

KRZYSZTOF KOTULA

christophe.kotula@gmail.com

Université de Lublin

LES PRATIQUES INNOVATRICES EN CLASSE DE LANGUES. L'ÉDITION ET LA PRODUCTION DES FILMS DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

Abstract. Krzysztof Kotula, *Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE* [Innovative practices in a language class and video-making in teaching French as a Foreign Language], Studia Romanica Posnaniensia, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XLI/3: 2014, pp. 47-61. ISBN 978-83-232-2759-5. ISSN 0137-2475. eISSN 2084-4158. DOI: 10.7169/strop2014.413.004

Even if language teachers regularly rely on audio-visual resources, film making and editing is still considered as an avant-garde teaching approach. Its potential lies in the fact that it allows the role of the student to shift from reflective viewer to knowledgeable content producer. In this article, we will present the results of a research conducted among 36 learners of French attending the same secondary school. The study had three major goals. Primarily, it was to indicate students' general perception of video-editing activities, i.e. to determine whether learners really consider this type of tasks as interesting and profitable. The second aim of the research was to find out whether opinions of people coming across this kind of tasks for the first time would be divergent with the statements made by those who benefit from it regularly during foreign language classes. Finally, another important goal of the research was to indicate whether variables such as gender, length of foreign language instruction, profile, as well as pupils' general views on the nature of second language learning and the self-perception of their language abilities can have an impact on their video-editing activities perception.

Keywords: CALL, video editing, video production, French as a Foreign Language

L'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement des langues étrangères a déjà une longue tradition. Depuis de nombreuses années les films sont utilisés par les enseignants de langues étrangères comme un médium permettant de visualiser le contexte des situations communicatives d'une manière bien plus convaincante que de simples illustrations de manuels scolaires. La possibilité d'observer l'environnement dans lequel l'enregistrement a été réalisé ainsi que le langage corporel des locuteurs peut être une aide incontestable dans la compréhension des documents. C'est ce qui a poussé Swaffar et Vlatten (1997) à constater que les propriétés multi-sensorielles du film le prédisposent à une utilisation dans le contexte didactique. La révolution numérique

permet de faire un pas de plus vers l'autonomisation des élèves, qui ne doivent pas être enfermés dans le rôle des récepteurs passifs, mais peuvent devenir éditeurs et créateurs de leurs propres œuvres. La prolifération des ordinateurs et des caméras à bas prix ainsi que la facilité d'accès aux logiciels gratuits permet d'accomplir des tâches qui, il y a encore peu de temps, auraient été irréalisables sans une préparation adéquate et l'accès à un équipement professionnel et coûteux.

Naturellement, il est justifié de s'interroger sur l'utilité des projets de ce type dans le cadre des cours de langue étrangère. Tout d'abord, il faut souligner que l'apparition d'une génération nouvelle d'élèves, les 'natifs numériques' exige une mutation de l'approche traditionnelle face au problème du développement des compétences, aussi bien générales que langagières. Cette nouvelle réalité est à la source de défis nombreux et nouveaux pour les professeurs de langue. D'une part, ils doivent être capables d'exploiter le potentiel des technologies diverses et se tenir au courant de leur développement (Blake, 1998; Krajka, 2012). D'autre part, ils doivent veiller à ce que les tâches réalisées pendant les cours permettent à leurs étudiants d'acquérir de nouvelles compétences techniques (Parks *et al.*, 2003). Dans ce contexte, l'édition et la création des matériaux audiovisuels paraît comme une proposition particulièrement intéressante.

Dans la première partie du présent article, nous passerons en revue les différentes façons d'utiliser une caméra vidéo dans le contexte de l'enseignement du FLE et les types d'activités qui peuvent être réalisés grâce à cet outil. Ensuite, nous essaierons de dresser une liste de différents obstacles qui peuvent se rencontrer lors de la réalisation des tâches de ce type ; ces difficultés peuvent être de nature technique mais peuvent tout aussi bien résulter d'un manque de compétences de la part des apprenants. Finalement, nous présenterons un projet audiovisuel que nous avons réalisé et les résultats de recherche que nous avons menée auprès d'un groupe de lycéens polonais apprenants du français.

1. ÉDITION ET PRODUCTION DES FILMS DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE FLE

1.1. LES AVANTAGES POTENTIELS DES PROJETS AUDIOVISUELS

Comme le remarque Goodman (2003) la création des médias est une des stratégies les plus efficaces dans l'enseignement des langues étrangères, car les jeunes ressentent un besoin de créer et de partager avec les autres les fruits de leur travail. Alm (2006) constate que le fait d'utiliser des outils modernes dans le processus didactique permet d'augmenter considérablement la motivation des apprenants, ce qui constitue un des éléments clés du succès. Kondo (2002) ainsi que Wachob (2010) soulignent la fonction autonomisante des tâches de ce type : ce sont les élèves eux-

mêmes qui décident du contenu et de la façon optimale d'accomplir la tâche qui leur est assignée. Górska quant à elle (2009) énumère parmi les avantages des projets audiovisuels l'augmentation de la confiance envers l'enseignant ainsi que l'approfondissement des liens entre les élèves ce qui rend possible une coopération efficace au sein de la communauté des apprenants. Il ne faut pas non plus négliger le fait que les jeunes prennent volontiers part à des projets de ce type car ils les considèrent comme agréables et intéressants.

Parmi les publications consacrées à notre sujet, deux articles en particulier, celui d'Essberger (2001) et celui de Karppinen (2005) se concentrent sur les facteurs grâce auxquels la réalisation des films peut être recommandée aux enseignants de langues étrangères. Essberger énumère six éléments qu'il considère comme essentiels. Premièrement, ce genre d'activités est stimulant et motivant, ce qui le différencie des activités traditionnellement accomplies en classe de langue qui sont parfois ennuyeuses, répétitives et prévisibles. Deuxièmement, les tâches de ce type sont exigeantes : la conception du film exige une longue réflexion et sa réalisation demande de la discipline et de la conséquence. Troisièmement, les projets audiovisuels sont dynamiques, car ils obligent les élèves à s'accommoder de situations imprévisibles et à réagir spontanément à des accidents imprévus. Quatrièmement, ils ressemblent de par leur nature aux tâches réalisées dans la vie extrascolaire : les participants voient un résultat concret à leur activité et peuvent partager leur œuvre avec les autres, par exemple en téléchargeant leur film sur un serveur web. Grâce à cela, ils s'engagent beaucoup plus dans l'exécution du projet. Cinquièmement, ils permettent de développer la créativité des apprenants. Sixièmement, ils exigent souvent l'activation du corps entier et le développement de compétences d'acteur. Septièmement, ils servent à affermir le sens de la responsabilité des élèves.

Karppinen (2005 : 233) ajoute à cette liste un élément encore : ce type de projets, demandant de par leur nature une attitude active de la part des apprenants, les oblige à repenser leurs rapports avec les collègues de classe, dont le soutien actif est indispensable pour mener à bien l'entreprise.

1.2. TYPES DE MÉDIAS RÉALISÉS EN CLASSE DE LANGUES

Une caméra en classe de langues peut être utilisée de plusieurs manières différentes. Shrosbree (2008) propose un classement clair et logique prenant en compte les différents types de matériaux audiovisuels. La première catégorie contient les enregistrements des interactions entre les élèves. Leur fonction principale consiste à assister l'enseignant dans la tâche d'évaluation des différents aspects de la production orale des apprenants. Dans la deuxième catégorie ont été rangés les films réalisés par les enseignants dans le but d'aider leurs élèves dans l'apprentissage de certains aspects de la langue étrangère. Shrosbree propose d'inclure dans ce groupe les présentations

dans lesquelles les professeurs montrent les erreurs qu'il faut essayer d'éviter au cours de la production orale ou bien font une démonstration de la prononciation correcte des sons de la langue française (dans ce cas, la piste vidéo permet de visualiser le travail de l'appareil articulatoire). La troisième catégorie englobe les films réalisés par les élèves ; c'est justement ce type qui nous intéressera dans le cadre du présent article.

Il existe plusieurs types d'enregistrements pouvant être réalisés par les élèves. Masats, Dooly et Costa ont établi une liste à peu près exhaustive des projets de ce type incluant les vidéoclips, les interviews, les films de fiction, les publicités, les journaux télévisés et les films documentaires (2009 : 349). Une partie des formes mentionnées ci-dessus ont déjà été énumérées par Pouchol dans un article publié dix ans plus tôt (1999 : 159), dans lequel l'auteur en question mentionne aussi la « lettre vidéo » – enregistrement réalisé par les apprenants d'un établissement scolaire pour faciliter le contact avec les élèves d'un autre pays. Ce type de films peut être particulièrement utile dans le cadre d'un échange entre les écoles. Shrosbree quant à lui suggère une autre forme encore : un diaporama organisé autour d'un thème choisi (par exemple « ma ville ») (2008 : 80).

Bien que l'effet final du travail des apprenants soit un enregistrement audiovisuel dont la longueur ne dépasse pas le plus souvent cinq minutes, la majorité des projets de ce type exigent un long processus de production composé de différentes étapes. Au début, lors de la phase conceptuelle, les participants doivent prendre les décisions fondamentales concernant le sujet et la forme du film et assigner les rôles aux participants. C'est également lors de cette étape que les élèves doivent maîtriser l'emploi du matériel et du logiciel et acquérir les compétences techniques nécessaires à la réalisation du projet. Les deux étapes suivantes sont la pré-production, pendant laquelle les élèves exécutent un *storyboard*, et la production, c'est-à-dire le tournage et le montage. La phase ultime du projet est souvent un concours pendant lequel les élèves présentent leurs œuvres à leurs camarades de classe et sélectionnent la meilleure d'entre elles. Les phases successives du déroulement des projets de ce type sont décrites en détail par Sweeder (2007) et Górska (2009). Le professeur doit à son tour décider quelle sera l'étendue de son contrôle des activités des élèves et dans quelle mesure il devra s'engager dans les travaux de chaque équipe. Une autre variable importante est le choix de la façon optimale d'accomplir la tâche : selon les besoins de chaque groupe et la spécificité du projet, il peut être réalisé par un groupe composé de plusieurs membres, en paires ou encore individuellement.

Assez curieusement, les chercheurs ne mentionnent que rarement les exercices au cours desquels les apprenants sont priés non pas de créer mais d'éditer les enregistrements audiovisuels réalisés par quelqu'un d'autre (une exception digne d'être citée est la publication de Wagener, 2006). Ce type de tâches peut être également très intéressant, même si sa réalisation entraîne nécessairement une certaine limitation de la liberté créatrice des élèves. Le champ de manœuvre de ceux-ci se trouve forcément restreint, car ils travaillent sur un matériel préexistant et doivent s'adapter

à un contexte qui leur est forcément imposé. Cependant, cette limitation ne change en rien le fait que ce type de défi peut être tout aussi stimulant que la création de son propre film.

1.3. CLASSEMENT DES TÂCHES AUDIOVISUELLES RÉALISÉES EN CLASSE DE LANGUES

L'inclusion dans le champ de notre réflexion du problème de l'édition des films crée des possibilités toutes nouvelles. Du coup, il nous est possible de proposer les différentes formes hybrides exigeant à la fois la création de ses propres enregistrements et leur compilation avec des formes préexistantes. Prenant en compte tous ces facteurs, nous pouvons dorénavant présenter un classement des projets audiovisuels comprenant quatre catégories.

Nous pouvons ranger dans la première catégorie les tâches exigeant uniquement la manipulation de la piste audio. Par exemple, les élèves peuvent produire un enregistrement qui remplacerait la piste audio originale d'un fragment de film. Dans ce cas, les participants sont censés préparer un texte (un dialogue ou une narration) qui correspondrait aux événements montrés à l'écran et expliquerait d'une manière convaincante les réactions des protagonistes. Ce type d'exercice exige de l'inventivité en imposant aux apprenants une certaine discipline : le résultat de leur travail doit être logique et cohérent, ainsi qu'entièrement synchronisé avec l'image. Les élèves, qui n'apparaissent pas sur l'écran, ont l'occasion de perfectionner leur prononciation, leur intonation et leur diction et se familiariser avec la mélodie de la langue.

Quant à la deuxième catégorie, nous pouvons y inclure des projets qui demandent des élèves non seulement de créer une piste sonore, mais également de modifier la piste vidéo de l'original. Une des tâches typiques qui s'inscrit dans ce cadre est la préparation d'une bande annonce d'un long métrage. Le devoir des élèves consiste alors à sélectionner les scènes les plus intéressantes du film, à les assembler et à y ajouter une bande sonore contenant une brève description du contenu du film en question.

Un des principaux avantages des projets appartenant à la première et à la deuxième catégorie est la relative facilité de leur réalisation. Leurs participants, souvent confrontés pour la première fois à un défi pareil, n'ont pas l'impression de prendre part à un projet irréalisable. Comme leur tâche se limite à manipuler un enregistrement audiovisuel déjà existant, ils peuvent successivement maîtriser les différents aspects du problème avant de passer à la réalisation des tâches plus exigeantes. Ce type d'entraînement est souvent nécessaire car le tournage de son propre film exige de la part des élèves l'acquisition de nombreuses compétences extra-langagières.

La troisième catégorie englobe les formes hybrides de différents types. L'essentiel de ce genre de projets consiste en tournage des films ainsi que leur mixage avec des enregistrements créés par d'autres auteurs. Les exemples de telles activités abondent : les élèves peuvent créer un documentaire, un reportage ou encore une édition de journal télévisé. Dans chacun des cas, les participants doivent adopter un rôle particulier

(p.ex. celui d'un présentateur de télévision) et compléter leur propre prestation (p.ex. enregistrement réalisé dans un « studio » d'une chaîne télévisée fictive) par les clips empruntés à d'autres sources (p.ex. les relations de différents pays ou interviews avec des personnalités connues téléchargés sur internet). Les deux éléments constitutifs de l'enregistrement final sont censés former un ensemble homogène donnant au spectateur l'impression d'assister à une émission quasi-professionnelle.

Finalement, la dernière catégorie inclut les films réalisés entièrement par les élèves, dont nous avons discuté précédemment (cf. section 2.2).

1.4. OBSTACLES À LA RÉALISATION EFFECTIVE DES PROJETS AUDIOVISUELS

Le progrès technologique des dernières années a permis d'éliminer la plupart des obstacles techniques qui pourraient empêcher une réalisation effective de ce type de projets. Les caméras numériques, il y a encore peu de temps réservées à un cercle restreint d'initiés, sont devenues généralement accessibles. Quant à un autre problème potentiel, c'est-à-dire l'accessibilité des ordinateurs – qui sont rappelons-le, nécessaires au montage du film – il semble que les Polonais rattrapent progressivement le retard par rapport aux pays de l'Ouest. En effet, comme le montrent les données récentes, 95% des Polonais dans le groupe d'âge 16-24 ans profitent régulièrement de cet outil (Szafranec, 2011 : 122). De plus, actuellement même les ordinateurs les plus simples et les moins chers disposent d'une puissance de calcul suffisante pour effectuer le montage des films. L'apparition de nombreux gratuits (tels que *Windows Movie Maker*, dont les avantages sont décrits dans Gromik, 2006) permettant aux amateurs d'obtenir des résultats satisfaisants a davantage simplifié la tâche des cinéastes potentiels.

Dans ce contexte, le seul problème de taille qui subsiste est le niveau insuffisant des compétences informatiques des élèves. En général, les Polonais n'obtiennent pas de bons résultats dans les tests mesurant le niveau des compétences informatiques, surtout en comparaison avec les jeunes des autres pays européens (Szafranec, 2011 : 124). L'enseignant doit par conséquent être particulièrement actif dans ce domaine et initier ses étudiants aux arcanes de la production audiovisuelle. Ceci peut se produire à travers des tutoriels vidéo réalisés en langue étrangère dans lesquels les enseignants expliquent le fonctionnement des outils nécessaires pour la réalisation du projet.

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

2.1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE, SA CONSTRUCTION ET SES PARTICIPANTS

Le but de la recherche que nous avons menée était triple : premièrement, constater quelles sont les opinions des élèves sur les projets audiovisuels ; deuxièmement, essayer de déterminer les facteurs (âge, sexe, niveau de compétences informatiques,

etc.) qui pourraient avoir une influence sur lesdites opinions ; troisièmement, voir comment se situeront les jugements des élèves qui ont pris part à un projet audiovisuel par rapport à celles exprimées par les élèves qui n'y ont jamais participé et ont dû baser leur opinion uniquement une description verbale du projet.

L'échantillon examiné a comporté 36 élèves du lycée n° 5 à Cracovie en Pologne repartis en deux groupes. Le premier groupe, appelé dorénavant groupe expérimental, était composé de 17 élèves (8 filles et 9 garçons) de première et de terminale¹. L'auteur du présent article a été leur enseignant de français depuis le début de leur éducation à l'école. Dans le cadre de leur cours de français, ce groupe a réalisé un projet qui consistait à créer et à enregistrer une piste sonore correspondant à un fragment de film choisi par l'enseignant. Il s'agissait d'un extrait de trois minutes environ présentant une scène de querelle entre un homme et une femme : l'homme porte sur son visage des marques indiquant qu'il a été impliqué dans quelque accident, et, à son retour, il confronte sa femme. Le ton de la dispute monte graduellement jusqu'à ce que la femme repousse l'homme et sorte en courant de la maison. Les participants du projet, travaillant en paires, ont dû créer un dialogue correspondant d'une façon logique aux événements représentés à l'écran, l'enregistrer et mixer l'enregistrement avec la piste vidéo en utilisant le logiciel *Windows Movie Maker*. Le fragment du film en question a été préalablement modifié, sa piste audio ayant été effacée. Un tutoriel réalisé en français par l'enseignant a été mis en ligne à la disposition des participants.

Le second groupe, appelé dorénavant groupe de contrôle, était composé d'élèves encadrés par deux autres professeurs du français travaillant dans la même école. Les sujets ont été choisis de sorte que leur niveau de langue corresponde au niveau de langue du groupe expérimental. Les volontaires, au nombre de 19 (12 filles et 7 garçons), ont rempli une version légèrement modifiée de l'enquête, contenant une brève description du projet ainsi qu'une série d'images permettant de comprendre le contexte et le but de l'exercice. Les données ont été recueillies, en préservant l'anonymat des participants, avec l'aide du logiciel *Google Forms*, dans la période du 17 au 28 février 2014.

Naturellement, nous aurions pu proposer un autre modèle de recherche, plus classique, dans lequel seraient comparés les jugements des mêmes participants avant et après la réalisation du projet. Là pourtant, comme le questionnaire se concentrait sur les opinions subjectives des élèves, il y aurait un risque considérable d'interférences dues au fait que les élèves pourraient se souvenir de leurs propres réponses du prétest et opter pour les mêmes réponses dans le posttest. Comme les membres du groupe de contrôle étaient – comme il ressort des interviews avec leurs enseignants – inaccoutumés à l'utilisation des nouvelles technologies en classe de langue, il était intéressant de voir comment leurs opinions sur le projet se situeraient par rapport à celles exprimées

¹ Le projet a été réalisé par 20 personnes au total dont 17 ont rempli le questionnaire.

par les membres du groupe expérimental, habitués à ce que les TICE fassent partie de l'enseignement du français. Dans ce contexte, l'inclusion dans la présente recherche d'un groupe de contrôle permet incontestablement d'élargir notre perspective.

Le questionnaire dont nous nous sommes servis dans le cadre de la présente étude était composé de quatre parties. Dans la première, les participants ont été priés de fournir quelques informations basiques sur eux (sexe, âge, matières préférées à l'école etc.). Dans la deuxième partie, les élèves ont dû prendre position par rapport à une série de 18 assertions se référant à leurs convictions quant à la nature de l'acquisition des langues étrangères ainsi que leurs préférences relatives aux activités de classe spécifiques. Cette partie du formulaire a été construite à partir de trois outils distincts : *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* élaboré par Horwitz (1988), *Student questionnaire to investigate learning preferences* (Richards & Lockhart, 2007 : 21), ainsi que *Learners' Motivations, Goals, Needs, and Beliefs Questionnaire* (Martinez & Sanz, 2008 : 90-91). L'ensemble des items a pu être noté sur une échelle de type Likert de cinq points. Dans la troisième partie, les participants ont répondu à une série de 11 questions empruntées au formulaire de Krajka (2012) se rapportant aux différentes compétences informatiques. Le niveau de maîtrise de chacune des compétences concernées a pu être noté sur une échelle sémantique différentielle de 5 points. Dans la dernière partie du questionnaire, les élèves ont été priés d'évaluer notre projet audiovisuel en prenant position par rapport à six assertions sur une échelle de type Likert de cinq points.

Comme les variables que nous avons obtenues n'étaient pas distribuées selon la loi normale, les tests non-paramétriques ont été utilisés. Pour toutes les analyses statistiques le logiciel *Statistica* version 8 a été utilisé.

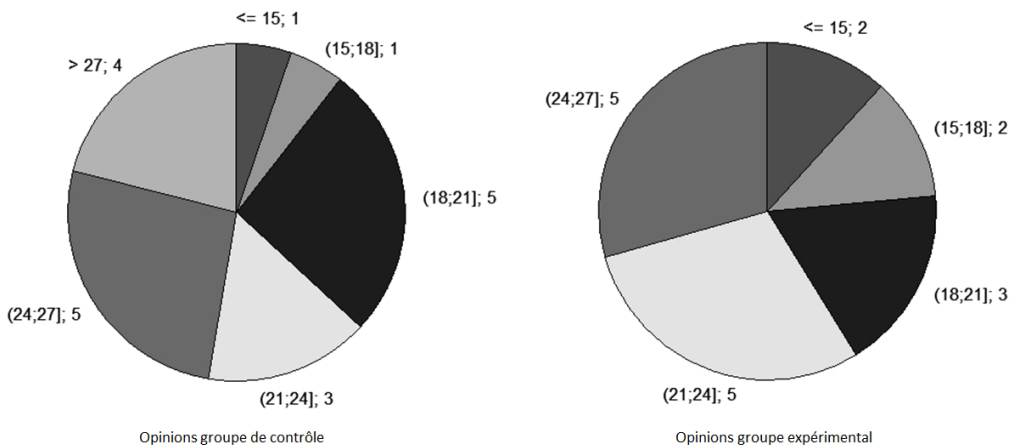
2.2. LES OPINIONS DES PARTICIPANTS SUR LES PROJETS AUDIOVISUELS

La discussion des données obtenues dans la présente recherche commencera avec l'analyse de la dernière partie du questionnaire, correspondant au premier objectif que nous nous sommes fixé. Afin d'obtenir une valeur numérique qui correspondrait à l'opinion des participants de l'enquête sur les projets audiovisuels, nous avons procédé à une vérification avec l'alfa de Cronbach ayant pour but de déterminer si l'ensemble des items concernés se réfèrent à un simple construit unidimensionnel. Comme nous pouvons le constater en analysant le contenu du tableau 1, la valeur du coefficient en question est à chaque fois supérieur à 0,7 qui est généralement considéré comme un niveau satisfaisant. Ainsi, tous les six items ont été retenus pour une analyse ultérieure. Les scores assignés à chacun d'entre eux ont été additionnés et la somme obtenue de la sorte a été prise comme point de départ dans les analyses ultérieures.

Tableau 1
Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach pour les variables relatives à l'opinion des participants sur le projet proposé

	Groupe de contrôle $\alpha = 0,85$	Groupe expérimental $\alpha = 0,86$
La participation dans ce projet a été une expérience intéressante	si supprimé 0,84	si supprimé 0,79
La réalisation de ce projet a été simple	si supprimé 0,83	si supprimé 0,85
Je voudrais réaliser les projets de ce type plus souvent	si supprimé 0,82	si supprimé 0,82
La participation dans ce projet m'a permis d'apprendre le vocabulaire nouveau	si supprimé 0,80	si supprimé 0,83
La participation dans ce projet m'a permis d'approfondir mon savoir grammatical	si supprimé 0,79	si supprimé 0,87
La participation dans ce projet m'a permis de me sentir plus confiant dans l'utilisation de la langue étrangère	si supprimé 0,83	si supprimé 0,85

Comme nous avons pu le constater, le projet que nous avons proposé a recueilli des notes à peu près similaires dans les deux groupes. Dans le groupe de contrôle la moyenne des notes était de 23,42/30 ($\sigma = 4,20$) et dans le groupe expérimental elle était de 20,82/30 ($\sigma=5,43$). La différence entre les deux groupes n'était pas statistiquement significative (Mann-Whitney $U = 119,00$, $Z = 1,34$, $p = 0,17$). Les diagrammes circulaires que nous avons réalisés (cf. graphique 1) nous permettent de faire une analyse plus détaillée des scores. La distribution de ceux-ci est éclairante. Dans le groupe de contrôle 12 personnes ont exprimé une opinion que nous pourrions qualifier de positive ou très positive sur le projet (3 personnes lui ont attribué une note



Graphique 1. Les opinions des participants sur le projet audiovisuel proposé

correspondant à plus de 70%, 6 personnes à plus de 80% et 4 personnes à plus de 90% du score maximal). Dans le groupe expérimental 10 personnes ont eu un avis positif ou très positif sur le projet (5 lui ont attribué une note correspondant à plus de 70% et 5 à plus de 80% du score maximal). Quant aux participants qui avaient une opinion négative sur projet, 1 personne dans le groupe de contrôle et 2 personnes dans le groupe expérimental ont attribué au projet une note correspondant à 50% ou moins du score maximal. En général, nous pouvons donc constater que les opinions positives et très positives dominent dans les deux groupes.

2.3. ÉTUDE CORRELATIONNELLE DES VARIANTES

Afin de pouvoir déterminer les facteurs qui ont pu influencer les opinions des participants sur le projet, une étude corrélationnelle a été effectuée. Elle avait pour but de voir si les convictions des participants relatives à leurs aptitudes langagières ainsi que les façons optimales d'acquérir une langue étrangère peuvent jouer un rôle explicatif dans le présent contexte. Les résultats sont montrés dans le tableau 2.

Tableau 2

Valeur du coefficient de Spearman pour les corrélations avec la variable « opinion sur le projet ».
Sont marquées en rouge les corrélations dont le coefficient p était $< 0,05$

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
J'apprends des langues étrangères sans effort	19	0,141617	0,563052	17	-0,377327	0,135412
La langue française est très difficile	19	-0,627362	0,004037	17	0,489054	0,046344
Je parle et écris le français couramment	19	0,174731	0,474324	17	-0,004534	0,986220
Lorsque quelqu'un ne comprend pas ce que je veux dire, j'essaie de le dire autrement	19	0,336300	0,159197	17	0,054331	0,835930
La mémorisation de vocabulaire est la chose la plus importante dans l'apprentissage des langues étrangères	19	-0,244407	0,313253	17	0,413928	0,098589
Le mieux est d'apprendre une langue étrangère dans le pays dans lequel il est parlé	19	-0,160452	0,511705	17	-0,292212	0,255073
Quand je parle français je ne me préoccupe pas trop des erreurs que je fais	19	-0,139693	0,568421	17	0,238081	0,357472
J'essaie d'avoir le plus de contact possible avec la langue française hors d'école	19	0,081555	0,739957	17	0,056451	0,829616
Je crois pouvoir maîtriser couramment la langue française dans l'avenir	19	0,139693	0,568421	17	0,379291	0,133224

J'aime travailler en groupes	19	0,730220	0,000386	17	0,056777	0,828645
La mémorisation des règles de grammaire est la chose la plus importante dans l'apprentissage des langues étrangères	18	0,176172	0,484382	17	0,551145	0,021840
Je crois que la langue française va m'être réellement utile dans la vie adulte	19	-0,123580	0,614232	17	0,343047	0,177652
J'aime lorsque l'enseignant corrige toutes mes erreurs	19	0,208685	0,391234	17	0,256226	0,320867
L'enseignement des langues étrangères assisté de nouvelles technologies peut être bien plus efficace que l'enseignement traditionnel	19	0,480970	0,037097	17	0,122881	0,638463
Je me sens sûr de moi en parlant français face aux autres	19	0,186915	0,443545	17	-0,151269	0,562223
Chacun peut apprendre à parler couramment une langue étrangère	19	0,255038	0,291990	17	-0,076855	0,769386
L'apprentissage d'une langue étrangère est totalement différent de l'apprentissage d'autres matières	19	0,307511	0,200294	17	0,432344	0,083059
J'aime participer à différents projets	18	0,504400	0,032792	17	0,590402	0,012590

Comme le montre clairement l'analyse du contenu du tableau ci-dessus, la plupart des corrélations se sont avérées être non-significatives. Fait intéressant, seule une d'entre elles est à peu près identique dans les deux groupes : celle se rapportant à l'item « j'aime participer à différents projets ». En principe, cela n'est pas surprenant, car nous pourrions justement nous attendre à ce que les personnes actives et désirant accomplir des tâches leur apportant des résultats tangibles acceptent volontiers de prendre part dans de telles entreprises. En même veine, nous pourrions nous attendre à ce que ce projet soit particulièrement apprécié par les personnes qui aiment travailler en groupes. Or, cette tendance ne se trouve confirmée que dans le cas du groupe de contrôle où une forte corrélation est bien visible, la corrélation dans le groupe expérimental étant quasi-inexistante. Pourtant, les opinions des membres des deux groupes sur ce type de coopération ne diffèrent pas significativement (Mann-Whitney $U = 148$, $Z = 0,42$, $p = 0,65$).

Un phénomène intéressant se manifeste dans le cas de la variable « la langue française est très difficile ». Une corrélation positive modérée apparaît dans le groupe expérimental alors qu'une corrélation plus forte mais négative apparaît dans le groupe de contrôle. Cette deuxième paraît au premier coup d'œil plus facile à expliquer que l'autre : on peut en effet s'attendre à ce que les individus ne considérant pas l'apprentissage de la langue française comme un défi très difficile soit plus enclins à prendre part à différents types de projets – y inclus ceux demandant une utilisation active des

TICE – car ils n’ont pas peur d’un échec potentiel. Or, si on adopte ce point de vue, la tendance qui apparaît dans le groupe expérimental peut paraître assez curieuse. Face à une telle asymétrie, la question qui se pose tout naturellement est de savoir si les opinions sur la difficulté de la langue française diffèrent dans les deux groupes. Là pourtant, aucune différence significative n’a été observée (Mann-Whitney $U = 139,00$, $Z = -0,71$, $p = 0,47$). Faut-il alors y voir une confirmation du fait qu’initialement seuls les élèves qui considèrent l’apprentissage de la langue française comme une tâche plutôt facile sont convaincus que la réalisation de tels projets sera une expérience positive et ne craignant pas d’éventuelles difficultés alors qu’une fois la tâche accomplie même ceux qui ne sont pas tellement confiants en leurs propres forces s’aperçoivent que celle-ci est réalisable ? Il nous sera impossible de donner une réponse définitive à cette question.

Une tendance intéressante apparaît aussi dans le cas de la variable « l’enseignement des langues étrangères assisté de nouvelles technologies peut être bien plus efficace que l’enseignement traditionnel ». Dans le groupe de contrôle, une corrélation positive modérée peut être observée alors que dans le groupe expérimental, la corrélation de l’item en question avec l’avis des participants sur le projet n’est pas statistiquement significative. Or, là encore, les opinions relatives à l’efficacité des nouvelles technologies exprimées par les membres des deux groupes ne sont pas significativement différentes (Mann-Whitney $U = 132,50$, $Z = 0,91$, $p = 0,35$). Alors, la différence dans la force de la corrélation pourrait nous suggérer que dans le groupe de contrôle c’est avant tout les élèves convaincus de la supériorité des méthodes d’apprentissage basées sur les TICE qui seraient tentés par ce genre de projets. La corrélation non-existante dans le groupe expérimental pourrait à son tour nous indiquer que la réalisation du projet audiovisuel a neutralisé en quelque sorte l’influence des jugements préconçus dans ce domaine. Pourtant, comme dans le cas précédent, nous devons être prudent quant à la formulation d’hypothèses trop hasardeuses.

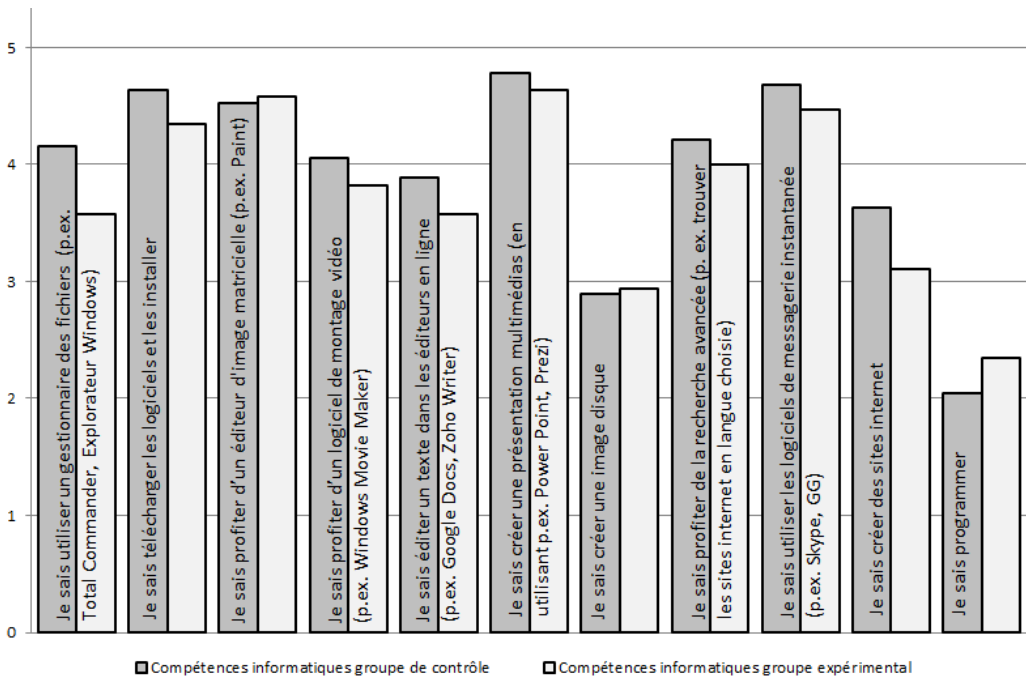
La dernière des corrélations significatives, avec la variable « La mémorisation des règles de grammaire est la chose la plus importante dans l’apprentissage des langues étrangères » n’apporte pas d’informations éclairantes.

2.4. AUTRES FACTEURS ET LEUR IMPACT SUR LES OPINIONS DES PARTICIPANTS

Un autre facteur qui aurait pu avoir un impact important sur les opinions des participants étaient leurs compétences informatiques. En effet, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves plus experts dans ce domaine acceptent plus volontiers la réalisation de tels projets parce qu’ils ne craignent pas les difficultés potentielles et qu’ils sont tentés de mettre en œuvre leurs aptitudes particulières dans le contexte d’apprentissage du français.

La partie du questionnaire relative aux compétences informatiques des participants contenait une série de questions se référant à un éventail de compétences

variées, aussi bien basiques (comme par exemple la capacité d'utiliser les logiciels de messagerie instantanée ou de profiter des éditeurs de l'image) qu'avancées (comme par exemple la programmation ou la création d'une image disque). Les scores des deux groupes sont présentés sur le graphique 2. En général, les résultats indiquent que les représentants des deux groupes n'étaient pas exceptionnellement doués en ce qui concerne des compétences informatiques. Les différences entre les deux groupes ne sont pas statistiquement significatives (Mann-Whitney $U = 144,50$, $Z = 0,53$, $p = 0,59$). L'étude corrélationnelle des variables « compétences informatiques » et « opinion sur le projet » indique que ce lien est assez fort dans le groupe de contrôle ($R = 0,61$, $p = 0,00$) alors qu'il est quasi-inexistant dans le groupe expérimental ($R = 0,13$, $p = 0,61$). Il se peut que les difficultés techniques liées à l'enregistrement et le mixage du son se soient avérées trop petites pour influencer d'une manière significative les réponses des élèves ayant réalisé le projet.



Graphique 2. La comparaison des compétences informatiques du groupe de contrôle et du groupe expérimental

Quant au sexe des participants, cette variable s'est avérée être un facteur négligeable. Les différences dans les opinions sur le projet exprimées par les garçons et les filles n'ont été statistiquement significatives ni dans le groupe de contrôle (Mann-Whitney $U = 29,50$, $Z = 1,05$, $p = 0,28$), ni dans le groupe expérimental (Mann-Whitney $U = 27,50$, $Z = -0,81$, $p = 0,41$).

Le dernier facteur que nous avons pris en compte dans la présente recherche était le profil des élèves. Dans la première partie de l'enquête, nous avons prié les participants d'énumérer leurs matières scolaires préférées. Ensuite, les participants ont été rangés dans trois groupes : scientifique, littéraire ou mixte. Les tests de Kruskal-Wallis n'ont pas permis de constater l'existence d'une différence relative à la préférence exprimée envers le projet dépendant du profil des étudiants aussi bien dans le groupe de contrôle (Kruskal-Wallis test $H(2, N = 19) = 3,06, p = 0,21$) que dans le groupe expérimental (Kruskal-Wallis test $H(2, N = 17) = 4,50, p = 0,10$).

4. CONCLUSIONS

Quelles conclusions générales quant à l'utilité des projets audiovisuels pouvons-nous tirer de la présente recherche ? La juxtaposition des deux échantillons distincts a certainement été fructueuse. Comme les deux groupes étaient homogènes sous plusieurs aspects : âge, milieu scolaire, niveau de langue, et aussi – comme il ressort de l'analyse que nous avons faite – certaines convictions relatives au domaine de l'acquisition des langues étrangères, leur comparaison a pu apporter des résultats éclairants. Les similarités que nous avons observées entre les opinions exprimées par les représentants des deux groupes nous permettent d'être plus sûrs de nos constatations. Tout d'abord, il est incontestable que la plupart des participants ont émis un avis positif sur les projets audiovisuels. Les élèves considèrent les activités de ce type comme intéressantes et permettant de développer leurs compétences langagières. Le deuxième élément important de notre recherche a été le fait que l'énorme majorité des facteurs que nous avons pris en compte (tels que p.ex. le sexe des participants, leurs compétences informatiques, etc.) se sont avérés être non-significatifs dans notre modèle. Ainsi, nous pouvons constater que la production et l'édition des films sont attrayants pour la plupart des élèves indépendamment de leur profil particulier. Tout compte fait, il semble que la réalisation des tâches de ce type peut être une proposition intéressante pour les enseignants en quête d'innovations en classe de FLE.

RÉFÉRENCES

- ALM, Antonie (2006): « CALL for autonomy, competence and relatedness; Motivating language learning environments in Web 2.0 ». *The JALT CALL Journal* 3: 29-37.
- BLAKE, Robert (1998): « The role of technology in second language learning ». In : Heidi BYRNES (éd.), *Learning Foreign and second languages. Perspectives in research and scholarship*. New York : Modern Language Association, 209-237.
- GOODMAN, Steven (2003): *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, & Social Change*. New York : Teachers College Press.
- GÓRSKA, Weronika (2009): « Narzędzia Web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych ». *Neofilolog* 33: 197-204.

- GROMIK, Nicolas (2006): « Film editing in the EFL classroom ». *The JALT CALL Journal* 2: 27-36.
- KARPPINEN, Päivi (2005): « Meaningful learning with digital and online videos: Theoretical perspectives ». *ACE Journal* 13: 233-250.
- KONDO, Ikuko (2002): « Video and learner enthusiasm: Stimulating personal interest as the first step towards autonomy ». In : Alan MACKENZIE & Tim NEWFIELD (éd.), *Proceedings of the JALT CUE and TEVAL mini-conferences*. Kyoto : Kyoto Institute of Technology, 83-86.
- KRAJKA, Jarosław (2012): *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KRESS, Gunther (2003): *Literacy in the new media age*. New York : Routledge.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (2003): *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham : Open University Press.
- MARTINEZ, Ana; SANZ, Cristina (2008): « Instructors and administrators' beliefs within a Spanish LSP program ». In : Jay SISKIN (éd.), *AAUSC 2007: From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*. Boston : Thomson Heinle, 67-92.
- MASATS, Dolors; DOOLY, Melinda; COSTA, Xavier (2009): « Exploring the potential of language learning through video making ». In : Gómez CHOVA, Martí BELENGUER & Candel TORRES (éd.), *Proceedings of EDULEARN09 Conference. 6th-8th July 2009, Barcelona, Spain*. Valencia : IATED, 341-352.
- PARKS, Susan; HUOT, Diane; HAMERS, Josiane, LEMONNIER France (2003): « Crossing boundaries: multimedia technology and pedagogical innovation in a high school class ». *Language Learning & Technology* 7: 28-45.
- POUCHOL, Odile (1999): « Les outils vidéo en classe de langue: utilisation pédagogique du caméscope ». *La revue de l'EPI* 94: 155-165.
- RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles (2007): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SHROSBREE, Mark (2008): « Digital Video in the Language Classroom ». *The JALT CALL Journal* 4: 75-84.
- SWAFFAR, Janet; VLATTEN, Andrea (1997): « A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum ». *Modern Language Journal* 81: 175-188.
- SWEEDER, John (2007): « Digital video in the classroom: Integrating theory and practice ». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 7: 107-128.
- SZAFRANIEC, Krystyna (2011): *Młodzi 2011*. Warszawa : Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- WACHOB, Phyllis (2010): « Using videos of students in the classroom to enhance learner autonomy ». *Teaching English with Technology* 11: 18-28.
- WAGENER, Debbie (2006): « Promoting Independent Learning Skills Using Video on Digital Language Laboratories ». *Computer Assisted Language Learning* 19: 279-286.

SOURCES ÉLECTRONIQUES

Source électronique 1 :

- ESSBERGER, Josef (2001): « Scene 7! Take 7! Video Cameras in the EFL/ESL Classroom ». URL: <<http://edition.tefl.net/ideas/teaching/video-cameras-in-the-efl-esl-classroom/>>. Consulté le 28 février 2014.