



Usage des TIC en lecture/compréhension en classe de FLE

Dr. KHARCHI Lakhdar E Mail. lakhdar63@yahoo.fr

E. ISSN :2602-506X * * ISSN :2335-1969

Département de Français Faculté des lettres et des langues - Université de M'Sila

Abstract

The technological progress influenced with acuteness the education / learning of the foreign languages. If ICTS can facilitate the process of learning, their use in class still arouses concerns and questioning. It is not necessary to know if we have to integrate ICTS into our classes but to know how to integrate them well. In this context, the use of the technologies seems important for the release of oral and written productions. So, the ways given to the teacher and the chosen supports have to be in the service of the interaction and of the communication, instead of resuming the role head teacher in the education.

This article joins in a wider reflection on the selection criteria of supports and the activities to be implemented in class.

Key words

ICTS, educational Use, authentic Supports, education /learning, FLE

Résumé :

Le progrès technologique a influencé avec acuité l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Si les TIC peuvent faciliter le processus d'apprentissage, leur utilisation en classe suscite encore inquiétudes et interrogations. Il n'est plus question de savoir si nous devons intégrer les TIC dans nos classes mais bien de savoir comment les intégrer. Dans ce contexte, l'usage des technologies nous paraît important pour le déclenchement de productions orales et écrites. Aussi, les moyens mis à la disposition de l'enseignant et les supports choisis doivent être au service de l'interaction et de la communication, au lieu de reprendre le rôle principale dans l'enseignement.

Cet article s'inscrit dans une réflexion plus large sur les critères de sélection des supports et les activités à mettre en

œuvre en classe.

Mots clés TIC, Usage pédagogique, Supports authentiques, enseignement/apprentissage, FLE



Introduction

Avec l'omniprésence des TIC dans notre quotidien, la question de leur place dans l'éducation, et plus particulièrement dans le cas de l'enseignement/apprentissage du français, se pose de plus en plus. Aujourd'hui l'introduction des technologies dans les salles de classes est facilitée par la volonté de l'état algérien, qui a débloqué le budget nécessaire, pour renforcer la maîtrise des TIC par les étudiants en formation dans les établissements d'enseignements supérieurs.

Il est vrai qu'à première vue l'introduction des TIC dans l'éducation pourrait être d'un apport pédagogique intéressant à l'enseignement/apprentissage. Aujourd'hui, avec les nouvelles approches, l'apprenant est placé au centre de son apprentissage et y participe activement à travers la réalisation de tâches. C'est bien dans ce sens que les tâches d'apprentissages constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage (Olivier & Herrigton, 2001). De même, les TIC peuvent être un complément intéressant à la perspective actionnelle selon laquelle l'apprenant devient acteur social (Puren, 2009). Il ne s'agit plus seulement de lire, d'écrire, de parler mais surtout d'agir en langue étrangère. Mais l'utilisation des TIC peut être « la meilleure ou la pire des choses. » (Naymark, 1999). Ainsi, il nous a donc paru intéressant d'essayer de répondre aux questions suivantes. Quelle place occupent réellement les TIC aujourd'hui dans notre société ? Quelles sont les usages que l'on peut faire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?

1. Impact social et éducatif des TIC

L'avènement des technologies a incontestablement changé notre société. Les TIC permettent au mieux de s'instruire, de se divertir et de communiquer sans se soucier de la notion de distance. Cette mutation a permis la transformation radicale du comportement des hommes dans tous les domaines.

Même si aujourd'hui les TIC font partie intégrante de notre société, tout le monde ne sait pas les utiliser ou du moins en fait un usage qui se limite aux jeux et aux réseaux sociaux. Il s'agit donc de montrer que les TIC ne sont pas seulement faits pour jouer ou



regarder des films ou surfer sur les réseaux sociaux, mais que c'est aussi un moyen d'accéder à l'information et à l'éducation. Pour une introduction intelligente des TIC dans les salles de cours il semble important qu'enseignants et apprenants acceptent de les intégrer et y adhèrent.

Par ailleurs, il faut aussi savoir que les TIC n'apportent pas que de choses positives, elles peuvent créer des différences. Cela affecte de manière importante les politiques sociales menées par les différents pays. Les technologies gagnent du terrain quotidiennement et il se trouve qu'elles n'ont réglé ni les problèmes économiques, ni les problèmes sociaux, ni les problèmes de l'échec scolaire... Au contraire, nous pensons que l'utilisation des technologies a contribué à créer chez certaines personnes une addiction et de ce fait, elles se retrouvent enfermées dans un monde virtuel. C'est pourquoi nous sommes pour une utilisation consciente et étudiée en classe.

2. TIC et enseignement/apprentissage du FLE

L'introduction des technologies dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a changé les habitudes des étudiants et des enseignants. Ce changement va donner l'occasion aux enseignants d'utiliser les ressources pédagogiques les plus récentes et d'avoir accès à plusieurs alternatives pour favoriser et adapter un enseignement de qualité moins complexe et plus productif. Ainsi, ces derniers peuvent s'engager dans des expériences éducatives enrichissantes (Kharchi, 2018).

Depuis leur intégration dans l'éducation, l'apprenant comme l'enseignant a acquis le privilège de consulter les informations avec aisance et à n'importe quel moment. L'apprenant, en plus de l'information donnée par l'enseignant en classe, peut rechercher, compléter et sélectionner d'autres informations. Il est appelé à allier deux sources d'informations différentes : les informations données en classe par le professeur et les informations présentées sur la toile qu'il doit sélectionner avec attention. En effet, lors des cours classiques, l'enseignant donne l'information à l'apprenant qui se contente d'écouter et de prendre des notes. Mais, avec l'introduction des TIC en classe, l'enseignant fait son cours et renvoie l'étudiant pour renforcer ses connaissances par d'autres informations sur internet. En cela, l'enseignant et l'étudiant se retrouvent



confrontés à de nouveaux rôles (Mangenot, 2001). Cette évolution situe l'apprenant au centre de la relation pédagogique. Il devient acteur de son apprentissage. Il est appelé à développer de nouvelles habiletés, qui lui seront d'une grande aide pour chercher, contrôler et sélectionner les informations. L'enseignant, de son côté, voit son rôle évoluer aussi. Il doit agir non pas comme un détenteur de savoir, mais plutôt comme un guide. Donc, nous pouvons affirmer que L'intégration des TIC en classe est susceptible de favoriser les apprentissages dans toutes les disciplines (Lewis, 2003, Becta, 2006) et de rendre l'apprenant autonome et acteur de son apprentissage (Mangenot, 2001, Narcy-Combes, 2005, Kharchi, 2017).

3. Contexte de la recherche :

Cette recherche se situe dans le cadre de la formation initiale des étudiants de Master 2 didactique au département de français à l'université de M'sila, promotion 2016/2017. Il s'agit d'une proposition d'exploitation que nous avons partagée avec nos étudiants lors d'un cours sur les TIC et enseignement/apprentissage de la langue française. A travers lequel, nous visons à développer la compétence TIC chez les étudiants, qui, en majorité, seront de futurs enseignants. Un tel objectif implique une incursion au cœur de l'expérience (Davidson, 2007). Il faut préciser qu'au moment où nous amorçons cette proposition, les étudiants n'avaient que des idées théoriques sur les TIC en classe.

3.1. Choix méthodologiques

Les enseignants éprouvent parfois des difficultés à choisir des supports et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques. Ils se trouvent incapables de remédier aux carences quotidiennes de leurs apprenants : en lecture, en compréhension, en grammaire, à l'écrit et à l'oral. Dans le souci de remédier à toutes carences, l'intégration des TIC en classe peut-être d'un apport pédagogique très important à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et peut aider à remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Ainsi les TIC proposent, à l'instar des méthodes traditionnelles, des images fixes ou comme les méthodes vidéo, des images animées et du son alliés à de l'écrit (Kharchi,



2017). Elles offrent également la possibilité d'enregistrer, de restituer et de transmettre une combinaison de textes, de sons et d'images fixes et animées authentiques. Par ailleurs, l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage ne doit pas être perçue comme une nouvelle méthodologie, mais plutôt comme un complément facilitant l'action pédagogique.

Notre proposition prend en charge la lecture/compréhension, activité clé, sur laquelle reposent toutes les autres activités de l'unité ou du projet didactique. Elle est souvent négligée ou ramassée par les enseignants de français faute de temps et de moyens. Nous pensons que les TIC peuvent remédier à toutes ces carences.

3.2. Choix des supports

La première question que doit se poser l'enseignant est celle du choix du support. En effet, face aux innombrables sources disponibles sur le web, l'enseignant doit être vigilant dans son choix. L'enseignant doit choisir son document en fonction des objectifs, du public, etc. comme pour les autres supports papiers ou audiovisuels (Sprengr, 2002). L'enseignant doit s'interroger sur la pertinence de l'information, le type, la qualité, la taille des images ainsi que l'intérêt culturel.

L'intégration des TIC en classe a mis à la disposition de l'enseignant une grande variété de supports écrits, audio et audiovisuels authentiques, ce qui doit lui permettre de fusionner les technologies avec les nouvelles pédagogies et ainsi permettre aux apprenants de travailler avec des sources authentiques. Le fait d'accéder en temps réels à des documents authentiques représente, en fait, une source de motivation pour les apprenants. Face à cette variété de supports, l'enseignant pourra choisir en fonction de ses objectifs le document qui lui convient le mieux.

Or les documents authentiques ne sont pas réalisés pour des fins pédagogiques et de ce fait, leur objectif n'est pas l'apprentissage de la langue étrangère. Alors comment l'enseignant peut-il faire un choix ?

3.3. Critères de sélection des supports



Les TIC permettent, à travers un accès rapide, l'usage de matériels réels et actuels, ce qui est considéré par les spécialistes comme une source de motivation des apprenants. Afin que les technologies contribuent au développement des pédagogies, Lebrun (2011) estime qu'« elles doivent être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs ». Dans le souci de définir les compétences que doivent remplir les professeurs pour utiliser les TIC, l'UNESCO (2011) a créé « Les compétences standards des TICE ». Il faut donc former les professeurs afin de leur permettre de créer leurs propres outils et proposer de nouvelles activités à leurs apprenants.

Devant la multitude des ressources offertes par les technologies surtout internet, l'enseignant doit avoir une idée sur les critères de sélection pour bien choisir son support. Dans cette perspective, plusieurs critères sont répertoriés (UNESCO, 2011) qui permettent aux enseignants de sélectionner adéquatement tel ou tel support. De notre côté, nous avons retenu trois critères, les plus importants à notre sens :

- Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Donc, estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et ainsi déterminer s'il permet à l'apprenant d'effectuer des opérations cognitives.
- Le deuxième touche aux contenus, à leur validation et à l'analyse de leur mode de représentations. Il faut s'interroger sur l'information donnée par le document et déterminer son adéquation avec le niveau des apprenants (expression trop complexe ou trop simple par exemple). Il faut également être vigilant aux éléments socio-culturels véhiculés par le support ainsi qu'aux implicites culturels et aux registres de langue. Enfin il s'agit d'isoler les composantes que l'on voudra travailler avec les élèves : existe-t-il des formes linguistiques intéressantes pour être présentées aux apprenants comme variantes à savoir reconnaître, formes nouvelles à comprendre, modèles à imiter ?



- Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles : qualités techniques du document ; son, image, texte, vidéo, ainsi que les qualités de la navigation et de l'interactivité. Il faut s'assurer qu'il y ait redondance entre l'image et le son. Ainsi les scènes dialoguées sont souvent plus faciles d'accès que les scènes commentées avec une voix off. De plus, la structure narrative doit être simple (début, péripéties, fin), sans par exemple de retours en arrière, pour que l'élève puisse facilement comprendre l'histoire. En effet, si la partie visuelle seule peut permettre de comprendre l'action alors les élèves peuvent plus facilement se focaliser sur la langue.

Ces critères importants, une fois respectés et appliqués, doivent permettre à tout enseignant de faire un choix judicieux.

3.4. L'approche par les tâches

L'enseignant doit réunir toutes les conditions pédagogiques qui favorisent la réussite de l'apprentissage avec les TIC telles que l'intentionnalité, le travail en projet, l'interdisciplinarité et l'organisation et la structuration des connaissances (Tardif, 1996). Dans ce même contexte, les pratiques dite « actives » concernent entre autres, l'apprentissage par résolution de problèmes, l'analyse de cas, l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projet. Elles amènent l'étudiant à chercher lui-même, sélectionner les ressources, interagir et comprendre des situations problèmes proches de son quotidien et sa vie professionnelle. Le savoir se construit par interactions avec autrui 'Apprenant-Apprenant' et 'Apprenant-Enseignant' dans un cadre d'échange et de collaboration où l'enseignant guide et diffuse les feedbacks sur les travaux (Docq, Lebrun, & Smidts, 2008).

Pour ces raisons, nous pensons que l'approche par les tâches (task-based learning), qui en général est liée à l'approche actionnelle (CECR, 2001), est la mieux adaptée. Dans cette optique, l'emploi du langage n'est pas dissocié des actions entreprises par l'individu qui est à la fois un locuteur et un acteur social (Puren, 2009). Ceci se situe dans des activités pratiques comme des activités très conceptuelles. La compétence linguistique sera sollicitée plus ou moins en fonction des exigences de la tâche.



Il s'agit beaucoup plus de mettre l'apprenant dans une situation d'acteur responsable de son apprentissage. L'approche par les tâches s'appuie totalement sur des tâches faisant sens et suit un programme procédural : des ensembles de tâches fondées sur des situations réalistes socialement (Nunan, 1989). L'objet est l'emploi d'une langue authentique. L'évaluation se concentre sur l'emploi d'une langue authentique et s'appuie sur le résultat (le produit) de la tâche, défini comme l'achèvement approprié de la tâche et non sur la correction des formes. De ce fait, une tâche :

- Implique un traitement langagier réaliste et faisant sens : appel au contenu.
- Peut faire intervenir n'importe quelle compétence (voir toutes).
- A un produit clairement défini : contenu
- Déclenche des processus cognitifs ;
- Implique l'apprenant personnellement (résultat individuel). (Narcy-Combes, 2005)

3.5. Matériel utilisé :

Si le peu de recherches révèle que l'usage pédagogique des TIC dans l'enseignement supérieur en Algérie est très limité, voire absent (Kharchi, 2018), leur intégration en éducation est aussi handicapée par le manque de compétences des enseignants (Mastafi, 2014). Ce manque de compétences se traduit par le manque de formation dans le domaine des techniques appropriées pour l'usage efficace de ces technologies dans leur pratique professionnelle (Karsenti, 2007). Notre objectif est de montrer aux étudiants que l'on peut se passer de salles équipées et que l'on peut compter sur son ordinateur personnel, sa clé de connexion internet et un simple vidéoprojecteur.

4. Méthodologie

Pour développer la compétence en lecture/compréhension, il est souhaitable de recourir aux supports authentiques (Bérard, 1991) variés qui répondent aux attentes et aux objectifs des apprenants. Toutefois il faut éviter de travailler sur des extraits si l'on veut éveiller l'attention de l'apprenant et le motiver (Cuq et Gruca, 2003). Donc, le recours à des supports authentiques s'articule, comme dans la méthode classique, sur un certain



nombre d'activités en fonction des objectifs et du niveau des apprenants. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage de la lecture/compréhension en français langue étrangère, la séance s'articule autour de trois moments clés : avant, pendant et après le visionnement (Kervran, 2000).

4.1. Avant le visionnement

Une fois que l'enseignant a sélectionné son support, il lui faut préparer des activités permettant aux élèves d'acquérir diverses compétences (compréhension orale, production orale, production et compréhension écrite). Comme il ne peut au préalable simplifier la vidéo, il ne peut modifier le texte, il lui faut réfléchir à toutes les aides à fournir aux apprenants pour leur faciliter la compréhension globale du document pour en tirer le meilleur profit possible.

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.

4.2. Le visionnement

Les tâches à accomplir pendant le visionnement sont de l'ordre de la compréhension. Elles ne doivent pas être trop lourdes pour ne pas entraver le plaisir de voir et de comprendre. Elles doivent être très précises pour permettre une reconnaissance active de la langue. Elles peuvent comprendre des exercices d'écoute, d'observation, de découverte et repérage d'indices linguistiques ou non verbaux. L'enseignant est appelé à mettre en œuvre des stratégies de déblocage, de recherche et d'orientation pour cadrer ses étudiants et ainsi focaliser leur intention sur les éléments importants à la compréhension du support.

4.3. Après le visionnement

Plusieurs tâches peuvent-être introduites après le visionnement. Généralement, ce sont des activités orales et écrites, qui tournent autour de la reconstitution, la fixation, de



mise en relation et de réinvestissement. Les tâches doivent prendre en charge toutes les dimensions qui peuvent favoriser un va-et-vient entre la compréhension et la production orale et écrite (Lancien, 1986).

5. Démarches pédagogiques :

Nous rappelons que l'objectif principal de cette proposition pédagogique est de familiariser les étudiants aux TIC en leur montrant quelques usages et leurs exploitations pédagogiques en classe. Nous partons du principe que prendre connaissance, c'est comprendre le sens d'un document dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre (Gaussel, 2015). Nous estimons que la combinaison de l'image, le texte, la narration dans des contenus authentiques cohérents permet :

- d'établir des liens, à travers l'observation et l'analyse pour émettre des hypothèses ;
- de se construire des stratégies individuelles de compréhension ;
- d'impliquer davantage les apprenants, en augmentant leur motivation à apprendre et en favorisant la focalisation de leur attention ;

Comme dans les méthodes papiers ou dans les didacticiels, l'enseignant doit suivre un cheminement pédagogique pour atteindre ses objectifs. Nous optons pour répondre à notre méthodologie définie auparavant une approche à trois phases ; phase d'anticipation, phase d'approfondissement, phase de lecture. Nous recommandons de recourir à la lecture une fois la compréhension est assurée.

5.1. Phase d'anticipation

L'intérêt de la phase d'anticipation réside dans le fait de créer des attentes chez l'apprenant en le mettant « en position d'auditeur [ou de lecteur] engagé et actif» (Bailly, 1998) et en l'amenant à émettre des hypothèses sur les questions : Qui ? Quand ? Où ? Et Quoi ? L'écoute, la visualisation ou la lecture sera ainsi motivée, puisque l'apprenant aura un objectif précis d'écoute, de visualisation ou de lecture active. En mobilisant ses acquis antérieurs, cette phase d'anticipation permet de faire le lien entre le niveau de développement actuel de l'apprenant et le niveau de son développement



potentiel (Kharchi, 2017 : 264). La phase d'anticipation a pour vocation de « susciter l'intérêt des élèves », d'activer leurs schémas mentaux et donc de les placer « en attente » ; l'objectif étant de rassembler au mieux les conditions d'un « rendement ultérieur maximal » de la compréhension de l'oral et de l'écrit (Bailly, 1998 : 33). Un auditeur ou un lecteur actif émet des hypothèses sur ce qui va arriver, ce qui pourra être déduit d'affirmations antérieures, ce qu'il imagine en fonction de ses connaissances.

5.2. Phase d'approfondissement

Il est nécessaire de faire suivre l'étude du document principal d'une phase d'approfondissement dans le but de « capitaliser » les acquis en les réinvestissant. Cette phase peut avoir plusieurs tâches en fonction des objectifs et du temps. Médina (2010) rappelle qu'environ la moitié des ressources mobilisées en permanence par notre cerveau sont dédiées à la vue. Si les images permettent aux apprenants d'accéder à la compréhension globale du document, la compréhension sélective et détaillée doit comporter des tâches variées d'écoute et d'observation. Il s'agit de créer des tâches favorisant la découverte des éléments nouveaux et garants d'une plus grande motivation. Ces tâches très précises doivent permettre une reconnaissance active de la langue. Elles peuvent être une aide à la compréhension détaillée, car elles orientent les apprenants dans leurs stratégies de recherche du sens. En effet, ils, grâce à une question précise, focalisent leur attention sur un passage, sur une expression, ..., ce qui leur permet de comprendre un mot ou une structure ou une expression imagée. Ces tâches peuvent également être un repérage d'indices ou un slogan. Elles peuvent aussi prendre la forme de questions simples et précises qui portent sur l'intonation, la mimique... pour déduire l'implicite, que seule l'image animée le permet.

5.3. Phase de lecture

La lecture, selon nous doit intervenir à la fin. L'apprenant, après toutes les phases précédentes, a compris le sens et mémorisé le texte. Il peut entamer la lecture facilement. Cette lecture aura plus d'impact pédagogique, puisqu'elle intervient après plusieurs phases qui devaient permettre à l'apprenant la compréhension du sens. Nous pensons que travailler la compréhension d'abord facilite la lecture, ainsi, l'apprenant, en



saisissant le sens d'un document audiovisuel, établie des relations entre le visuel et les signes graphiques de la langue étrangère.

6. Conseils pratiques pour une exploitation immédiate

Nous proposons en guise d'usage, trois supports relevant de la même thématique : la fable de Lafontaine intitulée « Le corbeau et le renard », sélectionnés sur « YouTube.fr ». Il s'agit d'un dessin animé, un texte dit par l'acteur Alain JAHAN, ainsi que le texte de la fable sous forme papier, que l'on doit distribuer aux étudiants.

https://www.youtube.com/watch?v=ExE_iI3v0wc

<https://www.youtube.com/watch?v=Z9gP1MgzV4k>

Ces supports sont sélectionnés en fonction des critères susmentionnés. Nous avons pris en considération la fiabilité des sites, la durée, la qualité de l'image et du son, le niveau et l'âge des apprenants et les objectifs d'apprentissage.

Nous précisons que notre objectif de départ est la lecture/compréhension de la fable de Lafontaine. Pour ce faire, les supports seront utilisés selon l'ordre suivant : d'abord le dessin animé, puis le texte dit et en fin le texte en format papier. Nous prenons en considération les trois phases à savoir ; la phase d'anticipation, la phase d'approfondissement et la phase de lecture.

6.1. Phase d'anticipation

Le visionnement du dessin animé se fait en intégralité sans arrêt sur image et sans aucune consigne. Nous rappelons que le support choisi est muet, dans le cas contraire, il est préférable de couper le son. Il s'agit de mettre l'apprenant en état de réceptivité, de mobiliser ses ressources mentales, d'activer ses représentations pour lui permettre d'effectuer les anticipations et inférences utiles pendant l'activité de visualisation du dessin animé.

6.2. Phase d'approfondissement

Nous retenons les moments suivants :



- le premier permet d'exploiter les acquis antérieurs des apprenants à travers une deuxième visualisation du dessin animé sans arrêts sur image. L'apprenant consolide les hypothèses émises lors de la phase d'anticipation ou s'en démarque et développe de nouvelles idées de telle sorte que l'apprenant.
- le deuxième moment permet d'approfondir la compréhension du support en le découpant en trois séquences ;
 - au poulailler : nous demandons aux apprenants de chercher l'intrus, à savoir le renard.
 - la bande des corbeaux préparant et exécutant un hold-up. Nous demandons aux étudiants d'identifier les objets trouvés dans le coffre-fort pour arriver au fromage.
 - la course poursuite et la fuite du chef de bande et l'astuce pour cacher le butin.
- le troisième consiste à chercher les indices : poulailler, Lafontaine.
- le quatrième consiste aussi à travailler les expressions imagées à partir d'animaux ;
la poule = la femme, le chien = policier...

D'autres moments peuvent aussi être introduits en fonction des objectifs délimités. Il faut signaler que le visionnement peut se faire autant de fois si nécessaire et surtout lors de situation de blocage.

6.3. Phase de lecture

Dans cette phase, nous utilisons le deuxième support « le texte dit » par un natif. Le document se compose du texte écrit et la voix d'Alain JAHAN. L'apprenant écoute attentivement et de regarde le texte défilé. Le choix un texte dit est fait pour remédier aux problèmes de prononciation, de tonalité, de ponctuation et surtout pour se démarquer de la lecture à haute voix de l'enseignant.

Dans le cas de cette phase, deux moments sont retenus :

- le premier concerne l'écoute uniquement ; les apprenants sont invités à écouter et suivre avec les yeux. Il faut prévoir plusieurs arrêts sur image pour insister sur les difficultés de prononciation et de liaison.
- Lors du deuxième moment, les étudiants sont invités à lire en groupe à haute voix en guise d'entraînement.



Le texte en format papier est distribué à la fin aux apprenants. Ils vont lire individuellement à haute voix. Nous pouvons revenir au texte dit à chaque fois si nécessaire pour correction. Nous pouvons aussi vérifier les connaissances de ses apprenants à l'aide de questions précises.

Conclusion

La bonne volonté seule ne suffit pas pour intégrer les TIC en classe, car leur intégration nécessite des moyens et la formation des enseignants. Or, nous sommes conscient que nous ne possédons ni l'une ni l'autre. De toute évidence, les TIC sont indispensable et nous ne pouvons les négliger. Nous affirmons qu'elles constituent une source intarissable d'informations, qui peuvent nous offrir une diversification dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes. Elles apportent à l'apprenant le plaisir, la motivation et l'intérêt pour apprendre tant recherché.

Nous avons voulu, à travers notre esquisse, montrer que nous pouvons faire usage des TIC dans nos classes, malgré le manque de moyens. Toutefois, nous espérons que d'autres chercheurs et enseignants pourraient perfectionner et améliorer l'usage des TIC dans nos pratiques de classes.

Anexe

Today, the technologies of information and the communication ICTS are a part of our everyday life. They are synonymic of innovation and progress. Their integration in the higher education continues to arouse diverse reflections and to engender important transformations. Indeed, the question of their place in the education, and more particularly in the case of the education / learning of French, settles more and more. At present, the introduction of the technologies in classrooms is facilitated by the will of the Algerian state, which freed the necessary budget, to strengthen the control of ICTS by the students in training in the superior educational establishments.

It is true that at first sight the introduction of ICTS in the education could be of an educational contribution interesting in the education / learning. Today, with the new approaches, the learner is placed in the center of its learning and participates in it actively through the realization of tasks. It is good in this direction that the tasks of learnings constitute the pivotal element in the process of conception of constructivist devices of learning (Olivier and Herrigton, on 2001). Also, ICTS can be a complement interesting in the action approach according to which the learner becomes a social



player (Puren, on 2009). It is not only a question any more of reading, of writing, of speaking but especially of acting in foreign language. But the use of ICTS can be " the best or the worst of things. " (Naymark, on 1999). So, it thus seemed to us interesting to try to answer the following questions. What place really occupy ICTS today in our society? What are the uses, which we can make in the education / learning of the French as a foreign language? Indeed, numerous researches insist on the merits and the contributions of ICTS in the field of the education / learning. But, the integration of ICTS requires a change of the practices of the teachers (Altet, on 2002); that is adopt new educational postures (Béziat, on 2012), who should modify the methods and the strategies of the teaching.

In this perspective, we shall say that the only willingness is not enough for integrating ICTS into class, because their integration requires besides the ways, a good training of the teachers. Yet, we are conscious that we possess neither of them. Apparently, ICTS are essential and we cannot neglect them. We assert that they constitute an inexhaustible source of information, which can offer us a diversification in our daily educational practices. They bring to the learner the pleasure, the motivation and the interest to learn so looked for.

This article joins in a wider reflection on the educational practices of the teachers, based on the selection of media and the activities to be operated in class. We wanted, through our sketch, to show that we can make use of ICTS in our classes, in spite of the lack of means. However, we hope that other researchers and teachers could make perfect and improve the use of ICTS in our practices of classes.

Key words

ICTS, educational Use, authentic Supports, education /learning, FLE

Références bibliographiques

- Bailly, D. (1998). Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique, Ed. Nathan, Paris
- Bérard, E. 1991. L'approche communicative, Théories et pratiques. Paris, CLE International.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2003), Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, Ed. PUG, Grenoble
- Davidson. A.L. (2007). Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative. In, Education et francophonie. Volume XXXV : 2- Automne 2007



Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 5(1). pp. 45–57.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne :
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>

Holec H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération.

Kharchi, L. (2018). Les TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants à l'université. In revue *El-Athar* n°30 Université de Ouargla

Kharchi, L. *Didactique des langues étrangères et TIC*, Ed Office National des Publication Universitaire OPU, Alger, 2017.

Karsenti, T. (2007). Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études, *Rapports de recherche du CRIFPE*. 124

Kervran, M. (2000), *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Edition 2000

Lancien, L. (1986). *Le document vidéo, clé internationale*, collection techniques de classe.

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF*, 18, 20 p

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, n° 3. pp. 38-44.

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *frantice.net*, Numéro 8 - avril 2014. <http://frantice.net/index.php?id=870>. ISSN 2110-5324

Medina, J. (2010). *Le cerveau Instructions d'utilisation traduit par Giuliana Olivero*. Torino : Bollati Boringhieri.

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris : Ophrys.

Naymark, J. (1999). *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*. Paris : Retz. Collection « Comprendre pour agir »

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language teaching*. Cambridge: CUP.



Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP.

Olivier, D & Herrington, J. (2001). Teaching and Learning Online. Perth : Edith Cowan University.

Puren, C. (2009) Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères in la revue, Les langues modernes APLV n°45 <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>

Snow, C. (2002). Reading for Understanding. Washington: RAND Corporation.

Sprenger, R. (2002). Internet et les classes de langues. Paris : Ophrys.

Tardif, J. (1996). Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse. Actes de la Conférence d'ouverture au colloque de l'AQUOPS, Printemps de l'Education Repéré 18/02/2018 sur : <http://www.acgrenoble.fr/occe26/printemps/tardif/pedagogie.htm>

UNESCO (2005). Vers les sociétés du savoir. Paris : Unesco.

UNESCO (2011). Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants. Paris : Unesco.