



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

**Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines**

page d'accueil de la revue: [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)



## *Tic et agir enseignant au cycle moyen à l'ère de la translittératie*

## *Ict and acting as a middle school teacher in the era of transliteracy*

Noura Abed <sup>1,\*</sup>, Nawal Boudechiche <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université Larbi Ben M'Hidi, Oum-El-Bouaghi, Algérie. LIPED, UBMA, Algérie.

<sup>2</sup> Université Chadli Bendjedid El-Tarf. LIPED, UBMA, Algérie.

### **Keywords:**

*Transliteracy*

*Representations*

*Use*

*Training*

*ICT.*

### **Abstract**

The extent of the presence of ICTs on the social scene and the international education sector cannot leave us indifferent to the potential for exploiting these tools in teaching French as a foreign language. Who says didactics undoubtedly evokes the teaching pole that we question in order to understand its representations, its training and its uses of these tools in the exercise of its action. This approach was carried out with fifteen teachers of different profiles whom we interviewed through a questionnaire related to the representations of ICT in the teaching / learning of FFL in the middle cycle; declared teaching practices and finally continuing training in the use of technology in teaching French as a foreign language. The data collected allows us to put forward the idea that the teachers questioned in the middle cycle adopt a progressive transliteracy attitude towards these digital tools for didactic purposes. However, this attitude remains little appropriation of technology.

### **Informations sur l'article** **Résumé**

*Historique de l'article:*

*Reçu le: 28-12-2021*

*Accepté le: 22-06-2022*

### **Mots clés:**

*Translittératie*

*Représentations*

*Usage*

*Formation*

*TIC.*

L'ampleur de la présence des TIC sur la scène sociale et le secteur éducatif international ne peut nous laisser indifférentes aux potentialités d'exploitation de ces outils en didactique du français langue étrangère. Qui dit didactique évoque indubitablement le pôle enseignant que nous interrogeons pour appréhender ses représentations, sa formation et ses usages de ces outils dans l'exercice de son agir. Cette approche s'est faite auprès de quinze enseignants de profils différents que nous avons interrogés par le biais d'un questionnaire en lien avec les représentations des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen ; les pratiques enseignantes déclarées et enfin la formation continue à l'usage de la technologie en didactique du FLE. Les données recueillies nous permettent d'avancer l'idée que les enseignants interrogés exerçant au cycle moyen adoptent une attitude translittéracieuse progressiste à l'égard de ces outils numériques à des fins didactiques ; laquelle attitude reste toutefois peu appropriative de la technologie.

## 1. Introduction

L'engouement pour les technologies d'information et de communication dans le domaine de l'enseignement/apprentissage ne peut nous laisser insensibles et nous interpelle vivement pour tenter de comprendre son intégration en classe de français langue étrangère. Les travaux conduits dans ce domaine sont nombreux et diversifiés, prenant en compte tantôt le pôle apprenant, tantôt l'enseignant, voire la transposition didactique du savoir via les TIC, en s'intéressant à tous les paliers : du cycle primaire jusqu'à l'université. Les lectures de ces travaux aboutissent parfois à des résultats propices à l'intégration de ces outils allant jusqu'à les considérer comme porteurs d'innovation ; d'autres mettent davantage en exergue la fracture sociale qu'introduisent ces outils. Un consensus rassemble ces travaux, celui de l'exigence de nouvelles compétences en lien avec l'usage du numérique en classe de langue. Sans prendre partie, notre propos est davantage orienté vers le questionnement suivant : en nous focalisant sur l'enseignant du cycle moyen, quels sont les représentations, usages et formations aux technologies d'information et de communication à des fins didactiques qui supportent l'agir enseignant ? Au regard de l'engouement planétaire précédemment cité et de l'engagement des responsables nationaux à suivre la cadence, la dernière en date est le projet d'Ecole numérique (2021), nous formulons l'hypothèse qu'en dépit de leur formation peu instrumentalisée, les enseignants ont une représentation positive des outils technologiques et les exploitent au regard de leur apport à l'amendement de leur agir professionnel.

Dans le dessein de vérifier cette hypothèse, nous avons adopté une approche qualitative auprès de quinze enseignants de langue française, exerçant au cycle moyen à la wilaya d'EL TARF (Algérie), en nous référant aux cadre théorique que nous explicitons ci-dessous.

## 2. Jalons théoriques

Nous inscrire dans le sillage de la littératie puis dans celui de la translittératie nous conduit inéluctablement à mettre en dialogue différents cadres théoriques s'intéressant au développement des compétences langagières écrites et orales, en écho avec la compétence

numérique et informationnelle, l'ensemble jalonné par la didactique du français langue étrangère, cadre intégrateur de notre domaine de recherche. En effet, les données référentielles ou sémantiques de tout acte communicatif oral ou écrit émanent de différents canaux d'informations et se développent également grâce à cette littératie médiatique qui caractérise notre ère. Cette doxa oblige les didacticiens à accueillir, d'un nouveau regard, les voies d'accès à l'information et leurs effets sur le développement des compétences langagières en didactique du français langue étrangère. Cette dernière, au regard de ses objectifs et finalités, nous permet de mettre l'accent au niveau de cette contribution, sur les représentations, usages et formation du pôle enseignant à l'intégration des outils numériques dans son agir professionnel. En effet, la transformation du triangle didactique en un carré pédagogique (Rézeau, 2001) intègre les instruments en tant qu'un angle du carré de la situation didactico-pédagogique, et leur affecte un double rôle : en tant qu'outils de médiation entre l'apprenant et le savoir ; et outils de médiatisation dans l'agir enseignant face au savoir, plus couramment dénommé didactisation ou transposition didactique. Un rapide flashback nous permet de constater que les instruments ont toujours été présents dans l'environnement didactique depuis les méthodologies traditionnelles transmissives. Toutefois, en adoptant la vision de la translittératie caractérisée par « l'émergence des nouvelles technologies, les outils sont encore plus proches de l'homme, plus proches de la cognition et de l'intelligence humaine » (Rézeau, 2002, p. 189).

Néanmoins, en référence aux travaux de Barbot et Combès (2006, p. 138), ces instruments ne fonctionnent pas en apesanteur: leur usage ou non usage est intrinsèquement dépendant des représentations et de la formation des sujets à ces artefacts, puisque ces auteurs avancent que « les trois mouvements de rationalisation de l'action éducative, d'idéologie sur les technologies et d'instrumentation des pratiques sont interdépendants ». Nous pouvons donc arguer l'existence d'un lien ombilical entre le raisonnement dans l'agir, les représentations et l'usage d'artefacts. S'il est encore utile d'argumenter, il nous est permis d'ajouter que les structures représentationnelles sont

des cadres interprétatifs de tout ce qui nous entoure et de ce fait, elles renvoient à la signification que chacun donne à un objet ou un fait qu'il soit abstrait ou concret. Qu'elles soient conscientes ou inconscientes, les représentations structurent l'évolution de nos pratiques et de nos usages des instruments en situation professionnelle, contexte de notre recherche. Quant à la formation techno-pédagogique, elle est considérée par Karsenti et Larose (2005, p. 3) comme étant « un immense enjeu de société (...). La présence exponentielle des TIC annonce une révolution depuis longtemps anticipée dans la formation et le travail enseignant ». Ce constat ne laisse aucune incertitude sur la nécessité de revoir la formation académique à l'aune de ce changement. En effet, la société à une échelle réduite que représente le contexte didactico-pédagogique est donc vivement interpellée pour repenser les dispositifs didactiques et innover les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, la formation des enseignants à la technologie a des conséquences sur des plans variés. Pour paraphraser Karsenti et Larose (2005), cette formation impacte aussi bien l'agir enseignant que l'agir apprenant ; voire le système dans son ensemble. D'autres travaux, notamment ceux de Lameul (2012, p. 11), avancent que « les plus beaux équipements et la mise à disposition de ressources ne font pas changer à eux seuls les pratiques des enseignants ». En effet, les réflexions de Fievez et Dumouchel (2015) concluent que la formation est un facteur d'influence de l'usage des technologies numériques en classe. Dans ce sillage, nous pouvons conclure que les usages sont prédictés sur les représentations et la formation, d'où notre intérêt pour ces trois déterminants de toute situation didactique.

### 3. Paramètres méthodologiques

Notre approche est fondamentalement qualitative, compréhensive dans le dessein de dépeindre la réalité d'une frange de la population, à un moment donné de son parcours didactique. De ce fait, notre objectif n'est guère nomothétique mais plutôt « idiographique » (Grawitz, 1976, p. 336), c'est-à-dire tendant plutôt vers l'avancement des connaissances par la compréhension de cas par rapport à un fait particulier, en l'occurrence l'agir enseignant par

les outils technologiques. En outre, l'approche qualitative paraît appropriée en raison du fait que les « dires » collectés sont des données non mesurables, renvoyant « à un niveau de réalité qui ne peut être quantifié » (Aparecida Spagnol, l'Abatte, Monceau, & Jovic, 2016, p. 109). Ils sont le fruit de différents parcours de formations ancrés dans l'histoire professionnelle de chacun. Nous avons besoin de les comprendre afin d'appréhender la construction du sens élaborée par notre public, laquelle construction certes invisible impacte les changements qui peuvent modifier l'agir enseignant. C'est à cet effet que nous avons administré un questionnaire à quinze enseignants de langue française, exerçant au cycle moyen dans différentes zones de la wilaya d'EL TARF (Algérie). La variété des profils des interrogés nous permet de présenter « leurs dires » en lien avec les rapports aux et les apports des outils technologiques aux stratégies pédagogiques d'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen en Algérie. Le facteur « durée de l'expérience professionnelle » de la population interrogée varie de deux à trente deux ans. Le choix de ce facteur est assumé et argumenté par le fait que la technologie n'a pas été un élément initialement présent pour l'ensemble de ces interrogés, ce qui pourrait avoir un effet sur leurs représentations et leurs dires. La formation diplômante est également un facteur variant selon les interrogés et pouvant influencer sur leurs discours.

Notre questionnement s'échelonne sur quatre rubriques. La première concerne l'identification des profils des interrogés ; la seconde nous permet d'appréhender leurs représentations des TIC dans ce contexte scolaire de plus en plus numérisé, de même que la place de l'enseignant dans un environnement technologique le concurrençant parfois ; la troisième rubrique aborde les pratiques enseignantes déclarées ; et enfin, notre dernière question met le focal sur leur formation à l'intégration des TIC dans leur agir enseignant.

Nos interrogés sont à dominante féminine. Nous comptabilisons douze enseignantes et trois enseignants. Cet ensemble présente une différenciation diplômante. En effet, deux d'entre eux ont un diplôme de master en didactique du français

langue étrangère et un enseignant possède un master en sciences du langage. Une licence de traduction ou de français est le diplôme de onze autres enseignants. Enfin, une seule enseignante est issue de l'Institut de technologie de l'éducation. Pour conclure ce descriptif de nos interrogés, nous notons que l'expérience professionnelle d'exercice de la fonction d'enseignant de français au cycle d'enseignement moyen est très variable. Elle s'échelonne de deux à trente deux ans et se détaille ainsi : deux enseignantes ayant deux ans d'ancienneté et deux autres douze ans d'exercice, alors que pour les autres tranches, précisément trois ans, quatre ans, cinq ans, huit ans, neuf ans, treize ans, quinze ans, seize ans, vingt-sept ans, vingt-huit ans et trente-deux ans, nous comptabilisons un enseignant pour chacune. Ces premières données nous permettent de mentionner que la population est hétérogène de part la durée de l'expérience professionnelle. La génération ITE tend à disparaître remplacée par des enseignants formés à l'université (Licence et master). La distribution sexuée de la population enseignante montre qu'elle est à dominante féminine. Ce point pourrait à lui seul constituer une voie de recherche ultérieure. Nous tentons à présent de vérifier si ces trois variables : genre, diplôme et ancienneté d'exercice de la profession, influent sur les représentations et les usages des TIC au collège.

#### 4. Analyses et resultants

##### 4.1 Représentations de la technologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen et place de l'enseignant dans cet environnement techno-didactique

Dans le dessein de maintenir, autant que possible, la neutralité du chercheur, nous avons formulé les questionnements de cette rubrique de la manière suivante :

*Les technologies d'information et de communication ont leurs défenseurs et leurs adversaires. De manière générale, que pensez-vous des TIC? Et de manière plus précise, que pensez-vous des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français au collège?*

De manière générale de même que spécifique à l'enseignement/apprentissage du français, les réponses collectées montrent que pour notre population, la

technologie est une vertueuse création. Sur le plan sociétal, les outils technologiques « existent déjà dans notre vie quotidienne ainsi que dans la société. Et l'école doit refléter cette technologie présente dans la société » ; « représentent une ouverture sur le monde » ; « sont un moyen de distraction ». Concernant le système éducatif, les TICE « sont un ajout très important à l'école algérienne » ; « Les TIC ont renversé le système éducatif ». En ce qui a trait à l'acte d'enseignement/apprentissage de la langue, les médiums technologiques « sont efficaces en classe pour enseigner et apprendre le français » ; « facilitent le travail de l'enseignant » ; « améliorent le travail de l'enseignant et de l'apprenant » ; « les documents sonores et visuels facilitent à l'apprenant la compréhension » ; « les documents audiovisuels facilitent et renforcent la mémorisation » ; « motivent les apprenants » ; « rendent la classe plus attractive » ; « L'enseignant devient plus vivant » ; « sont nécessaires à l'enseignement/apprentissage du FLE » ; « nous permettent d'actualiser les supports et les diversifier et aussi d'enseigner de façon différente par rapport à la classe traditionnelle » ; « encouragent les interactions: Enseignant/Apprenants et Apprenant/Apprenant ; rendent l'enseignement/apprentissage plus vivants » ; « On est à la mode avec la technopédagogie » ; « TIC représentent la langue contemporaine ». Il en ressort de ces dires que les représentations des enseignants à l'égard des TIC et de leur emploi dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen sont toutes, sans aucune exception, des louanges, des messages d'enthousiasme, une sorte de conversion aux technologies, reflétant des « espoirs que le potentiel des TIC semble susciter » (Narcy-Combes, 2005, p. 7). D'après ces représentations idéalisées, les outils technologiques semblent être une panacée dans le domaine didactique et un baume aux difficultés d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'ils influent sur tous les facteurs inhérents à l'acte didactique : motivation pour l'apprenant comme pour l'enseignant, mémorisation, compréhension, préparation du cours, déroulement de la séance, et interaction entre les agents de la situation de travail.

Toutefois, les avis exprimés nous permettent également d'avancer l'idée d'une absence de distanciation, de



recul et de réflexion, toutes trois nécessaires pour relativiser les apports et les limites des TIC. Aucune réticence ni attitude concessive n'est verbalisée. Les représentations sont dominées par l'état émotif du moment sans un recul épistémique, ce qui nous fait craindre un retour au behaviorisme comme l'atteste Nancy-Combes (2005, p. 13) « nombre de pratiques d'apprentissage relèvent des niveaux dits « inférieurs » où domine le conditionnement ». Ces données verbales recueillies nous permettent d'avancer l'idée que la confrontation de ces représentations à leurs réponses, *infra*, aux usages déclarés des outils technologiques en classe de langue, est déterminante afin de mesurer ce que ces représentations engendrent comme performance techno-didactique.

Suite aux questions en lien avec les représentations des TIC, nous avons interrogé les enseignants sur l'éventualité de substitution des rôles : les TIC à des fins d'enseignement (TICE) pourraient-elles remplacer l'enseignant de français au CEM ? Cette question se justifie en raison du fait que ce corps social est fortement astreint à l'innovation didactique et pédagogique par la technologie ; de même qu'il est sollicité pour développer l'autonomie des apprenants en mettant à leur disposition des ressources exploitables extra-muros de la classe. Enfin, cette question est à l'aune du développement des travaux scientifiques en lien avec l'intelligence artificielle et l'usage du multimédia dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Tous les propos collectés explicitent qu'il ne peut être remplacé parce que « les apprenants ont besoin d'une présence humaine qui les guide et les rassure » ; « l'outil informatique n'est qu'un auxiliaire » ; « il aide l'enseignant mais ne le remplace pas » ; « représente le deuxième enseignant » ; « un outil ne remplace pas un être humain ». Ces dires sont révélateurs de « la résistance de l'humanisme qui caractérise la fonction enseignante » (Brunswick et Porcher 1970 cités par Wallet, 2006, p. 92), humanisme gratifié par Célestin Freinet 1963 cité par (Wallet, 2006, p. 92) : « il y a toute une partie de notre délicate mission, et la plus importante, qui se fait obligatoirement par l'intérieur, grâce à la sensibilité que nous nourrissons et excitons, à l'affectivité, au recours à une infinité de conquêtes subtiles, à base de vie, dont aucune machine ne nous a jamais apporté l'équivalent ».

À ce niveau de notre analyse, nous pouvons avancer l'idée que les enseignants interrogés présentent une image positive des TICE, admettent son rôle dans l'acte pédagogique et didactique tout en clamant la nécessité d'une médiation humaine synchrone reflet d'une position statutaire dominante. Ces données ne varient guère en fonction du genre, de l'ancienneté d'exercice de la profession ou du diplôme.

Qu'en est-il alors des usages de la technologie en classe de français langue étrangère ? Cette interrogation constitue la troisième rubrique de notre questionnaire.

#### 4.2 Les déclarations enseignantes de leurs usages des outils technologiques en classe de langue

Dans le dessein d'appréhender le plus exhaustivement possible les usages des outils technologiques en classe de langue, lesquels usages dénotent le passage de la littératie vers la translittératie, nous avons sciemment décomposé cette interrogation en six questions abordant chacune respectivement : les usages à l'oral, ceux à l'écrit, les sites consultés, leurs effets sur l'enseignant, les effets de l'agir didactique médiatisé par la technologie sur l'apprenant et enfin les explications plausibles des effets de cette démarche d'enseignement technico-didactique sur les démarches d'apprentissage. Les données collectées se présentent comme suit :

À l'oral :

Nous avons interrogé les enseignants sur l'éventuel usage des outils numériques lors de l'enseignement de l'oral. D'après les réponses obtenues, les activités langagières orales s'élaborent principalement en ayant recours aux outils technologiques en classe. En effet, ils recourent systématiquement à des images animées et des enregistrements sonores ainsi que visuels pour atteindre les objectifs escomptés, à savoir développer l'écoute des apprenants, pratiquer la langue et faciliter la compréhension par la formulation d'hypothèses sur le sens du document. Tous considèrent ces outils comme influents sur les stratégies des apprenants. Ainsi, « l'image reste fixée dans la mémoire de l'apprenant » ; c'est également ce que confirme Coulombe (2019, p. 60) en notant « le pouvoir mémoriel des images » ; un autre enseignant note que ces outils

« aident l'apprenant à avoir un vocabulaire riche par rapport aux thèmes étudiés » ; cet apprentissage lexical est un des fondements du développement du langage des apprenants comme l'atteste Kibédi Varga (1989, p. 8) « l'apprentissage du monde est fondamentalement verbal » ; une autre enseignante interrogée précise qu' « ils écoutent une vidéo et cherchent des mots qu'ils pourront réutiliser lors de la production écrite ». Cette démarche d'apprentissage est des plus efficaces puisqu'elle constitue un moyen de formation des connaissances par la dénomination comme l'illustre Kibédi Varga « Nommer, c'est inventer un savoir, c'est s'octroyer une connaissance » (1989, p. 9). Globalement, les enregistrements sonores et audiovisuels sont considérés comme une occasion pour mettre l'apprenant dans un bain linguistique français qui développe d'après une autre enseignante « l'écoute répétée et la pratique de la langue ». Cette conception est en faveur des études ayant validé le rôle de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage d'une langue grâce au décodage linguistique et la formation de diverses informations emmagasinées dans la mémoire (James, 1984 ; Call, 1985 ; Gass, 1988 ; Rubin, 1995) cités par (Peters, 1999) ; de même que les travaux en faveur de l'immersion linguistique qui à l'ère de la technologie devient apprentissage par immersion virtuelle « la réalité virtuelle augmentée par la technologie immersive favorise la focalisation attentionnelle de l'élève sur des contenus linguistiques, notamment à l'oral » (Académie de Toulouse, 2002). Ces effets positifs de l'usage de différentes technologies visuelles et auditives pour développer la compétence communicative orale ont fait l'objet de nombreuses recherches ayant abouti à un effet notoire, relativement ancien dans l'histoire de la didactique des langues. Ainsi, Robert Bouchard préface l'ouvrage de Viallon (2002, p. 2) en rappelant que « ce sont les chercheurs du Crédif qui en prenant un peu de champ (métaphore cinématographique !) ont proclamé que la communication orale ne passe pas uniquement par le canal auditif mais aussi largement par le canal visuel ». L'effet de l'image dans le développement de la mémoire sémantique et l'activité langagière de tout individu est doublement soutenu par Coulombe (2019, p. 66) pour lequel « l'image se fait concept » et contribue au développement

de la représentation d'une part, et de l'autre « il en est des images comme des mots » (2019, p. 72), au regard de leur rôle dans la communication humaine. Par ailleurs, ces outils ont également un effet sur la démarche d'enseignement à l'image des propos suivants : « j'utilise des enregistrements audio et vidéo pour travailler cette activité et poser des questions » ; « je les utilise dans l'activité de la compréhension de l'oral avec une feuille d'activités qui sert à synthétiser le sens à la fin ». De ce fait, la médiation didactique par l'usage d'outils iconiques et audiovisuels est une voie d'amendement aussi bien des démarches d'apprentissage que celles d'enseignement de la langue étrangère.

À l'écrit :

Qu'en est-il des emplois des outils numériques à des fins de développement de la compétence langagière écrite ? Concernant l'écrit dans ses versants compréhension et production, l'usage des outils technologiques est moins présent en comparaison avec l'activité langagière orale. Ainsi, d'après les réponses des enseignants interrogés, le principal emploi réside dans le décodage lexical puisque les apprenants « cherchent la signification des mots grâce au dictionnaire électronique ». Cette démarche est approuvée par plusieurs études entendant démontrer des apports variés du dictionnaire électronique qui « deviendra peut-être la clé du succès de l'enseignement du vocabulaire » (Jousse & Tremblay, 2006, p. 116) et qui contribue également à la formation des connaissances dans la mesure où « les versions électroniques des dictionnaires ont considérablement facilité l'accès aux informations contenues dans le dictionnaire » (Verlinde, Selva, & Binon, 2005, p. 19). Le dictionnaire électronique devient donc un outil d'appoint.

En gardant la pensée d'un usage occasionnel, certains enseignants proposent à leurs apprenants des supports en amont de la séance de compréhension de l'écrit, « quelques fois j'utilise les supports images pour l'éveil de l'intérêt ». En effet, les recherches conduites en sémiologie de l'image notent l'effet de son usage éducatif « sur une meilleure mémorisation et une efficacité accrue des supports visuels » (Martin, 1982, p. 9). Ce même auteur ajoute que l'image est

« messagère de sens » (**Martin, 1982, p. 10**) ce qui explique l'intérêt que lui vouent les enseignants. Les enseignants ajoutent que passagèrement, ils recourent « au multimédia pour aider les apprenants lors de la compréhension de l'écrit par le choix de documents audiovisuels en rapport avec le texte ». Ainsi, le multimédia viendrait expliciter l'opacité scripturale ou textuelle liée aux difficultés de décodage. Dans ce sillage, l'art de la littérature dans le domaine de la compréhension de l'écrit nous permet de noter le rôle facilitateur de ces outils pour accéder au sens, en allégeant la surcharge cognitive inhérente aux processus de bas niveau « les opérations de bas niveau n'étant pas totalement automatisées dans la lecture en LE, même à un stade très avancé de maîtrise de cette LE, l'attention du sujet serait accaparée par les traitements de bas niveau, ce qui ne lui permettrait d'utiliser avec la même efficacité les informations de haut niveau fournies par le texte » Gaonac'h, 1987 cité par (**Souchon, 1995, p. 11**).

D'autres enseignants précisent que l'usage des TICE en compréhension de l'écrit sert également à la compréhension du contenu référentiel dudit texte : « je présente à mes élèves des vidéos qui traitent le thème de la production écrite » ; « j'utilise le multimédia (les images, les vidéos, les documents sonores) qui ont une relation avec le texte et qui servent à aider et compléter la compréhension écrite ». Ainsi, à l'opacité des mots, on y ajoute celle des idées textuellement formulées que les outils multimédias contribuent à interpréter. Cette idée est supportée par Jamet & Arguel (**2008, p. 255**) pour lesquels les effets des outils multimédias s'expliqueraient par le fait qu'ils représentent des « apports substantiels lors de l'élaboration du modèle mental de la situation décrite par le texte » ; modèle mental qui bien évidemment contribue à la compréhension de l'écrit (**Boudechiche, 2008**). En outre, l'usage combiné de l'écrit et du multimédia est présent en classe de FLE pour contribuer à développer des compétences transversales concourant à l'enrichissement de la compétence langagière de l'apprenant. C'est ce qu'évoquent certains enseignants interviewés : « J'emploie le support audiovisuel puis l'apprenant prend des notes ». Ainsi, nous constatons la mise en place de liens explicites

entre les compétences langagières, celle de l'oral et celle de l'écrit, à des fins de mutualisation. Cette configuration didactique combinant prise de notes écrites et visionnement de document audiovisuel pourrait être qualifiée de situation « caméra stylo » (**Alexandre Astruc, 1948**) cité par (**Lamboux-Durand, 2017, p. 30**) où l'apprenant enregistre, telle une caméra, les informations comprises du support audiovisuel proposé par l'enseignant puis prend des notes en utilisant son stylo. Cette osmose entre l'oral et l'écrit pour développer les compétences des apprenants est également pensée pour contribuer à la compréhension de l'écrit, précisément à celle de la consigne de travail. C'est ce que révèlent les propos des enseignants « l'élève écoute d'abord le document sonore puis il lit et comprend les consignes de la feuille d'activités pour répondre correctement aux questions ». Cette démarche est approuvée par de nombreuses recherches à l'instar de celle de Campos Cascales & Guennoc (**Campos Cascales & Guennoc, 2018, p. 2**) postulant que « cette activité a été conçue contre la distinction classique entre le moment de la lecture et celui de l'écriture, et contre la dichotomie langage écrit/langage oral pour reconnaître l'oralité à l'œuvre dans l'activité d'écrire et de lire ».

A contrario de tout ce qui a précédé, d'autres enseignants considèrent que l'usage des outils technologiques pour développer la compétence langagière écrite pourrait entraver l'apprentissage selon les propos d'une enseignante (niveau master/ 9 ans d'expérience) évoquant que « les TIC ne sont pas vraiment positives pour l'écrit, ça fait perdre l'apprenant à l'écrit » ; une autre ajoute qu'elle n'utilise pas les TIC durant l'écrit : « puisque le temps du cours est insuffisant » ; une troisième considère qu' : « à l'écrit on utilise des textes écrits » et enfin une quatrième affirme : « Je n'utilise pas les TICES pendant la séance de compréhension de l'écrit je préfère le manuel scolaire ». De ce qui précède, deux faits nous paraissent émerger. D'une part, la difficulté à gérer le temps didactique si l'enseignant introduit d'autres outils en plus du texte du manuel scolaire, et d'autre part ; enseigner la compréhension de l'écrit par l'usage exclusif du code écrit. Cette difficulté à gérer le temps institutionnel n'est pas la spécificité

des interrogés, elle est « une des causes fondamentales des difficultés rencontrées par les professeurs pour accomplir leur mission » (**Choppin, 2006, p. 53**); quant à l'isolement de l'écrit ou son hermétisme par rapport aux autres codes, il renvoie à une méconnaissance de la translittérature qui met en convergence l'écrite, l'oral, l'iconique, le graphique et le numérique pour former des apprenants capables de développer pensée et volubilité.

Enfin, un dernier témoignage mérite d'être cité puisqu'il questionne la formation initiale et continue des enseignants. En effet, une jeune enseignante (Licence de français/ 4 ans d'expérience professionnelle au CEM) répond ainsi à notre question au sujet de l'usage des outils technologiques durant les séances de l'écrit : « Oui, mais personnellement, je ne sais pas encore comment les employer ». Il en ressort de cette verbalisation un désir d'utiliser les outils technologiques freiné par une méconnaissance technico-pédagogique puisque l'ignorance peut renvoyer non seulement à l'aspect technique des outils numériques mais également à l'aspect pédagogique : quoi choisir comme outil et comment l'exploiter en classe ? Ces propos nous permettent de suivre la réflexion de Benmoussa (**2019**) tentant d'appréhender la formation aux TICE durant le cursus universitaire en français langue étrangère. Selon cette auteure, les étudiants interrogés avancent l'idée que la matière « TICE » est intéressante toutefois « c'est un module qui se base surtout sur la théorie tout en négligeant le côté pratique » (**Benmoussa, 2019, p. 44**). Il s'ensuit que la formation initiale ne semble pas contribuer à développer des savoir-faire exploitables en situation professionnelle. Ces propos recueillis nous questionnent aussi au sujet de la formation continue jalonnée par les inspecteurs de l'Education nationale de même que le rôle de l'autodidaxie. Ces deux questionnements constituent des pistes de travaux futurs mais que nous avons globalement appréhendé à la fin du questionnaire.

En conclusion, que l'initiative soit celle de l'enseignant dans une approche autodidacte ou prise en charge par la formation initiale ou continue, les données collectées appuient les propos d'Edgar Bonet et ses collaborateurs considérant que « pour

pouvoir introduire les TIC dans l'enseignement, il faut commencer par former les enseignants à leur utilisation (**Bonet, Boulet, Brauner, Galilée, & Guilhaudis, 1999, p. 7**).

#### **4.3 Les sites consultés et effets de la médiatisation numérique sur l'agir enseignant et l'agir apprenant**

La question ayant fait suite à celles portant sur les usages des outils technologiques à l'oral et à l'écrit concerne les sites consultés et leurs effets sur la situation didactique, aussi bien par rapport au pôle enseignant que le pôle apprenant. Il en ressort des réponses obtenues l'énumération suivante : [www.lepointdufle.net/](http://www.lepointdufle.net/) [apprendre.tv5monde.com/](http://apprendre.tv5monde.com/) le français pour tous/ Maxicours/ Français facile/ Mon école à la maison/ Ecole Salim/1 2 3 français/[www.youtube.com/http://classesdefrançais.net/](http://www.youtube.com/http://classesdefrançais.net/)[www.jerevise.fr/](http://www.jerevise.fr/)[www.livrescolaire.fr/](http://www.livrescolaire.fr/) Blogs : [eklablog.com/](http://eklablog.com/) Forum : <http://prof-de-français.forumactif.com/> 1AM, 2AM, 3AM, 4AM français deuxième génération

Nous pouvons déduire que les enseignants du cycle moyen varient les ressources consultées. En effet, ils se connectent aussi bien sur des pages facebook que sur des sites de langue proposant un contenu textuel mais pas exclusivement, ils présentent aussi des ressources multimédias sous diverses formes : auditives, iconiques et audiovisuelles. Toutes ces ressources sont de type libre accès. Par conséquent, face à cette situation de recherche numérique, il nous est permis à présent de nous interroger sur les effets de ces sources documentaires sur la construction de l'objet enseigné et les démarches d'enseignement, avant de nous questionner également sur leurs effets sur les démarches d'apprentissage.

Qu'en est-il alors de leurs effets sur l'enseignant ? Globalement, les dires recueillis nous orientent vers une amélioration de l'agir enseignant aussi bien sur le plan de la forme que sur celui du contenu. Son organisation semble s'amender grâce à ces ressources: « les TIC rendent ma tâche plus légère, ce qui me permet de mieux jouer mon rôle de guide ou médiateur ». Il en ressort un allègement des ressources allouées à l'agir enseignant ce qui permet d'adopter une posture d'accompagnateur et non de détenteur de savoir, laquelle posture favorise à son



tour une meilleure démarche d'apprentissage selon les dires de Narcy-Combes (2005, p. 128) « il n'y a pas d'apprentissage sans médiation cognitive et sociale »; les apprenants seraient ainsi davantage sollicités et deviendraient plus actifs. Cet allègement permet aussi un changement de routine didactique puisque les TICE « nous donnent une certaine créativité ». À ce stade, il est important de comprendre ce qu'est la créativité ; pour ce faire nous citons Lubart (2015, p. 23) pour lequel la « créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » ; ainsi les enseignants développeraient des démarches nouvelles choisies dans le respect du contexte du projet didactique enseigné à l'exemple proposé par un enseignant « ils permettent d'éveiller l'intérêt des apprenants en début de séance » la démarche d'enseignement devient donc plus attractive ce qui corrobore les propos d'un autre enseignant pour lequel les TICE « facilitent l'application de l'approche par les compétences ». En plus de l'allègement, la créativité et la facilitation de l'acte didactique, les enseignants avancent que les Tice leur offre une sensation de modernité : « ils modernisent la démarche de l'enseignant » ; en effet, les outils numériques sont actuellement synonymes d'innovation pédagogique et donc de modernité. Enfin, serait-il imaginable pour des enseignants de ne pas évoquer le temps ? À ce propos, ils avancent que les TICE permettent un « gain et une meilleure gestion du temps ayant pour conséquence une meilleure gestion de la classe », ce qui corrobore ce que nous avançons plus haut au sujet de la sollicitation active des apprenants ; tout en controversant les propos de l'enseignante arguant qu'à l'écrit, il y a perte de temps lors de l'usage d'outils numériques. Cette controverse peut nous orienter vers l'intérêt de la formation continue pour développer des démarches de travail innovantes et efficace en termes de gestion temporelle grâce aux TICE.

Un avant dernier propos recueilli nous permet d'avancer l'idée que les ressources numériques représentent un vivier d'informations pour les enseignants, leur permettant d'organiser leur agir didactique en le structurant autant que faire ce peut

: « je recours aux TIC en tant que ressources pour majoritairement préparer et planifier les cours et les exercices parfois je cherche des explications ou des éclaircissements ». En effet, la préparation de la fiche pédagogique est un acte inhérent à l'agir enseignant dans la mesure où « la fiche de préparation de séance donne une vue détaillée du montage et du déroulement d'une séance. Elle renseigne de manière explicite sur le dispositif mis en place, la mise en œuvre imaginée par l'enseignant pour atteindre les objectifs visés. Cette fiche complète le cahier journal » (Durand, 2018, p. 24) en référence aux travaux de Taillade & Paly, (2010). Nous pouvons ainsi noter l'effet positif des TICE sur la conceptualisation d'un document aussi important que la fiche pédagogique.

La dernière réponse obtenue au sujet des effets du numérique sur l'agir enseignant pourrait bouleverser tout ce qui a été précédemment avancé au sujet de la créativité de l'agir didactique puisqu'une enseignante interrogée avance que les ressources numériques « offrent des fiches pédagogiques à réemployer en classe ». Cette situation relativement paradoxale pourrait nous interroger sur la reconversion du matériel pédagogique trouvé sur le net selon la créativité de l'enseignant, et par conséquent, les modifications qu'il peut apporter à sa propre fiche et non uniquement l'application d'une fiche disponible en libre accès soumise à des droits de propriété intellectuelle. D'un point de vue didactique, nous interrogeons ainsi la créativité face aux ressources éducatives libres en nous référant aux travaux de Massou (Massou, 2021). En effet, cet auteur se réfère à son tour à la modélisation de Pulker (Pulker, 2020) spécifiant qu'il est fondamental pour les enseignants de réfléchir au sujet des ressources à accès libre afin de développer leurs pratiques pédagogiques sans se limiter à les imiter.

#### 4.4 Qu'en est-il des effets de l'agir enseignant médiatisé par les TICE sur l'agir apprenant?

D'après les propos des enseignants interrogés, des changements observables ont été constatés sur différents plans ; principalement en lien avec la qualité de l'environnement d'apprentissage et aussi

par rapport au comportement de l'apprenant en classe. Ces deux paramètres sont d'ailleurs intrinsèquement associés. Les enseignants affirment que « les apprenants sont plus motivés » ; « ils s'amuse plus en classe parce que les TICE offrent un nouveau mode d'apprentissage au lieu d'employer tout le temps le manuel scolaire ». Ces propos dénotent un engouement certain de la part des apprenants pour un environnement d'apprentissage incluant les outils technologiques ; lequel engouement contribue à créer des retombées positives sur l'agir apprenant *intramuros*, dans la mesure où les enseignants interrogés constatent « une prise de parole plus importante » et « même un vocabulaire plus riche pris des vidéos ». Il semble donc que l'introduction des outils numériques à des fins d'apprentissage de la langue permet de créer un environnement d'apprentissage favorable au développement d'une pédagogie active ayant comme point nodal un comportement apprenant constructiviste. Plusieurs travaux, notamment ceux de Karsenti (1999), permettent de consolider les données que nous avons collectées en notant l'effet propulseur de l'usage des outils technologiques en classe, en expliquant ce résultat par « le fait de travailler avec un nouveau médium » (Knoerr, 2005, p. 21).

En définitive, nous pouvons conclure que l'agir enseignant étayé par les outils technologiques en classe permet de déployer un agir apprenant plus engagé, susceptible d'accroître les compétences d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement relativement récente ne peut nullement être une simple technique à appliquer en classe ; en effet, l'outil numérique reste un artefact dont la portée ne vaut que par une formation didactique, pédagogique et technologique. C'est ce dernier paramètre qui clôt notre questionnaire à l'attention des enseignants de langue française du cycle moyen.

### **5. La formation des enseignants à l'usage des outils technologiques en classe de langue**

Notre La didactique du français langue étrangère est une discipline interventionniste ; de ce fait, il nous paraît nécessaire d'interroger les enseignants au

sujet de leur formation à l'intégration du numérique en classe, qu'elle soit dans le cadre de la formation continue ou en situation d'autoformation. En effet, l'agir enseignant a pour particularité d'être dynamique au gré des évolutions des connaissances, des besoins, des problèmes et des attentes du corps professoral. L'importance de la formation continue réside dans le fait qu'elle a pour objectif de rendre l'enseignant « apte à mieux enseigner, c'est à dire à mieux résoudre les difficultés qui peuvent compromettre la réussite de son projet d'enseignement (...) de transformer les pratiques dans la visée que l'institution éducative, et au-delà d'elle, la nation, a pu déterminer » (Sensevy, 2002, p. 8). Nous ambitionnons ainsi de comprendre le rôle de cette formation pour notre public.

De prime abord, l'ensemble des enseignants interrogés affirme que les inspecteurs de français les encouragent à recourir aux TIC. Toutefois, leurs propos sont-ils appuyés par des formations pratiques ? Les réponses montrent que globalement il n'y a pas de formation de terrain, d'usage réel, ou de séances de travail illustrées avec l'usage des outils technologiques ; la formation reste de l'ordre du verbal « l'inspecteur nous encourage à utiliser des vidéos en séance d'oral ou bien des chansons et des images ». Nous ne constatons pas de divergences dans les avis des interrogés selon l'ancienneté professionnelle, le genre et le niveau d'étude.

Qu'en est-il du côté de la prise en charge personnelle, en l'occurrence l'auto-formation ? Les réponses divergent : certains ont suivi une formation, notamment à l'Université de formation continue (l'UFC) ; d'autres n'ont pris aucune initiative personnelle. Ainsi, certains enseignants ont élaboré un projet de formation en contexte institutionnel, en l'occurrence l'UFC ; lequel projet les inscrit en situation d'autoformation et non d'autodidaxie en référence aux travaux de Tremblay (2003, p. 264) notant que l'autoformation est « une situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou de l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme (alors que) l'autodidaxie est une situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité

éducative ou de formation ». Cependant, en dépit de cette disparité, l'ensemble des enseignants est enclin à suivre une formation à l'usage des TIC, ce qui dénote un intérêt manifeste pour la nouveauté technologique.

## 6. Conclusion


Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère et se rattache à l'étude de l'agir enseignant au cycle moyen comme champ d'application. Cette recherche, qui a pour objectif de comprendre le bénéfice de la rencontre entre enseignant, apprenant et technologie, en décryptant les représentations invisibles qui façonnent les rapports visibles à la formation et aux usages des outils technologiques, nous a permis d'interroger des enseignants de langue française au sujet de leurs représentations, formation et usages des outils technologiques en classe de langue, en formulant l'hypothèse qu'ils ont une représentation positive de ces outils et les utilisent en classe pour améliorer leur rendement didactique en dépit d'une formation techno-pédagogique peu élaborée. Les données recueillies nous permettent de conclure que l'introduction des TIC en didactique du FLE engage à la fois l'agir enseignant et l'agir apprenant. Du côté de l'enseignement, tous admettent l'effet d'accroissement du confort didactique dans leur agir professionnel devenu plus allégé, plus créatif, plus ludique et plus moderne. Du côté de l'apprentissage, motivation et participation active sont les mots clés de l'agir apprenant.

Concernant l'usage, les enseignants exploitent les ressources en accès libre pour un agir basique, élémentaire, à l'ère du numérique, leur permettant de devenir non plus détenteurs/transmetteurs de savoir mais guides ou accompagnateurs. Ainsi, les pratiques enseignantes ne sont plus exclusivement transmissives et deviennent relativement intégratives des apprenants. C'est ainsi que les tics ont contribué à l'enrichissement des démarches d'enseignement, par l'exploitation de ressources autres que celles d'antan qui étaient exclusivement en version papier (photographies, images, manuel scolaire) pour devenir orales, visuelles et audiovisuelles, conduisant

à des transformations du mode d'apprentissage qui sollicite désormais l'intelligence visuelle et acoustique, en somme les intelligences multiples. Les scénarios pédagogiques deviennent plus aisés à mettre en œuvre au regard de la disponibilité des supports et de leur attrait. D'après les données collectées, « les TICE sont l'objet de discours enthousiastes » (Abdel-Ouahed, 2014, p. 100), à tel point qu'aucune résistance n'est manifestée à leur égard et semblent même appréciés pour leur valeur pratique considérée en tant que levier à l'agir didactique (disponibilité des fiches pédagogiques, des ressources et des exercices). Indépendamment de l'ancienneté professionnelle, du genre et du niveau d'étude, les interrogés offrent une image de chantres de la technologie, ils sont techno-optimistes sans être technophiles, ils ne sont guère technophobes ou techno-indifférents et ne verbalisent aucun sentiment de rejet vis-à-vis de ces outils bien au contraire, ils les utilisent en reconnaissant leur vertu pédagogique et l'intérêt de la médiation enseignante qui ne peut être substituée par la technologie.

Toutefois, la lecture de la littérature dans le domaine des TICE et de l'enseignement nous permet d'adopter une attitude distanciée au niveau de laquelle une formation aux apports et limites de ces outils paraît urgente. En effet, les enseignants interrogés restent peu appropriatifs de la technologie à des fins constructivistes. Ainsi, ils continuent à adopter une attitude de détenteurs de savoirs puisqu'ils prennent l'exclusive responsabilité de rechercher et de transmettre les informations issues d'Internet. Les représentations positives nous permettent de prédire une performance techno-didactique inhérente au développement de la compétence translittéracique ; pourtant les enseignants interrogés se limitent à un usage élémentaire des outils technologiques employés uniquement en amont de la séance de classe et non également en aval pour enrichir ou développer les compétences orales, écrites ou transversales des apprenants. En somme, il y a absence totale d'intégration progressive des tice pour des activités de prolongement des cours. Pourtant, cette démarche est utile pour programmer les séances de rattrapage dont le but est de prendre en charge les insuffisances

des apprenants constatées à la fin d'une séquence didactique. Il n'y a donc pas de prolongement de l'emploi des TIC pour remédier aux insuffisances des apprenants.

Les données collectées nous permettent aussi de réfléchir à des propositions susceptibles d'agir sur les pratiques verbalement collectées ainsi que la formation des enseignants pour un usage plus efficient de ces outils. Les données collectées montrent des usages professionnels limités de ces artefacts technologiques sans s'ouvrir à des perspectives autonomisantes, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. A titre illustratif, sur le plan de l'oral, les données relevées montrent que les enseignants se contentent de présenter un support oral pour éveiller l'intérêt ou réaliser une séance de compréhension ; d'autres dimensions de l'oral sont totalement occultées, notamment l'orientation des apprenants vers d'autres usages possibles à l'exemple de s'auto-enregistrer lors la lecture orale ou de l'expression orale puis apprendre à corriger sa prononciation, diction, rythme ou articulation ; ou encore utiliser le dictionnaire électronique pour apprendre et répéter la prononciation des mots en cliquant sur l'icône du haut parleur  . Cet apprentissage progressif de l'autonomie est important notamment parce que « les résultats des recherches sur la cognition soulignent le besoin de développer la responsabilité individuelle au niveau de la construction des connaissances » (Narcy-Combes, 2005, p. 8). Dans ce dessein, à titre illustratif, l'usage des TICE peut favoriser la classe inversée (où une partie du travail est réalisée par les apprenants en dehors de la classe) ou encore la créativité (aucun enseignant n'a mentionné le fait qu'il invente des activités ou exercices à partir des TICE). En définitive, en suivant les travaux de Breton et Proulx (2012, p. 268), l'attitude des enseignants interrogés renvoie « au simple emploi d'une technique » qui ne parvient pas encore à « s'intégrer de manière significative et créatrice aux pratiques quotidiennes ». Ils sont donc dans un usage d'utilisation, d'« emploi fonctionnel » et non d'appropriation de la technologie. C'est à ce niveau qu'apparaît le rôle de la formation continue qui gagnerait à consolider

les acquis de la formation initiale, en bonifiant la compétence enseignante où « initiative, responsabilité et adaptabilité en seraient les mots clés » (Narcy-Combes, 2005, p. 9). C'est ce qui permettra une plus ample épaisseur socioprofessionnelle de l'intégration des TIC dans l'agir enseignant. La formation continue gagnerait également à prévoir un agir procédural en lien avec la scénarisation de contenus d'enseignement ou la didactisation des supports numériques, afin de transformer l'attitude réceptive envers les TIC par une attitude transformatrice de l'outil en fonction des besoins de sa classe. Toutefois, cette pratique ne vaut que par les savoirs théoriques qui la fondent, notamment le constructivisme, le socioconstructivisme et l'apprentissage signifiant pour forger un nouveau rapport au savoir et réorganiser les savoirs et les savoir-faire des enseignants.

En conclusion, en dépit d'une formation peu instrumentalisée, les enseignants interrogés manifestent un volontarisme explicite, soutenu par un engouement manifeste pour les technologies modernes, notamment Internet, la vidéo et le rétroprojecteur ; lesquels outil facilitent certes une part de l'agir didactique tout en le complexifiant. Enfin, eu égard aux attentes et exigences socioprofessionnels qui s'en trouvent décuplées ; de même qu'aux avancées de la recherche fondamentale, l'attitude translittéracie des enseignants n'est pas appropriative en raison du fait que « la translittératie, dans ses applications scolaires, constitue cependant le creuset où s'élaborent des configurations cognitives, des compétences et des manières de faire et d'être originales, voire des savoirs en devenir » (Delamotte, Liquète, & Frau-Meigs, 2014, p. 148). Les configurations cognitives évoquées par ces auteurs sont absentes des discours laudatifs des interrogés dominés par des tendances représentationnelles positives des enseignants mais finalement peu efficaces sur le plan constructiviste au regard de Melançon, Lefebvre et Thibodeau (2013, p. 73) pour lesquels « bien que les TIC soient de plus en plus accessibles et variées, peu d'enseignants tendent à les intégrer efficacement pour bonifier leur enseignement ou pour soutenir l'apprentissage des élèves ». En parfait accord avec ces auteurs « les TIC



sont sous utilisées en éducation » d'où l'intérêt de la formation continue en dépit d'un public enseignant formé à l'université.

### Conflit d'intérêt

Nous déclarons ne pas avoir de conflit d'intérêts

### - bibliographies

Abdel-Ouahed, A. (2014). Réflexion sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français : le cas de l'université marocaine . *Frantice.net* n°8 .

Académie de Toulouse. (2002). Consulté le 2021, sur <https://disciplines.ac-toulouse.fr/dane/aplim>

Aparecida Spagnol, C., l'Abatte, S., Monceau, G., & Jovic, L. (2016). Dispositif socioanalytique : instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. *Recherches en soins infirmiers* n° 124 , pp. 108-117.

Barbot, M.-J. &. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education permanente* , pp. 133-152.

Benmoussa, C. (2019). Les enjeux du module TICE dans la formation universitaire de français langue étrangère . Tlemcen: Université Abou Bekr Belkaïd.

Bonet, E., Boulet, G., Brauner, N., Galilée, F., & Guilhaudis, L. (1999). *Hypermédia et enseignement*. Centre d'initiation à l'enseignement supérieur.

Boudechiche, N. (2008). *La didactique de la compréhension et de la production écrite*. Les éditions universitaires européennes .

Breton, P., & Proulx, S. (2012). Usages des technologies de l'information et de la communication. Dans P. Breton, & S. Proulx, *L'explosion de la communication* (pp. 263-287). La Découverte.

Brunswick et Porcher 1970 cités par Wallet, J. (2006). A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants? *Hèrnes* n° 45 , pp. 91-98.

Campos Cascales, C., & Guennoc, C. (2018). *Ecouter, lire, écrire, lire Michel Tournier*. Carnets n°13 .

Choppin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique. Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation* , pp. 53-71.

Coulombe, M. (2019). *Le plaisir des images* . Presses Universitaires de France .

Delamotte, E., Liquète, V., & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale* n°53 , pp. 145-156.

Durand, X. (2018). La fiche de préparation comme outil d'un enseignement explicite et différencié. *Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Paris*.

Fievez, A. &. (2015). Le BYOD: entre perspectives et réalités pédagogiques. Consulté le 2021, sur *Ecole branchée*: <https://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/images/dossiers/BYODDossier.pdf>

Grawitz, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Jamet, E., & Arguel, A. (2008). La compréhension d'un document technique multimédia peut-elle être améliorée par une présentation séquentielle de son contenu? . *Le travail humain* n°3 , pp. 253-270.

Jousse, A.-L., & Tremblay, O. (2006). Le dictionnaire électronique: un outil précieux pour enseigner le lexique. *Québec français* n°141 , pp. 115-116.

Karsenti, T. &. & Larose, F. (2005). Intégration des TIC et travail enseignant. Quand la société change, la classe doit-elle suivre? Dans T. &. Karsenti, *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. Recherches et pratiques (pp. 1-6). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (1999). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web . *Cahiers de la recherche en éducation* , pp. 455-484.

Kibédi Varga, A. (1989). *Discours, récit, image*. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur.

Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne . *Cahiers de l'APLIUT* .

Lamboux-Durand, A. (2017). Appréhender les biais de l'audiovisuel pour une analyse scientifique appropriée des situations enregistrées. Dans J. I. Chabert, A. Lamboux-Durand, & N. Wanono, *Les méthodes visuelles appliquées à la communication numérique* (pp. 27-46). Javier Herrero y Milena Trenta.

Lameul, G. (2012). *Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique*. Rennes: Université Renne 1.

Lubart, T. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

Martin, H. (1982). *Sémiologie de l'image et pédagogie*. Pour une pédagogie de la recherche. Presses Universitaires de France.

Massou, L. (2021). Usage pédagogique des ressources éducatives libres: quelles tensions entre ouverture et didactisation des ressources numériques. *Alsic* .

Melançon, J., Lefebvre, S., & Thibodea, S. (2013). Sources d'influence de l'auto efficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire, TIC et éducation : avantages . *Education et Francophonie* n°1 .

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Orphys.

Projet école numérique, P. d. (2021, septembre). *aps.dz*. Consulté le décembre 2021, sur <https://www.aps.dz/sante-science-technologie/127194-projet-d-ecole-numerique-signature-d-une-convention-pour-equiper-50-classes-numeriques>.

Peters, M. (1999). Les stratégies de compréhension auditive chez les élèves du bain linguistique en français langue seconde. Ottawa: Université d'Ottawa. Canada.

Pulker, H. (2020). Impact of reappropriation of open educational resources on distance and online language teaching. *Distances et médiations des savoirs* n°31 .

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique. *GERAS* (n°35-36), pp. 183-200.

Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. . Bordeaux : Université Bordeaux 2.

Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions. *Le Français aujourd'hui* n°136 , pp. 7-16.

Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. *SEMEN* n°10 .

Taillade, S., & Paly, P. (2010). Préparer une séquence et une séance d'apprentissage. Consulté le Octobre 2021, sur *Académie de Besançon*: <http://mp1d.ac-besancon.fr:1096/spip.php?article130>

Tremblay, N.-A. (2003). *L'autoformation*. Pour apprendre autrement. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Verlinde, S., Selva, T., & Binon, J. (2005). Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage du lexique. *Revue française de linguistique appliquée* n°2, pp. 91-98.

Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages: le discours de l'image en didactique des langues*. Paris: L'Harmattan.

Wallet, J. (2006). A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants. *Hermès* n°45 , pp. 91-98.

---

### **Comment citer cet article selon la méthodeAPA**

Abed Noura et Boudechiche Nawal (2023), Tic et agir enseignant au cycle moyen à l'ère de la translittératie, *revue académique des études sociales et humaines*, vol 15, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, p. p: 419-432