

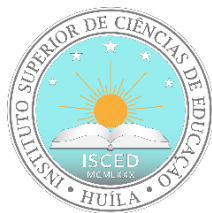
**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ISCED-HUILA**

**UTILISATION DES SUPPORTS-VIDEO DANS LA
FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : CAS DE LA
FILIERE FLE A L'ISCED - HUILA**

AUTORES: DOUGLAS SÓCRATES DOMINGOS DA SILVA
SILVANO CHIVELA ALFREDO

LUBANGO

2022



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ISCED-HUILA**

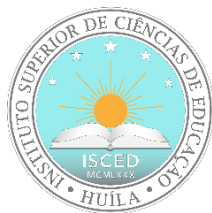
UTILISATION DES SUPPORTS-VIDEO DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : CAS DE LA FILIERE FLE A L'ISCED - HUILA

Trabalho de Fim de curso apresentado
para obtenção do Título de Licenciado
em Ensino da Língua Francesa.

AUTORES: DOUGLAS SÓCRATES DOMINGOS DA SILVA
SILVANO CHIVELA ALFREDO
TUTOR: ZINGA CARLOS SAMBO, Msc.

LUBANGO

2022



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ISCED-HUILA**

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau, constituem uma grave violação da ética académica.

Nesta base, eu **DOUGLAS SÓCRATES DOMINGOS DA SILVA e SILVANO CHIVELA ALFRDO**, estudantes finalistas do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) do curso de ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA, do Departamento de Letras Modernas, declaramos, por nossa honra, termos elaborado este trabalho, só e somente com o auxílio da bibliografia que tivemos acesso e dos conhecimentos adquiridos durante a nossa carreira estudantil e profissional.

Lubango, 30 de Março de 2022

Os autores

Douglas Sócrates Domingos da Silva

Silvano Chivela Alfredo

Dédicace

À mes parents Virgílio da Silva et Maria Domingos
(Douglas da Silva)

À mes parents Mateus Alfredo qui n'a pas pu voir ce rêve devenir
réalité et Teresa de Jesus et à mon fils, Mateus.
(Silvano Alfredo)

Remerciements

Nos profonds remerciements à Dieu qui nous a permis de conclure ce travail.

Nous voudrions dans le deuxième temps, remercier particulièrement notre directeur de mémoire, M. Zinga Carlos Sambo, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion. De manière plus généraliste, nous remercions également les enseignants affectés à la section de français pour les connaissances apprises le long des 4 années de formation à l'ISCED – Huíla.

Nous tenons toute notre reconnaissance à nos parents pour le soutien financier et moral et nos sincères remerciements à toutes nos sœurs et frères.

Finalement, nous exprimons tous nos sentiments de gratitude à toutes et à tous qui, de près ou de loin, direct ou indirectement ont contribué à la réalisation de ce travail et à la conclusion de cette étape de nos vies.

À toutes et à tous, un grand merci.

RÉSUMÉ

Le présent travail surgit dans la nécessité de réfléchir sur l'utilisation des supports-vidéo dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère cas : de la filière de FLE de l'ISCED-HUILA.

Le recours à la vidéo peut déclencher des nouvelles formes d'apprendre et d'enseigner les langues étrangères, particulièrement le français. Dans notre contexte, ce recours semble difficile vu les énormes contraintes que nous pouvons trouver pour son usage. Ce mémoire s'inscrit donc dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, spécifiquement sur les Technologies d'Informations et Communication, dans le propos de faire un état de lieu de la situation dans la filière de français à l'ISCED. Concrètement, nous avons enquêté les enseignants et les étudiants afin d'obtenir leur opinions sur l'usage des supports vidéos en classe d'apprentissage du FLE.

Afin d'atteindre les objectifs préconisés et ainsi pouvoir proposer des solutions viables, nous avons soumis aux enquêtés des questionnaires dont les résultats nous ont permis de confirmer que ce support n'est presque que pas exploité dans la pratique de classe des enseignants de la section de français. Malgré les orientations vers ce sens, c'est-à-dire recourir aux technologies pour enseigner et apprendre, nous avons constaté qu'il manque de motivation et de conditions matériel pour sa mise en application.

Finalement, à partir des conclusions faites, nous faisons des suggestions clairement faisables dans le but de pouvoir inciter les enseignants à l'utilisation des technologies, particulièrement des supports vidéo pour enseigner le français.

Resumo

Este trabalho surge da necessidade de refletir sobre a utilização do vídeo na formação de futuros professores de francês como língua estrangeira na secção de Francês no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla.

O uso do vídeo pode desencadear novas formas de aprender e ensinar línguas estrangeiras, principalmente o francês. No nosso contexto, este recurso parece difícil devido aos enormes constrangimentos que podemos encontrar para a sua utilização. Esta tese insere-se assim no campo da didáctica do francês como língua estrangeira, mais concretamente das Tecnologias de Informação e Comunicação, com o objectivo de fazer um inventário da situação do sector francês. Concretamente, pesquisamos os professores e estudantes para obter suas opiniões sobre o uso de conteúdos em vídeo na formação de futuros professores de francês.

Para atingir os objetivos preconizados e, assim, poder propor soluções viáveis, submetemos questionários aos docentes e estudantes, cujos resultados nos permitiram confirmar que esse meio quase não é utilizado na prática em sala de aula pelos professores da secção em causa. Apesar das orientações nesse sentido, ou seja, usar as tecnologias para ensinar e aprender, constatamos que há falta de motivação e de condições materiais para sua aplicação.

Por fim, a partir das conclusões feitas, fazemos sugestões claramente viáveis para poder incentivar os professores a usar as tecnologias, particularmente os conteúdos em vídeo para ensinar francês.

TABLE DES MATIÈRES

DECLARAÇÃO DE AUTORIA.....	iii
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Résume.....	Erro! Indicador não definido.
Resumo.....	v
Introduction.....	1
CHAPITRE I – CADRE THEORIQUE	3
1. Définition. Mots et expressions clés.....	4
1.1. La vidéo.....	4
1.1.2. Le futur enseignant. qui est-ce ?	5
1.2. L’acronyme FLE	6
1.3. Aperçu historique. La vidéo en générale et en classe de langue	7
1.3.1. La vidéo dans les différentes approches. Avantages et inconvénients ...	11
1.4. Une didactique / méthodologie de la vidéo	12
1.5. Quelle vidéo pour la classe du FLE ? Sources.....	15
1.6. La vidéo et les supports technologiques	16
1.7. Les classes modernes : le pluri media et le multimédia	17
1.8. La vidéo et les compétences de l’orale	21
CHAPITRE II – CADRE PRATIQUE	4
Introduction.....	Erro! Indicador não definido.
2.1. Difficultés rencontrées.....	Erro! Indicador não definido.
2.2. Méthode de recueil et présentation de données.....	25
2.3. Présentation des données et commentaires	25
2.3.1. Indiquez les disciplines et les fréquences d’utilisation des supports vidéo dans vos cours.	27
Conclusions et recommandation	36
BIBLIOGRAPHIE.....	42
Sitographie	42
Annexes	43

INTRODUCTION

La thématique sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication est toujours actuelle. Même si quelques-unes ne nous semblent plus nouvelles, elles sont de plus en plus à la mode dans le monde de l'enseignement/apprentissage et supportées par beaucoup de didacticiens et pédagogues à l'exemple de la vidéo.

Les TICE¹ inquiètent les uns et ravissent les autres. Pour les premiers, ce sont des outils diaboliques qui menacent les fondements mêmes de la transmission des savoirs scolaires en substituant à la quête minutieuse de la vérité la consommation frénétique d'informations parcellaires. Pour les seconds, ce sont des outils merveilleux qui suscitent la curiosité et permettent l'accès démocratique à des connaissances jusque-là réservées à une petite élite, (Dominé, 2014).

Elles, - *les technologies*, sont utilisées quasiment dans tous les domaines de la vie. À ce sujet, le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues ne fait pas l'exception. Enseigner et apprendre les langues aujourd'hui est un processus qui peut se réaliser à l'aide des outils NTIC². Ces outils ont apporté des nouveautés en contexte de la classe du français langue étrangère proprement dit. Les vidéos par exemple, sont conçues comme un atout dans l'actualité en ce qui concerne les supports authentiques pour la classe du français langue étrangère, soit dans l'enseignement de base, moyen ou supérieur, dont l'apparition est dûe grâce aux outils technologiques qui rendent possibles sa projection (ordinateurs et vidéoprojecteurs p.ex.).

Le présent travail va se circonscire sur l'un des domaines les plus actuels de l'enseignement moderne. Concrètement sur le recours des TIC, particulièrement de la vidéo dans le processus d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère des futurs enseignants formés à l'ISCED-Huila.

¹ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

² NTIC : Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication.

Du point de vue de la délimitation de notre recherche, nous nous proposons de travailler dans l'institution où nous nous sommes formés, donc à l'ISCED-Huila, particulièrement avec les enseignants et apprenants de la filière FLE, ainsi, nous avons élu comme intitulé du travail « *Utilisation des supports-vidéo dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère : cas de la filière de FLE à l'ISCED-Huila* ».

Comme dans la réalisation de tout travail scientifique, nous avons soulevé l'hypothèse suivante : le support vidéo est négligé par les enseignants de l'ISCED par manque de motivation et de moyens matériel et même financiers.

Dans ce travail, les objectifs fondamentaux consiste à identifier l'état de lieu des TIC dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère chez les enseignant et étudiant de l'ISCED – Huila, son implication dans le ce processus et de proposer des suggestions qui peuvent faire en sorte que les comportements changent. Ces objectifs seront atteints grâce une séquence logique et articulées de tâches suivantes :

- Faire des considérations théoriques sur les concepts ou notions qui se rapportent au sujet proposé ;
- Recueillir des informations sur le terrain et les traiter de manière scientifique ;
- Analyser les résultats obtenus lors de l'enquête adressée aux enseignants et apprenants de la filière de FLE ;
- Faire des propositions ou suggestions pédagogiques sur le sujet proposé.

Sur le plan de la structure, ce travail est composé de deux grands chapitres : un cadre théorique et une autre pratique. Dans le premier, nous chercherons à accomplir la première des tâches mentionnée ci-dessus ; dans le deuxième, nous réalisons les tâches des autres items, également déjà mentionnées.

CHAPITRE I

CADRE THEORIQUE

1. Définition. Mots et expressions clés

Dans cette première partie de notre travail nous nous proposons à présenter quelques aspects théoriques en rapport avec la thématique de la vidéo et son implication dans la formation des futurs professeurs de français langue étrangère à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Huíla.

Nous avons estimé indispensable commencer par définir les mots-clés de ce travail de *Licenciatura*, et à ce propos nous avons choisi les trois mots-clés suivants : vidéo ; futur enseignant ; FLE. À vrai dire, les deux derniers sont une expression et un acronyme, dont la conceptualisation est présentée dans les paragraphes ci-après.

1.1 La vidéo

Dans plusieurs sources, nous trouvons certaines tentatives pour définir le mot vidéo. Avant même d'entrer dans le domaine de la didactique des langues vivantes, voire du français, le mot préexiste avec un autre concept.

Par son étymologie, le mot désigne un ensemble de procédés techniques permettant la visualisation ou enregistrement d'images animées accompagnées de son, sur un support électronique. Cette même idée est supportée par le dictionnaire numérique en ligne *Lintern@ute*, en affirmant que ce mot est relatif au procédé d'enregistrement, de transmission et de diffusion d'images.

Selon le dictionnaire numérique en ligne *Gaffiot*, disponible sur www.lexilogos.com, le mot *vidéo* signifie en latin « voire ».

C'est le dictionnaire historique de la langue française *Robert*, dirigé par Alain Rey, qui apporte une réponse plus vaste à la conception du mot *vidéo*. Ce dictionnaire définit le terme comme étant un nom féminin qui a été d'abord emprunté comme masculin vers les années 1949 à l'anglo-américain ; du latin « *je vois* », première personne du verbe *videre* « voire ». Vidéo employé au féminin désigne par abréviation de vidéofréquence, une fréquence de modulation contenant une

information et, par métonymie, l'ensemble de ces fréquences et le signal qu'elles contiennent.

Tout premièrement, ce mot vient du latin « *je vois* » et a été emprunté à l'anglais, il est conçu comme une apocope rendant possible plusieurs mots comme vidéographique. Si d'un côté, nous avons bientôt rapporté ce mot à la vidéographique, cette fois-ci nous le rapportons à vidéophonie pour désigner un ensemble de technique d'enregistrement de l'image sur un support magnétique, au moyen d'une caméra et visualisable sur écran, (Cuq, 2003, p. 245). Par extension vidéo est devenu un nom générique englobant tout le matériel et les activités ayant recours à cette technique, ajoute l'auteur.

Du point de vue de la didactique de l'enseignement des langues, la vidéo occupe aujourd'hui une place importante, d'abord parce qu'elle permet à travers la cassette, la circulation de toutes sortes de programmes (*dédiés aux langues ou authentiques*) utilisés avec les apprenants, mais aussi parce que certains enseignants l'ont utilisée pour réaliser des documents avec leurs élèves.

Le dictionnaire Larousse (2017), insiste sur la même ligne de conceptualisation du mot vidéo, cette fois-ci en ajoutant certains petits éléments : se dit d'un procédé qui permet d'enregistrer sur bandes magnétique des images filmées par une caméra, ainsi que le son, et de le projeter immédiatement ou en différé sur un écran de télévision, (Larousse, 2013).

Selon le dictionnaire Hachette (2012), ce sont des «*signaux servant à la transmission d'images, ainsi que des appareils, des installations de télévision qui utilisent ces signaux (Hachette, 2012)*».

1.2 Le futur enseignant, qui est-ce ?

Pour définir le futur enseignant dans le domaine de notre recherche, il nous faut tout d'abord commencer par le concept d'enseignant.

Selon Larousse (2013), l'enseignant c'est la personne qui enseigne.

Les didacticiens préfèrent attribuer d'autres valeurs à l'enseignant pour ne pas réduire sa fonction à celle d'enseigner. L'enseigner est défini comme l'aideur, le facilitateur, le moniteur, le tuteur, l'expert. Il est conçu comme l'entité de l'éducation dotée de moyens pour transmettre la culture et le savoir, dans le sens le plus large du terme, (Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, p. 82). La mission de l'enseignant est, dans ce sens, de faire la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement d'inculquer ces valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres, insiste Cuq.

Dans ce travail, le futur enseignant est tout étudiant qui souhaite suivre la carrière d'enseignant et pour cela, suivent une formation initiale de 4 années dans des écoles spécialisées à la formation des enseignants telles qu'à l'Ecole de Formation de Professeurs- EFP ou à ISCED. Pour notre travail, nous nous référons spécifiquement aux étudiants de la filière FLE à l'ISCED-Huila.

1.3 L'acronyme FLE

L'acronyme FLE cache trois mots : français ; langue ; étrangère. Avant de réaliser un abordage global vers la compréhension de l'expression toute entière, nous avons estimé important de procéder à une étude qui vise la compréhension de ces trois mots de manière isolée.

Le Français est ici perçu comme une langue romane parlée en France, en Belgique, en Suisse, au Québec, et dans plusieurs pays francophones en Afrique, (Hachette, 2012).

Les investigations de la linguistique générale et celles de la grammaire et de la sociolinguistique permettent aujourd'hui de poser deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture). Dans ce travail c'est le premier contexte qui est pertinent.

La langue est un système de signes verbaux propre à une communauté d'individus : langue française, (Larousse, 2013). Il s'agit d'établir, soit par l'observation, soit par l'application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système qu'on postule comme sous-jacent aux productions effectives. Ainsi, la langue est conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, la syntaxe, la sémantique. Dans cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot *idiome*, comme synonyme désambiguïsé de la langue, (Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, p. 147).

On considère étranger ce qui est d'une autre nation ; qui n'appartient pas à un groupe ; qui n'appartient pas à la nation où on vit ; qui concerne les rapports avec les autres nations : langue étrangère, politique étrangère, (Larousse, 2013).

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère, du français langue étrangère et seconde, (Cuq & Gruca, 2005, p. 93). Cela signifie, toujours dans la ligne de ces auteurs, qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe, l'oppose à la langue ou aux langues qu'ils considèrent comme maternelle(s).

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle et fait l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devrait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère, (Cuq & Gruca, 2005, p. 94).

1.4 Historique de la vidéo en générale et en classe de langue

Même si nous l'avons déjà fait en partie dans les pages précédentes, nous voulons encore donner des informations les plus fidèles que possible sur l'histoire

de la vidéo en générale, puis sur la vidéo en contexte de l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère.

Le terme vidéo a acquis une large couverture au fil du temps. On appelle aussi vidéo, un enregistrement d'images en mouvement, une animation composée de photos séquentielles qui aboutissent à une image animée.

La vidéo est née d'un long processus de croissance technologique qui a été mené depuis la naissance de la photographie. Depuis le début du XX^e siècle. Les premières images instantanées captées par des caméras ont envahi le quotidien des gens et suscité un sentiment ambigu face à cette nouvelle technique : d'une part, l'euphorie sur la capacité d'appréhender le réel, de l'autre côté, l'étonnement d'une technique qui semblait pouvoir éterniser le temps, altérer le rapport à la mémoire et produire du réel à travers des photographies imprimées quotidiennement dans les journaux et magazines illustrés de l'époque.

En photographie, il ne s'agit pas simplement d'une nouvelle technique, mais d'un tout nouveau rapport au monde, à la réalité et à une nouvelle forme de subjectivité. Cette perspective, qui insère la technique photographique dans le tissu du lien social, supprimant l'apparente neutralité de la technique, apparaît dans deux essais importants de théoriciens critiques du début du XX^e siècle, comme dans *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique* de Walter Benjamin (1927) et Siegfried Kracauer (2009, p.75).

Avec le cinéma, la photographie se détache du simple mimétisme de la réalité et commence à créer des mondes de rêve, à travers ses propres techniques de montage, de scénarisation, de cadrage.

Mais ce sera avec la télévision que ce contenu gagnera une sorte de diffusion jamais vue auparavant, faisant entrer le monde dans les foyers, modifiant de manière décisive les formes de sensibilité, de réception et de conscience, qui sont devenues une partie de notre vie de plus en plus décisive.

Les changements technologiques dans le système de capture d'image ont directement interféré dans la construction du contenu à véhiculer, donnant lieu à ce que Beatriz Jaguaribe (2003) a appelé le « *choc du réel* », c'est-à-dire un type particulier d'esthétique qui déstabilise la réalité et génère un effet d'étrangeté sur le spectateur. A ce stade, il semble y avoir une intégration du langage du documentaire au cinéma.

La vidéo est l'un des outils créés avec les progrès des nouvelles technologies de l'information qui n'a été fait que très récemment : ce n'est qu'au cours des vingt dernières années que les images électroniques sont venues dominer notre vie quotidienne, surtout après l'émergence d'internet. Mais quelle est la spécificité de cette nouvelle technologie ?

Cette nouveauté technique peut être pensée, comme le suggère Lucena (Lucena, 2012), à travers la différence entre l'image photographique et l'image électronique. L'image photographique, base traditionnelle du cinéma, a prévalu jusqu'au milieu des années 1980 et 1990, reposant sur des supports chimiques.

De nos jours, la vidéo est tout simplement l'image électronique la plus connue, qui prédomine non seulement à la télévision, mais aussi sur des supports audiovisuels complexes.

La vidéo émerge comme conséquence de l'évolution de la télévision comme vecteur de communication de masse, qui a favorisé le développement de la recherche liée à la capture et au stockage d'images, conduisant, à la fin des années 1950, à l'émergence de *video-tape*, image sur bande » (Lucena, 2012, p. 90).

Ce processus est devenu encore plus accéléré avec l'émergence d'Internet et la nécessité de transmettre des fichiers et des images tels que des photos et des vidéos, ce qui a conduit à la nécessité de créer des technologies de compression de fichiers telles que MP3 pour le son numérique, JPEG pour les images photographiques et MPEG pour les vidéos.

Ainsi, la vidéo s'ouvre à de nouvelles formes d'expérimentation, de nouvelles manières de traduire les connaissances, l'expérience, la pensée en images. Donc s'il y a quelque chose qui le définit, c'est sa pluralité, sa diversité, son mouvement, qui fait «*la vidéo, comme le sable, couler entre vos doigts, à chaque fois que nous essayons de l'apprendre d'une manière stable* », (Dubois, 2004).

Par rapport à l'introduction de cette composante vidéo dans le processus d'enseignant / apprentissage des langues, voire du français, nous n'hésitons pas à affirmer qu'au début, les supports pédagogiques utilisés pour enseigner les langues étaient constitués principalement de méthodes, sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues pour introduire des points de grammaire et enfin des exercices pour mettre en pratique les points vus en cours, (Stagnitto, 2011).

C'est vers les années 60 que les premiers supports complémentaires accompagnant les livres se sont produits, notamment des disques *vinyls*, des bandes magnétiques, des cassettes audio, des diapositives. Dans les années 1970, des documents authentiques autres que des textes littéraires (*articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires*) ont été introduits dans les cours de langues. Ceci permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs. C'est pourtant l'apparition des nouveaux moyens de diffusion de l'information qui a causé un véritable changement de la didactique de langues étrangères, surtout l'apparition de la télévision qui remet en question les méthodes d'enseignement/apprentissage qui sont alors jugées inappropriées et dépassées. La télévision constitue le moyen de plus puissant de communication d'où l'intérêt de plusieurs chercheurs de réaliser des études visant évaluer l'implication de cet outil dans le processus d'enseignement et apprentissages des langues.

Sans doute, les conclusions ont été nombreuses, mais nous avons préférés de nous concentrer à celles de Nathalie Blanc (2003) étant donné la clarté et pertinence de son abordage comme l'atteste dans les paragraphes suivants.

Pour Blanc (2003, p.147), « *les images servent aussi de supports pour l'apprentissage du langage au sein de la famille et à l'école. Image et langage apparaissent donc inextricablement liés à la vie de l'individu, dès l'enfance* », d'où nous estimons la puissante valeur de la vidéo en classe de langue. Nathalie Blanc poursuit en disant que « *l'image remporte en général un vif succès auprès de l'apprenant. En tant que support pédagogique pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangère, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et oralisation des dialogues) comme sur le plan visuel (compréhension des situations de communication et compréhension écrite par la présence de mots écrits dans les sous-titres s'ils sont présents). L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants ; il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique (avec une large prise en compte d'éléments culturels) à partir de supports papier lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent* » (Blanc, 2003, p. 156).

Nous 'n'allons pas nous allonger parce que dans les prochaines pages et dans le chapitre deuxième, nous présentons beaucoup plus de détails par rapport à la vidéo dans la salle de cours proprement dit.

1.4.1 La vidéo dans les différentes approches : avantages et inconvénients

Une approche est une manière d'aborder un sujet, un problème, démarches intéressées auprès de quelque chose (Larousse, 2013). Dans cette partie de notre travail nous allons nous concentrer à la valeur accordée à la vidéo dans les différentes approches.

Dans l'essentiel, il faut savoir que la vidéo en conteste d'enseignement des langues et les approches en soi, sont des éléments qui s'étudient de manière séparée. La mission de répondre à la question quelle valeur l'approche x ou y accorde à la vidéo en classe du français langue étrangère ne sera jamais facile, d'une part parce la vidéo post-existe à certaines approches du point de vue de

dates, c'est-à-dire certaines approches existaient dans une époque où la vidéo n'était même pas prise en compte.

Il ne serait pas difficile d'affirmer que dans les perspectives et approches les plus modernes, celles de 1960 jusqu'à nos jours, la vidéo, même si elle n'apparaît pas de manière explicite comme un outil à tenir en compte, elle est prise en compte étant donné les dates de son apparition et la valeur accordée dans le domaine de la didactique des langues vivantes.

Dans l'approche communicative de 1960, concrètement dans la méthode audiovisuelle, les supports qui prédominent sont les documents audiovisuels, et dans la période de 1970, tout type de document est utilisé comme support, y compris les vidéos, d'où notre affirmation en attestant que dès cette époque jusqu'à présent la vidéo est prise en compte. Dans la perspective actionnelle ou approche par action, de 2000 à nos jours, les supports sont des documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet.

Par contre, dans les approches par la grammaire (1840 - 1900), par le lexique (1900-1910) et par la culture (1920 -1960), la vidéo n'est quasiment prise en compte. Dans la première, les supports étaient des phrases isolées d'exemples ; dans la deuxième les supports étaient des documents visuels (*représentations*) et textuels (*descriptions*) et dans la troisième des documents textuels (*réécits*).

Christian PUREN (2004) propose une grille exhaustive sur l'évaluation historique des approches et nous avons décidé de la partager dans ce travail (cf. annexe n°2)

1.4.2 Une didactique / méthodologie de la vidéo

Les moteurs didactiques et méthodologiques sont parfois confondus en termes de concepts. Certains lecteurs pensent qu'il s'agit de la même chose. Avant d'aborder l'essentiel dans cette partie de notre rédaction. Nous allons chercher à distinguer ces deux termes. Ils s'opposent dans le sens que le premier désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Il

comporte l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage, attestent Jean-Pierre Cuq (2003). Le deuxième terme, - *la méthodologie*, désigne un domaine de réflexion et des constructions intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, toujours dans la pensée de Cuq, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique de langues, voire du français.

Ainsi, dans cette partie, c'est le deuxième terme qui nous intéresse le plus. Nous présentons une réflexion sur comment dispenser un cours ayant comme support de base une vidéo. Tout avant, il est nécessaire de se demander pourquoi exploiter un support vidéo (*authentique*³) en classe de langue étrangère ? Répondre à cette question n'est plus difficile à faire. La vidéo reste une pratique rare en classe de langue mais qui comporte de nombreux atouts : le premier atout est celle de travailler à partir d'un support extrait d'un patrimoine culturel diversifié et riche à des finalités sociales concrètes. Le second, il s'agit d'un outil motivant, c'est-à-dire, l'élève est motivé par les supports audiovisuels. Sa curiosité est éveillée et son attention ainsi que son intérêt sont maintenus. Les histoires développées par la vidéo sont porteuses de sens et cohérentes. Les élèves veulent comprendre, ils ont donc un objectif, puisque ce sont des supports reproduisant des situations réelles de compréhension.

Oui à la vidéo parce que l'histoire animée aide à la compréhension. L'image, dont l'attrait n'est plus à démontrer, est une aide qui facilite souvent la compréhension et donne plus facilement accès au sens. En effet, il y a souvent redondance entre les images et les paroles, car apprendre une langue y compris l'apprentissage des signes non verbaux.

³ Les documents authentiques sont tous les documents extraits du patrimoine culturel, conçus pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire. Ils permettent de contextualiser l'apprentissage d'une langue étrangère, car ils présentent celle-ci en situation, la langue est authentique, vivante et naturelle, comme le préconisent les documents d'accompagnement. De plus, ils sont d'une très grande variété, ce qui permet de proposer de nombreuses activités aux élèves, évitant ainsi toute monotonie dans les apprentissages.

Finalement, la question noyau dans cette partie : comment exploiter la vidéo dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ?

Placer les élèves devant une télévision ne suffit pas à leur faire apprendre la langue, une exploitation pédagogique efficace s'impose, dont le premier aspect à tenir en compte c'est le choix du support (*l'adapter au niveau des élèves, à leur degré de connaissance de la langue et de la culture du pays*). Cela signifie qu'une analyse détaillée du support est donc nécessaire, pour identifier d'une part les éléments qui pourraient constituer des entraves à la compréhension mais aussi les éléments linguistiques que les élèves devront acquérir.

Dans un second moment, il faut mettre en place un dispositif pédagogique adapté, c'est-à-dire, préparer des activités permettant aux élèves d'acquérir diverses compétences (*au moins les quatre compétences communicatives langagières de base : compréhension orale ; compréhension écrite ; expression/production orale ; expression/ production écrite*). Comme nous les savons à travers les chercheurs écrivains de didactique / méthodologies d'enseignement des langues étrangères « *la séance s'articule autour de trois moments clés : avant, pendant et après le visionnement* ».

Dans ce deuxième moment, il comprend les activités avant le visionnement, activités pendant le visionnement et les activités après le visionnement. Pour les activités avant le visionnement, l'enseignant ne peut au préalable simplifier la vidéo, il ne peut modifier le texte. Après une analyse du document, il lui faut donc réfléchir à toutes les aides à fournir aux élèves pour leur faciliter la compréhension globale de l'histoire : Il s'agit de les préparer à tirer le meilleur profit possible du document ; les tâches à accomplir pendant le visionnement sont de l'ordre de la compréhension. Elles ne doivent pas être trop lourdes pour ne pas être une entrave au plaisir de voir et de comprendre ; après le visionnement, les activités peuvent être écrites ou orales. T. Lancien (.....) rappelle que « *Le travail à partir de la vidéo n'a de sens, en effet, que si s'instaure en permanence un va-et-vient entre compréhension orale et production orale et écrite* ». Toutes ces activités

réalisées après le visionnement ont pour objectif de faciliter la mémorisation et de réutiliser ainsi les acquis dans une autre situation.

1.4.3 Où trouver des vidéos pour la classe du FLE ?

Dans les pages antérieures nous avons déjà répondu indirectement à la question quelle vidéo pour la classe du FLE. Ici, nous allons, pourtant, présenter sous forme de proposition des sites permettant le téléchargement et traitement des vidéos pour la classe du FLE. Nous voulons, plutôt, faire simple : donner des pistes les plus accessibles aux enseignants pour faire en sorte que cet outil soit utilisé en classe de langue.

Pour trouver des vidéos (*authentiques*) pouvant être travaillé en classe de langue étrangère, YouTube⁴ serait « *le marché le plus beau, à bon prix* ». Sur [youtube.com](https://www.youtube.com) l'utilisateur peut très facilement trouver des milliards de vidéo par sujet, il suffit de taper sur quel sujet voudriez-vous avoir des vidéos, p.ex. : « *publicité écologie ; publicité racisme ; chansons africaine Congo ; etc.* ». Sans toutes, sous des sites officiels des institutions francophones comme l'organisation mondiale de la francophonie, TV 5 Monde, RFI ; les Alliances Françaises, entres autres nous pouvons en trouver d'autres (vidéos).

La question du téléchargement et traitement des vidéos trouvées sur internet est relative et plus délicate, car dans certaines régions où il existe les droits d'auteurs, le téléchargement est interdit. De toutes les façons, nous jugeons important de mentionner que plusieurs applications gratuites existent pour le téléchargement des vidéos (*orbit, Torrent, entre autres*), certains moteurs de recherche gardent sur eux-mêmes cette fonction.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous voulons faire simple, et à ce propos, le site notube.net est efficace pour le téléchargement des vidéos et facile à utiliser : il suffit, par exemple, de copier le lien sur youtube.com et le coller sur notube.net, choisir le format idéal et cliquer sur la touche OK.

⁴ YouTube est une plateforme grâce à laquelle on peut visionner des vidéos, télécharger du contenu sur son propre canal et interagir avec d'autres utilisateurs par le biais de likes, de commentaires ou de "partager".

Pour le traitement des vidéos, entre autres nous laissons à titre d'exemple le site <https://online-video-cutter.com/fr/> permettant de couper ou même accélérer les documents vidéo.

Pour continuer à orienter l'étude de toutes et tous sur cette thématique de qui répond à la question de sources de vidéos pour la classe du français langue étrangère, nous conseillons à toutes et à tous de procéder à une lecture sur *Les TIC, des outils pour la classe*, (Barrière, H.Emile, & Gella, 2011, p. 7).

1.4.4 La vidéo et les supports technologiques

Très souvent on entend les gens témoignant que la vidéo est entre autres, un outil, un support pédagogique, un moyen d'enseignement, d'ailleurs, l'un des plus attirants. Comme nous avons vu dans la partie concernant la conceptualisation du mot vidéo, elle ne se réalise pas toute seule : sa projection est possible grâce à la mise en disposition de certains moyens technologiques comme les vidéoprojecteurs, les téléviseurs, entre autres. Elle, - la vidéo, se réalise à travers les supports technologiques.

L'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation des supports technologiques, qui sont des instruments au service de la procédure de compression. De la tablette de cire et du calame aux ordinateurs en passant par le tableau et le livre, l'enseignement s'est toujours appuyé autant que possible sur les possibilités technologiques de son époque. Il n'est pas question pour nous de faire un inventaire exhaustif de ces matériels ni des écrits dont ils théorisent l'usage : ceux-là vieillissent aussi vite que ceux-ci se renouvellent. Mais si pendant des siècles l'évolution technologique a été relativement lente et ne nécessitait pas de compétences techniques très élaborées, l'accélération de cette dernière décennie oblige l'enseignant à acquérir des savoir-faire nouveaux, quelques-fois très éloignés de sa formation disciplinaire. En effet, du point de vue de la didactique, « *les technologies modernes ne sont pas pour la plupart de simples changements de support, elles sont l'occasion de renouvellement des pratiques, voire de remise en cause ou au moins d'évolution de rapport entre l'objet d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant, (Cuq & Gruca, 2005, p. 460)*».

A vrai dire, on est en train d'aborder en quelque sorte le rapport vidéo – TIC (*technologies de l'information et de la communication*), qui s'est imposé vers le milieu des années 1990 en remplaçant de l'expression « *nouvelles technologies* », a été judicieusement choisi. Il point en effet deux dimensions bien spécifiques du réseau Internet, même si elles s'entremêlent parfois : l'information et celle de la communication, la recherche de contenus ou bien le souhait d'échanger, la métaphore de la bibliothèque ou bien celle du téléphone ou de la lettre.

La nouveauté des TIC par rapport aux technologies antérieures provient de la numération des données ; cela signifie que toute l'information contenue dans un texte, un son, une photo, une vidéo va être présentée sous forme binaire, à savoir une succession de 0 et de 1 ; c'est ce qui en permet le stockage et la reproduction fidèle de sur divers supports, cartes, disque dur, CD-Rom et DVD Rom, clés USB, etc. La numérisation permet également la manipulation de ces données (la retouche des photos par exemple) et surtout leur délocalisation, leur envoi (ou mise à disposition) quasi instantanée à autant de destinataires que l'on souhaite, (Mangenot & Louveau, 2006, p. 11).

1.5 Les classes modernes : le pluri media et le multimédia

Cette idée de classe moderne nous ramène tout de suite à un nouvel concept, que veut donc dire « *classe moderne* ». C'est Arenilla, Coste et alii⁵ (2000) qui proposent le sens de base, en attestant que « *le mot classe évoque un rangement : on le rencontre aussi bien en zoologie qu'en grammaire ou dans l'armée (...) ainsi dans de nombreuses autres domaines* ».

Le premier sens donne à la classe une idée de rangement, par exemple l'ensemble d'élèves du même âge réunis pour suivre un même cursus.

Le deuxième sens a une valeur locative : il s'agit du lieu où se déroule un enseignement.

⁵ Arénilla L., Gossot B., Rolland M-C., Roussel M-P., (2000) *Dictionnaire de Pédagogie*, 2^{ème} édition, Bordas.

Enfin, classe peut être, selon Robert Galisson et Daniel Coste cité par Cuq et Gruca (2005, p.124), un « *synonyme de cours (...)*, dans les emplois du type : la classe de français a lieu l'après-midi.

Le concept de moderne nous renvoi à l'idée de ce qui est nouveau, qui est actuel, qui est récent, contemporain, qui bénéficie des progrès récents. De ces deux concepts, nous avons déjà une idée du concept de l'expression « *classe moderne* ».

Dans ce sens, les « *classe moderne* » nous remet à l'idée du média qui implique une technologie d'amplification des messages et une grande diffusion, elle suppose en outre une institution, un système de gestion des acteurs, (Cuq, 2003, p. 162).

Il existe différentes catégorisations de médias. Si l'on envisage leur audience, on distinguera les médias de masse, de groupe ou encore les autos médias (*en anglais : self media*). Nous désignons par le terme de nouveaux médias, à la fois les techniques et les technologies qui prolongent et démultiplient les capacités traditionnelles de diffusion depuis les années 1970 (*câbles, satellites*) mais aussi des nouveaux supports et contenus (*vidéographie, télétextes, vidéotex*).

Les médias électroniques ne viennent pas dans le but de remplacer les médias précédents mais pour s'inscrire par rapport à eux dans des dynamiques de complémentarité.

Dans cette partie de notre travail, il est indispensable de chercher à établir le rapport entre les médias et la didactique des langues, voire du français. Nous témoignons, en accord avec Cuq, que ces rapports sont constants et nombreux : tout d'abord parce que les médias peuvent servir à diffuser des contenus d'apprentissage de langue : méthodes télévisés, méthodes vidéos, cours radiophoniques, cours sur internet, ensuite, parce que les satellites de transmissions directe ont permis de donner accès à des programmes authentiques français dans un grand nombre de pays du monde, enfin, parce que

les médias (*presse, radio, télévision, et maintenant e-médias*) sont souvent abordé en tant que tels dans des enseignements pour développer chez les apprenants une compétence médiatique. Le multimédia, serait dans ce sens, l'association de médias multiples qui, rendant disponibles sur le même support du son, de l'image et du texte.

Gisèle Holtzer⁶, ainsi que d'autres auteurs, distinguent le *multimédia* du *polymédia* (*on dit aussi plurimédia*) : l'équipement qui permet l'utilisation associée de supports multiples (*papier + cassette + audio + cassette vidéo éventuellement*), le minimum nécessaire à un cours de langue moderne. Pour cela, la cours doit se dérouler dans une salle équipée au moins avec un écran vidéo et du matériel audio, composé si possible d'un magnétophone, d'un amplificateur et d'enceintes qui permettent une meilleure diffusion du son.

Pour Alain Ginet⁷, la configuration idéale est une salle multimédia modulable « *en arc de cercle pour les moments collectifs et individuelles, en table ronde pour le travail en mini groupes* ». Pour lui, l'intérêt majeur de la classe équipée en multimédia est de favoriser une intégration efficace, non plaquée, des technologies, et une utilisation complète de toutes les capacités cérébrales, car associer une multiplicité de médias et de supports d'apprentissage permet de prendre en compte les processus cognitif et affectifs au fonctionnement du cerveau.

En accord avec Yves Chevalier⁸ témoigne que les attentes des publics sont proportionnelles aux progrès technologiques : elles sont demeurées dans les domaines de langues vivantes, stimulés par des progrès technologiques considérables, qui accompagnent l'idéologie techniciste et le mythe de l'autodidaxie assistée par ordinateur, puissamment cultivé par des organisateurs du marché multimédia.

⁶ Holtzer G., (1997), *Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance* », dans Oudart, P. (dir.) « Multimédia, réseaux et formation », *le français dans le monde*, n° spécial, juillet, p.105-115.

⁷ Ginet A., (1997) (dir.), *Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédias*, Nathan, p.169.

⁸ Chevalier Y., *Multimédia, hypermédia : attentes et objectifs*, dans Oudart P., *op. Cit.*, pp. 52-53.

Ainsi, il ne fait aucun doute qu'au moins dans les pays riches, les équipements multimédias se multiplient rapidement. En effet, les multimédia est un moyen de plus en plus globalisant de développer les compétences langagières. Avec lui, - *le multimédia*, on est passé de technologie que permettaient de travailler prioritairement une seule compétence à des technologies qui rapprochent le plus de la multicanale de la communication réelle. En plus, il est en lui-même un mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels.

Thierry Lancien⁹ n'hésite pas à affirmer que « *le multimédia peut jouer pour les enseignants un rôle d'information professionnelle, d'exposition à la langue et la culture enseignée, de documentation pédagogique et même de formation, que d'ailleurs le minitel avait déjà initié. Il favorise plus que jamais le développement de l'enseignement à distance et en modifie la nature car, la caractéristique majeure du développement technologique moderne se situe dans le développement extraordinaire de l'interactivité* ».

Thierry continue sa réflexion en établissant une relation entre les outils (*pluri*) média et son rapport avec les intervenants (*apprenant et enseignant*) du processus d'enseignement apprentissage. Pour lui, la radio et la télévision était un média unidirectionnel. Avec le magnétophone est apparue la possibilité de l'arrêt sur l'image et de retour en arrière qui offrant une certaine liberté à leurs utilisateurs. Mais c'est le multimédia, d'abord avec le vidéodisque puis le cédérom et enfin en ligne qui autorisent vraiment les interactions entre l'apprenant et la machine, ou entre l'apprenant et un professeur éventuellement éloigné.

Il est important de comprendre que le multimédia change le rôle du maître (*enseignant*) : son rôle guide vers le savoir, préconisés par les partisans de l'autonomie de l'apprenant, supplante celui de dispensateur du savoir. Enfin, avec le multimédia, on passe de plus en plus du problème de stockage de l'information

⁹ Lancien Th., *Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée*, dans Oudart P., p 116-122

à celui de sa localisation et de son organisation : la définition même du savoir est mis en cause, en pont que M.-J. barbot et G. Camatarri¹⁰ peuvent se demander si c'est le savoir qui favorise le multimédia ou seulement la naissance d'une nouvelle compétence, la « *navigation* ». C'est donc peut-être à une problématique totalement nouvelle qu'aura affaire la didactique des langues dans les années avens.

D'autres auteurs comme François Mangenot et Élisabeth Louveau (2006) ont donnés leurs opinions par rapport à la thématique de multimédia. Pour eux, ce terme a justement été forgé pour souligner le fait que texte, image (*fixe et animée*) et son pouvaient désormais être stockés sur un support unique et tout étant régi par un système informatique permettant l'interactivité, (Mangenot & Louveau, 2006, p. 12). Dans ce domaine. La question intéressante constituerait à chercher à savoir est-ce que les l'interactivité technologique va pouvoir générer des interactions intéressant les opérations d'apprentissage.

1.6 La vidéo et les compétences de l'orale

La vidéo, dont la définition a déjà été évoquée dans la partie « *définitions* » du présent travail, joue en rôle dans le processus d'acquisition des quatre compétences communicatives langagières de base. Dans cette partie de ce travail, nous nous occupons du rapport qui s'établie entre cette composante de la vidéo et les deux compétences communicatives de l'orale, celles de compréhension et expression, c'est-à-dire, il s'agit, de notre part, d'émettre un avis sur le rapport didactique entre compétences langagières et activités langagières, en prenant l'exemple de la vidéo dans les activités de compréhension orale.

Pour Yves Erard¹¹, l'utilisation de la vidéo comme outil d'apprentissage d'une langue seconde peut se dater dans les années de 1960. Son irruption dans les salles de classes coïncide avec l'apparition d'une nouvelle technologie (le téléviseur, le magnétophone, la cassette VHS), mais ce facteur purement matériel

¹⁰ Barbot M.-J et Camatarri G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, « Éducation et formation », 1999, p.94.

¹¹ Dans article « *L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde : document à interpréter ou exemple à suivre* ». Université de Lausanne ; cours de vacances ; CH-1015.

n'explique pas à lui seul son adoption comme technique d'enseignement. L'introduction de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde ne peut pas se dissocier du contexte pédagogique de l'époque qui a vu l'émergence de la méthode Structuro-globale audiovisuelle ou SGAV (Rivenc, 2003).

Les activités de compréhension orale consistent à faire écouter un document sonore (*préférentiellement authentique*) pour travailler la compréhension orale des apprenants. Il ne s'agit pas d'une activité simple s'opérer chez les apprenants, car il faudra identifier des plusieurs éléments comme les sons produits par d'autres éléments comme le bruit de l'eau, des arbres, les oiseaux, entre autres, les onomatopées pourtant.

Avec l'introduction de la vidéo, le travail sur la compréhension de l'orale pourra être étendu à des signes qui ne seront plus exclusivement phoniques. Avec les documents vidéo, l'activité de compréhension orale va prendre une autre dimension sémiotique en intégrant à la l'enseignement les gestes, les attitudes, les situations, etc.

Nous venons de montrer non seulement les différents concepts de vidéo dans ce chapitre, mais également son importance pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons donc, dans le prochain chapitre vérifié si, en effet, les enseignants prennent-ils ses arguments en compte pour enseigner les aspects de la langue aux futurs enseignants de français.

CHAPITRE II

CADRE PRATIQUE

Dans cette partie du travail, nous présentons les principales informations sur le contexte de la recherche, les difficultés rencontrées le long du travail mais également les données obtenues de l'enquête adressée aux enseignants et aux apprenants de la section de français de l'ISCED-Huila. Suite à la présentation des données, nous faisons des commentaires puis présentons les principales conclusions et suggestions.

2.1 Contexte de la recherche

Sur le plan géographique, notre étude a été réalisée dans la ville de Lubango, province de Huíla, particulièrement à la section de l'enseignement du français appartenant au Département des Lettres Modernes de l'Institut Supérieur de Sciences Pédagogiques ou simplement ISCED-Huíla. Cette institution a comme principale mission de former les futurs professeurs des collèges et Lycées du pays. Le cas du Département en cause, serait de former des enseignants dans les domaines des disciplines de langues : *portugais ; français et anglais*).

Cette section fait partie du Département de Lettres Modernes depuis la création de l'institut en 1980. Pour l'année académique 2020-2021¹², son corps enseignant était composé de 7 enseignants effectifs. Nous y trouvons les 4 années de formation, c'est-à-dire, de la 1^e à la 4^e année culminant avec la soutenance d'un travail de Master1. Nous avons donc, dans cette section enquêté 30 étudiants sur un total de 34 de la quatrième année de français inscrits pour l'année scolaire 2020-2021, soit environ 88%.

2.2 Difficultés rencontrées

Nous avons expérimenté des difficultés d'ordre divers :

➤ La première, et peut-être la plus difficile pour nous, a été le manque de bibliographie. L'accès à une bibliographie spécifique dans le domaine choisi n'a pas été facile, il nous a fallu a mainte reprises, recourir à des bibliographies en portugais ou recourir à d'autres institutions (*Alliance Française ; Centre Ressources Documentaire de Français ;*

¹² Début de la recherche

Bibliothèque Centrale de l'ISCED ; Médiathèques, entre autres...) par manque de bibliothèques de langues à l'ISCED-Huíla. L'exiguïté d'ouvrages en français dans le domaine de la didactique des langues étrangères nous a poussés à identifier des solutions auprès des sites pédagogiques et des personnes singulières (*professeurs de français, collègues par exemple*) :

➤ La deuxième difficulté se rapporte aux possibilités de contacter les étudiants de la première année de l'ISCED – Huíla pour pouvoir ainsi procéder à une enquête, car la situation imposée par la nouvelle pandémie de la COVID-19 reportait nos contacts à chaque fois. À ce propos, nous nous sommes servis de deux plateformes en ligne (*Google Forms et Facebook enquête*), permettant d'appliquer des enquêtes. Ainsi, les étudiants enquêtés ont accédé à l'enquête que nous avons mise en ligne, à l'exception de quelques collègues qui l'ont réalisée sous version papier imprimé ;

➤ Les restrictions d'électricité dans les quartiers et dans la municipalité de Lubango, nous ont empêchés de travailler même quand nous avons envie de le faire. A notre avis, cela a retardé en quelques sorte les conclusions de ce travail ;

➤ La quatrième difficulté tient en compte le manque de d'expérience de notre part dans le domaine des réalisations des travaux scientifique à ce niveau. Nous espérons que ce travail soit le premier de beaucoup d'autres dans ce domaine ;

➤ La dernière se rapporte au recueil d'informations auprès des enquêtés. Notre travail prévoyait le recueil de données également auprès des enseignants de la section de Français, mais hélas, cela n'a pas été possible avec tout le monde car le contact avec certains s'est montré impossible pour des questions professionnelles. Raison par laquelle, nous nous sommes limités à quelques contributions apportées à l'enquête par 4

soit 57% des enseignants qui, pour nous, constitue un recueil très important pour la prise de conclusions finales du travail.

2.3 Méthodologie de travail

Etant un groupe de 2 étudiants, nous avons réalisé le travail sans grandes contraintes, c'est-à-dire, nous avons élaboré un plan de travail avec des activités et point de rencontre prédéfinies avant d'entrer dans l'élaboration du travail proprement dit. Malgré les difficultés antérieurement présentées, nous avons pu conclure le travail dans le temps prévu et avec détermination. Toutes les tâches ont été réalisées ensemble, à savoir, les lectures, l'élaboration et réalisation des enquêtes, l'analyse des résultats obtenues, la prise des conclusions du travail et finalement la décision sur les suggestions à proposer à qui de droit.

2.4 Méthode de recueil et présentation des données

Nous nous sommes, comme nous l'avons déjà dit, fixé l'objectif d'obtenir le plus de données possible, nécessaires à la solution de notre situation-problème de départ. Au départ, nous avons élaboré des instruments de recueil de données: deux enquêtes, l'une adressée aux étudiants de la quatrième année de l'ISCED – Huíla, et l'autre auprès des enseignants.

Après le recueil des données, nous avons décidé de les présenter sous forme de tableaux et graphiques. Les tableaux parce qu'ils évitent la perte de données : à notre avis, ils sont plus précis et permettent une meilleure analyse des données et de faire des comparaisons et prendre des conclusions. Les graphiques parce qu'elles nous paraissent plus facile à lire.

2.4.1 Présentation des données et commentaires

Nous présentons les résultats obtenus puis nous les commentons. Nous avons décidé de traiter d'abord ceux recueillis auprès des étudiants puis ceux des enseignants.

Notre enquête auprès des étudiants comprend cinq questions dont les résultats sont les suivants :

2.4.1.1 Informations générales sur les étudiants

L'idée initiale était de pouvoir enquêter toutes les années, c'est-à-dire, de la 1^e à la 4^e, mais vu les impératifs du règlement d'élaboration de Master imposé par l'institution, nous avons décidé de travailler seulement avec la 4^e année. Ce choix peut se justifier si nous pouvons évoquer l'hypothèse d'avoir eu, le long de leur parcours académique, des cours avec des supports-vidéos.

Ainsi, nous présentons ci-après les données sur les tranches d'âges et sur le genre des enquêtés.

Tranches d'âges	Étudiants	%
20-22	4	13
23-25	14	47
26-28	5	17
29-31	4	13
+ de 31	3	10
Total	30	100

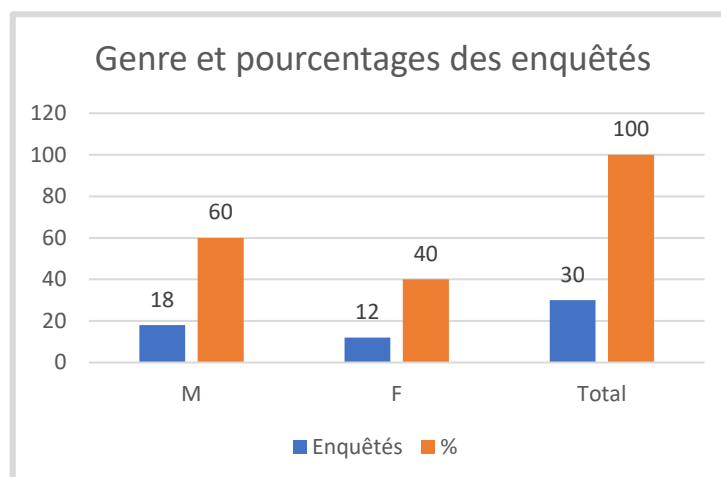
Tableau 1 : âges des étudiants enquêtés

13% des apprenants enquêtés ont moins de 23 ans. 47% donc la majorité ont de 23 à 25 ans. 17% ont entre 26 à 28. 13% ont entre 29 et 31 ans. Finalement, 10% ont plus de 31 ans. Nous pouvons ainsi conclure que la majorité des étudiants qui ont répondu à notre enquête ont moins de 26 ans.

Nous constatons donc, que c'est un public jeune qui a besoin de technologie. Nous pensons qu'il existe «*un lien automatique entre l'âge et les attitudes à l'égard de la technologie*» (Eve, 2000). Selon Préel, 2000, ignorer cette relation serait nier l'existence palpable du «*choc*» des générations.

D'un point de vue pragmatique, il serait, à notre avis, plus facile et motivant de faire recours aux supports technologiques pour enseigner la langue dans des classes avec des jeunes que chez les plus de 50ans. Donc, malgré les difficultés

(matérielles, financière)¹³ qu'ils peuvent présenter, ce public de jeunes étudiants seraient motivés pour un apprentissage à travers les supports vidéo.



Graphique 1 : Genre et pourcentages des enquêtés

De la lecture de ce graphique, des 30 étudiants enquêtés, 18 soit 60% sont du sexe masculin et 12 soit 40% féminin. Ainsi, la majorité représente le sexe masculin.

2.4.1.2 Disciplines où l'on peut faire recours aux supports vidéo

N°	Disciplines	Apprenants	
		Oui	Non
01	Littératures Francophones	0	30
02	Langue Française	0	30
03	Pratique de Français	30	0
04	Civilisations Francophones	0	30
05	Linguistique Française	0	30
06	Méthodologie d'Enseignement	0	30
07	Méthodologie d'Investigation Scientifique	0	30
08	Psycholinguistique	0	30
09	Sociolinguistique	0	30

Tableau 2: utilisation de supports vidéo dans les cours de FLE

¹³ Particulièrement dans le contexte angolais

A notre avis, il est possible d'utiliser l'outil vidéo dans toutes les disciplines. Malheureusement, dans la section de Français cela n'est encore possible, du moins jusqu'au moment du recueil de nos données. Dans ce tableau, il est clair de constater que c'est à peine dans le cours de Pratique de Français que l'enseignant fait recours à des support-vidéos pour enseigner le français. Selon les 30 enquêtés, dans leur parcours de 4 ans, ils n'ont vus aucun autre enseignant faire recours à la vidéo.

2.4.1.3 Importance accordée aux supports vidéo par les apprenants

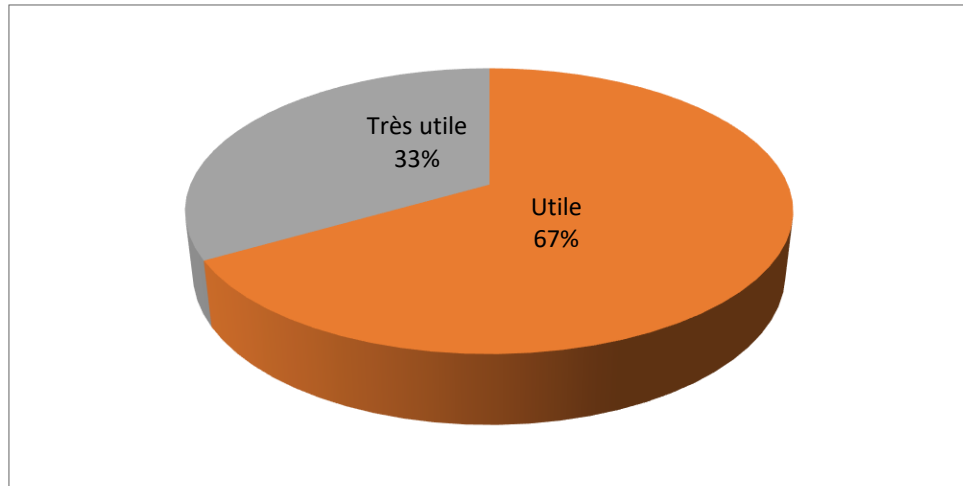
Hypothèses	FQ des réponses	% Partiel	% Global
Utilité			
Inutile	0	0%	100%
Utile	20	67%	
Très utile	10	33%	
Importance			
Pas important	5	25%	100%
Important	17	56%	
Très important	8	35%	
Nécessité			
Pas nécessaire	3	10%	100%
Nécessaire	25	83%	
Très nécessaire	2	7%	

Tableau 3 : l'utilité, l'importance et la nécessité de la vidéo

Pour identifier le degré accordé par les apprenants en ce qui concerne les supports vidéo en classe, nous avons estimé nécessaire de faire une sous-division en trois catégories : utilité, importance et nécessité.

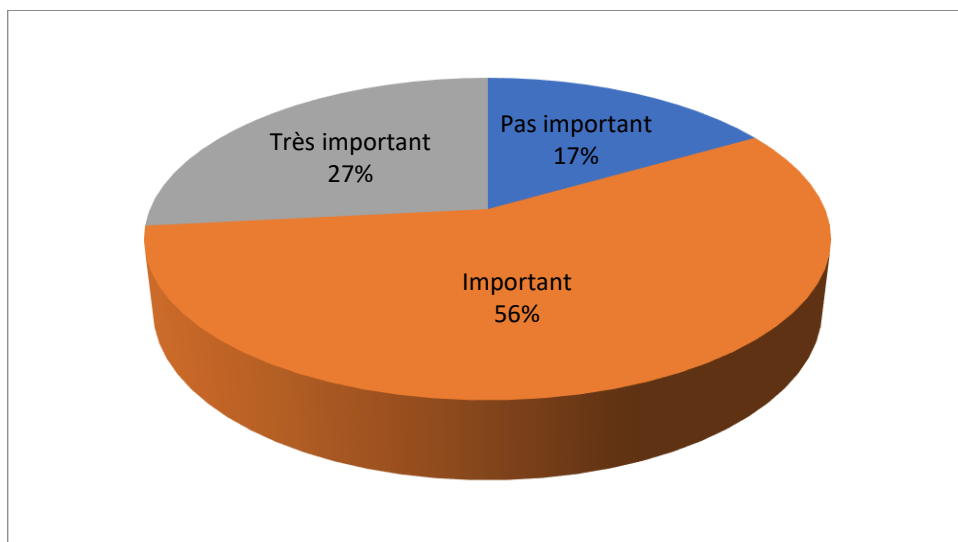
Par rapport à la première des trois catégories, - *l'utilité*, les données obtenues montrent que 67% des enquêtés, correspondant à 20 apprenants estiment que les

supports vidéos sont utiles dans leur formation, contre les autres 33% correspondant à 10 apprenants ayant attesté que les supports vidéo sont très importants. Aucun élève n'a déclaré que ce type de support n'est pas important comme nous montre le graphique ci-dessous :



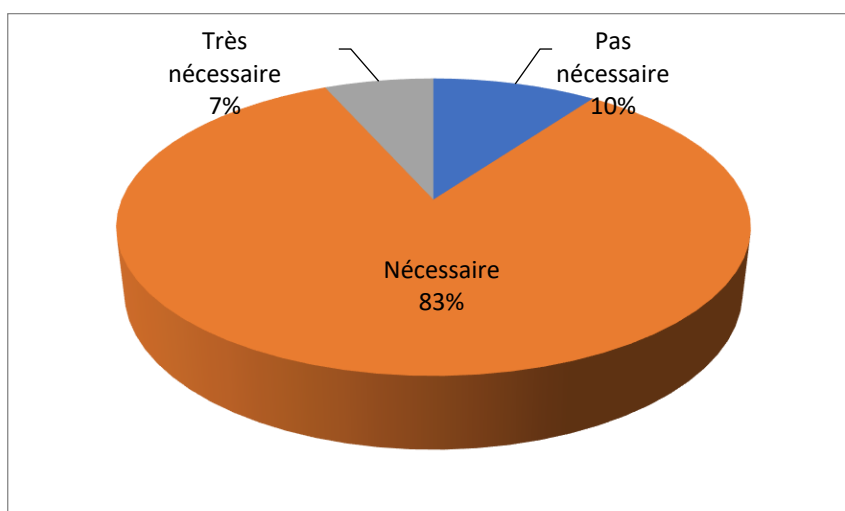
Graphique 2 : la vidéo par rapport à son utilité en classe.

Par rapport à l'importance, 56% correspondant à 17 apprenants ont déclaré que les supports vidéo sont importants, contre 27% correspondant à 8 apprenants qui ont l'ont estimé très importants. Les autres 17% correspondant à 5 apprenants ont jugé que les supports vidéo en classe ne sont pas importants comme le témoigne le graphique ci-après :



Graphique 3 : la vidéo par rapport à son importance en classe

Les apprenants ont fait aussi des déclarations par rapport à la nécessité des supports vidéo en classe dont les résultats ont été les suivants : 83% correspondants à 25 apprenants déclarent que les supports vidéos sont nécessaires ; 10% correspondants 3 apprenants attestent que ces supports ne sont pas nécessaires et, les autres 7% correspondant à 2 qui jugent que les supports vidéo sont très nécessaires, dont les informations sont présentées dans le graphique ci-dessous :



Graphique 4 : la vidéo par rapport à sa nécessité en classe.

2.4.1.5 Fonction pédagogique des supports vidéo en classe de langue

Pour vous, l'utilisation de la vidéo en classe a une fonction plutôt :

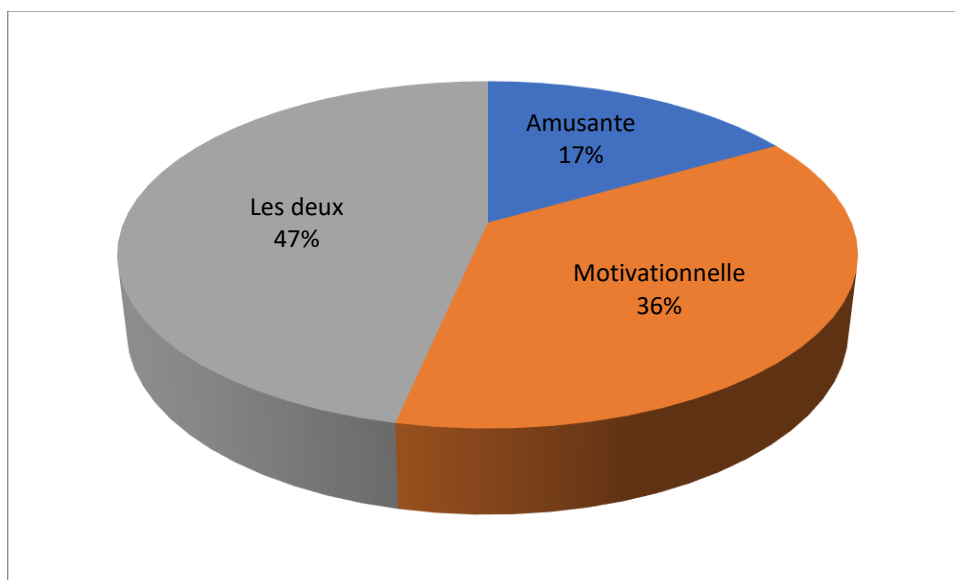
Hypothèses	FQ de réponses	%
Amusante	5	17%
Motivationale	11	36%
Les deux	14	47%
Autres	0	0%
Total	30	100%

Tableau 4 : Fonction de la vidéo en classe

Etant un support pédagogique, elle doit avoir, en principe une fonction pédagogique propre. Le questionnaire dirigé aux apprenants a voulu, entre autres,

chercher à savoir quelle fonction pédagogique ces derniers accordent-ils à la vidéo.

Les réponses indiquent que la vidéo, étant un support pédagogique, a plutôt une fonction motivationnelle, celle-ci est l'avis de 36% qui correspond à 11 apprenants; 17% correspondant à 5 affirment que la fonction de la vidéo est plutôt d'amuser les apprenants ; la majorité des réponses, 47% correspondant à 14 estiment que la vidéo a la fois la fonction d'amuser et la fonction de motiver les élèves, comme nous montre le graphique qui suit :



Graphique 5 : Fonction de la vidéo en classe

Les réponses données prouvent que les apprenants enquêtés sont d'accord en accordant à la vidéo une fonction pédagogique importante, soit pour créer une ambiance ludique soit pour les motiver.

2.4.1.6 Supports favorisant le plus l'apprentissage des étudiants à l'ISCED

Indiquez quel type de support favoriserait le plus votre apprentissage.

Hypothèses	FQ de réponses	%
Écrits	5	17%
Orale	4	13%
Vidéo	21	70%

Total	30	100%
-------	----	------

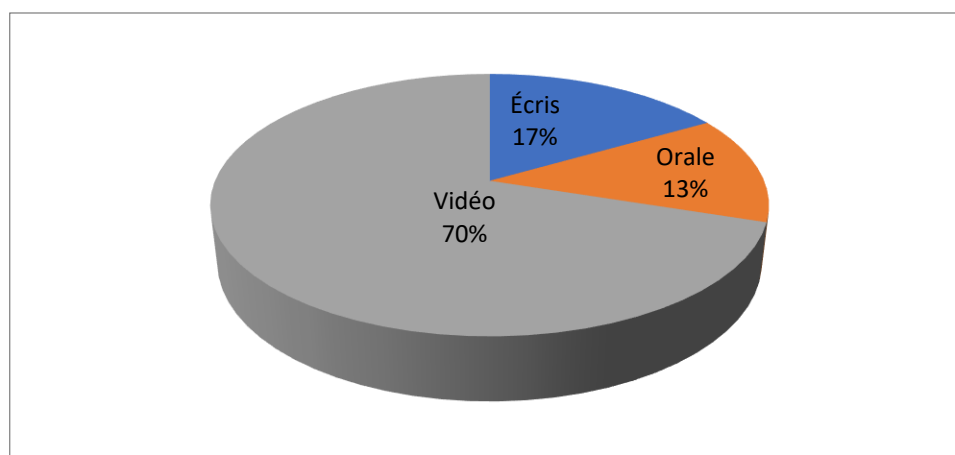
Tableau 5 : Supports favorisant l'apprentissage chez les apprenants

Il est vrai qu'ils apprennent différemment et chacun à son rythme, mais les types de supports et leurs caractéristiques sont également importants en ce qui concerne l'accès au contenu de la part de l'apprenant. Certains préfèrent les supports du type oral, d'autres les écrits. Il y a, sans doute, un autre groupe d'apprenants accédant au contenu plus facilement par des supports mixtes ayant à la fois les deux composantes.

A ce sujet, 70% correspondant à 21 enquêtés privilégient l'apprentissage par la vidéo. 17% correspondant à 5 préfèrent les activités écrites, contre les autres 13% correspondant à 4 qui privilégient les supports du type oral.

Tenant en compte les réponses des questions précédentes ou les apprenants avaient déclaré déjà une tendance pour un enseignement où la vidéo jouerait un rôle important, ces derniers démontrent leur volonté d'apprendre le français par des supports vidéo.

Dans le graphique suivant nous pouvons confirmer les données présentées dans les paragraphes précédents.



Graphique 5 : préférence des enquêtés

2.5 Enquêtes menées auprès des enseignants

Toujours dans la ligne des enquêtes pour l'obtention des données nous permettant de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous avons enquêté aussi les professeurs de la filière français de l'ISCED – Huíla.

Ainsi, pour des raisons d'ordre divers comme nous l'avons dit antérieurement, à peine 4 des 7 enseignants effectifs ont répondu à l'enquête. Nous avons donc décidé d'analyser les réponses obtenues et de les prendre en compte car elles nous donnent des indications utiles et assez important pour des possibles améliorations de la situation constatée.

2.5.1 Présentation et analyses des données

Dans les pages qui se suivent, nous présentons les données recueillies auprès des enseignants de la section de français de l'ISCED puis les analyses faites à propos des argumentations présentées.

2.5.1.1 Tranche d'âge des enseignants enquêtés

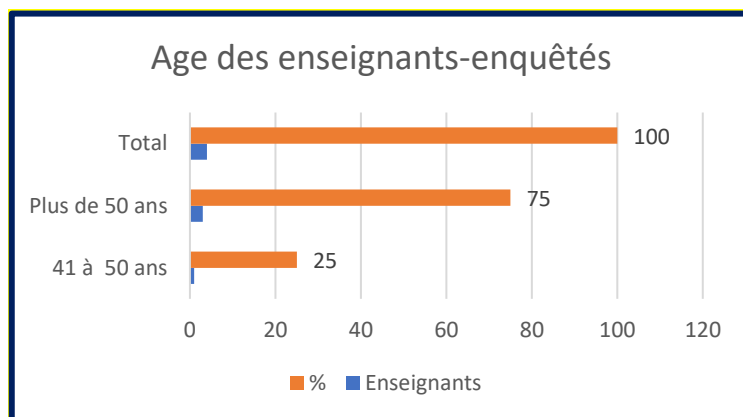


Tableau 5 : Age des enseignants

4 enseignants ont été enquêtés dont 1, soit 25% a entre 41 et 50 ans et les 3 autres ont plus de 50 ans. Pour une lecture des données, nous pouvons conclure que c'est un corps enseignant expérimenté, qui doit, à principe, connaître les bénéfices et avoir des connaissances sur la maîtrise des nouvelles technologies, particulièrement sur l'approche vidéo en classe de langue. La seule question que

nous pouvons nous nous poser est celle de savoir s'ils sont en effet motivés pour les technologies éducatives ?

2.5.1.2 Equipement technologique disponible à la section de français

N°	Equipement	Enseignants
1	Appareil photo	0
2	Caméra	0
3	Ecran pour projeter	0
4	Vidéoprojecteur	4
5	Lecteur vidéo	1
6	Lecteur audio	1
7	Ordinateur fixe	4
8	Ordinateur mobile	0
9	Clé USB	0
10	Radio	0
11	Tablette	0
12	TBI	0
13	Télévision	4
14	Support audio (cassettes, C.D, Clé USB ...)	0
15	Support audio-visuel (cassettes, C.D-ROM, Clés USB...)	0
16	Carte mémoire	0
17	Imprimante	4
18	Photocopieuse	0
19	Autres (quoi ?)	0

Tableau 6 : technologie disponible à la section de Français

L'objectif de la question était d'avoir une idée générale sur l'équipement technologique disponible pour les enseignants de français. Pour autre, si ces derniers savent de l'existence de certains d'entre-deux.

Pour faciliter le remplissage du tableau, nous avons proposé aux enquêtés une liste du matériel les plus connus et utilisés dans les institutions scolaires. Pour la lecture et compréhension du tableau, selon tous les enseignants-enquêtés, à la section de français, il n'existe pas d'appareil photo ; de caméras, d'écrans pour projeter ; de clés USB ; de radios, de tablettes, de TBI ; de supports audio et visuels ; de cartes mémoires, de photocopieuses.

Les 4 enquêtés soit 100% confirment l'existence de vidéoprojecteur, d'ordinateur, de poste de télévision et d'imprimante. Par contre, à part ce matériel, à peine 1 enseignant, soit 25% soutient avoir vu aussi de lecteur audio et visuel.

Quant à la question fondamentale de notre travail se référant à l'usage de la vidéo, s'il faudra dépendre absolument de la section de français, nous pouvons déjà affirmer qu'il serait très difficile de voir les enseignants enseigner le français par la vidéo. Le manque de matériel audiovisuel à la section peut décourager et ainsi faciliter un changement de position chez les enseignants car nous reconnaissons les grandes difficultés des enseignants pour l'acquisition de ce genre de matériel pour la classe.

Ainsi, nous pouvons conclure que la majorité ne connait que le matériel visible à l'œil nu et méconnaît l'existence d'autres, le cas des lecteurs audio et visuel confirmés par l'un des enquêtés. Quant aux autres équipements, nous sentons qu'il n'existe pas d'investissement dans ce domaine.

2.5.1.3 Dans vos cours à l'ISCED, utilisez-vous des supports vidéo pour enseigner le français ?

Hypothèses	Fréquences de réponses	% Partiel	% Global
Oui	1	25%	100%
Non	3	75%	

Tableau 7 : utilisation de la vidéo en classe de FLE

3 enseignants soit 75% sur 4 enquêtés ont déclaré catégoriquement qu'ils n'utilisent pas des supports vidéo dans leurs cours. Cela confirme bien les réponses avancées par les apprenants. Cependant, 1 seul soit 25% affirme qu'il l'utilise à chaque –fois qu'il le trouve nécessaire.

2.5.1.4 Indiquez la fréquence d'utilisation des supports vidéo en classe de FLE

Par rapport à la question 3 de l'enquête, « indiquez la fréquence », 3 enseignants ont répondu « *Jamais* » l'avoir utilisé et l'unique utilisateur affirme en faire usage de temps en temps conforme données ci-après.

Fréquence d'utilisation de la vidéo en classe		
Options	Enseignant	%
Toujours	0	0
Souvent	0	0
De temps en temps	1	25
Jamais	3	75
Total :	4	100

Tableau 8 : La vidéo en classe

2.5.1.5 Justification sur la non-utilisation de la vidéo en classe de FLE

Hypothèses	Enseignants	%
Il est inconvenient à ce niveau d'enseignement	0	0
Les salles de classe ne sont pas équipées	3	75
Je manque du matériel technologique	2	50
Je manque de compétences techniques pour le traitement de la vidéo en classe	0	0
Je maitrise la technique mais je ne suis pas motivé	3	75
Autres justifications	0	0

Tableau 9 : justifications des enseignants-enquêtés

Des 3 enquêtés qui affirment ne jamais utiliser la vidéo en classe, aucun, soit 100% n'a présenté d'autres justifications en dehors des hypothèses proposées dans le tableau. Ainsi, nous pouvons retenir celles qui ont le plus attiré notre attention : les 3 enseignants soit 75% sur 4 enquêtés qui n'utilisent pas la vidéo en classe l'ont justifié par manque d'équipement dans les salles pour son usage et également par manque de motivation pour le faire.

2 des 3 justifiants, soit 67% affirment ne pas avoir du matériel technologique pour la pratique en classe donc, nous supposons qu'ils se réfèrent au manque de cassette vidéo ; CD-ROM ; projecteur et d'ordinateur.

Sur les compétences par rapport à l'utilisation de la vidéo en classe, tous, soit les 3 déclarent que malgré le fait de ne pas les utiliser dans leur cours, ils se sentent préparés techniquement et méthodologiquement pour le faire.

Conclusions

Suite à la présentation des données et de leurs analyses, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

1. Du point de vue global, si nous tenons compte de la moyenne d'âge des étudiants enquêtés, nous arrivons à la conclusion que les étudiants de la filière (1^e, 2^e, 3^e, 4^e) de français à l'ISCED sont jeunes et motivés pour des apprentissages avec des supports vidéo ;
2. Les résultats (*voir tableau 2*) confirment bien que d'une façon générale, les supports vidéo ne sont pas utilisés dans les classes des futurs enseignants de français, or, de nos jours, il est vivement conseillé de faire recours à la technologie pour enseigner ;
3. La majorité des étudiants soutiennent l'idée que les supports vidéo sont utiles, importants et nécessaire pour leur formation en français conforme résultats du tableau 3 et des graphiques 3 et 4 ;
4. Pour les étudiants, l'usage des supports vidéo est bénéfique pédagogiquement parlant, car elle déclenche la motivation d'apprendre et rend le cours plus ludique ;
5. La grande majorité soit 70% des étudiants croient pouvoir apprendre mieux avec des supports vidéo conforme volonté exprimée au tableau 5 de l'enquête ;
6. La majorité, soit 75% des enseignants de la section de français sont apparemment détenteurs d'expérience pédagogique s'il faudra tenir en compte leurs moyenne d'âge (+ de 50 ans). Selon quelques études réalisées, cette tranche d'âge résiste le plus pour des changements de mentalité face à l'usage des technologies. Pour le cas de notre étude, est-ce le vrai problème ?;

7. Quant aux technologies éducatives disponibles à la section de français, nous pouvons affirmer que malgré les intentions, la volonté des discours, il n'existe presque rien de concret à l'exception du projecteur, des lecteurs vidéo et audio. A notre avis, les enseignants auraient besoins des supports audio-visuels (*contenus en français en CD-ROM*), connexion internet de qualité, clés USB, ordinateur mobile,... ;
8. Les salles de classes de l'institution ne sont préparés pour le recours à la technologie éducative ;
9. Malgré son importance de le métier, d'une façon générale, les enseignants de l'ISCED-Huila ne sont pas équipé technologiquement et par conséquent n'utilisent pas les supports vidéo en classe des futurs enseignants de français ;
10. Selon les résultats obtenus (*voir tableau 6*), les enseignants déclarent être préparés techniquement et méthodologiquement à l'usage des technologies mais ne sont pas motivés pour son recours en classe de FLE;
11. Finalement, nous pouvons conclure qu'à la lumière des résultats des enquêtes réalisées et des conclusions faites, nos hypothèses de départ ont été confirmées : les enseignants de l'ISCED ne font pas recours aux supports technologiques, spécifiquement les supports vidéo pour enseigner le FLE par manque de ces derniers et également par manque de motivation.

Suggestions

L'intégration des technologies dans la classe ne peut se tenir de nos jours à l'écart. Nous croyons qu'il soit nécessaire de changer de mentalité soit chez les étudiants soit chez les enseignants, particulièrement pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Vu l'importance accordée aux supports audio-vidéo pour la classe de FLE, nous faisons les suggestions suivantes à qui de droit :

1. Que des sensibilisations soient faites¹⁴ auprès des enseignants d'une façon générale et en particulier à ceux de la section de français afin de montrer l'importance du recours aux outils technologiques, particulièrement aux supports audio-visuels pour la motivation et pour enseigner les aspects de la langue ;
2. Appeler au bon sens du BELFA pour l'appui à l'acquisition des supports technologiques (CD-ROM authentiques français ; Clés USB pour les enseignants.....) ;
3. Que la direction de l'ISCED reconsidère son projet de rééquiper, (*principalement son accès facile et de qualité à l'internet et*) les salles de classes afin de faciliter la tâche des enseignants ;
4. Que soient mise en pratique, de manière périodique, des formations d'actualisation méthodologiques sur l'utilisation des supports technologiques en classe de formation des futures enseignants de français ;
5. Quant aux enseignants, nous appelons à leur créativité et à prendre conscience de la nécessité de varier leur techniques d'enseignement. En cas de manque de matériel, par exemple, ils pourront chercher des sites réservés à l'enseignement/apprentissage du français d'où il soit possible le téléchargement d'extraits-vidéo pour la classe.

¹⁴ Par le BELFA; Coordination de français, décideurs,

BIBLIOGRAPHIES

- Barrière, I., H.Emile, & Gella, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe* (éd. 1ère). Grenoble, France: PUG -Press Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 1ère). Paris, France: CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 1ère). Grenoble, France: PUG - Press Universitaires de Grenoble.
- Dominé, G. (2014). *Les TICE en classe, mode d'emploi* (éd. 1ère). Paris, France: ESD éditeur.
- Dubois, P. (2004). *Cinéma, vidéo*. São Paulo, Brasil: Godard.
- Hachette. (2012).
- Larousse. (2013). *Dictionnaire de poche*. Paris, France: Éditions Larousse.
- Lucena, L. C. (2012). *Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção*. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.
- Mangenot, F., & Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue* (éd. 1ère). Paris, France: CLE International.
- Rivenc, P. (2003). *La méthodologie. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles, Belgique.
- Stagnitto, R. (2011, février 21). Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance.

Sitographie

www.lexilogos.com

ANNEXES

Annexe 1: Questionnaire d'enquête dirigé aux étudiants

Cher /chère étudiant(e), dans le cadre de notre travail de recherche en vue d'obtenir un diplôme dans le domaine de l'enseignement de la langue française, nous réalisons un travail intitulé « *Utilisation des supports-vidéo dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère : cas de la filière FLE a l'ISCED – Huila* ». Le questionnaire vise à collecter des informations relatives à l'utilisation des supports-vidéo dans les cours de français à l'ISCED - Huila. Nous garantissons que vos réponses sont confidentielles et que votre identité ne sera pas révélée.

Merci d'avance.

1. DONNÉES SUR L'ENQUÊTE

Sexe :..... Âge :..... Niveau année / 2020-2021

2. DONNÉES SUR L'UTILISATION DES SUPPORTS-VIDÉO EN CLASSE

1- Le long de votre formation (1^e, 2^e, 3^e, 4^e années), dites quelles sont les disciplines de français où les enseignants faisaient recours aux supports-vidéo pour enseigner ?

N°	Disciplines	Apprenants	
		Oui	Non
01	Littératures Francophones		
02	Langue Française		
03	Pratique de Français		
04	Civilisations Francophones		
05	Linguistique Française		
06	Méthodologie d'Enseignement		
07	Méthodologie d'Investigation Scientifique		
08	Psycholinguistique		
09	Sociolinguistique		
10	Autres disciplines		

2- Pour vous, quelle est l'importance des support-vidéo en classe ?

- Inutile pas important pas nécessaire
 Utile important nécessaire
 Très utile très important très nécessaire

3- Pour vous, l'utilisation de la vidéo en classe a une fonction plutôt :

- Amusante motivationnelle les deux autres

4- Indiquez quel type de support favorise le plus votre apprentissage.

Écrits orale vidéos

Les enquêteurs

Annexe 2: Questionnaire d'enquête dirigé aux enseignants

Cher /chère professeur, dans le cadre de notre travail de recherche en vue d'obtenir un diplôme dans le domaine de l'enseignement de la langue française, nous réalisons un travail intitulé « Utilisation de la vidéo dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère : cas de la filière FLE a l'ISCED – Huila »Le questionnaire vise à collecter des informations relatives à l'utilisation des supports vidéo dans les cours de français à l'ISCED – Huila Merci d'avance.

Tranche-d'âge des enseignants

Moins de 30 30-40 41-51 52-72 Plus de 72 ans

1- Dites quel équipement technologique est à la disposition des enseignants pour enseigner

N°	Equipement	Enseignants
1	Appareil photo	
2	Caméra	
3	Ecran pour projeter	
4	Vidéoprojecteur	
5	Lecteur vidéo	
6	Lecteur audio	
7	Ordinateur fixe	
8	Ordinateur mobile	
9	Clé USB	
10	Radio	
11	Tablette	
12	TBI	
13	Télévision	
14	Support audio (cassettes, C.D, Clé USB ...)	
15	Support audio-visuel (cassettes, C.D-ROM, Clés USB...)	
16	Carte mémoire	
17	Imprimante	
18	Photocopieuse	
19	Autres (quoi ?)	

2. Dans vos cours à l'ISCED, servez-vous des supports-vidéo pour enseigner le français à vos étudiants ?

Non Oui

3. Indiquer la fréquence d'utilisation des supports-vidéo en classe de FLE?

Parfois Souvent

Toujours De temps en temps

4. Justification sur la non-utilisation de la vidéo en classe de FLE

- ✓ Il est inconvéniént à ce niveau d'enseignement.
- ✓ Les salles de classe ne sont pas équipées.
- ✓ Je manque du matériel technologique
- ✓ Je manque de compétences techniques pour le traitement de la vidéo en classe
- ✓ Je maîtrise la technique mais je ne suis pas motivé
- ✓ Autres justifications

Les enquêteurs

**ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES
EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE**

	ORIENTATION OBJET ⁴ (LE CONNAÎTRE)			ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR)		
APPROCHE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
				4.1	4.2	
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison ⁵ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PERIODES⁶	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

