

UNIVERSITY OF CAPE COAST

UTILISATION DE LA VIDÉO DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS QUELQUES
LYCÉES DE LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST ET PERSPECTIVES
DIDACTIQUES

BY

EKUA MENSIMAH APPIAH-THOMPSON

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French Linguistics and Didactics.

JULY 2015

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature: Date:

Name: Ekua Mensimah Appiah-Thompson

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. Edem Kwasi Bakah

Co- Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. Anthony Yao Makafui De-Souza

ABSTRACT

This study focused on the use of videos as teaching/learning materials in the study of French as a foreign language (FFL). Our main objectives were to find out the frequency of the use of videos in French teaching/learning, as well as the difficulties associated them. We also aimed at finding out the perceptions of teachers and students concerning the effective integration of these videos in the teaching/learning of FFL.

We conducted an exploratory study in two secondary schools in the Cape Coast Metropolis. Here, data were collected by means of questionnaires, interview guides and a non-participant observation of FFL oral classes which used videos in French as their main teaching/learning material.

Our major findings were that, although some teachers admitted using videos in French occasionally to teach, the use of these materials were seen as rare in the FFL classroom. This was due to certain difficulties such as lack of suitable multimedia devices, unavailability of adequate classroom space and lack of adequate time. Despite the setbacks, the teachers maintained very favourable perceptions about the use of videos in the teaching/learning of FFL, agreeing to give more attention to it. Students also readily encouraged the use of videos in the teaching/learning of French, as they said it made learning French more practical and interesting. We therefore encouraged teachers to develop classroom-based activities related to videos. We recommended that students make active efforts in finding and using videos in French on their own.

REMERCIEMENTS

Nous remercions avant tout, nos directeurs de mémoire, le Dr. Edem Kwasi BAKAH et Dr. A. Y. M. DE-SOUZA, ainsi que le Dr. K. T. YIBOE pour leur disponibilité, patience et conseils pour effectuer ce travail.

Un énorme merci aux membres et autorités de Wesley Girls High School, University Practice Senior High School et Ghana National College. Nous remercions les enseignants qui ont donné les cours avec les documents vidéo et ceux qui nous ont aidé pendant l'étude. Nous citons M. Dawn GANU, M. Gabriel OSSEFUA, M. Ben BADIS, Mlle Gloria AKUETTEH, Mme Cecilia APPIAH, M. TSALI BROWN, M. ARKU, Mme Edith AGOBIA ainsi que M. Joseph. T. ADJABENG. Nous remercions aussi de tout cœur les apprenants qui ont participé à cette étude. Nous ne pouvions pas réaliser cette étude sans vous.

Nous remercions de plus tous les professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast, surtout le Dr. S. P. KRAKUE, le Dr. KAMBOU et M. Baba HARUNA pour les précieux conseils.

Un autre remerciement à tous nos collègues: Safiatu MOHAMMED, Portia Mamle ANGMORTERH, Ajoa Akoa EWUSI, King George ACQUAH, Kudafa MENSAH et Angelinus NEGEDU, qui étaient plus que disponibles et enthousiastes tout au long de ces deux années.

Bien évidemment, nous tenons à remercier notre famille, notamment M. et Mme Appiah-Thompson, qui nous soutient toujours. Merci pour vos encouragements et vos soutiens.

DÉDICACE

À la famille Appiah-Thompson et à mon mari, Michael.

À vous, le Dr. Edem Kwasi BAKAH.

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENT	iv
DÉDICACE	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	5
Objectifs du travail	7
Questions de recherche	8
Justification du choix du sujet	8
Délimitations du champ de l'étude	10
Définition opératoires de termes clés	11
Organisation de l'étude	14
Conclusion partielle	15

CHAPITRE		
UN	CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	
	DE L'ÉTUDE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	16
	Cadre conceptuel	17
	Historique des méthodologies du FLE	17
	Enseignement/apprentissage du FLE	
	dans le contexte ghanéen	23
	Supports et ressources pédagogiques	26
	Concept et rôle de la vidéo dans	
	l'enseignement/apprentissage du FLE	32
	CECR et l'enseignement/apprentissage des	
	langues étrangères	37
	Cadre théorique	38
	Théorie cognitive	38
	Travaux antérieurs	46
	Conclusion partielle	56
DEUX	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	57
	Conception de l'étude	57

	Population et échantillonnage	58
	Instruments de collecte des données	60
	Enquête pilote	62
	Critère de choix de la vidéo	63
	Cadre général de la collecte de données	63
	Difficultés de la collecte des données	64
	Méthode d'analyse des données	65
	Conclusion partielle	66
TROIS	PRÉSENTATION ET ANALYSE	
	DES DONÉES	67
	Données recueillies auprès des apprenants des deux lycées	67
	Données recueillies auprès des apprenants avant le cours d'expression orale	68
	Informations personnelles des apprenants	68
	Emploi et accès aux documents vidéo en français	74
	Emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE	82
	Données recueillies chez les apprenants après le cours d'expression orale et données de l'observation de cours	94

Données recueillies auprès des enseignants des deux Lycées (UPSHS et WGHS)	107
Informations personnelles des enseignants	107
Emploi et accès aux documents vidéo en français	110
Emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE	117
Données de l'interview des chefs de département	127
Réponses aux questions de recherche	132
Conclusion partielle	135
QUATRE IMPLICATIONS DIDACTIQUES, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GÉNÉRALE	137
Implications didactiques et recommandations générales	137
Conclusion générale	143
RÉFÉRENCES	146
SITOGRAFIE	153
ANNEXE 1	155
ANNEXE 2	166
ANNEXE 3	167
ANNEXE 4	174

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Lycées impliqués	68
Tableau 2. Tranche d'âge des apprenants	69
Tableau 3. Sexe des apprenants	70
Tableau 4. Niveau de première initiation au FLE	71
Tableau 5. Raisons d'apprentissage du FLE	73
Tableau 6. Supports employés dans la classe du FLE	75
Tableau 7. Fréquence d'emploi des documents vidéo	76
Tableau 8. Accès à l'internet dans les écoles	78
Tableau 9. Accès aux vidéos sur l'internet	79
Tableau 10. Effectif d'apprenants qui ont été exposés aux documents vidéo.	81
Tableau 11. Perception sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orales.	83
Tableau 12. Explication des apprenants vis-à-vis de leurs perceptions sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orale	84
Tableau 13. Atteintes prévues lorsque les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE	87
Tableau 14. Motivation d'apprendre le français	90
Tableau 15. Bénéfices de la leçon	95
Tableau 16. Suggestions des apprenants	98
Tableau 17. Explication aux réponses	100
Tableau 18. Avis sur des avantages que les documents vidéo	

apportent à l'enseignement/apprentissage du FLE	103
Tableau 19. Avis sur les désavantages de l'emploi de la vidéo en français	105
Tableau 20. Nom d'école	107
Tableau 21. Tranche d'âge des enseignants	109
Tableau 22. Durée d'enseignement	110
Tableau 23. Fréquence d'emploi des documents vidéo	112
.Tableau 24. Lieu de formations sur l'exploitation de documents vidéo	114
Tableau 25. Difficultés que rencontrent les enseignants en employant la vidéo en français	118
Tableau 26. Perceptions des enseignants sur les documents vidéo employés en classe de FLE	123

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie introductive se concentre sur le cadre général de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le contexte ghanéen. Elle vise notamment à dégager quelques problèmes et difficultés liés à l'acquisition de la langue française par les apprenants ghanéens. Dans cette partie du travail nous élaborons en détail la problématique de l'étude aussi bien que les questions de recherches, les objectifs qui définissent l'étude, la pertinence et la délimitation de l'étude.

Cadre général de l'étude

Au fil des ans, les méthodologies d'enseignement/apprentissage du français se sont développées rapidement sur le plan mondial. Nous avons remarqué le développement et l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignements/apprentissage des langues vivantes. Nous pouvons faire mention des nouvelles technologies comme l'internet et les multimédias. Au Ghana, le français est conçu comme une discipline importante, qui est enseignée presque dans chaque niveau d'éducation, notamment, dès le niveau primaire jusqu'au niveau universitaire (Bakah, 2010). Comme l'indique Cuq (2003), l'enseignement de la langue française vise à permettre aux apprenants d'acquérir un savoir, un

savoir être et un savoir-faire. Pour cette raison, l'enseignement du français dans les écoles ghanéennes vise à développer l'acquisition de la langue aussi bien que la compétence à communiquer dans la langue française. L'un des objectifs déclarés vis-à-vis du programme d'enseignement du français est d'enseigner le français comme un outil de communication plutôt, et non pas seulement comme une discipline d'étude (Ghana Education Service, 2010).

Nous avons constaté au cours des années que malgré le progrès dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE sur le plan global, les méthodologies employé dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana laissent peu de place aux apprenants de développer leurs compétences dans l'expression orale (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012 ; Kodua 2012). En général, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) doit aider les apprenants vers la capacité de communiquer facilement en français mais malheureusement, il nous semble qu'au Ghana, les apprenants de FLE n'arrivent pas à communiquer en française car ils ont toujours de grandes difficultés en ce qui concerne l'acquisition de la langue française (Kuupole, 2008). Le Ghana, en tant que pays émergent, doit accorder plein d'attention au développement de la compétence communicative des apprenants du FLE. L'ancien président du Ghana, John Agyekum Kuffour, dans son discours à l'Assemblée nationale le 13 février 2003 (<http://opinion.myjoyonline.com/pages/feature/201010/53967.php>), a solidifié l'importance de l'apprentissage du FLE dans les lignes suivantes :

Mr Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity, it must be put on the priority list. I can

testify to this myself, Mr Speaker, from the constant embarrassment I come face-to-face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators in this era of ECOWAS. I do not wish this handicap on any Ghanaian Child (Kuffour, 2003).

Selon l'ancien Président, l'incapacité de s'exprimer en français se pose comme un handicap et cela doit montrer le niveau d'importance qui doit être accordé à l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce que nous comprenons par cet extrait du discours de J. A. Kuffour (2003) est que la maîtrise de la langue française joue des rôles très importants aux échanges diplomatiques, commerciaux et professionnels dans la sous-région et dans le monde tout entier. De plus, le rapport sur la Région centrale rédigé après le recensement de 2010 au Ghana indique ceci : « In all districts, less than one percent is literate in English and French except Cape Coast Metropolis (3,5%) and Effutu (2,4%) » (Ghana Statistical Service, 2013, p. 64). Nous constatons qu'il y a déjà une lacune dans l'éducation des langues dans la Région centrale, car moins de 5% de la population parlent et comprennent ces deux langues : anglais et français. 3,5% de la population de Cape Coast savent lire et écrire en anglais et en français : un chiffre toujours très bas. Pour que nous comprenions cette situation sur le terrain, Kodua (2012) essaie de nous expliquer que les méthodologies et les méthodes d'enseignement du FLE, ne répondent pas aux besoins communicatifs et langagiers de la plupart des apprenants ghanéens, car après toutes les années consacrées à l'apprentissage de la langue française, les apprenants n'arrivent

toujours pas à soutenir une conversation en français, bien que la communication reste le but principal de l'enseignement/apprentissage et du FLE au Ghana.

Dans le souci de suggérer une solution possible au problème de communication des apprenants de Senior High School (SHS), nous sommes d'avis que l'intégration et l'emploi efficace des vidéos en français dans les classes du FLE, surtout dans les lycées, peuvent fournir aux apprenants, le vocabulaire adéquat pour une meilleure compétence communicative. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012) nous expliquent aussi que les méthodologies d'enseignement dans les écoles manquent des moyens et pratiques innovantes qui peuvent motiver et attirer les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue française. Les documents et vidéos authentiques et fabriquées, selon Seeger (2011), animent la classe de langue et servent d'un moyen de motivation pour des apprenants lors de l'apprentissage des langues. Hirschsprung (2005, p. 24) donne aussi une autre raison pour l'emploi des multimédia en classe en exprimant ainsi: «...la présence conjointe du texte, du son et de l'image a une incidence indéniable sur le processus de mémorisation ». Pour l'enseignement/apprentissage de français, il ne suffit pas seulement d'employer des textes écrits dans la pratique pédagogique, mais il faut un mélange des textes, des images et des sons, comme le souligne Hirschsprung (2005). La diversité de documents supports pourrait améliorer la compréhension et la mémorisation chez l'apprenant vers un développement de la compétence communicative. Ce travail vise donc à examiner l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE, en ce qui concerne la place qu'occupe ce type de document dans les cours de français dans quelques lycées de Cape Coast. Nous visons

analyser de plus, les difficultés liées à son emploi et les prospects que tient ce document pédagogique dans la classe de langue dans le milieu ghanéen. Nous allons aussi examiner les rôles que jouent la vidéo en classe de langues et les implications didactiques que celle-ci apporte.

Problématique

Nous expliquons brièvement le concept de multimédia et de vidéo avant d'aborder à la problématique. Le multimédia, d'une part consiste en l'emploi ou l'utilisation des sons, des textes, des images (animés ou fixes) et de la vidéo d'une manière simultanée ou non (Hirschsprung, 2005). D'autre part, la vidéo est tout document qui propage des sons et des images en même temps. Tout simplement, la vidéo implique la gamme de multimédia qui contiennent des matériaux audiovisuels. Ces outils selon Cuq (2003) sont très importants dans l'enseignement des langues.

Malgré les atouts de ces documents vidéo de développer rapidement les compétences langagières des apprenants et les autres réussites constatées globalement dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous semble qu'ils ne sont pas bien assimilés dans le programme du FLE dans les écoles secondaires au Ghana. Nous avons constaté cela à partir des pré-enquêtes que nous avons effectués dans quelques lycées. En fait, l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana manque des moyennes innovatrices aussi bien qu'interactives et les moyens traditionnels d'apprentissage sont fréquemment employés. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 347) renforcent cette assertion en s'exprimant ainsi :

Malgré l'avènement du multimédia au début des années 80, nous observons que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se fait dans la quasi-totalité du temps de façon traditionnelle. C'est-à-dire que les institutions scolaires, les enseignants et les apprenants ne profitent pas assez de ces outils technologiques.

Ces auteurs confirment la situation actuelle au Ghana concernant le fait que les outils technologiques ne sont pas bien assimilés dans le programme des lycées ghanéens. Des recherches ont montré une quasi absence des méthodologies innovatrices dans la pratique d'enseignement du FLE dans les institutions ghanéennes et un manque correspondant de motivation chez les apprenants et des fois chez les enseignants eux-mêmes (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012). Par des observations que nous avons faites au niveau des lycées au Ghana, les enseignants sont souvent motivés à aider leurs apprenants à réussir aux examens de fins de formation (West African Senior School Certificate Examination - WASSCE) plus qu'ils sont motivés à les aider à accroître leur compétence orale en français. À cet égard, c'est seulement les contenus probables d'apparaître à l'examen qui sont enseignés aux apprenants. Kuupole (2008) soutient que, l'enseignement du FLE au Ghana laisse très peu de place à l'initiative de l'apprenant, car on lui demande, d'acquérir des compétences orales alors que leurs professeurs ne font autre chose que renforcer les compétences écrites de ces apprenants.

Dans le but d'améliorer la situation sur le terrain, nous cherchons donc à comprendre dans cette étude, comment la vidéo est utilisée dans la pratique d'enseignement du FLE dans quelques lycées dans la métropole de Cape Coast. Notre préoccupation majeure est de découvrir la place qu'occupe l'emploi des documents vidéo en français en tant que support pédagogique dans le développement des compétences langagières des apprenants de FLE dans les lycées ghanéens. Ainsi, nous visons identifier la fréquence de l'emploi de ces supports dans la pratique d'enseignement tout en dégagant les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue. Nous visons aussi recenser des opinions des enseignants et les apprenants sur l'utilisation active de ces documents dans la pratique pédagogique du FLE. À la fin de cette étude, nous allons essayer de proposer des suggestions par rapport à l'utilisation de la vidéo en classe de FLE surtout dans l'enseignement de la pratique d'expression orale pour améliorer la compétence communicative des apprenants tout en cherchant à inciter l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants impliqués dans notre étude.

Objectifs du travail

L'objectif général de ce travail est de découvrir la place de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana vers une amélioration des compétences langagières d'apprenants du FLE. Sous ces prémisses, les objectifs de ce travail consiste à :

1. Vérifier les fréquences de l'emploi des vidéos aux lycées.
2. Découvrir les difficultés liées à l'emploi des vidéos aux lycées.
3. Dégager les perceptions des enseignants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français aux lycées.
4. Dégager les perceptions des apprenants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage de français aux lycées.

Questions de recherche

Notre problématique dans ce travail tourne autour de quatre questions de recherche :

1. Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?
2. Quelles sont les difficultés liées à l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?
3. Quelles sont les perceptions des enseignants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français au lycée?
4. Quelles sont les perceptions des apprenants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage de français au lycée?

Justification du choix du sujet

Nous considérons la vidéo d'être l'un des supports pédagogiques très importants et utiles pour le développement des compétences communicatives et langagières en FLE. Comme l'explique Hirschsprung (2005), la présence conjointe du son et de l'image facilite la compréhension d'une langue étrangère.

Nous avons constaté au fil des années que l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées devient plus en plus monotone, où l'enseignant se concentre la plupart de temps sur les manuels pédagogiques qui ont été fournis par le Ministre d'Education du Ghana ou autres organisations professionnelles qui s'occupent de l'éducation secondaires au Ghana. Certes, le français est appris en raison d'être capable de communiquer dans la langue française après les études secondaires. Nous devons donc activement penser aux techniques et supports plus attirants et efficaces à intégrer dans les cours. Ce faisant, ces apprenants seront motivés et défiés à développer leurs compétences langagières. Des recherches et des ouvrages par des auteurs comme Paivio (1974), Mayer et Anderson (1991), Hirschsprung (2005) et Williams (2013) démontrent les impacts positifs des outils à caractère multimodal sur l'apprentissage de langues et de nouveaux concepts. Ayant consulté des ouvrages de ces auteurs ci-mentionnés, nous constatons qu'il existe un écart dans l'enseignement des langues étrangères au Ghana en ce qui concerne l'utilisation des documents multimédia. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 360) confirment cette assertion en exposant que « l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana semble traîner toujours derrière les changements diachroniques ou technologiques qui interviennent en didactique de FLE». Nous sommes fortement d'accord qu'il est temps d'explorer vivement des méthodologies et diapositives innovatrices et motivantes dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. À cette ère numérique où l'internet et les diapositives technologique règnent, le Ghana doit aussi penser aux autres moyens d'enseignement/apprentissage des langues pour combler les

insuffisances des manuels pédagogiques. Nous trouvons ce sujet très utile pour le développement des compétences communicatives et orales chez ces jeunes apprenants du FLE, car, lorsque les apprenants sont initiés aux langues authentiques depuis le début de leur apprentissage, ils deviennent plus à l'aise de parler et de communiquer dans la langue cible (Seeger, 2011). De plus, Bérard (1991), indique ceci : « un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels » (p. 50). Pour lui, les vidéos authentiques employées en classe donnent aux apprenants l'expérience d'une vie réelle dans la classe de langue, car ils vivent l'expérience de la langue cible telle qu'elle est employée par les locuteurs. Delhaye (2003) de sa part nous donne une autre raison d'encourager l'emploi des documents authentiques comme des vidéos en classe de FLE. Selon lui, pour ne pas limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur enseignant, ces documents sont introduits aux apprenants de temps en temps. C'est en raison de ces atouts de la vidéo (en tant que support pédagogique) que nous avons choisi de l'examiner en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Délimitations du champ de l'étude

Nous aurions voulu mener une étude impliquant toutes les écoles secondaires de la partie sud du Ghana. Cependant, étant donné le cadre méthodologique que nous avons choisi de suivre et le délai de cette étude, impliquant un grand nombre des écoles auraient constitué un nombre trop vaste des enseignants et apprenants que nous ne pourrions couvrir et analyser. Nous nous sommes donc limités aux deux écoles secondaires dans la municipalité de Cape Coast pour nous permettre

de bien explorer les situations sur terrain. Nous avons choisi de mener notre étude auprès des apprenants de SHS parce que nous pensons que ces apprenants ont besoin de fortifier leurs compétences langagières en FLE. Ce faisant, même s'ils ne continuent pas à étudier le français au niveau universitaire, ils seront toujours capables de s'exprimer en français après les études à SHS. Comme explique Yiboe (2010) sur le plan du system éducatif du Ghana, les apprenants devraient avoir fait au moins quatre ans de français au moment où ils arrivent au deuxième niveau de SHS (s'ils sont appris le français au niveau de l'école secondaire inferieure). Nous avons donc impliqué ces apprenants du deuxième niveau car ils semblaient mieux capables de comprendre les documents vidéo en français. Le public choisi ne peut pas représenter tous les enseignants et apprenants au Ghana mais seulement une partie de la population totale. Cependant, les idées exposées dans ce travail peuvent décrire dans une manière, la situation réelle sur le terrain et former de plus, la base de recherches postérieures.

Définition opératoires de termes clés

Dans cette partie de notre introduction nous allons relever et définir quelques termes et mots qui sont pertinents à l'élaboration de ce travail. Nous allons avant tout, essayer de trouver les différences et similarités entre les termes *méthode* et *methodologie* pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères. Nous allons aussi proposer des définitions opératoires des termes comme *enseignant*, *apprenant* et *compétence communicative*.

Méthode et méthodologie

D'après Cuq et Gruca (2005), le terme *méthode* est employé dans deux sens différents pour designer, premièrement, le matériel employé lors l'enseignement. Ce matériel peut se limiter soit à un seul outil comme un manuel, soit à plus d'un outil (un manuel supporté par un document audio ou vidéo). Le deuxième sens du terme *méthode* implique la manière dont l'enseignement/apprentissage se déroule. C'est-à-dire qu'« un ensemble des procédés et techniques de classe qui sont destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble des principes théoriques. » (Cuq et Gruca, 2005, p. 253). Le terme *méthodologie* selon ces mêmes auteurs signifie premièrement, l'étude des diverses méthodes d'enseignement et leur application en classe de langue. La *méthodologie* implique deuxièmement un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes de la pratique d'enseignant/apprentissage. Nous voyons en bref la distinction entre *méthode* et *méthodologie* selon Cuq et Gruca (2005). Par cet éclaircissement, nous pouvons établir que les méthodes et méthodologies d'enseignement sont des termes tout à fait différents de l'un de l'autre. Il existe néanmoins une similarité nette qui est due au fait que le terme *méthode* aussi bien que *méthodologie* peuvent toutes les deux signifier les procédés et techniques d'enseignement. Dans ce travail, nous allons employer le terme *méthodologie* pour signifier les techniques et pratiques d'enseignement du FLE. Il faut donc noter que l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE, qui est notre préoccupation dans ce travail, est une méthodologie employée dans la classe de langues (Hirschsprung, 2005). Une fois avoir expliqué ces deux notions,

abordons nous donc aux définitions *d'enseignant* et *apprenant* en ce qui concerne notre travail. Nous allons aussi expliquer ce qui est de la compétence communicative.

Enseignant

En général, l'enseignant est celui qui instruit des apprenants dans une situation d'apprentissage. Selon Cuq (2003), l'enseignant représente celui qui « amène ses élèves vers la lumière. Son savoir et son rôle lui confèrent un prestige et un pouvoir considérable que l'on retrouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline...ainsi que sujet autorité. » (p. 82). Par cette définition, l'enseignant possède les capacités de transmettre des informations aux apprenants. Nous faisons référence aux enseignants dans notre travail pour indiquer ceux qui ont suivi des formations requises pour être capables de diriger et instruire des apprenants dans la classe de langue.

Apprenant.

Selon Tagliante (2001, p. 14) un apprenant est :

Celui qui est en train de se prendre en main pour apprendre, celui qui n'attend pas tout de l'enseignant, mais qui compte, pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixées, autant sur lui-même que sur l'aide que l'enseignant lui apportera.

Par cette définition, l'apprenant a également un rôle majeur à jouer dans le processus d'apprentissage. Il doit également essayer d'apprendre lui-même en

s'appuyant sur ce que l'enseignant lui a enseigné, et non pas de dépendre totalement de l'enseignant pour tout. Dans cette étude, nous employons le mot *apprenant* pour signifier surtout les apprenants du français en tant que langue étrangère dans le niveau SHS.

Compétence communicative

Selon Hymes (1972), le concept de compétence communicative réunit les autres compétences comme les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Pour un apprenant d'une langue étrangère comme le français, le but principal des cours du FLE sera de devenir capable de communiquer dans cette langue. En d'autres termes, un utilisateur de la langue doit employer la langue non seulement correctement (basé sur les compétences linguistiques), mais aussi de manière appropriée (basé sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques). Dans cette étude, nous faisons référence à la notion de compétence communicative pour désigner la maîtrise pratique d'une langue. C'est-à-dire que la capacité de comprendre et de parler effectivement la langue française.

Organisation de l'étude

Notre étude est structurée en quatre chapitres qui sont précédés d'une introduction générale. Dans la partie introductive, discutons du cadre général de cette étude, ainsi que la problématique, les objectifs, les questions de recherche et les définitions opératoires des termes. Le premier chapitre aborde les cadres conceptuel et théorique aussi bien que les travaux antérieurs pertinents à notre

domaine d'étude. Dans le deuxième chapitre, nous discutons du cadre méthodologique de notre étude. Nous présentons les démarches méthodologiques qui encadrent ce travail à savoir les instruments de la collecte des données, le public concerné aussi bien que l'échantillonnage et la méthode d'analyse de données. Au niveau du troisième chapitre, nous présentons et analysons les données que nous avons recueillies. Le chapitre quatre résume tout ce que nous avons présenté dans cette étude. Nous présentons la conclusion générale aussi bien que quelques recommandations concernant l'emploi de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux lycées ghanéens.

Conclusion partielle

Nous avons souligné dans cette partie introductive de notre travail les points forts de l'emploi de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage et comment les méthodologies employées en FLE dans les lycées aux Ghana manquent des moyens innovants pour motiver davantage ces jeunes apprenants. Nous avons présenté, notre problématique, les questions de recherche ainsi que les objectifs de ce travail. Dans le premier chapitre, nous allons aborder quelques concepts de base de l'emploi de la vidéo dans le domaine de FLE. Nous allons aussi discuter le cadre théorique du travail ainsi que quelques études qui sont effectuées dans ce domaine.

CHAPITRE UN

CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE ET TRAVAUX ANTERIEURS

L'emploi des documents vidéo en classe n'est pas un domaine tout à fait nouveau dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il existe un grand nombre de recherches qui ont été effectuées dans ce domaine, surtout quand il s'agit du domaine de l'apprentissage des langues inspiré des documents à caractère multimodal. Nous visons expliquer et éclaircir dans ce chapitre, quelques concepts qui sont pertinentes à l'emploi des vidéos dans l'enseignement/ apprentissage du FLE et aussi identifier quelques théories linguistiques ainsi que didactiques qui soutiennent l'utilisation de vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce chapitre est divisé en trois grandes parties. Dans la première partie du chapitre, nous examinons le cadre conceptuel en mettant accent sur l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignement/ apprentissage de français dans le contexte ghanéen, ainsi que l'emploi des audiovisuels dans la pratique d'enseignement du FLE. Nous discutons aussi, les rôles que jouent les documents vidéo dans le développement des savoirs chez les apprenants. Dans la deuxième partie, nous nous penchons sur les apports de la théorie cognitive qui semblent mieux placés à répondre à nos objectifs de cette étude. Nous allons discuter la théorie générative de

l'apprentissage multimédia de Mayer (1997 ; 2001) qui est basée sur ces trois théories cognitives, à savoir la théorie générative, la théorie de double codage et la théorie de la charge cognitive. La troisième partie du chapitre sera consacrée aux travaux antérieurs qui sont en lien avec nos objectifs dans cette étude. Nous allons considérer des travaux portant sur l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'aide des documents vidéo, ainsi que des documents à caractères multimodal. Nous abordons maintenant le cadre conceptuel de notre travail.

Cadre conceptuel

Dans cette partie du travail, nous allons examiner les concepts de bases qui tournent autour l'emploi des documents audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons commencer par un historique des méthodologies dans l'enseignement du FLE d'un contexte global tout en focalisant sur le contexte ghanéen. De plus, nous allons exposer les supports pédagogiques voire les rôles que jouent les documents vidéo dans la pratique d'enseignement/apprentissage du FLE en général.

Historique des méthodologies du FLE

Dans cette partie du travail, nous présentons les méthodologies qui ont précédé l'ère de l'audiovisuel et celles qui ont surfacées après. Bien que ces classements soient critiquables, beaucoup de travaux déjà effectués font recours à cette évolution historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE pour expliquer la technique de la vidéo en classe (Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante,

2001). Nous allons expliquer ici, la méthodologie traditionnelle/grammaire-traduction, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuel (SGAV) et finalement l'approche communicative et actionnelle.

La méthodologie traditionnelle, autrefois appelé la méthodologie grammaire traduction s'est apparue entre l'époque de la fin du 16^e siècle et le 20^e siècle. Il faut noter que cette méthodologie s'appuie sur les principes behavioriste qui encouragent les répétitions et les imitations lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Tagliante, 2001). Le but de cette méthodologie était de donner plus d'importance à l'acquisition de la grammaire et la langue écrite. De plus, la traduction était un élément nécessaire de cette méthodologie. Selon Cuq et Gruca (2005, p. 255), « qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. » Un aspect pertinent à cette méthode était l'importance de la littérature comme corpus d'apprentissage. Il était donc difficile d'établir la distinction entre l'apprentissage de la langue à l'aide de la littérature et l'apprentissage de la littérature à l'aide de la langue (Cuq et Gruca, 2005). Les supports pédagogiques liés à cette méthodologie sont les textes littéraires et des textes grammairaux. Des recherches ont montrées que les insuffisances de cette méthodologie ont contribué à développer la méthodologie directe qui visait améliorer l'aspect orale de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

La méthodologie directe a suivi la méthode traditionnelle d'enseignement/apprentissage de langues étrangères dans la seconde moitié du

20^e siècle jusqu'à nos jours (Tagliante 2001). Le but principale de cette méthodologie était d'employer dès les premières leçons, la langue étrangère (le français dans ce cas) dans la pratique d'enseignement dans tous les niveaux d'apprentissage ; à partir des niveaux débutants jusqu'aux apprenants des niveaux avancés. Dans cette disposition, les apprenants sont incités à parler par une méthode directe, active et globale car l'accent est mis sur la langue orale et la prononciation. Compte tenu de cela, les apprenants sont introduits aux vocabulaires courants de la langue française. De plus, les apprenants font recours à l'approche globale du sens pour dégager les significations des mots (Cuq et Gruca, 2005). Les apprenants doivent donc dégager les sens de mots tout en faisant référence au contexte. Il faut noter que cette méthodologie d'enseignement/apprentissage employait des textes écrits comme supports pédagogiques.

La méthodologie audio-orale suit nettement la méthode directe discutée ci-dessus. Cette méthode a été introduite pour combler les lacunes de la méthode précédente. La méthodologie audio-orale a fait sa première apparence aux Etats-Unis entre 1940 et 1970 et en France entre 1965 et 1975, pour but de « former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de batailles de la Seconde Guerre mondiale » (Cuq et Gruca, 2005, p. 258). Les cours suivaient l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, en focalisant sur ces quatre compétences de la langue, mais la priorité été donné à la langue orale (Tagliante, 2001). Dans cette disposition, les apprenants étaient introduits aux exercices structuraux et à la substitution dans l'acquisition

de la langue étrangère. Pour Cuq et Gruca (2005, p. 259), cette méthode avait des lacunes, car « la mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie les formes au détriment du sens : le vocabulaire occupe une place secondaire et il limite au vocabulaire de base. » Bref, cette méthodologie se limitait à la mémorisation et répétition sans accorder assez d'attention à la compréhension et autres compétences. Néanmoins, cette méthodologie était la première à intégrer l'interdisciplinarité dans l'acquisition et apprentissage des langues. Elle a donc ouvert la porte à l'amélioration et renouvellement des autres méthodologies qui ont apparues après. Les supports pédagogiques qui définissent cette méthodologie sont des dialogues pédagogiques et enregistrés (Tagliante, 2001).

La méthode structuro-globale audiovisuel, autrefois appelée la méthodologie audiovisuel a fait son apparence dans les années 1950 en France pour encourager l'expansion de la langue française après la Seconde Guerre mondiale. L'objectif général de cette méthode était d'enseigner aux apprenants à communiquer dans les situations diverses de la vie courante (Cuq et Gruca, 2005). En vue de cela, l'accent est mis sur la langue parlée et à la version orale de la langue cible. Selon Hirschsprung (2005, p. 34), les contraintes de cette méthode résident dans la vue que « les quatre habilités ne sont pas travaillées systématiquement ». Pour cette auteure, il faudra aussi se concentrer sur la compétence et production écrite. Nous trouvons des liens entre notre sujet d'étude et cette méthodologie, car la technique de l'emploi de la vidéo aussi encourage le son et l'image animée dans la classe du FLE. Les supports pédagogiques

employés dans cette méthode sont des dialogues accompagnés d'images (l'utilisation simultanée des images et du son), présentant la langue cible en contexte.

L'approche communicative est le courant qui « se développe en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle » (Hirschsprung, 2005, p. 34). Cette approche cognitiviste a pour objectif général, selon Tagliante (2001, p. 32), « apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. » - même objectif que la méthodologie audiovisuelle. Une caractéristique très notable de cette approche est la liberté de progression lexicale et grammaticale. Si l'apprenant cherche à s'exprimer à un temps passé, même au niveau débutant, l'enseignant lui fournit les vocabulaires aptes à le faire (Tagliante, 2001). C'est dans cette approche que nous situons notre sujet de travail, car les supports pédagogiques employés dans cette disposition sont des supports authentiques et pédagogiques soit écrits, oraux ou visuels. Cuq et Gruca (2005, p. 269) font l'assertion suivante concernant l'approche communicative:

Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender les discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent.

Pour ces auteurs, l'approche communicative repose sur le développement de la compétence de communiquer des apprenants de la langue cible. Nous maintenons que, les étudiants apprennent mieux et améliorent leur compétences communicatives à aide de cette approche (qui se base sur le principe cognitiviste), dû au fait que la priorité soit accordée à la langue orale et à la liberté d'expression.

L'approche actionnelle : Le Conseil de l'Europe a proposé une approche de type actionnel après l'introduction de l'approche communicative. Cette approche actionnelle « considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés » (Cuq et Gruca 2005, p. 269). Cette approche même si pas bien développée dans cette partie du monde possède la tendance de développer et d'améliorer la compétence communicative des apprenants. Cette méthodologie actionnelle est conçue comme une extension ou un prolongement du courant communicatif par des autorités didactiques.

Nous avons noté lors de ce parcours des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE que les méthodologies qui donnent présidence à la langue orale et à la compétence de communiquer emploient des supports à caractères multimodaux pour élaborer les cours. Voilà l'une des raisons pour laquelle nous avons choisi d'étudier la présence des documents vidéo dans la classe de langue. À ce point, nous parlons de comment l'enseignement/apprentissage du FLE s'est développé au Ghana au fil des ans.

Enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen

Au Ghana aussi bien que sur le plan mondial, les méthodologies d'enseignement du FLE ont suivi les mêmes parcours d'évolution. Nous faisons référence à l'article de Kuupole, De-Souza et Bakah (2012) pour rédiger cette partie du travail. Au Ghana, c'est la méthodologie grammaire-traduction qui a démarré la succession des méthodologies d'enseignement. Dans ce cas, les enseignants fournissent aux apprenants des textes littéraires classiques pour la traduction. C'est de cette manière que les autres aspects, à savoir les règles grammaticales, les vocabulaires et des idiomes sont appris par les apprenants. Cette méthodologie n'a pas pu développer dans une manière qui favorisait les compétences de communiquer chez les apprenants. C'est pour cette raison que la méthodologie directe a été introduite pour combler les lacunes de cette première méthodologie. Comme nous l'avons déjà établi, la méthodologie directe emploie la langue cible comme un médium d'instruction. L'enseignant fait des gestes qui transmet de l'information aux apprenants et vice versa. Au Ghana, le manuel employé était *New Practical French* de Pratt et Bhelly-Quenum publié en 1972. Cependant, l'enseignement du FLE a donc connu «...une succession de méthodologies de courte durée qui ont essayé de combler les lacunes des précédentes » (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012, p. 348). En vue de cela, la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuel) a été introduite dans le système scolaire ghanéen. Cette méthodologie a été conçue par référence à ces trois composants : la situation de communication, le dialogue et l'image. Le

manuel *Pierre et Seydou*, publié en 1974, a été inspirée par la méthodologie SGAV. Par cette méthodologie, les apprenants sont encouragés d'apprendre dans un contexte des situations réelles qui leurs permettent à apprendre la langue français en tant qu'un outil de communication. Selon Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 348) le revers de cette méthodologie se posait ainsi:

...mais les choix à opérer dans ce type de méthodologie laissent peu de place à l'initiative de l'élève, car on lui demande surtout d'acquérir des comportements adéquats à chaque type d'exercice visant à développer des compétences orales alors qu'ils ne font autre chose que renforcer les compétences écrites de l'élève.

Nous voyons par cette explication que la méthodologie SGAV n'avait pas bien réussi au Ghana, car l'accent a été mis sur le développement de la langue écrite et non pas sur la langue orale. Cela semble représenter toujours le cas actuel au Ghana. Après la méthode SGAV, l'approche communicative a fait son entrée dans le milieu de l'enseignant/apprentissage du FLE depuis les années 1980. C'est là où le manuel *Arc-en-ciel* de Mallet, Daaku et Asempra, publié en 1993, a été introduit au Ghana. Selon Kuupole et al. (2012, p. 348), « cette approche communicative tend à recentrer l'enseignement de la langue étrangère sur la communication in situ. » Dans ce cas, l'accent est mis sur la langue orale et les activités non verbales comme les gestes, qui sont bien importantes dans chaque situation de communication. Actuellement au Ghana, les enseignants continuent à enseigner par l'approche communicative, mais les principes de cette approche

semblent mal maîtrisés. Par conséquent, les attentes ne sont pas toutes réalisées. Pour nous, ce phénomène représente la raison pour laquelle les apprenants ghanéens n'arrivent pas à comprendre et parler couramment le français. Selon Kuupole et al. (2012, p. 348), les obstacles qui empêchent l'exploitation de l'approche communicative au Ghana sont nombreux, y compris :

Le manque de personnel enseignant, le matériel pédagogique insuffisante, la quasi absence d'innovation dans les méthodologies d'enseignement, le manque de motivation chez les apprenants et parfois chez les enseignants, la quasi absence d'une volonté politique accompagnant la mise en pratique des discours politiques en faveur du FLE dans le système éducatif et l'usage de nouvelles technologies au profit de l'enseignement apprentissage de FLE .

Nous constatons à partir de la citation que, l'enseignement/apprentissage du FLE n'a pas bien développé à cause de problèmes tels qu'un manque de dispositifs aux institutions et écoles aussi bien qu'un manque de personnel dans ce domaine. Nous situons notre sujet d'étude dans cette situation et cherchons à bien examiner ce sujet dans les paragraphes qui suivent.

Nous examinons la place de la vidéo qui se pose comme support pédagogique et un exemple des méthodologies/techniques innovantes dans l'apprentissage du FLE. Nous examinons aussi dans ce travail, l'emploi de la technologie moderne pour l'apprentissage d'une langue étrangère et pour développer les compétences

communicatives des apprenants concernées. À ce point, nous continuerons en expliquant la notion de support pédagogiques, quelques types de support pédagogiques et ses apports à l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Supports et ressources pédagogiques

Dans la classe des langues il y a des outils qui sont employés par les professeurs pour effectuer les activités de classe avec leurs apprenants.

Kuupole, Yiboe et Kuupole (2005, p. 23) définissent des supports pédagogiques employés dans l'enseignement/apprentissage de FLE ainsi ;

...tout ce qui aide le professeur à enseigner effectivement dans une salle de classe. Autrement dit, la personnalité et la formation du professeur ne suffit pas pour qu'on parle d'enseignement effectif. Le professeur a besoin d'outils qui peuvent faciliter sa tâche. C'est à travers ces outils qu'il enseigne effectivement. Ce sont les aides pédagogiques ou les supports pédagogiques.

Par cette citation, les supports pédagogiques sont des documents ou objets qui aident les enseignants à compléter leurs diverses tâches d'enseignement en classe ou dans une situation d'apprentissage. Des manuels, des images, des documents sonores, etc. sont quelques exemples des supports pédagogiques. De plus, le terme *ressources pédagogiques* est dédié aux entités numériques ou non, aux médias et aux outils technologiques employés dans l'enseignement/apprentissage (Flory, 2004). Nous pouvons citer des émissions, des extraits, le multimédia et

internet comme exemples de ressources pédagogiques. Nous pouvons donc établir que tout ce qui est employé dans la classe des langues pour illustrer et enseigner est un support/ressource pédagogique.

Dans les lignes suivantes, nous abordons quelques termes qui sont liées aux supports/ressources pédagogiques représentant le centre d'intérêt de ce travail. Nous élaborons quelques notions à savoir : les documents authentiques et didactisés, le multimédia, ainsi que les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) employé dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les documents vidéo employés en classe de langue peuvent se trouver dans toutes ces catégories déjà mentionnées.

Documents authentiques et didactisés

Selon Cuq et Gruca (2005, p. 264), un document authentique « permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel ». En outre, les documents authentiques sont des objets représentant la vie réelle, qui sont parfois employés dans la classe de langue pour créer des pseudo-situations dans la pratique d'enseignement. Kuupole, Yiboe et Kuupole (2005) définissent des documents authentiques employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi ;

...tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour l'enseignement/apprentissage du FLE, mais que l'enseignant utilise pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique

réelle. C'est-à-dire qu'au cours d'enseignement/apprentissage du FLE, le professeur a besoin de quelques aides qui représentent des situations réelles. Par exemple, lorsque le professeur enseigne le format d'une lettre administrative/officielle, il peut aller en classe avec une lettre officielle destinée à lui ou à quelqu'un d'autre. L'essentiel est que la lettre soit une lettre officielle réelle. C'est tout ce qu'on appelle « document authentique » (p. 29).

Les documents authentiques peuvent servir de matériaux pédagogiques qui aident les enseignants à compléter leurs diverses tâches d'enseignement en classe. Dans la classe du FLE, un enseignant peut montrer un film en français à ses étudiants pour démontrer un aspect de la langue française. Le film, qui est un exemple d'un document vidéo, est aussi un document authentique dû au fait que le film propage des expressions linguistiques réelles en fonction de communication bien que ceci ne soit pas conçu pour la classe. Le film employé par l'enseignant doit néanmoins répondre aux besoins des objectifs du cours.

Dans le cas où les enseignants font des changements à un document authentique existant (par exemple ; un extrait d'une émission télévisée), pour le rendre plus compréhensible, il cesse d'être un document authentique, mais plutôt un document didactisé. Sur le site web de *l'Académie de Besançon* en France, (www.ac-besancon.fr/frspip.php article 2220), l'article 2220 définit ce que c'est qu'un document didactisé. Des documents didactisés sont « des documents accompagnés d'une descriptif de démarche pédagogique qui peut être transposé

avec profit d'une langue autre...Les documents didactisés s'opposent aux documents authentiques qui sont des documents 'bruts' illustrant simplement la réalité d'un pays.» Autrement dit, les documents authentiques sont des extraits écrits ou sonores destinés au départ aux locuteurs natifs (français) mais que l'enseignant utilise pendant des cours et des activités de classe. Ces documents sont dits authentiques car ils n'ont pas été conçus aux fins pédagogiques mais plutôt pour aux fins communicatifs. Ils sont présentés aux apprenants tels qu'ils sont, dans ses états originaux. Si ces documents authentiques sont modifiés pour leurs rendre plus compréhensibles, ils perdent la qualité d'authenticité et deviennent plutôt des documents didactisés (Aslim-Yetis, 2010). Nous pouvons citer l'exemple d'un extrait d'un film en français dont quelques mots complexes ont été changés pour le rendre plus compréhensible par un groupe d'apprenants. Les documents authentiques et didactisés peuvent jouer les mêmes rôles en ce qui concerne l'apprentissage des langues en situation.

TICE (Technologies de L'information et de la Communication en Education)

Cet acronyme fait référence à la discipline ou au domaine éducatif qui concerne l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui sont employées dans le domaine éducatif. La distinction entre TIC et TICE est nette : l'acronyme TIC est employé pour désigner les outils technologiques, qui sont parfois utilisés pour la dissémination d'information, mais l'acronyme TICE fait référence à cette même catégorie des outils technologies, mais plutôt, pour les fonctions liées à l'éducation. Nous pouvons citer l'exemple

de l'ordinateur aussi bien que des téléphones portables d'être des supports TIC ou TICE selon leur usage. Cuq (2003, p. 238) fait la distinction ainsi :

L'acronyme TIC signifie « *technologies de l'information et de la communication* »... il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web). Les TICE sont les « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ». L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de « nouvelles technologies éducatives » (NTE)... la didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe.

Comme l'auteur indique, ces outils employés dans la classe de langue, permettent aux enseignants de rentrer en contact avec des situations réelles. Des fois, les documents vidéo sont téléchargés par des ordinateurs connectés à l'internet et ces vidéos se fonctionnent comme des ressources pédagogiques dans la classe du FLE. Ceci représente la raison pour laquelle nous citons les documents vidéo dans le cadre des TICE. Nous examinons ainsi, ce que c'est que le multimédia dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Multimédia

Tout simplement, le multimédia représente des outils, des logiciels et des applications qui sont capables d'exploiter des sons, textes, images fixes ou animées, consultable de manière simultanée. Ce terme selon Cuq (2003, p. 172) représente:

... à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes ou animées). Mais ce mot s'est également imposée comme un hyperonyme de cédérom, internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« *un multimédia* », *des produits multimédias* »)... la possibilité, cependant, de lier discours et langue en présentant par exemple une vidéo avec des sous-titres sur lesquels on peut cliquer pour avoir des explications, constitue une des potentialités du multimédia.

Tout simplement, le multimédia désigne le regroupement sur le même dispositif, l'interactivité des données sonores, imagées (soit fixes et animées) aussi bien que les données écrites. Dans la même perspective, Hirschsprung (2005, p.10) explique le terme multimédia ainsi :

Le «*multi*»-«*media*» est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images ou animées. En

termes techniques – lorsqu'on parle, par exemple, d'un ordinateur « *multimédia* » -, ce qualificatif désigne l'ensemble des matériels et des techniques capables de gérer conjointement du son, de l'image et de la vidéo.

Par ces deux définitions nous constatons que des documents vidéo se situent dans le domaine du multimédia. Le DVD et le lecteur DVD peuvent être classés sous la catégorie des outils multimédia. Par exemple, les films et les extraits de dessins animés sont parfois enregistrés sur des DVD et des clés USB. Voilà quelques outils à caractère multimodal qui sont de temps en temps employés pour le visionnement des documents vidéo dans la classe de langue. (Hirschsprung, 2005).

Tous ces documents discutés ci-dessus animent la classe de langue et produisent des résultats extraordinaires quand ils sont employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Williams, 2013). Nous avons remarqué que tous ces documents mentionnés possèdent des capacités de propager des documents vidéo. Nous ajoutons que, comme notre partie introductive l'explique, tous ces documents peuvent représenter des méthodologies innovantes qui peuvent bien améliorer les compétences langagières des apprenants s'ils sont bien employés dans la classe de langue. Nous passons maintenant à discuter les rôles des documents vidéo dans la classe du FLE.

Concept et rôle de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le concept des documents vidéo en classe de langue est apparu premièrement pendant l'ère de la méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV) au début des années 1950. L'objectif général de cette méthode était d'apprendre à parler et

à communiquer dans une situation de la vie courante, à aide des dialogues qui présentent les paroles cibles, accompagnés d'images. (Tagliante, 2001).

Au fil des années, ce concept s'est développé dans plusieurs degrés, y compris l'enseignement du FLE par des documents vidéo, tels que des dessins animés, des films en français et même des clips de chansons vidéo. Dans ce cas, l'enseignant garde le rôle de choisir des documents vidéo qui sont compréhensibles aux apprenants. Les enseignants déterminent aussi les techniques qu'ils vont employer en exploitant ces documents dans la classe aussi bien que l'aspect particulier qu'il enseignera avec l'aide de ces documents (Hirschsprung, 2005). Aujourd'hui, l'enseignant n'est plus le seul acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'apprenant est avant tout, l'artisan principal de sa propre formation (Nomaye, 2006). L'enseignant doit donc inclure des méthodologies innovatrices pour motiver et sensibiliser les apprenants dans l'apprentissage du FLE.

En ce qui concerne le rôle de vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous nous appuyons sur les recherches des auteurs dans ce domaine comme Liu (2010), Hirschsprung (2005), Stagnitto (2011), Gilakjani (2012) et Williams (2013).

Le premier rôle des documents vidéo est l'augmentation du niveau d'intérêt des apprenants de la langue cible. Très souvent, les apprenants apprécient beaucoup l'intégration d'une variété de médias dans la pratique pédagogique. Stagnitto (2011) ajoute aussi que les documents vidéo contribuent à développer

des attitudes positives chez les apprenants, car ils deviennent bien motivés pour prendre la parole en classe. Pour nous, si les apprenants développent des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française, ils seront capables éventuellement de bien parler et comprendre la langue française.

Le deuxième rôle des documents vidéo est la notion que ces documents améliorent la compréhension des apprenants (Gilakjani 2012). Williams (2013) aussi ajoute que les apprenants sont stimulés par des documents médiatiques riches pour la compréhension des sujets complexes.

Finalement, Gilakjani (2012) indique que les documents vidéo et médiatique augmentent la mémorisation des apprenants de la langue cible. Dans ce contexte, les documents vidéo conduisent à un meilleur codage et facilitent aussi la récupération.

Ces rôles proposés résument en bref les rôles et l'implication des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous sommes d'accord avec Gilakjani (2012), pour affirmer qu'il y a aussi une relation directe entre la fréquence de l'emploi des documents vidéo et la motivation des apprenants à développer leurs compétences langagières. Selon des recherches effectuées, les enseignants qui emploient fréquemment les vidéos dans la pratique d'enseignement constatent que les étudiants apprennent beaucoup plus et sont bien motivées (Williams, 2013). Les apprenants saisissent également de nouveaux mots quand les documents vidéo sont employés.

Un sondage qui a été mené par *Corporation for Public Broadcasting* (2004) a révélé les constatations suivantes concernant les rôles des documents vidéo et de

la télévision éducative. Le sondage a révélé que les documents vidéo renforcent des manuels de lectures et des manuels écrits, encouragent le développement de savoirs entre les étudiants, améliorent les compétences de compréhension et des discussions, introduisent l'emploi des moyens et des techniques intéressants dans la pratique pédagogique et aussi incitent l'efficacité des enseignants. Le sondage a souligné aussi que la télévision éducative représente une source de motivation et d'enthousiasme pour les apprenants.

Pour résumer les apports des documents vidéo dans l'apprentissage du FLE, nous soulignons que ces supports fournissent des références concrètes pour des idées et des situations réelles. Les apprenants sont capables d'attacher des images à ce qu'ils ont déjà appris. Le document vidéo aussi représente l'un des supports innovants qui attirent et tiennent l'attention des apprenants. Ces dispositifs, par la présence conjointe d'image et du son, possèdent la capacité de simplifier des informations qui paraient autrefois difficiles à assimiler (Williams, 2013).

Il existe néanmoins quelques désavantages de l'emploi des documents vidéo en classe de langue. Si ces désavantages et ces difficultés ne sont pas bien réglés, elles peuvent poser des problèmes dans l'exploitation de la vidéo en classe. Selon King (2002), l'emploi de documents vidéo comme des films dans la classe de langue cible est premièrement considérée comme non-pédagogique, mais plutôt ils doivent être adoptés seulement pour le divertissement. Cependant, aux yeux de Seeger (2011), la compétence langagière est en forte relation avec la compétence de l'écoute. Pour elle, le film comme support pédagogique en classe est un pas dans la bonne direction.

Selon King (2002), quelques enseignants sont découragés par la complexité linguistique de quelques films et documents vidéo de la langue cible. Cette assertion semble vraie, surtout dans les cas où les professeurs manquent des compétences requises dans le TIC. Même s'il y a des documents vidéo qui sont complexes, nous maintenons qu'il y a aussi des films et vidéo qui viennent avec des sous-titres pour faciliter la compréhension (Stagnitto, 2011).

De plus, selon King (2002), la préparation du matériel pédagogique augmente la charge de travail de l'enseignement. De plus, le visionnement de film prend du temps considérable dans la classe de langue. Le problème s'arrive quand les enseignants sont limités par les programmes d'études et par les syllabus de leurs institutions.

Pour conclure, lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue, il existe le problème d'équipements insuffisants qui peuvent affecter la réussite de la leçon (King, 2002). De-Souza (2009) maintient de plus que l'emploi des documents médiatiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE devient de plus en plus difficile, car nos institutions (au Ghana) manquent toujours des outils pour accomplir des tâches diverses de cette nature.

Dans cette partie du travail, nous avons mis l'accent sur l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement/apprentissage du FLE, pour le développement des compétences communicatives et langagières des apprenants. Dans les paragraphes suivants, nous allons donner un aperçu général sur le point de vue du CECR qui soutient l'emploi des documents pédagogiques comme la vidéo en classe du FLE.

CECR et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le CECR (Carte Européen commun de Référence) publié par le Conseil de l'Europe en 2001, met en relief les objectifs communicatifs pour les apprenants de langues étrangères. Le document indique quatre unités d'activités à suivre pour le développement de la communication langagière chez ces apprenants.

La première activité selon Le Conseil de L'Europe (2001) implique les activités de production ; c'est-à-dire les productions orales et écrites. La deuxième activité selon le CECR comprend les activités de réception, en donnant priorité à l'écoute ou compréhension de l'oral, la lecture ou la compréhension de l'écrit ainsi que la réception audiovisuelle. De plus, le CECR propose les activités d'interaction et stratégies ; c'est-à-dire que les interactions orales ainsi que les interactions écrites doivent être incluse dans la pratique pédagogique. Finalement, le cadre propose aussi les activités de médiation et stratégies, ce qui implique la médiation orale et la médiation écrite.

Dans la perspective du Conseil de L'Europe (2001), l'accent est mis sur la production, la réception, les stratégies d'interaction et de médiation dans la communication. Ce que nous trouvons particulièrement impressionnant ici sur les activités communicatives est d'abord la prise en compte des dispositifs audiovisuels en tant qu'activité de réception adéquate dans le domaine de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. La notion de compétence communicative réunit d'autres compétences comme les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques (Hymes 1972). Nous trouvons donc que par l'outil vidéo, l'enseignant peut apporter des

informations descriptives et pratiques aux apprenants. Les concepts qui sont difficilement exprimables deviennent plus pratiques aux apprenants de façon qu'ils comprennent facilement les leçons (Williams, 2013).

Jusqu'à maintenant, nous avons examiné quelques rôles importants des documents vidéo employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Aussi bien que les apports de CECR sur l'acquisition de langues étrangères. Dans les parties suivantes, nous allons examiner quelques théories linguistiques et didactiques qui soutiennent l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide des documents médiatiques, plus spécifiquement, les documents vidéo.

Cadre théorique

Les lectures que nous avons faites ont exposé le fait que les supports multimédia sont très importants et utiles dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Il existe un grand nombre de théories qui expliquent la notion de l'efficacité des supports multimédia, voire des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Compte tenu de cela, nous avons choisi d'explorer la théorie cognitive pour établir comment l'apprentissage par documents vidéo développe la compétence communicative des apprenants.

Théorie cognitive

Plusieurs auteurs au fil des années ont essayé d'établir des courants de connaissances qui expliquent davantage le concept d'acquisition des langues

étrangères/secondes. Dans les années 1970, la théorie cognitiviste a été introduite pour combler les lacunes de l'approche behavioriste.

Les cognitivistes, basent leurs apports sur des processus mentaux ainsi que les activités du cerveau pour l'acquisition d'une langue étrangère. Pour les cognitivistes, les êtres humains s'appuient sur des mécanismes internes et des processus mentaux pour achever des buts et des résultats. Le cognitivisme donc est le courant de recherche scientifique qui perçoit la pensée d'être un processus mental du traitement de l'information. Cuq (2003, p. 45) définit le cognitivisme ainsi :

le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte de fonctions complexes d'acquisition des connaissances(ou fonctions cognitives), au nombre desquelles du langage.

Ce que nous comprenons par cette définition c'est que les apprenants s'appuient sur des informations déjà apprises et stockées, aussi bien que des stratégies pour l'assimilation et la souvenance des connaissances. Ces activités mentales dont parle Cuq (2003) comprennent la mémorisation, l'attention, la formation de concepts et les stratégies de la résolution des problèmes. Tous ces processus mentaux sont en évidence lors de l'enseignement/apprentissage par les

documents vidéo. Nous sommes d'accord avec Marshall (2002) qui trouve des preuves solides en relation avec la technologie éducative (documents vidéo en français). Selon lui, les technologies éducatives complètent les rôles des enseignants dans la salle de classe tout en élargissant les expériences des apprenants sans la salle de classe.

Comme nous trouvons des liens forts entre la théorie cognitiviste et notre sujet d'étude, nous nous appuyons sur la théorie générative de l'apprentissage multimédia, proposé par Mayer (2001) comme base théorique de notre travail. La théorie générative de l'apprentissage multimédia a été proposée premièrement par Mayer en 1997. Cette théorie de Mayer (2001) est décrite par plusieurs chercheurs d'être le plus remarquable des théories et des présentations dans le cadre d'apprentissage des langues (Williams, 2013). Il faut noter que, Mayer (1997) dans l'élaboration de la théorie générative de l'apprentissage multimédia s'est appuyé sur ces trois théories : la théorie générative, la théorie de double codage et la théorie de la charge cognitive pour formuler la théorie générative de l'apprentissage multimédia, que nous allons expliquer dans les paragraphes suivants. Nous allons ensuite expliquer brièvement les trois théories sur lesquelles Mayer (1997 ; 2001) s'appuie pour développer sa théorie. Selon Mayer (1997 ; 2001), les supports multimédia, (y compris les documents vidéo), engagent les apprenants dans trois processus cognitifs : la sélection, l'organisation et l'intégration. Un apprentissage significatif se fait quand l'apprenant est capable de sélectionner activement des informations transmises. Après avoir sélectionné ces informations, l'apprenant continue par organiser les informations acquises au

moyen de représentations verbale et visuelle cohérentes. Ce faisant, il intègre la connaissance pour l'emploi future (Mayer, 1997 ; 2001). Dans ce cas, des informations activement apprises sont stockées dans la mémoire à long-terme pour l'utilisation future.

Les documents vidéo comprennent des images, des sons et parfois, des textes écrits. Dans la classe de langue, si les informations sont activement apprises, les apprenants seront capables de faire la mémorisation à long-terme de tout ce qu'ils ont stocké en mémoire. Lors du visionnement des documents vidéo, les apprenants ont l'occasion de stocker en mémoire les vocabulaires et des actes de paroles. Le visionnement de ces documents vidéo en français joue de rôles primordiaux dans l'apprentissage d'une langue étranger (Navartchi, 2007). Mayer (2001) expliquent aussi que par les supports multimédia, les apprenants connectent les représentations verbales aux représentations visuelles dans leurs mémoires de travail. En vue de cela, l'importance du texte, du son et d'image est mise en évidence.

Nous faisons le lien entre la théorie de Mayer (2001) et notre travail en proposant cet exemple. Le son « chien » et l'image d'un chien transmis dans une vidéo en français sont représentés d'une manière verbale ainsi que visuelle, ce qui rend l'apprentissage des langues étrangères à l'aide des documents vidéos plus pratique. Lors de l'apprentissage des langues, les vocabulaires en contextes sont bien appris dans cette manière (Taylor, 1980).

Sur cette prémisse, nous introduisons brièvement les trois théories sur lesquelles Mayer (1997 ; 2001) s'appuie pour le développement de la théorie

généralive de l'apprentissage multimédia. Nous allons commencer par la théorie du double codage de Paivio (1986) et continuer par la théorie généralive de Wittrock (1974). Nous terminerons donc par la théorie de la charge cognitive de Sweller (1988).

Paivio (1971, 1986) dans sa théorie du double codage, part de l'idée que la formation des images mentales favorise le processus d'apprentissage. En effet, le cerveau fonctionne en appuyant sur des systèmes de traitement de l'information. Avant de mémoriser une information, il faut pouvoir la traiter. Selon Paivio (1971), il y a deux manières d'augmenter la quantité d'information apprise- les associations verbales et l'imagerie visuelle. La théorie du double codage, qui est aussi une théorie de cognition, postule que le processus de représentation de l'information utilise à la fois des informations verbales et visuelles. Les informations verbales et visuelles sont traitées différemment, à travers des canaux distincts dans l'esprit humain : un système verbal et un système pictural, qui est responsable de créer des représentations séparées. Les mots et les phrases sont traités et encodés uniquement dans le système verbal, pendant que les images sont traitées et encodées simultanément dans le système pictural. Ces codes mentaux qui répondent à ces représentations sont employés pour organiser les informations qui rentrent dans le cerveau, sur lesquelles on peut agir, qu'on peut stocker et qui peut être employé subséquemment, mais la capacité de chaque canal est limitée. D'après Paivio (1971), les images et objets réels forment des codes analogiques, tandis que les représentations verbales (des mots, des paroles et des objets sémantiques) forment des codes symboliques. Le but de cette théorie est de

consolider le fait que les informations et les matériaux sont mieux retenus s'ils sont traités à travers les deux canaux (verbaux et visuels). La combinaison d'images et de textes dans l'enseignement/apprentissage en général auront des effets positifs sur la mémoire (Mayer, 2001). Mayer (2001) s'est appuyé de plus sur la théorie générative de Wittrock (1974) pour développer la théorie générative de l'apprentissage multimédia. Nous parlons brièvement de cette théorie de Wittrock (1974).

La théorie générative a été introduite en 1974 par Merlin Wittrock, psychologue américain. Cette théorie est basée sur l'idée que les apprenants peuvent intégrer activement des nouvelles idées dans leur mémoire pour améliorer leur expérience éducative. Pour accomplir ceci, les apprenants sont à mesure de relier de nouvelles idées avec les vieilles, afin d'acquérir une meilleure compréhension des concepts instruits. Mayer (2001) a modélisé un processus d'apprentissage détaillé en ce qui concerne l'apprentissage par multimédia, en basant sur la théorie générative de Wittrock (1974). Le premier processus inclus la sélection cognitive de l'information verbale et visuelle pertinente par les apprenants. Le deuxième processus implique l'organisation de l'information sélectionnée dans les représentations mentales verbales et visuelles. En ce qui concerne le dernier processus, les apprenants intègrent les représentations verbales et visuelles les unes avec les autres. Lorsque les apprenants sont capables d'établir des liens significatifs entre les représentations verbales et visuelles, ils seront capables d'apprendre et mémoriser mieux des concepts appris. Nous

introduisons finalement la troisième théorie de base pour la théorie générative de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2001).

La théorie de la charge cognitive est une théorie qui a contribué à la postulation de la théorie générative. Nous nous appuyons sur le modèle proposé par Sweller (1988) pour l'expliquer. Sweller, aidé par des collègues, a mené des nombreuses études afin d'identifier les conditions qui favorisent l'apprentissage. C'était à partir de ces travaux que Sweller a développé la théorie de la charge cognitive en 1988. Sweller (1988) a élaboré que la mémoire humaine, qui est chargée du traitement des informations, possède une capacité limitée. La mémoire humaine ne peut traiter qu'un petit nombre d'éléments simultanément à un moment donné. Dans la situation d'apprentissage, après avoir traité des informations et des concepts en mémoire de travail, les apprenants construisent des connaissances qu'ils stockent dans la mémoire à long-terme (Sweller, 2005). Williams (2013) explique que l'apprentissage des langues étrangères est intrinsèquement différent de l'apprentissage des autres disciplines. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants doivent gérer à la fois le contenu et les connaissances linguistiques simultanément. Ce phénomène peut imposer une charge très lourde sur la mémoire d'un apprenant. L'emploi de matériel multimédia comme la vidéo peut réduire la charge de travail sur les mémoires des apprenants pour favoriser davantage l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons parlé brièvement des trois théories cognitives sur lesquelles Mayer (2001) s'est appuyé pour développer sa théorie. En ce qui concerne

l'enseignement à l'aide des documents vidéo, nous nous appuyons sur la théorie générative de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001) pour établir que la présence conjointe de sons et d'image auront des effets positifs sur la mémorisation des apprenants. De plus, nous faisons le lien entre l'emploi des vidéos dans la pratique pédagogique et cette théorie cognitiviste car cette technique d'enseignement contribue énormément à la stratégie d'enseignement/apprentissage en ce qui concerne le fonctionnement du cerveau. Selon Mayer (2001, p. 19) "well-designed multimedia instructional messages can promote active cognitive processing in students, even when learners seem to be behaviorally inactive". Cet auteur affirme que l'acte de visionnement des documents vidéo engage des processus cognitifs nécessaires pour l'apprentissage actif, malgré l'accession que ces documents semblent avoir des effets passifs sur le cerveau.

Sans doute, les recherches comme celle de King (2002), Hirschsprung (2005) et Stagnitto (2011) ont montrées des effets importants et indispensables que l'emploi des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut avoir sur le développement des compétences langagières chez les apprenants. Il existe toujours une relation positive entre l'emploi des documents vidéo et la performance cognitive des apprenants. (Corporation for Public Broadcasting, 2004). Ayant discuté les théories de base de notre étude, nous allons aborder l'analyse de quelques travaux effectuées dans ce domaine d'étude.

Travaux antérieurs

Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner quelques travaux effectués dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide des multimédia, des audiovisuels et des technologies employés dans la classe des langues.

Nous commençons par le travail de Balogun et Kaaku (2012) intitulé « l'enseignement de la grammaire par la Méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle ». Le but de leur étude est de proposer une démarche théorique et pratique pour l'enseignement/apprentissage la grammaire française telle qu'elle est vue dans l'approche audio-visuelle. Selon ces auteurs, la pratique d'enseignement de la grammaire en tant qu'aspect de la langue française requiert une approche différente de celle qu'on peut pratiquer dans des autres cadres concernant des langues maternelles ou langues secondes. Pour la méthodologie de recueil des données, les auteurs ont observé un cours de grammaire au Centre Béninois des Langues Étrangères (CEBELAE) qui intégrait la méthode audio-visuelle auprès des apprenants débutants. Pour la première séance d'observation, les chercheurs ont donné un cours de grammaire aidé d'un document vidéo (*Kiriku et la sorcière* - un extrait de 3 minutes d'une bande dessinée). Ils ont employé des grilles d'observation qui visait à répondre aux questions suivantes : fréquence d'emploi des documents vidéo aussi bien que les types de support pédagogique qui sont employés à ce niveau pour l'apprentissage de la grammaire. Le premier visionnement a été fait sans les sous-titres, et les apprenants ont été demandés de focaliser leur attention sur l'image et le son de la vidéo. Pendant le

deuxième visionnement, l'enseignant a appelé les apprenants de prendre de notes sur ce que se déroule dans la vidéo, cette fois ci, avec des sous-titres. En guise de résultat, ces chercheurs ont trouvé les différents moyens d'enseigner la grammaire à l'aide des documents audiovisuels. Ils ont aussi proposé quelques séquences vidéo pour l'exploitation dans la classe de langue. Balogun et Kaaku (2012) montrent dans leur étude comment exploiter les documents vidéo dans la pratique d'enseignement du FLE. Ils concluent leur travail en énumérant des bénéfices de la vidéo en classe de langue et les difficultés qui sont rencontrées dans son exploitation. Ils terminent l'étude en demandant si la vidéo peut vraiment avoir un statut pédagogique dans l'enseignement de la grammaire.

La similarité entre ce travail et le nôtre est que tous les deux travaux parlent de l'utilisation de la vidéo dans la pratique d'enseignement. Mais, alors que Balogun et Kaaku (2012) s'appuient sur la vidéo pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire, nous essayons d'explorer l'utilisation de la vidéo dans le domaine de l'expression orale. Alors que nous avons adopté une étude de nature exploratoire, Balogun et Kaaku (2012) ont seulement adopté l'observation pour effectuer leur étude. Malgré tous les points forts concernant leur travail, nous pensons que ces auteurs auraient pu aller un peu plus loin dans l'expérimentation, à ne pas se limiter seulement à une grille d'observation, représentant le seul instrument de collecte des données. Ils auraient pu aussi récupérer les opinions et les perceptions des apprenants et enseignants impliqués par rapport à ce sujet. En bref, ce travail a été bien élaboré dans une

manière systématique qui contribue à l'enseignement/apprentissage du FLE en Afrique.

Le deuxième travail que nous allons explorer est intitulé *Utilisation de la vidéo en classe de langue : Impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Etrangère*, effectué par Stagnitto (2011). L'objectif de son étude était d'évaluer dans un premier temps si les sous-titres conçus à des fins pédagogiques facilitent la compréhension d'un extrait d'un film en français langue étrangère. L'auteure voulait aussi dans un deuxième temps, examiner si les sous-titres facilitent la reconnaissance de structures lexicales en FLE. Elle visait de plus, à examiner si le niveau de la reconnaissance lexicale représente l'une des toutes premières étapes vers l'acquisition d'une langue étrangère (Stagnitto, 2011). Pour effectuer cette étude de cas de nature exploratoire, la chercheuse a mené une expérience dans un lycée auprès de soixante-sept (77) lycéens de niveau A2/B1. Les instruments de collecte de données qu'elle avait utilisés étaient des textes comparatifs ainsi que des questionnaires. Ces questionnaires répondaient aux questions portant sur des rôles joués par des sous-titres italiens (langue maternelle) et français (langue étrangère) dans la compréhension globale et détaillée d'un film en français. L'enquête a montré que l'emploi de films sous-titrés en classe de langue est favorable dans la mesure où les sous-titres aident la compréhension générale et la reconnaissance lexicale en FLE. Cela montre également que le choix de sous-titrage est un élément important et non négligeable en ce qui concerne l'utilisation de la vidéo dans la pratique d'enseignement du FLE. De plus, dans le cas où l'enseignant

travaille soit sur la reconnaissance lexicale soit sur la compréhension, le sous-titrage dans la vidéo est très nécessaire. L'étude de Stagnitto (2011) a montré les résultats suivants : la simultanéité des émissions écrites et orales dans la séquence en français (sous-titrée en français) a obtenu les meilleurs scores. C'est-à-dire que les apprenants qui ont bénéficié des sous-titres en français dans (le film français) ont mieux travaillé que les autres groupes d'apprenants. L'emploi de ces sous-titres dirigeait les apprenants vers une meilleure reconnaissance lexicale. Elle conclut cette étude par l'assertion que les sous-titres ont des impacts importants sur la reconnaissance lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère. En même temps les sous-titrages facilitent la compréhension des documents vidéo dans la langue cible, ce qui pourrait faciliter également l'apprentissage de la langue étrangère en question.

Cette étude de Stagnitto (2011) tient des liens avec le nôtre dans la mesure où tous les deux sujets portent sur l'utilisation de la vidéo en classe du FLE. Dans le cas de Stagnitto (2011), l'italien est la langue première pendant que le français occupe le statut de langue étrangère. Dans notre cas, nous placerons l'anglais comme langue officielle et administratif, utilisé dans l'instruction des étudiants à l'école, pendant que le français représente la langue étrangère en question. Toutes les deux études recueillent des données auprès des lycéens, ce qui représente la population cible dans ces études. Néanmoins. Stagnitto (2011) met l'accent sur l'emploi des sous-titres pendant l'utilisation de la vidéo en classe de langue pour faciliter la compréhension ainsi que la reconnaissance lexicale lors de la pratique d'enseignement. Dans notre étude, nous cherchons à explorer la place de la vidéo

dans l'enseignement/apprentissage du FLE vers le développement de la compétence communicative des apprenants aux lycées ghanéens. À notre avis, Stagnitto (2011) a bien relevé les points forts lors de son étude en tirant notre attention sur l'emploi des sous-titres dans l'utilisation de la vidéo lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous pensons néanmoins que les sous-titres peuvent détourner l'attention des apprenants lors du visionnement des documents vidéo. Au lieu de se focaliser sur le son et l'image, les apprenants auront la tendance à lire seulement les sous-titres qui s'apparaissent simultanément avec le son et l'image. Néanmoins, les sous-titres emploient beaucoup plus l'attention des apprenants car ils peuvent écouter, voir et lire en même temps. Dans ce cas, nous trouvons que les apprenants mémoriseront mieux les concepts et vocabulaires.

Nous présentons le travail de Seeger (2011) qui a pour titre *Exploring film as EFL coursebook supplements and motivational stimulus: A German secondary school case study*. Cette étude s'appuie sur les fondements du Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues (CECRL) qui propose la vidéo dans l'apprentissage de langues en focalisant sur ses apports pédagogiques en ce qui concerne la langue, la culture et la motivation. Selon Seeger (2011) les étudiants qui apprennent des langues étrangères ne sont pas bien exposés aux documents authentiques dont les films dans la pratique d'enseignement/apprentissage d'Anglais Langue Etrangère (ALE). Seeger (2011) soutient aussi que l'apprentissage des langues se focalise trop sur les compétences de lecture et d'écriture en négligeant la compétence communicative. L'objectif de son travail

se situe dans une étude de cas qui vise à explorer l'importance et la possibilité des films comme supplément aux manuels écrits dans l'enseignement/apprentissage d'anglais, en tant que langue étrangère dans un lycée en Allemagne. Pour la méthodologie, Seeger (2011) a mené une étude de cas à long-terme auprès de quelques lycéens qui étudiaient l'anglais comme langue étrangère. L'étude a recueilli des données quantitatives à travers des épreuves comparatives, ainsi que les données qualitatives recueillies par des vignettes. Cette étude implique trois classes, constituant trois groupes qui ont travaillé sur des exercices dans un manuel et par la suite, les films portant sur des objectifs de cours. Ce procès a été répété de temps en temps lors de la durée de cette étude de cas. Après un an, les étudiants ont écrit deux tests, comparant leurs connaissances dérivées des manuels à tout ce qu'ils ont appris par des films. L'accent a été mis sur ces trois aspects : le contenu général du test, le lexique qu'ils ont employés et des particularités culturelles récupérées des manuels vis-à-vis des films respectivement. Les résultats des vignettes et des tests comparatifs ont montré que malgré les complexités linguistiques et culturelles existant dans les films, ils peuvent bien servir comme des documents supplémentaires aux manuels écrits employés en classe de langue. Les films servent d'outils motivateurs pour les jeunes lycéens qui les aident à développer les compétences communicatives. Elle a aussi révélé que les films aident les apprenants à prendre conscience des éléments culturels surélevés dans les films. La chercheuse propose donc une amélioration dans le programme disponible qui se fonctionne aux lycées et des manuels pédagogiques écrits qui sont employés à ce niveau. L'étude a aussi montré qu'il existe une

différence entre ce que l'apprenant retient quand les films sont employés et ce qu'il garde lors de l'utilisation des manuels écrits. L'auteure postule que les audiovisuels représentent un document qui facilitent énormément la mémorisation chez les apprenants. Elle explique de plus que les films possèdent des éléments d'émotions qui attirent les étudiants à bien sentir les situations représentées dans les émissions. Par cette observation, Seeger (2011) suggère qu'un enseignant peut intégrer des films (sous-titrés) comme suppléments aux manuels écrits. L'argument le plus fort, selon Seeger (2011) concerne donc la motivation des apprenants pour apprendre et découvrir la langue anglaise. Elle soutient que les apprenants se sentent plus motivés pendant le visionnement de films. Les résultats de cette étude montrent subséquemment que les films peuvent servir comme de bons suppléments aux manuels pédagogiques écrits et peuvent bien motiver les lycéens à développer la compétence communicative.

Nous trouvons le travail de Seeger (2011) d'avoir un lien important avec notre travail. Les deux travaux adressent le fait que les manuels écrits employés souvent dans la classe de langue ne suffisent pas quand il s'agit de l'apprentissage et l'acquisitions d'une langue étrangère. Ces deux travaux se sont déroulés auprès des lycéens, mais alors que notre travail parle de la langue française en tant que langue étrangère, le travail de Seeger (2011) concerne l'acquisition de la langue anglaise en tant que langue étrangère. Nous pensons néanmoins qu'elle aurait pu mener un test pour déterminer les niveaux des apprenants avant et après l'étude pour savoir si vraiment les compétences des apprenants avaient améliorées. En

général, le travail a été bien effectué ayant des étapes processives bien expliquées.

Sur la plateforme de multimédia, nous examinons le travail de Williams (2013) intitulé ; *The use of multimedia material in teaching chinese as a second language and pedagogical implications*. Ici, l'auteure cherche à évaluer l'efficacité du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du chinois langue seconde pour des apprenants de niveaux débutants et intermédiaires. Son travail porte sur l'efficacité de l'emploi des outils multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension grammaticale en chinois. Pour la méthodologie de recueil de données, Williams (2013) focalise sur l'efficacité des trois méthodologies différentes employées dans l'enseignement d'un aspect de la grammaire chinoise nommé *directional complements*. Les trois méthodologies choisies sont ainsi : l'enseignement par le texte écrit seulement, l'enseignement par un texte écrit avec une image, et troisièmement, l'enseignement par un texte écrit avec des documents vidéo. Williams (2013) a mené une expérience pour déterminer laquelle de ces méthodologies explique bien la notion grammaticale en question. L'étude a impliquée 53 apprenants en collège de niveaux débutants et intermédiaires de chinois en tant que langue seconde. Les apprenants ont été divisés en trois groupes, ce qui pour représenter les trois méthodologies. Chaque groupe a reçu un module particulier d'enseignement d'un sujet grammatical. Ensuite, un test immédiat a été conduit juste après la leçon. Deux semaines après le premier test, un autre test a été conduit sans informer les étudiants impliqués. L'étude de Williams (2013) a généré trois résultats principaux ; premièrement, les

apprenants qui ont reçu des textes écrits avec des documents vidéo ont travaillé mieux que ceux qui ont reçu les textes écrits avec images. Ceux qui ont reçu des textes et images ont travaillé mieux que ceux qui ont seulement reçu des textes écrits. Deuxièmement, les apprenants qui ont reçu des textes et documents vidéo avaient une compréhension de durée long, par comparaison avec les deux autres groupes. Finalement, l'auteure a noté que quand il s'agit des notions complexes dans l'enseignement des langues secondes la méthodologie impliquant des textes et vidéos semble apte à atteindre les objectifs de cours. Cette étude solidifie l'efficacité des outils multimédias, utilisés dans l'enseignements/apprentissage des aspects (la grammaire, dans ce cas) d'une langue étrangère/seconde.

Cette étude se trouve dans le domaine du multimédia et nous trouvons des liens directs entre son travail et le nôtre. Williams (2013) a conduit une étude expérimentale pendant que nous employons une approche exploratoire sur le champ d'étude. Elle avait bien fait aussi en comparant les effets de court terme aux effets en durée longue dans son étude. Ce faisant, nous voyons clairement les implications didactiques de l'emploi des outils multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère/secondes. Nous pensons que ce travail de Williams (2013) a été bien effectué, étant donné le fait qu'elle a même mené un test de niveau pour les apprenants pour assurer que les étudiants impliqués dans l'étude étaient regroupés dans les groupes identiques en ce qui concerne leurs niveaux. À nos yeux, Williams (2013) a tout fait pour obtenir des résultats justes et aptes.

Nous abordons dans cette partie du travail une œuvre effectuée dans le domaine TICE. Nous examinons donc le travail de Lien (2008) qui a pour sujet: *Apport des TIC dans L'enseignement / Apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE): une recherche d'application à la Méthode Champion 1 pour Le DELF*. L'auteur focalise sur l'intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi essaie à exposer la culture française aux apprenants en appuyant sur le manuel *Champion 1 Pour le DELF*. Comme hypothèse, Lien (2008) postule que ce type d'outil (TIC) est favorable à l'enseignement de la culture et civilisation. Pour la méthodologie de son étude, Lien (2008) a mené son étude en examinant les concepts de TIC tout en analysant les apports que les TIC pourraient attribuer à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français langue étrangère en particulier. En guise de résultat, l'auteur avait analysé les avantages et aussi les limites de cette application (TIC). Il a aussi proposé des suggestions pour une intégration satisfaisante en classe de FLE en basant sur *le Méthode Champion 1 pour le DELF*. À la fin de son étude, il a proposé un scénario pédagogique pour des classes de FLE.

En général, Lien (2008) a bien fait en exposant les aspects et les notions importants de l'emploi des TIC dans la pratique d'enseignement dans le contexte vietnamien. Il a bien discuté des rôles et bénéfices de l'internet aussi bien que les limites qu'il peut poser dans la classe de langue. Lien (2008) n'a pas mené une expérience de ses propositions pédagogiques sur le terrain pour bien analyser les notions qu'il a surélève. Voilà, pour nous, ce qui manquait dans son étude. Nous avons choisi d'inclure cette étude sur les TIC, car les documents vidéo font partie

de ces outils. Des fois, les documents vidéo sont téléchargés de l'internet et mis sur des ordinateurs pour le visionnement en classe. Cependant, avant de bien exploiter des documents vidéo, nous sommes d'avis que l'individu doit avoir quelques compétences dans le domaine technologique (De-Souza, 2009).

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les travaux effectués par quelques auteurs sous les termes d'enseignement/apprentissage par les audio-visuels, le multimédia aussi bien que les TIC. Nous retenons le thème commun dans tous ces travaux d'être le développement langagier et la motivation que ces outils médiatiques apportent aux apprenants des langues étrangères. Nous croyons que l'intégration de la vidéo dans la classe du FLE est l'une des techniques innovantes qui encourageant les apprenants de langues étrangères d'acquérir de façon efficace la langue cible (Wang, 2008). Cette notion représente le noyau de notre étude qui porte sur l'enseignement/apprentissage par la vidéo. Le chapitre suivant portera sur la méthodologie que nous avons adoptée pour effectuer notre étude.

CHAPITRE DEUX

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Cette partie du travail présente la démarche méthodologique que nous avons suivie pour la collecte des données. Ici, nous examinons tous les aspects tels que la population et l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, l'enquête pilote, le cadre général de la collecte des données, les difficultés de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Nous commençons par une conception de l'étude que nous avons effectuée.

Conception de l'étude

Nous devons noter, avant tout, que cette étude menée peut être définie comme une enquête de nature exploratoire (Fraenkel et Wallen, 2009). Dans ce type de recherche, nous cherchons à identifier la situation véritable dans les lycées ghanéens en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans la classe du FLE. Ce type de recherche nous permet à nous familiariser avec des faits de la situation, aussi bien que les soucis de base. Elle aidera donc la communauté académique à formuler des questions pour des recherches futures. Pour ce qui est de cette méthodologie de recherche choisie, la faiblesse réside dans le fait que nous ne pouvons pas tirer des conclusions et généralisations assez fortes.

Néanmoins les résultats nous fourniront des informations pertinentes sur les situations véritables dans nos lycées.

Population et échantillonnage

La population de notre étude est composée des enseignants et des apprenants de français au niveau SHS dans la métropole de Cape Coast. Nous avons échantillonné à choix intentionnelle deux (2) lycées de statut public dans la métropole de Cape Coast, notamment *Wesley Girls' High School* (WGHS) et *University Practice Senior High School* (UPSHS). Parmi tous les lycées publics de la métropole de Cape Coast, il y a 10 qui enseignent la langue française. Nous avons donc choisi deux (2) lycées qui représentent 20% des lycées impliqués dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans la métropole de Cape Coast. Nous avons fait ce choix des lycées car nous avons voulu comparer les opinions et les situations différentes étant donné que ces deux lycées possèdent des capacités et des conditions différentes. Nous avons voulu savoir la place qu'occupent ces documents dans deux conditions différentes afin de bien comparer les deux situations.

Les enseignants avec qui nous avons travaillé sont ceux qui enseignent le français au niveau secondaire et qui ont suivi des formations dans ce domaine. Ces caractéristiques ont bien guidé l'échantillonnage et la collecte des données.

Au niveau des apprenants, nous avons employé l'échantillonnage à choix intentionnel pour choisir une classe par école pour participer à cette étude. (Il faut noter que l'échantillonnage a été fait au niveau des classes de FLE de SHS 2

existant dans les écoles et non pas au niveau de tous les apprenants des deuxièmes années qui apprennent le FLE dans les deux lycées sélectionnés). À WGHS, il y avait sept classes qui apprennent le français à la deuxième année, tandis qu'à UPSHS il y avait cinq. Nous avons donc fait l'échantillonnage à choix intentionnel d'une classe par école afin de mieux suivre et observer le déroulement de cours. Parmi tous les apprenants de FLE de SHS 2 dans ces deux lycées (environ 510) nous avons échantillonné 60 apprenants, ayant une classe de 26 apprenants à UPSHS et une classe de 34 apprenantes à WGHS. Nous avons préféré travailler avec des apprenants de la deuxième année au lycée (SHS 2), car cette catégorie des apprenants ont déjà fait au moins un an au lycée. Nous avons fait ce choix parce que cette catégorie des apprenants semblait bien capable de répondre à nos attentes lors du travail. Cette population que nous avons échantillonnée indique une partie des apprenants qui apprennent le français dans la métropole de Cape Coast.

Au niveau des enseignants, nous avons eu contact avec tous les sept enseignants de français dans les deux écoles choisies (trois enseignants à UPSHS et quatre à WGHS). Nous avons de plus interviewé les chefs de département de français dans ces deux écoles pour confirmer ce qui a été révélé dans les questionnaires. Nous avons recensé les avis de tous ces enseignants afin d'avoir des résultats fiables en ce qui concerne la situation actuelle de notre champ d'étude.

Nous avons préféré travailler à Cape Coast car, à part Accra (la capitale du Ghana), les lycées renommés se trouvent à Cape Coast (Yiboe, 2010). Ces lycées,

à notre avis, sont bien doués d'outils qui peuvent soutenir l'étude que nous avons entamée. Yiboe (2010, p. 63) consolide cette assertion dans les phrases suivantes : « La région centrale est considérée comme le berceau de l'éducation au Ghana. La plupart des meilleurs lycées de pays sont situés dans cette région ce qui attirent une diversité d'élèves d'autres régions aussi bien que des enseignants ». C'est dû à cette assertion de Yiboe (2010) que nous avons accepté de mener notre étude dans la Municipalité de Cape Coast.

Instruments de collecte des données

Nous avons construit et employé des questionnaires, une guide d'interview et une grille d'observation pour le recueil des données.

Tout d'abord, nous avons administré deux catégories de questionnaires : une catégorie destinée aux enseignants de FLE et la deuxième catégorie de questionnaires destinés aux apprenants de FLE. Ces questionnaires sont organisés en deux sections, la première section fournit des données personnelles des répondants et la deuxième porte sur la place de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les questionnaires tentent à répondre aux questions de recherche qui définissent cette étude, à savoir la fréquence de l'emploi de la vidéo en classe du FLE, les difficultés et les défis de ces documents, et puis, les perceptions des enseignants et des apprenants par rapport à l'emploi des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons recensé aussi des informations par rapport aux compétences des enseignants et des apprenants en ce qui concerne l'utilisation et accès à l'ordinateur et l'internet.

Il faudra noter que nous avons distribué deux types de questionnaires aux apprenants concernés. Le premier type de questionnaire a été administré avant un cours d'expression orale à l'aide d'un document vidéo. Le deuxième type de questionnaire a été administré après le cours. Nous avons de plus posé des questions portant sur l'apprentissage en autonomie et la motivation des apprenants/enseignants dans l'enseignements/apprentissage du FLE. Ce faisant, nous avons essayé de dégager leurs perceptions concernant les rôles de la vidéo en élaborant les prospects de ces documents dans l'enseignement apprentissage du FLE au Ghana.

Nous avons d'ailleurs conduit des interviews auprès les deux (2) chefs de départements du français dans les lycées concernés, pour examiner leurs différents points de vue sur ce sujet, leurs perceptions sur les prospects et les défis des vidéos en classe de FLE. À l'aide un guide d'interview que nous avons élaboré, les interviews se sont déroulées dans les conditions régulières. Nous avons organisé un rendez-vous avec ces deux chefs des départements, et nous les avons rencontrés à des temps différents. Les entretiens se sont enregistrés par un appareil d'enregistrement audio et transcrites après pour notre discussion dans le prochain chapitre.

Au niveau de l'observation (non-participante), un enseignant dans chaque école a tenu un cours d'expression orale basé sur une vidéo que nous avons fournie. Nous avons employé une grille d'observation pour vérifier si vraiment il y avait des difficultés et défis lors de l'emploi de ces documents vidéo. Nous avons filmé ces séances à l'aide d'un caméscope pour bien capturer les

conditions présentes lors du déroulement du cours. Ici, nous nous attardons un peu sur comment nous avons filmé ces cours. Nous avons d'abord informé l'enseignant que le cours sera filmé et nous avons trouvé un lieu convenable devant la salle pour placer le camérascope. Nous, en tant qu'étudiant chercheur, nous sommes restée derrière la classe pendant que le cours se déroulait pour ne pas amoindrir les résultats. À l'aide d'un collègue, les grilles d'observations ont été remplies. Dans l'ensemble, nous avons filmé deux cours d'expression orale qui se sont déroulés dans les écoles sélectionnées. Nous croyons vivement que ces trois instruments de collecte de données nous ont procuré les catégories des résultats que nous cherchons. Nous devons souligner que les questionnaires destinés aux enseignants et apprenants ont été tous traduits en anglais pour faciliter la compréhension et la collaboration des répondants afin d'obtenir des résultats valables. Néanmoins, les interviews se sont déroulées en français.

Enquête Pilote

Nous avons mené une enquête pilote auprès des enseignants et des apprenants de Ghana National College, un lycée qui se trouve aussi dans la métropole de Cape Coast. Là, les questionnaires ont été administrés à une classe de deuxième année, constituant 27 apprenants, avant et après un cours d'expression orale basé sur un document vidéo. Nous avons interviewé un enseignant de français dans cette école et nous avons aussi administré un questionnaire à un seul enseignant. L'enquête pilote nous a permis de modifier nos instruments de collecte de données pour pouvoir recueillir les informations requises (Bachmann et Palmer, 1996).

Critère de Choix de la Vidéo

« Le premier critère de sélection est liée au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé » Hirschsprung (2005, p. 69). Selon cet auteur, le choix de vidéo doit être basé sur l'importance ou la signifiante qu'apportera cette vidéo à l'objectif des leçons. Guidé par ce critère de Hirschsprung (2005) nous avons choisi un dessin animé de sept (7) minutes intitulé *Telmo et Tula – Comment Faire Des Crêpes Avec Des Enfants*, que nous avons téléchargé de http://m.youtube.com/watch?v=LXeGuMUD_10. C'est une vidéo qui porte sur deux petits cuisiniers qui montrent aux jeunes téléspectateurs comment faire des crêpes à la française.

Nous avons choisi cette vidéo pour notre public car la langue employée est assez simple pour faciliter la compréhension. Il faudra noter que la langue de ce dessin animé, peut être définie comme étant du « français ordinaire » (Gadet, 1997). La vidéo aussi porte sur un thème qui peut être traité soit dans un cours d'expression orale, soit dans un cours d'expression écrite. Les enseignants, à l'aide de cette vidéo, ont tenu des cours d'expression orale pour faire parler les apprenants de comment préparer des repas qu'ils aiment à l'oral.

Cadre général de la collecte de données

Tout d'abord, nous avons distribué des lettres pour demander la permission auprès des autorités dans les lycées concernés au niveau de l'enquête pilote et l'enquête proprement dit. Dès que nous avons eu la permission de procéder, nous avons mené l'enquête pilote auprès des enseignants et étudiants de français de

Ghana National Collège comme nous avons déjà expliqué dans les lignes précédentes. Après l'enquête pilote, nous avons modifiés les questionnaires et nous les ont administrés auprès des publics concernés. Pour ce qui est de la modification des questionnaires, nous avons enlevé quelques questions qui ne répondaient directement à notre préoccupation dans cette étude. Quelques questions n'étaient pas si claires, alors, après l'enquête pilote nous les avons reformulé.

Au niveau de l'observation (non-participante) du déroulement de cours à l'aide de vidéo, nous avons d'abord expliqué les objectifs de l'étude aux étudiants impliqués aussi bien qu'aux enseignants. En ce qui concerne les enseignants qui ont tenu les cours, nous les avons rencontrés quelques semaines avant le jour de l'enquête pour les remettre le dessin animé choisi par clé USB. Ils ont donc préparé leurs leçons bien avant le jour de l'observation. Les questionnaires destinés aux apprenants ont été administrés avant et après le cours qui ont été filmés grâce à un camérascope.

Chaque école a bénéficié d'un cours d'expression orale à l'aide d'un document vidéo. Après les cours, nous avons récupéré au total 60 questionnaires dont 26 apprenants d'UPSHS et 34 apprenantes de WGHS.

Difficultés de la collecte des données

La difficulté majeure lors de la collecte de données était d'insuffisantes des appareils et d'espaces pour le déroulement du cours sous observation. À UPSHS, il y n'a pas de salle médiatique, alors le cours s'est déroulé dans le laboratoire scientifique. Malgré cela, la collecte des données s'est déroulée dans les

conditions satisfaisantes. Actuellement au Ghana, il y a un phénomène de la coupure incessante d'électricité qui pose des problèmes quand on doit employer quelques outils électroniques dans la salle de classe. Heureusement, nous avons eu accès à l'électricité pendant toutes les séances que nous avons observées. Les écoles nous ont bien accueillies et les séances des cours se sont bien déroulées lors de l'enquête pilote aussi bien que pendant le recueil des données proprement dit.

Méthode d'analyse des données

À l'aide d'un logiciel analytique « GNU PSPP » version 0.8.4-g267362, nous avons pu présenter des données de cette étude sous forme de tableaux de fréquences. Nous avons fait une analyse quantitative aussi bien que qualitative. Nous nous sommes aussi appuyées sur les interviews et grilles d'observation pour expliquer et confirmer les données fournies par les questionnaires des apprenants aussi bien que celles fournies aux enseignants de ces deux lycées. Grâce aux questionnaires administrés aux enseignants et aux lycéens, nous avons pu répondre à notre première question de recherche (quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo dans la classe de FLE ?). L'interview des chefs de département a confirmé les résultats qui ont été fournis dans les questionnaires. Pour répondre à notre deuxième question de recherche, (les difficultés rencontrées lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de FLE) nous nous sommes appuyées sur les questionnaires, l'interview et l'observation (non-participante). Au niveau de la troisième question de recherche, qui porte sur les perceptions des enseignants sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE, nous avons appuyé sur les questionnaires et l'interview de chefs de département. Finalement, concernant

les perceptions des lycéens sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE, nous avons recueilli leurs opinions grâce aux questionnaires administrés.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exposé entre autres, la population et l'échantillonnage des répondants, le cadre général de la collecte des données, l'enquête pilote, la méthode d'analyse des données ainsi que les difficultés de la collecte des données. Nous avons également essayé d'élaborer le critère général de choix de la vidéo que nous avons employé lors de l'observation ainsi que les instruments de collecte des données. Il faut noter que les résultats et réponses obtenus après la collecte des données ne représentent qu'une petite réflexion au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE à travers la vidéo. Les réponses obtenues ne nous permettront donc pas de faire une généralisation de cette étude, mais, plutôt, de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes et études afin d'en tirer des conclusions fiables. Dans le chapitre suivant, nous présentons les différentes données recueillies par nos instruments de collecte de données pour établir comment ces représentations sont significantes à notre étude. Nous essayons aussi de répondre à nos questions de recherche en nous appuyant sur les données collectées.

CHAPITRE TROIS

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les données recueillies lors de cette étude. Nous allons aborder trois aspects dans ce chapitre, à savoir la présentation et l'analyse des données, les réponses aux questions de recherches et puis la synthèse des résultats. Dans la première partie de ce chapitre, nous allons présenter les données recueillies par les questionnaires remplies par les apprenants et les enseignants. Comme les questionnaires des apprenants sont divisés en deux parties, nous allons les analyser en conséquence. Nous allons nous appuyer sur des données recueillies par les interviews et la grille d'observation pour trianguler et confirmer les données fournies dans les questionnaires. Nous allons continuer par répondre aux questions de recherches en nous appuyant sur les analyses et présentations de données recueillies, et finir par des commentaires et synthèses des résultats de cette étude.

Données recueillies auprès des apprenants des deux lycées.

Comme nous avons déjà indiqué dans le chapitre précédent, nous avons administré deux types de questionnaires à 60 apprenants de WGHS et UPSHS.

Données recueillies auprès les apprenants avant le cours d'expression orale

Informations personnelles des apprenants

La première partie de la première section du questionnaire administré avant le cours, recense les données personnelles sur les apprenants impliqués. Ils ont répondu aux questions à savoir le nom de leurs écoles, le groupe d'âge auquel ils appartiennent, le sexe, quand ils ont commencé l'apprentissage du FLE aussi bien que la raison pour laquelle ils apprennent le FLE au lycée.

Tableau 1. Lycées impliqués

Item	Réponse	No.	%
Nom d'école	WGHS	34	56,67
	UPSHS	26	43,33
	TOTAL	60	100

Le tableau 1 porte sur les lycées impliqués dans cette étude. Nous constatons par la représentation du tableau que 60 apprenants des lycées ont répondu à nos questionnaires, étant 26 et 34 respectivement d'UPSHS et de WGHS. Les apprenants de WGHS représentent la partie majoritaire de cette étude, (56,67%), suivie nettement d'UPSHS (43,33%). Cette nuance est due au fait qu'à WGHS, le français est obligatoire pour la plupart des apprenants dans les classes des lettres. La classe que nous avons échantillonnée rend une combinaison des matières à savoir, le français, les mathématiques, la géographie et la science économique. Pour cette combinaison spécifique, le français est obligatoire. Au niveau d'UPSHS, le français n'est pas tout à fait obligatoire comme dans le cas de

WGHS. Les apprenants peuvent choisir d'apprendre le français ou non. Cela explique la différence qu'il y a par rapport aux pourcentages.

Pour nous renseigner avec d'information personnelle des apprenants, nous avons cherché à savoir la catégorie de leurs âges. Le tableau 2 fournit ces informations.

Tableau 2. Tranche d'âge des apprenants

Item	Réponse	No.	%
Tranche d'âge	15 ans (et moins)	4	6,67
	16-18 ans	55	91,67
	19-21 ans	1	1,67
	22-24 ans	0	0
	Plus de 25	0	0
TOTAL		60	100

Le tableau 2 indique que la majorité d'apprenants s'appartiennent au groupe de 16 à 18 ans. Cela confirme l'assertion de Yiboe, (2010) que la grande majorité des élèves au Ghana entrent l'école de l'âge de 6 ans, alors les apprenants de lycée supérieurs se trouvent entre la tranche d'âge de 14 à 18 ans. Dans cette étude, les apprenants qui ont 15 ans sont quatre, représentant 6,67%. La partie majoritaire des apprenants qui ont 16 à 18 ans sont 55, représentant 91,67%. Un seul apprenant se trouve dans la catégorie de 19 à 21 ans.

Ces apprenants se trouvent dans tous la catégorie de jeunesse, qui est apte et bien intéressé des utiles multimédias. Une étude élaborée par (Vahlberg, 2010)

concernant l'attitude des adolescents vers l'essor des multimédias dans révèle que les appareils multimédia consomment les vies des adolescents partout dans le monde. Par cette assertion, nous pouvons dire que la vidéo étant un outil multimédia, possède la capacité de capter l'attention des adolescents dans le cours de FLE.

Nous avons aussi cherché à savoir la classification par sexe des apprenants concernés.

Tableau 3. Sexe des apprenants

Item	Réponse	No.	%
Sexe	Masculin	1	1,67
	Féminin	59	98,33
TOTAL		60	100

Le tableau 3 représente le sexe des apprenants impliqués dans cette étude. Nous recensons que la majorité des apprenants sont des filles. Nous avons enregistré 59 filles et un garçon, représentant 98,33% et 1,67% respectivement - un écart très énorme. Cette occurrence est partiellement due au fait que nous avons choisi un lycée uniquement pour les filles (WGHS), constituant déjà 56,67% du nombre total. Par contre, UPSHS est une école secondaire mixte et parmi les 26 apprenants rencontrés dans une classe, il y a un seul garçon qui avait choisi d'étudier le français. Lors du cours, nous avons même constaté que ce garçon est d'origine francophone, ce qu'il a confirmé. À partir des statistiques relevées, les filles sont bien inclinées à apprendre le FLE par rapport aux garçons.

De-Souza (2009) confirme cette assertion dans son étude auprès ses apprenants du Département français de L'Université de Cape Coast. Il écrit :

Nous sommes donc enclin à conclure que les filles s'intéressent plus à la langue française que les garçons. En effet, une enquête menée auprès de l'administration du Département de français montre que chaque année, le nombre de filles admises en formation FLE est plus élevé que celui des garçons (p. 73).

Pour nous, la répartition des sexes ne pose aucun problème en ce qui concerne l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE. Nous cherchons plutôt à rendre le FLE plus attirant à leur niveau pour inciter en eux l'auto apprentissage et la motivation qu'enfin de compte améliorant leur compétence communicative.

En ce qui concerne le niveau de première initiation au FLE, le tableau 4 ci-dessus nous donne toutes les informations.

Tableau 4. Niveau de première initiation au FLE

Item	Réponse	No.	%
Niveau de première initiation au FLE	Maternelle à CE1	32	53,33
	CM1 à CM2	21	35,00
	Collège	5	8,3
	Lycée	1	1,67
	Autre réponse	1	1,67
	TOTAL	60	100

Par rapport au niveau initial d'apprentissage du français, nous avons trouvé que la plupart des apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Dans le system éducatif du Ghana, il existe quatre stages d'éducation de base - à savoir la maternelle (kindergarten), l'école primaire, le collège (JHS) aussi bien que le lycée (SHS). Nous avons néanmoins fait cette répartition pour bien saisir la tranche d'âge véritable à partir de laquelle ces apprenants ont commencé leurs parcours en FLE. Dans le Tableau 4, nous constatons que la majorité d'apprenants ont commencé leurs études en FLE dès les tout premières années de leur vie. 32 apprenants, représentant 53,33% des apprenants ont commencé l'apprentissage entre la classe de la maternelle jusqu'à la CE1 (class three). Suivi nettement par cet effectif sont ceux qui ont commencé l'apprentissage du CM1 au CM2 (class four – class six), étant 21 apprenants, représentant 35%. Il y avait cinq apprenants qui ont commencé l'apprentissage du FLE quand ils étaient aux au collège (JHS), représentant 8,3% et un seul apprenant qui a été initié au FLE au lycée (SHS) représentant 1,67%. Un seul apprenant (1,67%) a choisi l'option « autre » indiquant qu'il est né dans un pays francophone, où il a acquis le français dès le bas. Autrement dit, 54 apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE dans l'école primaire, représentant 90% de l'effectif total des apprenants impliqués dans cette étude. Si en moyen, les apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE à 10 ans, après un parcours en FLE de cinq à sept ans, ils ne sont pas toujours capables des former des phases simples à l'oral, il existe déjà un grand problème. Nous sommes d'accord avec Kodua (2012) qui affirme que les méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage employées aux écoles

au Ghana ne répondent pas aux attentes communicatives des apprenants en ce que concerne l'expression orale. Voilà la raison pour laquelle nous avons entamé cette étude, pour encourager l'emploi des multimédia dans les lycées, notamment la vidéo. Puisque, des études ont déjà remarquées des résultats positifs quant à l'intégration de ces documents multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012).

Pour la dernière partie dans la section portant sur les informations personnelles, nous avons demandé aux apprenants d'indiquer la raison pour laquelle ils apprennent le français au lycée.

Tableau 5. Raisons d'apprentissage du FLE

Item	Réponse	No.	%
Raisons d'apprentissage du FLE	Choix personnel	51	85
	Choix par l'école	4	6,67
	C'était imposé par l'école	5	8,33
	J'étais obligé de l'apprendre	0	0
	Autre réponse	0	0
TOTAL		60	100

Les réponses fournies sont représentées sur le tableau 5. En ce qui concerne « l'obligation de l'apprendre » et la catégorie « autre » il n'y avait aucune réponse. Parmi les apprenants interrogés, 51 ont déclaré qu'ils ont eux-mêmes choisi d'apprendre le FLE. Cet effectif représente 85% des apprenants impliqués.

Les réponses indiquent qu'il y a des instances où le corps administratif des lycées fait eux-mêmes le choix de combinaison de matières pour quelques apprenants. Voilà le cas de quatre apprenants (soit 6,67%). Pour cinq apprenants, constituant 8,33%, le français leur est imposé. Pourtant, c'est rassurant de noter que la grande majorité de ces apprenants (soit 85%) ont choisi d'apprendre eux-mêmes le FLE. Il faut donc penser aux moyens innovants et attirants pour retenir ces genres des apprenants qui prennent eux-mêmes l'intérêt à apprendre le FLE. Il faudra également mettre des plans en place pour augmenter l'effectif des apprenants de la langue française chaque année académique. Selon l'effectif présenté, il y a neuf apprenants qui n'avaient pas des intentions d'apprendre le FLE au lycée, mais dû aux circonstances, ils se sont trouvés dans la classe de FLE.

Ayant présenté les données personnelles sur les apprenants, nous continuons par les réponses aux questions portant sur l'utilisation et l'accès aux documents vidéo en français.

Emploi et accès aux documents vidéo en français

Les questions dans cette section du questionnaire portent sur la fréquence d'emploi des documents vidéo par les enseignants dans la classe du FLE. Nous cherchons aussi à savoir l'accès aux documents vidéo par les apprenants, soit à la maison soit à l'école. Nous commençons par le tableau 6 qui fournit un résumé des réponses fournies au niveau des supports souvent employé en classe de FLE.

Tableau 6. Supports employés dans la classe du FLE

Item	Réponses	No.	%
Quels supports pédagogiques vos enseignants du FLE emploient-ils souvent en classe de FLE ?	Les manuels en français	46	76,67
	Les documents audio en français	1	1,67
	Les documents vidéo en français	0	0
	Aucune de ces documents	12	20
	Autre réponse	1	1,67
	TOTAL	60	100

Nous avons demandé aux apprenants d'indiquer les supports pédagogiques qui sont souvent employés dans la classe du FLE et aussi indiquer la fréquence de l'emploi de la vidéo lors de l'enseignement. Ces deux questions visent à répondre à notre première question de recherche, qui vise à savoir la fréquence d'emploi de la vidéo aux lycées et aussi comparer ces données fournies par les apprenants à celles des enseignants.

Au niveau des supports pédagogiques souvent employés dans la pratique d'enseignement (Tableau 6), 46 d'entre eux ont choisi les manuels écrits, représentant 76,67% de la population concernée. Un seul apprenant était de la vue que les documents audio sont souvent employés dans la classe du FLE, aussi représentant 1,67%. Selon 12 apprenants (20%), les enseignants n'emploient ni manuel, ni documents audio ni vidéo. Un seul apprenant a choisi l'option « autre »

aussi représentant 1,67% de la population totale. L'apprenant qui a choisi l'option « autre » a expliqué que plus que souvent les enseignants viennent en classe avec des leçons déjà préparées dans les cahiers. Nous croyons aussi que ceux qui sont d'avis que les enseignants n'emploient ni manuel, ni documents audio ni vidéo partagent ces mêmes sentiments, que les leçons sont présentées dans les cahiers. Pour ce qui est des documents audio et vidéo, deux apprenants trouvent que souvent, les enseignants les emploient en classe du FLE.

Nous avons aussi explicitement demandé aux apprenants d'indiquer la fréquence de l'emploi des documents vidéo en classe du FLE.

Les réponses sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7. Fréquence d'emploi des documents vidéo

Item	Réponse	No.	%
Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en français en classe de FLE ?	Une fois par trimestre	1	1,67
	Deux fois par trimestre	1	1,67
	Une fois par an	0	0
	De temps à autre	6	10
	Jamais	52	86,67
TOTAL		60	100

Selon le tableau 7 un apprenant soit 1,67% indique que les enseignants emploient des documents vidéo une fois par trimestre. Un autre apprenant (soit 1,67%) montre que les enseignants emploient ces documents deux fois par trimestre. Nous avons pris compte de six apprenants qui indiquent que les vidéos en français

sont employées de temps à l'autre. La grande majorité des apprenants, spécifiquement 52 apprenants constituant 86,6% répondent que les enseignants n'utilisent jamais les vidéos dans la pratique d'enseignement dans leurs écoles respectives.

Comme la plupart des apprenants trouvent que les documents vidéo ne sont jamais employés dans la classe de langues, il nous semble qu'il y a une lacune qui doit être comblée au niveau des supports pédagogiques employé dans la classe de FLE. . Dans une classe de langue étrangères, les apprenants doivent avoir l'occasion à apprendre en s'appuyant sur des situations réelles car « les notions que l'apprenant doit acquérir sont liées à une situation de communication » (Balogun et Kaaku, 2012, p. 416). L'emploi des outils multimédias comme les documents audiovisuels constitue l'un des moyens par lesquels les situations réelles de communication peuvent être présentées dans la classe de FLE.

Nous avons aussi interrogé les apprenants sur l'accès aux documents vidéo. Nous avons interrogé les apprenants sur l'accès à l'internet dans les écoles. Le tableau 8 contient les données.

Tableau 8. Accès à l'internet dans les écoles

Item	Réponses	No.	%
Comment évaluez-vous l'accès à l'internet dans votre école ?	Très Bon	2	3,33
	Bon	18	30
	Passable	10	16,67
	Médiocre	23	38,33
	Pas d'internet	7	11,67
	TOTAL	60	100

Le tableau 8 présente les réponses sur l'accès aux documents vidéo en français. Deux apprenants (soit 3,33%) pensent qu'il y a une très bonne connexion de l'internet dans leurs écoles. Il y a aussi 18 apprenants, représentant 30% de la population concernée qui trouvent que la connexion à l'internet dans leurs écoles est d'un bon état. 10 apprenants (soit 16,67%) sont d'avis que l'internet dans leurs écoles est d'état passable mais pour 23 apprenants (soit 38%), la connexion à l'internet dans leurs écoles est d'un état médiocre. Sept apprenants (soit 11,67%) rapportent qu'il n'y a pas d'internet dans leurs écoles. Par cet effectif, nous voyons que les écoles ont accès à l'internet, mais dans la plupart des cas au Ghana, il y a un problème général en ce qui concerne l'accès à l'internet relevant « de la lenteur ou de la coupure intermittente du réseau internet » (De-Souza, 2009, p. 150). La connexion au réseau internet est souvent médiocre. Ce n'est pas donc étonnant que la majorité des apprenants disent que l'internet dans leurs écoles est d'un état médiocre. Ceux qui disent que le réseau internet dans leurs

écoles est : d'état médiocre (soit 38,33%), passable (soit 16,67%) et sans internet (soit 11,67%) représentent 66,67% de la population impliquée. Cela nous confirme qu'il y a un problème au niveau de l'accès à l'internet dans ces écoles impliquées. Pour en expliquer de plus, Nous sommes au courant que les écoles ont des centres d'internet et de communication où les apprenants ont l'occasion de visiter quand ils sont libres à l'école. Il y a des fois aussi que les enseignants peuvent se servir de la connexion internet pour exploiter des documents vidéo aussi bien que l'autre support pédagogique pour faciliter l'enseignement. C'est par cela que nous avons cherché à savoir par cette question l'état de la connexion à l'internet dans les écoles.

Nous avons aussi demandé aux apprenants d'indiquer combien de fois ils essaient eux-mêmes, de trouver des vidéos en français sur l'internet, soit à la maison, soit à l'école. Le tableau 9 présente ces effectifs.

Tableau 9. Accès aux vidéos sur l'internet

Item	Réponses	No.	%
Combien de fois essayez-vous de trouver des vidéos en français vous-même sur l'internet?	Toujours	2	3,33
	Très souvent	1	1,67
	Une fois à l'autre	12	20
	Lorsque l'occasion se présente	16	26,67
	Jamais	29	28,33
TOTAL		60	100

Selon le tableau 9, deux apprenants, représentant 3,33% de la population impliquée affirment qu'ils cherchent toujours les documents vidéo sur l'internet. Un seul apprenant (soit 1,67%) affirme qu'il cherche souvent des documents vidéo en français sur l'internet. 12 (soit 20%) apprenants cherchent des vidéos en français sur l'internet de temps à l'autre tandis que 16 (soit 26,67%) d'entre eux essaient à trouver des documents vidéo en français sur l'internet seulement si l'occasion se présente. Pour 29 (soit 28,33%) apprenants, ils ne cherchent jamais les documents vidéo en français sur l'internet.

Etant donné que les adolescents s'attachent très forts à l'internet pour des raisons diverses (Vahlberg, 2010), nous attendions à ce que la majorité d'entre eux soient dans la catégorie de ceux qui cherchent souvent des documents vidéo sur l'internet. Au contraire, nous avons rencontré seulement deux apprenants qui avouent regarder toujours des documents vidéo en français sur l'internet et un seul apprenant qui le fait très souvent. Ces trois apprenants représentent 5% des apprenants impliqués dans cette étude. Les apprenants qui restent (soit 95%) ne cherchent pas souvent les documents vidéo en français sur l'internet. Par ces résultats, nous constatons que les apprenants font face aux difficultés d'accès aux vidéos en français sur l'internet. À cause de la nature généralement faible du réseau d'internet dans les écoles et parfois dans leurs maisons, les apprenants n'ont pas l'accès suffisamment aux documents vidéo. Il se peut que les apprenants aient accès à l'internet, mais ils l'emploient pour des tâches différentes. Cela aussi pourrait fournir une réponse à la raison pour laquelle il y a très peu des apprenants

qui cherchent souvent les documents vidéo en français sur l'internet. Comme cette étude cherche à sensibiliser les apprenants, aussi bien que les enseignants sur les apports des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il faut aussi penser aux autres moyens de trouver des documents vidéo (comme les CD-ROM et les DVD), si nous constatons que l'internet ne répond bien à nos attentes et demandes. Nous pensons aussi que la plupart des apprenants sont ignorants qu'ils peuvent chercher eux même des vidéos en français sur l'internet. Cela contribue également aux taux faibles des apprenants qui cherchent des documents vidéo en français sur l'internet. Nous allons discuter en détail le problème d'accès aux documents vidéo plus tard dans ce chapitre.

Afin de connaître le nombre d'apprenants qui avaient été exposés aux documents vidéo en français sur des autres médias que l'internet, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient déjà regardé des vidéos en français sur un téléviseur ou d'un ordinateur. Le tableau 10 représente le numéro des apprenants qui ont répondu *oui* et *non* à la question «Avez-vous déjà regardé les vidéos en français sur un téléviseur ou un ordinateur sur votre propre ? »

Tableau 10. Effectif d'apprenants exposés aux documents vidéo.

Réponse	No.	%
Oui	37	61,67
Non	23	38,33
TOTAL	60	100

Selon le tableau 10, 37 apprenants, soit 61,67% admettent avoir regardé des documents vidéo à travers les médias autres que l'internet. 23 apprenants (soit 38,33%) aussi n'ont jamais vu aucun document vidéo en française ; soit sur l'internet, soit sur des autre médias. La majorité des apprenants impliqués dans cette étude (soit 61,67%) ont déjà eu accès aux documents vidéo. Ces apprenants peuvent bien nous fournir leurs perceptions sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour les apprenants qui n'avaient jamais regardé aucun document visuel en français au moment de cette étude, nous avons fourni une avenue pour eux d'avoir une expérience de ces documents, à travers le cours tenu par les enseignants de français à l'aide des documents vidéo. Dans ce cas, tous les apprenants ont eu accès à un document vidéo d'une sorte. Nous progressons maintenant à la troisième partie des données recueillies auprès les apprenants du FLE. Ces sont des données qui portent sur leurs perceptions générales quant à l'emploi des documents vidéo dans l'apprentissage du FLE.

Emploi des documents vidéo dans l'enseignement /apprentissage du FLE

Ce que nous cherchons à atteindre dans cette partie du travail est de dégager les perceptions des apprenants par rapport à l'utilisation de documents vidéo dans la classe de langue. Les résultats concernant la perception des apprenants par rapport à l'intégration de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11. Perception de l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orales.

Item	Réponse	No.	%
Pensez-vous que les vidéos en français doivent être intégrées dans vos leçons d'expression orales du français ?	Oui	59	98,33
	Non	1	1,67
TOTAL		60	100

Le tableau 11 cherche à savoir si les apprenants pensent que la vidéo doit être intégrée dans leur cours ou pas. En essayant de répondre à cette question d'intégration des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, 59 apprenants (soit 98,33%) sont d'opinion qu'on doit intégrer ces documents dans leurs cours d'expression orales. Il y a un apprenant (soit 1,67%) qui exprime que qu'on doit intégrer ces documents dans leurs cours d'expression orales les documents vidéo ne doivent pas être intégrés dans les cours d'expression orale. Les apprenants ont donné des raisons variées pour justifier leurs réponses à cette question. Nous avons essayé de grouper toutes les réponses sous les termes suivants : meilleure compréhension des leçons, pratique dans les leçons, intérêt accru, motivation et confiance et finalement, acquisition du vocabulaire et prononciations. Pour l'apprenant qui maintient que les documents vidéo ne doivent pas être intégrés dans les cours d'expression orale, il dit que les instruments et outils multimédias dans les écoles publiques sont insuffisants. Au

niveau du tableau 12, nous résumons les explications données par tous les apprenants.

Tableau 12. Explication des apprenants vis-à-vis de leurs perceptions sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orale

Réponse	No.	%
meilleure compréhension des leçons	21	35
pratique dans les leçons	16	26,67
intérêt accru, motivation et confiance	7	11,67
acquisition des vocabulaires et prononciations	15	25
Insuffisances des instruments et outils multimédia dans les écoles publiques	1	1,67
TOTAL	60	100%

Selon le tableau 12, la grande majorité des apprenants (soit 35%) sont d'avis que les documents vidéo fourniront une meilleure compréhension des leçons enseignées dans la classe de langue. Williams (2013) dans son étude portant sur les outils multimédia employés dans la classe des langues étrangères a trouvé que les apprenants qui ont reçu des documents vidéo aidés par des textes écrits ont mieux travaillé que ceux qui ont reçu seulement des textes écrits comme support pédagogique. Ces réponses des apprenants qui pensent mieux comprendre une leçon à l'aide des documents vidéo confirme ce que représentent les résultats de Williams (2013). Pour 16 apprenants (soit 26,67%), les documents vidéo doivent être intégrés dans l'enseignement des lycées, car cela rend les leçons plus

pratiques. En ce qui concerne l'aspect pratique, les leçons de FLE à l'aide des documents vidéo deviennent plus pratiques car les apprenants sont capables d'observer des images, les gestes et les objets qui sont diffusés par les vidéos. Ce faisant, même s'ils ne comprennent pas les paroles des locuteurs dans la vidéo, ils sont bien capables de suivre ce qui se déroule dans les clips. Cette assertion est confirmée par Hirschsprung (2005, p. 38) qui explique que « l'accès à une réalité animée sous forme d'extraits vidéo constitue une aide à l'apprentissage non négociable ». La réalité se manifeste car les leçons deviennent plus pratiques et les apprenants ont une meilleure compréhension de tout ce qu'ils regardent. Dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, de nombreux enseignants affirment que l'enseignement des langues étrangères (comme le français dans notre cas) avec le multimédia rend les cours plus actifs que dans le modèle centré sur l'enseignant (Yang & Fang, 2008). Pour 15 apprenants (soit 25%) les documents vidéo doivent être intégrés dans l'enseignement du FLE aux lycées, car à l'aide de ces documents il y aura une amélioration dans l'apprentissage des vocabulaires des prononciations des mots français. Des recherches menées dans ce domaine, comme la théorie générative de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001) révèlent que, les films offrent une autre façon de présenter de l'information aux apprenants, d'enrichir le vocabulaire et les compétences langagières afin de renforcer l'acquisition de concepts grammaticaux. Cette théorie explique l'importance de l'image et du son dans l'apprentissage des concepts. Quant à sept apprenants (soit 11,67%) les documents vidéo employés en classe accroîtront leur intérêt aussi bien que leur confiance et motivation de

communiquer dans la langue française. La théorie générative de l'apprentissage multimédia montre toujours que les vidéos employées dans la classe de langues exposent la langue dans un contexte réel et attire l'attention des apprenants dans la pratique d'enseignement afin de les motiver. Marshall (2002) pense que les outils multimédia, comme les vidéos ont les capacités d'attirer l'attention des apprenants, activer des états émotionnels, initiée des intérêts aux sujets en encourageant la mémorisation. Pour un apprenant (soit 1,67), l'emploi de documents vidéo ne doit pas être encouragé car il y a un manque des matériaux et instruments dans les écoles publiques. Bien que nous soyons d'accord avec le fait des insuffisances des diapositives dans les écoles publiques, nous ne devons pas nous limiter par cette difficulté. Etant donné les qualités positives que les documents vidéo apportent à l'enseignement/apprentissage des langues, nous devons faire tout de notre mieux pour combler ces insuffisances. Nous allons discuter plus tard dans ce travail, les nombreuses difficultés qui sont rencontrées lors de l'emploi des documents visuels dans la classe de langue, dans le contexte ghanéen.

Nous avons également interrogé les apprenants sur l'objectif qu'ils veulent atteindre quand les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE. Le tableau 13 résume leurs avis sur le sujet.

Tableau 13. Atteintes prévues lorsque les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE

Réponse	No.	%
Augmentation du niveau de vocabulaire en français	5	8.33
Augmentation de la motivation à apprendre le français	6	10
Confiance élevé à parler français	7	11,67
Rien en particulier	0	0
Autre Réponse	0	0
Plus d'un choix	42	70
TOTAL	60	100

Le tableau 13 présente les atteintes des apprenants vis-à-vis de l'utilisation des documents vidéo en classe. Parmi les 18 apprenants (soit 30%) qui ont choisi des réponses uniques, cinq d'entre eux (soit 8.33%) ont l'attente qu'il y aura une augmentation de niveau de vocabulaire chez eux. Pour six apprenants (soit 10%) ils s'attendent à ce qu'il y ait une augmentation de leur motivation à apprendre et parler la langue française. Sept apprenants (soit 11,67%) aussi parmi les apprenants qui ont choisi des réponses uniques maintiennent qu'ils trouveront de confiance élevée de leur part à parler la langue française, en tant que langue étrangère. La grande majorité des apprenants, 42 apprenants (soit 70%) ont choisi des options diverses. Concernant l'augmentation du niveau de vocabulaire français, 38 apprenants parmi les 42 apprenants ont choisi cette option. 27 parmi

les 42 apprenants aussi sont d'avis que si les vidéos sont employés dans la pratique pédagogique, cela augmentera leurs motivations à apprendre le français. En ce qui concerne la confiance élevée à parler le français, 36 de ces 42 apprenants sont de cet avis.

Ayant expliqué cela, nous faisons une synthèse de tous les réponses à cette question. Nous faisons une accumulation de ceux qui ont choisi des réponses uniques et ceux qui ont choisi des réponses variées afin d'établir l'effectif total des apprenants qui ont choisi les options fournies. Nous avons enregistré un total de 43 soit 71% des apprenants impliqués dans cette étude qui maintiennent qu'il y aura une augmentation de niveau du vocabulaire en français lorsque les documents visuels sont employés dans la pratique d'enseignement. Pour 33 des apprenants impliqués, soit 55%, leur niveau de motivation pour l'apprentissage du FLE accroîtra lorsque les documents vidéo sont introduits dans la pratique d'enseignement du FLE. 43 apprenants (soit 71%) croient fortement que les documents vidéo intégrés dans la pratique d'enseignement amélioreront leur niveau de confiance quand il s'agit de la prise de parole en français.

Nous constatons par ces analyses que tous les apprenants espèrent de bons résultats lorsque les documents vidéo sont employés dans la classe de langue. Des recherches ont bien montré que maintes apprenants sont tellement motivés quand le multimédia est bien intégré dans la pratique d'enseignement. Stagnitto (2011, p. 25) en analysant les fonctions des films indique ainsi : « ...une attitude positive chez les élèves : motivation, confiance et prise de parole. Les documents vidéo sont un moyen de les motiver dans l'apprentissage de la langue ». Pour cette

auteure, les apprenants montrent des attitudes positives quand les vidéos sont intégrées dans la classe de langues. Ils sont bien prêts à de prendre la parole, car, au moins ils ont entendu quelques mots, ou bien ils ont également vu quelques objets sur l'écran. Pour Williams (2013) les documents vidéo présentent la langue cible en contexte. Ces documents également engagent l'attention d'apprenants et possède des caractéristiques fortes de motivation. Rien n'étonnant que les apprenants s'accordent avec les options fournies dans les questionnaires qu'ils sont remplis.

Comme notre étude porte sur l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons voulu savoir si les apprenants étaient motivés par les méthodologies qui sont souvent employées dans la classe de langue. Nous avons donc demandé aux apprenants de choisir parmi quelques options ce qui les encouragent et ce qui les poussent à apprendre le français. Nous avons donc fourni les options suivantes : intérêt personnels, intérêts professionnels pour l'avenir, les méthodologies intéressantes de l'enseignement/apprentissage du FLE et la personnalité des enseignants. Les rubriques ci-dessous résument les réponses des apprenants.

Tableau 14: Motivation d'apprendre le français

Réponse	No.	%
Intérêts personnels	18	30
Intérêts professionnels pour l'avenir	12	20
Les méthodologies d'enseignement intéressantes	1	1,67
La personnalité des enseignants	2	3,33
Aucune de ces réponses	1	1,67
Plus d'un choix	26	43,33
TOTAL	60	100

Selon le Tableau 14, 18 apprenants (soit 30%) sont motivés par leurs intérêts personnels d'apprendre le français. 12 apprenants (soit 20%) apprennent le français par ce qu'ils ont d'intérêts professionnels pour l'avenir. Pour deux apprenants, (soit 3,33%), la personnalité des enseignants de français les motivent à apprendre le français. Un apprenant (soit 1,67%) n'a choisi aucune de ces réponses fournies et la grande majorité des apprenants (26 apprenants, soit 43,33%) ont choisi des réponses variées. Tous ces 26 apprenants qui ont choisi des réponses variées sont de la vue que c'est leurs intérêts personnels qui les motivent à apprendre la langue française. 23 parmi ces 26 apprenants sont motivés par leurs intérêts professionnels dans l'avenir. Aucun apprenant parmi ces 26 apprenants qui ont choisi plus d'un choix n'est motivé par des méthodologies d'enseignement intéressantes tandis que 7 apprenants parmi ces 26 apprenants sont motivés par la personnalité de leurs enseignants de FLE. Nous

faisons une synthèse des apprenants qui ont choisi des réponses unique et ceux qui ont choisi des réponses variée afin d'établir l'effectif pour des apprenants qui ont choisi les options fournies pour la question 14 sur le questionnaire.

La majorité des apprenants impliqués dans cette étude sont motivés premièrement par leurs intérêts personnels, soit pour pouvoir communiquer en français, soit pour être capable de voyager aux pays francophones. Grâce au fait que les apprenants impliqués possèdent déjà une motivation personnelle dans l'apprentissage de langues, il sera mieux de bien choisir des supports pédagogiques tels que les documents vidéo et multimédia pour accroître de plus l'attention dans la classe du FLE aussi bien que l'intérêt de ces derniers. 35 de ces apprenants impliqués (soit 58,33%) sont motivée à apprendre le français car ils ont des buts professionnels à atteindre. A quoi sert-il d'apprendre une langue si les apprenants ont dépensé beaucoup des années pour étudier et ne peuvent même pas parler au champ de travail. Actuellement au Ghana, la demande pour les professionnels bilingues devient de plus en plus pressant (De-Souza, 2009). En ce que concerne le les méthodologies, il y a seulement un apprenant qui maintient que les méthodologies employées dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans son école sont si motivantes pour accroître son attention et intérêt. Ceci explique brièvement notre intérêt dans un support tel que la vidéo, car, en générale, les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana manquent d'innovation (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012). Neuf apprenants (soit 15%) sentent motivés d'apprendre le français par les personnalités de leurs professeurs. Les recherches ont montrées que les professeurs jouent des rôles très importants

dans la motivation de leurs apprenants. Ils doivent donc développer des stratégies pour soutenir les intérêts de ces jeunes apprenants (Al Kaboody, 2013). Nous avons cherché à savoir ce qui pousse et augmente l'intérêt des apprenants à apprendre le français. Heureusement, la majorité des apprenants possèdent la motivation de soi et c'est ce qui les encourage à apprendre le français. Pour soutenir et accroître cet intérêt, les supports intéressants doivent être introduits afin d'assurer que les apprenant réussissent à maîtriser la langue parlée. A quoi sert-il vraiment si après toutes les années consacrées à l'étude de la langue française les apprenants n'arrivent pas à parler la langue cible ? Voilà ce qui nous pousse à avoir de l'intérêt dans les supports innovants comme la vidéo.

La question suivante posée sur le questionnaire cherchait à récupérer les avis des apprenants portant sur le niveau de motivation que les documents vidéo les apportent. Pour recenser les perceptions des apprenants, nous avons donc posé la question suivant : Est-ce que l'emploi des documents vidéo est une méthodologie motivante à ton avis ? Nous avons recensé tous les 60 apprenants impliqués dans cette étude (soit 100%) répondant dans l'affirmatif. Nous mettons l'accent sur la motivation, car c'est ce qui pousse quelqu'un à accomplir un but. Si les apprenants doivent parler mieux le français et développer leurs compétences communicatives, ils doivent être motivés pour parler et améliorer leurs compétences dans la langue cible (Stagnitto, 2011).

Les recherches ont montrées que l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue contribue énormément à l'acquisition de vocabulaire (Hirschsprung, 2005). Ceci explique la raison pour laquelle nous avons demandé aux apprenants

impliqués d'indiquer si l'utilisation fréquente de vidéos françaises leurs aidera à mieux parler la langue cible. 39 apprenants, soit 65% sont fortement d'accord que l'intégration des documents accroîtra leur niveau dans l'apprentissage de FLE. 20 apprenants, soit 33,33% sont d'accord et un seul apprenant est indécis que l'intégration des documents vidéo accroîtra la compétence communicative. À part du fait que les documents vidéo augmentent les intérêts d'apprenants, ils contribuent énormément à l'acquisition de vocabulaire dans la langue cible (Williams 2013).

Nous avons finalement demandé aux apprenants s'ils seront prêts à chercher et télécharger ces vidéos françaises sur leurs propres. 96,67 % de ces apprenants soit (58 apprenants) sont prêts à chercher des documents vidéo. Par cette étude, nous avons cherché à inciter l'auto formation, voire l'apprentissage en autonomie chez ces lycéens. Un apprenant (soit 1,67%) n'avait pas répondu à cette question alors qu'un autre apprenant n'est pas si enthousiaste d'aller chercher des documents vidéo français. Des recherches ont montré que les dispositifs multimédia, comme l'internet et les documents audiovisuels permettront « aux apprenants d'apprendre d'eux-mêmes en dehors des cours » (De-Souza, 2009, p. 89). Pour l'apprenant qui n'a pas répondu à cette question, et l'autre apprenant qui l'a répondu au négatif, ils pourraient être appréhensifs de l'emploi des multimédia.

Dans cette partie du travail, nous avons dégagé les réponses aux questionnaires des apprenants impliquées dans notre travail. Parmi les réponses fournies, nous constatons que, dans l'ensemble, les apprenants ont une attitude très favorable vers l'intégration des documents vidéo dans l'enseignant/apprentissage du FLE

aux lycées. Nous trouvons aussi que les documents vidéo sont rarement employés à ce niveau d'étude à cause de certaines difficultés que nous avons identifiées, voire le problème d'accès aux documents vidéo. Néanmoins, la grande majorité d'eux, sont prêts à aller plus loin pour la recherche des documents vidéo d'eux-mêmes afin de faciliter l'apprentissage en autonomie qui améliorera la compétence communicative à la longue.

Données recueillies chez les apprenants après un cours d'expression orale et données de l'observation de cours.

Dans cette partie du travail nous cherchons à fournir des réponses à nos questions de recherche, portant sur les difficultés par rapport à l'exploitation des documents authentiques en classe de langues aussi bien que les perceptions des apprenants de ces outils quand ils sont employés dans un cours d'expression orale en français. Aidé par les grilles d'observation, nous allons identifier les problèmes aussi bien que confirmer les perceptions recueillies auprès des répondant. Il faudra noter que cette section des questionnaires a été remplie après un cours d'expression orale aidée par un document vidéo.

Nous avons commencé en demandant aux apprenants s'ils avaient bien bénéficié de la leçon du jour ; à qu'il devait indiquer oui ou non. En générale, tous les apprenants impliqués dans l'étude, soit 100% ont répondu par l'affirmatif qu'ils avaient bénéficiés de la leçon.

Nous leur avons demandé d'expliquer leurs réponses fournies par rapport à la première question. Les apprenants ont fourni des réponses diverse, que nous avons classifié sous les termes suivants : meilleure compréhension de la leçon,

acquisition des vocabulaires et des expressions, moyen intéressant d'apprendre et enfin, la pratique de prononciation. Le tableau 15 présente les réponses des apprenants.

Tableau 15. Bénéfices de la leçon

Réponse	No.	%
Meilleure compréhension de la leçon	4	6,67
Acquisition des vocabulaires et des expressions	40	66,67
Moyen intéressant d'apprendre	5	8,33
Pratique dans les prononciations	4	6,67
Pas de réponses	6	10
TOTAL	60	100

Le tableau 15 indique comment les apprenants ont bénéficié de la leçon d'expression orale, à base de la vidéo. La grande majorité des apprenants, soit 40 parmi les 60 apprenants impliqués dans cette étude (soit 66,67%) ont confirmé que grâce à ce cours d'expression orale ils ont appris du vocabulaire et des expressions nouveaux en confirmant la théorie générative d'apprentissage multimédia de Mayer (2001). Cinq apprenants (soit 8,33%) trouvent que l'emploi des documents vidéo dans l'apprentissage est un moyen intéressant et innovant employé dans l'enseignement. En effet, Stagnitto (2011) a établi dans son étude que l'intérêt des apprenants s'accroît quand les documents vidéo sont employés dans l'enseignement. Pour quatre apprenants, soit (6,67%) le cours d'expression orales à la base de la vidéo leur a donné une meilleure compréhension de la leçon.

Egalement, quatre apprenants, soit (6,67%) maintiennent que la leçon était plus pratique en ce qui concerne la prononciation et la phonétique. Selon Barron (1989), l'utilisation de la vidéo pour ancrer l'instruction et l'enseignement dans la classe de langue possède des effets positifs comme l'amélioration de vocabulaire, une meilleure compréhension et puis la capacité de tirer des conclusions fondées sur des informations historiques et pratiques. Les apprenants impliqués dans cette étude ont confirmé cette assertion. Néanmoins il y a six apprenants qui n'ont pas expliqué comment ils ont bénéficié du cours.

Nous sommes allée plus loin pour demander aux apprenants ce qu'ils ont aimé à propos de la leçon du jour. Nous prenons l'occasion ici de parler un peu de l'ambiance observée lors des cours. À UPSHS, les apprenants se sont installés dans le laboratoire de science parce que l'école n'avait pas une salle médiatique. Ils se sont assis en deux groupes, autour de deux grandes tables de travail. L'enseignant se tenait sur une plateforme en face de la classe et a donné le cours. À WGHS, les étudiantes se sont installées dans la salle médiatique où elles se sont assises en groupes de quatre à six. Elles se sont toutes assises en face du tableau blanc pendant que l'enseignante se tenait devant la classe.

Parmi les réponses données, trois apprenants (soit 5%) avaient aimé l'ambiance générale de la leçon. 18 apprenants (soit 30%) avaient aimé la leçon de ce jour, qui portait sur comment préparer un repas à l'oral basé sur la vidéo choisie. Selon 20 apprenants (soit 33,33%), ils ont aimé le document vidéo employé dans le cours d'expression orale. Cette vidéo portait sur deux enfants qui montraient aux téléspectateurs comment préparer la crêpe. Par cela, les apprenants

avaient appris les vocabulaires et expressions aussi bien que la bonne prononciation des mots, phrases et expressions. Pour un élève, il n'avait rien aimé dans la classe alors, il a choisi l'option « rien ». Un autre apprenant (soit 1,67%) a choisi l'option « autre réponse » tout en expliquant qu'il avait aimé chaque partie de la leçon. 17 apprenants (soit 28,33%) ont choisi des réponses variées. Parmi ce 17, 10 apprenants avaient aimé l'ambiance du lieu où le cours a été tenu. 13 apprenants parmi les 17 ont aimé la leçon qui a été traitée alors que 13 apprenants ont aimé la vidéo employé dans la leçon du jour. Une synthèse de ces deux catégories de réponses révèle que 13 apprenants (soit 21%) ont aimé l'environnement dans lequel les cours se sont déroulés. 31 apprenants (soit 51,67%) parmi les apprenants impliqués maintiennent qu'ils avaient aimé la leçon, c'est-à-dire que le sujet qui a été enseigné. Egalement, 33 apprenants (soit 55,55%) qui représente la grande majorité des apprenants ont avoué aimer le dessin animé employé dans la classe d'expression orale de ce jour. Comme nous l'avons déjà indiqué, un apprenant n'a rien aimé, alors qu'un apprenant a tout aimé à propos du cours d'expression orale qui se déroulé par aide d'un document vidéo.

Nous avons aussi demandé aux apprenants s'ils avaient des suggestions qui auraient pu mieux développer le cours auquel ils ont assisté. 23 apprenants (soit 38,33%) avaient des suggestions à partager, tandis que 37 apprenants (soit 61,67%) n'avaient rien comme suggestion. Dans la partie du travail qui suit, nous allons examiner les suggestions fournies par ces 37 lycéens.

Tableau 16. Suggestions des apprenants

Réponse	No.	%
Il faudra jouer la vidéo plusieurs fois pour assurer une meilleure compréhension	3	5
Il faudra inclure des sous-titres	5	8,33
Il faudra traduire la vidéo en anglais après la leçon	6	10
Il faudra employer des meilleurs équipements	1	1,67
Des réponses hors contexte	8	13,33
Pas de réponse	37	61,67
TOTAL	60	100

Le tableau 16 résume les suggestions fournies par ces 23 apprenants. Parmi ces suggestions, trois apprenants étaient du point de vue qu'il faudra jouer la vidéo plusieurs fois pour assurer une meilleure compréhension. À UPSHS, la vidéo a été jouée une seule fois, de sorte que les apprenants avaient des difficultés à saisir et comprendre des mots. À WGHS la vidéo a été jouée trois fois avant que l'enseignante n'ait pris la parole pour enseigner. Nous partageons l'avis que l'enseignant à UPHS devait jouer la vidéo plusieurs fois, mais il y avait des difficultés concernant l'appareil qu'il employait et le son n'était pas si bon. Maintes recherches ont donné des suggestions concernant l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue et dans le chapitre suivant nous en allons discuter. Pour cinq apprenants, il faudra inclure des sous-titres pour faciliter la

compréhension. Stagnitto (2011) est de l'avis que l'introduction des sous-titres facilite la compréhension et la reconnaissance lexicale des apprenants. Les apprenants impliqués dans notre étude avaient raison par cette suggestion que les sous-titres soient intégrés. Pour six apprenants, il faudra traduire la vidéo en anglais après la leçon. Les apprenants ont fait cette suggestion car ils n'avaient pas tout compris lors de l'émission de la vidéo. Ils voulaient tout comprendre afin d'en profiter complètement de la leçon. Les professeurs peuvent donc intégrer ces suggestions dans les cours prochains. Un apprenant est d'avis qu'il faudra employer des meilleurs équipements. Cet apprenant avait également raison à suggérer des meilleurs équipements car, surtout à UPSHS, ils se sont servis seulement de deux ordinateurs portables pour faire cet exercice. Le son n'était pas de bonne qualité alors les apprenants avaient des difficultés à suivre le cours.

En général, nous avons constaté qu'il y avait des différences entre la disponibilité et accès aux diapositives chez ces deux écoles. Alors qu'UPSHS employait seulement deux ordinateurs pour les cours, WGHS employait un ordinateur avec un projecteur. WGHS avaient accès à une salle médiatique alors que les apprenants d'UPSHS se sont installés dans le laboratoire scientifique. À UPSHS les apprenants avaient des difficultés en regardant l'émission mais à WGHS la vidéo a été projetée et était visible à chacune. Ces suggestions fournies par les apprenants sont très valables et doivent être considérées.

Nous avons aussi demandé aux apprenants s'ils croyaient que les vidéos en français intégrées dans les leçons d'expression orale de français serviraient comme d'un facteur de motivation à améliorer leurs compétences

communicatives en français. Tous les répondants (soit 100%) ont répondu *oui* à cette question. Parmi les réponses qu'ils ont données pour expliquer leur affirmation, nous avons : les prononciations améliorées, les leçons pratiques, l'apprentissage des vocabulaires et des expressions, un niveau de confiance accru, une mémorisation augmentée et aidée et finalement l'intérêt accru. Le tableau 17 expliquera mieux ces termes.

Tableau 17. Explication aux réponses

Réponse	No.	%
Prononciations améliorées	10	16,67
Pratique dans les leçons	13	21,67
Apprentissage des vocabulaires et expressions	8	13,33
Confiance accru	12	20
Mémorisation augmentée	7	11,67
Intérêt accru	7	11,67
Pas de réponse	3	5
TOTAL	60	100

Selon le tableau 17, 10 apprenants, soit 16,67%, ont l'opinion qu'ils seront motivés à apprendre et à améliorer leurs compétences en français quand les documents vidéos sont introduits, parce qu'ils seront capables de bien prononcer des mots en français. Leur prononciation des mots et expressions en français va s'améliorer. Les documents vidéo, comme ils représentent des situations réelles aideront les apprenants à bien prononcer les expressions en français comme ils les

entendent dans les vidéos (Hirschsprung, 2005). Pour 13 apprenants, soit 21,67%, ils seront motivés par les documents vidéo car les vidéos présentent des leçons du FLE dans une manière plus pratique. Grâce aux vidéos, ces apprenants ont l'expérience du français en contexte, ce qui rend les cours plus pratiques et motivants. Dans l'étude d'Amine, Benachaiba, et Guemide (2013) portant sur le multimédia et la motivation, tous les répondants qui étaient des apprenants en master en langues, conviennent que les vidéos tutoriels dans l'apprentissage facilitent les cours. Selon ces apprenants en maîtrise, les vidéos fournissent plusieurs façons pratiques de l'apprentissage où ils arrivent à bien comprendre ce qu'ils apprennent aussi bien que résoudre des problèmes académiques. Quant à 13% des apprenants impliqués dans notre étude, la vidéo servira d'élément de motivation grâce à l'apprentissage de vocabulaire et d'expressions, tandis que pour 20% des apprenants, la vidéo employée en classe leur donnera plus de confiance pour parler la langue française. Comme nous l'avons déjà indiqué, Stagnitto (2011) trouve que les documents vidéos employées dans l'enseignement tiennent une attitude positive dans le domaine de la motivation, confiance et la prise de parole. 11,67% des apprenants ont la perception que les documents vidéo leur donneront de la motivation car ils seront capables de bien mémoriser ce qu'ils ont appris en classe. De même, sept apprenants, soit 11,67%, pensent qu'ils auront un intérêt accru par l'emploi des documents vidéo. Il y a néanmoins 3 apprenants, soit 5%, qui n'ont pas répondu à cette question.

Après le cours, nous avons donc posé une question de suivi qui cherchait à savoir si les apprenants sentaient prêts à chercher des vidéos en français eux-

mêmes. Comme dans le questionnaire pré-cours, 59 apprenants, soit 98,33% se sentaient prêts et motivé pour aller chercher et regarder des documents vidéo eux-mêmes. Un apprenant a répondu au négatif, mais la grande majorité des apprenants sont prêts à chercher et regarder des documents vidéo eux-mêmes, qui en fin du compte, amélioreront leurs compétences communicatives.

La partie finale de ce questionnaire visait à récupérer ce que les apprenants pensent des avantages et des désavantages par rapport aux documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. D'abord, pour les avantages, les apprenants ont donné des réponses variées portant sur les thèmes suivants : meilleure compréhension des leçons, développement de compétences d'écoute et d'oral, mémorisation facile, acquisition des vocabulaires et d'expression, confiance à prendre la parole, et puis pratique dans la prononciation. Le tableau 18 résume ces avantages qui proviennent des apprenants.

Tableau 18. Avis sur des avantages que les documents vidéo apportent à l'enseignement/apprentissage du FLE

Réponse	No.	%
Meilleure compréhension des leçons	9	15
Développement de compétences d'écoute et d'orale	10	16,67
Mémorisation facile	2	3,33
Acquisition des vocabulaires et d'expressions	29	48
Confiance à prendre la parole	7	11,67
Pratique dans la prononciation	12	20
Pas de réponse	3	5
TOTAL	60	100

Selon le tableau 18, pour la majorité des apprenants (29 apprenants), soit 48%, la vidéo employée lors de l'enseignement facilite l'acquisition de vocabulaires et expressions dans la langue cible. Nous maintenons ainsi que la vidéo offre une façon différente de présenter de l'information, d'enrichir le vocabulaire et lexique des apprenants en renforçant l'acquisition de concepts grammaticaux aussi bien que culturels. 20% des apprenants (soit 12 apprenants) aussi maintiennent que l'emploi des documents vidéo donne une approche pratique en ce qui concerne la prononciation des expressions et des mots en français. À quoi sert la langue française parlée si la prononciation des mots n'est pas assez bonne ? Pour pouvoir communiquer avec des francophones, la prononciation est un aspect très important et puis l'emploi des documents vidéo qui présente des situations réelles en contexte servira à améliorer les prononciations de ces jeunes apprenants. Il y a

aussi 10 apprenants (soit 16,67%) qui trouvent que les documents vidéo servent à développer la compétence auditive et la compétence orale. Quant à nous, si les apprenants sont introduits aux situations de communication réelles, ils ne se sentiraient pas perdu dans la présence d'un locuteur natif. Le syllabus de français pour de lycées ghanéens indique que le but de l'enseignement/apprentissage du français est de donner l'occasion aux apprenants d'être capable de communiquer en français avec confiance (Ghana Education Service, 2010). Nous croyons fortement que l'introduction et l'exploitation des vidéos en classe de langue ira plus loin pour achever ce but. 15% des apprenants (soit neuf apprenants) trouvent qu'un avantage de l'emploi de la vidéo en classe est la meilleure compréhension des leçons. Williams (2013), à trouve que les apprenants qui avaient accès aux documents vidéo comprenaient mieux une leçon de grammaire qui a été traitée à l'aide d'une vidéo. Selon sept apprenants (soit 11,67%), un avantage de l'emploi de la vidéo reste dans la confiance de prendre la parole. Lors de nos observations, nous avons constaté que les apprenants étaient prêts à contribuer et répondre aux questions posées par leurs enseignants. Pour deux apprenants (soit 3,33%), un avantage des documents vidéo est qu'ils facilitent la mémorisation. Des études comme celles effectuées par Hirschsprung (2005) confirment cette notion. Il y a trois apprenants (soit 5%) qui n'ont pas fourni des réponses à cette question. Le tableau 18 résume tous les avantages fournis par les lycéens. Ils sont de l'avis que les documents vidéo auront des effets positifs sur leurs parcours dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous examinons finalement les avis des lycéens concernant les désavantages et les difficultés que les documents vidéo peuvent apporter à l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen. Le tableau 19 résume les réponses des apprenants concernant les désavantages que l'emploi de la vidéo en français apporte à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tableau 19. Avis sur les désavantages de l'emploi de la vidéo en français

Réponse	No.	%
Difficulté à comprendre et entendre	28	46,67
Distraction par des images	11	18,33
Perte du temps	3	5
Réponses hors contexte	3	5
Pas de réponses	15	25
TOTAL	60	100

La grande majorité des apprenants (26 apprenants, soit 46,67%) maintiennent qu'ils avaient trouvé des difficultés en entendant et comprenant ce qui se déroulaient dans la vidéo. Un désavantage de l'emploi de vidéo donc sera les difficultés à comprendre. Comme ces apprenants sont du niveau débutant, il est normal qu'ils ne peuvent pas tout comprendre, mais les enseignants peuvent faciliter un peu la tâche en pausant la vidéo de temps en temps pour expliquer et reprendre des expressions qui ne sont pas audibles. Nous pensons que ça va améliorer le niveau de compréhension. Pour 18,33% des apprenants (11 apprenants), les vidéos peuvent détourner leur attention de focaliser sur les mots le cas où ils regardent seulement les images émis. De temps en temps, les

professeurs peuvent cacher l'image pour faire écouter les sons seulement. Trois apprenants (soit 5%) ont trouvé que les documents vidéo prennent du temps et cela peuvent être vrai si les diapositives ne sont pas bien gérée et organisées.

Par ce questionnaire post-cours, nous sentons avoir réalisé notre objectif de présenter aux apprenants comment les documents vidéo peuvent améliorer leurs compétences communicatives tout en incitant en eux le désir de chercher eux-mêmes les vidéos en français pour faciliter l'apprentissage en autonomie. Comme Tagliante (2001) l'indique, un apprenant n'attend pas que de l'enseignant de fournisse tous les matériaux d'apprentissage dont ils ont besoin.

En général, les apprenants ont exprimé leurs perceptions sur la technique d'intégrer la vidéo dans l'enseignement du FLE, confirmant la théorie générative d'apprentissage multimédia de Mayer (2001). Ils ont aussi fait des suggestions par rapport à l'emploi de la vidéo dans la classe de langue. En effet, ces apprenants ont compris que les documents vidéo pourraient améliorer leur performance académique en FLE aussi bien qu'améliorer leur compétence de communication. Cela résume le but attendu par presque chaque apprenant de français ; c'est-à-dire, d'atteindre rapidement la compétence communicative (Tagliante, 2001). Bref, tous les apprenants impliqués souhaitent la continuation de l'utilisation de la vidéo dans leur formation en FLE.

En ce qui concerne la présentation des données recueillies chez les apprenants d'UPSHS et WGHS, nous sommes d'avis que les résultats obtenus révèlent la situation sur le terrain. Les apprenants n'ont pas suffisamment accès aux

documents vidéo et à l'internet, mais ils sont prêts, après cette étude, d'investir le temps et parfois l'argent pour en avoir accès.

Nous allons examiner à ce point, les données recueillies auprès des enseignants de français de ces institutions pour aussi avoir une idée de leurs perceptions de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langues.

Données recueillies auprès des enseignants des deux lycées (UPSHS et WGHS)

Nous avons administré aux professeurs dans les deux lycées concernées un questionnaire qui nous a fourni des données qualitatives et aussi quantitatives. Les données fournies par les questionnaires sont présentées dans cette partie du travail.

Informations personnelles des enseignants

Dans cette partie du travail, nous présentons les informations sur les professeurs, concernant l'âge, le sexe, la formation professionnelle et les années qu'ils ont enseigné le français.

Tableau 20. Nom d'école

Item	Réponse	No.	%
Nome d'école	WGHS	4	57,14
	UPSHS	3	42,86
	TOTAL	7	100

Les tableaux 20 et 21 présentent les lycées que nous avons visités et les tranches d'âges de ces enseignants. Nous avons rencontré lors la collecte de données, trois enseignants à UPSHS (soit 42,86%) et quatre enseignants à WGHS (soit 57,14%). Dans l'ensemble nous avons récupéré des questionnaires auprès de sept enseignants, dont trois femmes (soit 42,86%) et quatre hommes (soit 57,14%). Concernant la tranche d'âge, représenté sur le tableau 21, la grande majorité des enseignants se trouvent dans la catégorie de 40 et plus. C'est-à-dire que trois enseignants (soit 42,86%) appartiennent à la tranche d'âge de 40 ans et plus. Il y a deux enseignants (soit 28,57%) qui appartiennent à la tranche d'âge de 31 à 35. Un enseignant (soit 14,29%) appartient à la tranche d'âge de 25 et moins, alors qu'un autre enseignant (soit 14,29%) appartient à la tranche de 26 à 30. En raison de ces données sur les groupes d'âge, nous pouvons dire que notre public enseignant semble apte est capable à adhérer sans grandes difficultés aux documents vidéo s'ils sont bien intégrés dans la pratique d'enseignement aux lycées ghanéens (De-Souza, 2009). Nous pouvons tenter à déduire que la majorité des professeurs contactés sont toujours aussi jeunes pour s'adapter aux changements et défis technologiques dans la pratique d'enseignement.

Tableau 21. Tranche d'âge des enseignants

Item	Réponse	No.	%
Tranche d'âge	25 et moins	1	14,29
	26 à 30	1	14,29
	31 à 35	2	28,57
	36 à 40	0	0
	40 et plus	3	42,86
	TOTAL	7	100

Par rapport à leurs qualifications et niveau d'éducation, quatre enseignants (soit 57,14%) avaient été formés dans les écoles normales avant de s'inscrire à l'université pour la licence. Tous les enseignants (soit 100%) possèdent un premier diplôme avec une formation en éducation. Il y a deux professeurs (soit 28,57%) parmi les sept enseignants rencontrés qui sont titulaires de masters. Jugeant par les niveaux d'éducation de ces enseignants, nous sommes inclinée à croire qu'ils peuvent manipuler des outils multimédia dans la classe de langue. Nous cherchons à vérifier cette assertion plus tard dans cette analyse.

Nous nous sommes renseignée sur le nombre d'années que ces enseignants ont enseigné le français. Cela nous donne une idée de leurs expériences dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le tableau 22 nous présente les données.

Tableau 22. Durée d'enseignement

Item	Réponse	No.	%
Durée d'enseignement	5 ans et moins	2	28,57
	6 à 10 ans	1	14,29
	11 à 15 ans	2	28,57
	16 à 20 ans	1	14,29
	20 ans et plus	1	14,29
TOTAL		1	100

Les réponses qu'ils fournissent à ces questions sont fondées sur des années des expériences en tant que professeurs de français. Selon le tableau 22, nous avons enregistré deux enseignants (soit 28,57%) qui s'appartient aux catégories de *5 ans et moins* et deux autres de la catégorie *11 à 15 ans*. Il y a respectivement un seul enseignant qu'appartient aux autres catégories (soit 6 à 10 ans, 16 à 20 ans et 20 ans et plus). Nous constatons que la grande majorité des enseignants ont plus de cinq ans d'expériences, soit 71,43%. Bref nous pouvons dire que la majorité des enseignants du FLE que nous avons rencontré sont qualifiés pour enseigner le FLE. Ils peuvent de comprendre les concepts de l'emploi de vidéo dans la pratique d'enseignement.

Emploi et accès aux documents vidéo en français

Les données présentées dans cette partie du travail portent sur l'emploi et l'accès aux documents vidéo en français dans le but de fournir des réponses à nos

deux premières questions de recherche (la fréquence de l'emploi des documents vidéo et les difficultés dans la pratique d'enseignement).

Nous avons premièrement demandé aux enseignants lesquels des supports pédagogiques qu'ils emploient souvent dans la classe de langue. Trois enseignants (soit 42,86%) ont choisi des options uniques tandis que quatre enseignants (soit 57,14%) ont choisi des réponses diverses. Pour ceux qui ont choisi seulement une réponse, les trois enseignants ont répondu qu'ils emploient très souvent des manuels pédagogiques écrits pour enseigner les classes de FLE. En ce qui concerne les enseignants qui ont choisi des réponses variées, quatre indiquent qu'ils emploient des manuels pédagogiques écrits. Trois entre ces quatre enseignants emploient des documents audio tandis qu'un seul enseignant affirme employé des documents vidéo souvent. Tous les enseignants (soit 100%) affirment qu'ils emploient souvent des manuels écrits. Trois enseignants (soit 42,82%) emploient seulement des manuels écrits, trois autres enseignants (soit 42,82%) emploient des manuels écrits avec les documents audio en français, pendant qu'un enseignant affirme employer des manuels pédagogiques écrits avec des documents vidéo en français.

Nous avons donc posé une question de suivi qui répond à notre première question de recherche. Nous avons cherché à savoir la fréquence de l'emploi des documents vidéo en français dans la classe de langue. Le tableau 23 montre la fréquence de l'emploi de la vidéo auprès des lycées concernés.

Tableau 23. Fréquence d'emploi des documents vidéo

Réponse	No.	%
Une fois par trimestre	2	28,57
Deux fois par trimestre	1	14,29
Une fois par an	0	0
Jamais	2	28,57
Autre réponse	2	28,57
TOTAL	7	100

Le tableau 23 expose les données sur la fréquence d'emploi des documents vidéo. Selon le tableau, deux enseignants (soit 28,57%) affirment employer des documents vidéo une fois par trimestre. Un enseignant (soit 14,29%) emploie les documents vidéo deux fois par trimestre et deux enseignants (soit 28,57%) affirment qu'ils n'emploient jamais les documents vidéo dans la pratique d'enseignant. Pour deux autres enseignants (soit 28,57%), ils ont choisi l'option « autre réponse » où ils ont indiqué qu'ils emploient les documents vidéo de temps à l'autre. Quant à nous, il y a seulement un enseignant (soit 14,29%) qui emploie les documents très souvent, c'est-à-dire deux fois en trois mois (deux fois par trimestre). Pour les autres enseignants, l'emploi des documents vidéo en classe n'est pas assez fréquent. Selon Hirschsprung (2005, p. 38) la vidéo n'est pas souvent employée dans la classe de langue car « lorsqu'elle est présentée, son exploitation est limitée par les contraintes de l'utilisation en classe ». Des fois, les salles de classe ne sont pas assez convenables pour ce genre des supports

pédagogiques. Les interviews des chefs de département expliqueront de plus les raisons pour lesquelles les documents vidéo ne sont pas bien exploités dans la classe de FLE du contexte ghanéen.

Afin de dégager les difficultés de l'emploi des documents vidéo en classe de langues, nous avons voulu identifier les compétences des enseignants en ce qui concerne l'utilisation de l'internet et des documents multimédia. Si les professeurs ne sont pas compétents dans le domaine technologique et l'emploi des ordinateurs pour avoir accès à l'internet, employer la vidéo en classe sera une tâche trop difficile à exécuter. Trois enseignants (soit 42,86%) affirment avoir des compétences très élevées dans ce domaine. Deux entre les enseignants (soit 28,57%) maintiennent que leurs compétences dans ce domaine est de niveau élève tandis qu'un enseignant se trouve dans la catégorie moyen de l'emploi de l'internet et du multimédia. Un seul enseignant (soit 14,29%) affirme avoir des compétences faibles dans ce domaine. Nous constatons par ces effectifs que la majorité des enseignants peuvent servir du multimédia et l'internet. Si nous combinions les enseignants qui possèdent les compétences très élevées et ceux qui se trouvent dans la catégorie « élevée », nous avons 71,42% de la population des enseignants qui sont aptes à s'adapter aux exigences des documents vidéo.

Pour identifier le niveau de compétence de ces enseignants pour gérer les documents vidéo, nous leurs avons demandé s'ils avaient déjà bénéficiés des formations qui exposent l'emploi et l'exploitation de la vidéo dans l'enseignement du FLE. Parmi les sept enseignants rencontrés, cinq enseignants (soit 71,42%) affirment avoir bénéficié des formations portant sur l'exploitation des documents

vidéo dans la classe de FLE. Pour deux enseignants (soit 28,57%), ils n'ont assisté à aucun atelier pour ce but.

Nous avons aussi posé une question de suivi aux enseignants qui avaient reçu de formations pour enregistrer où ils ont bénéficié de cette formation. Leurs réponses sont indiquées dans le tableau 24.

Tableau 24. Lieu de formations sur l'exploitation de documents vidéo

Enseignant	Lieu de formation
Enseignant 1	Besançon, France & CREF
Enseignant 2	CIREL
Enseignant 3	CREF
Enseignant 4	CREF & Ecole Normale
Enseignant 5	CIREL

Le tableau 24 indique les lieux où ces enseignants ont été formés à propos des documents vidéo. Comme indique le tableau 24, le premier enseignant a bénéficié des formations de Besançon qui est en France aussi bien qu'à CREF (Centre Régional d'Enseignement du Français) au Ghana. Pour le deuxième enseignant, il a reçu des formations sur l'enseignement par vidéo au CIREL (Centre International de Recherche et d'Etude De Langues) qui se trouve à Lomé, Togo. Le troisième enseignant aussi a été formé dans ce domaine à CREF. Le quatrième enseignant affirme avoir été formé à l'école normale et aussi à CREF et puis le cinquième a été formé aussi à CIREL. Nous sommes rassurée par cet effectif que les enseignants ont reçu des formations portant sur l'enseignement par documents vidéo.

Nous avons aussi trouvé la nécessité de savoir combien de séances de formation auxquelles ces enseignants avaient assisté. Trois enseignants (soit 42,86%) avaient assisté à plus de quatre sessions de formations portant sur l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE. Un enseignant a bénéficié d'une seule session pendant qu'un autre enseignant a assisté à deux sessions de formation.

Nous avons posé tous ces questions sur la formation concernant l'exploitation de documents vidéo en classe, car, nous avons voulu savoir si les enseignants sont capables et formés dans ce domaine. Par l'information reçue, nous pouvons affirmer que la majorité de ces enseignants sont formés à utiliser les documents vidéo français aux lycées. Nous avons pu donc établir que la quasi absence des documents vidéo en classe n'est pas dû au fait que les enseignants ne sont pas formés dans ce domaine, mais parce qu'ils y a des autres conditions qui se posent comme défis à la réalisation de cette expérience.

En ce qui concerne l'accès aux documents vidéo, nous avons cherché à savoir auprès des enseignants d'où ils trouvent normalement ces documents dans la pratique d'enseignement. Il y a deux enseignants qui n'ont pas répondu à cette question, car ils n'exploitent pas des documents vidéo en classe du FLE. Les cinq autres enseignants nous ont fourni des réponses variées. Cinq enseignants, soit 71,43% affirment trouver ces documents sur l'internet alors que 4 enseignants (soit 57,14%) trouvent les documents vidéo à l'Alliance Française. Pour deux enseignants (soit 28,57%), ce sont leurs amis et collègues qui leurs fournissent ces documents.

Pour bien comprendre l'accès des documents vidéo au Ghana, nous avons demandé aux professeurs de nous indiquer s'ils trouvent facilement ces documents vidéo au Ghana. Tandis que cinq enseignants ont répondu qu'ils ne trouvent pas facilement les vidéos, deux enseignants affirment qu'ils trouvent les documents vidéo facilement. Premièrement pour les deux enseignants qui affirment trouver facilement des documents vidéo, ils disent que les documents vidéo sont facilement accessibles et disponibles sur les sites de l'internet. Un autre enseignant est d'avis que si on cherche des documents vidéo en français, on les trouvera. Ce même enseignant continue que la raison pour laquelle les gens ne trouvent pas ces documents est qu'ils ne cherchent pas assez ces documents. Au niveau des enseignants qui ne trouvent pas facilement les documents vidéo, un indique que l'accès à l'internet est très faible. Deux autres indiquent qu'en général les documents français sont difficiles à trouver. Etant donné que le Ghana est un pays anglophone, il est difficile de trouver des documents vidéo dans les magasins et libraires. Il y a un enseignant qui déclare qu'au Ghana, on n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement de français, alors l'intérêt dans la langue française est assez bas. Il y avait un enseignant qui a donné une réponse hors contexte.

Nous retenons que les enseignants sont bien formés dans le domaine de l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi constaté qu'il y a des problèmes d'accès à ces documents. Dans la partie suivante, nous allons identifier les autres difficultés que rencontrent ces enseignants concernant l'emploi de vidéo en classe. Nous allons aussi dégager

leurs perceptions par rapport à l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

Emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE

En ce qui concerne la disponibilité des dispositifs pour bien opérer le document vidéo, nous avons demandé aux enseignants si les écoles possèdent des dispositifs qui prennent en charge l'utilisation des vidéos en français dans l'enseignement/apprentissage du FLE. À cette question, cinq enseignants ont répondu dans l'affirmatif alors que pour deux enseignants, leurs écoles ne possèdent pas les dispositifs pour lire les documents vidéo. L'observation que nous avons faite à ces deux écoles nous a confirmé qu'une école comme UPSHS manquaient des dispositifs. L'enseignant s'est servi de son propre ordinateur et un autre ordinateur d'un collègue pour faire le cours. Néanmoins à WGHS, l'enseignant a employé un projecteur qu'appartient à l'école pour enseigner la classe. UPSHS n'a ni poste téléviseur, ni ordinateurs, mais à WGHS, il possède presque tous les dispositifs cités dans le questionnaire à savoir ordinateurs/ordinateur portatifs, projecteur, lecteur DVD et poste Téléviseur. C'est à cause de cela que pendant les cours tenus, UPSHS employait un ordinateur portatif pendant que WGHS employait un projecteur. Nous pouvons donc établir qu'il y a une disparité entre ces deux écoles. Tandis que WGHS avait presque tous les dispositifs et même une salle médiatique, UPSHS n'avait rien comme dispositif pour jouer la vidéo, sauf un ordinateur portable qui s'appartenait à l'enseignant. UPSHS n'a pas une salle médiatique alors le cours s'est déroulé malheureusement dans le laboratoire de science.

À ce point, nous avons voulu savoir les difficultés que rencontrent ces enseignants, aussi bien que les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer en employant la vidéo en français dans la pratique pédagogique. Parmi ces options, à savoir grande taille de classe vis-à-vis du manque d'espace, coupure de courant incessante, formation spécialisée insuffisante, manque des instruments et dispositifs pour lire les vidéos, les enseignants ont choisi les options qui les concernent. Le tableau 25 résume les difficultés rencontrées lors de l'exploitation des documents vidéo dans la classe de FLE.

Tableau 25. Difficultés rencontrées par les enseignants en employant la vidéo en français

Réponse	No	%
Grande taille de la classe vis-à-vis du manque d'espace	4	57,14
Coupure incessante de courant:	6	85,71
Formation spécialisée insuffisante :	0	0
Manque des instruments et dispositifs pour lire les vidéos	2	28,57
Autre réponse	0	0

Comme indique le tableau 25, trois enseignants (soit 42,86%) ont choisi des réponses uniques pendant que quatre autres ont choisi des réponses variées. Les trois enseignants ont tous indiqué que l'obstacle majeur qui empêche ou qui va empêcher l'emploi des documents vidéo en classe est la coupure de courant

incessante. Concernant les quatre autres enseignants qui ont choisi des réponses variées, nous avons quatre enseignants qui maintiennent que la grande taille de la classe vis-à-vis du manque d'espace posera un problème. En effet lors de notre observation, nous avons constaté que les apprenants avaient du mal à regarder les écrans dans les deux écoles concernées, mais surtout à UPSHS. Des fois aussi, il y a plus de 50 apprenants dans une classe, et trouver un lieu pour regarder les documents vidéo est un grand problème. Si nous voulons bien intégrer les multimédia et les documents audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il vaut mieux essayer de trouver des solutions à tous ces problèmes et obstacles. Parmi les enseignants qui ont donné des réponses variées, trois d'entre eux ont maintenu que la coupure de courant incessante empêchera l'emploi efficace des documents vidéo. Deux parmi ces quatre enseignants affirment qu'il y a un manque des instruments et dispositifs pour lire ces vidéos. Dans l'ensemble, quatre enseignants (soit 57,14%) sont d'avis qu'il y a une grande taille de classe vis-à-vis du manque d'espace. Pour six enseignants (soit 85,71%) la coupure de courant incessante dérangera une classe qui emploie des documents vidéo lors de la pratique pédagogique. Personne n'a choisi l'option : *la formation spécialisée insuffisante*. Ce qui nous montre que les enseignants sont capables d'employer des documents vidéo quand il y a des conditions favorables. Deux enseignants (28,58%) affirment qu'ils manquent des instruments et dispositifs pour lire les vidéos en classe de langue.

Abordons maintenant les perceptions des enseignants sur l'emploi des documents vidéo en classe de FLE dans le contexte ghanéen. Tout d'abord, nous

avons interrogé les enseignants sur l'utilité de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de langues, spécifiquement la langue française. Cinq enseignants ont fourni des réponses variées à cette question pendant que deux ont choisi des réponses uniques. Parmi ceux qui ont choisi des réponses uniques, l'un maintient que la vidéo est utile car il expose aux apprenants la culture française. L'autre aussi affirme que l'utilité des documents vidéo repose dans la motivation des apprenants. Dans l'ensemble, cinq enseignants (soit 71,43%) affirment que les documents vidéo rendent la classe de langue plus vivante. Pour quatre enseignants (soit 57,14%), la vidéo est utile car elle sert à combler les lacunes d'insuffisances des manuels écrits. Cinq autres enseignants (soit 71,43%) maintiennent que la vidéo est utile car elle sert à exposer la culture francophone aux apprenants alors que six enseignants (soit 85,71%) sont d'accord que l'utilité des documents vidéo se trouve dans l'instance où ils se posent comme supports motivants pour les apprenants. Des recherches ont montré que les éléments physiques de la vie réelle représentés dans les documents vidéo sont pertinents pour les apprenants. Ces éléments les aident à être confiants et à l'aise pour exprimer leurs opinions dans la langue cible (Stagnitto, 2011). Presque tous les enseignants impliqués dans cette étude sont d'accords que les clips vidéo en français employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE rendent les leçons plus intéressantes, combleront les lacunes dans les manuels écrits, motiveront les apprenants aussi bien que les exposeront à la culture francophone. Nous pouvons donc établir par ces résultats que tous ces enseignants rencontrés ont des

perceptions favorables envers l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

Nous avons par ailleurs demandé aux enseignants leurs avis par rapport au sujet de la motivation. Nous les avons demandés s'ils pensent que les apprenants ont tendance à être motivés par l'utilisation de la vidéo en français lors des cours de FLE. Six (soit 85,71%) parmi les sept enseignants affirment qu'ils étaient fortement d'accord avec cette assertion. Un enseignant (soit 14,29%) établit qu'il est d'accord avec cette notion. En bref, nous pouvons aussi dire que pendant les années des expériences de ces enseignants dans le domaine de l'enseignement du français, ils trouvent que les apprenants sont vivement motivés par des clips vidéo quand ces derniers sont intégrés dans la pratique pédagogique. Garrabet (2012, p. 8) exprime le constat suivant :

Le résultat le plus probant de l'utilisation des vidéos authentiques dans mes classes est l'accroissement de la motivation des apprenants : motivation d'être au contact d'un document vrai, beau et attrayant ; motivation née d'une nouvelle appréhension de la classe, lieu de la surprise et d'une façon autre d'apprendre ; motivation due à une démarche réfléchie qui, à l'heure des pédagogies actionnelles, présente un français en contexte.

Garrabet (2012) dit qu'il constate pendant les cours que ses apprenants sont motivés par les documents vidéo intégrés dans les cours pour des raisons diverses.

Nous pouvons aussi dire que les enseignants impliqués dans notre étude partagent l'avis avec cet auteur.

Nous avons par ailleurs demandé aux enseignants s'ils encouragent les apprenants d'aller chercher des documents vidéo qui éventuellement les aideront à développer leurs compétences communicatives. Nous trouvons cette question utile, car malgré toutes ces difficultés que rencontrent les enseignants en ce qui concerne l'exploitation des documents vidéo en classe, il sera formidable si les apprenants eux-mêmes sont encouragés à chercher des documents vidéo à des fins pédagogiques. Six enseignants, soit 85,14% affirment encourager les apprenants à chercher des clips vidéo en français. Un enseignant (soit 14,28%) n'encourage pas les apprenants de chercher ces documents. Pour Hirschsprung (2005, p. 95), il existe un rôle que l'enseignant doit jouer quand il s'agit du multimédia et l'apprentissage. Pour elle, l'enseignant doit intégrer dans la pratique pédagogique, « les phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédia ». Dans ce cas, l'enseignant peut demander aux apprenants d'aller chercher et regarder un clip vidéo en français et en se basant sur ces documents, l'enseignant proposera des activités aux apprenants soit en groupes, soit individuellement. Pour nous, l'acte de rendre la langue française plus pratique est intéressante représente le noyau de l'apprentissage des langues étrangères. Voilà l'une des raisons pour laquelle nous avons choisi de travailler dans ce domaine.

Par rapport à la perception des enseignants sur les documents vidéo en français, il y a des enseignants qui ont choisi des options variées et que ceux qui ont choisi des réponses uniques. Nous avons constaté que les enseignants ont des

perceptions favorables vers l'intégration des documents vidéo dans la pratique d'enseignement. Leurs réponses se présentent dans le tableau 26.

Tableau 26. Perceptions des enseignants sur les documents vidéo employés en classe de FLE

Réponse	No.	%
Les vidéos facilitent le développement de la compétence à communiquer chez les apprenants des langues	6	85,71
Le temps alloué pour les études de français est insuffisant, employant les vidéos sera difficile	1	14,28
L'emploi de la vidéo est trop complexe à réaliser	1	14,28
Plus d'attention doit être accordée aux documents vidéo dans les classes de langues	4	57,14

Comme nous voyons dans le tableau 26, six enseignants (soit 85,71%) s'accordent et affirment que les documents vidéo facilitent le développement communicatif des apprenants de langues. Quatre enseignants (soit 57,14%) aussi sont d'avis que plus d'attention doit être accordée aux documents vidéo dans la classe du FLE. Par contre, un enseignants (soit 14,28%) pense que l'exploitation des documents vidéo est trop complexe à réaliser dans la classée de langue ; alors qu'un autre (soit 14,28%) maintient l'opinion que le temps alloué pour les études en françaises est insuffisant, par conséquent employant les vidéos sera difficiles. Il sera donc perturbant d'employer tels documents dans la classe de langue. En général, la majorité des enseignants ont des perspectives favorables et positives

sur l'utilisation des clips vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux lycées. Ils semblent prêts à employer des documents vidéo dans la pratique pédagogique.

Nous avons par ailleurs continué par demander aux enseignants leurs opinions sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE. Nous avons fourni les options suivantes : difficile, très utile, trop technique, inapplicable à notre contexte ghanéen. Tous les enseignants (soit 100%) sont de l'opinion que les documents vidéo sont très utiles dans la pratique d'enseignement.

En outre, nous avons posé une autre question pour savoir si les enseignants se sentent personnellement prêts (ou non) à intégrer les documents vidéo dans leurs pratiques pédagogiques. Tous les sept enseignants impliqués (soit 100%) ont répondu dans l'affirmatif. Pour eux, étant donné les ressources et dispositifs favorables et disponibles avec des conditions favorables, ils seraient prêts d'intégrer d'avantage des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce que nous pouvons ajouter à cela est qu'il ne faut pas seulement attendre qu'il y ait des bonnes conditions favorables avant d'essayer d'employer des documents vidéo. Il faut trouver des moyens créatifs d'employer ces documents qui motivent les apprenants à développer leurs compétences langagières.

Concernant les aspects dans lequel les enseignants préféreront intégrer les documents vidéo, tous les sept enseignants (soit 100%) avaient choisi d'employer ces documents dans l'enseignement de l'expression orale. En outre, deux enseignants (soit 28,57%) visent employer aussi les documents vidéo pour enseigner l'expression écrite. De plus, deux enseignants (soit 28,57%) aimeraient

intégrer des documents vidéo dans les cours de grammaire pendant que quatre enseignants (soit 57,14%) seront prêts à intégrer les documents vidéo dans l'enseignement de la littérature. En effet, des recherches montrent que l'intégration de la vidéo facilite l'enseignement en général, dans tous les aspects du français enseignés en classe, car ces documents vidéo proposent toute une gamme de productions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ancrées dans une réalité culturelle (Hirschsprung, 2005). Par raison de cette étude, nous proposerons l'emploi effectif des documents vidéo dans la classe d'expression orale, mais en fait, les documents vidéo peuvent être intégrés dans tous les aspects enseignés au niveau SHS ; à savoir l'expression orale, expression écrite, la grammaire ainsi de suite.

La dernière question du questionnaire sonde l'avis général des professeurs sur l'utilisation des documents vidéo aux usages pédagogiques dans la classe de langue. Cette question vise aussi à établir si les enseignants, s'abonnent aux potentialités des documents vidéo d'améliorer la qualité d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau SHS. Nous avons donc demandé aux enseignants de donner des remarques générales sur ce document et sur le projet de l'utilisation des vidéos dans la pratique d'enseignement. Un enseignant (soit 14,28%) n'avait donné aucune remarque. De plus, un enseignant aussi a étayé le point que les documents vidéo encouragent les apprenants. Un autre enseignant a suggéré que l'utilisation des documents vidéo doit être fait à tous les niveaux aussi bien que des stages d'apprentissage et non seulement être limités au lycée. Pour un enseignant, les documents vidéo doivent être bien encouragés et

intégrés dans la pratique pédagogiques tandis qu'un autre maintient que ces documents sont très importants dans l'acquisition des langues étrangères. Selon un autre enseignant, l'intégration effective des documents vidéo dans la pratique d'enseignement sera utile si ces documents sont réalisés et exploités de manière professionnelle. Finalement, un enseignant aussi déclare que la plupart des enseignants n'intègrent pas des vidéos dans l'enseignement/apprentissage car les diapositifs ne sont pas disponibles, et aussi ils n'ont pas des compétences technologiques pour bien exploiter les documents concernés.

En somme, les données recueillies chez les enseignants nous montrent un niveau assez élevé des connaissances et des formations de la part des enseignants dans le domaine de l'enseignement par documents vidéo en français. Nous constatons aussi que les enseignants sont bien prêts à intégrer ces documents dans leurs pratiques usuelles, étant donné que l'emploi de la vidéo en classe de langues est l'une des manières innovatrices qui peut s'intégrer dans la pratique d'enseignement. Comme les montrent les données recueillies, un bon nombre d'entre eux possèdent des compétences requises pour exploiter et gérer les vidéos pédagogiques. Nous avons aussi constaté avec regret que les documents audiovisuels ne sont pas bien intégrés dans les cours du FLE. Le syllabus pour l'enseignement du FLE tourne autour de la prémisse que le français ne doit pas être conçu seulement comme une discipline apprise en classe, mais de plus un outil de communication pour les apprenants. Néanmoins, ce que nous constatons est qu'il y a un manque des méthodologies innovatrices dans l'enseignement du FLE dans le contexte ghanéen. Nous pouvons donc établir qu'il y a beaucoup de

difficultés que rencontrent ces enseignants dans la classe qui se posent comme des obstacles à l'utilisation effective des documents vidéo. Parmi ces difficultés sont entre autres la taille de classe, le manque d'espace, le manque des dispositifs, les difficultés d'accès aux documents vidéo et le temps insuffisant. Malgré tous ces problèmes et obstacles, les enseignants impliqués dans notre étude semblent être disposés et disponibles pour utiliser des vidéos dans l'enseignement, étant donné des conditions assez favorables. Il faut aussi remarquer que l'obstacle n'est pas l'incompétence de ces enseignants, mais plutôt les conditions favorables qui manquent.

À ce point du travail, nous abordons l'interview des chefs de département de français dans les lycées concernés. Il s'agit de leurs opinions sur la fréquence de l'emploi des documents vidéo en classe de langue, les difficultés qui sont rencontrées pendant l'emploi des vidéos aussi bien que les perspectives générales des chefs sur l'utilisation des vidéos en classe de langue dans le contexte ghanéen.

Données de l'interview des chefs de département

Pour bien comprendre la situation sur le terrain, nous avons rencontré les chefs du département de ces deux lycées impliqués dans cette étude. Dans cette partie du travail, nous résumerons les données recueillies en essayant de faire une comparaison d'état de ces deux lycées. Il faut noter d'abord que toutes ces deux institutions sont des lycées publics qui dépendent du gouvernement de fournir leurs besoins. Nous abordons à ce point, les idées, opinions et perspectives relevés dans ces interviews. Par raison de confidentialité, nous allons faire référence au

chef de département de WGHS comme *Monsieur X* tandis que *Monsieur Y* représentera le chef du département d'UPSHS.

Nous avons d'abord demandé aux chefs ce qu'ils pensaient de l'intégration de vidéo français dans la formation pour l'expression orale et écrite. Tous ces deux chefs ont répondu qu'ils pensent que les documents vidéo peuvent bien être intégrés dans la formation pour l'expression orale aussi bien que l'expression écrite. *Monsieur X* a donné l'explication que les vidéos et les documents sonores sont des supports qui sont employés dans la classe du FLE et dans l'apprentissage des langues. Alors c'est bien possible d'inclure ces documents dans la pratique pédagogique. *Monsieur Y* de sa part a noté que les apprenants sont toujours excités par les vidéos donc l'intégration des vidéo donneront aux apprenants beaucoup de motivation. *Monsieur Y* a aussi ajouté que même les apprenants qui ne parlent pas en classe sont motivés à contribuer en classe grâce aux documents vidéo.

Sur le terme de la fréquence de l'emploi des documents vidéo dans la classe du FLE, *Monsieur X* maintient qu'en général, dans le département ils utilisent ces documents de temps en temps mais pas fréquemment. Pour *Monsieur Y*, l'emploi des documents vidéo est très rare dans son département en générale, mais lui, avec son propre ordinateur portable, il enseigne les apprenants par ces documents très souvent.

Nous avons demandé aux chefs de mentionner les difficultés qu'ils rencontrent dans la classe de langue quand il s'agit de l'enseignement par documents vidéo. *Monsieur X* maintient que la seule difficulté qu'ils rencontrent dans ce domaine

est l'insuffisance de temps. Pour lui, il n'y a pas assez de temps pour exploiter les vidéos en classe car il y a beaucoup de choses à couvrir dans peu de temps pour préparer les apprenants pour leur examen final. Il dit qu'il n'y a pas trop de problème avec l'accès aux documents vidéo. Grâce à l'internet ils téléchargent toujours des vidéos pédagogiques. Il affirme aussi que les professeurs de son département sont bien formés dans cet égard et l'école a une salle médiatique pour l'emploi de multimédia dans l'enseignement de français. Pour Monsieur Y, ils ont beaucoup de difficultés en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement à UPSHS. Il maintient qu'il y a le manque d'espace comme ils n'ont pas de salle médiatique. Il dit aussi que dans certaines classes, il y a plus de 60 apprenants qui étudient le français, alors c'est difficile même du professeur d'organiser les apprenants pour le visionnement des documents vidéo. Il continue en disant aussi qu'il y a un manque de matériaux, ce que lui pousse à employer son propre ordinateur pour l'exploitation des vidéos dans la classe de FLE. Monsieur Y affirme aussi que des fois il n'y a pas de courant d'électricité et cela pose des difficultés quant à l'emploi des vidéos en classe. Il a mentionné aussi le problème d'accès aux documents vidéo et le fait que quelques enseignants dans son département manquent le savoir-faire technologique pour opérer les ordinateurs et dispositifs.

De plus, nous avons demandé aux chefs de département si le corps administratif des écoles concernées est prêt à favoriser l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement. À cette question, Monsieur X a répondu dans l'affirmatif, en indiquant que c'est l'école qui avait fourni les matériels

disponibles dans le département. Quant à Monsieur Y il a répondu dans le négatif, en disant que les autorités disent toujours qu'il n'y a pas d'argent pour acquérir ces outils. Les autorités de l'école attendent toujours l'Etat de venir à leur aide pour fournir les dispositifs. Il avait aussi noté avec regret que même la salle informatique de l'école n'est jamais disponible aux enseignants de français pour les activités concernant le multimédia.

En outre nous avons demandé aux ces chefs de département s'ils pensaient que les documents vidéo en français puissent améliorer les compétences communicatives de leurs élèves. Tous les deux enseignants ont répondu dans l'affirmatif. Monsieur Y a ajouté qu'en générale, les apprenants sont motivés par les écrans et par les vidéos. Il expliquait qu'en regardant les clips vidéo, les élèves apprennent des mots. D'abord, ils entendent des mots et ils sont obligés de copier ces mots. Pour lui, toutes ces activités améliorent la compétence communicative des apprenants.

Nous avons en outre demandé s'il y avait des interventions qu'ils peuvent faire en tant que chefs de département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans leurs écoles. À cette question, Monsieur X a indiqué qu'il faudra créer de temps disponibles pour intégrer ces documents dans la pratique d'enseignement. Il a aussi ajouté qu'il faut encourager les professeurs, à s'intéresser dans l'emploi des vidéos. Pour Monsieur Y, son département est toujours en dialogue avec le corps administratif pour qu'il fournisse des dispositifs multimédia.

En ce qui concerne les prospects de l'emploi des documents vidéo dans les lycées, les enseignants ont répondu qu'il est possible de bien intégrer ces documents dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, Monsieur X avait noté qu'il faut préparer les apprenants pour l'examen final et l'emploi des documents vidéo ralentissent le progrès dans ce domaine. Pour Monsieur Y, il faut bien intégrer les vidéos dans l'enseignement car ils faciliteront la tâche des professeurs. C'est à l'Etat maintenant de donner à chaque école des matériaux multimédia comme des disques, des DVD et des ordinateurs.

Finalement nous avons demandé aux chefs de département de nous donner leurs impressions générales sur ce projet. Pour Monsieur X, le format des examens finals doit d'abord changer pour encourager l'emploi des documents multimédia, si non, les documents vidéo n'ont pas de grands prospects dans l'enseignement/apprentissage dans le contexte ghanéen. Quant à Monsieur Y, l'État doit venir à l'aide des départements de français dans les écoles pour fournir des matériaux et dispositifs. Les écoles aussi doivent faire des efforts pour trouver d'argent afin de fournir aux professeurs de français des matériaux, de l'espace et de plus encourager les professeurs d'employer ces documents. Il conclue en affirmant que les professeurs doivent être formés dans ce domaine pour assurer une bonne qualité de l'enseignement de français.

À partir de l'entretien de ces deux lycées, nous constatons qu'il y a une grande disparité entre les conditions existantes dans ces lycées. Bien évidemment, WGHS est plus équipé qu'UPSHS quand il s'agit des dispositifs médiatiques et même de l'espace. Nous pensons que l'État doit trouver des moyens pour

encourager l'emploi des documents vidéo dans les écoles, surtout celle qui sont moins équipées. Nous allons néanmoins donner quelques recommandations dans le dernier chapitre de notre travail. Étant arrivée au terme de la présentation et analyse de nos données, nous allons à ce moment passer à la partie suivante de ce chapitre où nous fournirons des réponses aux questions de recherche.

Réponses aux questions de recherche

Comme nous avons établi dans ce travail nous cherchons à savoir la place qu'occupent les documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées ghanéens vers le développement de la compétence communicative. Nous avons ensuite échantillonné à choix intentionnelle, deux lycées dans la métropole de Cape Coast ; UPSHS et WGHS. Nous avons ainsi administré des questionnaires aux enseignants et apprenants de français dans ces deux lycées pour recenser leurs avis sur l'emploi de ces documents aussi bien que répondre aux autres questions liées directement à notre étude. Nous consacrons cette partie du travail à répondre à nos quatre questions de recherche.

Notre première question de recherche se pose ainsi : Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?

Nous avons administré des questionnaires aux 60 apprenants dans les deux écoles impliqués, et parmi ces 60 apprenants, 52 apprenants (soit 86,67%) ont affirmé que leurs enseignants n'emploient jamais les documents vidéo dans la pratique pédagogique. Les 8 apprenants restant, soit 13,33% ont indiqué entre autres que les enseignants emploi de documents vidéo de temps en temps. Du côté des enseignants, la majorité des enseignants ont avoué qu'ils n'utilisent pas

fréquemment des documents vidéo. Nous avons néanmoins rencontré un enseignant qui déclare employer très souvent ces documents dans la pratique pédagogique. Nous pouvons ainsi conclure dans une mesure générale que dans les deux lycées impliqués, l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement est très rare, voire quasiment inexistant.

Pour notre deuxième question de recherche, nous avons cherché à savoir les difficultés liées à l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE dans les lycées à Cape Coast. Nous avons autant conclu, par les données recueillies, qu'au niveau des apprenants, la difficulté majeure se pose quand ils n'ont pas d'accès à ces documents. Il y a souvent dans notre partie du monde, de réseaux d'internet faibles. De plus, quelques apprenants sont ignorants du fait que les documents vidéo peuvent être utiles dans le développement de la compétence communicative. Les enseignants nous ont suffisamment présenté les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'emploi de documents vidéo. Parmi ces difficultés sont les obstacles qui les empêchent à employer les documents vidéo dans la classe de langue. Il y avait une disparité entre les deux écoles, concernant les difficultés qu'ils rencontrent. La difficulté majeure à WGHS était le manque de temps pour effectuer ces activités, malgré le fait que cette école possède presque tous les dispositifs nécessaires pour organiser des leçons à l'aide des documents vidéo. L'école possède même une salle médiatique uniquement pour les apprenants de français. Par contre, les enseignants et apprenants d'UPSHS rencontrent tant de difficultés en ce que concerne l'emploi des documents vidéo. Parmi les difficultés qu'ils rencontrent, il y a la coupure incessante de courant et les manques de

dispositifs pour bien organiser ces activités pédagogiques. Ils ont aussi noté qu'ils manquaient des salles médiatiques et les espace pour bien exploiter les documents vidéo en français vis-à-vis de la grande taille des apprenants dans une classe. Il y a des enseignants aussi qui ne sont pas si intéressés aux ordinateurs et les outils technologiques, et cela se pose comme un obstacle dans l'exploitation effective des documents vidéo. En ce qui concerne le corps administratif, WGHS a des autorités qui investissent dans l'enseignement/apprentissage du FLE tandis que les autorités à UPSHS se plaignent toujours de manque d'argent et de ressources. Voilà en bref les difficultés qui se posent dans le domaine de l'exploitation des documents vidéo dans la pratique pédagogique au lycée. Nous pouvons établir donc que les difficultés rencontrées par chaque école seront différentes de l'un de l'autre.

Pour notre troisième question de recherche, nous avons cherché à savoir les perceptions générales des enseignants envers l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du français au lycée. En général, les enseignants se disposent des perceptions très favorables concernant ce document. Pour eux, les documents vidéo sont très utiles dans la pratique d'enseignement et doivent être accordés beaucoup d'attention dans la classe de langue. Les enseignants soutiennent néanmoins que ces documents vidéo ralentissent le progrès en ce qui concerne la préparation des apprenants pour leur examen final. Cette activité sera difficile en quelque sorte. D'autres enseignants pensent également que les documents vidéo ne sont pas bien intégrés dans la pratique d'enseignement car les enseignants manquent le savoir-faire technologique pour bien effectuer cette

activité dans la classe de langue. Tous les professeurs étaient d'accord que ces documents motivent les élèves, et donc ils doivent être encouragés dans la classe de langue pour développer les compétences communicatives des apprenants. En bref, les professeurs avaient des perspectives positives vers l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

La quatrième et dernière question de recherche cherche à dégager dans la même manière, les perceptions des apprenants du FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français au lycée. Presque tous les apprenants utilisés dans cette étude s'accordaient au fait que les documents vidéo doivent recevoir beaucoup plus d'attention dans la classe de langue. Pour ces apprenants, les documents vidéo leur facilitent l'acquisition de vocabulaire, aussi bien que la mémorisation active des expressions françaises. Ils pensent de plus que l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue leur donnera la confiance à prendre la parole et contribuer vivement en classe. Nous ainsi pouvons dire avec confiance que les apprenants gardent des perspectives favorables vers ce support pédagogique. Nous disons cela en nous basant sur le fait que la grande majorité d'entre eux affirment qu'ils sont prêts d'aller chercher eux-mêmes des documents vidéo en français pour le développement des compétences langagières et communicatives en français.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter et analyser les réponses qui proviennent de la collecte des données que nous avons entamée. Nous avons par ailleurs essayé dans ce chapitre d'analyser les réponses aux questionnaires ainsi

que les interviews. L'observation nous a servi d'élément de référence lors de la présentation de données récupérées. C'est ainsi que nous avons commencé par présenter les données récupérées chez les apprenants et enseignants de WGHS et UPSHS. Après avoir présenté les résultats, nous avons répondu à nos quatre questions de recherche tout en faisant des synthèses entre les disparités qui se trouvent dans les deux lycées concernés. Dans le chapitre suivant, nous examinerons les implications didactiques et les prospects de ces documents vidéo en classe de FLE.

CHAPITRE QUATRE

IMPLICATIONS DIDACTIQUES, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GENERALE

Introduction

Tout au long de ce travail, nous avons parlé de l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi établi le fait que ces documents semblent être quasiment absents dans la classe du FLE, surtout dans le contexte ghanéen. Les études effectuées dans ce domaine ont montrées que ces documents et clips vidéo sont très importants et primordiaux dans le développement de la compétence langagière des apprenants de langues étrangères. Grâce aux études effectuées dans ce domaine, nous avons découvert que la présence conjointe des images et des sons jouent des rôles cognitifs essentiels dans le domaine du développement des compétences communicatives. Dans ce chapitre, nous allons parler de l'implication didactique et recommandations générales de l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen et puis, la conclusion générale.

Implications didactiques et recommandations générales

Concernant les implications didactiques et les recommandations générales, nous allons parler des implications relatives aux apprenants et aux enseignants d'une part, et celles des corps administratifs des lycées et l'Etat de l'autre part.

Tout d'abord, nous sommes d'avis que les apprenants doivent s'intéresser aux documents vidéo eux-mêmes en cherchant des moyens différents et innovants d'en trouver ; soit télécharger de l'internet ou investir dans les CD-ROM en français. Ils peuvent aussi regarder des émissions en français qui se diffusent de temps en temps sur les postes téléviseurs. Les apprenants ne doivent pas attendre jusqu'au moment où les professeurs intègrent des moyens innovants dans la pratique pédagogique. Ils doivent eux-mêmes prendre des pas pour développer leurs compétences dans la langue française. Ils peuvent ainsi s'intéresser aux documents multimédia, voire les documents audiovisuels. Les apprenants des langues étrangères peuvent de plus se servir de l'internet pour l'apprentissage par auto-formation, comme préposé par De-Souza (2009). Des études ont convenablement montré que l'intégration des multimédia comme les documents vidéo facilite la mémorisation, la confiance pour prendre la parole dans la langue cible, la motivation pour apprendre, même que l'acquisition de vocabulaires dans la classe de langues, comme indiquent Stagnitto(2011), Seeger (2011) et Williams (2013) dans leurs études qui se situent dans ce domaine.

Au niveau pratique, les enseignants peuvent trouver des moyens innovants pour employer les documents vidéo dans les cours de français lors de l'enseignement. Actuellement, presque chaque enseignant a accès à un ordinateur portable. Il peut se servir de cet ordinateur pour montrer des extraits de vidéo aux apprenants, même s'il s'agit d'un clip vidéo d'une minute. Les enseignants peuvent faire l'effort à les montrer aux apprenants lors de l'enseignement. Le syllabus de français pour l'enseignant du FLE au Ghana, encourage l'emploi des

documents authentiques, même fabriqués dans la salle de classe, car ces documents peuvent bien motiver les apprenants. Nous encourageons donc son usage actif.

Les enseignants doivent tout faire pour assurer le développement langagier de leurs apprenants, en vue de cela, ils ne doivent pas toujours attendre de bonnes conditions avant d'employer des moyens innovants dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'objectif de l'enseignement/apprentissage de français comme déclaré dans le syllabus du FLE pour les lycées ghanéens indiquent que l'enseignant/apprentissage de français dans les lycées doit se faire dans une manière qui encourage le français en tant qu'un outil de communication et non seulement une matière apprise en classe. L'introduction de la vidéo dans une leçon doit de plus aider l'enseignant à achever ses objectifs d'une leçon, soit dans l'expression orale, soit dans les cours de la grammaire. L'enseignant peut aussi encourager les apprenants d'aller chercher eux-mêmes de documents vidéo en français. Ce faisant, les enseignants développent le caractère d'apprendre en autonome chez leurs apprenants. Nous partageons l'avis de Kuupole, De Souza et Bakah (2012, p. 356) qui maintiennent que «... tout enseignant de langue doit faciliter l'apprentissage de ses apprenants en leur donnant d'importants moyens de devenir autonomes. »

Les lycées qui enseignent le français doivent mettre les mesures en place pour encourager l'utilisation du multimédia, voire les documents vidéo, dans la pratique pédagogique. Les autorités peuvent trouver des moyens différents pour fournir les dispositifs nécessaires qui facilitent des activités audiovisuelles. Nous

proposons que chaque lycée qui enseigne le français en tant que matière ait une salle médiatique avec les dispositifs nécessaires. Cela facilitera l'enseignant/apprentissage par vidéo et des autres supports médiatiques. Dans le cas où l'école n'a pas des ressources financières pour fournir ces dispositifs, elle peut demander du soutien auprès des organisations publiques à cause du coût impliqué dans un tel projet. Les grandes organisations sociales et commerciales peuvent être appelées pour contribuer au fournissement des infrastructures et dispositifs nécessaires.

Sur le plan général, l'État, à travers les institutions comme Ghana Education Service (GES) doit s'accorder davantage aux activités favorisant l'intégration de vidéo et de multimédia dans la pratique pédagogique. Nous ne pouvons pas proposer aux enseignants d'employer des documents vidéo si cela n'est pas soutenu par des institutions ghanéennes qui se chargent de l'éducation secondaire. Il faudra noter que « l'usage du multimédia dans les écoles au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE repose aussi sur une politique institutionnelle » (Kuupole, De Souza et Bakah, 2012, p. 357). Il faudra d'abord encourager ces institutions de permettre l'emploi des vidéos dans les pratiques pédagogiques. L'Etat peut promouvoir l'intégration du multimédia dans l'enseignant/apprentissage du français, en s'assurant que les syllabus du FLE intègrent ces documents. Kuupole, De Souza et Bakah (2012, p. 357) étayent ce point en expliquant que «...toute politique qui préconise le multimédia pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana doit afficher non seulement les objectifs et les principes sous-tendant mais aussi préciser comment atteindre ces

objectifs ». A ce point, nous proposerons quelque démarche à suivre lors de l'enseignement/apprentissage du FLE par documents vidéo.

Tout d'abord, l'enseignant doit savoir le niveau de compétence langagière de ses apprenants afin de choisir un document vidéo que les apprenants peuvent facilement comprendre (Balogun et Kaaku, 2012). L'enseignant peut aussi se préparer à utiliser la vidéo d'abord en examinant le contenu. Il doit aussi établir les objectifs clairs pour le visionnement en se focalisant sur l'objectif des leçons (Hirschsprung, 2005).

Balogun et Kaaku (2012) proposent quelques documents vidéo qui peuvent être exploités en classe. Il s'agit de la suivante : des dessins animés, des publicités télévisées, des reportages courts, une interview d'un personnage public ou anonyme, des clips de chanson (français), un jeu télévisé, ainsi de suite. Tous ces types de documents vidéo représentent des instances où la langue française est employée en contexte, dans une situation réelle.

Çakir (2006) propose quelques activités liées à l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En nous appuyant sur les techniques suggérées par cet auteur, nous allons présenter quelques-unes de ses idées qui peuvent être réalisées dans le cadre ghanéen.

La première technique dont nous allons parler est nommée *visualisation en silence*. Pour cette technique, L'auteur maintient qu'une façon de manipuler cette technique est de jouer le segment de la vidéo sans les sons. L'enseignant peut dire aux apprenants d'observer le comportement des personnages tout en utilisant leur

pouvoir de déduction. L'enseignant, à un moment donné peut mettre la pause aux dispositifs pour demander aux apprenants de deviner ce qui se passe dans la vidéo. Après tout cela, l'enseignant peut jouer le segment de vidéo avec le son. Cette technique, selon des études suscitent l'intérêt tout en stimulant les modes de pensées de l'apprenant. Pour Navartchi (2007), cette technique empêcherait les apprenants de focaliser trop sur les énonces qu'ils comprennent à peine, mais à la place, tourner leur attention aussi sur le non verbal.

Ensuite, Çakir (2006) nous propose une autre technique : *le son sans visionnement*. Cette activité/ technique représente le contraire de ce que nous venons de discuter. À travers cette activité, les apprenants peuvent seulement entendre le dialogue qui se déroule, mais ils seront incapables de voir l'action de ce qui se passe. Par cette activité, les apprenants sont encouragés à prévoir et deviner ce qui est arrivé visuellement, en dépendant uniquement du son. Après, le son et la vision peuvent se dérouler ensemble.

La troisième activité dont nous allons parler est *la répétition*. Quand il y a des expressions linguistiques difficiles dans la vidéo, l'enseignant peut demander aux apprenants de répéter ces expressions. Selon Çakir (2006), cette activité est une étape vers le développement de la production communicative des apprenants de langues étrangères. Dans cette activité, une scène peut être visionnée à plusieurs reprises afin que les apprenants répètent.

La quatrième et dernière activité qui peut être réalisée dans le contexte ghanéen chez les lycéens est *le jeu de rôle*. Selon Çakir (2006) au moment où les

apprenants ont bien saisi le concept dans une séquence vidéo, les enseignants peuvent demander aux apprenants d'agir sur ce qu'ils viennent de voir et d'entendre en employant les versions originales autant que possible. Ils peuvent essayer d'employer les même expressions qu'ils viennent d'entendre ou bien modifier un peu ce dont ils peuvent souvenir à partir de la vidéo. Lorsque les apprenants deviennent à l'aise avec le jeu de rôle, et lorsqu'ils sont sûrs des vocabulaires et de la structure de la langue, l'enseignant peut introduire des activités plus créatives. Selon Çakir (2006) le jeu de rôle implique les étudiants d'être participants actifs dans la pratique pédagogique.

Conclusion générale

Le but principal de ce travail prend ses racines dans l'observation que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se fait la plupart de temps avec des méthodologies traditionnelles qui sont moins innovantes et attrayantes aux apprenants du FLE. Dans ce cas, souvent, les apprenants ne se sentent pas bien motivés pour accroître leurs niveaux de compétences dans apprentissage de FLE. Après toutes les années consacrées à l'apprentissage de FLE par ces apprenants, ils ne sont pas toujours capables à s'exprimer de manières favorables dans la langue cible. Nous avons ainsi trouvé la nécessité de découvrir la place qu'occupent les multimédia, plus spécifiquement les documents vidéo dans la pratique d'enseignement vers le développement des compétences communicatives et langagières des apprenants.

Comme méthodologie de la collecte des données, nous avons récupéré les données auprès de deux lycées de statut public dans la Métropole de Cape Coast. Nous avons administré deux sections de questionnaires aux 60 apprenants de SHS 2 - la première section avant d'un cours d'expression orale à l'aide d'un dessin animé en français et la deuxième section après le cours. Au niveau des enseignants (sept enseignants), ils ont aussi rempli des questionnaires qui cherchaient à fournir les réponses à nos questions de recherche. Pour confirmer les réponses fournies dans les questionnaires, nous avons aussi mené un entretien et une observation du cours.

Tout au long de ce travail, des études ont montrés les rôles indispensables que ces documents jouent dans la pratique pédagogique. Nous avons aussi compris que ces documents motivent les apprenants à accroître les niveaux d'acquisition de vocabulaires et des expressions en français. Les apprenants sont aussi sensibilisé de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les documents vidéo pour améliorer leurs performances académiques.

Les données collectées et analysées ont confirmé ces rôles positifs des documents vidéo. Les résultats ont aussi confirmé qu'il existe beaucoup d'obstacles qui empêchent l'emploi effectif des audiovisuels. Nous pouvons mentionner le problème du manque des dispositifs nécessaires pour effectuer ces activités et aussi le manque d'espace.

Nous avons donc fourni, dans ce travail, quelques suggestions qui peuvent aider les écoles, les enseignants et apprenants d'en profiter énormément de cet

outil. Nous nous sommes appuyée sur les travaux de quelques auteurs pour proposer quelques types d'activités pédagogiques qui peuvent être effectuées à l'aide des documents vidéo dans la classe de FLE.

En général, nous retenons que l'utilisation et intégration effective des documents vidéo est un pas dans la bonne direction. Nous encourageons les acteurs impliqués dans l'élaboration des programmes pédagogiques d'explorer et encourager de plus l'emploi de ces documents.

Nous ne prétendons pas avoir élaboré de manière exhaustive le concept de l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Ainsi, une étude longitudinale portant sur l'impact des documents vidéo sur les compétences orales des apprenants du FLE au Ghana pourrait servir de prolongement à notre étude.

RÉFÉRENCES

- Al Kaboody, M. (2013). Second language motivation; the role of teachers in learners' motivation (Electronic version). *Journal of Academic and Applied Studies*, 3, 45-54.
- Amine, B. M., Benachaiba, C. & Guemide, B. (2013). Using multimedia to motivate students in EFL classrooms: A case study of English master's students at Jijel University, Algeria (Electronic version). *Malaysian Journal of Distance Education*, 14, 63–81.
- Aslim-Yetis, V. (2010). *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE*. En ligne : www.synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763 (consulté le 9 juillet, 2014),
- Bachmann, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : Régularités discursives et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Balogun, T. A. & Kaaku, M. A. (2012). L'enseignement de la grammaire par

la Methodologie Structuro-Globale Audiovisuelle : *Aspects of Language Variation, Acquisition and Use : Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie*, 416-430.

Barron, L. (1989). *Enhancing learning in at-risk students: Applications of video technology*. ERIC Digest. En ligne: www.ericdigests.org/pre-9215/risk.html (consulté le 21 janvier, 2015).

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.

Çakir, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom (Electronic Version). *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 5, 67- 72.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg. En ligne : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 21 mars, 2015).

Corporation for Public Broadcasting (2004). *Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education*. En ligne: <http://www.cpb.org/stations/reports/tvgoestoschool/> (consulté le 09 juillet, 2014).

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue*

étrangère et seconde. Grenoble : PUG.

Delhay, O. (2003) *Le document authentique*. En ligne :

<http://gallika.net/spip.php?article42> (consulté le 17 novembre 2014).

De-Souza, A. Y. M. (2009). *Intégration de l'internet dans*

l'enseignement/apprentissage du FLE au département français de l'Université de Cape Coast. Mémoire de masters 2.(manuscrit) Cape Coast: University of Cape Coast.

Flory, L. (2004). *L'indexation des ressources pédagogiques*. Villeurbanne :

ENSSIB.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research*

in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gadet, F. (1997). *Le français populaire. Que sais-je ?* Presse universitaire de

France : PUF.

Garrabet, C. (2012). *La classe sans manuel : le cours ou la séquence de cours*

Vidéo (Version électronique). Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012,

4-8.

Ghana Education Service. (2010). *Teaching Syllabus For French (Senior High*

School 1-3). Accra : Ministry of Education.

Ghana Statistical Service (2013). *2010 Populations & Housing Census*.

Regional Analytical report. Central Region. Accra: Ghana Statistical Service

Gilakjani, A. P. (2012). The Significant Role of Multimedia in Motivating

EFL Learners' Interest in English Language Learning: *I. J. Modern Education and Computer Science*, 4, 57-66.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris :

Hachette.

Hymes, D. (1972). Sociolinguistics: Selected readings In J. B. Pride & J.

Holmes (Eds.), *On communicative competence*, (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.

King, J. (2002). *Using DVD feature films in the classroom*. En ligne:

<http://www.eltnewsletter.com/back/february2002/art882002.html>

(consulté le 29 juillet, 2014).

Kodua, M. A. (2012). *Les difficultés des apprenants du Français Sur Objectifs*

Spécifiques au Ghana: le cas de KNUST School Of Business. Memoire de masters 2 (manuscrit). Kumasi: Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

Kuffour, J. A. (2003) State of the nation's address, In Marcelinus Dery,

(2010) *Who cares about French education in Ghana?* En ligne :

<http://opinion.myjoyonline.com/pages/feature/201010/53967.php>

(consulté le 3 décembre 2014).

Kuupole, D. D. (2008, mai) : *Réflexions sur les changements diachroniques*

Dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana : Nouvel état des lieux communication présentée lors du Colloque organisé par RECFLEA, Togo.

Kuupole, D., Yiboe, K. & Kuupole, A., (2005). *Principles and methods of*

Teaching French as a Foreign Language. University of Cape Coast: Centre for Continuing Education.

Kuupole, D. D., De-Souza, A.Y. M. & Bakah, E. K. (2012) : Enseigner le

français langue étrangère par le multimédia au Ghana : Implications didactiques et institutionnelles. *Aspects of language variation, acquisition and usage*, 347-363.

Lien, N. H. (2008). *Apport des TIC dans l'enseignement / apprentissage du*

Français Langue Etrangère (FLE): Une recherche d'application à la méthode Champion 1 Pour Le DELF. Mémoire de masters 2 (manuscrit). Hanoi : Université Nationale de Hanoi.

- Liu, F. (2010). *Using Multimedia to Motivate EFL Students' interest in English language learning*. Unpublished master's thesis. Platteville: University of Wisconsin.
- Marshall, J. M. (2002). *Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. En ligne: www.medialit.org/reading-room/learning-technology (consulté le 27 mars, 2014).
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?(Electronic version). *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1991). Animations need Narrations: An experimental test of Dual coding Hypothesis (Electronic version). *Journal of Educational Psychology* 83, 484-490.
- Navartchi, A. (2007). *L'intégration des documents vidéo authentiques dans les cours de FLE en Iran*. Thèse de doctorat (manuscrit). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle – Afrique subsaharienne*. Paris : Le Harmattan.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A. (1974). Language and Knowledge of the world (Electronic version).

Educational Researcher 3, 5-12.

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New

York: Oxford University Press.

Seeger, I. (2011). *Exploring film as EFL course book supplements and*

motivational stimulus: A German secondary school case study.

Unpublished master's thesis, University of Birmingham, Birmingham.

Stagnitto, R. (2011). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : Impact des*

sous titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en

français langue étrangère. Mémoire de master 2 (manuscrit). Université

de Stantal Grenoble, Grenoble.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load during problem solving: Effects on learning.

Cognitive Science, 12, 257-285.

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia

learning. (Electronic version). *The Cambridge Handbook of Multimedia*

Learning, 19-29.

Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue*. Paris : CLE International.

Taylor, R. 1980. *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. New York:

Teachers College Press.

- Vahlberg, V. (2010). *Fitting into their lives. A survey of three studies about youth media usage*. Virginia: Newspaper Association of America Foundation.
- Wang, C. R. (2008). A comparative study on the traditional model of English teaching and multimedia computer aided English teaching (Electronic version). *Journal of Hunan First Normal College*, 8, 56-58.
- Williams, Z. (2013). *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications*: Unpublished master's thesis, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a process (Electronic version). *Educational Psychologist* 11, 87-95.
- Yang, W. & Fang, F. (2008). Optimization of multimedia English teaching in context creation (Electronic version). *International Education Studies*, 1-4.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage. Tome 1*. Thèse de doctorat (manuscrit). Strasbourg: Université de Strasbourg.

SITOGRAPHIE

L'Académie de Besançon en France,

www.ac-besancon.fr/frspip.php article2220 En ligne: (consulté le 19 juillet, 2014).

Telmo et Tula – Comment Faire Des Crêpes Avec Des Enfants –

http://m.youtube.com/watch?v=LXeGuMUD_10 En ligne : (consulté le
25 juin, 2014).

ANNEXE 1

UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

PRE-LESSON QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

We are conducting a study into the use of French videos in some selected senior high schools in the Cape Coast Metropolis, Ghana. This is part of a study that is purely academic in nature; as such, the results will not be used for any other purpose. We would be very grateful if you took a few minutes to respond to the questions below. Please answer the questions as accurately as possible to enable us get a precise picture of the situation. We guarantee that any information you will provide will be treated with utmost confidentiality. Thank you for your time.

A. BIO DATA

1. Please provide the name of your school

.....

2. Age

(a) 15 and Below

(b) 16-18

(c) 19-21

(d) 22-24

(e) 25 and Above

3. Sex

(a) Male

(b) Female

4. At what level did you begin your study of French?
- (a) Lower Primary school (Kindergarten to class three)
 - (b) Upper Primary school (Class four to six)
 - (c) Junior High School
 - (d) Senior High School
 - (e) If other, please state here.
5. What is your reason for studying French in SHS? (you may choose more than one option)
- (a) You chose to study French
 - (b) It was chosen for you by your school
 - (c) It was compulsory
 - (d) You were forced to study French
 - (e) If other, please indicate.

B. THE USE AND ACCESS TO FRENCH VIDEOS

6. Which of the following teaching and learning materials do your French teachers often use in your French lessons?
- (a) French Text books
 - (b) French audio documents
 - (c) French Visual documents
 - (d) None
 - (e) If other, please specify.....
7. How often do your French teachers use French videos in your lessons?
- (a) Once a term

- (b) Twice a term
 - (c) Once in the year
 - (d) Once in a while
 - (e) Never
8. How would you rate the access to internet in your school?
- (a) Very good
 - (b) Good
 - (c) Fair
 - (d) Poor
 - (e) No internet
9. How often do you try to find French videos on the Internet?
- (a) Always
 - (b) Very often
 - (c) Once in a while
 - (d) When presented with the opportunity
 - (e) never
10. Have you ever watched French videos on a TV set or a computer on your own?
- (a) Yes
 - (b) No
- C. USE OF FRENCH VIDEOS IN TEACHING/LEARNING OF FRENCH
11. Do you think French videos should be included in your French oral lessons?

(a) Yes

(b) No

12. Please give reason your answer in question 11.

.....

13. What do you seek to achieve if French videos are used in teaching French orals in your school? (you may choose more than one option)

(a) Increased level of French vocabulary

(b) Increased level of motivation to learn French

(c) High confidence to speak French

(d) Nothing in particular

(e) If other, please indicate.....

14. In your opinion, what motivates you to study French? (You may choose more than one option).

(a) Personal interests

(b) Future professional interests

(c) Interesting ways of teaching French

(d) Teachers' personality

(e) None

15. Does the use of French videos serve as a motivating factor to your study of French?

(a) Yes

(b) No

16. Do you think the frequent use of French videos in class will help you speak better French?

- (a) Strongly agree
- (b) Agree
- (c) Undecided
- (d) Disagree
- (e) Strongly disagree

17. Given the opportunity, will you be willing to find and watch French videos on your own?

- (a) Yes
- (b) No

POST-LESSON QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

This questionnaire seeks to gather the suggestions, views and opinions of students after a teaching session integrating educational videos in the teaching/learning of French as a foreign language. Kindly take time to fill this out as accurately as possible. Thank you.

1. Did you benefit from today's lesson?

- (a) Yes
- (b) No

2. Please give reason for your answer in question 1.

.....

3. What did you like about the lesson? (you may choose more than one option)
 - (a) Environment
 - (b) Topic taught
 - (c) Video used
 - (d) Nothing
 - (e) Other (please specify).....

4. Do you have any suggestions as to what could have been done to improve today's lesson?
 - (a) Yes
 - (b) No

5. If you answered (Yes) to question 4, kindly state your suggestion(s).
.....

6. Do you believe using French videos in your French oral lessons will motivate you to do better in speaking French?
 - (a) Yes
 - (b) No

7. Please give reasons for your answer in question (6) here.
.....

8. Will you be willing to look for educational French videos on your own after this class?
 - (a) Yes
 - (b) No

9. In your opinion, what are some advantages of the use of French videos in your French lessons?

.....

10. In your opinion, what are some disadvantages of the use French videos in your lessons?

UNIVERSITY OF CAPE COAST
DEPARTMENT OF FRENCH
QUESTIONNAIRE FOR FRENCH TEACHERS

We are conducting a study into the use of French videos as learning materials in some selected senior high schools in the Cape Coast metropolis, Ghana. This is part of a study that is purely academic in nature; the results therefore will not be used for any other purpose. We would be very grateful if you took a few minutes to respond to the questions below. Please answer them as accurately as possible to enable us get a precise picture of the situation. We guarantee that any information you will provide will be treated in total confidentiality. Thank you for your time.

A. BIO-DATA

1. Please provide the name of your school

.....

2. Your Age

(a) Below 25 (b) 26-30 (c) 31-35 (d) 36-40 (e) Above 40

3. Sex (a)Male (b) Female

4. What is your highest professional qualification in education?

(a) Teacher's Certificate

(b) Diploma in Education

(c) First Degree (French)

(d) Postgraduate Diploma

(e) Any other (specify here).....

5. How long have you been teaching French?
(a) Below 5years (b) 6-10years (c) 11-15 years (d)16-20years
(e) 20 years and above
- B. THE USE AND ACCESS TO FRENCH VIDEOS
6. Which of the following teaching and learning materials do you often use in your lessons?
(a) Text books
(b) Audio documents
(c) Visual documents
(d) None
(e) If other, please specify here.....
7. How often do you use French videos in your lessons?
(a) Once a term
(b) Twice a term
(c) Once in the year
(d) Never
(e) If other, please specify.....
8. How would you rate your competence in internet and multimedia use?
(a) very high
(b) high
(c) moderate
(d) low
(e) none
9. Have you received any training on the use of French videos in teaching French?
a. Yes
b. No
10. If yes to question 9, where?
.....

11. How many training sessions have you attended on the use of instructional media like French videos?
- (a) 1
 - (b) 2
 - (c) 3
 - (d) 4 and above
 - (e) None
12. Where do you normally find your French videos for teaching (if you have ever used them)?
- (a) Internet
 - (b) Multimedia centres
 - (c) Colleagues/friends
 - (d) Alliance française
 - (e) If other, please indicate.....
13. Do you find French videos easily accessible in Ghana?
- (a) yes
 - (b) no

14. Please explain your answer in question (13)

.....
.....

C. USE OF FRENCH VIDEOS IN TEACHING/LEARNING OF FRENCH

15. Does your school have devices that support the use of French videos in French language education? (Eg. DVD, projectors, laptops)
- a. Yes
 - b. No
16. If you answered yes to question (15) kindly indicate the devices available in your school.
- a. Laptops/ desktops
 - b. Projector
 - c. DVD player

- d. Television set
- e. If other, please indicate.

.....

17. Which of these best describes the difficulties you face (or are likely to face) in using French videos in teaching and learning? (you may choose more than one option)

- (a) Large class size and inadequate space
- (b) Interrupted power supply
- (c) Insufficient specialized training
- (d) Lack of video playing equipment in the school (TV, DVD player, projector)
- (e) If other, please state here.....

18. What in your opinion best describes how useful French videos are to the teaching and learning of French? (you may choose more than one option)

- (a) To make the class lively
- (b) To make up for the insufficiencies of textbooks
- (c) To expose the francophone culture to the students
- (d) To motivate the students
- (e) If other, please state.....

19. In your opinion, students tend to be motivated by the integration of French videos in the teaching.

- (a) Strongly agree
- (b) Agree
- (c) Undecided
- (d) Disagree
- (e) Strongly disagree

20. Do you encourage students to look for French videos to enhance their learning of French?

- (a) Yes
- (b) No

21. What is your general perception about the use of video in foreign language teaching/learning? (you may choose more than one option)
- (a) It is facilitates the communicative development of the language learner
 - (b) Time allotted to French studies is inadequate so using videos will be difficult
 - (c) It is too complex to carry out
 - (d) It should be given more attention in the language class
 - (e) If other, please state here.....
22. How would you see the use of educational videos in teaching French in your school?
- a. Difficult
 - b. Very useful
 - c. Too technical
 - d. Inapplicable to the Ghanaian setting
 - e. If other, please state here.
23. Given the right conditions, will you be willing to use French videos in teaching?
- (a) Yes
 - (b) No
24. Which aspect of French would you like to teach with French videos? (you may choose more than one option)
- a. Oral expressions
 - b. Written expressions
 - c. Grammar
 - d. Literature
 - e. If other, please state.....
25. What are your general remarks concerning the use of French videos in teaching French?
.....

ANNEXE 2

Guide d'interview pour les chefs de département

1. Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos françaises ? Comment?
2. Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en générale?
3. Dans votre perspective en tant que chef de département de français quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?
4. le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement? Comment ?
5. Pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ? Pourquoi et comment?
6. Pensez-vous que les étudiants sont motivés par le document vidéo français ? comment?
7. Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage de FLE à votre école ?
8. A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? est-il possible de bien intégrer les videos dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?
9. Quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

ANNEXE 3

Transcription d'interview pour les chefs de département (WGHS)

Etudiant chercheur (EC): Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos en français ?

Monsieur X (MX) : Oui

EC : Vous pouvez expliquer ?

MX : Les vidéos et les documents sonores sont des supports qu'on utilise dans les classe de FLE, pas seulement les classes de FLE, mais dans l'apprentissage des langues ; alors c'est faisable.

EC : Dans votre département, utilisez-vous des documents vidéo en classe de langue?

MX : Oui

EC: Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en général?

MX: En général, on l'utilise de temps en temps. Pas fréquemment mais de temps en temps.

EC: Dans votre perspective en tant que chef de département de français ; quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX: Je peux dire, la difficulté c'est le temps. Il n'y a pas assez de temps pour exploiter la vidéo ou bien les vidéos en classe. On a beaucoup de choses à couvrir dans le peu de temps pour préparer les apprenants pour leur examen final. Alors avec l'emploi des vidéos, on dépense beaucoup de temps et ça nuit en peu à la vitesse des leçons.

EC: Alors vous n'avez pas des problèmes quand il s'agit d'espace, la formation...

MX: Non, nous avons une salle médiatique; et les professeurs sont formés. Ils ont quand même le savoir d'utiliser les matériels disponibles.

EC: Ok. Et l'accès aux vidéos ? Il n'y a pas de problème là ?

MX: Avec l'internet on peut avoir accès à beaucoup de vidéo en ligne. Il y a les vidéos en français sur *youtube* et d'autres plateformes vidéo. Alors ce n'est pas difficile de trouver les vidéos.

EC: Et le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéos dans la pratique d'enseignement?

MX : Oui, je peux dire oui.

EC: Dans quelles mesures?

MX: C'est l'école qui nous à fournir les matériels disponibles dans le département. Nous avons une salle médiatique, il y a de quoi jouer les vidéos, il y a une télé, des lecteurs DVD, des lecteurs ; simplement nous avons les matériels disponibles pour lire les vidéos, même les ordinateurs.

EC: Alors, pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ?

MX: oui

EC: Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE à votre école ?

MX: D'abord il faudra créer le temps. Créer le temps c'est-à-dire voir si on peut avoir les temps supplémentaires, peut être après les cours, pendant la soirée; pour

encourager les apprenants pour venir dans la salle pour regarder les vidéos, ou bien, faire des leçons avec les vidéos. Aussi, il faudra encourager les professeurs, de s'intéresser dans l'emploi des vidéos.

EC: A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? Est-il possible de bien intégrer les vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX: Oui c'est possible. C'est possible. La possibilité, oui, mais c'est n'est pas probable, parce que le programme que nous avons WAEC, l'examen WAEC, il faut préparer les apprenants pour cette examen et l'emploi de documents vidéo ralentissent notre progrès dans ce domaine. Alors on peut utiliser les vidéos de temps en temps, mais basé tous les leçons sur les documents médiatiques, non. Peut-être pour motiver les apprenants, on peut de temps en temps utiliser les vidéos.

EC: Alors finalement quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

MX: l'emploi des vidéos en classe ?

EC: Oui

MX: Oui c'est bon, si certaines choses changent. Par exemple le format des examens finales, si ça change et encourage l'emploi des documents multimédia, oui. Mais si les choses ne changent pas, on garde le format de l'examen, peut-être non, ça sera difficile.

EC: Ok, merci bien pour votre temps.

Transcription d'Interview pour les chefs de département (UPSHS)

EC : Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos en françaises ?

Monsieur X (MY): Oui, c'est nécessaire

EC : Comment ?

MY: Vous voyez, les enfants sont toujours excités par les vidéos ou bien les dessins ou bien des films, donc si on utilise par exemple les vidéos pour les enseigner, ça va leurs donner beaucoup de motivation. C'est fait que les étudiants même qui ne parlent pas en classe ils doivent baser sur les vidéos pour parler, parce qu'ils ont regardé quelque chose, ils ont entendu quelque chose. Eux aussi vont montrer aux autres qu'ils sont en classe donc, c'est une occasion pour elle aussi de contribuer en classe et de parler en classe.

EC : Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en général?

MY : Souvent, on l'emploi souvent.

EC: vous-même ou vos collègues ?

MY : Pour moi, bon je l'utilise souvent, mais pour mes collègues c'est n'est pas trop évident ; mais pour moi je l'utilise souvent.

EC : Dans votre perspective en tant que chef de département de français ; quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéos dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?

MY: Il y a beaucoup de problème. Il y a le manque d'espace. Dans certains classe il y a plus de 60 élèves qui font le français dans une classe, alors c'est difficile même du professeur pour organiser ce types d'exercices aux élèves. Parce qu'il

n'y a pas des matériaux pour entreprendre ces exercices. Donc un professeur qui a un petit ordinateur...comment toute la classe peut regarder ce petit écran, donc c'est un grand problème. Manque de matériaux, manque d'espace. L'espace est toujours petit. La classe n'est pas large pour les étudiants. Et des fois aussi, chez moi par exemple, à l'école, il n'y a pas de matériaux et je fais de mon propre ordinateur pour cet exercice. Alors dans les classes où les étudiants sont nombreux, c'est un problème pour moi. J'ai aussi un enseignement sur ça et moi-même j'ai vu que les élèves sont motivés avec ça, donc je utilise ça. Mais pour les autres professeurs, mes collègues, ils n'arrivent pas à utiliser ça. Ou bien dans une école où il n'y a pas de courant, parce que il y a beaucoup de mes collègues qui sont dans les villages, il n'y a pas de courant, et les professeurs mêmes n'ont même pas d'ordinateurs. Comment ils peuvent entreprendre ce médiateur ? Donc c'est un grand problème. Et les professeurs là, eux aussi ils ne sont pas... ils n'aiment pas d'ordinateurs. Il y a ces écoles, il n'y a pas de courant, il n'y a pas de télévision, il n'y a pas de vidéo. Donc c'est un grand problème à ce niveau aussi. Et comme je vous ai déjà dit, il y a beaucoup d'élèves qui sont en classe. Des fois aussi, pour trouver ces vidéos, qui seront une vidéo d'un niveau des élèves, aussi est un grand problème. Des fois on trouve des vidéos qui sont plus que leur niveau ou bien un document qui est plus bas que leur niveau. Lors c'est un grand problème aussi dans ce cas.

EC : Et le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéos dans la pratique d'enseignement?

MY. Non ! Quand nous les approchons...ils disent qu'il n y a pas d'agent. Ici on dépend de l'État. Lors c'est un grand problème. Étant donné qu'on a une salle informatique, tu rentres là, il y a des professeurs qui sont en train de fait des cours. Ici on dépend du gouvernement. Le corps administratif n'est pas prêt. Il ne veut pas dépenser sur ces projets.

EC : Alors, pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ?

MY: Pourquoi pas ? J'ai déjà dit que les étudiants sont motivés par les écrans. Ils sont motivés par les vidéos. Donc en regardant, ils apprennent des mots, ils entendent des mots, ils sont obligés de copier des mots. Quelquefois, Les vidéos ont des écritures (sous titres), donc les élèves prennent des notes. Alors moi je pense que c'est bon. Très bon.

EC : Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE à votre école ?

MY: Nous sommes là, nous faisons de nos mieux d'approcher la direction de l'école. Chaque fois qu'on approche la direction de l'école, il se plaine, il n'y a pas d'argent. L'État doit envoyer (l'argent), il n'est pas envoyé, tout dépend de l'argent. Nous ne pouvons même pas vivre comme ça parce que nous devons avancer. On doit aider les élèves, à apprendre..., à saisir les publications, a saisir ce que nous enseignent. Donc si nous puissions intégrer, il doit y avoir des moyens pour nous aider à l'exploiter

EC : A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? Est-il possible de bien intégrer les vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX : C'est possible. Si l'État donne à chaque école, des matériaux vidéo, des disques, des ordinateurs. Si on trouve ces matériaux, je pense qu'on peut bien intégrer les vidéos dans l'enseignement. Ça va aussi faciliter la tâche des professeurs.

EC : Alors finalement quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

MX: Ce projet est bon, ce projet est très bon, si seulement, comme j'ai déjà dit, l'État peut nous fournir des matériaux, ou bien si les établissements peuvent faire d'effort qu'il peut trouver des sous, c'est-à-dire, trouver de l'argent pour fournir aux professeurs de français des matériaux de l'espace, encourager même les professeurs d'employer les documents et les envoyer pour faire des formations . Par exemple s'il y a des matériaux et des professeurs qui ne sont pas formés il y a un problème. Donc l'État doit utiliser beaucoup d'argent, l'État doit venir en collaboration avec les directeurs, et ils doivent faire tous pour former les professeurs ; les donner aussi des matériaux, les motiver. Parce que, s'il n'y a pas de motivation vous ne pouvez pas faire avec. Alors c'est un travail difficile. Toujours quand tu enseignes une classe qui est grande c'est très difficile

EC : Meri bien pour votre temps.

ANNEXE 4

CLASS OBSERVATION FORM

Name of school:

Number of students present:

Title of Lesson:

Lesson duration:

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
1. Lesson was introduced by			
a. Teacher's statement of the lesson's objective			
b. Brainstorming			
c. Previous knowledge			
d. With video			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
2. Method of teaching			
a. Participatory			
b. Teacher centered			
c. Student centered			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
3. General classroom setting			
a. Facing the teacher in front			
b. Circular in smaller groups			
c. Circular in class group			
d. Face to face in pairs			
e. Other (describe)			

4. When is video introduced	Yes	No	Observer's comment
a. Beginning of the class			
b. In between lesson			
c. Intermittently			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
5. Equipment used			
a. Television set			
b. Laptop			
c. Projector			
d. Speakers			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
6. Teacher pauses the video to explain			

Aspects of observation	No	Frequently	Observer's comments
7. Teacher repeats the video			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
8. Is the video visible to each student?				

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
9. Language of interaction			
a. English only			
b. French only			
c. French and English			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
10. Learner's competence in focus			
a. Written			
b. Oral			
c. Written and oral			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
11. Student's attitude during lesson				
a. Excited				
b. Indifferent				
c. Confused				
d. Participatory				
e. Other				

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
12. Lesson was held in			
a. Class room			
b. Multimedia room			
c. library			
d. ICT centre			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
13. student's involvement			
a. Very good			
b. Good			
c. Fair			
d. Poor			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
14. student's attitude to lesson			
a. Very good			
b. Good			
c. Fair			
d. Poor			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
15. Environment for lesson			
a. Calm			
b. Noisy			
c. disorganized			
d. other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
16. Atmosphere during lesson			
a. Calm			
b. Tensed			
c. Exciting			
d. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
17. General Organization of lesson				
a. Very good				
b. Good				
c. Fair				
d. Poor				

UNIVERSITY OF CAPE COAST

UTILISATION DE LA VIDÉO DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS QUELQUES
LYCÉES DE LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST ET PERSPECTIVES
DIDACTIQUES

BY

EKUA MENSIMAH APPIAH-THOMPSON

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French Linguistics and Didactics.

JULY 2015

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature: Date:

Name: Ekua Mensimah Appiah-Thompson

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. Edem Kwasi Bakah

Co- Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. Anthony Yao Makafui De-Souza

ABSTRACT

This study focused on the use of videos as teaching/learning materials in the study of French as a foreign language (FFL). Our main objectives were to find out the frequency of the use of videos in French teaching/learning, as well as the difficulties associated them. We also aimed at finding out the perceptions of teachers and students concerning the effective integration of these videos in the teaching/learning of FFL.

We conducted an exploratory study in two secondary schools in the Cape Coast Metropolis. Here, data were collected by means of questionnaires, interview guides and a non-participant observation of FFL oral classes which used videos in French as their main teaching/learning material.

Our major findings were that, although some teachers admitted using videos in French occasionally to teach, the use of these materials were seen as rare in the FFL classroom. This was due to certain difficulties such as lack of suitable multimedia devices, unavailability of adequate classroom space and lack of adequate time. Despite the setbacks, the teachers maintained very favourable perceptions about the use of videos in the teaching/learning of FFL, agreeing to give more attention to it. Students also readily encouraged the use of videos in the teaching/learning of French, as they said it made learning French more practical and interesting. We therefore encouraged teachers to develop classroom-based activities related to videos. We recommended that students make active efforts in finding and using videos in French on their own.

REMERCIEMENTS

Nous remercions avant tout, nos directeurs de mémoire, le Dr. Edem Kwasi BAKAH et Dr. A. Y. M. DE-SOUZA, ainsi que le Dr. K. T. YIBOE pour leur disponibilité, patience et conseils pour effectuer ce travail.

Un énorme merci aux membres et autorités de Wesley Girls High School, University Practice Senior High School et Ghana National College. Nous remercions les enseignants qui ont donné les cours avec les documents vidéo et ceux qui nous ont aidé pendant l'étude. Nous citons M. Dawn GANU, M. Gabriel OSSEFUA, M. Ben BADIS, Mlle Gloria AKUETTEH, Mme Cecilia APPIAH, M. TSALI BROWN, M. ARKU, Mme Edith AGOBIA ainsi que M. Joseph. T. ADJABENG. Nous remercions aussi de tout cœur les apprenants qui ont participé à cette étude. Nous ne pouvons pas réaliser cette étude sans vous.

Nous remercions de plus tous les professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast, surtout le Dr. S. P. KRAKUE, le Dr. KAMBOU et M. Baba HARUNA pour les précieux conseils.

Un autre remerciement à tous nos collègues: Safiatu MOHAMMED, Portia Mamle ANGMORTERH, Ajoa Akoa EWUSI, King George ACQUAH, Kudafa MENSAH et Angelinus NEGEDU, qui étaient plus que disponibles et enthousiastes tout au long de ces deux années.

Bien évidemment, nous tenons à remercier notre famille, notamment M. et Mme Appiah-Thompson, qui nous soutient toujours. Merci pour vos encouragements et vos soutiens.

DÉDICACE

À la famille Appiah-Thompson et à mon mari, Michael.

À vous, le Dr. Edem Kwasi BAKAH.

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENT	iv
DÉDICACE	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	5
Objectifs du travail	7
Questions de recherche	8
Justification du choix du sujet	8
Délimitations du champ de l'étude	10
Définition opératoires de termes clés	11
Organisation de l'étude	14
Conclusion partielle	15

CHAPITRE		
UN	CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	
	DE L'ÉTUDE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	16
	Cadre conceptuel	17
	Historique des méthodologies du FLE	17
	Enseignement/apprentissage du FLE	
	dans le contexte ghanéen	23
	Supports et ressources pédagogiques	26
	Concept et rôle de la vidéo dans	
	l'enseignement/apprentissage du FLE	32
	CECR et l'enseignement/apprentissage des	
	langues étrangères	37
	Cadre théorique	38
	Théorie cognitiviste	38
	Travaux antérieurs	46
	Conclusion partielle	56
DEUX	MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	57
	Conception de l'étude	57

	Population et échantillonnage	58
	Instruments de collecte des données	60
	Enquête pilote	62
	Critère de choix de la vidéo	63
	Cadre général de la collecte de données	63
	Difficultés de la collecte des données	64
	Méthode d'analyse des données	65
	Conclusion partielle	66
TROIS	PRÉSENTATION ET ANALYSE	
	DES DONÉES	67
	Données recueillies auprès des apprenants	
	des deux lycées	67
	Données recueillies auprès des apprenants avant le	
	cours d'expression orale	68
	Informations personnelles des apprenants	68
	Emploi et accès aux documents vidéo en français	74
	Emploi des documents vidéo	
	dans l'enseignement/apprentissage du FLE	82
	Données recueillies chez les apprenants	
	après le cours d'expression orale et	
	données de l'observation de cours	94

Données recueillies auprès des enseignants des deux Lycées (UPSHS et WGHS)	107
Informations personnelles des enseignants	107
Emploi et accès aux documents vidéo en français	110
Emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE	117
Données de l'interview des chefs de département	127
Réponses aux questions de recherche	132
Conclusion partielle	135
QUATRE IMPLICATIONS DIDACTIQUES, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GÉNÉRALE	137
Implications didactiques et recommandations générales	137
Conclusion générale	143
RÉFÉRENCES	146
SITOGRAFIE	153
ANNEXE 1	155
ANNEXE 2	166
ANNEXE 3	167
ANNEXE 4	174

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Lycées impliqués	68
Tableau 2. Tranche d'âge des apprenants	69
Tableau 3. Sexe des apprenants	70
Tableau 4. Niveau de première initiation au FLE	71
Tableau 5. Raisons d'apprentissage du FLE	73
Tableau 6. Supports employés dans la classe du FLE	75
Tableau 7. Fréquence d'emploi des documents vidéo	76
Tableau 8. Accès à l'internet dans les écoles	78
Tableau 9. Accès aux vidéos sur l'internet	79
Tableau 10. Effectif d'apprenants qui ont été exposés aux documents vidéo.	81
Tableau 11. Perception sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orales.	83
Tableau 12. Explication des apprenants vis-à-vis de leurs perceptions sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orale	84
Tableau 13. Atteintes prévues lorsque les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE	87
Tableau 14. Motivation d'apprendre le français	90
Tableau 15. Bénéfices de la leçon	95
Tableau 16. Suggestions des apprenants	98
Tableau 17. Explication aux réponses	100
Tableau 18. Avis sur des avantages que les documents vidéo	

apportent à l'enseignement/apprentissage du FLE	103
Tableau 19. Avis sur les désavantages de l'emploi de la vidéo en français	105
Tableau 20. Nom d'école	107
Tableau 21. Tranche d'âge des enseignants	109
Tableau 22. Durée d'enseignement	110
Tableau 23. Fréquence d'emploi des documents vidéo	112
.Tableau 24. Lieu de formations sur l'exploitation de documents vidéo	114
Tableau 25. Difficultés que rencontrent les enseignants en employant la vidéo en français	118
Tableau 26. Perceptions des enseignants sur les documents vidéo employés en classe de FLE	123

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie introductive se concentre sur le cadre général de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le contexte ghanéen. Elle vise notamment à dégager quelques problèmes et difficultés liés à l'acquisition de la langue française par les apprenants ghanéens. Dans cette partie du travail nous élaborons en détail la problématique de l'étude aussi bien que les questions de recherches, les objectifs qui définissent l'étude, la pertinence et la délimitation de l'étude.

Cadre général de l'étude

Au fil des ans, les méthodologies d'enseignement/apprentissage du français se sont développées rapidement sur le plan mondial. Nous avons remarqué le développement et l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignements/apprentissage des langues vivantes. Nous pouvons faire mention des nouvelles technologies comme l'internet et les multimédias. Au Ghana, le français est conçu comme une discipline importante, qui est enseignée presque dans chaque niveau d'éducation, notamment, dès le niveau primaire jusqu'au niveau universitaire (Bakah, 2010). Comme l'indique Cuq (2003), l'enseignement de la langue française vise à permettre aux apprenants d'acquérir un savoir, un

savoir être et un savoir-faire. Pour cette raison, l'enseignement du français dans les écoles ghanéennes vise à développer l'acquisition de la langue aussi bien que la compétence à communiquer dans la langue française. L'un des objectifs déclarés vis-à-vis du programme d'enseignement du français est d'enseigner le français comme un outil de communication plutôt, et non pas seulement comme une discipline d'étude (Ghana Education Service, 2010).

Nous avons constaté au cours des années que malgré le progrès dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE sur le plan global, les méthodologies employé dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana laissent peu de place aux apprenants de développer leurs compétences dans l'expression orale (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012 ; Kodua 2012). En général, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) doit aider les apprenants vers la capacité de communiquer facilement en français mais malheureusement, il nous semble qu'au Ghana, les apprenants de FLE n'arrivent pas à communiquer en française car ils ont toujours de grandes difficultés en ce qui concerne l'acquisition de la langue française (Kuupole, 2008). Le Ghana, en tant que pays émergeant, doit accorder plein d'attention au développement de la compétence communicative des apprenants du FLE. L'ancien président du Ghana, John Agyekum Kuffour, dans son discours à l'Assemblée nationale le 13 février 2003 (<http://opinion.myjoyonline.com/pages/feature/201010/53967.php>), a solidifié l'importance de l'apprentissage du FLE dans les lignes suivantes :

Mr Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity, it must be put on the priority list. I can

testify to this myself, Mr Speaker, from the constant embarrassment I come face-to-face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators in this era of ECOWAS. I do not wish this handicap on any Ghanaian Child (Kuffour, 2003).

Selon l'ancien Président, l'incapacité de s'exprimer en français se pose comme un handicap et cela doit montrer le niveau d'importance qui doit être accordé à l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce que nous comprenons par cet extrait du discours de J. A. Kuffour (2003) est que la maîtrise de la langue française joue des rôles très importants aux échanges diplomatiques, commerciaux et professionnels dans la sous-région et dans le monde tout entier. De plus, le rapport sur la Région centrale rédigé après le recensement de 2010 au Ghana indique ceci : « In all districts, less than one percent is literate in English and French except Cape Coast Metropolis (3,5%) and Effutu (2,4%) » (Ghana Statistical Service, 2013, p. 64). Nous constatons qu'il y a déjà une lacune dans l'éducation des langues dans la Région centrale, car moins de 5% de la population parlent et comprennent ces deux langues : anglais et français. 3,5% de la population de Cape Coast savent lire et écrire en anglais et en français : un chiffre toujours très bas. Pour que nous comprenions cette situation sur le terrain, Kodua (2012) essaie de nous expliquer que les méthodologies et les méthodes d'enseignement du FLE, ne répondent pas aux besoins communicatifs et langagiers de la plupart des apprenants ghanéens, car après toutes les années consacrées à l'apprentissage de la langue française, les apprenants n'arrivent

toujours pas à soutenir une conversation en français, bien que la communication reste le but principal de l'enseignement/apprentissage et du FLE au Ghana.

Dans le souci de suggérer une solution possible au problème de communication des apprenants de Senior High School (SHS), nous sommes d'avis que l'intégration et l'emploi efficace des vidéos en français dans les classes du FLE, surtout dans les lycées, peuvent fournir aux apprenants, le vocabulaire adéquat pour une meilleure compétence communicative. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012) nous expliquent aussi que les méthodologies d'enseignement dans les écoles manquent des moyens et pratiques innovantes qui peuvent motiver et attirer les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue française. Les documents et vidéos authentiques et fabriquées, selon Seeger (2011), animent la classe de langue et servent d'un moyen de motivation pour des apprenants lors de l'apprentissage des langues. Hirschsprung (2005, p. 24) donne aussi une autre raison pour l'emploi des multimédia en classe en exprimant ainsi: «...la présence conjointe du texte, du son et de l'image a une incidence indéniable sur le processus de mémorisation ». Pour l'enseignement/apprentissage de français, il ne suffit pas seulement d'employer des textes écrits dans la pratique pédagogique, mais il faut un mélange des textes, des images et des sons, comme le souligne Hirschsprung (2005). La diversité de documents supports pourrait améliorer la compréhension et la mémorisation chez l'apprenant vers un développement de la compétence communicative. Ce travail vise donc à examiner l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE, en ce qui concerne la place qu'occupe ce type de document dans les cours de français dans quelques lycées de Cape Coast. Nous visons

analyser de plus, les difficultés liées à son emploi et les prospects que tient ce document pédagogique dans la classe de langue dans le milieu ghanéen. Nous allons aussi examiner les rôles que jouent la vidéo en classe de langues et les implications didactiques que celle-ci apporte.

Problématique

Nous expliquons brièvement le concept de multimédia et de vidéo avant d'aborder à la problématique. Le multimédia, d'une part consiste en l'emploi ou l'utilisation des sons, des textes, des images (animés ou fixes) et de la vidéo d'une manière simultanée ou non (Hirschsprung, 2005). D'autre part, la vidéo est tout document qui propage des sons et des images en même temps. Tout simplement, la vidéo implique la gamme de multimédia qui contiennent des matériaux audiovisuels. Ces outils selon Cuq (2003) sont très importants dans l'enseignement des langues.

Malgré les atouts de ces documents vidéo de développer rapidement les compétences langagières des apprenants et les autres réussites constatées globalement dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous semble qu'ils ne sont pas bien assimilés dans le programme du FLE dans les écoles secondaires au Ghana. Nous avons constaté cela à partir des pré-enquêtes que nous avons effectués dans quelques lycées. En fait, l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana manque des moyennes innovatrices aussi bien qu'interactives et les moyens traditionnels d'apprentissage sont fréquemment employés. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 347) renforcent cette assertion en s'exprimant ainsi :

Malgré l'avènement du multimédia au début des années 80, nous observons que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se fait dans la quasi-totalité du temps de façon traditionnelle. C'est-à-dire que les institutions scolaires, les enseignants et les apprenants ne profitent pas assez de ces outils technologiques.

Ces auteurs confirment la situation actuelle au Ghana concernant le fait que les outils technologiques ne sont pas bien assimilés dans le programme des lycées ghanéens. Des recherches ont montré une quasi absence des méthodologies innovatrices dans la pratique d'enseignement du FLE dans les institutions ghanéennes et un manque correspondant de motivation chez les apprenants et des fois chez les enseignants eux-mêmes (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012). Par des observations que nous avons faites au niveau des lycées au Ghana, les enseignants sont souvent motivés à aider leurs apprenants à réussir aux examens de fins de formation (West African Senior School Certificate Examination - WASSCE) plus qu'ils sont motivés à les aider à accroître leur compétence orale en français. À cet égard, c'est seulement les contenus probables d'apparaître à l'examen qui sont enseignés aux apprenants. Kuupole (2008) soutient que, l'enseignement du FLE au Ghana laisse très peu de place à l'initiative de l'apprenant, car on lui demande, d'acquérir des compétences orales alors que leurs professeurs ne font autre chose que renforcer les compétences écrites de ces apprenants.

Dans le but d'améliorer la situation sur le terrain, nous cherchons donc à comprendre dans cette étude, comment la vidéo est utilisée dans la pratique d'enseignement du FLE dans quelques lycées dans la métropole de Cape Coast. Notre préoccupation majeure est de découvrir la place qu'occupe l'emploi des documents vidéo en français en tant que support pédagogique dans le développement des compétences langagières des apprenants de FLE dans les lycées ghanéens. Ainsi, nous visons identifier la fréquence de l'emploi de ces supports dans la pratique d'enseignement tout en dégagant les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue. Nous visons aussi recenser des opinions des enseignants et les apprenants sur l'utilisation active de ces documents dans la pratique pédagogique du FLE. À la fin de cette étude, nous allons essayer de proposer des suggestions par rapport à l'utilisation de la vidéo en classe de FLE surtout dans l'enseignement de la pratique d'expression orale pour améliorer la compétence communicative des apprenants tout en cherchant à inciter l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants impliqués dans notre étude.

Objectifs du travail

L'objectif général de ce travail est de découvrir la place de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana vers une amélioration des compétences langagières d'apprenants du FLE. Sous ces prémisses, les objectifs de ce travail consiste à :

1. Vérifier les fréquences de l'emploi des vidéos aux lycées.
2. Découvrir les difficultés liées à l'emploi des vidéos aux lycées.
3. Dégager les perceptions des enseignants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français aux lycées.
4. Dégager les perceptions des apprenants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage de français aux lycées.

Questions de recherche

Notre problématique dans ce travail tourne autour de quatre questions de recherche :

1. Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?
2. Quelles sont les difficultés liées à l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?
3. Quelles sont les perceptions des enseignants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français au lycée?
4. Quelles sont les perceptions des apprenants de FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage de français au lycée?

Justification du choix du sujet

Nous considérons la vidéo d'être l'un des supports pédagogiques très importants et utiles pour le développement des compétences communicatives et langagières en FLE. Comme l'explique Hirschsprung (2005), la présence conjointe du son et de l'image facilite la compréhension d'une langue étrangère.

Nous avons constaté au fil des années que l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées devient plus en plus monotone, où l'enseignant se concentre la plupart de temps sur les manuels pédagogiques qui ont été fournis par le Ministre d'Education du Ghana ou autres organisations professionnelles qui s'occupent de l'éducation secondaires au Ghana. Certes, le français est appris en raison d'être capable de communiquer dans la langue française après les études secondaires. Nous devons donc activement penser aux techniques et supports plus attirants et efficaces à intégrer dans les cours. Ce faisant, ces apprenants seront motivés et défiés à développer leurs compétences langagières. Des recherches et des ouvrages par des auteurs comme Paivio (1974), Mayer et Anderson (1991), Hirschsprung (2005) et Williams (2013) démontrent les impacts positifs des outils à caractère multimodal sur l'apprentissage de langues et de nouveaux concepts. Ayant consulté des ouvrages de ces auteurs ci-mentionnés, nous constatons qu'il existe un écart dans l'enseignement des langues étrangères au Ghana en ce qui concerne l'utilisation des documents multimédia. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 360) confirment cette assertion en exposant que « l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana semble traîner toujours derrière les changements diachroniques ou technologiques qui interviennent en didactique de FLE». Nous sommes fortement d'accord qu'il est temps d'explorer vivement des méthodologies et diapositives innovatrices et motivantes dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. À cette ère numérique où l'internet et les diapositives technologique règnent, le Ghana doit aussi penser aux autres moyens d'enseignement/apprentissage des langues pour combler les

insuffisances des manuels pédagogiques. Nous trouvons ce sujet très utile pour le développement des compétences communicatives et orales chez ces jeunes apprenants du FLE, car, lorsque les apprenants sont initiés aux langues authentiques depuis le début de leur apprentissage, ils deviennent plus à l'aise de parler et de communiquer dans la langue cible (Seeger, 2011). De plus, Bérard (1991), indique ceci : « un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels » (p. 50). Pour lui, les vidéos authentiques employées en classe donnent aux apprenants l'expérience d'une vie réelle dans la classe de langue, car ils vivent l'expérience de la langue cible telle qu'elle est employée par les locuteurs. Delhaye (2003) de sa part nous donne une autre raison d'encourager l'emploi des documents authentiques comme des vidéos en classe de FLE. Selon lui, pour ne pas limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur enseignant, ces documents sont introduits aux apprenants de temps en temps. C'est en raison de ces atouts de la vidéo (en tant que support pédagogique) que nous avons choisi de l'examiner en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Délimitations du champ de l'étude

Nous aurions voulu mener une étude impliquant toutes les écoles secondaires de la partie sud du Ghana. Cependant, étant donné le cadre méthodologique que nous avons choisi de suivre et le délai de cette étude, impliquant un grand nombre des écoles auraient constitué un nombre trop vaste des enseignants et apprenants que nous ne pourrions couvrir et analyser. Nous nous sommes donc limités aux deux écoles secondaires dans la municipalité de Cape Coast pour nous permettre

de bien explorer les situations sur terrain. Nous avons choisi de mener notre étude auprès des apprenants de SHS parce que nous pensons que ces apprenants ont besoin de fortifier leurs compétences langagières en FLE. Ce faisant, même s'ils ne continuent pas à étudier le français au niveau universitaire, ils seront toujours capables de s'exprimer en français après les études à SHS. Comme explique Yiboe (2010) sur le plan du system éducatif du Ghana, les apprenants devraient avoir fait au moins quatre ans de français au moment où ils arrivent au deuxième niveau de SHS (s'ils sont appris le français au niveau de l'école secondaire inferieure). Nous avons donc impliqué ces apprenants du deuxième niveau car ils semblaient mieux capables de comprendre les documents vidéo en français. Le public choisi ne peut pas représenter tous les enseignants et apprenants au Ghana mais seulement une partie de la population totale. Cependant, les idées exposées dans ce travail peuvent décrire dans une manière, la situation réelle sur le terrain et former de plus, la base de recherches postérieures.

Définition opératoires de termes clés

Dans cette partie de notre introduction nous allons relever et définir quelques termes et mots qui sont pertinents à l'élaboration de ce travail. Nous allons avant tout, essayer de trouver les différences et similarités entre les termes *méthode* et *methodologie* pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères. Nous allons aussi proposer des définitions opératoires des termes comme *enseignant*, *apprenant* et *compétence communicative*.

Méthode et méthodologie

D'après Cuq et Gruca (2005), le terme *méthode* est employé dans deux sens différents pour désigner, premièrement, le matériel employé lors l'enseignement. Ce matériel peut se limiter soit à un seul outil comme un manuel, soit à plus d'un outil (un manuel supporté par un document audio ou vidéo). Le deuxième sens du terme *méthode* implique la manière dont l'enseignement/apprentissage se déroule. C'est-à-dire qu'« un ensemble des procédés et techniques de classe qui sont destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble des principes théoriques. » (Cuq et Gruca, 2005, p. 253). Le terme *méthodologie* selon ces mêmes auteurs signifie premièrement, l'étude des diverses méthodes d'enseignement et leur application en classe de langue. La *méthodologie* implique deuxièmement un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes de la pratique d'enseignement/apprentissage. Nous voyons en bref la distinction entre *méthode* et *méthodologie* selon Cuq et Gruca (2005). Par cet éclaircissement, nous pouvons établir que les méthodes et méthodologies d'enseignement sont des termes tout à fait différents de l'un de l'autre. Il existe néanmoins une similarité nette qui est due au fait que le terme *méthode* aussi bien que *méthodologie* peuvent toutes les deux signifier les procédés et techniques d'enseignement. Dans ce travail, nous allons employer le terme *méthodologie* pour signifier les techniques et pratiques d'enseignement du FLE. Il faut donc noter que l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE, qui est notre préoccupation dans ce travail, est une méthodologie employée dans la classe de langues (Hirschsprung, 2005). Une fois avoir expliqué ces deux notions,

abordons nous donc aux définitions *d'enseignant* et *apprenant* en ce qui concerne notre travail. Nous allons aussi expliquer ce qui est de la compétence communicative.

Enseignant

En général, l'enseignant est celui qui instruit des apprenants dans une situation d'apprentissage. Selon Cuq (2003), l'enseignant représente celui qui « amène ses élèves vers la lumière. Son savoir et son rôle lui confèrent un prestige et un pouvoir considérable que l'on retrouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline...ainsi que sujet autorité. » (p. 82). Par cette définition, l'enseignant possède les capacités de transmettre des informations aux apprenants. Nous faisons référence aux enseignants dans notre travail pour indiquer ceux qui ont suivi des formations requises pour être capables de diriger et instruire des apprenants dans la classe de langue.

Apprenant.

Selon Tagliante (2001, p. 14) un apprenant est :

Celui qui est en train de se prendre en main pour apprendre, celui qui n'attend pas tout de l'enseignant, mais qui compte, pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixées, autant sur lui-même que sur l'aide que l'enseignant lui apportera.

Par cette définition, l'apprenant a également un rôle majeur à jouer dans le processus d'apprentissage. Il doit également essayer d'apprendre lui-même en

s'appuyant sur ce que l'enseignant lui a enseigné, et non pas de dépendre totalement de l'enseignant pour tout. Dans cette étude, nous employons le mot *apprenant* pour signifier surtout les apprenants du français en tant que langue étrangère dans le niveau SHS.

Compétence communicative

Selon Hymes (1972), le concept de compétence communicative réunit les autres compétences comme les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Pour un apprenant d'une langue étrangère comme le français, le but principal des cours du FLE sera de devenir capable de communiquer dans cette langue. En d'autres termes, un utilisateur de la langue doit employer la langue non seulement correctement (basé sur les compétences linguistiques), mais aussi de manière appropriée (basé sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques). Dans cette étude, nous faisons référence à la notion de compétence communicative pour désigner la maîtrise pratique d'une langue. C'est-à-dire que la capacité de comprendre et de parler effectivement la langue française.

Organisation de l'étude

Notre étude est structurée en quatre chapitres qui sont précédés d'une introduction générale. Dans la partie introductive, discutons du cadre général de cette étude, ainsi que la problématique, les objectifs, les questions de recherche et les définitions opératoires des termes. Le premier chapitre aborde les cadres conceptuel et théorique aussi bien que les travaux antérieurs pertinents à notre

domaine d'étude. Dans le deuxième chapitre, nous discutons du cadre méthodologique de notre étude. Nous présentons les démarches méthodologiques qui encadrent ce travail à savoir les instruments de la collecte des données, le public concerné aussi bien que l'échantillonnage et la méthode d'analyse de données. Au niveau du troisième chapitre, nous présentons et analysons les données que nous avons recueillies. Le chapitre quatre résume tout ce que nous avons présenté dans cette étude. Nous présentons la conclusion générale aussi bien que quelques recommandations concernant l'emploi de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux lycées ghanéens.

Conclusion partielle

Nous avons souligné dans cette partie introductive de notre travail les points forts de l'emploi de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage et comment les méthodologies employées en FLE dans les lycées aux Ghana manquent des moyens innovants pour motiver davantage ces jeunes apprenants. Nous avons présenté, notre problématique, les questions de recherche ainsi que les objectives de ce travail. Dans le premier chapitre, nous allons aborder quelques concepts de base de l'emploi de la vidéo dans le domaine de FLE. Nous allons aussi discuter le cadre théorique du travail ainsi que quelques études qui sont effectuées dans ce domaine.

CHAPITRE UN

CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE ET TRAVAUX ANTERIEURS

L'emploi des documents vidéo en classe n'est pas un domaine tout à fait nouveau dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il existe un grand nombre de recherches qui ont été effectuées dans ce domaine, surtout quand il s'agit du domaine de l'apprentissage des langues inspiré des documents à caractère multimodal. Nous visons expliquer et éclaircir dans ce chapitre, quelques concepts qui sont pertinentes à l'emploi des vidéos dans l'enseignement/ apprentissage du FLE et aussi identifier quelques théories linguistiques ainsi que didactiques qui soutiennent l'utilisation de vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce chapitre est divisé en trois grandes parties. Dans la première partie du chapitre, nous examinons le cadre conceptuel en mettant accent sur l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignement/ apprentissage de français dans le contexte ghanéen, ainsi que l'emploi des audiovisuels dans la pratique d'enseignement du FLE. Nous discutons aussi, les rôles que jouent les documents vidéo dans le développement des savoirs chez les apprenants. Dans la deuxième partie, nous nous penchons sur les apports de la théorie cognitive qui semblent mieux placés à répondre à nos objectifs de cette étude. Nous allons discuter la théorie générative de

l'apprentissage multimédia de Mayer (1997 ; 2001) qui est basée sur ces trois théories cognitives, à savoir la théorie générative, la théorie de double codage et la théorie de la charge cognitive. La troisième partie du chapitre sera consacrée aux travaux antérieurs qui sont en lien avec nos objectifs dans cette étude. Nous allons considérer des travaux portant sur l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'aide des documents vidéo, ainsi que des documents à caractères multimodal. Nous abordons maintenant le cadre conceptuel de notre travail.

Cadre conceptuel

Dans cette partie du travail, nous allons examiner les concepts de bases qui tournent autour l'emploi des documents audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons commencer par un historique des méthodologies dans l'enseignement du FLE d'un contexte global tout en focalisant sur le contexte ghanéen. De plus, nous allons exposer les supports pédagogiques voire les rôles que jouent les documents vidéo dans la pratique d'enseignement/apprentissage du FLE en général.

Historique des méthodologies du FLE

Dans cette partie du travail, nous présentons les méthodologies qui ont précédé l'ère de l'audiovisuel et celles qui ont surfacées après. Bien que ces classements soient critiquables, beaucoup de travaux déjà effectués font recours à cette évolution historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE pour expliquer la technique de la vidéo en classe (Cuq et Gruca, 2005 ; Tagliante,

2001). Nous allons expliquer ici, la méthodologie traditionnelle/grammaire-traduction, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuel (SGAV) et finalement l'approche communicative et actionnelle.

La méthodologie traditionnelle, autrefois appelé la méthodologie grammaire traduction s'est apparue entre l'époque de la fin du 16^e siècle et le 20^e siècle. Il faut noter que cette méthodologie s'appuie sur les principes behavioriste qui encouragent les répétitions et les imitations lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Tagliante, 2001). Le but de cette méthodologie était de donner plus d'importance à l'acquisition de la grammaire et la langue écrite. De plus, la traduction était un élément nécessaire de cette méthodologie. Selon Cuq et Gruca (2005, p. 255), « qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. » Un aspect pertinent à cette méthode était l'importance de la littérature comme corpus d'apprentissage. Il était donc difficile d'établir la distinction entre l'apprentissage de la langue à l'aide de la littérature et l'apprentissage de la littérature à l'aide de la langue (Cuq et Gruca, 2005). Les supports pédagogiques liés à cette méthodologie sont les textes littéraires et des textes grammairaux. Des recherches ont montrées que les insuffisances de cette méthodologie ont contribué à développer la méthodologie directe qui visait améliorer l'aspect oral de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

La méthodologie directe a suivi la méthode traditionnelle d'enseignement/apprentissage de langues étrangères dans la seconde moitié du

20^e siècle jusqu'à nos jours (Tagliante 2001). Le but principale de cette méthodologie était d'employer dès les premières leçons, la langue étrangère (le français dans ce cas) dans la pratique d'enseignement dans tous les niveaux d'apprentissage ; à partir des niveaux débutants jusqu'aux apprenants des niveaux avancés. Dans cette disposition, les apprenants sont incités à parler par une méthode directe, active et globale car l'accent est mis sur la langue orale et la prononciation. Compte tenu de cela, les apprenants sont introduits aux vocabulaires courants de la langue française. De plus, les apprenants font recours à l'approche globale du sens pour dégager les significations des mots (Cuq et Gruca, 2005). Les apprenants doivent donc dégager les sens de mots tout en faisant référence au contexte. Il faut noter que cette méthodologie d'enseignement/apprentissage employait des textes écrits comme supports pédagogiques.

La méthodologie audio-orale suit nettement la méthode directe discutée ci-dessus. Cette méthode a été introduite pour combler les lacunes de la méthode précédente. La méthodologie audio-orale a fait sa première apparence aux Etats-Unis entre 1940 et 1970 et en France entre 1965 et 1975, pour but de « former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de batailles de la Seconde Guerre mondiale» (Cuq et Gruca, 2005, p. 258). Les cours suivaient l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, en focalisant sur ces quatre compétences de la langue, mais la priorité été donné à la langue orale (Tagliante, 2001). Dans cette disposition, les apprenants étaient introduits aux exercices structuraux et à la substitution dans l'acquisition

de la langue étrangère. Pour Cuq et Gruca (2005, p. 259), cette méthode avait des lacunes, car « la mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie les formes au détriment du sens : le vocabulaire occupe une place secondaire et il limite au vocabulaire de base. » Bref, cette méthodologie se limitait à la mémorisation et répétition sans accorder assez d'attention à la compréhension et autres compétences. Néanmoins, cette méthodologie était la première à intégrer l'interdisciplinarité dans l'acquisition et apprentissage des langues. Elle a donc ouvert la porte à l'amélioration et renouvellement des autres méthodologies qui ont apparues après. Les supports pédagogiques qui définissent cette méthodologie sont des dialogues pédagogiques et enregistrés (Tagliante, 2001).

La méthode structuro-globale audiovisuel, autrefois appelée la méthodologie audiovisuel a fait son apparence dans les années 1950 en France pour encourager l'expansion de la langue française après la Seconde Guerre mondiale. L'objectif général de cette méthode était d'enseigner aux apprenants à communiquer dans les situations diverses de la vie courante (Cuq et Gruca, 2005). En vue de cela, l'accent est mis sur la langue parlée et à la version orale de la langue cible. Selon Hirschsprung (2005, p. 34), les contraintes de cette méthode résident dans la vue que « les quatre habilités ne sont pas travaillées systématiquement ». Pour cette auteure, il faudra aussi se concentrer sur la compétence et production écrite. Nous trouvons des liens entre notre sujet d'étude et cette méthodologie, car la technique de l'emploi de la vidéo aussi encourage le son et l'image animée dans la classe du FLE. Les supports pédagogiques

employés dans cette méthode sont des dialogues accompagnés d'images (l'utilisation simultanée des images et du son), présentant la langue cible en contexte.

L'approche communicative est le courant qui « se développe en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle » (Hirschsprung, 2005, p. 34). Cette approche cognitiviste a pour objectif général, selon Tagliante (2001, p. 32), « apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. » - même objectif que la méthodologie audiovisuelle. Une caractéristique très notable de cette approche est la liberté de progression lexicale et grammaticale. Si l'apprenant cherche à s'exprimer à un temps passé, même au niveau débutant, l'enseignant lui fournit les vocabulaires aptes à le faire (Tagliante, 2001). C'est dans cette approche que nous situons notre sujet de travail, car les supports pédagogiques employés dans cette disposition sont des supports authentiques et pédagogiques soit écrits, oraux ou visuels. Cuq et Gruca (2005, p. 269) font l'assertion suivante concernant l'approche communicative:

Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender les discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent.

Pour ces auteurs, l'approche communicative repose sur le développement de la compétence de communiquer des apprenants de la langue cible. Nous maintenons que, les étudiants apprennent mieux et améliorent leur compétences communicatives à aide de cette approche (qui se base sur le principe cognitiviste), dû au fait que la priorité soit accordée à la langue orale et à la liberté d'expression.

L'approche actionnelle : Le Conseil de l'Europe a proposé une approche de type actionnel après l'introduction de l'approche communicative. Cette approche actionnelle « considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés » (Cuq et Gruca 2005, p. 269). Cette approche même si pas bien développée dans cette partie du monde possède la tendance de développer et d'améliorer la compétence communicative des apprenants. Cette méthodologie actionnelle est conçue comme une extension ou un prolongement du courant communicatif par des autorités didactiques.

Nous avons noté lors de ce parcours des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE que les méthodologies qui donnent présidence à la langue orale et à la compétence de communiquer emploient des supports à caractères multimodaux pour élaborer les cours. Voilà l'une des raisons pour laquelle nous avons choisi d'étudier la présence des documents vidéo dans la classe de langue. À ce point, nous parlons de comment l'enseignement/apprentissage du FLE s'est développé au Ghana au fil des ans.

Enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen

Au Ghana aussi bien que sur le plan mondial, les méthodologies d'enseignement du FLE ont suivi les mêmes parcours d'évolution. Nous faisons référence à l'article de Kuupole, De-Souza et Bakah (2012) pour rédiger cette partie du travail. Au Ghana, c'est la méthodologie grammaire-traduction qui a démarré la succession des méthodologies d'enseignement. Dans ce cas, les enseignants fournissent aux apprenants des textes littéraires classiques pour la traduction. C'est de cette manière que les autres aspects, à savoir les règles grammaticales, les vocabulaires et des idiomes sont appris par les apprenants. Cette méthodologie n'a pas pu développer dans une manière qui favorisait les compétences de communiquer chez les apprenants. C'est pour cette raison que la méthodologie directe a été introduite pour combler les lacunes de cette première méthodologie. Comme nous l'avons déjà établi, la méthodologie directe emploie la langue cible comme un médium d'instruction. L'enseignant fait des gestes qui transmet de l'information aux apprenants et vice versa. Au Ghana, le manuel employé était *New Practical French* de Pratt et Bhelly-Quenum publié en 1972. Cependant, l'enseignement du FLE a donc connu «...une succession de méthodologies de courte durée qui ont essayé de combler les lacunes des précédentes » (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012, p. 348). En vue de cela, la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuel) a été introduite dans le système scolaire ghanéen. Cette méthodologie a été conçue par référence à ces trois composants : la situation de communication, le dialogue et l'image. Le

manuel *Pierre et Seydou*, publié en 1974, a été inspirée par la méthodologie SGAV. Par cette méthodologie, les apprenants sont encouragés d'apprendre dans un contexte des situations réelles qui leurs permettent à apprendre la langue français en tant qu'un outil de communication. Selon Kuupole, De-Souza et Bakah (2012, p. 348) le revers de cette méthodologie se posait ainsi:

...mais les choix à opérer dans ce type de méthodologie laissent peu de place à l'initiative de l'élève, car on lui demande surtout d'acquérir des comportements adéquats à chaque type d'exercice visant à développer des compétences orales alors qu'ils ne font autre chose que renforcer les compétences écrites de l'élève.

Nous voyons par cette explication que la méthodologie SGAV n'avait pas bien réussi au Ghana, car l'accent a été mis sur le développement de la langue écrite et non pas sur la langue orale. Cela semble représenter toujours le cas actuel au Ghana. Après la méthode SGAV, l'approche communicative a fait son entrée dans le milieu de l'enseignant/apprentissage du FLE depuis les années 1980. C'est là où le manuel *Arc-en-ciel* de Mallet, Daaku et Asempra, publié en 1993, a été introduit au Ghana. Selon Kuupole et al. (2012, p. 348), « cette approche communicative tend à recentrer l'enseignement de la langue étrangère sur la communication in situ. » Dans ce cas, l'accent est mis sur la langue orale et les activités non verbales comme les gestes, qui sont bien importantes dans chaque situation de communication. Actuellement au Ghana, les enseignants continuent à enseigner par l'approche communicative, mais les principes de cette approche

semblent mal maîtrisés. Par conséquent, les attentes ne sont pas toutes réalisées. Pour nous, ce phénomène représente la raison pour laquelle les apprenants ghanéens n'arrivent pas à comprendre et parler couramment le français. Selon Kuupole et al. (2012, p. 348), les obstacles qui empêchent l'exploitation de l'approche communicative au Ghana sont nombreux, y compris :

Le manque de personnel enseignant, le matériel pédagogique insuffisante, la quasi absence d'innovation dans les méthodologies d'enseignement, le manque de motivation chez les apprenants et parfois chez les enseignants, la quasi absence d'une volonté politique accompagnant la mise en pratique des discours politiques en faveur du FLE dans le système éducatif et l'usage de nouvelles technologies au profit de l'enseignement apprentissage de FLE .

Nous constatons à partir de la citation que, l'enseignement/apprentissage du FLE n'a pas bien développé à cause de problèmes tels qu'un manque de dispositifs aux institutions et écoles aussi bien qu'un manque de personnel dans ce domaine. Nous situons notre sujet d'étude dans cette situation et cherchons à bien examiner ce sujet dans les paragraphes qui suivent.

Nous examinons la place de la vidéo qui se pose comme support pédagogique et un exemple des méthodologies/techniques innovantes dans l'apprentissage du FLE. Nous examinons aussi dans ce travail, l'emploi de la technologie moderne pour l'apprentissage d'une langue étrangère et pour développer les compétences

communicatives des apprenants concernées. À ce point, nous continuerons en expliquant la notion de support pédagogiques, quelques types de support pédagogiques et ses apports à l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Supports et ressources pédagogiques

Dans la classe des langues il y a des outils qui sont employés par les professeurs pour effectuer les activités de classe avec leurs apprenants.

Kuupole, Yiboe et Kuupole (2005, p. 23) définissent des supports pédagogiques employés dans l'enseignement/apprentissage de FLE ainsi ;

...tout ce qui aide le professeur à enseigner effectivement dans une salle de classe. Autrement dit, la personnalité et la formation du professeur ne suffit pas pour qu'on parle d'enseignement effectif. Le professeur a besoin d'outils qui peuvent faciliter sa tâche. C'est à travers ces outils qu'il enseigne effectivement. Ce sont les aides pédagogiques ou les supports pédagogiques.

Par cette citation, les supports pédagogiques sont des documents ou objets qui aident les enseignants à compléter leurs diverses tâches d'enseignement en classe ou dans une situation d'apprentissage. Des manuels, des images, des documents sonores, etc. sont quelques exemples des supports pédagogiques. De plus, le terme *ressources pédagogiques* est dédié aux entités numériques ou non, aux médias et aux outils technologiques employés dans l'enseignement/apprentissage (Flory, 2004). Nous pouvons citer des émissions, des extraits, le multimédia et

internet comme exemples de ressources pédagogiques. Nous pouvons donc établir que tout ce qui est employé dans la classe des langues pour illustrer et enseigner est un support/ressource pédagogique.

Dans les lignes suivantes, nous abordons quelques termes qui sont liées aux supports/ressources pédagogiques représentant le centre d'intérêt de ce travail. Nous élaborons quelques notions à savoir : les documents authentiques et didactisés, le multimédia, ainsi que les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) employé dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les documents vidéo employés en classe de langue peuvent se trouver dans toutes ces catégories déjà mentionnées.

Documents authentiques et didactisés

Selon Cuq et Gruca (2005, p. 264), un document authentique « permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel ». En outre, les documents authentiques sont des objets représentant la vie réelle, qui sont parfois employés dans la classe de langue pour créer des pseudo-situations dans la pratique d'enseignement. Kuupole, Yiboe et Kuupole (2005) définissent des documents authentiques employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi ;

...tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour l'enseignement/apprentissage du FLE, mais que l'enseignant utilise pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique

réelle. C'est-à-dire qu'au cours d'enseignement/apprentissage du FLE, le professeur a besoin de quelques aides qui représentent des situations réelles. Par exemple, lorsque le professeur enseigne le format d'une lettre administrative/officielle, il peut aller en classe avec une lettre officielle destinée à lui ou à quelqu'un d'autre. L'essentiel est que la lettre soit une lettre officielle réelle. C'est tout ce qu'on appelle « document authentique » (p. 29).

Les documents authentiques peuvent servir de matériaux pédagogiques qui aident les enseignants à compléter leurs diverses tâches d'enseignement en classe. Dans la classe du FLE, un enseignant peut montrer un film en français à ses étudiants pour démontrer un aspect de la langue française. Le film, qui est un exemple d'un document vidéo, est aussi un document authentique dû au fait que le film propage des expressions linguistiques réelles en fonction de communication bien que ceci ne soit pas conçu pour la classe. Le film employé par l'enseignant doit néanmoins répondre aux besoins des objectifs du cours.

Dans le cas où les enseignants font des changements à un document authentique existant (par exemple ; un extrait d'une émission télévisée), pour le rendre plus compréhensible, il cesse d'être un document authentique, mais plutôt un document didactisé. Sur le site web de *l'Académie de Besançon* en France, (www.ac-besancon.fr/frspip.php article 2220), l'article 2220 définit ce que c'est qu'un document didactisé. Des documents didactisés sont « des documents accompagnés d'une descriptif de démarche pédagogique qui peut être transposé

avec profit d'une langue autre...Les documents didactisés s'opposent aux documents authentiques qui sont des documents 'bruts' illustrant simplement la réalité d'un pays.» Autrement dit, les documents authentiques sont des extraits écrits ou sonores destinés au départ aux locuteurs natifs (français) mais que l'enseignant utilise pendant des cours et des activités de classe. Ces documents sont dits authentiques car ils n'ont pas été conçus aux fins pédagogiques mais plutôt pour aux fins communicatifs. Ils sont présentés aux apprenants tels qu'ils sont, dans ses états originaux. Si ces documents authentiques sont modifiés pour leurs rendre plus compréhensibles, ils perdent la qualité d'authenticité et deviennent plutôt des documents didactisés (Aslim-Yetis, 2010). Nous pouvons citer l'exemple d'un extrait d'un film en français dont quelques mots complexes ont été changés pour le rendre plus compréhensible par un groupe d'apprenants. Les documents authentiques et didactisés peuvent jouer les mêmes rôles en ce qui concerne l'apprentissage des langues en situation.

TICE (Technologies de L'information et de la Communication en Education)

Cet acronyme fait référence à la discipline ou au domaine éducatif qui concerne l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui sont employées dans le domaine éducatif. La distinction entre TIC et TICE est nette : l'acronyme TIC est employé pour désigner les outils technologiques, qui sont parfois utilisés pour la dissémination d'information, mais l'acronyme TICE fait référence à cette même catégorie des outils technologies, mais plutôt, pour les fonctions liées à l'éducation. Nous pouvons citer l'exemple

de l'ordinateur aussi bien que des téléphones portables d'être des supports TIC ou TICE selon leur usage. Cuq (2003, p. 238) fait la distinction ainsi :

L'acronyme TIC signifie « *technologies de l'information et de la communication* »... il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web). Les TICE sont les « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ». L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de « nouvelles technologies éducatives » (NTE)... la didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe.

Comme l'auteur indique, ces outils employés dans la classe de langue, permettent aux enseignants de rentrer en contact avec des situations réelles. Des fois, les documents vidéo sont téléchargés par des ordinateurs connectés à l'internet et ces vidéos se fonctionnent comme des ressources pédagogiques dans la classe du FLE. Ceci représente la raison pour laquelle nous citons les documents vidéo dans le cadre des TICE. Nous examinons ainsi, ce que c'est que le multimédia dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Multimédia

Tout simplement, le multimédia représente des outils, des logiciels et des applications qui sont capables d'exploiter des sons, textes, images fixes ou animées, consultable de manière simultanée. Ce terme selon Cuq (2003, p. 172) représente:

... à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes ou animées). Mais ce mot s'est également imposée comme un hyperonyme de cédérom, internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« *un multimédia* », *des produits multimédias* »)... la possibilité, cependant, de lier discours et langue en présentant par exemple une vidéo avec des sous-titres sur lesquels on peut cliquer pour avoir des explications, constitue une des potentialités du multimédia.

Tout simplement, le multimédia désigne le regroupement sur le même dispositif, l'interactivité des données sonores, imagées (soit fixes et animées) aussi bien que les données écrites. Dans la même perspective, Hirschsprung (2005, p.10) explique le terme multimédia ainsi :

Le «*multi*»-«*media*» est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images ou animées. En

termes techniques – lorsqu'on parle, par exemple, d'un ordinateur « *multimédia* » -, ce qualificatif désigne l'ensemble des matériels et des techniques capables de gérer conjointement du son, de l'image et de la vidéo.

Par ces deux définitions nous constatons que des documents vidéo se situent dans le domaine du multimédia. Le DVD et le lecteur DVD peuvent être classés sous la catégorie des outils multimédia. Par exemple, les films et les extraits de dessins animés sont parfois enregistrés sur des DVD et des clés USB. Voilà quelques outils à caractère multimodal qui sont de temps en temps employés pour le visionnement des documents vidéo dans la classe de langue. (Hirschsprung, 2005).

Tous ces documents discutés ci-dessus animent la classe de langue et produisent des résultats extraordinaires quand ils sont employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Williams, 2013). Nous avons remarqué que tous ces documents mentionnés possèdent des capacités de propager des documents vidéo. Nous ajoutons que, comme notre partie introductive l'explique, tous ces documents peuvent représenter des méthodologies innovantes qui peuvent bien améliorer les compétences langagières des apprenants s'ils sont bien employés dans la classe de langue. Nous passons maintenant à discuter les rôles des documents vidéo dans la classe du FLE.

Concept et rôle de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le concept des documents vidéo en classe de langue est apparu premièrement pendant l'ère de la méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV) au début des années 1950. L'objectif général de cette méthode était d'apprendre à parler et

à communiquer dans une situation de la vie courante, à aide des dialogues qui présentent les paroles cibles, accompagnés d'images. (Tagliante, 2001).

Au fil des années, ce concept s'est développé dans plusieurs degrés, y compris l'enseignement du FLE par des documents vidéo, tels que des dessins animés, des films en français et même des clips de chansons vidéo. Dans ce cas, l'enseignant garde le rôle de choisir des documents vidéo qui sont compréhensibles aux apprenants. Les enseignants déterminent aussi les techniques qu'ils vont employer en exploitant ces documents dans la classe aussi bien que l'aspect particulier qu'il enseignera avec l'aide de ces documents (Hirschsprung, 2005). Aujourd'hui, l'enseignant n'est plus le seul acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'apprenant est avant tout, l'artisan principal de sa propre formation (Nomaye, 2006). L'enseignant doit donc inclure des méthodologies innovatrices pour motiver et sensibiliser les apprenants dans l'apprentissage du FLE.

En ce qui concerne le rôle de vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous nous appuyons sur les recherches des auteurs dans ce domaine comme Liu (2010), Hirschsprung (2005), Stagnitto (2011), Gilakjani (2012) et Williams (2013).

Le premier rôle des documents vidéo est l'augmentation du niveau d'intérêt des apprenants de la langue cible. Très souvent, les apprenants apprécient beaucoup l'intégration d'une variété de médias dans la pratique pédagogique. Stagnitto (2011) ajoute aussi que les documents vidéo contribuent à développer

des attitudes positives chez les apprenants, car ils deviennent bien motivés pour prendre la parole en classe. Pour nous, si les apprenants développent des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française, ils seront capables éventuellement de bien parler et comprendre la langue française.

Le deuxième rôle des documents vidéo est la notion que ces documents améliorent la compréhension des apprenants (Gilakjani 2012). Williams (2013) aussi ajoute que les apprenants sont stimulés par des documents médiatiques riches pour la compréhension des sujets complexes.

Finalement, Gilakjani (2012) indique que les documents vidéo et médiatique augmentent la mémorisation des apprenants de la langue cible. Dans ce contexte, les documents vidéo conduisent à un meilleur codage et facilitent aussi la récupération.

Ces rôles proposés résument en bref les rôles et l'implication des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous sommes d'accord avec Gilakjani (2012), pour affirmer qu'il y a aussi une relation directe entre la fréquence de l'emploi des documents vidéo et la motivation des apprenants à développer leurs compétences langagières. Selon des recherches effectuées, les enseignants qui emploient fréquemment les vidéos dans la pratique d'enseignement constatent que les étudiants apprennent beaucoup plus et sont bien motivées (Williams, 2013). Les apprenants saisissent également de nouveaux mots quand les documents vidéo sont employés.

Un sondage qui a été mené par *Corporation for Public Broadcasting* (2004) a révélé les constatations suivantes concernant les rôles des documents vidéo et de

la télévision éducative. Le sondage a révélé que les documents vidéo renforcent des manuels de lectures et des manuels écrits, encouragent le développement de savoirs entre les étudiants, améliorent les compétences de compréhension et des discussions, introduisent l'emploi des moyens et des techniques intéressants dans la pratique pédagogique et aussi incitent l'efficacité des enseignants. Le sondage a souligné aussi que la télévision éducative représente une source de motivation et d'enthousiasme pour les apprenants.

Pour résumer les apports des documents vidéo dans l'apprentissage du FLE, nous soulignons que ces supports fournissent des références concrètes pour des idées et des situations réelles. Les apprenants sont capables d'attacher des images à ce qu'ils ont déjà appris. Le document vidéo aussi représente l'un des supports innovants qui attirent et tiennent l'attention des apprenants. Ces dispositifs, par la présence conjointe d'image et du son, possèdent la capacité de simplifier des informations qui paraient autrefois difficiles à assimiler (Williams, 2013).

Il existe néanmoins quelques désavantages de l'emploi des documents vidéo en classe de langue. Si ces désavantages et ces difficultés ne sont pas bien réglés, elles peuvent poser des problèmes dans l'exploitation de la vidéo en classe. Selon King (2002), l'emploi de documents vidéo comme des films dans la classe de langue cible est premièrement considérée comme non-pédagogique, mais plutôt ils doivent être adoptés seulement pour le divertissement. Cependant, aux yeux de Seeger (2011), la compétence langagière est en forte relation avec la compétence de l'écoute. Pour elle, le film comme support pédagogique en classe est un pas dans la bonne direction.

Selon King (2002), quelques enseignants sont découragés par la complexité linguistique de quelques films et documents vidéo de la langue cible. Cette assertion semble vraie, surtout dans les cas où les professeurs manquent des compétences requises dans le TIC. Même s'il y a des documents vidéo qui sont complexes, nous maintenons qu'il y a aussi des films et vidéo qui viennent avec des sous-titres pour faciliter la compréhension (Stagnitto, 2011).

De plus, selon King (2002), la préparation du matériel pédagogique augmente la charge de travail de l'enseignement. De plus, le visionnement de film prend du temps considérable dans la classe de langue. Le problème s'arrive quand les enseignants sont limités par les programmes d'études et par les syllabus de leurs institutions.

Pour conclure, lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue, il existe le problème d'équipements insuffisants qui peuvent affecter la réussite de la leçon (King, 2002). De-Souza (2009) maintient de plus que l'emploi des documents médiatiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE devient de plus en plus difficile, car nos institutions (au Ghana) manquent toujours des outils pour accomplir des tâches diverses de cette nature.

Dans cette partie du travail, nous avons mis l'accent sur l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement/apprentissage du FLE, pour le développement des compétences communicatives et langagières des apprenants. Dans les paragraphes suivants, nous allons donner un aperçu général sur le point de vue du CECR qui soutient l'emploi des documents pédagogiques comme la vidéo en classe du FLE.

CECR et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le CECR (Carte Européen commun de Référence) publié par le Conseil de l'Europe en 2001, met en relief les objectifs communicatifs pour les apprenants de langues étrangères. Le document indique quatre unités d'activités à suivre pour le développement de la communication langagière chez ces apprenants.

La première activité selon Le Conseil de L'Europe (2001) implique les activités de production ; c'est-à-dire les productions orales et écrites. La deuxième activité selon le CECR comprend les activités de réception, en donnant priorité à l'écoute ou compréhension de l'oral, la lecture ou la compréhension de l'écrit ainsi que la réception audiovisuelle. De plus, le CECR propose les activités d'interaction et stratégies ; c'est-à-dire que les interactions orales ainsi que les interactions écrites doivent être incluse dans la pratique pédagogique. Finalement, le cadre propose aussi les activités de médiation et stratégies, ce qui implique la médiation orale et la médiation écrite.

Dans la perspective du Conseil de L'Europe (2001), l'accent est mis sur la production, la réception, les stratégies d'interaction et de médiation dans la communication. Ce que nous trouvons particulièrement impressionnant ici sur les activités communicatives est d'abord la prise en compte des dispositifs audiovisuels en tant qu'activité de réception adéquate dans le domaine de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. La notion de compétence communicative réunit d'autres compétences comme les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques (Hymes 1972). Nous trouvons donc que par l'outil vidéo, l'enseignant peut apporter des

informations descriptives et pratiques aux apprenants. Les concepts qui sont difficilement exprimables deviennent plus pratiques aux apprenants de façon qu'ils comprennent facilement les leçons (Williams, 2013).

Jusqu'à maintenant, nous avons examiné quelques rôles importants des documents vidéo employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Aussi bien que les apports de CECR sur l'acquisition de langues étrangères. Dans les parties suivantes, nous allons examiner quelques théories linguistiques et didactiques qui soutiennent l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide des documents médiatiques, plus spécifiquement, les documents vidéo.

Cadre théorique

Les lectures que nous avons faites ont exposé le fait que les supports multimédia sont très importants et utiles dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Il existe un grand nombre de théories qui expliquent la notion de l'efficacité des supports multimédia, voire des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Compte tenu de cela, nous avons choisi d'explorer la théorie cognitive pour établir comment l'apprentissage par documents vidéo développe la compétence communicative des apprenants.

Théorie cognitive

Plusieurs auteurs au fil des années ont essayé d'établir des courants de connaissances qui expliquent davantage le concept d'acquisition des langues

étrangères/secondes. Dans les années 1970, la théorie cognitiviste a été introduite pour combler les lacunes de l'approche behavioriste.

Les cognitivistes, basent leurs apports sur des processus mentaux ainsi que les activités du cerveau pour l'acquisition d'une langue étrangère. Pour les cognitivistes, les êtres humains s'appuient sur des mécanismes internes et des processus mentaux pour achever des buts et des résultats. Le cognitivisme donc est le courant de recherche scientifique qui perçoit la pensée d'être un processus mental du traitement de l'information. Cuq (2003, p. 45) définit le cognitivisme ainsi :

le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte de fonctions complexes d'acquisition des connaissances(ou fonctions cognitives), au nombre desquelles du langage.

Ce que nous comprenons par cette définition c'est que les apprenants s'appuient sur des informations déjà apprises et stockées, aussi bien que des stratégies pour l'assimilation et la souvenance des connaissances. Ces activités mentales dont parle Cuq (2003) comprennent la mémorisation, l'attention, la formation de concepts et les stratégies de la résolution des problèmes. Tous ces processus mentaux sont en évidence lors de l'enseignement/apprentissage par les

documents vidéo. Nous sommes d'accord avec Marshall (2002) qui trouve des preuves solides en relation avec la technologie éducative (documents vidéo en français). Selon lui, les technologies éducatives complètent les rôles des enseignants dans la salle de classe tout en élargissant les expériences des apprenants sans la salle de classe.

Comme nous trouvons des liens forts entre la théorie cognitiviste et notre sujet d'étude, nous nous appuyons sur la théorie générative de l'apprentissage multimédia, proposé par Mayer (2001) comme base théorique de notre travail. La théorie générative de l'apprentissage multimédia a été proposée premièrement par Mayer en 1997. Cette théorie de Mayer (2001) est décrite par plusieurs chercheurs d'être le plus remarquable des théories et des présentations dans le cadre d'apprentissage des langues (Williams, 2013). Il faut noter que, Mayer (1997) dans l'élaboration de la théorie générative de l'apprentissage multimédia s'est appuyé sur ces trois théories : la théorie générative, la théorie de double codage et la théorie de la charge cognitive pour formuler la théorie générative de l'apprentissage multimédia, que nous allons expliquer dans les paragraphes suivants. Nous allons ensuite expliquer brièvement les trois théories sur lesquelles Mayer (1997 ; 2001) s'appuie pour développer sa théorie. Selon Mayer (1997 ; 2001), les supports multimédia, (y compris les documents vidéo), engagent les apprenants dans trois processus cognitifs : la sélection, l'organisation et l'intégration. Un apprentissage significatif se fait quand l'apprenant est capable de sélectionner activement des informations transmises. Après avoir sélectionné ces informations, l'apprenant continue par organiser les informations acquises au

moyen de représentations verbale et visuelle cohérentes. Ce faisant, il intègre la connaissance pour l'emploi future (Mayer, 1997 ; 2001). Dans ce cas, des informations activement apprises sont stockées dans la mémoire à long-terme pour l'utilisation future.

Les documents vidéo comprennent des images, des sons et parfois, des textes écrits. Dans la classe de langue, si les informations sont activement apprises, les apprenants seront capables de faire la mémorisation à long-terme de tout ce qu'ils ont stocké en mémoire. Lors du visionnement des documents vidéo, les apprenants ont l'occasion de stocker en mémoire les vocabulaires et des actes de paroles. Le visionnement de ces documents vidéo en français joue de rôles primordiaux dans l'apprentissage d'une langue étranger (Navartchi, 2007). Mayer (2001) expliquent aussi que par les supports multimédia, les apprenants connectent les représentations verbales aux représentations visuelles dans leurs mémoires de travail. En vue de cela, l'importance du texte, du son et d'image est mise en évidence.

Nous faisons le lien entre la théorie de Mayer (2001) et notre travail en proposant cet exemple. Le son « chien » et l'image d'un chien transmis dans une vidéo en français sont représentés d'une manière verbale ainsi que visuelle, ce qui rend l'apprentissage des langues étrangères à l'aide des documents vidéos plus pratique. Lors de l'apprentissage des langues, les vocabulaires en contextes sont bien appris dans cette manière (Taylor, 1980).

Sur cette prémisse, nous introduisons brièvement les trois théories sur lesquelles Mayer (1997 ; 2001) s'appuie pour le développement de la théorie

général de l'apprentissage multimédia. Nous allons commencer par la théorie du double codage de Paivio (1986) et continuer par la théorie générale de Wittrock (1974). Nous terminerons donc par la théorie de la charge cognitive de Sweller (1988).

Paivio (1971, 1986) dans sa théorie du double codage, part de l'idée que la formation des images mentales favorise le processus d'apprentissage. En effet, le cerveau fonctionne en appuyant sur des systèmes de traitement de l'information. Avant de mémoriser une information, il faut pouvoir la traiter. Selon Paivio (1971), il y a deux manières d'augmenter la quantité d'information apprise- les associations verbales et l'imagerie visuelle. La théorie du double codage, qui est aussi une théorie de cognition, postule que le processus de représentation de l'information utilise à la fois des informations verbales et visuelles. Les informations verbales et visuelles sont traitées différemment, à travers des canaux distincts dans l'esprit humain : un système verbal et un système pictural, qui est responsable de créer des représentations séparées. Les mots et les phrases sont traités et encodés uniquement dans le système verbal, pendant que les images sont traitées et encodées simultanément dans le système pictural. Ces codes mentaux qui répondent à ces représentations sont employés pour organiser les informations qui rentrent dans le cerveau, sur lesquelles on peut agir, qu'on peut stocker et qui peut être employé subséquemment, mais la capacité de chaque canal est limitée. D'après Paivio (1971), les images et objets réels forment des codes analogiques, tandis que les représentations verbales (des mots, des paroles et des objets sémantiques) forment des codes symboliques. Le but de cette théorie est de

consolider le fait que les informations et les matériaux sont mieux retenus s'ils sont traités à travers les deux canaux (verbaux et visuels). La combinaison d'images et de textes dans l'enseignement/apprentissage en général auront des effets positifs sur la mémoire (Mayer, 2001). Mayer (2001) s'est appuyé de plus sur la théorie générative de Wittrock (1974) pour développer la théorie générative de l'apprentissage multimédia. Nous parlons brièvement de cette théorie de Wittrock (1974).

La théorie générative a été introduite en 1974 par Merlin Wittrock, psychologue américain. Cette théorie est basée sur l'idée que les apprenants peuvent intégrer activement des nouvelles idées dans leur mémoire pour améliorer leur expérience éducative. Pour accomplir ceci, les apprenants sont à mesure de relier de nouvelles idées avec les vieilles, afin d'acquérir une meilleure compréhension des concepts instruits. Mayer (2001) a modélisé un processus d'apprentissage détaillé en ce qui concerne l'apprentissage par multimédia, en basant sur la théorie générative de Wittrock (1974). Le premier processus inclus la sélection cognitive de l'information verbale et visuelle pertinente par les apprenants. Le deuxième processus implique l'organisation de l'information sélectionnée dans les représentations mentales verbales et visuelles. En ce qui concerne le dernier processus, les apprenants intègrent les représentations verbales et visuelles les unes avec les autres. Lorsque les apprenants sont capables d'établir des liens significatifs entre les représentations verbales et visuelles, ils seront capables d'apprendre et mémoriser mieux des concepts appris. Nous

introduisons finalement la troisième théorie de base pour la théorie générative de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2001).

La théorie de la charge cognitive est une théorie qui a contribué à la postulation de la théorie générative. Nous nous appuyons sur le modèle proposé par Sweller (1988) pour l'expliquer. Sweller, aidé par des collègues, a mené des nombreuses études afin d'identifier les conditions qui favorisent l'apprentissage. C'était à partir de ces travaux que Sweller a développé la théorie de la charge cognitive en 1988. Sweller (1988) a élaboré que la mémoire humaine, qui est chargée du traitement des informations, possède une capacité limitée. La mémoire humaine ne peut traiter qu'un petit nombre d'éléments simultanément à un moment donné. Dans la situation d'apprentissage, après avoir traité des informations et des concepts en mémoire de travail, les apprenants construisent des connaissances qu'ils stockent dans la mémoire à long-terme (Sweller, 2005). Williams (2013) explique que l'apprentissage des langues étrangères est intrinsèquement différent de l'apprentissage des autres disciplines. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants doivent gérer à la fois le contenu et les connaissances linguistiques simultanément. Ce phénomène peut imposer une charge très lourde sur la mémoire d'un apprenant. L'emploi de matériel multimédia comme la vidéo peut réduire la charge de travail sur les mémoires des apprenants pour favoriser davantage l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons parlé brièvement des trois théories cognitives sur lesquelles Mayer (2001) s'est appuyé pour développer sa théorie. En ce qui concerne

l'enseignement à l'aide des documents vidéo, nous nous appuyons sur la théorie générative de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001) pour établir que la présence conjointe de sons et d'image auront des effets positifs sur la mémorisation des apprenants. De plus, nous faisons le lien entre l'emploi des vidéos dans la pratique pédagogique et cette théorie cognitiviste car cette technique d'enseignement contribue énormément à la stratégie d'enseignement/apprentissage en ce qui concerne le fonctionnement du cerveau. Selon Mayer (2001, p. 19) "well-designed multimedia instructional messages can promote active cognitive processing in students, even when learners seem to be behaviorally inactive". Cet auteur affirme que l'acte de visionnement des documents vidéo engage des processus cognitifs nécessaires pour l'apprentissage actif, malgré l'accession que ces documents semblent avoir des effets passifs sur le cerveau.

Sans doute, les recherches comme celle de King (2002), Hirschsprung (2005) et Stagnitto (2011) ont montrées des effets importants et indispensables que l'emploi des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut avoir sur le développement des compétences langagières chez les apprenants. Il existe toujours une relation positive entre l'emploi des documents vidéo et la performance cognitive des apprenants. (Corporation for Public Broadcasting, 2004). Ayant discuté les théories de base de notre étude, nous allons aborder l'analyse de quelques travaux effectuées dans ce domaine d'étude.

Travaux antérieurs

Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner quelques travaux effectués dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide des multimédia, des audiovisuels et des technologies employés dans la classe des langues.

Nous commençons par le travail de Balogun et Kaaku (2012) intitulé « l'enseignement de la grammaire par la Méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle ». Le but de leur étude est de proposer une démarche théorique et pratique pour l'enseignement/apprentissage la grammaire française telle qu'elle est vue dans l'approche audio-visuelle. Selon ces auteurs, la pratique d'enseignement de la grammaire en tant qu'aspect de la langue française requiert une approche différente de celle qu'on peut pratiquer dans des autres cadres concernant des langues maternelles ou langues secondes. Pour la méthodologie de recueil des données, les auteurs ont observé un cours de grammaire au Centre Béninois des Langues Étrangères (CEBELAE) qui intégrait la méthode audio-visuelle auprès des apprenants débutants. Pour la première séance d'observation, les chercheurs ont donné un cours de grammaire aidé d'un document vidéo (*Kiriku et la sorcière* - un extrait de 3 minutes d'une bande dessinée). Ils ont employé des grilles d'observation qui visait à répondre aux questions suivantes : fréquence d'emploi des documents vidéo aussi bien que les types de support pédagogique qui sont employés à ce niveau pour l'apprentissage de la grammaire. Le premier visionnement a été fait sans les sous-titres, et les apprenants ont été demandés de focaliser leur attention sur l'image et le son de la vidéo. Pendant le

deuxième visionnement, l'enseignant a appelé les apprenants de prendre de notes sur ce que se déroule dans la vidéo, cette fois ci, avec des sous-titres. En guise de résultat, ces chercheurs ont trouvé les différents moyens d'enseigner la grammaire à l'aide des documents audiovisuels. Ils ont aussi proposé quelques séquences vidéo pour l'exploitation dans la classe de langue. Balogun et Kaaku (2012) montrent dans leur étude comment exploiter les documents vidéo dans la pratique d'enseignement du FLE. Ils concluent leur travail en énumérant des bénéfices de la vidéo en classe de langue et les difficultés qui sont rencontrées dans son exploitation. Ils terminent l'étude en demandant si la vidéo peut vraiment avoir un statut pédagogique dans l'enseignement de la grammaire.

La similarité entre ce travail et le nôtre est que tous les deux travaux parlent de l'utilisation de la vidéo dans la pratique d'enseignement. Mais, alors que Balogun et Kaaku (2012) s'appuient sur la vidéo pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire, nous essayons d'explorer l'utilisation de la vidéo dans le domaine de l'expression orale. Alors que nous avons adopté une étude de nature exploratoire, Balogun et Kaaku (2012) ont seulement adopté l'observation pour effectuer leur étude. Malgré tous les points forts concernant leur travail, nous pensons que ces auteurs auraient pu aller un peu plus loin dans l'expérimentation, à ne pas se limiter seulement à une grille d'observation, représentant le seul instrument de collecte des données. Ils auraient pu aussi récupérer les opinions et les perceptions des apprenants et enseignants impliqués par rapport à ce sujet. En bref, ce travail a été bien élaboré dans une

manière systématique qui contribue à l'enseignement/apprentissage du FLE en Afrique.

Le deuxième travail que nous allons explorer est intitulé *Utilisation de la vidéo en classe de langue : Impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Etrangère*, effectué par Stagnitto (2011). L'objectif de son étude était d'évaluer dans un premier temps si les sous-titres conçus à des fins pédagogiques facilitent la compréhension d'un extrait d'un film en français langue étrangère. L'auteure voulait aussi dans un deuxième temps, examiner si les sous-titres facilitent la reconnaissance de structures lexicales en FLE. Elle visait de plus, à examiner si le niveau de la reconnaissance lexicale représente l'une des toutes premières étapes vers l'acquisition d'une langue étrangère (Stagnitto, 2011). Pour effectuer cette étude de cas de nature exploratoire, la chercheuse a mené une expérience dans un lycée auprès de soixante-sept (77) lycéens de niveau A2/B1. Les instruments de collecte de données qu'elle avait utilisés étaient des textes comparatifs ainsi que des questionnaires. Ces questionnaires répondaient aux questions portant sur des rôles joués par des sous-titres italiens (langue maternelle) et français (langue étrangère) dans la compréhension globale et détaillée d'un film en français. L'enquête a montré que l'emploi de films sous-titrés en classe de langue est favorable dans la mesure où les sous-titres aident la compréhension générale et la reconnaissance lexicale en FLE. Cela montre également que le choix de sous-titrage est un élément important et non négligeable en ce qui concerne l'utilisation de la vidéo dans la pratique d'enseignement du FLE. De plus, dans le cas où l'enseignant

travaille soit sur la reconnaissance lexicale soit sur la compréhension, le sous-titrage dans la vidéo est très nécessaire. L'étude de Stagnitto (2011) a montré les résultats suivants : la simultanéité des émissions écrites et orales dans la séquence en français (sous-titrée en français) a obtenu les meilleurs scores. C'est-à-dire que les apprenants qui ont bénéficié des sous-titres en français dans (le film français) ont mieux travaillé que les autres groupes d'apprenants. L'emploi de ces sous-titres dirigeait les apprenants vers une meilleure reconnaissance lexicale. Elle conclut cette étude par l'assertion que les sous-titres ont des impacts importants sur la reconnaissance lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère. En même temps les sous-titrages facilitent la compréhension des documents vidéo dans la langue cible, ce qui pourrait faciliter également l'apprentissage de la langue étrangère en question.

Cette étude de Stagnitto (2011) tient des liens avec le nôtre dans la mesure où tous les deux sujets portent sur l'utilisation de la vidéo en classe du FLE. Dans le cas de Stagnitto (2011), l'italien est la langue première pendant que le français occupe le statut de langue étrangère. Dans notre cas, nous placerons l'anglais comme langue officielle et administratif, utilisé dans l'instruction des étudiants à l'école, pendant que le français représente la langue étrangère en question. Toutes les deux études recueillent des données auprès des lycéens, ce qui représente la population cible dans ces études. Néanmoins. Stagnitto (2011) met l'accent sur l'emploi des sous-titres pendant l'utilisation de la vidéo en classe de langue pour faciliter la compréhension ainsi que la reconnaissance lexicale lors de la pratique d'enseignement. Dans notre étude, nous cherchons à explorer la place de la vidéo

dans l'enseignement/apprentissage du FLE vers le développement de la compétence communicative des apprenants aux lycées ghanéens. À notre avis, Stagnitto (2011) a bien relevé les points forts lors de son étude en tirant notre attention sur l'emploi des sous-titres dans l'utilisation de la vidéo lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous pensons néanmoins que les sous-titres peuvent détourner l'attention des apprenants lors du visionnement des documents vidéo. Au lieu de se focaliser sur le son et l'image, les apprenants auront la tendance à lire seulement les sous-titres qui s'apparaissent simultanément avec le son et l'image. Néanmoins, les sous-titres emploient beaucoup plus l'attention des apprenants car ils peuvent écouter, voir et lire en même temps. Dans ce cas, nous trouvons que les apprenants mémoriseront mieux les concepts et vocabulaires.

Nous présentons le travail de Seeger (2011) qui a pour titre *Exploring film as EFL coursebook supplements and motivational stimulus: A German secondary school case study*. Cette étude s'appuie sur les fondements du Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues (CECRL) qui propose la vidéo dans l'apprentissage de langues en focalisant sur ses apports pédagogiques en ce qui concerne la langue, la culture et la motivation. Selon Seeger (2011) les étudiants qui apprennent des langues étrangères ne sont pas bien exposés aux documents authentiques dont les films dans la pratique d'enseignement/apprentissage d'Anglais Langue Etrangère (ALE). Seeger (2011) soutient aussi que l'apprentissage des langues se focalise trop sur les compétences de lecture et d'écriture en négligeant la compétence communicative. L'objectif de son travail

se situe dans une étude de cas qui vise à explorer l'importance et la possibilité des films comme supplément aux manuels écrits dans l'enseignement/apprentissage d'anglais, en tant que langue étrangère dans un lycée en Allemagne. Pour la méthodologie, Seeger (2011) a mené une étude de cas à long-terme auprès de quelques lycéens qui étudiaient l'anglais comme langue étrangère. L'étude a recueilli des données quantitatives à travers des épreuves comparatives, ainsi que les données qualitatives recueillies par des vignettes. Cette étude implique trois classes, constituant trois groupes qui ont travaillé sur des exercices dans un manuel et par la suite, les films portant sur des objectifs de cours. Ce procès a été répété de temps en temps lors de la durée de cette étude de cas. Après un an, les étudiants ont écrit deux tests, comparant leurs connaissances dérivées des manuels à tout ce qu'ils ont appris par des films. L'accent a été mis sur ces trois aspects : le contenu général du test, le lexique qu'ils ont employés et des particularités culturelles récupérées des manuels vis-à-vis des films respectivement. Les résultats des vignettes et des tests comparatifs ont montré que malgré les complexités linguistiques et culturelles existant dans les films, ils peuvent bien servir comme des documents supplémentaires aux manuels écrits employés en classe de langue. Les films servent d'outils motivateurs pour les jeunes lycéens qui les aident à développer les compétences communicatives. Elle a aussi révélé que les films aident les apprenants à prendre conscience des éléments culturels surélevés dans les films. La chercheuse propose donc une amélioration dans le programme disponible qui se fonctionne aux lycées et des manuels pédagogiques écrits qui sont employés à ce niveau. L'étude a aussi montré qu'il existe une

différence entre ce que l'apprenant retient quand les films sont employés et ce qu'il garde lors de l'utilisation des manuels écrits. L'auteure postule que les audiovisuels représentent un document qui facilitent énormément la mémorisation chez les apprenants. Elle explique de plus que les films possèdent des éléments d'émotions qui attirent les étudiants à bien sentir les situations représentées dans les émissions. Par cette observation, Seeger (2011) suggère qu'un enseignant peut intégrer des films (sous-titrés) comme suppléments aux manuels écrits. L'argument le plus fort, selon Seeger (2011) concerne donc la motivation des apprenants pour apprendre et découvrir la langue anglaise. Elle soutient que les apprenants se sentent plus motivés pendant le visionnement de films. Les résultats de cette étude montrent subséquemment que les films peuvent servir comme de bons suppléments aux manuels pédagogiques écrits et peuvent bien motiver les lycéens à développer la compétence communicative.

Nous trouvons le travail de Seeger (2011) d'avoir un lien important avec notre travail. Les deux travaux adressent le fait que les manuels écrits employés souvent dans la classe de langue ne suffisent pas quand il s'agit de l'apprentissage et l'acquisitions d'une langue étrangère. Ces deux travaux se sont déroulés auprès des lycéens, mais alors que notre travail parle de la langue française en tant que langue étrangère, le travail de Seeger (2011) concerne l'acquisition de la langue anglaise en tant que langue étrangère. Nous pensons néanmoins qu'elle aurait pu mener un test pour déterminer les niveaux des apprenants avant et après l'étude pour savoir si vraiment les compétences des apprenants avaient améliorées. En

général, le travail a été bien effectué ayant des étapes processives bien expliquées.

Sur la plateforme de multimédia, nous examinons le travail de Williams (2013) intitulé ; *The use of multimedia material in teaching chinese as a second language and pedagogical implications*. Ici, l'auteure cherche à évaluer l'efficacité du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du chinois langue seconde pour des apprenants de niveaux débutants et intermédiaires. Son travail porte sur l'efficacité de l'emploi des outils multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension grammaticale en chinois. Pour la méthodologie de recueil de données, Williams (2013) focalise sur l'efficacité des trois méthodologies différentes employées dans l'enseignement d'un aspect de la grammaire chinoise nommé *directional complements*. Les trois méthodologies choisies sont ainsi : l'enseignement par le texte écrit seulement, l'enseignement par un texte écrit avec une image, et troisièmement, l'enseignement par un texte écrit avec des documents vidéo. Williams (2013) a mené une expérience pour déterminer laquelle de ces méthodologies explique bien la notion grammaticale en question. L'étude a impliquée 53 apprenants en collège de niveaux débutants et intermédiaires de chinois en tant que langue seconde. Les apprenants ont été divisés en trois groupes, ce qui pour représenter les trois méthodologies. Chaque groupe a reçu un module particulier d'enseignement d'un sujet grammatical. Ensuite, un test immédiat a été conduit juste après la leçon. Deux semaines après le premier test, un autre test a été conduit sans informer les étudiants impliqués. L'étude de Williams (2013) a généré trois résultats principaux ; premièrement, les

apprenants qui ont reçu des textes écrits avec des documents vidéo ont travaillé mieux que ceux qui ont reçu les textes écrits avec images. Ceux qui ont reçu des textes et images ont travaillé mieux que ceux qui ont seulement reçu des textes écrits. Deuxièmement, les apprenants qui ont reçu des textes et documents vidéo avaient une compréhension de durée long, par comparaison avec les deux autres groupes. Finalement, l'auteure a noté que quand il s'agit des notions complexes dans l'enseignement des langues secondes la méthodologie impliquant des textes et vidéos semble apte à atteindre les objectifs de cours. Cette étude solidifie l'efficacité des outils multimédias, utilisés dans l'enseignements/apprentissage des aspects (la grammaire, dans ce cas) d'une langue étrangère/seconde.

Cette étude se trouve dans le domaine du multimédia et nous trouvons des liens directs entre son travail et le nôtre. Williams (2013) a conduit une étude expérimentale pendant que nous employons une approche exploratoire sur le champ d'étude. Elle avait bien fait aussi en comparant les effets de court terme aux effets en durée longue dans son étude. Ce faisant, nous voyons clairement les implications didactiques de l'emploi des outils multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère/secondes. Nous pensons que ce travail de Williams (2013) a été bien effectué, étant donné le fait qu'elle a même mené un test de niveau pour les apprenants pour assurer que les étudiants impliqués dans l'étude étaient regroupés dans les groupes identiques en ce qui concerne leurs niveaux. À nos yeux, Williams (2013) a tout fait pour obtenir des résultats justes et aptes.

Nous abordons dans cette partie du travail une œuvre effectuée dans le domaine TICE. Nous examinons donc le travail de Lien (2008) qui a pour sujet: *Apport des TIC dans L'enseignement / Apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE): une recherche d'application à la Méthode Champion 1 pour Le DELF*. L'auteur focalise sur l'intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi essaie à exposer la culture française aux apprenants en appuyant sur le manuel *Champion 1 Pour le DELF*. Comme hypothèse, Lien (2008) postule que ce type d'outil (TIC) est favorable à l'enseignement de la culture et civilisation. Pour la méthodologie de son étude, Lien (2008) a mené son étude en examinant les concepts de TIC tout en analysant les apports que les TIC pourraient attribuer à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français langue étrangère en particulier. En guise de résultat, l'auteur avait analysé les avantages et aussi les limites de cette application (TIC). Il a aussi proposé des suggestions pour une intégration satisfaisante en classe de FLE en basant sur *le Méthode Champion 1 pour le DELF*. À la fin de son étude, il a proposé un scénario pédagogique pour des classes de FLE.

En général, Lien (2008) a bien fait en exposant les aspects et les notions importants de l'emploi des TIC dans la pratique d'enseignement dans le contexte vietnamien. Il a bien discuté des rôles et bénéfices de l'internet aussi bien que les limites qu'il peut poser dans la classe de langue. Lien (2008) n'a pas mené une expérience de ses propositions pédagogiques sur le terrain pour bien analyser les notions qu'il a surélève. Voilà, pour nous, ce qui manquait dans son étude. Nous avons choisi d'inclure cette étude sur les TIC, car les documents vidéo font partie

de ces outils. Des fois, les documents vidéo sont téléchargés de l'internet et mis sur des ordinateurs pour le visionnement en classe. Cependant, avant de bien exploiter des documents vidéo, nous sommes d'avis que l'individu doit avoir quelques compétences dans le domaine technologique (De-Souza, 2009).

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les travaux effectués par quelques auteurs sous les termes d'enseignement/apprentissage par les audio-visuels, le multimédia aussi bien que les TIC. Nous retenons le thème commun dans tous ces travaux d'être le développement langagier et la motivation que ces outils médiatiques apportent aux apprenants des langues étrangères. Nous croyons que l'intégration de la vidéo dans la classe du FLE est l'une des techniques innovantes qui encourageant les apprenants de langues étrangères d'acquérir de façon efficace la langue cible (Wang, 2008). Cette notion représente le noyau de notre étude qui porte sur l'enseignement/apprentissage par la vidéo. Le chapitre suivant portera sur la méthodologie que nous avons adoptée pour effectuer notre étude.

CHAPITRE DEUX

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Cette partie du travail présente la démarche méthodologique que nous avons suivie pour la collecte des données. Ici, nous examinons tous les aspects tels que la population et l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, l'enquête pilote, le cadre général de la collecte des données, les difficultés de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Nous commençons par une conception de l'étude que nous avons effectuée.

Conception de l'étude

Nous devons noter, avant tout, que cette étude menée peut être définie comme une enquête de nature exploratoire (Fraenkel et Wallen, 2009). Dans ce type de recherche, nous cherchons à identifier la situation véritable dans les lycées ghanéens en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans la classe du FLE. Ce type de recherche nous permet à nous familiariser avec des faits de la situation, aussi bien que les soucis de base. Elle aidera donc la communauté académique à formuler des questions pour des recherches futures. Pour ce qui est de cette méthodologie de recherche choisie, la faiblesse réside dans le fait que nous ne pouvons pas tirer des conclusions et généralisations assez fortes.

Néanmoins les résultats nous fourniront des informations pertinentes sur les situations véritables dans nos lycées.

Population et échantillonnage

La population de notre étude est composée des enseignants et des apprenants de français au niveau SHS dans la métropole de Cape Coast. Nous avons échantillonné à choix intentionnelle deux (2) lycées de statut public dans la métropole de Cape Coast, notamment *Wesley Girls' High School* (WGHS) et *University Practice Senior High School* (UPSHS). Parmi tous les lycées publics de la métropole de Cape Coast, il y a 10 qui enseignent la langue française. Nous avons donc choisi deux (2) lycées qui représentent 20% des lycées impliqués dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans la métropole de Cape Coast. Nous avons fait ce choix des lycées car nous avons voulu comparer les opinions et les situations différentes étant donné que ces deux lycées possèdent des capacités et des conditions différentes. Nous avons voulu savoir la place qu'occupent ces documents dans deux conditions différentes afin de bien comparer les deux situations.

Les enseignants avec qui nous avons travaillé sont ceux qui enseignent le français au niveau secondaire et qui ont suivi des formations dans ce domaine. Ces caractéristiques ont bien guidé l'échantillonnage et la collecte des données.

Au niveau des apprenants, nous avons employé l'échantillonnage à choix intentionnel pour choisir une classe par école pour participer à cette étude. (Il faut noter que l'échantillonnage a été fait au niveau des classes de FLE de SHS 2

existant dans les écoles et non pas au niveau de tous les apprenants des deuxièmes années qui apprennent le FLE dans les deux lycées sélectionnés). À WGHS, il y avait sept classes qui apprennent le français à la deuxième année, tandis qu'à UPSHS il y avait cinq. Nous avons donc fait l'échantillonnage à choix intentionnel d'une classe par école afin de mieux suivre et observer le déroulement de cours. Parmi tous les apprenants de FLE de SHS 2 dans ces deux lycées (environ 510) nous avons échantillonné 60 apprenants, ayant une classe de 26 apprenants à UPSHS et une classe de 34 apprenantes à WGHS. Nous avons préféré travailler avec des apprenants de la deuxième année au lycée (SHS 2), car cette catégorie des apprenants ont déjà fait au moins un an au lycée. Nous avons fait ce choix parce que cette catégorie des apprenants semblait bien capable de répondre à nos attentes lors du travail. Cette population que nous avons échantillonnée indique une partie des apprenants qui apprennent le français dans la métropole de Cape Coast.

Au niveau des enseignants, nous avons eu contact avec tous les sept enseignants de français dans les deux écoles choisies (trois enseignants à UPSHS et quatre à WGHS). Nous avons de plus interviewé les chefs de département de français dans ces deux écoles pour confirmer ce qui a été révélé dans les questionnaires. Nous avons recensé les avis de tous ces enseignants afin d'avoir des résultats fiables en ce qui concerne la situation actuelle de notre champ d'étude.

Nous avons préféré travailler à Cape Coast car, à part Accra (la capitale du Ghana), les lycées renommés se trouvent à Cape Coast (Yiboe, 2010). Ces lycées,

à notre avis, sont bien doués d'outils qui peuvent soutenir l'étude que nous avons entamée. Yiboe (2010, p. 63) consolide cette assertion dans les phrases suivantes : « La région centrale est considérée comme le berceau de l'éducation au Ghana. La plupart des meilleurs lycées de pays sont situés dans cette région ce qui attirent une diversité d'élèves d'autres régions aussi bien que des enseignants ». C'est dû à cette assertion de Yiboe (2010) que nous avons accepté de mener notre étude dans la Municipalité de Cape Coast.

Instruments de collecte des données

Nous avons construit et employé des questionnaires, une guide d'interview et une grille d'observation pour le recueil des données.

Tout d'abord, nous avons administré deux catégories de questionnaires : une catégorie destinée aux enseignants de FLE et la deuxième catégorie de questionnaires destinés aux apprenants de FLE. Ces questionnaires sont organisés en deux sections, la première section fournit des données personnelles des répondants et la deuxième porte sur la place de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les questionnaires tentent à répondre aux questions de recherche qui définissent cette étude, à savoir la fréquence de l'emploi de la vidéo en classe du FLE, les difficultés et les défis de ces documents, et puis, les perceptions des enseignants et des apprenants par rapport à l'emploi des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons recensé aussi des informations par rapport aux compétences des enseignants et des apprenants en ce qui concerne l'utilisation et accès à l'ordinateur et l'internet.

Il faudra noter que nous avons distribué deux types de questionnaires aux apprenants concernés. Le premier type de questionnaire a été administré avant un cours d'expression orale à l'aide d'un document vidéo. Le deuxième type de questionnaire a été administré après le cours. Nous avons de plus posé des questions portant sur l'apprentissage en autonomie et la motivation des apprenants/enseignants dans l'enseignements/apprentissage du FLE. Ce faisant, nous avons essayé de dégager leurs perceptions concernant les rôles de la vidéo en élaborant les prospects de ces documents dans l'enseignement apprentissage du FLE au Ghana.

Nous avons d'ailleurs conduit des interviews auprès les deux (2) chefs de départements du français dans les lycées concernés, pour examiner leurs différents points de vue sur ce sujet, leurs perceptions sur les prospects et les défis des vidéos en classe de FLE. À l'aide un guide d'interview que nous avons élaboré, les interviews se sont déroulées dans les conditions régulières. Nous avons organisé un rendez-vous avec ces deux chefs des départements, et nous les avons rencontrés à des temps différents. Les entretiens se sont enregistrés par un appareil d'enregistrement audio et transcrites après pour notre discussion dans le prochain chapitre.

Au niveau de l'observation (non-participante), un enseignant dans chaque école a tenu un cours d'expression orale basé sur une vidéo que nous avons fournie. Nous avons employé une grille d'observation pour vérifier si vraiment il y avait des difficultés et défis lors de l'emploi de ces documents vidéo. Nous avons filmé ces séances à l'aide d'un caméscope pour bien capturer les

conditions présentes lors du déroulement du cours. Ici, nous nous attardons un peu sur comment nous avons filmé ces cours. Nous avons d'abord informé l'enseignant que le cours sera filmé et nous avons trouvé un lieu convenable devant la salle pour placer le camérascope. Nous, en tant qu'étudiant chercheur, nous sommes restée derrière la classe pendant que le cours se déroulait pour ne pas amoindrir les résultats. À l'aide d'un collègue, les grilles d'observations ont été remplies. Dans l'ensemble, nous avons filmé deux cours d'expression orale qui se sont déroulés dans les écoles sélectionnées. Nous croyons vivement que ces trois instruments de collecte de données nous ont procuré les catégories des résultats que nous cherchons. Nous devons souligner que les questionnaires destinés aux enseignants et apprenants ont été tous traduits en anglais pour faciliter la compréhension et la collaboration des répondants afin d'obtenir des résultats valables. Néanmoins, les interviews se sont déroulées en français.

Enquête Pilote

Nous avons mené une enquête pilote auprès des enseignants et des apprenants de Ghana National College, un lycée qui se trouve aussi dans la métropole de Cape Coast. Là, les questionnaires ont été administrés à une classe de deuxième année, constituant 27 apprenants, avant et après un cours d'expression orale basé sur un document vidéo. Nous avons interviewé un enseignant de français dans cette école et nous avons aussi administré un questionnaire à un seul enseignant. L'enquête pilote nous a permis de modifier nos instruments de collecte de données pour pouvoir recueillir les informations requises (Bachmann et Palmer, 1996).

Critère de Choix de la Vidéo

« Le premier critère de sélection est liée au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé » Hirschsprung (2005, p. 69). Selon cet auteur, le choix de vidéo doit être basé sur l'importance ou la signifiante qu'apportera cette vidéo à l'objectif des leçons. Guidé par ce critère de Hirschsprung (2005) nous avons choisi un dessin animé de sept (7) minutes intitulé *Telmo et Tula – Comment Faire Des Crêpes Avec Des Enfants*, que nous avons téléchargé de http://m.youtube.com/watch?v=LXeGuMUD_10. C'est une vidéo qui porte sur deux petits cuisiniers qui montrent aux jeunes téléspectateurs comment faire des crêpes à la française.

Nous avons choisi cette vidéo pour notre public car la langue employée est assez simple pour faciliter la compréhension. Il faudra noter que la langue de ce dessin animé, peut être définie comme étant du « français ordinaire » (Gadet, 1997). La vidéo aussi porte sur un thème qui peut être traité soit dans un cours d'expression orale, soit dans un cours d'expression écrite. Les enseignants, à l'aide de cette vidéo, ont tenu des cours d'expression orale pour faire parler les apprenants de comment préparer des repas qu'ils aiment à l'oral.

Cadre général de la collecte de données

Tout d'abord, nous avons distribué des lettres pour demander la permission auprès des autorités dans les lycées concernés au niveau de l'enquête pilote et l'enquête proprement dit. Dès que nous avons eu la permission de procéder, nous avons mené l'enquête pilote auprès des enseignants et étudiants de français de

Ghana National Collège comme nous avons déjà expliqué dans les lignes précédentes. Après l'enquête pilote, nous avons modifiés les questionnaires et nous les ont administrés auprès des publics concernés. Pour ce qui est de la modification des questionnaires, nous avons enlevé quelques questions qui ne répondaient directement à notre préoccupation dans cette étude. Quelques questions n'étaient pas si claires, alors, après l'enquête pilote nous les avons reformulé.

Au niveau de l'observation (non-participante) du déroulement de cours à l'aide de vidéo, nous avons d'abord expliqué les objectifs de l'étude aux étudiants impliqués aussi bien qu'aux enseignants. En ce qui concerne les enseignants qui ont tenu les cours, nous les avons rencontrés quelques semaines avant le jour de l'enquête pour les remettre le dessin animé choisi par clé USB. Ils ont donc préparé leurs leçons bien avant le jour de l'observation. Les questionnaires destinés aux apprenants ont été administrés avant et après le cours qui ont été filmés grâce à un caméscope.

Chaque école a bénéficié d'un cours d'expression orale à l'aide d'un document vidéo. Après les cours, nous avons récupéré au total 60 questionnaires dont 26 apprenants d'UPSHS et 34 apprenantes de WGHS.

Difficultés de la collecte des données

La difficulté majeure lors de la collecte de données était d'insuffisantes des appareils et d'espaces pour le déroulement du cours sous observation. À UPSHS, il y n'a pas de salle médiatique, alors le cours s'est déroulé dans le laboratoire scientifique. Malgré cela, la collecte des données s'est déroulée dans les

conditions satisfaisantes. Actuellement au Ghana, il y a un phénomène de la coupure incessante d'électricité qui pose des problèmes quand on doit employer quelques outils électroniques dans la salle de classe. Heureusement, nous avons eu accès à l'électricité pendant toutes les séances que nous avons observées. Les écoles nous ont bien accueillies et les séances des cours se sont bien déroulées lors de l'enquête pilote aussi bien que pendant le recueil des données proprement dit.

Méthode d'analyse des données

À l'aide d'un logiciel analytique « GNU PSPP » version 0.8.4-g267362, nous avons pu présenter des données de cette étude sous forme de tableaux de fréquences. Nous avons fait une analyse quantitative aussi bien que qualitative. Nous nous sommes aussi appuyées sur les interviews et grilles d'observation pour expliquer et confirmer les données fournies par les questionnaires des apprenants aussi bien que celles fournies aux enseignants de ces deux lycées. Grâce aux questionnaires administrés aux enseignants et aux lycéens, nous avons pu répondre à notre première question de recherche (quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo dans la classe de FLE ?). L'interview des chefs de département a confirmé les résultats qui ont été fournis dans les questionnaires. Pour répondre à notre deuxième question de recherche, (les difficultés rencontrées lors de l'emploi des documents vidéo dans la classe de FLE) nous nous sommes appuyées sur les questionnaires, l'interview et l'observation (non-participante). Au niveau de la troisième question de recherche, qui porte sur les perceptions des enseignants sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE, nous avons appuyé sur les questionnaires et l'interview de chefs de département. Finalement, concernant

les perceptions des lycéens sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE, nous avons recueilli leurs opinions grâce aux questionnaires administrés.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exposé entre autres, la population et l'échantillonnage des répondants, le cadre général de la collecte des données, l'enquête pilote, la méthode d'analyse des données ainsi que les difficultés de la collecte des données. Nous avons également essayé d'élaborer le critère général de choix de la vidéo que nous avons employé lors de l'observation ainsi que les instruments de collecte des données. Il faut noter que les résultats et réponses obtenus après la collecte des données ne représentent qu'une petite réflexion au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE à travers la vidéo. Les réponses obtenues ne nous permettront donc pas de faire une généralisation de cette étude, mais, plutôt, de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes et études afin d'en tirer des conclusions fiables. Dans le chapitre suivant, nous présentons les différentes données recueillies par nos instruments de collecte de données pour établir comment ces représentations sont significantes à notre étude. Nous essayons aussi de répondre à nos questions de recherche en nous appuyant sur les données collectées.

CHAPITRE TROIS

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les données recueillies lors de cette étude. Nous allons aborder trois aspects dans ce chapitre, à savoir la présentation et l'analyse des données, les réponses aux questions de recherches et puis la synthèse des résultats. Dans la première partie de ce chapitre, nous allons présenter les données recueillies par les questionnaires remplies par les apprenants et les enseignants. Comme les questionnaires des apprenants sont divisés en deux parties, nous allons les analyser en conséquence. Nous allons nous appuyer sur des données recueillies par les interviews et la grille d'observation pour trianguler et confirmer les données fournies dans les questionnaires. Nous allons continuer par répondre aux questions de recherches en nous appuyant sur les analyses et présentations de données recueillies, et finir par des commentaires et synthèses des résultats de cette étude.

Données recueillies auprès des apprenants des deux lycées.

Comme nous avons déjà indiqué dans le chapitre précédent, nous avons administré deux types de questionnaires à 60 apprenants de WGHS et UPSHS.

Données recueillies auprès les apprenants avant le cours d'expression orale

Informations personnelles des apprenants

La première partie de la première section du questionnaire administré avant le cours, recense les données personnelles sur les apprenants impliqués. Ils ont répondu aux questions à savoir le nom de leurs écoles, le groupe d'âge auquel ils appartiennent, le sexe, quand ils ont commencé l'apprentissage du FLE aussi bien que la raison pour laquelle ils apprennent le FLE au lycée.

Tableau 1. Lycées impliqués

Item	Réponse	No.	%
Nom d'école	WGHS	34	56,67
	UPSHS	26	43,33
	TOTAL	60	100

Le tableau 1 porte sur les lycées impliqués dans cette étude. Nous constatons par la représentation du tableau que 60 apprenants des lycées ont répondu à nos questionnaires, étant 26 et 34 respectivement d'UPSHS et de WGHS. Les apprenants de WGHS représentent la partie majoritaire de cette étude, (56,67%), suivie nettement d'UPSHS (43,33%). Cette nuance est due au fait qu'à WGHS, le français est obligatoire pour la plupart des apprenants dans les classes des lettres. La classe que nous avons échantillonnée rend une combinaison des matières à savoir, le français, les mathématiques, la géographie et la science économique. Pour cette combinaison spécifique, le français est obligatoire. Au niveau d'UPSHS, le français n'est pas tout à fait obligatoire comme dans le cas de

WGHS. Les apprenants peuvent choisir d'apprendre le français ou non. Cela explique la différence qu'il y a par rapport aux pourcentages.

Pour nous renseigner avec d'information personnelle des apprenants, nous avons cherché à savoir la catégorie de leurs âges. Le tableau 2 fournit ces informations.

Tableau 2. Tranche d'âge des apprenants

Item	Réponse	No.	%
Tranche d'âge	15 ans (et moins)	4	6,67
	16-18 ans	55	91,67
	19-21 ans	1	1,67
	22-24 ans	0	0
	Plus de 25	0	0
TOTAL		60	100

Le tableau 2 indique que la majorité d'apprenants s'appartiennent au groupe de 16 à 18 ans. Cela confirme l'assertion de Yiboe, (2010) que la grande majorité des élèves au Ghana entrent l'école de l'âge de 6 ans, alors les apprenants de lycée supérieurs se trouvent entre la tranche d'âge de 14 à 18 ans. Dans cette étude, les apprenants qui ont 15 ans sont quatre, représentant 6,67%. La partie majoritaire des apprenants qui ont 16 à 18 ans sont 55, représentant 91,67%. Un seul apprenant se trouve dans la catégorie de 19 à 21 ans.

Ces apprenants se trouvent dans tous la catégorie de jeunesse, qui est apte et bien intéressé des utiles multimédias. Une étude élaborée par (Vahlberg, 2010)

concernant l'attitude des adolescents vers l'essor des multimédias dans révèle que les appareils multimédia consomment les vies des adolescents partout dans le monde. Par cette assertion, nous pouvons dire que la vidéo étant un outil multimédia, possède la capacité de capter l'attention des adolescents dans le cours de FLE.

Nous avons aussi cherché à savoir la classification par sexe des apprenants concernés.

Tableau 3. Sexe des apprenants

Item	Réponse	No.	%
Sexe	Masculin	1	1,67
	Féminin	59	98,33
TOTAL		60	100

Le tableau 3 représente le sexe des apprenants impliqués dans cette étude. Nous recensons que la majorité des apprenants sont des filles. Nous avons enregistré 59 filles et un garçon, représentant 98,33% et 1,67% respectivement - un écart très énorme. Cette occurrence est partiellement due au fait que nous avons choisi un lycée uniquement pour les filles (WGHS), constituant déjà 56,67% du nombre total. Par contre, UPSHS est une école secondaire mixte et parmi les 26 apprenants rencontrés dans une classe, il y a un seul garçon qui avait choisi d'étudier le français. Lors du cours, nous avons même constaté que ce garçon est d'origine francophone, ce qu'il a confirmé. À partir des statistiques relevées, les filles sont bien inclinées à apprendre le FLE par rapport aux garçons.

De-Souza (2009) confirme cette assertion dans son étude auprès ses apprenants du Département français de L'Université de Cape Coast. Il écrit :

Nous sommes donc enclin à conclure que les filles s'intéressent plus à la langue française que les garçons. En effet, une enquête menée auprès de l'administration du Département de français montre que chaque année, le nombre de filles admises en formation FLE est plus élevé que celui des garçons (p. 73).

Pour nous, la répartition des sexes ne pose aucun problème en ce qui concerne l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE. Nous cherchons plutôt à rendre le FLE plus attirant à leur niveau pour inciter en eux l'auto apprentissage et la motivation qu'enfin de compte améliorant leur compétence communicative.

En ce qui concerne le niveau de première initiation au FLE, le tableau 4 ci-dessus nous donne toutes les informations.

Tableau 4. Niveau de première initiation au FLE

Item	Réponse	No.	%
Niveau de première initiation au FLE	Maternelle à CE1	32	53,33
	CM1 à CM2	21	35,00
	Collège	5	8,3
	Lycée	1	1,67
	Autre réponse	1	1,67
TOTAL		60	100

Par rapport au niveau initial d'apprentissage du français, nous avons trouvé que la plupart des apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Dans le system éducatif du Ghana, il existe quatre stages d'éducation de base - à savoir la maternelle (kindergarten), l'école primaire, le collège (JHS) aussi bien que le lycée (SHS). Nous avons néanmoins fait cette répartition pour bien saisir la tranche d'âge véritable à partir de laquelle ces apprenants ont commencé leurs parcours en FLE. Dans le Tableau 4, nous constatons que la majorité d'apprenants ont commencé leurs études en FLE dès les tout premières années de leur vie. 32 apprenants, représentant 53,33% des apprenants ont commencé l'apprentissage entre la classe de la maternelle jusqu'à la CE1 (class three). Suivi nettement par cet effectif sont ceux qui ont commencé l'apprentissage du CM1 au CM2 (class four – class six), étant 21 apprenants, représentant 35%. Il y avait cinq apprenants qui ont commencé l'apprentissage du FLE quand ils étaient aux au collège (JHS), représentant 8,3% et un seul apprenant qui a été initié au FLE au lycée (SHS) représentant 1,67%. Un seul apprenant (1,67%) a choisi l'option « autre » indiquant qu'il est né dans un pays francophone, où il a acquis le français dès le bas. Autrement dit, 54 apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE dans l'école primaire, représentant 90% de l'effectif total des apprenants impliqués dans cette étude. Si en moyen, les apprenants ont commencé l'apprentissage du FLE à 10 ans, après un parcours en FLE de cinq à sept ans, ils ne sont pas toujours capables des former des phases simples à l'oral, il existe déjà un grand problème. Nous sommes d'accord avec Kodua (2012) qui affirme que les méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage employées aux écoles

au Ghana ne répondent pas aux attentes communicatives des apprenants en ce que concerne l'expression orale. Voilà la raison pour laquelle nous avons entamé cette étude, pour encourager l'emploi des multimédia dans les lycées, notamment la vidéo. Puisque, des études ont déjà remarquées des résultats positifs quant à l'intégration de ces documents multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012).

Pour la dernière partie dans la section portant sur les informations personnelles, nous avons demandé aux apprenants d'indiquer la raison pour laquelle ils apprennent le français au lycée.

Tableau 5. Raisons d'apprentissage du FLE

Item	Réponse	No.	%
Raisons d'apprentissage du FLE	Choix personnel	51	85
	Choix par l'école	4	6,67
	C'était imposé par l'école	5	8,33
	J'étais obligé de l'apprendre	0	0
	Autre réponse	0	0
TOTAL		60	100

Les réponses fournies sont représentées sur le tableau 5. En ce qui concerne « l'obligation de l'apprendre » et la catégorie « autre » il n'y avait aucune réponse. Parmi les apprenants interrogés, 51 ont déclaré qu'ils ont eux-mêmes choisi d'apprendre le FLE. Cet effectif représente 85% des apprenants impliqués.

Les réponses indiquent qu'il y a des instances où le corps administratif des lycées fait eux-mêmes le choix de combinaison de matières pour quelques apprenants. Voilà le cas de quatre apprenants (soit 6,67%). Pour cinq apprenants, constituant 8,33%, le français leur est imposé. Pourtant, c'est rassurant de noter que la grande majorité de ces apprenants (soit 85%) ont choisi d'apprendre eux-mêmes le FLE. Il faut donc penser aux moyens innovants et attirants pour retenir ces genres des apprenants qui prennent eux-mêmes l'intérêt à apprendre le FLE. Il faudra également mettre des plans en place pour augmenter l'effectif des apprenants de la langue française chaque année académique. Selon l'effectif présenté, il y a neuf apprenants qui n'avaient pas des intentions d'apprendre le FLE au lycée, mais dû aux circonstances, ils se sont trouvés dans la classe de FLE.

Ayant présenté les données personnelles sur les apprenants, nous continuons par les réponses aux questions portant sur l'utilisation et l'accès aux documents vidéo en français.

Emploi et accès aux documents vidéo en français

Les questions dans cette section du questionnaire portent sur la fréquence d'emploi des documents vidéo par les enseignants dans la classe du FLE. Nous cherchons aussi à savoir l'accès aux documents vidéo par les apprenants, soit à la maison soit à l'école. Nous commençons par le tableau 6 qui fournit un résumé des réponses fournies au niveau des supports souvent employé en classe de FLE.

Tableau 6. Supports employés dans la classe du FLE

Item	Réponses	No.	%
Quels supports pédagogiques vos enseignants du FLE emploient-ils souvent en classe de FLE ?	Les manuels en français	46	76,67
	Les documents audio en français	1	1,67
	Les documents vidéo en français	0	0
	Aucune de ces documents	12	20
	Autre réponse	1	1,67
	TOTAL	60	100

Nous avons demandé aux apprenants d'indiquer les supports pédagogiques qui sont souvent employés dans la classe du FLE et aussi indiquer la fréquence de l'emploi de la vidéo lors de l'enseignement. Ces deux questions visent à répondre à notre première question de recherche, qui vise à savoir la fréquence d'emploi de la vidéo aux lycées et aussi comparer ces données fournies par les apprenants à celles des enseignants.

Au niveau des supports pédagogiques souvent employés dans la pratique d'enseignement (Tableau 6), 46 d'entre eux ont choisi les manuels écrits, représentant 76,67% de la population concernée. Un seul apprenant était de la vue que les documents audio sont souvent employés dans la classe du FLE, aussi représentant 1,67%. Selon 12 apprenants (20%), les enseignants n'emploient ni manuel, ni documents audio ni vidéo. Un seul apprenant a choisi l'option « autre »

aussi représentant 1,67% de la population totale. L'apprenant qui a choisi l'option « autre » a expliqué que plus que souvent les enseignants viennent en classe avec des leçons déjà préparées dans les cahiers. Nous croyons aussi que ceux qui sont d'avis que les enseignants n'emploient ni manuel, ni documents audio ni vidéo partagent ces mêmes sentiments, que les leçons sont présentées dans les cahiers. Pour ce qui est des documents audio et vidéo, deux apprenants trouvent que souvent, les enseignants les emploient en classe du FLE.

Nous avons aussi explicitement demandé aux apprenants d'indiquer la fréquence de l'emploi des documents vidéo en classe du FLE.

Les réponses sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7. Fréquence d'emploi des documents vidéo

Item	Réponse	No.	%
Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en français en classe de FLE ?	Une fois par trimestre	1	1,67
	Deux fois par trimestre	1	1,67
	Une fois par an	0	0
	De temps à autre	6	10
	Jamais	52	86,67
TOTAL		60	100

Selon le tableau 7 un apprenant soit 1,67% indique que les enseignants emploient des documents vidéo une fois par trimestre. Un autre apprenant (soit 1,67%) montre que les enseignants emploient ces documents deux fois par trimestre. Nous avons pris compte de six apprenants qui indiquent que les vidéos en français

sont employées de temps à l'autre. La grande majorité des apprenants, spécifiquement 52 apprenants constituant 86,6% répondent que les enseignants n'utilisent jamais les vidéos dans la pratique d'enseignement dans leurs écoles respectives.

Comme la plupart des apprenants trouvent que les documents vidéo ne sont jamais employés dans la classe de langues, il nous semble qu'il y a une lacune qui doit être comblée au niveau des supports pédagogiques employé dans la classe de FLE. . Dans une classe de langue étrangères, les apprenants doivent avoir l'occasion à apprendre en s'appuyant sur des situations réelles car « les notions que l'apprenant doit acquérir sont liées à une situation de communication » (Balogun et Kaaku, 2012, p. 416). L'emploi des outils multimédias comme les documents audiovisuels constitue l'un des moyens par lesquels les situations réelles de communication peuvent être présentées dans la classe de FLE.

Nous avons aussi interrogé les apprenants sur l'accès aux documents vidéo. Nous avons interrogé les apprenants sur l'accès à l'internet dans les écoles. Le tableau 8 contient les données.

Tableau 8. Accès à l'internet dans les écoles

Item	Réponses	No.	%
Comment évaluez-vous l'accès à l'internet dans votre école ?	Très Bon	2	3,33
	Bon	18	30
	Passable	10	16,67
	Médiocre	23	38,33
	Pas d'internet	7	11,67
	TOTAL	60	100

Le tableau 8 présente les réponses sur l'accès aux documents vidéo en français. Deux apprenants (soit 3,33%) pensent qu'il y a une très bonne connexion de l'internet dans leurs écoles. Il y a aussi 18 apprenants, représentant 30% de la population concernée qui trouvent que la connexion à l'internet dans leurs écoles est d'un bon état. 10 apprenants (soit 16,67%) sont d'avis que l'internet dans leurs écoles est d'état passable mais pour 23 apprenants (soit 38%), la connexion à l'internet dans leurs écoles est d'un état médiocre. Sept apprenants (soit 11,67%) rapportent qu'il n'y a pas d'internet dans leurs écoles. Par cet effectif, nous voyons que les écoles ont accès à l'internet, mais dans la plupart des cas au Ghana, il y a un problème général en ce qui concerne l'accès à l'internet relevant « de la lenteur ou de la coupure intermittente du réseau internet » (De-Souza, 2009, p. 150). La connexion au réseau internet est souvent médiocre. Ce n'est pas donc étonnant que la majorité des apprenants disent que l'internet dans leurs écoles est d'un état médiocre. Ceux qui disent que le réseau internet dans leurs

écoles est : d'état médiocre (soit 38,33%), passable (soit 16,67%) et sans internet (soit 11,67%) représentent 66,67% de la population impliquée. Cela nous confirme qu'il y a un problème au niveau de l'accès à l'internet dans ces écoles impliquées. Pour en expliquer de plus, Nous sommes au courant que les écoles ont des centres d'internet et de communication où les apprenants ont l'occasion de visiter quand ils sont libres à l'école. Il y a des fois aussi que les enseignants peuvent se servir de la connexion internet pour exploiter des documents vidéo aussi bien que l'autre support pédagogique pour faciliter l'enseignement. C'est par cela que nous avons cherché à savoir par cette question l'état de la connexion à l'internet dans les écoles.

Nous avons aussi demandé aux apprenants d'indiquer combien de fois ils essaient eux-mêmes, de trouver des vidéos en français sur l'internet, soit à la maison, soit à l'école. Le tableau 9 présente ces effectifs.

Tableau 9. Accès aux vidéos sur l'internet

Item	Réponses	No.	%
Combien de fois essayez-vous de trouver des vidéos en français vous-même sur l'internet?	Toujours	2	3,33
	Très souvent	1	1,67
	Une fois à l'autre	12	20
	Lorsque l'occasion se présente	16	26,67
	Jamais	29	28,33
TOTAL		60	100

Selon le tableau 9, deux apprenants, représentant 3,33% de la population impliquée affirment qu'ils cherchent toujours les documents vidéo sur l'internet. Un seul apprenant (soit 1,67%) affirme qu'il cherche souvent des documents vidéo en français sur l'internet. 12 (soit 20%) apprenants cherchent des vidéos en français sur l'internet de temps à l'autre tandis que 16 (soit 26,67%) d'entre eux essaient à trouver des documents vidéo en français sur l'internet seulement si l'occasion se présente. Pour 29 (soit 28,33%) apprenants, ils ne cherchent jamais les documents vidéo en français sur l'internet.

Etant donné que les adolescents s'attachent très forts à l'internet pour des raisons diverses (Vahlberg, 2010), nous attendions à ce que la majorité d'entre eux soient dans la catégorie de ceux qui cherchent souvent des documents vidéo sur l'internet. Au contraire, nous avons rencontré seulement deux apprenants qui avouent regarder toujours des documents vidéo en français sur l'internet et un seul apprenant qui le fait très souvent. Ces trois apprenants représentent 5% des apprenants impliqués dans cette étude. Les apprenants qui restent (soit 95%) ne cherchent pas souvent les documents vidéo en français sur l'internet. Par ces résultats, nous constatons que les apprenants font face aux difficultés d'accès aux vidéos en français sur l'internet. À cause de la nature généralement faible du réseau d'internet dans les écoles et parfois dans leurs maisons, les apprenants n'ont pas l'accès suffisamment aux documents vidéo. Il se peut que les apprenants aient accès à l'internet, mais ils l'emploient pour des tâches différentes. Cela aussi pourrait fournir une réponse à la raison pour laquelle il y a très peu des apprenants

qui cherchent souvent les documents vidéo en français sur l'internet. Comme cette étude cherche à sensibiliser les apprenants, aussi bien que les enseignants sur les apports des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il faut aussi penser aux autres moyens de trouver des documents vidéo (comme les CD-ROM et les DVD), si nous constatons que l'internet ne répond bien à nos attentes et demandes. Nous pensons aussi que la plupart des apprenants sont ignorants qu'ils peuvent chercher eux même des vidéos en français sur l'internet. Cela contribue également aux taux faibles des apprenants qui cherchent des documents vidéo en français sur l'internet. Nous allons discuter en détail le problème d'accès aux documents vidéo plus tard dans ce chapitre.

Afin de connaître le nombre d'apprenants qui avaient été exposés aux documents vidéo en français sur des autres médias que l'internet, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient déjà regardé des vidéos en français sur un téléviseur ou d'un ordinateur. Le tableau 10 représente le numéro des apprenants qui ont répondu *oui* et *non* à la question «Avez-vous déjà regardé les vidéos en français sur un téléviseur ou un ordinateur sur votre propre ? »

Tableau 10. Effectif d'apprenants exposés aux documents vidéo.

Réponse	No.	%
Oui	37	61,67
Non	23	38,33
TOTAL	60	100

Selon le tableau 10, 37 apprenants, soit 61,67% admettent avoir regardé des documents vidéo à travers les médias autres que l'internet. 23 apprenants (soit 38,33%) aussi n'ont jamais vu aucun document vidéo en française ; soit sur l'internet, soit sur des autre médias. La majorité des apprenants impliqués dans cette étude (soit 61,67%) ont déjà eu accès aux documents vidéo. Ces apprenants peuvent bien nous fournir leurs perceptions sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour les apprenants qui n'avaient jamais regardé aucun document visuel en français au moment de cette étude, nous avons fourni une avenue pour eux d'avoir une expérience de ces documents, à travers le cours tenu par les enseignants de français à l'aide des documents vidéo. Dans ce cas, tous les apprenants ont eu accès à un document vidéo d'une sorte. Nous progressons maintenant à la troisième partie des données recueillies auprès les apprenants du FLE. Ces sont des données qui portent sur leurs perceptions générales quant à l'emploi des documents vidéo dans l'apprentissage du FLE.

Emploi des documents vidéo dans l'enseignement /apprentissage du FLE

Ce que nous cherchons à atteindre dans cette partie du travail est de dégager les perceptions des apprenants par rapport à l'utilisation de documents vidéo dans la classe de langue. Les résultats concernant la perception des apprenants par rapport à l'intégration de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11. Perception de l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orales.

Item	Réponse	No.	%
Pensez-vous que les vidéos en français doivent être intégrées dans vos leçons d'expression orales du français ?	Oui	59	98,33
	Non	1	1,67
TOTAL		60	100

Le tableau 11 cherche à savoir si les apprenants pensent que la vidéo doit être intégrée dans leur cours ou pas. En essayant de répondre à cette question d'intégration des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, 59 apprenants (soit 98,33%) sont d'opinion qu'on doit intégrer ces documents dans leurs cours d'expression orales. Il y a un apprenant (soit 1,67%) qui exprime que qu'on doit intégrer ces documents dans leurs cours d'expression orales les documents vidéo ne doivent pas être intégrés dans les cours d'expression orale. Les apprenants ont donné des raisons variées pour justifier leurs réponses à cette question. Nous avons essayé de grouper toutes les réponses sous les termes suivants : meilleure compréhension des leçons, pratique dans les leçons, intérêt accru, motivation et confiance et finalement, acquisition du vocabulaire et prononciations. Pour l'apprenant qui maintient que les documents vidéo ne doivent pas être intégrés dans les cours d'expression orale, il dit que les instruments et outils multimédias dans les écoles publiques sont insuffisants. Au

niveau du tableau 12, nous résumons les explications données par tous les apprenants.

Tableau 12. Explication des apprenants vis-à-vis de leurs perceptions sur l'intégration des documents vidéo dans les cours d'expression orale

Réponse	No.	%
meilleure compréhension des leçons	21	35
pratique dans les leçons	16	26,67
intérêt accru, motivation et confiance	7	11,67
acquisition des vocabulaires et prononciations	15	25
Insuffisances des instruments et outils multimédia dans les écoles publiques	1	1,67
TOTAL	60	100%

Selon le tableau 12, la grande majorité des apprenants (soit 35%) sont d'avis que les documents vidéo fourniront une meilleure compréhension des leçons enseignées dans la classe de langue. Williams (2013) dans son étude portant sur les outils multimédia employés dans la classe des langues étrangères a trouvé que les apprenants qui ont reçu des documents vidéo aidés par des textes écrits ont mieux travaillé que ceux qui ont reçu seulement des textes écrits comme support pédagogique. Ces réponses des apprenants qui pensent mieux comprendre une leçon à l'aide des documents vidéo confirme ce que représentent les résultats de Williams (2013). Pour 16 apprenants (soit 26,67%), les documents vidéo doivent être intégrés dans l'enseignement des lycées, car cela rend les leçons plus

pratiques. En ce qui concerne l'aspect pratique, les leçons de FLE à l'aide des documents vidéo deviennent plus pratiques car les apprenants sont capables d'observer des images, les gestes et les objets qui sont diffusés par les vidéos. Ce faisant, même s'ils ne comprennent pas les paroles des locuteurs dans la vidéo, ils sont bien capables de suivre ce qui se déroule dans les clips. Cette assertion est confirmée par Hirschsprung (2005, p. 38) qui explique que « l'accès à une réalité animée sous forme d'extraits vidéo constitue une aide à l'apprentissage non négociable ». La réalité se manifeste car les leçons deviennent plus pratiques et les apprenants ont une meilleure compréhension de tout ce qu'ils regardent. Dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, de nombreux enseignants affirment que l'enseignement des langues étrangères (comme le français dans notre cas) avec le multimédia rend les cours plus actifs que dans le modèle centré sur l'enseignant (Yang & Fang, 2008). Pour 15 apprenants (soit 25%) les documents vidéo doivent être intégrés dans l'enseignement du FLE aux lycées, car à l'aide de ces documents il y aura une amélioration dans l'apprentissage des vocabulaires des prononciations des mots français. Des recherches menées dans ce domaine, comme la théorie générative de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001) révèlent que, les films offrent une autre façon de présenter de l'information aux apprenants, d'enrichir le vocabulaire et les compétences langagières afin de renforcer l'acquisition de concepts grammaticaux. Cette théorie explique l'importance de l'image et du son dans l'apprentissage des concepts. Quant à sept apprenants (soit 11,67%) les documents vidéo employés en classe accroitront leur intérêt aussi bien que leur confiance et motivation de

communiquer dans la langue française. La théorie générative de l'apprentissage multimédia montre toujours que les vidéos employées dans la classe de langues exposent la langue dans un contexte réel et attire l'attention des apprenants dans la pratique d'enseignement afin de les motiver. Marshall (2002) pense que les outils multimédia, comme les vidéos ont les capacités d'attirer l'attention des apprenants, activer des états émotionnels, initiée des intérêts aux sujets en encourageant la mémorisation. Pour un apprenant (soit 1,67), l'emploi de documents vidéo ne doit pas être encouragé car il y a un manque des matériaux et instruments dans les écoles publiques. Bien que nous soyons d'accord avec le fait des insuffisances des diapositives dans les écoles publiques, nous ne devons pas nous limiter par cette difficulté. Etant donné les qualités positives que les documents vidéo apportent à l'enseignement/apprentissage des langues, nous devons faire tout de notre mieux pour combler ces insuffisances. Nous allons discuter plus tard dans ce travail, les nombreuses difficultés qui sont rencontrées lors de l'emploi des documents visuels dans la classe de langue, dans le contexte ghanéen.

Nous avons également interrogé les apprenants sur l'objectif qu'ils veulent atteindre quand les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE. Le tableau 13 résume leurs avis sur le sujet.

Tableau 13. Atteintes prévues lorsque les vidéos sont intégrées dans l'enseignement du FLE

Réponse	No.	%
Augmentation du niveau de vocabulaire en français	5	8.33
Augmentation de la motivation à apprendre le français	6	10
Confiance élevé à parler français	7	11,67
Rien en particulier	0	0
Autre Réponse	0	0
Plus d'un choix	42	70
TOTAL	60	100

Le tableau 13 présente les atteintes des apprenants vis-à-vis de l'utilisation des documents vidéo en classe. Parmi les 18 apprenants (soit 30%) qui ont choisi des réponses uniques, cinq d'entre eux (soit 8.33%) ont l'attente qu'il y aura une augmentation de niveau de vocabulaire chez eux. Pour six apprenants (soit 10%) ils s'attendent à ce qu'il y ait une augmentation de leur motivation à apprendre et parler la langue française. Sept apprenants (soit 11,67%) aussi parmi les apprenants qui ont choisi des réponses uniques maintiennent qu'ils trouveront de confiance élevée de leur part à parler la langue française, en tant que langue étrangère. La grande majorité des apprenants, 42 apprenants (soit 70%) ont choisi des options diverses. Concernant l'augmentation du niveau de vocabulaire français, 38 apprenants parmi les 42 apprenants ont choisi cette option. 27 parmi

les 42 apprenants aussi sont d'avis que si les vidéos sont employés dans la pratique pédagogique, cela augmentera leurs motivations à apprendre le français. En ce qui concerne la confiance élevée à parler le français, 36 de ces 42 apprenants sont de cet avis.

Ayant expliqué cela, nous faisons une synthèse de tous les réponses à cette question. Nous faisons une accumulation de ceux qui ont choisi des réponses uniques et ceux qui ont choisi des réponses variées afin d'établir l'effectif total des apprenants qui ont choisi les options fournies. Nous avons enregistré un total de 43 soit 71% des apprenants impliqués dans cette étude qui maintiennent qu'il y aura une augmentation de niveau du vocabulaire en français lorsque les documents visuels sont employés dans la pratique d'enseignement. Pour 33 des apprenants impliqués, soit 55%, leur niveau de motivation pour l'apprentissage du FLE accroîtra lorsque les documents vidéo sont introduits dans la pratique d'enseignement du FLE. 43 apprenants (soit 71%) croient fortement que les documents vidéo intégrés dans la pratique d'enseignement amélioreront leur niveau de confiance quand il s'agit de la prise de parole en français.

Nous constatons par ces analyses que tous les apprenants espèrent de bons résultats lorsque les documents vidéo sont employés dans la classe de langue. Des recherches ont bien montré que maintes apprenants sont tellement motivés quand le multimédia est bien intégré dans la pratique d'enseignement. Stagnitto (2011, p. 25) en analysant les fonctions des films indique ainsi : « ...une attitude positive chez les élèves : motivation, confiance et prise de parole. Les documents vidéo sont un moyen de les motiver dans l'apprentissage de la langue ». Pour cette

auteure, les apprenants montrent des attitudes positives quand les vidéos sont intégrées dans la classe de langues. Ils sont bien prêts à de prendre la parole, car, au moins ils ont entendu quelques mots, ou bien ils ont également vu quelques objets sur l'écran. Pour Williams (2013) les documents vidéo présentent la langue cible en contexte. Ces documents également engagent l'attention d'apprenants et possède des caractéristiques fortes de motivation. Rien n'étonnant que les apprenants s'accordent avec les options fournies dans les questionnaires qu'ils sont remplis.

Comme notre étude porte sur l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons voulu savoir si les apprenants étaient motivés par les méthodologies qui sont souvent employées dans la classe de langue. Nous avons donc demandé aux apprenants de choisir parmi quelques options ce qui les encouragent et ce qui les poussent à apprendre le français. Nous avons donc fourni les options suivantes : intérêt personnels, intérêts professionnels pour l'avenir, les méthodologies intéressantes de l'enseignement/apprentissage du FLE et la personnalité des enseignants. Les rubriques ci-dessous résument les réponses des apprenants.

Tableau 14: Motivation d'apprendre le français

Réponse	No.	%
Intérêts personnels	18	30
Intérêts professionnels pour l'avenir	12	20
Les méthodologies d'enseignement intéressantes	1	1,67
La personnalité des enseignants	2	3,33
Aucune de ces réponses	1	1,67
Plus d'un choix	26	43,33
TOTAL	60	100

Selon le Tableau 14, 18 apprenants (soit 30%) sont motivés par leurs intérêts personnels d'apprendre le français. 12 apprenants (soit 20%) apprennent le français par ce qu'ils ont d'intérêts professionnels pour l'avenir. Pour deux apprenants, (soit 3,33%), la personnalité des enseignants de français les motivent à apprendre le français. Un apprenant (soit 1,67%) n'a choisi aucune de ces réponses fournies et la grande majorité des apprenants (26 apprenants, soit 43,33%) ont choisi des réponses variées. Tous ces 26 apprenants qui ont choisi des réponses variées sont de la vue que c'est leurs intérêts personnels qui les motivent à apprendre la langue française. 23 parmi ces 26 apprenants sont motivés par leurs intérêts professionnels dans l'avenir. Aucun apprenant parmi ces 26 apprenants qui ont choisi plus d'un choix n'est motivé par des méthodologies d'enseignement intéressantes tandis que 7 apprenants parmi ces 26 apprenants sont motivés par la personnalité de leurs enseignants de FLE. Nous

faisons une synthèse des apprenants qui ont choisi des réponses unique et ceux qui ont choisi des réponses variée afin d'établir l'effectif pour des apprenants qui ont choisi les options fournies pour la question 14 sur le questionnaire.

La majorité des apprenants impliqués dans cette étude sont motivés premièrement par leurs intérêts personnels, soit pour pouvoir communiquer en français, soit pour être capable de voyager aux pays francophones. Grâce au fait que les apprenants impliqués possèdent déjà une motivation personnelle dans l'apprentissage de langues, il sera mieux de bien choisir des supports pédagogiques tels que les documents vidéo et multimédia pour accroître de plus l'attention dans la classe du FLE aussi bien que l'intérêt de ces derniers. 35 de ces apprenants impliqués (soit 58,33%) sont motivée à apprendre le français car ils ont des buts professionnels à atteindre. A quoi sert-il d'apprendre une langue si les apprenants ont dépensé beaucoup des années pour étudier et ne peuvent même pas parler au champ de travail. Actuellement au Ghana, la demande pour les professionnels bilingues devient de plus en plus pressant (De-Souza, 2009). En ce que concerne le les méthodologies, il y a seulement un apprenant qui maintient que les méthodologies employées dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans son école sont si motivantes pour accroître son attention et intérêt. Ceci explique brièvement notre intérêt dans un support tel que la vidéo, car, en générale, les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana manquent d'innovation (Kuupole, De-Souza et Bakah, 2012). Neuf apprenants (soit 15%) sentent motivés d'apprendre le français par les personnalités de leurs professeurs. Les recherches ont montrées que les professeurs jouent des rôles très importants

dans la motivation de leurs apprenants. Ils doivent donc développer des stratégies pour soutenir les intérêts de ces jeunes apprenants (Al Kaboody, 2013). Nous avons cherché à savoir ce qui pousse et augmente l'intérêt des apprenants à apprendre le français. Heureusement, la majorité des apprenants possèdent la motivation de soi et c'est ce qui les encourage à apprendre le français. Pour soutenir et accroître cet intérêt, les supports intéressants doivent être introduits afin d'assurer que les apprenant réussissent à maîtriser la langue parlée. A quoi sert-il vraiment si après toutes les années consacrées à l'étude de la langue française les apprenants n'arrivent pas à parler la langue cible ? Voilà ce qui nous pousse à avoir de l'intérêt dans les supports innovants comme la vidéo.

La question suivante posée sur le questionnaire cherchait à récupérer les avis des apprenants portant sur le niveau de motivation que les documents vidéo les apportent. Pour recenser les perceptions des apprenants, nous avons donc posé la question suivant : Est-ce que l'emploi des documents vidéo est une méthodologie motivante à ton avis ? Nous avons recensé tous les 60 apprenants impliqués dans cette étude (soit 100%) répondant dans l'affirmatif. Nous mettons l'accent sur la motivation, car c'est ce que pousse quelqu'un à accomplir un but. Si les apprenants doivent parler mieux le français et développer leurs compétences communicatives, ils doivent être motivés pour parler et améliorer leurs compétences dans la langue cible (Stagnitto, 2011).

Les recherches ont montrées que l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue contribue énormément à l'acquisition de vocabulaire (Hirschsprung, 2005). Ceci explique la raison pour laquelle nous avons demandé aux apprenants

impliqués d'indiquer si l'utilisation fréquente de vidéos françaises leurs aidera à mieux parler la langue cible. 39 apprenants, soit 65% sont fortement d'accord que l'intégration des documents accroîtra leur niveau dans l'apprentissage de FLE. 20 apprenants, soit 33,33% sont d'accord et un seul apprenant est indécis que l'intégration des documents vidéo accroîtra la compétence communicative. À part du fait que les documents vidéo augmentent les intérêts d'apprenants, ils contribuent énormément à l'acquisition de vocabulaire dans la langue cible (Williams 2013).

Nous avons finalement demandé aux apprenants s'ils seront prêts à chercher et télécharger ces vidéos françaises sur leurs propres. 96,67 % de ces apprenants soit (58 apprenants) sont prêts à chercher des documents vidéo. Par cette étude, nous avons cherché à inciter l'auto formation, voire l'apprentissage en autonomie chez ces lycéens. Un apprenant (soit 1,67%) n'avait pas répondu à cette question alors qu'un autre apprenant n'est pas si enthousiaste d'aller chercher des documents vidéo français. Des recherches ont montré que les dispositifs multimédia, comme l'internet et les documents audiovisuels permettront « aux apprenants d'apprendre d'eux-mêmes en dehors des cours » (De-Souza, 2009, p. 89). Pour l'apprenant qui n'a pas répondu à cette question, et l'autre apprenant qui l'a répondu au négatif, ils pourraient être appréhensifs de l'emploi des multimédia.

Dans cette partie du travail, nous avons dégagé les réponses aux questionnaires des apprenants impliqués dans notre travail. Parmi les réponses fournies, nous constatons que, dans l'ensemble, les apprenants ont une attitude très favorable vers l'intégration des documents vidéo dans l'enseignant/apprentissage du FLE

aux lycées. Nous trouvons aussi que les documents vidéo sont rarement employés à ce niveau d'étude à cause de certaines difficultés que nous avons identifiées, voire le problème d'accès aux documents vidéo. Néanmoins, la grande majorité d'eux, sont prêts à aller plus loin pour la recherche des documents vidéo d'eux-mêmes afin de faciliter l'apprentissage en autonomie qui améliorera la compétence communicative à la longue.

Données recueillies chez les apprenants après un cours d'expression orale et données de l'observation de cours.

Dans cette partie du travail nous cherchons à fournir des réponses à nos questions de recherche, portant sur les difficultés par rapport à l'exploitation des documents authentiques en classe de langues aussi bien que les perceptions des apprenants de ces outils quand ils sont employés dans un cours d'expression orale en français. Aidé par les grilles d'observation, nous allons identifier les problèmes aussi bien que confirmer les perceptions recueillies auprès des répondant. Il faudra noter que cette section des questionnaires a été remplie après un cours d'expression orale aidée par un document vidéo.

Nous avons commencé en demandant aux apprenants s'ils avaient bien bénéficié de la leçon du jour ; à qu'il devait indiquer oui ou non. En générale, tous les apprenants impliqués dans l'étude, soit 100% ont répondu par l'affirmatif qu'ils avaient bénéficiés de la leçon.

Nous leur avons demandé d'expliquer leurs réponses fournies par rapport à la première question. Les apprenants ont fourni des réponses diverse, que nous avons classifié sous les termes suivants : meilleure compréhension de la leçon,

acquisition des vocabulaires et des expressions, moyen intéressant d'apprendre et enfin, la pratique de prononciation. Le tableau 15 présente les réponses des apprenants.

Tableau 15. Bénéfices de la leçon

Réponse	No.	%
Meilleure compréhension de la leçon	4	6,67
Acquisition des vocabulaires et des expressions	40	66,67
Moyen intéressant d'apprendre	5	8,33
Pratique dans les prononciations	4	6,67
Pas de réponses	6	10
TOTAL	60	100

Le tableau 15 indique comment les apprenants ont bénéficié de la leçon d'expression orale, à base de la vidéo. La grande majorité des apprenants, soit 40 parmi les 60 apprenants impliqués dans cette étude (soit 66,67%) ont confirmé que grâce à ce cours d'expression orale ils ont appris du vocabulaire et des expressions nouveaux en confirmant la théorie générative d'apprentissage multimédia de Mayer (2001). Cinq apprenants (soit 8,33%) trouvent que l'emploi des documents vidéo dans l'apprentissage est un moyen intéressant et innovant employé dans l'enseignement. En effet, Stagnitto (2011) a établi dans son étude que l'intérêt des apprenants s'accroît quand les documents vidéo sont employés dans l'enseignement. Pour quatre apprenants, soit (6,67%) le cours d'expression orales à la base de la vidéo leur a donné une meilleure compréhension de la leçon.

Egalement, quatre apprenants, soit (6,67%) maintiennent que la leçon était plus pratique en ce qui concerne la prononciation et la phonétique. Selon Barron (1989), l'utilisation de la vidéo pour ancrer l'instruction et l'enseignement dans la classe de langue possède des effets positifs comme l'amélioration de vocabulaire, une meilleure compréhension et puis la capacité de tirer des conclusions fondées sur des informations historiques et pratiques. Les apprenants impliqués dans cette étude ont confirmé cette assertion. Néanmoins il y a six apprenants qui n'ont pas expliqué comment ils ont bénéficié du cours.

Nous sommes allée plus loin pour demander aux apprenants ce qu'ils ont aimé à propos de la leçon du jour. Nous prenons l'occasion ici de parler un peu de l'ambiance observée lors des cours. À UPSHS, les apprenants se sont installés dans le laboratoire de science parce que l'école n'avait pas une salle médiatique. Ils se sont assis en deux groupes, autour de deux grandes tables de travail. L'enseignant se tenait sur une plateforme en face de la classe et a donné le cours. À WGHS, les étudiantes se sont installées dans la salle médiatique où elles se sont assises en groupes de quatre à six. Elles se sont toutes assises en face du tableau blanc pendant que l'enseignante se tenait devant la classe.

Parmi les réponses données, trois apprenants (soit 5%) avaient aimé l'ambiance générale de la leçon. 18 apprenants (soit 30%) avaient aimé la leçon de ce jour, qui portait sur comment préparer un repas à l'oral basé sur la vidéo choisie. Selon 20 apprenants (soit 33,33%), ils ont aimé le document vidéo employé dans le cours d'expression orale. Cette vidéo portait sur deux enfants qui montraient aux téléspectateurs comment préparer la crêpe. Par cela, les apprenants

avaient appris les vocabulaires et expressions aussi bien que la bonne prononciation des mots, phrases et expressions. Pour un élève, il n'avait rien aimé dans la classe alors, il a choisi l'option « rien ». Un autre apprenant (soit 1,67%) a choisi l'option « autre réponse » tout en expliquant qu'il avait aimé chaque partie de la leçon. 17 apprenants (soit 28,33%) ont choisi des réponses variées. Parmi ce 17, 10 apprenants avaient aimé l'ambiance du lieu où le cours a été tenu. 13 apprenants parmi les 17 ont aimé la leçon qui a été traitée alors que 13 apprenants ont aimé la vidéo employé dans la leçon du jour. Une synthèse de ces deux catégories de réponses révèle que 13 apprenants (soit 21%) ont aimé l'environnement dans lequel les cours se sont déroulés. 31 apprenants (soit 51,67%) parmi les apprenants impliqués maintiennent qu'ils avaient aimé la leçon, c'est-à-dire que le sujet qui a été enseigné. Egalement, 33 apprenants (soit 55,55%) qui représente la grande majorité des apprenants ont avoué aimer le dessin animé employé dans la classe d'expression orale de ce jour. Comme nous l'avons déjà indiqué, un apprenant n'a rien aimé, alors qu'un apprenant a tout aimé à propos du cours d'expression orale qui se déroulé par aide d'un document vidéo.

Nous avons aussi demandé aux apprenants s'ils avaient des suggestions qui auraient pu mieux développer le cours auquel ils ont assisté. 23 apprenants (soit 38,33%) avaient des suggestions à partager, tandis que 37 apprenants (soit 61,67%) n'avaient rien comme suggestion. Dans la partie du travail qui suit, nous allons examiner les suggestions fournies par ces 37 lycéens.

Tableau 16. Suggestions des apprenants

Réponse	No.	%
Il faudra jouer la vidéo plusieurs fois pour assurer une meilleure compréhension	3	5
Il faudra inclure des sous-titres	5	8,33
Il faudra traduire la vidéo en anglais après la leçon	6	10
Il faudra employer des meilleurs équipements	1	1,67
Des réponses hors contexte	8	13,33
Pas de réponse	37	61,67
TOTAL	60	100

Le tableau 16 résume les suggestions fournies par ces 23 apprenants. Parmi ces suggestions, trois apprenants étaient du point de vue qu'il faudra jouer la vidéo plusieurs fois pour assurer une meilleure compréhension. À UPSHS, la vidéo a été jouée une seule fois, de sorte que les apprenants avaient des difficultés à saisir et comprendre des mots. À WGHS la vidéo a été jouée trois fois avant que l'enseignante n'ait pris la parole pour enseigner. Nous partageons l'avis que l'enseignant à UPHS devait jouer la vidéo plusieurs fois, mais il y avait des difficultés concernant l'appareil qu'il employait et le son n'était pas si bon. Maintes recherches ont donné des suggestions concernant l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue et dans le chapitre suivant nous en allons discuter. Pour cinq apprenants, il faudra inclure des sous-titres pour faciliter la

compréhension. Stagnitto (2011) est de l'avis que l'introduction des sous-titres facilite la compréhension et la reconnaissance lexicale des apprenants. Les apprenants impliqués dans notre étude avaient raison par cette suggestion que les sous-titres soient intégrés. Pour six apprenants, il faudra traduire la vidéo en anglais après la leçon. Les apprenants ont fait cette suggestion car ils n'avaient pas tout compris lors de l'émission de la vidéo. Ils voulaient tout comprendre afin d'en profiter complètement de la leçon. Les professeurs peuvent donc intégrer ces suggestions dans les cours prochains. Un apprenant est d'avis qu'il faudra employer des meilleurs équipements. Cet apprenant avait également raison à suggérer des meilleurs équipements car, surtout à UPSHS, ils se sont servis seulement de deux ordinateurs portables pour faire cet exercice. Le son n'était pas de bonne qualité alors les apprenants avaient des difficultés à suivre le cours.

En général, nous avons constaté qu'il y avait des différences entre la disponibilité et accès aux diapositives chez ces deux écoles. Alors qu'UPSHS employait seulement deux ordinateurs pour les cours, WGHS employait un ordinateur avec un projecteur. WGHS avaient accès à une salle médiatique alors que les apprenants d'UPSHS se sont installés dans le laboratoire scientifique. À UPSHS les apprenants avaient des difficultés en regardant l'émission mais à WGHS la vidéo a été projetée et était visible à chacune. Ces suggestions fournies par les apprenants sont très valables et doivent être considérées.

Nous avons aussi demandé aux apprenants s'ils croyaient que les vidéos en français intégrées dans les leçons d'expression orale de français serviraient comme d'un facteur de motivation à améliorer leurs compétences

communicatives en français. Tous les répondants (soit 100%) ont répondu *oui* à cette question. Parmi les réponses qu'ils ont données pour expliquer leur affirmation, nous avons : les prononciations améliorées, les leçons pratiques, l'apprentissage des vocabulaires et des expressions, un niveau de confiance accru, une mémorisation augmentée et aidée et finalement l'intérêt accru. Le tableau 17 expliquera mieux ces termes.

Tableau 17. Explication aux réponses

Réponse	No.	%
Prononciations améliorées	10	16,67
Pratique dans les leçons	13	21,67
Apprentissage des vocabulaires et expressions	8	13,33
Confiance accru	12	20
Mémorisation augmentée	7	11,67
Intérêt accru	7	11,67
Pas de réponse	3	5
TOTAL	60	100

Selon le tableau 17, 10 apprenants, soit 16,67%, ont l'opinion qu'ils seront motivés à apprendre et à améliorer leurs compétences en français quand les documents vidéos sont introduits, parce qu'ils seront capables de bien prononcer des mots en français. Leur prononciation des mots et expressions en français va s'améliorer. Les documents vidéo, comme ils représentent des situations réelles aideront les apprenants à bien prononcer les expressions en français comme ils les

entendent dans les vidéos (Hirschsprung, 2005). Pour 13 apprenants, soit 21,67%, ils seront motivés par les documents vidéo car les vidéos présentent des leçons du FLE dans une manière plus pratique. Grâce aux vidéos, ces apprenants ont l'expérience du français en contexte, ce qui rend les cours plus pratiques et motivants. Dans l'étude d'Amine, Benachaiba, et Guemide (2013) portant sur le multimédia et la motivation, tous les répondants qui étaient des apprenants en master en langues, conviennent que les vidéos tutoriels dans l'apprentissage facilitent les cours. Selon ces apprenants en maîtrise, les vidéos fournissent plusieurs façons pratiques de l'apprentissage où ils arrivent à bien comprendre ce qu'ils apprennent aussi bien que résoudre des problèmes académiques. Quant à 13% des apprenants impliqués dans notre étude, la vidéo servira d'élément de motivation grâce à l'apprentissage de vocabulaire et d'expressions, tandis que pour 20% des apprenants, la vidéo employée en classe leur donnera plus de confiance pour parler la langue française. Comme nous l'avons déjà indiqué, Stagnitto (2011) trouve que les documents vidéos employées dans l'enseignement tiennent une attitude positive dans le domaine de la motivation, confiance et la prise de parole. 11,67% des apprenants ont la perception que les documents vidéo leur donneront de la motivation car ils seront capables de bien mémoriser ce qu'ils ont appris en classe. De même, sept apprenants, soit 11,67%, pensent qu'ils auront un intérêt accru par l'emploi des documents vidéo. Il y a néanmoins 3 apprenants, soit 5%, qui n'ont pas répondu à cette question.

Après le cours, nous avons donc posé une question de suivi qui cherchait à savoir si les apprenants sentaient prêts à chercher des vidéos en français eux-

mêmes. Comme dans le questionnaire pré-cours, 59 apprenants, soit 98,33% se sentaient prêts et motivé pour aller chercher et regarder des documents vidéo eux-mêmes. Un apprenant a répondu au négatif, mais la grande majorité des apprenants sont prêts à chercher et regarder des documents vidéo eux-mêmes, qui en fin du compte, amélioreront leurs compétences communicatives.

La partie finale de ce questionnaire visait à récupérer ce que les apprenants pensent des avantages et des désavantages par rapport aux documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. D'abord, pour les avantages, les apprenants ont donné des réponses variées portant sur les thèmes suivants : meilleure compréhension des leçons, développement de compétences d'écoute et d'oral, mémorisation facile, acquisition des vocabulaires et d'expression, confiance à prendre la parole, et puis pratique dans la prononciation. Le tableau 18 résume ces avantages qui proviennent des apprenants.

Tableau 18. Avis sur des avantages que les documents vidéo apportent à l'enseignement/apprentissage du FLE

Réponse	No.	%
Meilleure compréhension des leçons	9	15
Développement de compétences d'écoute et d'orale	10	16,67
Mémorisation facile	2	3,33
Acquisition des vocabulaires et d'expressions	29	48
Confiance à prendre la parole	7	11,67
Pratique dans la prononciation	12	20
Pas de réponse	3	5
TOTAL	60	100

Selon le tableau 18, pour la majorité des apprenants (29 apprenants), soit 48%, la vidéo employée lors de l'enseignement facilite l'acquisition de vocabulaires et expressions dans la langue cible. Nous maintenons ainsi que la vidéo offre une façon différente de présenter de l'information, d'enrichir le vocabulaire et lexique des apprenants en renforçant l'acquisition de concepts grammaticaux aussi bien que culturels. 20% des apprenants (soit 12 apprenants) aussi maintiennent que l'emploi des documents vidéo donne une approche pratique en ce qui concerne la prononciation des expressions et des mots en français. À quoi sert la langue française parlée si la prononciation des mots n'est pas assez bonne ? Pour pouvoir communiquer avec des francophones, la prononciation est un aspect très important et puis l'emploi des documents vidéo qui présente des situations réelles en contexte servira à améliorer les prononciations de ces jeunes apprenants. Il y a

aussi 10 apprenants (soit 16,67%) qui trouvent que les documents vidéo servent à développer la compétence auditive et la compétence orale. Quant à nous, si les apprenants sont introduits aux situations de communication réelles, ils ne se sentiraient pas perdu dans la présence d'un locuteur natif. Le syllabus de français pour de lycées ghanéens indique que le but de l'enseignement/apprentissage du français est de donner l'occasion aux apprenants d'être capable de communiquer en français avec confiance (Ghana Education Service, 2010). Nous croyons fortement que l'introduction et l'exploitation des vidéos en classe de langue ira plus loin pour achever ce but. 15% des apprenants (soit neuf apprenants) trouvent qu'un avantage de l'emploi de la vidéo en classe est la meilleure compréhension des leçons. Williams (2013), à trouve que les apprenants qui avaient accès aux documents vidéo comprenaient mieux une leçon de grammaire qui a été traitée à l'aide d'une vidéo. Selon sept apprenants (soit 11,67%), un avantage de l'emploi de la vidéo reste dans la confiance de prendre la parole. Lors de nos observations, nous avons constaté que les apprenants étaient prêts à contribuer et répondre aux questions posées par leurs enseignants. Pour deux apprenants (soit 3,33%), un avantage des documents vidéo est qu'ils facilitent la mémorisation. Des études comme celles effectuées par Hirschsprung (2005) confirment cette notion. Il y a trois apprenants (soit 5%) qui n'ont pas fourni des réponses à cette question. Le tableau 18 résume tous les avantages fournis par les lycéens. Ils sont de l'avis que les documents vidéo auront des effets positifs sur leurs parcours dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous examinons finalement les avis des lycéens concernant les désavantages et les difficultés que les documents vidéo peuvent apporter à l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen. Le tableau 19 résume les réponses des apprenants concernant les désavantages que l'emploi de la vidéo en français apporte à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tableau 19. Avis sur les désavantages de l'emploi de la vidéo en français

Réponse	No.	%
Difficulté à comprendre et entendre	28	46,67
Distraction par des images	11	18,33
Perte du temps	3	5
Réponses hors contexte	3	5
Pas de réponses	15	25
TOTAL	60	100

La grande majorité des apprenants (26 apprenants, soit 46,67%) maintiennent qu'ils avaient trouvé des difficultés en entendant et comprenant ce qui se déroulaient dans la vidéo. Un désavantage de l'emploi de vidéo donc sera les difficultés à comprendre. Comme ces apprenants sont du niveau débutant, il est normal qu'ils ne peuvent pas tout comprendre, mais les enseignants peuvent faciliter un peu la tâche en pausant la vidéo de temps en temps pour expliquer et reprendre des expressions qui ne sont pas audibles. Nous pensons que ça va améliorer le niveau de compréhension. Pour 18,33% des apprenants (11 apprenants), les vidéos peuvent détourner leur attention de focaliser sur les mots le cas où ils regardent seulement les images émis. De temps en temps, les

professeurs peuvent cacher l'image pour faire écouter les sons seulement. Trois apprenants (soit 5%) ont trouvé que les documents vidéo prennent du temps et cela peuvent être vrai si les diapositives ne sont pas bien gérée et organisées.

Par ce questionnaire post-cours, nous sentons avoir réalisé notre objectif de présenter aux apprenants comment les documents vidéo peuvent améliorer leurs compétences communicatives tout en incitant en eux le désir de chercher eux-mêmes les vidéos en français pour faciliter l'apprentissage en autonomie. Comme Tagliante (2001) l'indique, un apprenant n'attend pas que de l'enseignant de fournisse tous les matériaux d'apprentissage dont ils ont besoin.

En général, les apprenants ont exprimé leurs perceptions sur la technique d'intégrer la vidéo dans l'enseignement du FLE, confirmant la théorie générative d'apprentissage multimédia de Mayer (2001). Ils ont aussi fait des suggestions par rapport à l'emploi de la vidéo dans la classe de langue. En effet, ces apprenants ont compris que les documents vidéo pourraient améliorer leur performance académique en FLE aussi bien qu'améliorer leur compétence de communication. Cela résume le but attendu par presque chaque apprenant de français ; c'est-à-dire, d'atteindre rapidement la compétence communicative (Tagliante, 2001). Bref, tous les apprenants impliqués souhaitent la continuation de l'utilisation de la vidéo dans leur formation en FLE.

En ce qui concerne la présentation des données recueillies chez les apprenants d'UPSHS et WGHS, nous sommes d'avis que les résultats obtenus révèlent la situation sur le terrain. Les apprenants n'ont pas suffisamment accès aux

documents vidéo et à l'internet, mais ils sont prêts, après cette étude, d'investir le temps et parfois l'argent pour en avoir accès.

Nous allons examiner à ce point, les données recueillies auprès des enseignants de français de ces institutions pour aussi avoir une idée de leurs perceptions de l'emploi des documents vidéo dans la classe de langues.

Données recueillies auprès des enseignants des deux lycées (UPSHS et WGHS)

Nous avons administré aux professeurs dans les deux lycées concernées un questionnaire qui nous a fourni des données qualitatives et aussi quantitatives. Les données fournies par les questionnaires sont présentées dans cette partie du travail.

Informations personnelles des enseignants

Dans cette partie du travail, nous présentons les informations sur les professeurs, concernant l'âge, le sexe, la formation professionnelle et les années qu'ils ont enseigné le français.

Tableau 20. Nom d'école

Item	Réponse	No.	%
Nome d'école	WGHS	4	57,14
	UPSHS	3	42,86
	TOTAL	7	100

Les tableaux 20 et 21 présentent les lycées que nous avons visités et les tranches d'âges de ces enseignants. Nous avons rencontré lors la collecte de données, trois enseignants à UPSHS (soit 42,86%) et quatre enseignants à WGHS (soit 57,14%). Dans l'ensemble nous avons récupéré des questionnaires auprès de sept enseignants, dont trois femmes (soit 42,86%) et quatre hommes (soit 57,14%). Concernant la tranche d'âge, représenté sur le tableau 21, la grande majorité des enseignants se trouvent dans la catégorie de 40 et plus. C'est-à-dire que trois enseignants (soit 42,86%) appartiennent à la tranche d'âge de 40 ans et plus. Il y a deux enseignants (soit 28,57%) qui appartiennent à la tranche d'âge de 31 à 35. Un enseignant (soit 14,29%) appartient à la tranche d'âge de 25 et moins, alors qu'un autre enseignant (soit 14,29%) appartient à la tranche de 26 à 30. En raison de ces données sur les groupes d'âge, nous pouvons dire que notre public enseignant semble apte est capable à adhérer sans grandes difficultés aux documents vidéo s'ils sont bien intégrés dans la pratique d'enseignement aux lycées ghanéens (De-Souza, 2009). Nous pouvons tenter à déduire que la majorité des professeurs contactés sont toujours aussi jeunes pour s'adapter aux changements et défis technologiques dans la pratique d'enseignement.

Tableau 21. Tranche d'âge des enseignants

Item	Réponse	No.	%
Tranche d'âge	25 et moins	1	14,29
	26 à 30	1	14,29
	31 à 35	2	28,57
	36 à 40	0	0
	40 et plus	3	42,86
TOTAL		7	100

Par rapport à leurs qualifications et niveau d'éducation, quatre enseignants (soit 57,14%) avaient été formés dans les écoles normales avant de s'inscrire à l'université pour la licence. Tous les enseignants (soit 100%) possèdent un premier diplôme avec une formation en éducation. Il y a deux professeurs (soit 28,57%) parmi les sept enseignants rencontrés qui sont titulaires de masters. Jugeant par les niveaux d'éducation de ces enseignants, nous sommes inclinée à croire qu'ils peuvent manipuler des outils multimédia dans la classe de langue. Nous cherchons à vérifier cette assertion plus tard dans cette analyse.

Nous nous sommes renseignée sur le nombre d'années que ces enseignants ont enseigné le français. Cela nous donne une idée de leurs expériences dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le tableau 22 nous présente les données.

Tableau 22. Durée d'enseignement

Item	Réponse	No.	%
Durée d'enseignement	5 ans et moins	2	28,57
	6 à 10 ans	1	14,29
	11 à 15 ans	2	28,57
	16 à 20 ans	1	14,29
	20 ans et plus	1	14,29
TOTAL		1	100

Les réponses qu'ils fournissent à ces questions sont fondées sur des années des expériences en tant que professeurs de français. Selon le tableau 22, nous avons enregistré deux enseignants (soit 28,57%) qui s'appartient aux catégories de *5 ans et moins* et deux autres de la catégorie *11 à 15 ans*. Il y a respectivement un seul enseignant qu'appartient aux autres catégories (soit 6 à 10 ans, 16 à 20 ans et 20 ans et plus). Nous constatons que la grande majorité des enseignants ont plus de cinq ans d'expériences, soit 71,43%. Bref nous pouvons dire que la majorité des enseignants du FLE que nous avons rencontré sont qualifiés pour enseigner le FLE. Ils peuvent de comprendre les concepts de l'emploi de vidéo dans la pratique d'enseignement.

Emploi et accès aux documents vidéo en français

Les données présentées dans cette partie du travail portent sur l'emploi et l'accès aux documents vidéo en français dans le but de fournir des réponses à nos

deux premières questions de recherche (la fréquence de l'emploi des documents vidéo et les difficultés dans la pratique d'enseignement).

Nous avons premièrement demandé aux enseignants lesquels des supports pédagogiques qu'ils emploient souvent dans la classe de langue. Trois enseignants (soit 42,86%) ont choisi des options uniques tandis que quatre enseignants (soit 57,14%) ont choisi des réponses diverses. Pour ceux qui ont choisi seulement une réponse, les trois enseignants ont répondu qu'ils emploient très souvent des manuels pédagogiques écrits pour enseigner les classes de FLE. En ce qui concerne les enseignants qui ont choisi des réponses variées, quatre indiquent qu'ils emploient des manuels pédagogiques écrits. Trois entre ces quatre enseignants emploient des documents audio tandis qu'un seul enseignant affirme employé des documents vidéo souvent. Tous les enseignants (soit 100%) affirment qu'ils emploient souvent des manuels écrits. Trois enseignants (soit 42,82%) emploient seulement des manuels écrits, trois autres enseignants (soit 42,82%) emploient des manuels écrits avec les documents audio en français, pendant qu'un enseignant affirme employer des manuels pédagogiques écrits avec des documents vidéo en français.

Nous avons donc posé une question de suivi qui répond à notre première question de recherche. Nous avons cherché à savoir la fréquence de l'emploi des documents vidéo en français dans la classe de langue. Le tableau 23 montre la fréquence de l'emploi de la vidéo auprès des lycées concernés.

Tableau 23. Fréquence d'emploi des documents vidéo

Réponse	No.	%
Une fois par trimestre	2	28,57
Deux fois par trimestre	1	14,29
Une fois par an	0	0
Jamais	2	28,57
Autre réponse	2	28,57
TOTAL	7	100

Le tableau 23 expose les données sur la fréquence d'emploi des documents vidéo. Selon le tableau, deux enseignants (soit 28,57%) affirment employer des documents vidéo une fois par trimestre. Un enseignant (soit 14,29%) emploie les documents vidéo deux fois par trimestre et deux enseignants (soit 28,57%) affirment qu'ils n'emploient jamais les documents vidéo dans la pratique d'enseignant. Pour deux autres enseignants (soit 28,57%), ils ont choisi l'option « autre réponse » où ils ont indiqué qu'ils emploient les documents vidéo de temps à l'autre. Quant à nous, il y a seulement un enseignant (soit 14,29%) qui emploie les documents très souvent, c'est-à-dire deux fois en trois mois (deux fois par trimestre). Pour les autres enseignants, l'emploi des documents vidéo en classe n'est pas assez fréquent. Selon Hirschsprung (2005, p. 38) la vidéo n'est pas souvent employée dans la classe de langue car « lorsqu'elle est présentée, son exploitation est limitée par les contraintes de l'utilisation en classe ». Des fois, les salles de classe ne sont pas assez convenables pour ce genre des supports

pédagogiques. Les interviews des chefs de département expliqueront de plus les raisons pour lesquelles les documents vidéo ne sont pas bien exploités dans la classe de FLE du contexte ghanéen.

Afin de dégager les difficultés de l'emploi des documents vidéo en classe de langues, nous avons voulu identifier les compétences des enseignants en ce qui concerne l'utilisation de l'internet et des documents multimédia. Si les professeurs ne sont pas compétents dans le domaine technologique et l'emploi des ordinateurs pour avoir accès à l'internet, employer la vidéo en classe sera une tâche trop difficile à exécuter. Trois enseignants (soit 42,86%) affirment avoir des compétences très élevées dans ce domaine. Deux entre les enseignants (soit 28,57%) maintiennent que leurs compétences dans ce domaine est de niveau élève tandis qu'un enseignant se trouve dans la catégorie moyen de l'emploi de l'internet et du multimédia. Un seul enseignant (soit 14,29%) affirme avoir des compétences faibles dans ce domaine. Nous constatons par ces effectifs que la majorité des enseignants peuvent servir du multimédia et l'internet. Si nous combinions les enseignants qui possèdent les compétences très élevées et ceux qui se trouvent dans la catégorie « élevée », nous avons 71,42% de la population des enseignants qui sont aptes à s'adapter aux exigences des documents vidéo.

Pour identifier le niveau de compétence de ces enseignants pour gérer les documents vidéo, nous leurs avons demandé s'ils avaient déjà bénéficiés des formations qui exposent l'emploi et l'exploitation de la vidéo dans l'enseignement du FLE. Parmi les sept enseignants rencontrés, cinq enseignants (soit 71,42%) affirment avoir bénéficié des formations portant sur l'exploitation des documents

vidéo dans la classe de FLE. Pour deux enseignants (soit 28,57%), ils n'ont assisté à aucun atelier pour ce but.

Nous avons aussi posé une question de suivi aux enseignants qui avaient reçu de formations pour enregistrer où ils ont bénéficié de cette formation. Leurs réponses sont indiquées dans le tableau 24.

Tableau 24. Lieu de formations sur l'exploitation de documents vidéo

Enseignant	Lieu de formation
Enseignant 1	Besançon, France & CREF
Enseignant 2	CIREL
Enseignant 3	CREF
Enseignant 4	CREF & Ecole Normale
Enseignant 5	CIREL

Le tableau 24 indique les lieux où ces enseignants ont été formés à propos des documents vidéo. Comme indique le tableau 24, le premier enseignant a bénéficié des formations de Besançon qui est en France aussi bien qu'à CREF (Centre Régional d'Enseignement du Français) au Ghana. Pour le deuxième enseignant, il a reçu des formations sur l'enseignement par vidéo au CIREL (Centre International de Recherche et d'Etude De Langues) qui se trouve à Lomé, Togo. Le troisième enseignant aussi a été formé dans ce domaine à CREF. Le quatrième enseignant affirme avoir été formé à l'école normale et aussi à CREF et puis le cinquième a été formé aussi à CIREL. Nous sommes rassurée par cet effectif que les enseignants ont reçu des formations portant sur l'enseignement par documents vidéo.

Nous avons aussi trouvé la nécessité de savoir combien de séances de formation auxquelles ces enseignants avaient assisté. Trois enseignants (soit 42,86%) avaient assisté à plus de quatre sessions de formations portant sur l'emploi de la vidéo dans la classe du FLE. Un enseignant a bénéficié d'une seule session pendant qu'un autre enseignant a assisté à deux sessions de formation.

Nous avons posé tous ces questions sur la formation concernant l'exploitation de documents vidéo en classe, car, nous avons voulu savoir si les enseignants sont capables et formés dans ce domaine. Par l'information reçue, nous pouvons affirmer que la majorité de ces enseignants sont formés à utiliser les documents vidéo français aux lycées. Nous avons pu donc établir que la quasi absence des documents vidéo en classe n'est pas dû au fait que les enseignants ne sont pas formés dans ce domaine, mais parce qu'ils y a des autres conditions qui se posent comme défis à la réalisation de cette expérience.

En ce qui concerne l'accès aux documents vidéo, nous avons cherché à savoir auprès des enseignants d'où ils trouvent normalement ces documents dans la pratique d'enseignement. Il y a deux enseignants qui n'ont pas répondu à cette question, car ils n'exploitent pas des documents vidéo en classe du FLE. Les cinq autres enseignants nous ont fourni des réponses variées. Cinq enseignants, soit 71,43% affirment trouver ces documents sur l'internet alors que 4 enseignants (soit 57,14%) trouvent les documents vidéo à l'Alliance Française. Pour deux enseignants (soit 28,57%), ce sont leurs amis et collègues qui leurs fournissent ces documents.

Pour bien comprendre l'accès des documents vidéo au Ghana, nous avons demandé aux professeurs de nous indiquer s'ils trouvent facilement ces documents vidéo au Ghana. Tandis que cinq enseignants ont répondu qu'ils ne trouvent pas facilement les vidéos, deux enseignants affirment qu'ils trouvent les documents vidéo facilement. Premièrement pour les deux enseignants qui affirment trouver facilement des documents vidéo, ils disent que les documents vidéo sont facilement accessibles et disponibles sur les sites de l'internet. Un autre enseignant est d'avis que si on cherche des documents vidéo en français, on les trouvera. Ce même enseignant continue que la raison pour laquelle les gens ne trouvent pas ces documents est qu'ils ne cherchent pas assez ces documents. Au niveau des enseignants qui ne trouvent pas facilement les documents vidéo, un indique que l'accès à l'internet est très faible. Deux autres indiquent qu'en général les documents français sont difficiles à trouver. Etant donné que le Ghana est un pays anglophone, il est difficile de trouver des documents vidéo dans les magasins et libraires. Il y a un enseignant qui déclare qu'au Ghana, on n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement de français, alors l'intérêt dans la langue française est assez bas. Il y avait un enseignant qui a donné une réponse hors contexte.

Nous retenons que les enseignants sont bien formés dans le domaine de l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi constaté qu'il y a des problèmes d'accès à ces documents. Dans la partie suivante, nous allons identifier les autres difficultés que rencontrent ces enseignants concernant l'emploi de vidéo en classe. Nous allons aussi dégager

leurs perceptions par rapport à l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

Emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE

En ce qui concerne la disponibilité des dispositifs pour bien opérer le document vidéo, nous avons demandé aux enseignants si les écoles possèdent des dispositifs qui prennent en charge l'utilisation des vidéos en français dans l'enseignement/apprentissage du FLE. À cette question, cinq enseignants ont répondu dans l'affirmatif alors que pour deux enseignants, leurs écoles ne possèdent pas les dispositifs pour lire les documents vidéo. L'observation que nous avons faite à ces deux écoles nous a confirmé qu'une école comme UPSHS manquaient des dispositifs. L'enseignant s'est servi de son propre ordinateur et un autre ordinateur d'un collègue pour faire le cours. Néanmoins à WGHS, l'enseignant a employé un projecteur qu'appartient à l'école pour enseigner la classe. UPSHS n'a ni poste téléviseur, ni ordinateurs, mais à WGHS, il possède presque tous les dispositifs cités dans le questionnaire à savoir ordinateurs/ordinateur portatifs, projecteur, lecteur DVD et poste Téléviseur. C'est à cause de cela que pendant les cours tenus, UPSHS employait un ordinateur portatif pendant que WGHS employait un projecteur. Nous pouvons donc établir qu'il y a une disparité entre ces deux écoles. Tandis que WGHS avait presque tous les dispositifs et même une salle médiatique, UPSHS n'avait rien comme dispositif pour jouer la vidéo, sauf un ordinateur portable qui s'appartenait à l'enseignant. UPSHS n'a pas une salle médiatique alors le cours s'est déroulé malheureusement dans le laboratoire de science.

À ce point, nous avons voulu savoir les difficultés que rencontrent ces enseignants, aussi bien que les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer en employant la vidéo en français dans la pratique pédagogique. Parmi ces options, à savoir grande taille de classe vis-à-vis du manque d'espace, coupure de courant incessante, formation spécialisée insuffisante, manque des instruments et dispositifs pour lire les vidéos, les enseignants ont choisi les options qui les concernent. Le tableau 25 résume les difficultés rencontrées lors de l'exploitation des documents vidéo dans la classe de FLE.

Tableau 25. Difficultés rencontrées par les enseignants en employant la vidéo en français

Réponse	No	%
Grande taille de la classe vis-à-vis du manque d'espace	4	57,14
Coupure incessante de courant:	6	85,71
Formation spécialisée insuffisante :	0	0
Manque des instruments et dispositifs pour lire les vidéos	2	28,57
Autre réponse	0	0

Comme indique le tableau 25, trois enseignants (soit 42,86%) ont choisi des réponses uniques pendant que quatre autres ont choisi des réponses variées. Les trois enseignants ont tous indiqué que l'obstacle majeur qui empêche ou qui va empêcher l'emploi des documents vidéo en classe est la coupure de courant

incessante. Concernant les quatre autres enseignants qui ont choisi des réponses variées, nous avons quatre enseignants qui maintiennent que la grande taille de la classe vis-à-vis du manque d'espace posera un problème. En effet lors de notre observation, nous avons constaté que les apprenants avaient du mal à regarder les écrans dans les deux écoles concernées, mais surtout à UPSHS. Des fois aussi, il y a plus de 50 apprenants dans une classe, et trouver un lieu pour regarder les documents vidéo est un grand problème. Si nous voulons bien intégrer les multimédia et les documents audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il vaut mieux essayer de trouver des solutions à tous ces problèmes et obstacles. Parmi les enseignants qui ont donné des réponses variées, trois d'entre eux ont maintenu que la coupure de courant incessante empêchera l'emploi efficace des documents vidéo. Deux parmi ces quatre enseignants affirment qu'il y a un manque des instruments et dispositifs pour lire ces vidéos. Dans l'ensemble, quatre enseignants (soit 57,14%) sont d'avis qu'il y a une grande taille de classe vis-à-vis du manque d'espace. Pour six enseignants (soit 85,71%) la coupure de courant incessante dérangera une classe qui emploie des documents vidéo lors de la pratique pédagogique. Personne n'a choisi l'option : *la formation spécialisée insuffisante*. Ce qui nous montre que les enseignants sont capables d'employer des documents vidéo quand il y a des conditions favorables. Deux enseignants (28,58%) affirment qu'ils manquent des instruments et dispositifs pour lire les vidéos en classe de langue.

Abordons maintenant les perceptions des enseignants sur l'emploi des documents vidéo en classe de FLE dans le contexte ghanéen. Tout d'abord, nous

avons interrogé les enseignants sur l'utilité de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage de langues, spécifiquement la langue française. Cinq enseignants ont fourni des réponses variées à cette question pendant que deux ont choisi des réponses uniques. Parmi ceux qui ont choisi des réponses uniques, l'un maintient que la vidéo est utile car il expose aux apprenants la culture française. L'autre aussi affirme que l'utilité des documents vidéo repose dans la motivation des apprenants. Dans l'ensemble, cinq enseignants (soit 71,43%) affirment que les documents vidéo rendent la classe de langue plus vivante. Pour quatre enseignants (soit 57,14%), la vidéo est utile car elle sert à combler les lacunes d'insuffisances des manuels écrits. Cinq autres enseignants (soit 71,43%) maintiennent que la vidéo est utile car elle sert à exposer la culture francophone aux apprenants alors que six enseignants (soit 85,71%) sont d'accord que l'utilité des documents vidéo se trouve dans l'instance où ils se posent comme supports motivants pour les apprenants. Des recherches ont montré que les éléments physiques de la vie réelle représentés dans les documents vidéo sont pertinents pour les apprenants. Ces éléments les aident à être confiants et à l'aise pour exprimer leurs opinions dans la langue cible (Stagnitto, 2011). Presque tous les enseignants impliqués dans cette étude sont d'accords que les clips vidéo en français employés dans l'enseignement/apprentissage du FLE rendent les leçons plus intéressantes, combleront les lacunes dans les manuels écrits, motiveront les apprenants aussi bien que les exposeront à la culture francophone. Nous pouvons donc établir par ces résultats que tous ces enseignants rencontrés ont des

perceptions favorables envers l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

Nous avons par ailleurs demandé aux enseignants leurs avis par rapport au sujet de la motivation. Nous les avons demandés s'ils pensent que les apprenants ont tendance à être motivés par l'utilisation de la vidéo en français lors des cours de FLE. Six (soit 85,71%) parmi les sept enseignants affirment qu'ils étaient fortement d'accord avec cette assertion. Un enseignant (soit 14,29%) établit qu'il est d'accord avec cette notion. En bref, nous pouvons aussi dire que pendant les années des expériences de ces enseignants dans le domaine de l'enseignement du français, ils trouvent que les apprenants sont vivement motivés par des clips vidéo quand ces derniers sont intégrés dans la pratique pédagogique. Garrabet (2012, p. 8) exprime le constat suivant :

Le résultat le plus probant de l'utilisation des vidéos authentiques dans mes classes est l'accroissement de la motivation des apprenants : motivation d'être au contact d'un document vrai, beau et attrayant ; motivation née d'une nouvelle appréhension de la classe, lieu de la surprise et d'une façon autre d'apprendre ; motivation due à une démarche réfléchie qui, à l'heure des pédagogies actionnelles, présente un français en contexte.

Garrabet (2012) dit qu'il constate pendant les cours que ses apprenants sont motivés par les documents vidéo intégrés dans les cours pour des raisons diverses.

Nous pouvons aussi dire que les enseignants impliqués dans notre étude partagent l'avis avec cet auteur.

Nous avons par ailleurs demandé aux enseignants s'ils encouragent les apprenants d'aller chercher des documents vidéo qui éventuellement les aideront à développer leurs compétences communicatives. Nous trouvons cette question utile, car malgré toutes ces difficultés que rencontrent les enseignants en ce qui concerne l'exploitation des documents vidéo en classe, il sera formidable si les apprenants eux-mêmes sont encouragés à chercher des documents vidéo à des fins pédagogiques. Six enseignants, soit 85,14% affirment encourager les apprenants à chercher des clips vidéo en français. Un enseignant (soit 14,28%) n'encourage pas les apprenants de chercher ces documents. Pour Hirschsprung (2005, p. 95), il existe un rôle que l'enseignant doit jouer quand il s'agit du multimédia et l'apprentissage. Pour elle, l'enseignant doit intégrer dans la pratique pédagogique, « les phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédia ». Dans ce cas, l'enseignant peut demander aux apprenants d'aller chercher et regarder un clip vidéo en français et en se basant sur ces documents, l'enseignant proposera des activités aux apprenants soit en groupes, soit individuellement. Pour nous, l'acte de rendre la langue française plus pratique est intéressante représente le noyau de l'apprentissage des langues étrangères. Voilà l'une des raisons pour laquelle nous avons choisi de travailler dans ce domaine.

Par rapport à la perception des enseignants sur les documents vidéo en français, il y a des enseignants qui ont choisi des options variées et que ceux qui ont choisi des réponses uniques. Nous avons constaté que les enseignants ont des

perceptions favorables vers l'intégration des documents vidéo dans la pratique d'enseignement. Leurs réponses se présentent dans le tableau 26.

Tableau 26. Perceptions des enseignants sur les documents vidéo employés en classe de FLE

Réponse	No.	%
Les vidéos facilitent le développement de la compétence à communiquer chez les apprenants des langues	6	85,71
Le temps alloué pour les études de français est insuffisant, employant les vidéos sera difficile	1	14,28
L'emploi de la vidéo est trop complexe à réaliser	1	14,28
Plus d'attention doit être accordée aux documents vidéo dans les classes de langues	4	57,14

Comme nous voyons dans le tableau 26, six enseignants (soit 85,71%) s'accordent et affirment que les documents vidéo facilitent le développement communicatif des apprenants de langues. Quatre enseignants (soit 57,14%) aussi sont d'avis que plus d'attention doit être accordée aux documents vidéo dans la classe du FLE. Par contre, un enseignants (soit 14,28%) pense que l'exploitation des documents vidéo est trop complexe à réaliser dans la classée de langue ; alors qu'un autre (soit 14,28%) maintient l'opinion que le temps alloué pour les études en françaises est insuffisant, par conséquent employant les vidéos sera difficiles. Il sera donc perturbant d'employer tels documents dans la classe de langue. En général, la majorité des enseignants ont des perspectives favorables et positives

sur l'utilisation des clips vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux lycées. Ils semblent prêts à employer des documents vidéo dans la pratique pédagogique.

Nous avons par ailleurs continué par demander aux enseignants leurs opinions sur l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE. Nous avons fourni les options suivantes : difficile, très utile, trop technique, inapplicable à notre contexte ghanéen. Tous les enseignants (soit 100%) sont de l'opinion que les documents vidéo sont très utiles dans la pratique d'enseignement.

En outre, nous avons posé une autre question pour savoir si les enseignants se sentent personnellement prêts (ou non) à intégrer les documents vidéo dans leurs pratiques pédagogiques. Tous les sept enseignants impliqués (soit 100%) ont répondu dans l'affirmatif. Pour eux, étant donné les ressources et dispositifs favorables et disponibles avec des conditions favorables, ils seraient prêts d'intégrer d'avantage des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce que nous pouvons ajouter à cela est qu'il ne faut pas seulement attendre qu'il y ait des bonnes conditions favorables avant d'essayer d'employer des documents vidéo. Il faut trouver des moyens créatifs d'employer ces documents qui motivent les apprenants à développer leurs compétences langagières.

Concernant les aspects dans lequel les enseignants préfèreront intégrer les documents vidéo, tous les sept enseignants (soit 100%) avaient choisi d'employer ces documents dans l'enseignement de l'expression orale. En outre, deux enseignants (soit 28,57%) visent employer aussi les documents vidéo pour enseigner l'expression écrite. De plus, deux enseignants (soit 28,57%) aimeraient

intégrer des documents vidéo dans les cours de grammaire pendant que quatre enseignants (soit 57,14%) seront prêts à intégrer les documents vidéo dans l'enseignement de la littérature. En effet, des recherches montrent que l'intégration de la vidéo facilite l'enseignement en général, dans tous les aspects du français enseignés en classe, car ces documents vidéo proposent toute une gamme de productions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ancrées dans une réalité culturelle (Hirschsprung, 2005). Par raison de cette étude, nous proposerons l'emploi effectif des documents vidéo dans la classe d'expression orale, mais en fait, les documents vidéo peuvent être intégrés dans tous les aspects enseignés au niveau SHS ; à savoir l'expression orale, expression écrite, la grammaire ainsi de suite.

La dernière question du questionnaire sonde l'avis général des professeurs sur l'utilisation des documents vidéo aux usages pédagogiques dans la classe de langue. Cette question vise aussi à établir si les enseignants, s'abonnent aux potentialités des documents vidéo d'améliorer la qualité d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau SHS. Nous avons donc demandé aux enseignants de donner des remarques générales sur ce document et sur le projet de l'utilisation des vidéos dans la pratique d'enseignement. Un enseignant (soit 14,28%) n'avait donné aucune remarque. De plus, un enseignant aussi a étayé le point que les documents vidéo encouragent les apprenants. Un autre enseignant a suggéré que l'utilisation des documents vidéo doit être fait à tous les niveaux aussi bien que des stages d'apprentissage et non seulement être limités au lycée. Pour un enseignant, les documents vidéo doivent être bien encouragés et

intégrés dans la pratique pédagogiques tandis qu'un autre maintient que ces documents sont très importants dans l'acquisition des langues étrangères. Selon un autre enseignant, l'intégration effective des documents vidéo dans la pratique d'enseignement sera utile si ces documents sont réalisés et exploités de manière professionnelle. Finalement, un enseignant aussi déclare que la plupart des enseignants n'intègrent pas des vidéos dans l'enseignement/apprentissage car les diapositifs ne sont pas disponibles, et aussi ils n'ont pas des compétences technologiques pour bien exploiter les documents concernés.

En somme, les données recueillies chez les enseignants nous montrent un niveau assez élevé des connaissances et des formations de la part des enseignants dans le domaine de l'enseignement par documents vidéo en français. Nous constatons aussi que les enseignants sont bien prêts à intégrer ces documents dans leurs pratiques usuelles, étant donné que l'emploi de la vidéo en classe de langues est l'une des manières innovatrices qui peut s'intégrer dans la pratique d'enseignement. Comme les montrent les données recueillies, un bon nombre d'entre eux possèdent des compétences requises pour exploiter et gérer les vidéos pédagogiques. Nous avons aussi constaté avec regret que les documents audiovisuels ne sont pas bien intégrés dans les cours du FLE. Le syllabus pour l'enseignement du FLE tourne autour de la prémisse que le français ne doit pas être conçu seulement comme une discipline apprise en classe, mais de plus un outil de communication pour les apprenants. Néanmoins, ce que nous constatons est qu'il y a un manque des méthodologies innovatrices dans l'enseignement du FLE dans le contexte ghanéen. Nous pouvons donc établir qu'il y a beaucoup de

difficultés que rencontrent ces enseignants dans la classe qui se posent comme des obstacles à l'utilisation effective des documents vidéo. Parmi ces difficultés sont entre autres la taille de classe, le manque d'espace, le manque des dispositifs, les difficultés d'accès aux documents vidéo et le temps insuffisant. Malgré tous ces problèmes et obstacles, les enseignants impliqués dans notre étude semblent être disposés et disponibles pour utiliser des vidéos dans l'enseignement, étant donné des conditions assez favorables. Il faut aussi remarquer que l'obstacle n'est pas l'incompétence de ces enseignants, mais plutôt les conditions favorables qui manquent.

À ce point du travail, nous abordons l'interview des chefs de département de français dans les lycées concernés. Il s'agit de leurs opinions sur la fréquence de l'emploi des documents vidéo en classe de langue, les difficultés qui sont rencontrées pendant l'emploi des vidéos aussi bien que les perspectives générales des chefs sur l'utilisation des vidéos en classe de langue dans le contexte ghanéen.

Données de l'interview des chefs de département

Pour bien comprendre la situation sur le terrain, nous avons rencontré les chefs du département de ces deux lycées impliqués dans cette étude. Dans cette partie du travail, nous résumerons les données recueillies en essayant de faire une comparaison d'état de ces deux lycées. Il faut noter d'abord que toutes ces deux institutions sont des lycées publics qui dépendent du gouvernement de fournir leurs besoins. Nous abordons à ce point, les idées, opinions et perspectives relevés dans ces interviews. Par raison de confidentialité, nous allons faire référence au

chef de département de WGHS comme *Monsieur X* tandis que *Monsieur Y* représentera le chef du département d'UPSHS.

Nous avons d'abord demandé aux chefs ce qu'ils pensaient de l'intégration de vidéo français dans la formation pour l'expression orale et écrite. Tous ces deux chefs ont répondu qu'ils pensent que les documents vidéo peuvent bien être intégrés dans la formation pour l'expression orale aussi bien que l'expression écrite. Monsieur X a donné l'explication que les vidéos et les documents sonores sont des supports qui sont employés dans la classe du FLE et dans l'apprentissage des langues. Alors c'est bien possible d'inclure ces documents dans la pratique pédagogique. Monsieur Y de sa part a noté que les apprenants sont toujours excités par les vidéos donc l'intégration des vidéo donneront aux apprenants beaucoup de motivation. Monsieur Y a aussi ajouté que même les apprenants qui ne parlent pas en classe sont motivés à contribuer en classe grâce aux documents vidéo.

Sur le terme de la fréquence de l'emploi des documents vidéo dans la classe du FLE, Monsieur X maintient qu'en général, dans le département ils utilisent ces documents de temps en temps mais pas fréquemment. Pour Monsieur Y, l'emploi des documents vidéo est très rare dans son département en générale, mais lui, avec son propre ordinateur portable, il enseigne les apprenants par ces documents très souvent.

Nous avons demandé aux chefs de mentionner les difficultés qu'ils rencontrent dans la classe de langue quand il s'agit de l'enseignement par documents vidéo. Monsieur X maintient que la seule difficulté qu'ils rencontrent dans ce domaine

est l'insuffisance de temps. Pour lui, il n'y a pas assez de temps pour exploiter les vidéos en classe car il y a beaucoup de choses à couvrir dans peu de temps pour préparer les apprenants pour leur examen final. Il dit qu'il n'y a pas trop de problème avec l'accès aux documents vidéo. Grâce à l'internet ils téléchargent toujours des vidéos pédagogiques. Il affirme aussi que les professeurs de son département sont bien formés dans cet égard et l'école a une salle médiatique pour l'emploi de multimédia dans l'enseignement de français. Pour Monsieur Y, ils ont beaucoup de difficultés en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement à UPSHS. Il maintient qu'il y a le manque d'espace comme ils n'ont pas de salle médiatique. Il dit aussi que dans certaines classes, il y a plus de 60 apprenants qui étudient le français, alors c'est difficile même du professeur d'organiser les apprenants pour le visionnement des documents vidéo. Il continue en disant aussi qu'il y a un manque de matériaux, ce que lui pousse à employer son propre ordinateur pour l'exploitation des vidéos dans la classe de FLE. Monsieur Y affirme aussi que des fois il n'y a pas de courant d'électricité et cela pose des difficultés quant à l'emploi des vidéos en classe. Il a mentionné aussi le problème d'accès aux documents vidéo et le fait que quelques enseignants dans son département manquent le savoir-faire technologique pour opérer les ordinateurs et dispositifs.

De plus, nous avons demandé aux chefs de département si le corps administratif des écoles concernées est prêt à favoriser l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement. À cette question, Monsieur X a répondu dans l'affirmatif, en indiquant que c'est l'école qui avait fourni les matériels

disponibles dans le département. Quant à Monsieur Y il a répondu dans le négatif, en disant que les autorités disent toujours qu'il n'y a pas d'argent pour acquérir ces outils. Les autorités de l'école attendent toujours l'Etat de venir à leur aide pour fournir les dispositifs. Il avait aussi noté avec regret que même la salle informatique de l'école n'est jamais disponible aux enseignants de français pour les activités concernant le multimédia.

En outre nous avons demandé aux ces chefs de département s'ils pensaient que les documents vidéo en français puissent améliorer les compétences communicatives de leurs élèves. Tous les deux enseignants ont répondu dans l'affirmatif. Monsieur Y a ajouté qu'en générale, les apprenants sont motivés par les écrans et par les vidéos. Il expliquait qu'en regardant les clips vidéo, les élèves apprennent des mots. D'abord, ils entendent des mots et ils sont obligés de copier ces mots. Pour lui, toutes ces activités améliorent la compétence communicative des apprenants.

Nous avons en outre demandé s'il y avait des interventions qu'ils peuvent faire en tant que chefs de département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans leurs écoles. À cette question, Monsieur X a indiqué qu'il faudra créer de temps disponibles pour intégrer ces documents dans la pratique d'enseignement. Il a aussi ajouté qu'il faut encourager les professeurs, à s'intéresser dans l'emploi des vidéos. Pour Monsieur Y, son département est toujours en dialogue avec le corps administratif pour qu'il fournisse des dispositifs multimédia.

En ce qui concerne les prospects de l'emploi des documents vidéo dans les lycées, les enseignants ont répondu qu'il est possible de bien intégrer ces documents dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, Monsieur X avait noté qu'il faut préparer les apprenants pour l'examen final et l'emploi des documents vidéo ralentissent le progrès dans ce domaine. Pour Monsieur Y, il faut bien intégrer les vidéos dans l'enseignement car ils faciliteront la tâche des professeurs. C'est à l'Etat maintenant de donner à chaque école des matériaux multimédia comme des disques, des DVD et des ordinateurs.

Finalement nous avons demandé aux chefs de département de nous donner leurs impressions générales sur ce projet. Pour Monsieur X, le format des examens finals doit d'abord changer pour encourager l'emploi des documents multimédia, si non, les documents vidéo n'ont pas de grands prospects dans l'enseignement/apprentissage dans le contexte ghanéen. Quant à Monsieur Y, l'État doit venir à l'aide des départements de français dans les écoles pour fournir des matériaux et dispositifs. Les écoles aussi doivent faire des efforts pour trouver d'argent afin de fournir aux professeurs de français des matériaux, de l'espace et de plus encourager les professeurs d'employer ces documents. Il conclue en affirmant que les professeurs doivent être formés dans ce domaine pour assurer une bonne qualité de l'enseignement de français.

À partir de l'entretien de ces deux lycées, nous constatons qu'il y a une grande disparité entre les conditions existantes dans ces lycées. Bien évidemment, WGHS est plus équipé qu'UPSHS quand il s'agit des dispositifs médiatiques et même de l'espace. Nous pensons que l'État doit trouver des moyens pour

encourager l'emploi des documents vidéo dans les écoles, surtout celle qui sont moins équipées. Nous allons néanmoins donner quelques recommandations dans le dernier chapitre de notre travail. Étant arrivée au terme de la présentation et analyse de nos données, nous allons à ce moment passer à la partie suivante de ce chapitre où nous fournirons des réponses aux questions de recherche.

Réponses aux questions de recherche

Comme nous avons établi dans ce travail nous cherchons à savoir la place qu'occupent les documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées ghanéens vers le développement de la compétence communicative. Nous avons ensuite échantillonné à choix intentionnelle, deux lycées dans la métropole de Cape Coast ; UPSHS et WGHS. Nous avons ainsi administré des questionnaires aux enseignants et apprenants de français dans ces deux lycées pour recenser leurs avis sur l'emploi de ces documents aussi bien que répondre aux autres questions liées directement à notre étude. Nous consacrons cette partie du travail à répondre à nos quatre questions de recherche.

Notre première question de recherche se pose ainsi : Quelle est la fréquence d'emploi des vidéos en classe de FLE dans les lycées à Cape Coast ?

Nous avons administré des questionnaires aux 60 apprenants dans les deux écoles impliqués, et parmi ces 60 apprenants, 52 apprenants (soit 86,67%) ont affirmé que leurs enseignants n'emploient jamais les documents vidéo dans la pratique pédagogique. Les 8 apprenants restant, soit 13,33% ont indiqué entre autres que les enseignants emploi de documents vidéo de temps en temps. Du côté des enseignants, la majorité des enseignants ont avoué qu'ils n'utilisent pas

fréquemment des documents vidéo. Nous avons néanmoins rencontré un enseignant qui déclare employer très souvent ces documents dans la pratique pédagogique. Nous pouvons ainsi conclure dans une mesure générale que dans les deux lycées impliqués, l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement est très rare, voire quasiment inexistant.

Pour notre deuxième question de recherche, nous avons cherché à savoir les difficultés liées à l'emploi de la vidéo dans la classe de FLE dans les lycées à Cape Coast. Nous avons autant conclu, par les données recueillies, qu'au niveau des apprenants, la difficulté majeure se pose quand ils n'ont pas d'accès à ces documents. Il y a souvent dans notre partie du monde, de réseaux d'internet faibles. De plus, quelques apprenants sont ignorants du fait que les documents vidéo peuvent être utiles dans le développement de la compétence communicative. Les enseignants nous ont suffisamment présenté les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'emploi de documents vidéo. Parmi ces difficultés sont les obstacles qui les empêchent à employer les documents vidéo dans la classe de langue. Il y avait une disparité entre les deux écoles, concernant les difficultés qu'ils rencontrent. La difficulté majeure à WGHS était le manque de temps pour effectuer ces activités, malgré le fait que cette école possède presque tous les dispositifs nécessaires pour organiser des leçons à l'aide des documents vidéo. L'école possède même une salle médiatique uniquement pour les apprenants de français. Par contre, les enseignants et apprenants d'UPSHS rencontrent tant de difficultés en ce que concerne l'emploi des documents vidéo. Parmi les difficultés qu'ils rencontrent, il y a la coupure incessante de courant et les manques de

dispositifs pour bien organiser ces activités pédagogiques. Ils ont aussi noté qu'ils manquaient des salles médiatiques et les espace pour bien exploiter les documents vidéo en français vis-à-vis de la grande taille des apprenants dans une classe. Il y a des enseignants aussi qui ne sont pas si intéressés aux ordinateurs et les outils technologiques, et cela se pose comme un obstacle dans l'exploitation effective des documents vidéo. En ce qui concerne le corps administratif, WGHS a des autorités qui investissent dans l'enseignement/apprentissage du FLE tandis que les autorités à UPSHS se plaignent toujours de manque d'argent et de ressources. Voilà en bref les difficultés qui se posent dans le domaine de l'exploitation des documents vidéo dans la pratique pédagogique au lycée. Nous pouvons établir donc que les difficultés rencontrées par chaque école seront différentes de l'un de l'autre.

Pour notre troisième question de recherche, nous avons cherché à savoir les perceptions générales des enseignants envers l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du français au lycée. En général, les enseignants se disposent des perceptions très favorables concernant ce document. Pour eux, les documents vidéo sont très utiles dans la pratique d'enseignement et doivent être accordés beaucoup d'attention dans la classe de langue. Les enseignants soutiennent néanmoins que ces documents vidéo ralentissent le progrès en ce qui concerne la préparation des apprenants pour leur examen final. Cette activité sera difficile en quelque sorte. D'autres enseignants pensent également que les documents vidéo ne sont pas bien intégrés dans la pratique d'enseignement car les enseignants manquent le savoir-faire technologique pour bien effectuer cette

activité dans la classe de langue. Tous les professeurs étaient d'accord que ces documents motivent les élèves, et donc ils doivent être encouragés dans la classe de langue pour développer les compétences communicatives des apprenants. En bref, les professeurs avaient des perspectives positives vers l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue.

La quatrième et dernière question de recherche cherche à dégager dans la même manière, les perceptions des apprenants du FLE par rapport à l'utilisation des vidéos dans l'apprentissage/enseignement de français au lycée. Presque tous les apprenants utilisés dans cette étude s'accordaient au fait que les documents vidéo doivent recevoir beaucoup plus d'attention dans la classe de langue. Pour ces apprenants, les documents vidéo leur facilitent l'acquisition de vocabulaire, aussi bien que la mémorisation active des expressions françaises. Ils pensent de plus que l'emploi des documents vidéo dans la classe de langue leur donnera la confiance à prendre la parole et contribuer vivement en classe. Nous ainsi pouvons dire avec confiance que les apprenants gardent des perspectives favorables vers ce support pédagogique. Nous disons cela en nous basant sur le fait que la grande majorité d'entre eux affirment qu'ils sont prêts d'aller chercher eux-mêmes des documents vidéo en français pour le développement des compétences langagières et communicatives en français.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter et analyser les réponses qui proviennent de la collecte des données que nous avons entamée. Nous avons par ailleurs essayé dans ce chapitre d'analyser les réponses aux questionnaires ainsi

que les interviews. L'observation nous a servi d'élément de référence lors de la présentation de données récupérées. C'est ainsi que nous avons commencé par présenter les données récupérées chez les apprenants et enseignants de WGHS et UPSHS. Après avoir présenté les résultats, nous avons répondu à nos quatre questions de recherche tout en faisant des synthèses entre les disparités qui se trouvent dans les deux lycées concernés. Dans le chapitre suivant, nous examinerons les implications didactiques et les prospects de ces documents vidéo en classe de FLE.

CHAPITRE QUATRE

IMPLICATIONS DIDACTIQUES, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GENERALE

Introduction

Tout au long de ce travail, nous avons parlé de l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi établi le fait que ces documents semblent être quasiment absents dans la classe du FLE, surtout dans le contexte ghanéen. Les études effectuées dans ce domaine ont montrées que ces documents et clips vidéo sont très importants et primordiaux dans le développement de la compétence langagière des apprenants de langues étrangères. Grâce aux études effectuées dans ce domaine, nous avons découvert que la présence conjointe des images et des sons jouent des rôles cognitifs essentiels dans le domaine du développement des compétences communicatives. Dans ce chapitre, nous allons parler de l'implication didactique et recommandations générales de l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen et puis, la conclusion générale.

Implications didactiques et recommandations générales

Concernant les implications didactiques et les recommandations générales, nous allons parler des implications relatives aux apprenants et aux enseignants d'une part, et celles des corps administratifs des lycées et l'Etat de l'autre part.

Tout d'abord, nous sommes d'avis que les apprenants doivent s'intéresser aux documents vidéo eux-mêmes en cherchant des moyens différents et innovants d'en trouver ; soit télécharger de l'internet ou investir dans les CD-ROM en français. Ils peuvent aussi regarder des émissions en français qui se diffusent de temps en temps sur les postes téléviseurs. Les apprenants ne doivent pas attendre jusqu'au moment où les professeurs intègrent des moyens innovants dans la pratique pédagogique. Ils doivent eux-mêmes prendre des pas pour développer leurs compétences dans la langue française. Ils peuvent ainsi s'intéresser aux documents multimédia, voire les documents audiovisuels. Les apprenants des langues étrangères peuvent de plus se servir de l'internet pour l'apprentissage par auto-formation, comme préposé par De-Souza (2009). Des études ont convenablement montré que l'intégration des multimédia comme les documents vidéo facilite la mémorisation, la confiance pour prendre la parole dans la langue cible, la motivation pour apprendre, même que l'acquisition de vocabulaires dans la classe de langues, comme indiquent Stagnitto(2011), Seeger (2011) et Williams (2013) dans leurs études qui se situent dans ce domaine.

Au niveau pratique, les enseignants peuvent trouver des moyens innovants pour employer les documents vidéo dans les cours de français lors de l'enseignement. Actuellement, presque chaque enseignant a accès à un ordinateur portable. Il peut se servir de cet ordinateur pour montrer des extraits de vidéo aux apprenants, même s'il s'agit d'un clip vidéo d'une minute. Les enseignants peuvent faire l'effort à les montrer aux apprenants lors de l'enseignement. Le syllabus de français pour l'enseignant du FLE au Ghana, encourage l'emploi des

documents authentiques, même fabriqués dans la salle de classe, car ces documents peuvent bien motiver les apprenants. Nous encourageons donc son usage actif.

Les enseignants doivent tout faire pour assurer le développement langagier de leurs apprenants, en vue de cela, ils ne doivent pas toujours attendre de bonnes conditions avant d'employer des moyens innovants dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'objectif de l'enseignement/apprentissage de français comme déclaré dans le syllabus du FLE pour les lycées ghanéens indiquent que l'enseignant/apprentissage de français dans les lycées doit se faire dans une manière qui encourage le français en tant qu'un outil de communication et non seulement une matière apprise en classe. L'introduction de la vidéo dans une leçon doit de plus aider l'enseignant à achever ses objectifs d'une leçon, soit dans l'expression orale, soit dans les cours de la grammaire. L'enseignant peut aussi encourager les apprenants d'aller chercher eux-mêmes de documents vidéo en français. Ce faisant, les enseignants développent le caractère d'apprendre en autonome chez leurs apprenants. Nous partageons l'avis de Kuupole, De Souza et Bakah (2012, p. 356) qui maintiennent que «... tout enseignant de langue doit faciliter l'apprentissage de ses apprenants en leur donnant d'importants moyens de devenir autonomes. »

Les lycées qui enseignent le français doivent mettre les mesures en place pour encourager l'utilisation du multimédia, voire les documents vidéo, dans la pratique pédagogique. Les autorités peuvent trouver des moyens différents pour fournir les dispositifs nécessaires qui facilitent des activités audiovisuelles. Nous

proposons que chaque lycée qui enseigne le français en tant que matière ait une salle médiatique avec les dispositifs nécessaires. Cela facilitera l'enseignant/apprentissage par vidéo et des autres supports médiatiques. Dans le cas où l'école n'a pas des ressources financières pour fournir ces dispositifs, elle peut demander du soutien auprès des organisations publiques à cause du coût impliqué dans un tel projet. Les grandes organisations sociales et commerciales peuvent être appelées pour contribuer au fournissement des infrastructures et dispositifs nécessaires.

Sur le plan général, l'État, à travers les institutions comme Ghana Education Service (GES) doit s'accorder davantage aux activités favorisant l'intégration de vidéo et de multimédia dans la pratique pédagogique. Nous ne pouvons pas proposer aux enseignants d'employer des documents vidéo si cela n'est pas soutenu par des institutions ghanéennes qui se chargent de l'éducation secondaire. Il faudra noter que « l'usage du multimédia dans les écoles au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE repose aussi sur une politique institutionnelle » (Kuupole, De Souza et Bakah, 2012, p. 357). Il faudra d'abord encourager ces institutions de permettre l'emploi des vidéos dans les pratiques pédagogiques. L'Etat peut promouvoir l'intégration du multimédia dans l'enseignant/apprentissage du français, en s'assurant que les syllabus du FLE intègrent ces documents. Kuupole, De Souza et Bakah (2012, p. 357) étayent ce point en expliquant que «...toute politique qui préconise le multimédia pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana doit afficher non seulement les objectifs et les principes sous-tendant mais aussi préciser comment atteindre ces

objectifs ». A ce point, nous proposerons quelque démarche à suivre lors de l'enseignement/apprentissage du FLE par documents vidéo.

Tout d'abord, l'enseignant doit savoir le niveau de compétence langagière de ses apprenants afin de choisir un document vidéo que les apprenants peuvent facilement comprendre (Balogun et Kaaku, 2012). L'enseignant peut aussi se préparer à utiliser la vidéo d'abord en examinant le contenu. Il doit aussi établir les objectifs clairs pour le visionnement en se focalisant sur l'objectif des leçons (Hirschsprung, 2005).

Balogun et Kaaku (2012) proposent quelques documents vidéo qui peuvent être exploités en classe. Il s'agit de la suivante : des dessins animés, des publicités télévisées, des reportages courts, une interview d'un personnage public ou anonyme, des clips de chanson (français), un jeu télévisé, ainsi de suite. Tous ces types de documents vidéo représentent des instances où la langue française est employée en contexte, dans une situation réelle.

Çakir (2006) propose quelques activités liées à l'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En nous appuyant sur les techniques suggérées par cet auteur, nous allons présenter quelques-unes de ses idées qui peuvent être réalisées dans le cadre ghanéen.

La première technique dont nous allons parler est nommée *visualisation en silence*. Pour cette technique, L'auteur maintient qu'une façon de manipuler cette technique est de jouer le segment de la vidéo sans les sons. L'enseignant peut dire aux apprenants d'observer le comportement des personnages tout en utilisant leur

pouvoir de déduction. L'enseignant, à un moment donné peut mettre la pause aux dispositifs pour demander aux apprenants de deviner ce qui se passe dans la vidéo. Après tout cela, l'enseignant peut jouer le segment de vidéo avec le son. Cette technique, selon des études suscitent l'intérêt tout en stimulant les modes de pensées de l'apprenant. Pour Navartchi (2007), cette technique empêcherait les apprenants de focaliser trop sur les énonces qu'ils comprennent à peine, mais à la place, tourner leur attention aussi sur le non verbal.

Ensuite, Çakir (2006) nous propose une autre technique : *le son sans visionnement*. Cette activité/ technique représente le contraire de ce que nous venons de discuter. À travers cette activité, les apprenants peuvent seulement entendre le dialogue qui se déroule, mais ils seront incapables de voir l'action de ce qui se passe. Par cette activité, les apprenants sont encouragés à prévoir et deviner ce qui est arrivé visuellement, en dépendant uniquement du son. Après, le son et la vision peuvent se dérouler ensemble.

La troisième activité dont nous allons parler est *la répétition*. Quand il y a des expressions linguistiques difficiles dans la vidéo, l'enseignant peut demander aux apprenants de répéter ces expressions. Selon Çakir (2006), cette activité est une étape vers le développement de la production communicative des apprenants de langues étrangères. Dans cette activité, une scène peut être visionnée à plusieurs reprises afin que les apprenants répètent.

La quatrième et dernière activité qui peut être réalisée dans le contexte ghanéen chez les lycéens est *le jeu de rôle*. Selon Çakir (2006) au moment où les

apprenants ont bien saisi le concept dans une séquence vidéo, les enseignants peuvent demander aux apprenants d'agir sur ce qu'ils viennent de voir et d'entendre en employant les versions originales autant que possible. Ils peuvent essayer d'employer les mêmes expressions qu'ils viennent d'entendre ou bien modifier un peu ce dont ils peuvent souvenir à partir de la vidéo. Lorsque les apprenants deviennent à l'aise avec le jeu de rôle, et lorsqu'ils sont sûrs des vocabulaires et de la structure de la langue, l'enseignant peut introduire des activités plus créatives. Selon Çakir (2006) le jeu de rôle implique les étudiants d'être participants actifs dans la pratique pédagogique.

Conclusion générale

Le but principal de ce travail prend ses racines dans l'observation que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se fait la plupart de temps avec des méthodologies traditionnelles qui sont moins innovantes et attrayantes aux apprenants du FLE. Dans ce cas, souvent, les apprenants ne se sentent pas bien motivés pour accroître leurs niveaux de compétences dans l'apprentissage de FLE. Après toutes les années consacrées à l'apprentissage de FLE par ces apprenants, ils ne sont pas toujours capables à s'exprimer de manières favorables dans la langue cible. Nous avons ainsi trouvé la nécessité de découvrir la place qu'occupent les multimédia, plus spécifiquement les documents vidéo dans la pratique d'enseignement vers le développement des compétences communicatives et langagières des apprenants.

Comme méthodologie de la collecte des données, nous avons récupéré les données auprès de deux lycées de statut public dans la Métropole de Cape Coast. Nous avons administré deux sections de questionnaires aux 60 apprenants de SHS 2 - la première section avant d'un cours d'expression orale à l'aide d'un dessin animé en français et la deuxième section après le cours. Au niveau des enseignants (sept enseignants), ils ont aussi rempli des questionnaires qui cherchaient à fournir les réponses à nos questions de recherche. Pour confirmer les réponses fournies dans les questionnaires, nous avons aussi mené un entretien et une observation du cours.

Tout au long de ce travail, des études ont montrés les rôles indispensables que ces documents jouent dans la pratique pédagogique. Nous avons aussi compris que ces documents motivent les apprenants à accroître les niveaux d'acquisition de vocabulaires et des expressions en français. Les apprenants sont aussi sensibilisé de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les documents vidéo pour améliorer leurs performances académiques.

Les données collectées et analysées ont confirmé ces rôles positifs des documents vidéo. Les résultats ont aussi confirmé qu'il existe beaucoup d'obstacles qui empêchent l'emploi effectif des audiovisuels. Nous pouvons mentionner le problème du manque des dispositifs nécessaires pour effectuer ces activités et aussi le manque d'espace.

Nous avons donc fourni, dans ce travail, quelques suggestions qui peuvent aider les écoles, les enseignants et apprenants d'en profiter énormément de cet

outil. Nous nous sommes appuyée sur les travaux de quelques auteurs pour proposer quelques types d'activités pédagogiques qui peuvent être effectuées à l'aide des documents vidéo dans la classe de FLE.

En général, nous retenons que l'utilisation et intégration effective des documents vidéo est un pas dans la bonne direction. Nous encourageons les acteurs impliqués dans l'élaboration des programmes pédagogiques d'explorer et encourager de plus l'emploi de ces documents.

Nous ne prétendons pas avoir élaboré de manière exhaustive le concept de l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Ainsi, une étude longitudinale portant sur l'impact des documents vidéo sur les compétences orales des apprenants du FLE au Ghana pourrait servir de prolongement à notre étude.

RÉFÉRENCES

- Al Kaboody, M. (2013). Second language motivation; the role of teachers in learners' motivation (Electronic version). *Journal of Academic and Applied Studies*, 3, 45-54.
- Amine, B. M., Benachaiba, C. & Guemide, B. (2013). Using multimedia to motivate students in EFL classrooms: A case study of English master's students at Jijel University, Algeria (Electronic version). *Malaysian Journal of Distance Education*, 14, 63–81.
- Aslim-Yetis, V. (2010). *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE*. En ligne : www.synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763 (consulté le 9 juillet, 2014),
- Bachmann, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : Régularités discursives et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Balogun, T. A. & Kaaku, M. A. (2012). L'enseignement de la grammaire par

la Methodologie Structuro-Globale Audiovisuelle : *Aspects of Language Variation, Acquisition and Use : Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie*, 416-430.

Barron, L. (1989). *Enhancing learning in at-risk students: Applications of video technology*. ERIC Digest. En ligne: www.ericdigests.org/pre-9215/risk.html (consulté le 21 janvier, 2015).

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.

Çakir, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom (Electronic Version). *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 5, 67- 72.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg. En ligne : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 21 mars, 2015).

Corporation for Public Broadcasting (2004). *Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education*. En ligne: <http://www.cpb.org/stations/reports/tvgoestoschool/> (consulté le 09 juillet, 2014).

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Delhay, O. (2003) *Le document authentique*. En ligne :
<http://gallika.net/spip.php?article42> (consulté le 17 novembre 2014).
- De-Souza, A. Y. M. (2009). *Intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au département français de l'Université de Cape Coast*. Mémoire de masters 2.(manuscrit) Cape Coast: University of Cape Coast.
- Flory, L. (2004). *L'indexation des ressources pédagogiques*. Villeurbanne : ENSSIB.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Gadet, F. (1997). *Le français populaire. Que sais-je ?* Presse universitaire de France : PUF.
- Garrabet, C. (2012). La classe sans manuel : le cours ou la séquence de cours Vidéo (Version électronique). *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012*, 4-8.
- Ghana Education Service. (2010). *Teaching Syllabus For French (Senior High School 1-3)*. Accra : Ministry of Education.

- Ghana Statistical Service (2013). *2010 Populations & Housing Census. Regional Analytical report. Central Region*. Accra: Ghana Statistical Service
- Gilakjani, A. P. (2012). The Significant Role of Multimedia in Motivating EFL Learners' Interest in English Language Learning: *I. J. Modern Education and Computer Science*, 4, 57-66.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- Hymes, D. (1972). Sociolinguistics: Selected readings In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *On communicative competence*, (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- King, J. (2002). *Using DVD feature films in the classroom*. En ligne: <http://www.eltnewsletter.com/back/february2002/art882002.html> (consulté le 29 juillet, 2014).
- Kodua, M. A. (2012). *Les difficultés des apprenants du Français Sur Objectifs Spécifiques au Ghana: le cas de KNUST School Of Business*. Memoire de masters 2 (manuscrit). Kumasi: Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

Kuffour, J. A. (2003) State of the nation's address, In Marcelinus Dery,

(2010) *Who cares about French education in Ghana?* En ligne :

<http://opinion.myjoyonline.com/pages/feature/201010/53967.php>

(consulté le 3 décembre 2014).

Kuupole, D. D. (2008, mai) : *Réflexions sur les changements diachroniques*

Dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana : Nouvel état des lieux communication présentée lors du Colloque organisé par RECFLEA, Togo.

Kuupole, D., Yiboe, K. & Kuupole, A., (2005). *Principles and methods of*

Teaching French as a Foreign Language. University of Cape Coast: Centre for Continuing Education.

Kuupole, D. D., De-Souza, A.Y. M. & Bakah, E. K. (2012) : Enseigner le

français langue étrangère par le multimédia au Ghana : Implications didactiques et institutionnelles. *Aspects of language variation, acquisition and usage*, 347-363.

Lien, N. H. (2008). *Apport des TIC dans l'enseignement / apprentissage du*

Français Langue Etrangère (FLE): Une recherche d'application à la méthode Champion 1 Pour Le DELF. Mémoire de masters 2 (manuscrit).

Hanoi : Université Nationale de Hanoi.

- Liu, F. (2010). *Using Multimedia to Motivate EFL Students' interest in English language learning*. Unpublished master's thesis. Platteville: University of Wisconsin.
- Marshall, J. M. (2002). *Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. En ligne: www.medialit.org/reading-room/learning-technology (consulté le 27 mars, 2014).
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?(Electronic version). *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1991). Animations need Narrations: An experimental test of Dual coding Hypothesis (Electronic version). *Journal of Educational Psychology* 83, 484-490.
- Navartchi, A. (2007). *L'intégration des documents vidéo authentiques dans les cours de FLE en Iran*. Thèse de doctorat (manuscrit). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle – Afrique subsaharienne*. Paris : Le Harmattan.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Paivio, A. (1974). Language and Knowledge of the world (Electronic version).
Educational Researcher 3, 5-12.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Seeger, I. (2011). *Exploring film as EFL course book supplements and motivational stimulus: A German secondary school case study*. Unpublished master's thesis, University of Birmingham, Birmingham.
- Stagnitto, R. (2011). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : Impact des sous titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en français langue étrangère*. Mémoire de master 2 (manuscrit). Université de Stantal Grenoble, Grenoble.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. (Electronic version). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 19-29.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue*. Paris : CLE International.
- Taylor, R. 1980. *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press.

- Vahlberg, V. (2010). *Fitting into their lives. A survey of three studies about youth media usage*. Virginia: Newspaper Association of America Foundation.
- Wang, C. R. (2008). A comparative study on the traditional model of English teaching and multimedia computer aided English teaching (Electronic version). *Journal of Hunan First Normal College*, 8, 56-58.
- Williams, Z. (2013). *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications*: Unpublished master's thesis, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a process (Electronic version). *Educational Psychologist* 11, 87-95.
- Yang, W. & Fang, F. (2008). Optimization of multimedia English teaching in context creation (Electronic version). *International Education Studies*, 1-4.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage. Tome 1*. Thèse de doctorat (manuscrit). Strasbourg: Université de Strasbourg.

SITOGRAPHIE

L'Académie de Besançon en France,

[www.ac-besancon.fr/frspip.php article2220](http://www.ac-besancon.fr/frspip.php%20article2220) En ligne: (consulté le 19 juillet, 2014).

Telmo et Tula – Comment Faire Des Crêpes Avec Des Enfants –

http://m.youtube.com/watch?v=LXeGuMUD_10 En ligne : (consulté le
25 juin, 2014).

ANNEXE 1

UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

PRE-LESSON QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

We are conducting a study into the use of French videos in some selected senior high schools in the Cape Coast Metropolis, Ghana. This is part of a study that is purely academic in nature; as such, the results will not be used for any other purpose. We would be very grateful if you took a few minutes to respond to the questions below. Please answer the questions as accurately as possible to enable us get a precise picture of the situation. We guarantee that any information you will provide will be treated with utmost confidentiality. Thank you for your time.

A. BIO DATA

1. Please provide the name of your school

.....

2. Age

(a) 15 and Below

(b) 16-18

(c) 19-21

(d) 22-24

(e) 25 and Above

3. Sex

(a) Male

(b) Female

4. At what level did you begin your study of French?
 - (a) Lower Primary school (Kindergarten to class three)
 - (b) Upper Primary school (Class four to six)
 - (c) Junior High School
 - (d) Senior High School
 - (e) If other, please state here.

5. What is your reason for studying French in SHS? (you may choose more than one option)
 - (a) You chose to study French
 - (b) It was chosen for you by your school
 - (c) It was compulsory
 - (d) You were forced to study French
 - (e) If other, please indicate.

B. THE USE AND ACCESS TO FRENCH VIDEOS

6. Which of the following teaching and learning materials do your French teachers often use in your French lessons?
 - (a) French Text books
 - (b) French audio documents
 - (c) French Visual documents
 - (d) None
 - (e) If other, please specify.....

7. How often do your French teachers use French videos in your lessons?
 - (a) Once a term

- (b) Twice a term
- (c) Once in the year
- (d) Once in a while
- (e) Never

8. How would you rate the access to internet in your school?

- (a) Very good
- (b) Good
- (c) Fair
- (d) Poor
- (e) No internet

9. How often do you try to find French videos on the Internet?

- (a) Always
- (b) Very often
- (c) Once in a while
- (d) When presented with the opportunity
- (e) never

10. Have you ever watched French videos on a TV set or a computer on your own?

- (a) Yes
- (b) No

C. USE OF FRENCH VIDEOS IN TEACHING/LEARNING OF FRENCH

11. Do you think French videos should be included in your French oral lessons?

(a) Yes

(b) No

12. Please give reason your answer in question 11.

.....

13. What do you seek to achieve if French videos are used in teaching French
orals in your school? (you may choose more than one option)

(a) Increased level of French vocabulary

(b) Increased level of motivation to learn French

(c) High confidence to speak French

(d) Nothing in particular

(e) If other, please indicate.....

14. In your opinion, what motivates you to study French? (You may choose
more than one option).

(a) Personal interests

(b) Future professional interests

(c) Interesting ways of teaching French

(d) Teachers' personality

(e) None

15. Does the use of French videos serve as a motivating factor to your study of
French?

(a) Yes

(b) No

16. Do you think the frequent use of French videos in class will help you speak better French?

- (a) Strongly agree
- (b) Agree
- (c) Undecided
- (d) Disagree
- (e) Strongly disagree

17. Given the opportunity, will you be willing to find and watch French videos on your own?

- (a) Yes
- (b) No

POST-LESSON QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

This questionnaire seeks to gather the suggestions, views and opinions of students after a teaching session integrating educational videos in the teaching/learning of French as a foreign language. Kindly take time to fill this out as accurately as possible. Thank you.

1. Did you benefit from today's lesson?

- (a) Yes
- (b) No

2. Please give reason for your answer in question 1.

.....

3. What did you like about the lesson? (you may choose more than one option)
- (a) Environment
 - (b) Topic taught
 - (c) Video used
 - (d) Nothing
 - (e) Other (please specify).....
4. Do you have any suggestions as to what could have been done to improve today's lesson?
- (a) Yes
 - (b) No
5. If you answered (Yes) to question 4, kindly state your suggestion(s).
.....
6. Do you believe using French videos in your French oral lessons will motivate you to do better in speaking French?
- (a) Yes
 - (b) No
7. Please give reasons for your answer in question (6) here.
.....
8. Will you be willing to look for educational French videos on your own after this class?
- (a) Yes
 - (b) No

9. In your opinion, what are some advantages of the use of French videos in your French lessons?
.....

10. In your opinion, what are some disadvantages of the use French videos in your lessons?

UNIVERSITY OF CAPE COAST
DEPARTMENT OF FRENCH
QUESTIONNAIRE FOR FRENCH TEACHERS

We are conducting a study into the use of French videos as learning materials in some selected senior high schools in the Cape Coast metropolis, Ghana. This is part of a study that is purely academic in nature; the results therefore will not be used for any other purpose. We would be very grateful if you took a few minutes to respond to the questions below. Please answer them as accurately as possible to enable us get a precise picture of the situation. We guarantee that any information you will provide will be treated in total confidentiality. Thank you for your time.

A. BIO-DATA

1. Please provide the name of your school
.....
2. Your Age
(a) Below 25 (b) 26-30 (c) 31-35 (d) 36-40 (e) Above 40
3. Sex (a)Male (b) Female
4. What is your highest professional qualification in education?
(a) Teacher's Certificate
(b) Diploma in Education
(c) First Degree (French)
(d) Postgraduate Diploma
(e) Any other (specify here).....

5. How long have you been teaching French?
(a) Below 5years (b) 6-10years (c) 11-15 years (d)16-20years
(e) 20 years and above

B. THE USE AND ACCESS TO FRENCH VIDEOS

6. Which of the following teaching and learning materials do you often use in your lessons?

- (a) Text books
(b) Audio documents
(c) Visual documents
(d) None
(e) If other, please specify here.....

7. How often do you use French videos in your lessons?

- (a) Once a term
(b) Twice a term
(c) Once in the year
(d) Never
(e) If other, please specify.....

8. How would you rate your competence in internet and multimedia use?

- (a) very high
(b) high
(c) moderate
(d) low
(e) none

9. Have you received any training on the use of French videos in teaching French?

- a. Yes
b. No

10. If yes to question 9, where?

.....

11. How many training sessions have you attended on the use of instructional media like French videos?
- (a) 1
 - (b) 2
 - (c) 3
 - (d) 4 and above
 - (e) None
12. Where do you normally find your French videos for teaching (if you have ever used them)?
- (a) Internet
 - (b) Multimedia centres
 - (c) Colleagues/friends
 - (d) Alliance française
 - (e) If other, please indicate.....
13. Do you find French videos easily accessible in Ghana?
- (a) yes
 - (b) no

14. Please explain your answer in question (13)

.....

C. USE OF FRENCH VIDEOS IN TEACHING/LEARNING OF FRENCH

15. Does your school have devices that support the use of French videos in French language education? (Eg. DVD, projectors, laptops)
- a. Yes
 - b. No
16. If you answered yes to question (15) kindly indicate the devices available in your school.
- a. Laptops/ desktops
 - b. Projector
 - c. DVD player

- d. Television set
- e. If _____ other, _____ please _____ indicate.

.....

17. Which of these best describes the difficulties you face (or are likely to face) in using French videos in teaching and learning? (you may choose more than one option)

- (a) Large class size and inadequate space
- (b) Interrupted power supply
- (c) Insufficient specialized training
- (d) Lack of video playing equipment in the school (TV, DVD player, projector)
- (e) If other, please state here.....

18. What in your opinion best describes how useful French videos are to the teaching and learning of French? (you may choose more than one option)

- (a) To make the class lively
- (b) To make up for the insufficiencies of textbooks
- (c) To expose the francophone culture to the students
- (d) To motivate the students
- (e) If _____ other, _____ please state.....

19. In your opinion, students tend to be motivated by the integration of French videos in the teaching.

- (a) Strongly agree
- (b) Agree
- (c) Undecided
- (d) Disagree
- (e) Strongly disagree

20. Do you encourage students to look for French videos to enhance their learning of French?

- (a) Yes
- (b) No

21. What is your general perception about the use of video in foreign language teaching/learning? (you may choose more than one option)
- (a) It is facilitates the communicative development of the language learner
 - (b) Time allotted to French studies is inadequate so using videos will be difficult
 - (c) It is too complex to carry out
 - (d) It should be given more attention in the language class
 - (e) If other, please state here.....
22. How would you see the use of educational videos in teaching French in your school?
- a. Difficult
 - b. Very useful
 - c. Too technical
 - d. Inapplicable to the Ghanaian setting
 - e. If other, please state here.
23. Given the right conditions, will you be willing to use French videos in teaching?
- (a) Yes
 - (b) No
24. Which aspect of French would you like to teach with French videos? (you may choose more than one option)
- a. Oral expressions
 - b. Written expressions
 - c. Grammar
 - d. Literature
 - e. If other, please state.....
25. What are your general remarks concerning the use of French videos in teaching French?

ANNEXE 2

Guide d'interview pour les chefs de département

1. Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos françaises ? Comment?
2. Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en générale?
3. Dans votre perspective en tant que chef de département de français quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéo dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?
4. le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéo dans la pratique d'enseignement? Comment ?
5. Pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ? Pourquoi et comment?
6. Pensez-vous que les étudiants sont motivés par le document vidéo français ? comment?
7. Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage de FLE à votre école ?
8. A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? est-il possible de bien intégrer les vidéos dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?
9. Quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

ANNEXE 3

Transcription d'interview pour les chefs de département (WGHS)

Etudiant chercheur (EC): Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos en français ?

Monsieur X (MX) : Oui

EC : Vous pouvez expliquer ?

MX : Les vidéos et les documents sonores sont des supports qu'on utilise dans les classe de FLE, pas seulement les classes de FLE, mais dans l'apprentissage des langues ; alors c'est faisable.

EC : Dans votre département, utilisez-vous des documents vidéo en classe de langue?

MX : Oui

EC: Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en général?

MX: En général, on l'utilise de temps en temps. Pas fréquemment mais de temps en temps.

EC: Dans votre perspective en tant que chef de département de français ; quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX: Je peux dire, la difficulté c'est le temps. Il n'y a pas assez de temps pour exploiter la vidéo ou bien les vidéos en classe. On a beaucoup de choses à couvrir dans le peu de temps pour préparer les apprenants pour leur examen final. Alors avec l'emploi des vidéos, on dépense beaucoup de temps et ça nuit en peu à la vitesse des leçons.

EC: Alors vous n'avez pas des problèmes quand il s'agit d'espace, la formation...

MX: Non, nous avons une salle médiatique; et les professeurs sont formés. Ils ont quand même le savoir d'utiliser les matériels disponibles.

EC: Ok. Et l'accès aux vidéos ? Il n'y a pas de problème là ?

MX: Avec l'internet on peut avoir accès à beaucoup de vidéo en ligne. Il y a les vidéos en français sur *youtube* et d'autres plateformes vidéo. Alors ce n'est pas difficile de trouver les vidéos.

EC: Et le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéos dans la pratique d'enseignement?

MX : Oui, je peux dire oui.

EC: Dans quelles mesures?

MX: C'est l'école qui nous à fournir les matériels disponibles dans le département. Nous avons une salle médiatique, il y a de quoi jouer les vidéos, il y a une télé, des lecteurs DVD, des lecteurs ; simplement nous avons les matériels disponibles pour lire les vidéos, même les ordinateurs.

EC: Alors, pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ?

MX: oui

EC: Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE à votre école ?

MX: D'abord il faudra créer le temps. Créer le temps c'est-à-dire voir si on peut avoir les temps supplémentaires, peut être après les cours, pendant la soirée; pour

encourager les apprenants pour venir dans la salle pour regarder les vidéos, ou bien, faire des leçons avec les vidéos. Aussi, il faudra encourager les professeurs, de s'intéresser dans l'emploi des vidéos.

EC: A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? Est-il possible de bien intégrer les vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX: Oui c'est possible. C'est possible. La possibilité, oui, mais c'est n'est pas probable, parce que le programme que nous avons WAEC, l'examen WAEC, il faut préparer les apprenants pour cette examen et l'emploi de documents vidéo ralentissent notre progrès dans ce domaine. Alors on peut utiliser les vidéos de temps en temps, mais basé tous les leçons sur les documents médiatiques, non. Peut-être pour motiver les apprenants, on peut de temps en temps utiliser les vidéos.

EC: Alors finalement quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

MX: l'emploi des vidéos en classe ?

EC: Oui

MX: Oui c'est bon, si certaines choses changent. Par exemple le format des examens finales, si ça change et encourage l'emploi des documents multimédia, oui. Mais si les choses ne changent pas, on garde le format de l'examen, peut-être non, ça sera difficile.

EC: Ok, merci bien pour votre temps.

Transcription d'Interview pour les chefs de département (UPSHS)

EC : Pensez-vous que la formation pour l'expression orale et écrite puisse intégrer les vidéos en françaises ?

Monsieur X (MY): Oui, c'est nécessaire

EC : Comment ?

MY: Vous voyez, les enfants sont toujours excités par les vidéos ou bien les dessins ou bien des films, donc si on utilise par exemple les vidéos pour les enseigner, ça va leurs donner beaucoup de motivation. C'est fait que les étudiants même qui ne parlent pas en classe ils doivent baser sur les vidéos pour parler, parce qu'ils ont regardé quelque chose, ils ont entendu quelque chose. Eux aussi vont montrer aux autres qu'ils sont en classe donc, c'est une occasion pour elle aussi de contribuer en classe et de parler en classe.

EC : Quelle est la fréquence de l'emploi des documents vidéo en général?

MY : Souvent, on l'emploi souvent.

EC: vous-même ou vos collègues ?

MY : Pour moi, bon je l'utilise souvent, mais pour mes collègues c'est n'est pas trop évident ; mais pour moi je l'utilise souvent.

EC : Dans votre perspective en tant que chef de département de français ; quelles sont les difficultés auxquelles votre département fait face en ce qui concerne l'emploi des documents vidéos dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?

MY: Il y a beaucoup de problème. Il y a le manque d'espace. Dans certains classe il y a plus de 60 élèves qui font le français dans une classe, alors c'est difficile même du professeur pour organiser ce types d'exercices aux élèves. Parce qu'il

n'y a pas des matériaux pour entreprendre ces exercices. Donc un professeur qui a un petit ordinateur...comment toute la classe peut regarder ce petit écran, donc c'est un grand problème. Manque de matériaux, manque d'espace. L'espace est toujours petit. La classe n'est pas large pour les étudiants. Et des fois aussi, chez moi par exemple, à l'école, il n'y a pas de matériaux et je fais de mon propre ordinateur pour cet exercice. Alors dans les classes où les étudiants sont nombreux, c'est un problème pour moi. J'ai aussi un enseignement sur ça et moi-même j'ai vu que les élèves sont motivés avec ça, donc je utilise ça. Mais pour les autres professeurs, mes collègues, ils n'arrivent pas à utiliser ça. Ou bien dans une école où il n'y a pas de courant, parce que il y a beaucoup de mes collègues qui sont dans les villages, il n'y a pas de courant, et les professeurs mêmes n'ont même pas d'ordinateurs. Comment ils peuvent entreprendre ce médiateur ? Donc c'est un grand problème. Et les professeurs là, eux aussi ils ne sont pas... ils n'aiment pas d'ordinateurs. Il y a ces écoles, il n'y a pas de courant, il n'y a pas de télévision, il n'y a pas de vidéo. Donc c'est un grand problème à ce niveau aussi. Et comme je vous ai déjà dit, il y a beaucoup d'élèves qui sont en classe. Des fois aussi, pour trouver ces vidéos, qui seront une vidéo d'un niveau des élèves, aussi est un grand problème. Des fois on trouve des vidéos qui sont plus que leur niveau ou bien un document qui est plus bas que leur niveau. Lors c'est un grand problème aussi dans ce cas.

EC : Et le corps administratif de votre école, est-il prête à favoriser l'emploi des documents vidéos dans la pratique d'enseignement?

MY. Non ! Quand nous les approchons...ils disent qu'il n'y a pas d'agent. Ici on dépend de l'État. Lors c'est un grand problème. Étant donné qu'on a une salle informatique, tu rentres là, il y a des professeurs qui sont en train de faire des cours. Ici on dépend du gouvernement. Le corps administratif n'est pas prêt. Il ne veut pas dépenser sur ces projets.

EC : Alors, pensez-vous que le document vidéo français puisse améliorer les compétences communicatives de vos étudiants ?

MY: Pourquoi pas ? J'ai déjà dit que les étudiants sont motivés par les écrans. Ils sont motivés par les vidéos. Donc en regardant, ils apprennent des mots, ils entendent des mots, ils sont obligés de copier des mots. Quelquefois, Les vidéos ont des écritures (sous titres), donc les élèves prennent des notes. Alors moi je pense que c'est bon. Très bon.

EC : Quelles interventions pouvez-vous faire en tant que chef du département pour assurer des conditions favorables en ce qui concerne l'utilisation des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE à votre école ?

MY: Nous sommes là, nous faisons de nos mieux d'approcher la direction de l'école. Chaque fois qu'on approche la direction de l'école, il se plaint, il n'y a pas d'argent. L'État doit envoyer (l'argent), il n'est pas envoyé, tout dépend de l'argent. Nous ne pouvons même pas vivre comme ça parce que nous devons avancer. On doit aider les élèves, à apprendre..., à saisir les publications, à saisir ce que nous enseignent. Donc si nous pouvions intégrer, il doit y avoir des moyens pour nous aider à l'exploiter

EC : A votre avis, quelles sont les prospects de l'emploi des documents vidéo dans votre école ? Est-il possible de bien intégrer les vidéos dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

MX : C'est possible. Si l'État donne à chaque école, des matériaux vidéo, des disques, des ordinateurs. Si on trouve ces matériaux, je pense qu'on peut bien intégrer les vidéos dans l'enseignement. Ça va aussi faciliter la tâche des professeurs.

EC : Alors finalement quelles sont vos impressions générales sur ce projet?

MX: Ce projet est bon, ce projet est très bon, si seulement, comme j'ai déjà dit, l'État peut nous fournir des matériaux, ou bien si les établissements peuvent faire d'effort qu'il peut trouver des sous, c'est-à-dire, trouver de l'argent pour fournir aux professeurs de français des matériaux de l'espace, encourager même les professeurs d'employer les documents et les envoyer pour faire des formations . Par exemple s'il y a des matériaux et des professeurs qui ne sont pas formés il y a un problème. Donc l'État doit utiliser beaucoup d'argent, l'État doit venir en collaboration avec les directeurs, et ils doivent faire tous pour former les professeurs ; les donner aussi des matériaux, les motiver. Parce que, s'il n'y a pas de motivation vous ne pouvez pas faire avec. Alors c'est un travail difficile. Toujours quand tu enseignes une classe qui est grande c'est très difficile

EC : Meri bien pour votre temps.

ANNEXE 4

CLASS OBSERVATION FORM

Name of school:

Number of students present:

Title of Lesson:

Lesson duration:

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
1. Lesson was introduced by			
a. Teacher's statement of the lesson's objective			
b. Brainstorming			
c. Previous knowledge			
d. With video			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
2. Method of teaching			
a. Participatory			
b. Teacher centered			
c. Student centered			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
3. General classroom setting			
a. Facing the teacher in front			
b. Circular in smaller groups			
c. Circular in class group			
d. Face to face in pairs			
e. Other (describe)			

4. When is video introduced	Yes	No	Observer's comment
a. Beginning of the class			
b. In between lesson			
c. Intermittently			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
5. Equipment used			
a. Television set			
b. Laptop			
c. Projector			
d. Speakers			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
6. Teacher pauses the video to explain			

Aspects of observation	No	Frequently	Observer's comments
7. Teacher repeats the video			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
8. Is the video visible to each student?				

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
9. Language of interaction			
a. English only			
b. French only			
c. French and English			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
10. Learner's competence in focus			
a. Written			
b. Oral			
c. Written and oral			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
11. Student's attitude during lesson				
a. Excited				
b. Indifferent				
c. Confused				
d. Participatory				
e. Other				

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
12. Lesson was held in			
a. Class room			
b. Multimedia room			
c. library			
d. ICT centre			
e. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
13. student's involvement			
a. Very good			
b. Good			
c. Fair			
d. Poor			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
14. student's attitude to lesson			
a. Very good			
b. Good			
c. Fair			
d. Poor			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
15. Environment for lesson			
a. Calm			
b. Noisy			
c. disorganized			
d. other			

Aspects of observation	Yes	No	Observer's comments
16. Atmosphere during lesson			
a. Calm			
b. Tensed			
c. Exciting			
d. Other			

Aspects of observation	Yes	No	Uncertain	Observer's comments
17. General Organization of lesson				
a. Very good				
b. Good				
c. Fair				
d. Poor				