

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE CLASSROOM AT LEVELS B2-C1: A CASE STUDY OF LINGUISTIC COMPETENCE

Liubov L. Chitakhova

*Department of French Language
Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Foreign Ministry of Russia, Moscow, Russia
l.chitahova@gmail.com*

Abstract: Development of the grammar and vocabulary skills by means of ICT in the French language classroom became a typical didactic approach. The article deals with advantages and drawbacks provided by using of multi-media tools at levels B2 and C1 from the teacher's and students' point of view.

Keywords: information and communication technologies in second language teaching, second language acquisition, linguistic competence, levels B2 and C1

L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE AUX NIVEAUX B2-C1: LE CAS DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Liubov L. Chitakhova

*Département de la langue française
Institut d'État des relations internationales de Moscou (Université)
du Ministère des Affaires Étrangères de la Russie, Moscou, Russie
l.chitahova@gmail.com*

Résumé: Les technologies de l'information et de la communication sont de nos jours largement utilisées dans la didactique du FLE. Cet article s'interroge sur les avantages et les inconvénients des outils multimédias dans l'acquisition de la compétence linguistique et confronte la vision de l'enseignant sur la problématique à celle des apprenants des niveaux B2 et C1.

Mots-clés: technologies de l'information et de la communication, didactique du FLE, compétence linguistique, niveaux B2 et C1

1. Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font depuis plusieurs années partie de notre vie. Elles ont profondément transformé le monde et les relations entre les êtres humains dans tous les domaines et en particulier dans celui de l'enseignement (Floridi L, 2014 : 79). L'initiation quasi générale aux outils informatiques a permis de nouvelles pratiques pédagogiques pour la didactique des langues étrangères basées sur l'utilisation des ordinateurs, tablettes, logiciels spécifiques, tableaux interactifs, réseaux sociaux, sites Internet, manuels électroniques et autres.

Les changements technologiques qui se sont produits dans le monde, l'arrivée massive des gadgets, le profil des élèves appartenant désormais à la génération numérique amènent les professeurs à repenser de façon radicale la manière d'enseigner. La « nouvelle réalité pédagogique » (Loseva N.V., 2017 : 126) nécessite la révision des formes de travail puisque celles dont nous avons hérité s'avèrent inefficaces et/ou insuffisantes. Il revient donc au professeur de proposer un système d'activités et d'exercices qui va permettre à l'apprenant non seulement d'assimiler la règle étudiée pour faire des exercices sans commettre d'erreurs mais aussi de transformer ce savoir en algorithmes qui pourraient l'aider à construire un discours spontané correct (Loseva N.V., 2017 : 128).

Pour réussir à cette tâche, l'élève a besoin de savoir-faire en grammaire et en vocabulaire dont le rôle ne cesse d'accroître avec la montée en niveaux car la compétence linguistique insuffisante risque d'entraver le sens du discours et de devenir source de malentendus. À cet égard, les TIC ont en la matière une puissance didactique non négligeable (Kulikova E.V., 2014 : 132-133). Reste à savoir si ce potentiel n'a que des côtés positifs et quelles pourraient être, le cas échéant, ses limites.

2. Objectifs et méthodologie

Le présent article s'interroge en premier lieu sur l'utilisation des outils multimédias pour acquérir à travers des activités de classe la compétence linguistique qui représente la maîtrise des outils grammaticaux, lexicaux, phonologiques et orthographiques, ainsi que la connaissance des règles et l'usage d'un code linguistique en correspondance avec le contexte de communication (Sysoev P.V., 2013 : 81). Nous nous en tenons ici à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire puisque les compétences phonologique et orthographique sont considérées comme globalement acquises aux niveaux B2 et C1. En plus, il s'agit des activités qui ne requièrent pas l'accès à Internet, ni l'utilisation de plateformes ou logiciels spécifiques, ce type d'exercices ayant fait l'objet de nombreuses études (voir par exemple : Karsenti Th., Larose François, 2001 ; Guichon N., 2012 ; Sysoev P.V., 2014). Les activités que nous nous proposons de considérer portent sur toutes les étapes de l'enseignement / apprentissage : présentation d'un nouveau sujet, entraînement, évaluation par le professeur, auto-évaluation par l'étudiant. La pratique de ces activités en classe implique l'équipement ordinaire d'un laboratoire de langue : un ordinateur, un projecteur, un écran, des casques individuels pour les étudiants et le professeur.

Notre deuxième objectif découle de la pratique descriptive adoptée dans les recherches en didactique de langue. On n'y voit, dans la majorité écrasante des cas, que la vision de l'enseignant qui évalue le processus et les résultats de l'application des outils multimédias ou, plus largement, des TIC. Quant à la perception de l'apprentissage par les élèves, elle ne fait pas partie des objets d'études privilégiés. Il nous a paru intéressant de comparer les deux regards : d'analyser les atouts et inconvénients des activités proposées du point de vue de l'enseignant et de les confronter aux résultats d'un sondage effectué auprès des étudiants et portant sur l'efficacité de ces mêmes exercices afin d'en définir le champ d'application et les limites.

Pour apporter les réponses aux questions posées, nous avons proposé en septembre 2018 un sondage à 22 étudiants à l'Université MGIMO (L'Institut d'État des relations internationales de Moscou) qui apprennent le français comme première langue étrangère en 3^e (11 personnes) et 4^e (11 personnes) année au niveau B2 et C1 respectivement. Dans le questionnaire qui leur a été soumis et qui comprenait 8 questions à choix multiples il a été spécifié qu'ils pouvaient donner une ou plusieurs réponses sauf pour la question 2 portant sur la fréquence de l'utilisation des TIC où une seule réponse était requise.

3. Résultats

3.1. *Pratiques individuelles des apprenants pour travailler le français*

Les quatre premières questions du sondage sont d'ordre général et portent soit sur l'idée que les élèves se font de l'usage des TIC dans l'apprentissage des langues, soit sur leur travail individuel à l'aide des TIC. Interrogés sur l'efficacité potentielle des TIC dans l'apprentissage du français (question 1), les étudiants sont 21 sur 22 (soit 95,45%) à y croire pour avoir une bonne prononciation et intonation. 15 personnes (68,18%) y voient le moyen d'acquérir la maîtrise lexicale, 5 (22,73%) la possibilité de s'y connaître en grammaire, 1 (4,54%) de bien maîtriser l'orthographe. Aucun sondé n'affirme que les TIC sont inefficaces pour les domaines mentionnés. Dans leurs pratiques individuelles (question 3) 15 personnes (68,18%) utilisent des TIC pour travailler la phonologie, 13 (59,09%) le lexique, 9 (40,9%) la grammaire et 2 (9,09) l'orthographe. Quant à la fréquence de l'utilisation des TIC (question 2), 11 étudiants (50%) affirment le faire « assez souvent », 7 (31,82%) « de temps à autre », 3 (13,64%) « assez rarement », 1 (4,54%) « rarement ». La réponse « très souvent » n'a pas été sélectionnée. Les étudiants sondés sont persuadés que les TIC pourraient surtout faire preuve d'efficacité (question 4) à l'étape d'entraînement (20 personnes, soit 90,9%). Ils sont bien plus réticents sur les

possibilités des outils multimédias pour l'auto-évaluation (6 personnes, soit 27,27%), la présentation de nouveaux sujets de grammaire ou de vocabulaire (3 personnes, soit 13,64%), l'évaluation par le professeur (2 personnes, soit 9,09%).

3.2. Étape de présentation d'un nouveau sujet de grammaire ou de vocabulaire

La présentation d'un nouveau sujet en classe peut se faire sous forme de powerpoint. Son premier atout incontestable est la possibilité de faire une explication sur mesure en l'adaptant au niveau des apprenants qui peuvent se concentrer sur le sujet sans se voir obligés de prendre des notes puisque le professeur peut par la suite le leur faire parvenir. Deuxièmement, le powerpoint permet de présenter l'information progressivement en cliquant sur la diapo pour faire apparaître les éléments significatifs. En outre, sur une même diapo on peut mettre des informations de types variés : texte, schéma, tableau, image ou photo, document audio ou vidéo. Cela facilite la compréhension puisque plusieurs organes sensoriels sont impliqués dans l'explication. On ne devrait pas non plus oublier le potentiel ludique de ce support que l'enseignant peut exploiter. Le powerpoint peut en outre servir à organiser un premier entraînement, celui qui suit immédiatement la présentation du sujet et qui crée le sentiment de travailler en équipe en faisant des efforts intellectuels communs pour l'appréhender.

Parmi les inconvénients des powerpoints, nous citerons des problèmes de vue chez certains étudiants qui ont du mal à lire un texte sur l'écran et le temps que la préparation du support demande au professeur.

Quant à l'attitude des étudiants confrontés à cette pratique en classe, elle est nettement meilleure par rapport au potentiel explicatif des TIC dont il a été question précédemment (question 4). Ainsi, en évaluant les manifestations concrètes de cette forme de travail (question 5), 12 élèves (54,55%) affirment qu'elle permet de rendre l'apprentissage plus attrayant. Il y en a autant

qui croient qu'elle relance l'attention. Pour 11 d'entre eux (50%) cette activité facilite la compréhension du sujet puisqu'elle mobilise différents canaux d'information. 4 personnes (18,18%) estiment que c'est une façon d'expliquer entre autres qui n'a rien de particulier, 3 (13,64%) que le powerpoint détourne l'attention du sujet étudié, 1 personne (4,54%) pense qu'il provoque la fatigue, 1 (4,54%) qu'il fait dormir.

3.3. *Étape d'entraînement*

L'entraînement est considéré dans cet article comme une activité qui se fait à l'oral une fois le sujet expliqué et, dans le cas où le professeur le jugerait nécessaire, travaillé dans d'autres types d'exercices. C'est une étape très importante dans l'acquisition d'une langue étrangère qui devrait permettre l'automatisation des savoir-faire afin que l'apprenant puisse s'approprier les structures apprises pour s'en servir à l'avenir. Le problème est que l'entraînement a toujours été l'étape la moins passionnante pour l'élève car faite de séries d'exercices ennuyeux qui n'avaient rien à voir avec des situations de communication réelles. Or le nouveau contexte pédagogique impose de nouvelles formes d'activités et d'exercices. Il ne s'agit toutefois pas de bouleverser les approches didactiques existantes mais de les mettre à jour en modifiant les consignes ou en préférant le support audio ou image au support papier là où cela peut s'avérer plus justifié.

Ainsi, le recours aux activités construites comme des interactions verbales nous paraît tout à fait pertinent. À titre d'exemple, citons un exercice qui porte sur l'emploi des expressions *entendre dire* et *entendre parler*. Consigne : Échangez des impressions avec un(e) ami(e) en terminant les phrases : « – Vous avez vu ce film ? → Non, je ne l'ai pas vu mais j'**en** ai entendu **parler**. – C'est un bon film, je crois... → Oui, j'ai entendu **dire** que c'était un bon film ! » Un autre exercice vise à entraîner les élèves à l'emploi du subjonctif et du conditionnel dans les subordonnées relatives. Consigne :

Suggérez une solution à votre interlocuteur qui est en difficulté : « informaticien – réparer – mon imprimante → – Je cherche un informaticien qui **puisse** réparer mon imprimante. – Tu as de la chance ! Je connais un informaticien qui **pourrait** réparer ton imprimante. »

Les exercices de ce type sont travaillés avec des casques individuellement ou par groupes de deux ce qui présente une série d'avantages. Premièrement, l'élève est obligé de faire l'ensemble de l'exercice et non une ou deux phrases comme c'est souvent le cas quand on travaille avec toute la classe. Deuxièmement, cela a un bon effet sur l'automatisation et la réactivité, on voit le débit de la parole augmenter irrémédiablement. En plus, quand il réussit, l'apprenant se sent plus sûr de lui et plus motivé. Un autre atout : les exercices proposés sont faits de façon à favoriser la mémorisation de la structure en question et à empêcher l'élève de prononcer les phrases mécaniquement. C'est un point très important pour les étudiants d'aujourd'hui car ils ont tendance à refuser de retenir les structures et les mots n'y voyant aucune utilité et faisant confusion entre le savoir qu'ils possèdent et l'information qui ne leur appartient pas mais à laquelle ils peuvent accéder facilement.

Néanmoins, quels que soient les points forts de cette activité, on y trouve également des faiblesses. Tous les élèves n'arrivent pas tout de suite à faire l'exercice puisqu'ils ont du mal à s'habituer au brouhaha inévitable dû au fait que toute la classe parle en même temps. Ils se sentent donc plus stressés et moins à l'aise que dans le format d'exercices habituel. Le professeur qui ne peut suivre qu'un élève dans une unité de temps n'est pas en mesure de repérer toutes les difficultés et erreurs de l'ensemble de la classe. Mais il pourra commenter les fautes les plus récurrentes et/ou les plus graves à la fin de la séance.

L'évaluation de ce type d'activités faite par les apprenants (question 6) confirme les constats cités ci-dessus. Ainsi 14 personnes sur 22 (63,64%) disent que la structure étudiée est mieux assimilée parce qu'elle est reproduite plus de fois que

d'habitude, 12 personnes (54,55%) signalent l'augmentation du débit et une meilleure automatisation des savoir-faire lexicaux et grammaticaux. Trois réponses ont recueilli chacune 8 adeptes (36,36%) qui affirment pouvoir mieux se concentrer sur le sujet étudié, être moins stressés puisqu'ils peuvent choisir un rythme de travail qui leur convient, ou encore être plus sûrs d'eux. Deux réponses obtiennent chacune 5 voix (22,73%) de ceux qui se sentent moins concentrés parce que les autres parlent en même temps et/ou se disent moins sûrs d'eux parce qu'ils ne savent pas s'ils ont bien compris la consigne. Pour 2 personnes (9,09%), c'est un format de travail moins efficace par rapport au format traditionnel. 1 personne (4,54%) mentionne une augmentation du stress puisque le professeur peut à tout moment l'écouter travailler et voir si elle fait des fautes. 1 personne (4,54%) également fait remarquer que cet exercice n'a rien d'exceptionnel par rapport aux exercices traditionnels. Aucun sondé n'est d'accord pour dire que les TIC empêchent l'automatisation et qu'il préfère à cet égard avoir le contact direct avec le professeur. Cependant, le besoin de ce contact immédiat se fait parfois sentir, essentiellement aux premières séances où l'exercice est proposé. En cas de difficulté ou d'incompréhension, l'élève sollicite l'aide instantanée de l'enseignant, il émet des interjections, essaie d'expliquer son problème en russe. On peut par conséquent parler du caractère dépersonnalisé et distancié, dans une certaine mesure, de ce type d'exercice.

3.4. Étape d'évaluation par le professeur

Le volet suivant devenu l'objet de notre observation est **l'évaluation par l'enseignant**. Il est évident que le travail individuel dans un laboratoire de langue peut également être un outil efficace et révélateur des acquis des apprenants. Les exercices visant l'automatisation que l'élève a travaillés au préalable à haute voix chez lui permettent d'effectuer un contrôle rapide et simultané de l'ensemble de la classe. À force d'en faire régulièrement, l'étudiant arrive à mieux résister au stress

éventuel, voire à le surmonter. Cette activité n'impliquant dans une unité de temps que l'enseignant et l'apprenant s'avère plus rassurante pour ce dernier, ne lui fait pas perdre la face devant la classe entière puisque le professeur fait des commentaires ou des remarques sans témoins.

Les défauts repérés propres à l'évaluation par l'enseignant portent sur le taux de stress réparti de façon inégale. Si les bons élèves finissent par prendre du plaisir et avoir plus de confiance en eux-mêmes en faisant ces exercices, les mauvais élèves au contraire éprouvent un plus grand stress qui détériore probablement leur résultat.

Quoi qu'il en soit, dans leurs réponses (question 7) 9 apprenants (40,9%) disent préparer plus soigneusement ce type de contrôle oral, 9 personnes (40,9%) le considèrent comme une forme de contrôle sans spécificité particulière par rapport aux autres, 8 (36,36%) le croient plus objectif, 6 (27,27%) sont moins stressés car les autres élèves ne les entendent pas et ne peuvent pas suivre leur conversation avec le professeur. En revanche, pour 2 personnes (9,09%) le stress est plus grand et 2 élèves (9,09%) estiment que cette forme de contrôle n'est ni plus ni moins objective que les autres. Personne n'a qualifié cette évaluation de moins objective.

3.5. Étape d'auto-évaluation

L'objet de l'évaluation par l'enseignant, les activités ayant pour objectif l'acquisition de la compétence linguistique, deviennent en même temps un moyen de **s'auto-évaluer** (question 8). Les étudiants sont assez réalistes quant à leur performance. Ils sont 14 (63,64%) à croire que le travail dans un laboratoire de langue leur permet de mieux se rendre compte des lacunes existantes, 10 (45,45%) à affirmer que grâce au retour reçu ils peuvent mieux traiter les difficultés du français et venir à bout de leurs fautes. 10 personnes (45,45%) également se disent plus motivées dans leur apprentissage du français. Pour 5 élèves, le laboratoire de langue n'est pas forcément une meilleure façon

de travailler leurs savoir-faire par rapport aux autres. 3 élèves (13,64%) n'ont pas besoin de recourir aux outils multimédias pour évaluer leurs points forts et points faibles qu'ils connaissent déjà. La réponse selon laquelle les TIC constituent un démotivant n'a pas recueilli de voix.

4. Conclusion

Dans cet article nous n'avons abordé qu'un nombre très restreint d'activités impliquant l'utilisation de TIC en classe de langue qu'un enseignant pourrait proposer à ses élèves pour améliorer leur compétence linguistique. La première conclusion qui pourrait être faite à l'issue de l'observation effectuée c'est que dans un contexte universitaire changeant et face aux publics qu'on qualifie de numériques, il faudrait adopter de nouvelles approches didactiques dans lesquelles le recours aux TIC s'inscrit parfaitement. Employées à bon escient et dans le but d'atteindre les objectifs fixés, elles doivent être intégrées aux cursus. Mais tout en reconnaissant leur utilité dans l'enseignement / apprentissage du français le professeur devrait aussi en voir les limites. Elles ne sont pas un remède miracle à tous les maux et insuffisances qu'on constate chez les apprenants, mais un outil parmi d'autres dont le champ d'application n'est pas infini.

On ne devrait pas non plus ignorer le caractère ambigu des outils multimédias que notre sondage a mis en évidence. D'une part, ils servent à déstresser une partie des étudiants, les stimuler dans leur activité intellectuelle, enrichir leur relation avec le professeur. D'autre part, ils sont source de stress et de fatigue chez les autres et font accentuer une dépersonnalisation de la relation apprenant-enseignant. Par conséquent, leur usage en classe de langue doit être raisonnable et justifié.

Ce qui est sûr c'est que les technologies de l'information et de la communication permettent de varier les pratiques didactiques et d'inventer des activités en fonction des besoins individuels et concrets des apprenants.

Références

1. Floridi L. 2014. The 4th Revolution: how the infosphere is re-shaping human reality. Oxford University Press, 248 pp.
2. Guichon N. 2012. Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Didier, Paris, 256 pp.
3. Karsenti Th., Larose F. 2001. Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires. Presses de l'Université du Québec, 284 pp.
4. Kulikova E.V. 2014. Perfectionnement des savoir-faire lexicaux et grammaticaux dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'aide des TIC. *Les technologies de l'information et de la communication en linguistique et en didactique de langues dans la communication interculturelle*. Fasc. 6 : 132-138.
5. Loseva N.V. 2017. La nouvelle réalité pédagogique et les méthodes actives de l'enseignement (l'exemple de la grammaire du français). *Journal VGU, série : Linguistique et communication interculturelle*, 3 : 126-131.
6. Sysoev P.V. 2013. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues. Maison du livre Librokom, Moscou, 264 pp.

EXPLORING AN AUTHENTIC FEATURE FILM ONLINE

Elena E. Miloserdova

*Mass Communications Department
International Academy of Business and New Technologies,
Yaroslavl, Russia
miloserdova-elena@yandex.ru*

Abstract: This article deals with a fragment of an authentic feature film and examines ways to enhance students' motivation to learn a foreign language. The essence of how a carefully selected film with a methodical application can serve as a source of access to a new level of fluency in a foreign language.

Keywords: Authentic feature film, methodical application, educational content, learning a foreign language through different approaches