



HAL
open science

Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : nouvelles inspirations, nouvelles pratiques

Sofia Baroutsaki-Tsirigoti

► **To cite this version:**

Sofia Baroutsaki-Tsirigoti. Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : nouvelles inspirations, nouvelles pratiques. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III; Le Mans Université (1977-..), 2022. Français. NNT : 2022BOR30071 . tel-04194167

HAL Id: tel-04194167

<https://theses.hal.science/tel-04194167v1>

Submitted on 2 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THESE DE DOCTORAT

Spécialité

Littérature française et francophone comparée

Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : Nouvelles inspirations, nouvelles pratiques

Présentée et soutenue par

Sophie BAROUTSAKI-TSIRIGOTI

Le 30 septembre 2022

Directeur de thèse : Jean-Michel GOUVARD, Professeur de Langue et de Littérature françaises - Université de Bordeaux Montaigne

Co-directeur de thèse : Jean-François BOURDET, Professeur des Universités en sciences du langage et didactique des langues, UFR Lettres, Langues et Sciences humaines, Le Mans Université

Membres du jury

Jean-François Bourdet, co-directeur, Professeur des Universités, Université du Mans

Caroline Casseville, Maîtresse de Conférences, Université de Bordeaux Montaigne

Jean-Louis Chiss, Professeur des Universités émérite, Université de Paris 3

Jean-Michel Gouvard, co-directeur, Professeur des Universités, Université de Bordeaux Montaigne

Olivier Lumbroso, Professeur des Universités, Université de Paris 3

Emmanuel Vernadakis, Professeur des Universités, Université d'Angers

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à optimiser l'insertion de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE grâce aux nouveaux outils de la technologie et à une approche interdisciplinaire. Elle promeut l'investigation et l'invention de l'apprenant. La littérature doit prendre une place constante dans la classe de FLE considérée comme document authentique favorisant les échanges verbaux et les interactions communicatives. Par la présente recherche nous voulons prouver que pour enseigner le français langue étrangère, toute démarche didactique négligeant le discours littéraire, l'aspect communicatif et la variété de langue qu'est la littérature se révèle incomplète. À travers les genres littéraires, les compétences discursives, culturelles et intellectuelles se développent chez l'apprenant. En partant de ce postulat nous tentons de faire le point sur l'enseignement de la littérature aujourd'hui en classe de langue. De plus, nous vérifions de quelle façon l'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE change avec l'intégration des TICE ; comment cette articulation pèse sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ; quels sont les enjeux essentiels de la formation littéraire en FLE ; comment l'étude de la littérature peut éveiller l'intérêt de l'apprenant tant comme outil d'apprentissage de la langue et comme moyen d'acquérir des valeurs, de lui offrir un autre regard sur le monde et sur lui-même. En outre, nous nous proposons d'étudier les pratiques réelles de la littérature en classe appliquées par les enseignants de FLE grecs alors que se dessine une effervescence théorique mettant en valeur l'intégration de la littérature dans l'enseignement d'une langue/culture étrangère et son apprentissage et l'interaction des compétences langagières de diverses manières et moyens. Pour ce qui est de notre proposition didactique nous dirions qu'elle combine la rencontre entre la perception littéraire, l'apprentissage langagier et l'usage des TICE par des activités d'innovation didactico-pédagogique.

Mots clés : Littérature, TICE, classe de FLE, pratiques d'enseignement de la littérature, enseignement de la langue, investigation, innovation.

ABSTRACT

Pedagogical utilization of literary texts and literary reading in French as a Foreign Language class: new inspirations, new practices

This research intends to optimize the integration of literature didactics using the new technological tools into language teaching-learning on an interdisciplinary basis aiming to increase critical thinking and at the same time to promote learner's desire to investigate and invent. Literature must regain its place into language classes as it comprises authentic documents, it derives from language itself and above all it represents a peculiar language form targeting specific communication. In this thesis we would like to prove that in order to teach a language the didactic method chosen must use this particular variety of communication called literature; otherwise, the didactic method seems to be doomed to failure. Every single methodology that ignores literature proves to be mutilated. Literature and literary movements are part of the wider context whereat discursive and cultural competencies are developed. In addition, we verify the way that teaching literature in French as a foreign language context change through TICE integration as well as the way this articulation contributes to the development of intellectual competencies. Based on these assumptions we will attempt to analyze the education of literature nowadays. In which way will the integration of TICE (Information and Communication Technologies in Education) change the educational method, how will this affect both the teacher's and the student's role, and which are the didactic challenges that we will have to address in order to learn literature in a more effective way and how studying literature could arouse learner's interest as a learning tool and a way to introduce values to finally offer a different perspective on life and on oneself? It is our ambition through our practices to contribute to the progress of literature didactics which seems to fall behind "compared to other fields of language didactics or FLE (French as a foreign language)". Lastly, this thesis proposes tracks of reflection which are relevant to the general orientations and specific practices in teaching literature and new technologies for learning languages and in particular FLE (French as a foreign language) both in public and private schools in Greece.

Key words: Literature, TICE, French as a foreign language class, new tools, new perspectives for teaching literature, practices for teaching literature, language teaching, investigation, innovation.

A ma petite fille
La petite Sophie
Sofia

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas abouti sans l'encadrement de mon directeur Jean-Michel Gouvard et mon co-directeur Jean-François Bourdet qui m'ont été d'une aide précieuse et dont les indications me conduisaient vers de nouvelles découvertes et l'approfondissement. Je tiens à les remercier pour leur accompagnement tout au long de mon travail. Mes remerciements s'adressent également aux membres du comité de suivi de ma thèse constitué par Mme Béatrice Bloch, Mme Violaine Giacomotto-Chara et Mme Mourina Chatti constamment disponibles et attentives à mon écoute. Elles ont eu une part considérable aux avancées de ma recherche. Ma reconnaissance à Mme Sylvie Abram, à la Scolarité de l'Ecole Doctorale Montaigne Humanités, toujours disponible et bienveillante et à Mme Christine Guinard pour la relecture de l'intégralité du texte. Je souhaite exprimer mes remerciements aux membres de mon jury, Caroline Casseville, Maîtresse de Conférences, Université de Bordeaux Montaigne, Jean-Louis Chiss, Professeur des Universités émérite, Université de Paris 3, Olivier Lumbroso, Professeur des Universités, Université de Paris 3, Emmanuel Vernadakis, Professeur des Universités, Université d'Angers pour le temps qu'ils ont bien voulu accorder à la lecture et à l'évaluation de mon travail. Surtout mon plus profond remerciement aux deux enseignants de FLE sollicités à la mise en pratique du dispositif didactico-pédagogique, pour la patience et le temps qu'ils ont accordé à cette enquête ainsi qu'aux apprenants pour leur dynamisme, leurs productions et entretiens.

Enfin, un immense merci à ma famille et à mon entourage proche qui me soutiennent, m'encouragent et sans qui je ne serais pas devenue celle que je suis.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	9
--------------------	---

INTRODUCTION.....	17
-------------------	----

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE PLURIEL – PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Chapitre I : La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE..... 25

1.1. Historique de la littérature en classe de FLE.....	25
1.2. La littérature en FLE au fil des évolutions méthodologiques	28
1.3. Littérature et CECRL : Place et rôle	37
1.3.1. La littérature et le texte littéraire dans le CECRL	39
1.4 Caractéristiques du texte littéraire et son intégration pédagogique en classe de langue	41
1.5 La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère	45
1.5.1. L'enseignant dans l'approche de la littérature	46
1.5.2. L'apprenant dans la pratique du texte littéraire en classe de FLE	49
1.5.3. La parole littéraire en classe de FLE	51
1.5.4. Les finalités de la pratique du texte littéraire en classe de FLE.....	55

Chapitre II : Pour une didactique de la littérature en classe de FLE 59

2.1. L'exploitation du texte littéraire	60
2.1.1. Objectifs possibles à atteindre à travers le texte littéraire	62
2.1.2. Encadrement de l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE.	64
2.2. Perspectives pédagogiques de l'enseignement de la littérature dans la classe de FLE.....	68
2.2.1. Quelles activités pour le texte littéraire en classe de FLE ?	70

Chapitre III : La littérature et les nouvelles technologies dans la classe de FLE..... 74

3.1. Les nouvelles technologies en classe de langue.....	74
3.2. Les TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues en Europe.....	79
3.3. Quelle intégration des TICE dans l'enseignement du FLE ?	82
3.3.1. Les apports des TICE à l'enseignement-apprentissage du FLE.....	85
3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE. Quelles	

articulations ?	86
Conclusion de la première partie	90

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Chapitre I : Le cadre de référence	93
1.1. L'authenticité du texte littéraire	94
1.2. Littérature et communication	96
1.3. Littérature, culture et communication interculturelle.....	99
1.4. Devenir lecteur de littérature en langue étrangère en classe	104
1.4.1. Lire un document littéraire en classe de FLE.....	107
1.4.2. Quelle(s) lecture(s) du texte littéraire en classe de FLE ?.....	110
1.4.3. Apprendre à lire le texte littéraire en classe de FLE avec les TICE.....	113
1.4.4. Lecture du texte littéraire au sein de la classe de FLE assistée par l'ordinateur.....	117
1.5. De la lecture du texte littéraire à l'hyper lecture. Quel prolongement et quelle articulation en classe de FLE ?.....	120
 Chapitre II : L'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce et l'introduction du texte littéraire en classe de FLE	 127
2.1. La place du français dans la société grecque et l'enseignement grec : faits marquants..	128
2.2. La situation actuelle du FLE	132
2.3. La place de la littérature dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en Grèce	135
 Chapitre III : Les objectifs de recherche	 136
3.1. Les objectifs de recherche	140
3.1.1. Objectifs spécifiques.....	141
3.2. Méthodologie	144
3.3. Terrain d'exploration.....	145
Conclusion de la deuxième partie	147

TROISIÈME PARTIE : La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE par le moyen des TICE :état d'étude, la classe de FLE en Grèce

Chapitre I : Présentation du dispositif didactique : la littérature moyen d'apprentissage du FLE avec l'intégration des TICE..... 150

1.1. Les grandes lignes du dispositif.....	151
1.1.1. Institution, public, niveau	153
1.1.2. Architecture du dispositif.....	153
1.2. Analyse réflexive du dispositif	154
1.2.1. Objectifs généraux	156
1.2.2. L'enseignement du FLE avec les TICE	157
1.2.3. L'enseignement de la littérature dès le début de l'apprentissage de la langue	158
1.2.4. L'enseignement de la littérature avec les TICE	159
1.2.5. Objectifs spécifiques.....	160
1.3. Modalités pédagogiques	161
1.4. Planification et articulation des activités	162
1.5. Evaluation des apprentissages	163
1.6. Les acteurs du dispositif	165
1.7. Régulation du dispositif.....	168
1.8. Outils	170
1.9. Accompagnement	171
1.10. Modules	172
1.11. Synthèse réflexive des modules.....	174

Chapitre II : État de la recherche 187

2.1. L'enseignement de la littérature et les pratiques des enseignants de FLE en Grèce ...	188
2.1.1. L'échantillon de l'enquête chez les enseignants de FLE et leur formation	190
2.1.2. Méthode et adaptation de la méthode	192
2.1.3. Pratiques en classe	193
2.1.4. L'importance accordée à l'enseignement de la littérature	195
2.1.5. La place du texte littéraire	196
2.1.6. La lecture du texte littéraire et les pratiques appliquées.....	197
2.1.7. La relation des apprenants du FLE avec la littérature	198
2.2. Le matériel didactique numérisé et l'importance accordée par les enseignants de FLE en Grèce.....	199

2.2.1. Profil des enseignants de FLE grecs participant à l'enquête	200
2.2.2. Considérations sur les compétences nécessaires pour l'intégration et l'usage des TICE.....	202
2.2.3. L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE grecs	205
2.2.4. Les apports à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	208
Chapitre III : Les résultats de la mise en pratique du dispositif didactique	210
3.1. Choix des classes pour la mise en pratique du dispositif didactique proposé	211
3.2. Le public échantillon et le dispositif didactique développé.....	214
3.3. Les enseignants et la validation du dispositif didactique mis en pratique.....	221
QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSION	
1.1. Bilan	232
1.2. Discussion	233
1.2.1. Littérature et enseignement du FLE	234
1.2.2. TICE et enseignement-apprentissage du FLE	236
1.2.3. La lecture pour l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE.....	238
1.2.4. Les apports de l'articulation de la littérature et des outils numériques dans l'environnement d'enseignement-apprentissage du FLE	240
1.2.5. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement de la littérature en classe de FLE.....	242
1.3. Limites de la recherche	246
1.4. Conclusion générale	247
RÉFÉRENCES	251
ANNEXES.....	271
INDEX ET TABLES	375
INDEX DES AUTEURS CITÉS	375
LISTE DES NOTIONS	387
TABLE DES ABRÉVIATIONS	400
TABLE DES FIGURES.....	402
TABLE DES GRAPHIQUES.....	403
TABLE DES SCHÉMAS	404

TABLE DES TABLEAUX.....	405
TABLE DES MATIÈRES.....	406
TABLE DES ANNEXES.....	411

INTRODUCTION

En ce début du 21^e siècle, l'abondance des ressources et des supports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est indéniable. Parmi ces supports, les textes littéraires incontournables occupent une place centrale dans la classe de FLE. C'est pourquoi nous souhaitons nous intéresser à l'enseignement de la littérature, aux finalités de l'enseignement du texte littéraire et aux pratiques de lecture littéraire en classe de FLE, tout en examinant les facteurs qui s'imbriquent, interagissent et permettent l'implication et l'engagement de l'apprenant/lecteur de la langue cible dans la nouvelle ère numérique. La littérature est un vrai matériau d'apprentissage du FLE, que notre étude abordera dans une optique didactique.

Notre décision d'utiliser comme matériau le texte littéraire permettra, d'une part, de montrer que la lecture du texte littéraire et l'étude de la littérature développent la langue et la culture des apprenants de FLE et d'autre part, de redonner la place méritée de la littérature à l'enseignement-apprentissage du FLE. Cette idée du renouvellement de la réflexion didactique du texte littéraire en classe de FLE repose sur notre expérience de l'enseignement du FLE en Grèce et sur la constatation décevante que le texte littéraire n'est pas intégré dans le cours de langue. Que les sciences pédagogiques soutiennent et promeuvent la littérature comme outil essentiel de l'apprentissage des langues étrangères, cela ne signifie pas que le statut des textes littéraires est rétabli. En Grèce, durant la dernière décennie, il y a eu un effort de rétablissement du texte littéraire comme modèle pour l'enseignement du FLE, vrai fondement de réflexion sur la langue tout autant que source de découverte et d'émotion¹.

¹ 4 et 5 juin 2009, Colloque international, « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE » au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

18 décembre 2010, Journée d'étude « De la Littérature au Cinéma » au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

17 décembre 2011, Journée d'étude « Écriture et invention » au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

20 au 23 octobre 2016, 9e Congrès panhellénique et international des professeurs de français, Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Ministère de l'éducation (MENRC) ÉCOLE MORAITIS. 2-3 Décembre 2016, 1er Colloque International, « LE CRIME ET LA CRISE : Écritures et réécritures de la littérature policière contemporaine », THESSALONIQUE, Fondation Telloglion U.A.Th.

11-13 mai 2017, Colloque international « La culture dans l'enseignement du français langue étrangère : conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIXe et XXe siècles », au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

02 - 05 septembre 2018, 2e Congrès international, Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique, le Département de langue et de littérature française de l'Université Aristote de Thessalonique (Grèce), le Département d'Études françaises et européennes de l'Université de Chypre et le Laboratoire ouvert, interuniversitaire et interdisciplinaire MÉTHODAL.

4 au 8 septembre 2019, 3^e Congrès européen de la FIPF « français, passion pour demain ! » organisé par : -la Fédération Internationale des Professeurs de Français,

Nous nous proposons de contribuer au renouvellement de l'enseignement de la littérature en classe de FLE par une réflexion sur la relation étroite entre la littérature et la langue et au développement de la compétence de la lecture littéraire chez les apprenants, à partir d'une approche des textes littéraires par des pratiques didactiques qui privilégiera l'observation, la réaction et la réflexion et qui accordera une grande importance aux dimensions pragmatiques de la communication, lesquelles mettent en jeu les savoirs linguistiques, les savoir-faire et les savoir-être socioculturels en lien avec les nouvelles technologies. La question centrale est celle de la finalité de la littérature et de la lecture du texte littéraire par rapport au profit qu'en retire l'apprenant de FLE de tout niveau de langue du CECRL. Notre dessein est la recherche des pratiques d'enseignement de la littérature au moyen des TICE et des supports numérisés en classe de FLE qui permettraient de nouvelles perspectives de lecture du texte littéraire et qui dévoileraient toutes les dimensions herméneutiques qu'offre le texte littéraire.

En ce qui concerne nos objectifs, nous allons dans un premier temps, considérer les différents types de discours suscités par l'usage du texte littéraire pour l'apprentissage du FLE, les méthodologies mises en œuvre pour l'exploitation pédagogique de ce support d'enseignement-apprentissage du FLE, les nouvelles technologies en classe de langue et la configuration de ces moyens didactiques avec la créativité de l'enseignant de langue. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre dispositif didactique renouvelant les situations d'enseignement-apprentissage de la langue grâce à la dynamique du texte littéraire et au caractère unique des TICE, principalement du multimédia en introduisant un changement du rôle de l'enseignant et de l'implication de l'apprenant. Dans un troisième temps, nous mettrons en relation notre dispositif didactique du texte littéraire pour l'enseignement du FLE et les ressorts de sa mise en pratique par des enseignants de FLE en Grèce. La spécificité de notre

- les Commissions de l'Europe de l'Ouest et de l'Europe Centrale et Orientale, - les Associations des Professeurs de Français de Grèce et des professeurs de langue et de littérature françaises (APLF du), en collaboration avec

- l'Ambassade de France et l'Institut Français de Grèce,

- les Universités d'Athènes et de Chypre ainsi que des instances éducatives helléniques avec le soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie, du Ministère Français de l'Europe et des Affaires Etrangères, de l'Institut Français de Paris et de l'Ambassade de Belgique et du Canada en Grèce, sous l'égide du Ministère Hellénique de l'Éducation.

Thématique : « Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation ».

27 février 2020, Journée de formation « Cinéma, littérature et pratiques théâtrales en classe de langue-culture », IFG Athènes par L'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire.

20 et 21 mars 2020, Colloque international, « Approches linguistiques comparatives grec moderne-français par le Département de Langue et Littérature Françaises UNCA, le Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes et le Laboratoire Sedy1 (UMR 8202, INALCO-CNRS, IRD).

travail s'édifie sur l'approche renouvelée du texte littéraire et de la littérature en classe de FLE par la lecture instrumentée, en associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire, la réflexion et l'éducation culturelle. Avant de procéder à la conception et au développement de nos propositions didactiques, nous focaliserons notre intérêt essentiel sur un cadre théorique qui nous aidera à développer notre approche théorique que nous revisiterons à la lumière des tendances didactiques en FLE et des courants pédagogiques actuels présentés dans la partie qui suit afin de fonder et consolider notre méthode et ses résultats.

La première partie établit un cadrage général sur la place et le rôle de la littérature dans la didactique des langues et du FLE, en se rapportant plus spécifiquement à ses différents enjeux formatifs et éducatifs. L'aperçu historique retrace les moments de contestation et les évolutions contrastées de la place du littéraire au cours du temps dans la formation linguistique, ainsi que les fonctions que lui ont accordées les diverses approches méthodologiques, ce qui nous aidera à examiner et mieux comprendre la situation présente. De plus, le champ des discussions théoriques portant sur le statut littéraire et la culture littéraire met en valeur les points de rapprochement entre la littérature et les apprenants de la langue étrangère, et permet de soutenir l'idée que la littérature constitue une forme d'expérience unique tant dans la créativité langagière, la pratique de la langue, la compétence de lecture que dans la culture anthropologique. Cette partie examinera soigneusement les spécificités de la réflexion didactique de ces dernières années dans le domaine du FLE portant attention sur le matériau littéraire, les conditions de son enseignement et les outils pour son approche. Dans cette perspective, le parti pris est de montrer la dynamique de l'articulation du texte littéraire avec les TICE, les changements qui s'ensuivent pour ce qui est de la didactique du FLE.

La deuxième partie s'inscrit dans un cadre de référence par lequel on va dévoiler les entrées pertinentes dans le texte littéraire, les principes de la lecture littéraire, les pratiques lectorales en classe de FLE et les rapports des sujets-lecteurs /apprenants de la langue avec les textes littéraires. Nous y exposons l'importance des dimensions pragmatiques de la communication littéraire, lesquelles articulent les savoirs linguistiques, les savoirs savoir-être socioculturels, et donnent place à la matérialité de la langue, à l'expérience sensorielle et à la médiation culturelle. Nous continuons en développant le rapport à la lecture littéraire en classe de FLE par des pratiques lectorales d'un caractère pluriel qui accordent des entrées pertinentes dans le texte littéraire afin de rendre la littérature présente à tous les niveaux de la langue dans le cadre d'une véritable progression linguistique qui permet une attitude interprétative et réflexive. Cette partie théorique s'achève avec la présentation des

conceptions du littéraire appuyées sur les TICE comme priorité pour un enseignement plus moderne de la littérature et le prolongement didactique que cette articulation peut apporter en classe de FLE. La suite de cette partie se concentre sur une brève présentation de l'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce et de sa place dans le domaine public et privé, l'introduction du texte littéraire en classe de FLE, la langue française et sa forte diffusion au sein de la société grecque. Pour terminer, nous exposons la méthodologie utilisée pour réaliser une étude de cas. Nous tenons à associer des réflexions et des propositions pédagogiques, tout en développant un dispositif appliqué en classe de FLE qui s'appuie sur des œuvres et des genres littéraires diversifiés, dans le contexte d'une approche didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE en Grèce. Le corpus de cette recherche comporte deux parties, l'une d'étude, d'analyse, de réflexion et de critique des travaux scientifiques en liaison avec notre question d'étude, l'autre portant sur des pratiques possibles dans le cadre du cours de FLE. Pour parachever la description de la situation actuelle, la méthode de recherche - action basée sur une approche interprétative, qualitative et inductive convient mieux pour une découverte renouvelée de la lecture du texte littéraire en classe de FLE.

La troisième partie repère et évalue le matériel que nous avons conçu et oriente notre proposition d'approche didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE. Nous discutons plus particulièrement des possibilités d'exploitations des activités numérisées dans des scénarios pédagogiques pour la lecture du texte littéraire, l'écriture et la production orale. Ces propositions pourraient influencer la manière d'envisager le texte littéraire en classe de FLE, tout en le transformant en « objet d'investigation » qui mènera les apprenants à considérer différemment cet univers langagier et littéraire. Une réflexion didactique sera alors développée sur la dimension fonctionnelle de la lecture du texte littéraire afin de définir des tâches et des possibilités qui servent réellement la langue et la culture. La présentation de notre dispositif didactique obtient une place centrale dans cette partie de notre étude ainsi que son insertion dans la pratique de l'enseignement-apprentissage du FLE dont l'efficacité est examinée par rapport aux fonctions et aux objectifs pour lesquels il a été conçu. Effectivement, cette exploitation didactique doit obéir à des impératifs en relation avec la méthodologie mise en œuvre, son opérationnalité et les fonctions à accomplir, et être soumise à une validation pratique par des enseignants sollicités auprès des apprenants du FLE grecs, confirmant que ces pratiques influencent favorablement l'enseignement du FLE. Notre but est d'aboutir à une meilleure adéquation du dispositif didactique avec les attentes des enseignants, un enseignement du FLE de qualité et les besoins des apprenants afin de favoriser leur motivation, leur investigation et de développer leur autonomie dans l'apprentissage du FLE. Cela implique que l'on accorde une attention particulière à l'insertion

des outils et de leurs pratiques, à l'adaptation des rôles des enseignants ainsi qu'à l'accompagnement des apprenants et des enseignants. Dans le souci de produire un matériel didactique efficacement utilisable dans la classe de FLE, nous appliquons l'approche inductive par l'observation des pratiques en classe et l'approche réflexive pour un meilleur déploiement du dispositif.

À la fin de notre étude, nous mettons en relation notre proposition didactique et ses pratiques en classe de FLE avec les données reçues, leur analyse et les réalités helléniques concernant l'enseignement du FLE, ce qui nous permet de confirmer l'importance de l'enseignement de la littérature aux niveaux débutants et avancés. Ainsi, à travers l'analyse des résultats de notre recherche, nous constatons qu'une approche renouvelée de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, qui associe l'exploitation langagière avec la sensibilité, l'imaginaire et la réflexion personnelle aussi bien que la formation des enseignants de FLE en matière d'élaboration du matériel didactique appuyé par les TICE, peuvent contribuer à l'enrichissement de nouveaux concepts et à l'élaboration des pratiques opérées en classe qui donnent place au processus de communication, au concept de culture, à une forte implication sociale, aux dimensions sensorielles et à la matérialité de la langue dans des dynamiques novatrices.

PRÉMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE PLURIEL – PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

La problématique générale trouve son origine dans mon expérience en enseignement du FLE et la partie prenante comme chercheure en formation doctorale. Dans le cadre de cette étude, nos intérêts de recherche sont focalisés sur l'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE et des langues plus généralement dans un contexte de classe en Grèce, sur la contribution des TICE au renouvellement de pratiques didactiques donnant accès à une pluralité de réceptions et une place essentielle au lecteur dans le processus communicationnel. Dans ce sens, on tentera d'examiner de quelle façon l'utilisation des TICE rejoint l'enseignement du français fondé sur les textes littéraires. Quelle reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature pour une ressource numérique ? Notre objectif principal en didactique de la littérature en classe de FLE est de comprendre les enjeux de cet enseignement au moyen des TICE pour l'apprentissage de la langue et les articulations de cette utilisation, sans négliger des questionnements relatifs aux processus de transmission et d'appropriation des connaissances et de compétences requises. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : de quelle façon la méthode d'enseignement va-t-elle changer ? Comment cela va-t-il peser sur le rôle de l'enseignant et de son apprenant ? Comment l'étude de la littérature peut-elle éveiller l'intérêt de l'apprenant tant comme outil d'apprentissage de la langue et comme moyen d'insérer des valeurs et ainsi lui offrir un autre regard sur le monde et sur lui-même ?

La valeur formative de l'étude de la littérature et de l'exploitation du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère constitue le sujet de notre projet de recherche dans le cadre de notre réflexion. Celui-ci est conçu de manière à rendre clair ce que représente la littérature historiquement, théoriquement et pratiquement en FLE afin que nous aboutissions à des propositions didactiques pour l'enseignement de la langue en classe de FLE, favorisées par la variété de supports médiatisés éliminant les écarts entre littérature, langue cible et apprenants. C'est autour des considérations, des intérêts et des difficultés de l'approche langue - littérature que se situe notre réflexion qui se veut d'une part historique et

de l'autre prospective afin de faire comprendre la place méritée de la littérature dans l'enseignement du FLE.

La didactique du français langue étrangère s'est constituée comme champ de recherche sur l'enseignement de la langue à laquelle l'enseignement de la littérature dans la classe de langue est dévolu depuis longtemps, plus de cinquante ans, comme la plupart des didacticiens s'accordent à dater des années 1970 la naissance de la didactique du FLE. Il est essentiel de mettre en évidence les continuités entre les enseignements de français langue étrangère et de littérature ainsi que le renouvellement de la façon d'aborder le texte littéraire. La réévaluation du rôle de la littérature en FLE vaut l'analyse des enjeux et de différentes finalités attribuées à la littérature autant que son approche discursive et culturelle par le recours aux ressources pédagogiques, aux divers outils techniques et aux médias audiovisuels. Nous tenons à repérer les principes qui orientent l'approche didactique de la littérature en FLE, l'importance accordée par le CECRL sur les compétences de lecture, de la créativité langagière, l'éducation culturelle que les textes littéraires suscitent et les tendances actuelles du matériel pédagogique qui soutient leur présentation.

Dans le même esprit, nous voulons nous pencher sur ce que peuvent apporter les TICE au décloisonnement du texte littéraire pour l'enseignement-apprentissage du FLE et sur la relation active qui se développe entre la langue et la culture étrangère. Par cette approche réflexive, nous voulons aussi nous focaliser sur la multimodalité assignée à la littérature grâce au numérique, support bénéfique à la disposition de l'enseignant et des apprenants de la langue, et sur l'encadrement du texte littéraire par les hyperliens qui apporte un savoir à long terme et détaché de l'activité de lecture sur papier, une immense souplesse dans l'exploitation du texte et une facilité de compréhension, du fait qu'il s'inscrit dans un scénario d'apprentissage pertinemment réfléchi par l'enseignant et qu'il répond à des objectifs précis.

Cette première partie de notre étude constitue la base de compréhension de ce que représente la littérature en FLE après un long parcours au cours du temps. Les chapitres composés de pistes de réflexion, de constats, de travaux de théorisation didactique et de propositions circonstanciées prouvent l'aspiration à unir dans la même approche la langue et la littérature pour une capacité commune en classe de langue. Par ce point très synthétique de présentation des évolutions des méthodologies et des pratiques d'enseignement de la langue avec le support de la littérature, nous tentons de montrer que, à l'heure actuelle, l'étude de la littérature se consacre à des modèles linguistiques à traiter l'analyse du discours, de la grammaire et l'altérité. Il en résulte qu'un plan de rénovation de son enseignement et la mise en œuvre de nouveaux modes d'organisation du cours qui mettent les apprenants le plus possible en contact avec les écrits littéraires français, est nécessaire.

CHAPITRE I

La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE

Le rôle de la littérature dans l'enseignement de langue et plus spécifiquement dans l'enseignement du français langue étrangère a connu des évolutions contrastées au cours du temps. Cet enseignement a traversé des périodes de tension, de remise en question des modèles pédagogiques qui se sont focalisés à chaque période (Defays J.-M. et al, 2003). Dans ce chapitre, nous tenterons de retracer les grandes lignes sous une double perspective : historique et théorique afin de saisir les ressorts et les enjeux qui nous aideront à soutenir que l'enseignement de la littérature est une entrée sûre à la langue et la culture étrangère. L'effort de réintroduction du texte littéraire parmi les supports d'apprentissage de la langue française confirme ce réveil d'intérêt et d'importance même si l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement ne repose pas sur un véritable renouveau méthodologique (Cuq J.-P et Gruca I., 2008). Avant de proposer des perspectives qui engagent le texte littéraire et qui constituent l'objectif de notre recherche, il sera utile de faire un panorama des fonctions accordées à la littérature par les approches méthodologiques et de nous focaliser sur les points essentiels qui permettront d'analyser la situation actuelle.

Les grandes lignes tracées au premier chapitre de notre étude sur la place et l'importance de l'enseignement de la littérature dans la classe de langue au fond du temps, nous aideront à alimenter notre réflexion sur son rôle et sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels par lesquels l'apprenant peut s'appropriier la langue et la culture étrangère.

1.1. Historique de la littérature en classe de FLE

Un bref historique des rapports entre littérature et FLE nous rappelle que la littérature a connu périodiquement, des « phases d'abondance et de disette, entre sacralisation et désacralisation » (Gruca I., 1993, p. 47). Elle tenait une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle visant aux objectifs formatifs tels que l'esthétique, l'intellectuel

et le moral². Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la méthode traditionnelle considérait effectivement le texte littéraire comme un support pédagogique parfaitement adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère. Rappelons que l'apprentissage des langues étrangères dans les premières années du XX^e siècle a préoccupé les didacticiens à cause de nouvelles obligations en communication qui ont conduit la réflexion didacticienne d'exclure la littérature des pratiques en classe de langue, proprement liée à des visions culturelles et formatives. Cependant, avec l'écoulement du temps et jusqu'au milieu du XX^e siècle, le regard envers la littérature change et elle se veut la représentation la plus accomplie à la fois de la langue et de la culture. Par sa place et les fonctions qui lui ont été attribuées, la littérature couronnait l'apprentissage de la langue étrangère. La littérature demeurait l'objectif de tout apprentissage. Elle occupait une place primordiale dans les méthodes de langues jusqu'aux années 1950. Cette importance s'explique aussi convenablement pour des raisons institutionnelles, sociales, idéologiques qu'éducatives et linguistiques (Cuq J.-P. et Gruca I., 2003)³. Ensuite, la priorité donnée à l'oral dans plusieurs méthodologies et à l'étude inductive de la grammaire, le caractère patrimonial de ce type de texte ou la difficulté d'accès apparente de la langue littéraire, sont quelques-uns des facteurs qui l'ont éloigné des discours méthodologiques⁴. R.J. Nelson (1959) a parfaitement résumé en une phrase l'optique prédominante à l'époque concernant la littérature comme support d'apprentissage de la langue en notant que « étudier la langue à travers la littérature est à la fois infondé et inadapté à la pratique ». Au début des années 60, des changements sociaux, de valeurs et de perspectives, ainsi que des réformes pédagogiques entament de nouveaux chemins à la réflexion didactique des langues surtout avec l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En conséquence, la lecture des textes littéraires et l'importance à la langue écrite s'abandonnent et la priorité se donne à la langue parlée. Au centre de ce processus se trouvent les méthodes SGAV tout en prenant compte du contexte social d'utilisation d'une langue au but de communiquer oralement avec des natifs de langue apprise. D'autant plus que cette méthodologie soutenait la maîtrise des formes parlées de la langue, le déclin du texte littéraire en classe de langue s'avère inévitable. Quant à A. Godard, la littérature est pour lui doublement exclue : « comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique » (Anne Godard (dir.), 2015, p.

² « Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. » Yves Reuter (1999, p. 191).

³ Cuq J.-P., Gruca I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, p.379.

⁴ Riquois E., 2010, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre Fragile », disponible sur : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf

26)⁵.

Par ailleurs, le texte littéraire reconquiert sa place dans les méthodes de langue dès le début des années 1980 par l'approche communicative. C'est qu'en effet l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues font partie des objets privilégiés au début de ces années et l'introduction des documents authentiques (Debyser F., 1977)⁶. Certes, le texte littéraire comme document authentique peut obtenir des formes discursives différentes selon les domaines de connaissance, les milieux sociaux et les cultures ce qui signifie qu'il se voit parmi les supports des unités didactiques, mais sans une réflexion didactique ou méthodologique. N. Blondeau illustre la situation de la littérature dans les méthodes de FLE durant cette période avec les caractéristiques : « saupoudrage, marginalisation, bigarrures, vide méthodologique » (Blondeau N., 2004, p.19)⁷. Cette présentation confirme que l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage de la langue a expulsé la littérature, moyen de l'écrit et loin de l'oral usuel des natifs. Du fait, l'intention des méthodologues d'inverser l'ordre de l'apprentissage de la langue étrangère par l'éducation culturelle, porte un regard positif à la lecture et aux exercices de l'écrit. D'où, les textes littéraires en version « français facile » qui visaient à éviter le langage littéraire, vu comme trop riche et complexe, cependant, vivement critiquées par des écrivains et des linguistes⁸.

Par la suite et au début des années 1990, on remarque que beaucoup de didacticiens du FLE commencent à s'intéresser aux textes littéraires comme supports d'apprentissage⁹. Il suffit de prendre les deux extrêmes de la décennie, du numéro spécial du *Français dans le Monde*¹⁰ consacré à la problématique et qui clôt la décennie précédente aux *Entrées en littérature* de Jean-Pierre Goldenstein¹¹ ou à *Langue et littérature* de Jean-Michel Adam¹² ou aux 7e rencontres de l'ASDIFLE¹³ en passant par *Pour la littérature-De l'extrait à l'œuvre* de Mireille Naturel¹⁴ et *Pour une didactique de la littérature* d'Amor Séoud¹⁵ pour arriver à

⁵Godard A. et (dir.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », P. 26.

⁶ Debyser F., 1977, « Le choc en retour du niveau 2 », *Le français dans le monde*, n° 133, nov-déc, p. 38 – 42.

⁷ Blondeau N., 2004, « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et cultures*, 49, Bruxelles, FIPF, pp. 17-22.

⁸ Evaldt Pirolli R.-R., 2011, « Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone », *Linguistique*, <dumas-00674769>

⁹ Nous pensons ici notamment aux travaux de J. Peyrard (1982. *Littérature et classe de langue*), de F. Cicurel (1991.

Lectures interactives), de M. Naturel (1995. *Pour la littérature*), d'A. Séoud (1997. *Pour une didactique de la littérature*), de M.-C. Albert et M. Souchon (2000. *Les textes littéraires en classe de langue*).

¹⁰ *Le français dans le monde, littérature et enseignement-la perspective du lecteur*, numéro spécial, *Recherches et applications*, Hachette, février-mars, 1998.

¹¹ Goldenstein J.-P., 1990, *Entrée en littérature*, Hachette, "F" - Autoformation.

¹² Adam J.-M., 1991, *Langue et littérature- Analyse pragmatique et textuelle*, Hachette, "F" Recherches.

¹³ *Les Cahiers de ASDIFLE n°3, Les enseignements de la littérature*, Actes des 7e rencontres, janvier 1991.

¹⁴ Naturel M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, « Didactique des langues étrangères ».

l'ouvrage de Marie-Claude Albert et Marie Souchon¹⁶, *Les textes littéraires en classe de langue*, sans oublier *A quoi sert la littérature en FLE*, émission de télévision interactive organisée par le CNED de Poitiers¹⁷ pour des étudiants inscrits à distance en mention FLE, des licences et en maîtrise et en DEA de FLE, pour constater que la littérature et le texte littéraire ont eu « le vent en poupe ». (Cuq J- P., Gruca I., 2015, pp.417-416)¹⁸.

Notre étude nous conduit au constat qu'à la fin du XX^e siècle, une nouvelle vision d'approche du texte littéraire sous l'impulsion de l'interrogation sur l'Autre, multiplie ses potentialités interprétatives (Defays et al. 2014, p. 23)¹⁹. Si l'approche interculturelle est bien « ancrée » dans la didactique du FLE cependant, elle est peu opérationnelle en littérature. Nous soulignons que ce champ a émergé la rencontre de la littérature et de la civilisation en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l'apprenant l'accès à la culture de l'Autre²⁰. Selon notre conviction, le discours interculturel semble légitimer et baliser le plus la pertinence du texte littéraire en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage du FLE. À ce titre, selon J.-P. Cuq et I. Gruca, le registre littéraire a l'avantage de faire transcender différentes typologies discursives et d'assurer l'expérience de leur cohabitation. Pour ces deux didacticiens du FLE, « l'espace littéraire est un lieu fertile où la langue travaille et est travaillée, et le discours littéraire implique le respect des codes et leur transgression » (*ibid.*, Cuq J.-P. et Gruca I., 2003, p. 384). Cette redécouverte ou revalorisation s'inscrit dans le sens des directives et des marques programmatiques mises sur pied ces dernières années par le Conseil de l'Europe, traduites plus spécifiquement par le Cadre Commun de Référence pour les Langues²¹ et qui se trouvera renforcée au fil de notre étude.

1.2. La littérature en FLE au fil des évolutions méthodologiques

Pour organiser notre réflexion et chercher à savoir et à proposer ce que peut être l'enseignement littéraire le plus pertinent pour l'apprentissage du FLE à la génération actuelle, nous estimons pertinent de parcourir l'évolution des méthodologies par lesquelles le texte

¹⁵ Séoud A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL.

¹⁶ Albert M-C., Souchon M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, " F" Autoréférences.

¹⁷ « A quoi sert la littérature en FLE ? », Emission diffusée en direct le 15 mars 2000 avec la participation de Bertrand D., Exel M-H., Gruca I. et Teronne P., CNED – Institut de Poitiers, Futuroscope, 120 minutes.

¹⁸ Cuq J-P. et Gruca I., 2005, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble, *Presses Universitaires de Grenoble*, p. 41.

¹⁹ Defays J.-M., Delbart A.- R., Hammami S. et al., 2014, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE, p. 23.

²⁰ Aujourd'hui, on s'accorde à considérer la littérature comme « le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde et, à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs » (Séoud A., 1997, p. 65).

²¹ Cadre européen commun de référence pour les langues
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

littéraire pris en considération se rattache à une tradition et s'éclaire d'un jour nouveau. Pour nous, cette proposition didactique ne peut prendre de sens que par ces « progressions » impulsées à l'exploitation du littéraire en classe de FLE. Comme un petit éclairage, nous nous conduirons aux chemins de la lecture littéraire afin de pouvoir créer des approches autres, de riches combinaisons et présenter le parti que l'on peut en tirer pour un enseignement-apprentissage fécond de la langue.

Dans cette intention, nous choisissons ce court itinéraire avec des prolongements qui nous renvoient à l'échiquier des méthodologies qui depuis le XIX^e siècle et jusqu'à présent, se sont succédé les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux besoins émergents de la société. Différentes périodes ont marqué la didactique des textes littéraires en Français Langue Etrangère. Cet itinéraire nous permettra de dresser un état des lieux et d'expliquer pourquoi le regard porté sur le texte littéraire en FLE implique désormais un sens réaffirmé de la créativité²², une importance dans une société qui privilégie les cultures et les technologies. Notre intérêt se porte sur les méthodologies d'enseignement de langue à partir de la moitié du XIX^e siècle, car c'est le moment où l'enseignement des langues étrangères vivantes commence à se généraliser dans le milieu scolaire en Europe et en Amérique du Nord (Caravolas J.-A., 1995, p.7)²³. Les méthodologies « effectuent des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence » (Puren C., 1988, p.17) qui déterminent la manière dont la langue étrangère, et tous ses aspects, sera enseignée en classe, soit à travers les pratiques enseignantes, soit dans les méthodes et les manuels pédagogiques. Il est certain que la littérature réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir *l'esthétique, l'interculturel et le moral*, continue d'être un corpus idéal qui répond à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système d'enseignement du français, mais aussi les idéologies des diverses époques. (Cuq J.-P., Gruca I., 2005, p. 415). Dans cette optique, nous passons au rappel des pratiques, aux modes d'élaboration, aux limites cernées, aux contenus et aux techniques articulés par les différentes méthodologies au nom du savoir, de la culture et de la communication par l'univers littéraire en classe de FLE :

La méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^e et le XIX^e siècles, d'après C. Puren²⁴, a des variations méthodologiques assez importantes de laquelle l'enseignement des

²² Morlat J.-M., (EduFLE.net – 26/05/2012) Littérature et enseignement du FLE : rappels historiques

²³ Caravolas J.-A., 1995, « Apprendre à parler une langue étrangère à la Renaissance », *Historographia Linguistica* n° 22, p. 7.

²⁴ Puren, C., 2007, « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », In : *Quadernos de Filología Francesa*, n°18, octobre 2007, pp. 127-143.

langues étrangères n'a pas cessé d'emprunter ses modèles de cette approche classique²⁵. Selon la méthodologie traditionnelle, les langues sont apprises par le biais de textes littéraires, lesquels sont considérés comme des modèles et des supports privilégiés, qui couronnent l'apprentissage de la langue ; la méthode grammaire-traduction règne alors en maître : thèmes et versions sont le lot de l'apprenant qui multiplie les exercices de traduction afin de travailler vocabulaire et syntaxe²⁶. L'apprenant doit être capable de lire des textes en langues étrangères, aussi bien pour les traduire de la langue-cible à la langue de départ et l'inverse. De cette manière, il doit faire preuve de dextérité intellectuelle et langagière, mémoriser, retravailler les textes, ce qui a un effet bénéfique certain sur sa langue maternelle aussi. Certes, la littérature offre dans ce cas un certain label de qualité cependant, aucune lecture multiple ou plurielle n'est possible ; une seule interprétation est offerte à l'apprenant. Cette méthodologie privilégie la lecture, surtout de textes littéraires d'auteurs consacrés et l'écriture qui jouent un rôle fondamental dans l'enseignement de la langue étrangère. De plus, elles font partie de la conception de la langue, de la culture, de l'enseignement, des objectifs d'apprentissage et ce sont les deux habiletés privilégiées dans les activités proposées par les enseignants ou les concepteurs des manuels. Les textes sont considérés avant tout comme des modèles discursifs à imiter, transposer et traduire (Balibar R., 1985, p.32). Pour la méthodologie traditionnelle (ou la méthode grammaire traduction), l'apprenant doit être capable de lire des textes littéraires en langue étrangère, aussi bien pour les traduire de la langue-cible vers la langue de départ et l'inverse. L'entrée dans la langue étrangère se fait apparemment à travers des morceaux choisis des ouvrages littéraires et toujours à l'écrit. Bien entendu, c'était l'enseignant qui devrait choisir ces extraits des ouvrages et préparer les questions de compréhension. À l'aide de ces extraits et d'une liste de mots, l'apprenant devrait être capable de déduire les règles grammaticales, même avant leur application pratique. L'apprentissage de ces règles était aussi explicite, car les enseignants et les manuels employaient la nomenclature grammaticale dans l'explication des règles. D'après les observations de H. Besse (1986), la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. De plus, C. Germain (1993) souligne deux postulats douteux sur lesquels repose cette méthodologie. Le premier, c'était le fait que l'enseignement de la grammaire en langue étrangère aiderait la compréhension de la grammaire en langue maternelle. Cet auteur affirme que les connaissances grammaticales d'une langue étrangère pourraient sensibiliser l'apprenant aux

²⁵ La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction.

²⁶ *Ibid.* Morlat J.- M., 2012.

différences et aux similitudes entre la langue-cible et la langue de départ. Le second, c'était le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère aiderait le développement intellectuel de l'apprenant, mais sans prendre en compte que, pour être efficace cette méthodologie devrait compter d'avance sur l'intellect de l'apprenant. Les critiques de cette méthodologie étaient nombreuses et il y a eu plusieurs tentatives pour la détrôner, comme la « méthode des séries », conçue par F. Gouin²⁷. A noter que la nécessité d'apprendre la langue étrangère basée sur le besoin de l'homme de communiquer avec l'autre afin de franchir les barrières culturelles ne tarde pas de paraître et ainsi ce n'est que vers la fin de ce siècle et le début du suivant que les principes centraux de la « méthode directe » seront formulés. Par cette méthodologie, nous soutenons la place privilégiée accordée au texte littéraire à divers les exercices de vocabulaire et de syntaxe et la forte présence de la lecture littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour la langue soutenue des auteurs, l'expression exacte et riche. Tout en reconnaissant le fait que de nombreux principes, les changements socio-économiques et culturels européens, l'accroissement des échanges entre les pays apportent de nouvelles idées pédagogiques à l'enseignement des langues, une demande pour l'enseignement des langues plus en termes de communication orale et écrite et moins en termes d'accès à la culture étrangère et l'accroissement intellectuel s'entraînent.

La méthodologie directe répond à cette demande considérant la langue étrangère comme instrument de communication, nécessaire pour la vie professionnelle²⁸. Elle a été pensée et élaborée pour répondre aux nouveaux besoins de communication dans plusieurs langues d'une société de plus en plus dynamique, complexe et multiple dans les domaines de l'économie, du commerce, de l'industrie, des sciences, des intérêts belliqueux et coloniaux. Comme nous l'avons déjà vu plus haut dans notre rapport aux méthodologies, la méthodologie traditionnelle ne répondait pas aux demandes d'enseignement de la langue étrangère avec des objectifs pratiques. C'est dans ce contexte que la méthodologie directe a gagné du terrain et est devenue la méthodologie officielle de la République française en 1902. Le principe « direct » de cette méthodologie recommandait l'enseignement d'une langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est-à-dire sans passer par la traduction, un des piliers de la méthodologie traditionnelle. S'appuyant sur le développement de la psychologie de l'apprenant, la méthodologie directe organise les contenus de l'apprentissage, du connu vers l'inconnu, en progressant de manière intuitive. Elle est définie d'abord comme une méthodologie orale, partant du monde familier des apprenants

²⁷ Germain C., 1995, « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) », *Histoire Épistémologie Langage*, volume 17, n°1, pp. 115-141.

²⁸ *Op.cit.*, Godard A., 2015, p.17, « Son essor correspond à l'évolution économique de la société française à l'époque de l'industrialisation et du développement des relations commerciales avec un espace colonial en pleine expansion. ».

pour leur permettre d'acquérir une première capacité à communiquer (*ibid.*, Godard A., 2015, p.14). Cela revient à considérer que par cet enseignement du français de type fonctionnel, la place de la littérature dans la diffusion du patrimoine culturel de la France est remise en cause, car elle n'était plus comprise comme synonyme de la culture étrangère qui veut se renforcer par l'étude de l'histoire et de la géographie. Il va de même que le texte littéraire, porteur de la perfection linguistique et de la grandeur des valeurs universelles se relègue sous le fait qu'il réduit le potentiel de la pratique courante de la langue cible et l'apprentissage de cette langue se base sur des textes fabriqués. Cependant, des activités plus variées sont proposées comme les lectures des textes littéraires collectives, des résumés de lecture individuelle et des discussions constituant la littérature comme support culturel et moins linguistique.

L'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des enseignants de langues et surtout des enseignants non natifs disposant d'une formation traditionnelle, une excellente maîtrise de la langue orale, et même l'enseignement strict préconisant l'emploi des dialogues afin de développer les compétences d'expression et de compréhension orales marquent « une tendance vers une méthodologie « mixte », éclectique, mi-traditionnelle, mi-directe: *la méthode active*, inspirée sur quelques points de la méthodologie directe et de la méthodologie traditionnelle »(*ibid.*, Puren C., 1988, p. 95).L'apprentissage de la langue ne se fait pas par le texte littéraire considéré comme un genre de production qui ne répond pas « aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif » (Artuñedo B. et Boudart G.-L., 2002, p. 52). La connaissance pratique de la langue étrangère devient une obligation pour le professionnel aussi bien que pour l'intellectuel ainsi tout effort est concentré sur la facilité de cet apprentissage utilitaire. Ce maniement, d'autant que les textes littéraires prennent place dans la classe des langue au fur et à mesure que les apprenants avancent dans la maîtrise pratique de la langue, donne du poids à notre conception de l'enseignement de la littérature dès le commencement de l'apprentissage de la langue étrangère justement comme « l'expression la plus immédiate de la civilisation "intérieure" qu'il s'agit d'atteindre » (1907, p.281)²⁹.

Effectivement, une méthode doit se définir par les principes et les objectifs qu'elle se propose, adaptés aux nouveaux besoins qui s'inscrivent et pas par les moyens à utiliser. D'où un éclectisme des choix pédagogiques vient compléter la méthodologie directe en prétendant rendre l'apprenant actif par le maintien de ses principes centraux et le retour à certains procédés et techniques traditionnels. Cette « méthode directe assouplie... » selon l'estimation

²⁹ Beaujeu, 1907, Intervention au cours de la table ronde du 2 mai 1907 sur le thème : « L'enseignement littéraire dans les classes du second cycle ». *Les Langues Modernes* n° 8, oct. pp. 279-286. Lu dans l'article de C. Puren, 2016, « Place et fonctions de littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle », disponible sur : www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f

de L. Lieutaud³⁰est la méthodologie active. À partir des années 30, des ressources audio-orales(gramophone, radio, magnétophone, des enregistrements sonores) ont été développées comme auxiliaires dans l'enseignement, surtout de la phonétique et de la grammaire.

Dans le contexte de *la méthodologie active*, la langue orale n'a que la priorité chronologique dans la classe de langue et est liée à des textes écrits. Nous lisons dans le livre d'A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 20-21)³¹ que la méthodologie active se sert du texte comme centre de la leçon et privilégie rapidement les textes littéraires pour pouvoir aborder les contenus culturels propres à la culture étrangère. Il faut préciser que le texte littéraire s'impose comme le seul texte permettant d'intégrer dans une même leçon, les enseignements linguistiques, littéraires et culturels. Ainsi, l'approche du texte se fait d'abord par l'explication du vocabulaire inconnu, puis par l'étude des constructions grammaticales nouvelles, avant d'aborder les questions de compréhension et les réemplois par imitation. Les interactions sont possibles autour du texte et dans la langue fixée. Il faut noter que la méthodologie active ne cherche pas tant à « former des gens capables de communiquer que des lecteurs qui garderont un contact avec la culture étrangère à travers sa littérature, qui reste considérée comme la quintessence de la culture étrangère »³². Certes, l'enseignement du français langue étrangère suit cette évolution et les enseignants adoptent les principes de la méthodologie active pour concevoir leurs cours. Cependant, la littérature est réservée aux niveaux avancés orientés aux contenus culturels à travers les textes littéraires et aux premiers niveaux une approche plus élémentaire de la langue est retenue³³. Dès lors, la littérature est conçue comme « la représentation la plus accomplie à la fois de la langue et de la culture »³⁴.

Cet « enseignement conjoint » de la langue et de la culture à partir des textes littéraires rend plus valide notre prétention de valoriser l'objectif culturel et formatif additionné à l'apprentissage de la langue grâce à l'intégration des textes littéraires et l'exploitation de la littérature en classe de FLE. Le document littéraire a joui d'un prestige formatif et pédagogique évident que la force des évolutions historiques et politiques vient dissuader et de nouveaux principes se développent désignant l'apprentissage de la langue par un processus d'automatismes et des exercices structuraux pour l'acquisition de nouvelles habitudes linguistiques.

Le triomphe de *la méthodologie audio-orale*, la première à placer les moyens audiovisuels au

³⁰ Lieutaud L., 1935, cité par C.Puren, *Histoire des méthodologies*, 1988, p. 216.

³¹ Godard A., (dir.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».

³² *Ibid.* Godard A., (dir.), 2015, p. 20.

³³ Nous pouvons donner l'exemple de la méthode la plus connue des années 1950, *Le cours de langue et de civilisation française* de Gaston Mauger, Hachette, 1953 qui comporte trois volumes allant de débutant à supérieur et qui propose un quatrième volume de textes littéraires : *La France et ses écrivains*.

³⁴ *Ibid.*, Godard A.,(dir.), 2015, p. 2.

centre du renouvellement méthodologique contribue à la « disgrâce » totale de la littérature. Comme base théorique, cette méthodologie a emprunté les conceptions de langue et d'apprentissage de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique. Le postulat de D. Gaonac'h qu'« apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle ; ce n'est pas "apprendre quelque chose", mais "c'est apprendre à faire quelque chose" » (1991, p. 154) sert de preuve. Dans cette méthodologie, l'objectif était de communiquer en langue étrangère par le moyen de la mémorisation et de la répétition du texte. J.-P. Cuq résume la situation en écrivant que « les méthodologies audio-orales et audiovisuelles fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation de la civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature des supports d'apprentissage. » (2003, p. 158)³⁵. La vision de R. Porquier qui veut que pour apprendre une langue, il ne suffit pas seulement d'acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement » mais d'assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux » (1977, p. 26)³⁶, nous invite à considérer sous des aspects complémentaires notre réflexion sur l'approche littéraire.

Il apparaît que la remise en cause de cette méthodologie est opérée par de nombreuses recherches en psycholinguistique dont les constats ont donné lieu à des critiques concernant la rigidité de cette méthode qui contestent les résultats d'apprentissage à travers la simple imitation et répétition empêchant la créativité et la production des énoncés nouveaux. A cela s'ajoute que les simples observations et comparaisons des comportements des indigènes, n'aident pas les apprenants à découvrir la culture du pays. Par ailleurs, les équipes de linguistes qui se créent comme le « Français Fondamental », le CREDIF, les centres de recherche, les bureaux d'étude officiels et les associations de linguistique appliquée³⁷ suivent les intentions de la France de diffuser la langue hors du pays en établissant un domaine autonome de recherche en didactique du FLE avec l'appui de l'éducation nationale. L'enseignement du FLE se forge d'une manière dynamique et innovatrice d'une abondance de matériels pédagogiques pour la structuration globale de la langue par les aspects linguistiques et les aspects extralinguistiques. Cela revient à considérer que *la méthodologie structuro-globale audiovisuelle* (dorénavant méthodologie SGAV) structurée au milieu des années 50 consolide la didactique des langues étrangères, voire la didactique du FLE. Il est à noter que le manuel « Voix et Images de France », élaboré en 1962, a été le pionnier de cette méthodologie et a été pris comme exemple de toute une génération de cours de langues

³⁵ *Ibid.*, J.-P. Cuq, 2003, p. 158.

³⁶ Porquier R., 1977, p.26, cité par Puren, C. (1988) : *Op. cit.*, p. 308.

³⁷ En 1951 : Le Français Fondamental. En 1959, le BEL et plus tard BELC (Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la civilisation française à l'étranger). En 1961 l'organisme universitaire le CLAB (centre de linguistique appliquée de Besançon) et L'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée).

étrangères destinés à un public adulte et débutant³⁸. La méthodologie SGAV a introduit des séquences d'apprentissage sous la forme de bandes sonores et des vidéos. Ces matériaux qui présentaient des situations communicatives et apportaient, de plus, des éléments extralinguistiques nous aident à étayer nos réflexions d'étude. P. Guberina, cité par C. Germain (1993, p. 157) confirmait le rôle central des machines dans cette méthode. L'enseignant devrait s'en servir des magnétophones et des projecteurs à films pour le bon déroulement des cours. Dans cette méthodologie les quatre habiletés (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ont été visées, mais la priorité chronologique a été accordée à la modalité orale de la langue, surtout au « français quotidien parlé ». En ce qui concerne la littérature, selon I. Gruca (1995), la méthodologie SGAV lui a réservé une place douteuse. D. Coste (1968) affirmait aussi que la littérature ne peut être aperçue que si on a de bonnes connaissances de la langue étrangère. Cette affirmation opère sur nous le stimulus de chercher les moyens et les modalités afin de combiner le littéraire avec la technologie pour l'enseignement-apprentissage du FLE. L'utilisation conjointe du son, de l'image et de la littérature est décisive pour nous qui cherchons à placer l'usage des moyens technologiques au centre de nouvelles pratiques de l'enseignement de la littérature. L'acquisition des capacités communicationnelles sociales interindividuelles que soutient cette méthode conforte nos visées. Cependant, pour faire face à certaines critiques, comme écrit I. Gruca (2005), notamment celles concernant la place de l'écrit et l'absence d'enseignement culturel, de nombreuses œuvres littéraires ont été réécrites selon les données du français fondamental 1 et 2³⁹. Après un certain temps, ils reviennent comme objet de recherche en didactiques des langues aussi bien que textes authentiques, reconnus d'ailleurs par la méthodologie directe. D'autant plus que l'importance du pragmatisme et de la sociolinguistique en didactique s'accroît, la pratique de structures plus délicates, la compréhension de registres plus variés, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation entraînent un processus actif de construction de sens et de connaissances plus profondes pour une pédagogie générale. En conséquence, ce recentrage de la didactique des langues sur l'écrit et la dimension culturelle implique des approches autres, d'où *l'approche communicative* (Debyser F., 1977). Le développement de la didactique de l'écrit et l'intégration des documents authentiques renouvellent la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Dans cette approche, la langue est comprise comme un instrument de communication, plus précisément d'interaction sociale. Les aspects linguistiques sont mis à

³⁸La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode « Voix et images de France ».

³⁹Pour une étude détaillée de ces applications du français fondamental et une présentation des collections « En français facile » Gruca I., « Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée », thèse de doctorat, Université Stendal – Grenoble, volume 1, pp. 150-168.

côté des aspects socioculturels, discursifs et stratégiques et ils composent ce que M. Canale et M. Swain (1980)⁴⁰ appellent la compétence de communication. Il signifie qu'il ne faut pas connaître le *modus operandis* de la langue pour communiquer efficacement. Ajoutons qu'il faut considérer le contexte ou la situation, les intentions de ce que l'on veut dire et aussi l'interlocuteur et ses possibles réactions. Plus précisément, cette relation entre la forme linguistique et la situation de communication constitue la « double dimension adaptative de la langue », c'est-à-dire que l'apprenant de la langue étrangère doit adapter la forme linguistique de ce qu'il veut énoncer à la situation de communication et à son intention. Dans ce contexte, le sens du discours n'est pas construit tout seul, mais dans une négociation entre les interlocuteurs. Cette perspective devient importante dans le domaine de la lecture, pour nous, de la lecture du texte littéraire en classe de FLE. Nous pouvons ainsi nous réjouir du fait que le texte littéraire trouve sa juste place dans cette manière d'enseigner la langue étrangère. Plus valorisant, le texte littéraire est authentique et convient à cette manière d'aborder l'enseignement des langues sans être « dénaturé, ni transformé » à des fins pédagogiques et comme on constate, il résiste bien aux bouleversements du temps, contrairement aux autres types de documents authentiques qui sont rapidement périmés. Les propos de J.-P. Cuq mettent en valeur cet aspect en soulignant que les textes littéraires considérés comme documents authentiques, sont exploités en classe pour le développement de la compréhension de l'écrit et comme déclencheurs de l'expression orale. Cette démarche favorise l'interaction entre le texte et le lecteur/apprenant de la langue, elle suscite le plaisir du texte qui est appréhendé dans ses « spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques »⁴¹. Cette évolution de la didactique des langues/cultures advient avec l'évolution générale des idées, la nouvelle orientation pédagogique et l'apport des théories de la sociologie et de la sociocritique. Le plus significatif pour nous est que la communication dans une langue étrangère ne repose plus sur la maîtrise de l'aspect linguistique, mais sur les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de la langue apprise. L'importance donnée à la culture et le discours de la langue étrangère valorise la compétence de communication en plein équilibre entre toutes ses composantes. Ce qui ressort est que ce changement touche l'apprenant, les contenus et les modalités d'enseignement-apprentissage de la langue. La progression visée en termes de savoirs et savoir-faire en assortiment à la révolution de l'information et de la communication favorise l'avènement de *l'approche actionnelle* au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. En effet, cette approche s'approprie un caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie d'action. Elle vise à « faire vivre la langue à

⁴⁰ Canale M. et Swain M., 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1- 47.

⁴¹ *Op.cit.*, J.- P. Cuq, 2003.

l'apprenant »⁴². Ainsi, l'approche actionnelle est conçue comme un collaborateur ajustant l'approche communicative et adoptant une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt un acteur social. L'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait tout en le rendant plus apte à retenir le langage. A ce propos, A. Delrue (2012, p. 15) révèle que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot. La même logique entraîne C. Puren (2009) à qualifier l'approche actionnelle comme une perspective de l'agir social à l'opposition des approches traditionnelles et de l'approche communicative qui veulent que les apprenants soient capables d'agir en société à la fin de leur apprentissage. Cette perspective actionnelle décrit même une « action sociale par les textes » (Puren C., 2012, p. 8), le plaisir du texte et son approche discursive et culturelle. Il existe à présent deux façons de traiter la littérature dans cette perspective actionnelle : une version dite faible qui implique et mobilise les apprenants de la langue sur le texte littéraire en tant que support d'activités dont l'objectif est que les élèves s'approprient le texte par eux-mêmes et une version dite forte qui implique que les apprenants-lecteurs deviennent des agents dans le champsocial de la littérature l'aide d'un projet, pour C.Puren (*ibid.*, p.8) « projet social ». C'est alors à l'enseignant de choisir la version qui convient mieux à sa classe ou encore les articuler en les utilisant alternativement, de les combiner dans la même séquence d'enseignement du texte littéraire.

L'intérêt pour la littérature en classe de FLE n'a pas décliné. C. Puren se rapporte au rôle qu'a à jouer le texte littéraire dans l'enseignement des langues favorisant les trois objectifs fondamentaux : formatif, culturel et langagier. D'ailleurs, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues par le Conseil de l'Europe en 2001 vient confirmer que l'étude de la littérature offre « des finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques ». En effet, nous avons bien identifié dans la littérature une ressource inappréciable à l'enseignement du FLE qu'il vaut développer dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture pour conduire nos apprenants à une meilleure compréhension du monde avec une finalité de communication et d'action (Bemporad C., 2012)⁴³.

1.3. Littérature et CECRL : Place et rôle

⁴² Tilda Saydı, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

⁴³ Bemporad C., 2012, « Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères », disponible sur : http://www.academia.edu/27177828/C._Bemporad

Au cours de ces années, les objets et les méthodes ont divergé, mais tous apportent un éclairage particulier sur l'enseignement de la littérature, en particulier du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Nous constatons que le texte littéraire a été un motif de plusieurs discussions et polémiques tout au long de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Nous réalisons que l'enseignement de la littérature en classe de langue était des fois, estimé et abordé comme support privilégié pour toutes les activités langagières, d'autres, le texte littéraire destitué de sa littéarité, était considéré comme un texte authentique, modèle linguistique par excellence, et même le support littéraire se révélait comme élément majeur de rencontre d'univers différents. L'essentiel est que des éléments nouveaux et pesants, à la fois théoriques, idéologiques et économiques, ont imposé la nécessité de redéfinir les liens entre littérature et enseignement des langues. Dans un nouvel environnement et face à des nouveaux enjeux, nous allons pointer la place faite à la littérature par le CECRL qui propose une perspective de type actionnel considérant les apprenants comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Connaître une langue n'est plus perçu comme un savoir global, il s'agit au contraire, de distinguer la pluralité des éléments qui constituent cette connaissance afin d'utiliser des tactiques appropriées à chacun d'entre eux. Par ailleurs, la définition des activités langagières et des différentes compétences proposées par le CECRL concourt à l'approche par compétences caractérisée comme « une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication » (Beacco J.-C., 2007, p. 77). Ces différentes compétences sont autant de connaissances diverses et particulières de la communication en langue-cible. Elles peuvent s'appuyer sur des compétences stratégiques et s'organiser en fonction des besoins. Nous restons sur les termes clés du CECRL tels que stratégie, besoins, ou compétences qui deviendront les moyens pour concevoir notre dispositif d'enseignement du FLE par la littérature et réaliser ses objectifs à travers des tâches qui ne veulent pas que l'appropriation du FLE soit conçue comme « la constitution d'un savoir ("la langue") appréhendée globalement, mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples » (*ibid.*, 2007, p. 77).

Savoir	Aptitudes et savoir-faire	Savoir-être	Savoir-apprendre
<ul style="list-style-type: none"> - Culture générale (connaissance du monde) - Savoir socioculturel : Vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, Savoir-vivre, Comportements rituels - Prise de conscience interculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes pratiques et savoir-faire : Aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes techniques et professionnelles, aptitudes propres aux loisirs - Aptitudes et savoir-faire interculturels 	<ul style="list-style-type: none"> Attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de la personnalité 	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de la langue et de la communication - Conscience et aptitudes phonétiques - Aptitudes à l'étude - Aptitudes (à la découverte) heuristiques

Tableau 1 : Les compétences générales de l'utilisateur/apprenant (CECRL, 2001).

Notre réflexion sur les compétences promues par le Cadre, amorce une conception autre de l'enseignement-apprentissage du FLE par une approche plurielle, active du fait littéraire, de la lecture littéraire et une perspective de type actionnel jouant avec l'approche communicative sur un certain nombre de points ainsi que l'« agir sur l'autre » par la langue devienne un « agir avec l'autre ». Notre conception de l'enseignement-apprentissage du FLE au support de la littérature, s'inscrit dans un contexte où l'apprentissage de la langue s'associe à un « nouvel objectif social », lié « à la poursuite du projet d'intégration européenne » (Puren C., 2004, p. 7).

1.3.1. La littérature et le texte littéraire dans le CECRL

Pour les besoins de notre recherche et surtout pour l'avancement du développement de

notre dispositif didactique, il nous semble essentiel de constater quelle importance tient l'exploitation du texte littéraire, l'enseignement de la littérature et quelles sont les « recommandations prodiguées » de son approche en classe de FLE dans les chapitres du CECR. Tout d'abord, le texte littéraire est considéré comme un des documents⁴⁴ pouvant être travaillé en classe de langue et auquel sont attribuées plusieurs finalités, éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques, culturelles qui sont explicitées dans les descripteurs. De plus, le texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue « pour le rêve ou pour le plaisir » dont les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (Conseil de l'Europe, 2001, 4.3.5, p. 47). À cela s'ajoute un poids éthique et politique : « les littératures nationale et étrangère fournissent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (*ibid.*, p. 47). Selon E. Riquois (2010, p. 46), le texte littéraire est pris comme une ressource à être utilisée dans l'accomplissement des tâches, comme un support qui favorise le développement et la mise en œuvre des stratégies de compréhension écrite. La première mention du terme « littéraire » dans les descripteurs par niveau apparaît chez les apprenants B2 de même que dans les grilles d'auto-évaluation des niveaux de compétence : « je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » et pour le C1, « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». L'apprenant C2 se déclare idéalement apte à lire une œuvre littéraire, sans qualification de genre ou d'époque. Il est demandé à la section expression écrite, d'être capable « de rédiger le résumé ou la critique d'une œuvre littéraire » (p. 27). Dans l'échelle correspondante à la compréhension générale de l'écrit, la lecture est associée à des objectifs assez pragmatiques : « comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter et lire des instructions » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 57).

Tout en reconnaissant que le CECRL attribue une position favorable concernant la littérature en la réhabilitant, on doit cependant noter que sa position reste réductrice, contradictoire et sans cohérence. En pratique, le traitement de la littérature et la lecture littéraire présentent des limites et certaines incompatibilités avec la logique intrinsèque au

⁴⁴ La liste exhaustive des supports écrits s'établit comme suit : « par exemple, les livres, romans et autres (y compris revues littéraires), les magazines, les journaux, les modes d'emploi (manuels de cuisine etc.), les manuels scolaires, les bandes dessinées, les brochures et prospectus, les dépliants, le matériel publicitaire, les panneaux et notices, les étiquettes de magasins, des marchés et des rayons de supermarchés, les emballages et étiquettes de produits, les billets etc., les formulaires et questionnaires, les dictionnaires (mono et bilingues), les thésaurus, les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies, les lettres personnelles, les exercices et compositions, les notes de service, les compte rendus et les rapports, les notes et messages, etc., les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.) » (Conseil de l'Europe 2001, p. 74).

CECRL et à la perspective actionnelle. Ce qui frappe particulièrement, ce sont les finalités essentielles d'un enseignement de la littérature telles que l'on peut lire dans le chapitre 4 : « Lire pour comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions » (p. 58) qui contrastent étrangement avec la place qui lui y est accordée par ailleurs. Nous pouvons percevoir que même si le CECRL identifie la littérature comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » et sa place évidente, soit dans les grilles d'évaluation, soit dans les suggestions d'activités de compréhension et production écrites, sa définition n'est pas précise. Alors, ce manque de clarté de la définition de l'objet littéraire s'ajoute à la « souplesse » de sa place sans objectifs précis, dans la classe de langue. Toutefois, plusieurs articles sont parus depuis 2001⁴⁵ pour essayer d'articuler le Cadre et la perspective actionnelle à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Par ailleurs, de nombreux professionnels de l'enseignement des langues utilisent le référentiel du CECRL afin de définir les lignes directrices, tant pour les activités orales qu'écrites et pour les dimensions grammaticales, pragmatiques comme culturelles induites par l'emploi du texte littéraire pour l'enseignement de la langue cible. (*ibid.*, Defays J.-M. et al. 2014, p. 24).

Notre conviction se fonde sur le fait que la littérature ne peut pas être limitée à un seul domaine, à un seul aspect de la langue, elle doit entrer dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture. Cette pratique favorisera l'investissement de l'apprenant dans son appropriation langagière, le conduira à une meilleure compréhension du monde et au développement d'une compétence interculturelle en valorisant la littérature comme une des formes d'art servant de « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne » (chapitre 5, p. 83).

1.4. Caractéristiques du texte littéraire et son intégration pédagogique en classe de langue

⁴⁵ Puren C., 2006b, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », mis sur le site de l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes, <http://www.aplv-languesmodernes.org/>) le 8 octobre 2006.

Riportella L., 2005, « Texte littéraire et Cadre européen commun de référence pour les langues », *APLV Les Langues modernes*, n°3.

Riquois E., 2010, « Une lecture actionnelle du texte littéraire. Littérature et plaisir de lire », *APLV Les Langues modernes*, n°3.

Luscher J.-M., 2009, « L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une tâche littéraire ? » Bulletin « Le français à l'université », <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article>

Jacquin M., 2010, « Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du Cadre de référence européen (CECRL) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande », Genève, 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, <http://www.unige.ch/litteratures>

Par cette section, nous effectuerons une suite des estimations autour de la conviction que la littérature et la langue sont étroitement associées, explicitement exprimée aussi par J.-C. Albert et M. Souchon (2000, p. 50) en écrivant que « c'est sa grande plasticité, sa disponibilité et son caractère ouvert qui font de la communication littéraire une forme de communication privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ». Sans la littérature, l'apprentissage d'une langue étrangère risque de rester superficiel surtout s'il a lieu loin de toute relation authentique avec les autochtones. (*ibid.*, Defays J. - M., Delbart O., Hammami S., 2014, p. 18). C'est de cette conviction que nous nous servons pour nous efforcer de montrer si la littérature établit une corrélation intime, indissociable, fondamentale entre le fond et la forme, le style et la pensée, le dire et le dit, qui pourrait la rendre si enrichissante à lire et si délicate à explorer.

Dans le cadre d'un programme d'enseignement des langues, la notion de « littérature » est nuancée. Selon S. Mercier (2010), la littérature comme objet d'enseignement de la langue est envisagée sous forme d'adjectif : l'œuvre littéraire, le discours littéraire, le texte littéraire, l'histoire littéraire, les techniques littéraires, l'expérience littéraire... (2010, pp. 16-17). Le même auteur note que la vision « intégrationniste » de la littérature qui aborde le phénomène littéraire sous l'angle des « textes littéraires » plutôt que sous le strict angle de « La » littérature doit être adoptée.

Nous aborderons cette question avec notre regard porté à certaines caractéristiques qui font la littérarité d'un texte et qui nous aideront à illustrer les qualités qui le distinguent des autres productions écrites. Parmi celles-ci, les principales sont d'abord, la singularité des textes littéraires qui restent toujours uniques et originaux. Ensuite, leur richesse, la fonction expressive du langage et leur caractère polysémique qui se prête à de nombreuses interprétations sous de nombreuses formes : discussions informelles à propos et sur le propos d'un texte littéraire, notes de lecture laissées au travers ou à la fin d'un ouvrage, travaux scolaires, entrevues avec des personnages publics sur des lectures marquantes, articles savants... pour que le texte littéraire révèle son caractère inachevé. (Langlade G. et Fourtanier M.-J., 2007). De plus, le pouvoir d'évocation exercé par le contenu des messages qui ne sont pas formulés d'une manière explicite et dont le sens se laisse grâce à la succession de mots, au rythme de phrases et la sonorité. Cette caractéristique permet au lecteur d'« agir sur et dans le texte » comme « le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano, jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles » (Tauveron C., 1999, p. 12). En outre, produits du travail sur la forme, les textes littéraires valorisent leur fonction poétique à des fins esthétiques. Enfin, l'intemporalité qui

caractérise la plupart des textes littéraires, reflets d'une époque, ils renferment des valeurs universelles enracinées dans le temps. Tout en reconnaissant que les textes littéraires utilisent la langue de façon particulière en incluant des fois, la fonction expressive, la fonction poétique et la fonction narrative ou argumentative, ils impliquent une « réflexion sur l'institution littéraire et les biens culturels, une analyse des concepts et notions utilisés (auteur, genre, goût...), une recherche sur les références historiques, culturelles, intertextuelles, nécessaires à la construction du sens » (Rouxel A., 1996, p. 79).

Certes, en ce qui nous concerne, le texte littéraire, pris comme un objet qui appartient à un réseau complexe, constitue un support extraordinaire pour la lecture, la formation et la compréhension de pratiques sociales esthétiques et non-esthétiques pour les lecteurs-apprenants des langues. « Art impur » écrit Escarpit (1970) d'une allure communicationnelle et esthétique, laboratoire de langue pour R. Barthes (1971) et J. Peytard (1982), « artefact culturel » pour L. Porcher (1987), « un réservoir de formes, un concentré de culture étrangère » I. Gruca (1994), maintes les qualifications attribuées à la littérature, elle constitue l'espace privilégié pour l'apprentissage de la langue. Il apparaît que chaque démarche pédagogique doit s'inspirer d'une théorie littéraire et linguistique centrée sur les fonctions pragmatiques adéquates et qui constitue notre intérêt de recherche orientée vers l'étude des conditions liées au renouvellement de certaines pratiques. Les spécialistes dans le domaine de la pédagogie du texte littéraire en classe de langue parmi lesquels apparaissent Naturel M., 1995 ; Séoud A., 1997 ; Albert M.-C. et Souchon M., 2000 ; Biard J. et Denis F., 2003 ; Beylard – Ozeroff J.-L., 2007 ; Rollinat-Levasseur E.-M., 2011 ; Chiss J.-L., 2012 ; Meyer J.-C. et al. 2013 et Aeby-Daghé S., 2014 ; Brunel M. et Dufays J.-L., 2015, affirment les rapports privilégiés de la littérature avec la langue et son enseignement et la bonne entente restituée dans ce couple littérature-langue. Ils prétendent que le texte littéraire transporte son lecteur/apprenant de la langue dans une dimension hors du langage strict portant sur le réel et se situant du côté de la connotation sémantique enrichissant le sens d'un mot, d'une phrase, de la polysémie pour des possibilités interprétatives, de la fonction poétique introduisant l'apprenant à la part imaginaire de la pensée et de la fonction réflexive (*ibid.*, 2005, p.41). Nous venons aussi entendre C. Puren (2005) pour qui le texte littéraire doit se trouver au cœur d'un apprentissage conjoint de la langue et de la culture aux objectifs formatifs :

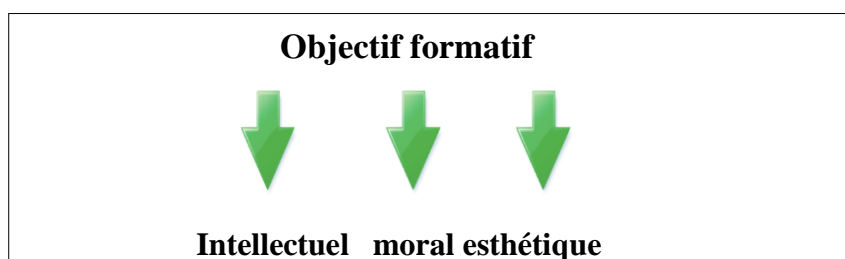


Schéma 1 : Objectifs formatifs de l'enseignement du texte littéraire selon C. Puren (2005).

Il faut effectivement se rendre à l'évidence que pour bien réussir l'intégration pédagogique des documents littéraires, il est nécessaire que les enseignants connaissent les auteurs et les textes à utiliser en tant que supports pédagogiques, et qu'ils les exploitent en fonction du profil, du niveau linguistique et des intérêts de leurs apprenants ainsi que des objectifs des programmes des cours. Nous nous attachons à l'objectif pédagogique de l'enseignement de la littérature en classe de langue qui est de cultiver les apprenants et de les rendre, lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier. La littérature est reconnue comme une « forme d'expérience singulière à la fois dans sa relation à la pratique de la langue et à sa culture anthropologique » (Jouve V., 2010, pp. 211-213). Nous nous accordons à ce constat et nous reconnaissons par notre expérience didactique que son enseignement favorise l'esprit critique et la liberté de jugement, ainsi que la sollicitation des capacités d'analyse et de réflexion de l'apprenant de la langue. J.-F. Bourdet (1999) évoque, de plus, deux notions essentielles gardées dans la « potentielle profondeur sémantique » du texte : la motivation qu'il peut susciter chez l'apprenant en raison de l'implication d'un trajet personnel d'interprétation et la représentation d'un univers codé linguistiquement. Cette motivation, vient s'ajouter le plaisir de la lecture du texte littéraire et le plaisir de la compréhension grâce à « un parcours fléché qui propose des entrées pertinentes dans le texte » (*op.cit.*, Cuq J.-P et Gruca I., 2005).

Pour la réalisation de cet objectif assignable à l'enseignement de la littérature en classe de langue, la conception des modules pédagogiques devrait être organisée autour des fonctions immuables du langage du linguiste R. Jakobson (1963) portant sur l'efficacité d'initier les apprenants à la spécificité de la communication littéraire et d'améliorer ainsi leur compétence lectorale et par la continuité, la progression et la répétition de leur enseignement.

L'étude des modalités de la lecture littéraire en classe de FLE, particulièrement, figure au cœur de notre recherche qui permettrait aux apprenants de la langue d'apprendre à la fois à mieux lire les textes et à mieux comprendre le monde par des expériences autres, nouvelles, innovantes. À travers cette confrontation, les apprenants peuvent apprendre la langue, élargir leur horizon et trouver un équilibre entre ce qu'ils connaissent déjà et les nouvelles connaissances apportées par la littérature. Par conséquent, les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent se transformer en un instrument important d'acquisition et de

perfectionnement de la langue et peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique. Il est clair en tout cas que la dernière décennie a été particulièrement foisonnante pour la didactique de la littérature qui prédispose la didactique de langues étrangères, puisqu'elle a vu se multiplier les notions et les modèles, mais aussi les débats et les tensions, en particulier entre les approches à visée prescriptive et à visée descriptive, entre les approches centrées sur l'enseignement et sur l'apprentissage, et entre les approches centrées sur la lecture subjective et sur la lecture analytique, interprétative.

1.5. La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère

« ...l'on peut affirmer que ce "retour", bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative : depuis la tenue de colloques et la publication de nombreuses recherches⁴⁶ portant sur l'enseignement de la littérature ou l'utilisation du texte littéraire dans une classe de langue témoignent à l'évidence de la réintégration de ce domaine dans le champ d'étude de la didactique du FLE. » (ibid., Cuq J.-P et Gruca I., 2005, p.413).

Les articles abondent sur la notion de littérature et sa pratique en classe de FLE basée sur l'idée d'un corpus d' « œuvres d'esprit fondées sur leur qualité d'expression en langue nationale, leur capacité à produire de l'émotion chez le récepteur et leurs contenus formateurs » (Fraisie E., 2012, p.42). Le rapport entre enseignement du FLE et enseignement de la littérature occupe un centre d'intérêt majeur depuis longtemps tant chez les didacticiens que chez les enseignants et la réintroduction du texte littéraire parmi les supports d'apprentissage paraît remarquable. De plus, ce regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement-

⁴⁶ La littérature en classe de FLE : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. Décembre 2014, disponible sur <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf>

Ce sont quelques exemples de recherches :

- Le français dans le monde, littérature et enseignement - la perspective du lecteur, numéro spécial, Recherches et Applications, Hachette, février- mars 1998.
- Goldenstein J -P., 1990, *Entrée en littérature*, Hachette, Autoformation.
- Adam J-M., 1994, *Langue et littérature - Analyse pragmatiques et textuelles*, Hachette.
- Naturel M. 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, « Didactique des langues étrangères ».
- Seoud A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL.
- Albert M-C., Souchon M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, " F" Autoréférences.
- Cicurel F., 2001, « Pratiques de lecture et enseignement », dans, mondialisation et humanisme, actes du congrès SEDIFRALE XII, Rio- de – Janeiro.
- Compagnon A., 2007, *La littérature pour quoi faire ?* Paris, Fayard.
- Luscher J.- M., 2009, « L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une "tâche littéraire" ? », *Le français à l'université*, n° 2.
- Develotte C., 2010, « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée* n°160, pp.445-464.
- Defays J.-M., Delbart A.- R., Hammami S. et al., 2014, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Paris : Hachette FLE.

apprentissage de la langue ouvre de nouvelles voies à la manière des pratiques de classe qui tient l'attention de notre étude. Ce que nous entendons par son utilisation en classe de FLE, c'est une série d'activités pédagogiques axées principalement sur les différentes catégories de savoirs : linguistiques, socio-historiques, culturels, stylistiques, rhétoriques tels qui ressortent de l'affirmation de B. Uhoda qui veut le texte littéraire être « un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), représentatif d'une société donnée qui ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage, il diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) » (2003, pp. 35-37). À cette approche de la littérature en classe de FLE, J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (2005) ajoutent tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère qui s'inscrivent en elle. J. Peytard suggère également aux enseignants de « ... ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du cours de langue, un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. » (*ibid.*, Peytard J., 1982, pp. 101-102). Cela implique de donner aux textes littéraires, véritables laboratoires de langue et de pensée, outils et objets d'apprentissage une place assez prépondérante dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Force est de nous rapporter au lien qui se crée entre la littérature comme moyen de découverte de la langue ciblée, l'enseignant et l'apprenant. À partir de cet ensemble des relations qui s'établissent, nous allons observer l'importance du littéraire dans ce maillage d'enseignement du FLE, le fait que la communication littéraire suscite dans le cadre de la pédagogie et le supplément à la réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels accordé à l'apprenant en classe de FLE pour qu'il puisse s'approprier la langue et sa culture pour la communication humaine.

1.5.1. L'enseignant dans l'approche de la littérature

Tout en reconnaissant l'utilité de la littérature en classe de FLE, il nous semble nécessaire aussi de souligner le rôle des enseignants de FLE qui doivent adopter des approches conventionnelles, au profil des apprenants afin d'éviter le sentiment d'étrangeté auprès de leurs apprenants et d'éveiller chez eux un sentiment de connivence qui s'apparente au plaisir de la lecture du texte littéraire. Comme la classe de FLE est un espace de complexité en raison des paramètres nombreux qui interagissent, l'enseignant doit prévoir des activités à des objectifs variés, proposer des outils métalinguistiques pour parler des textes littéraires avec clarté, faciliter l'activité réflexive, conceptuelle des apprenants et favoriser la

lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère. Bien entendu, pour le développement d'une lecture-plaisir, l'enseignant doit proposer aux lecteurs-apprenants des tâches qui stimulent tant les composantes cognitives de la créativité que les affectives à partir de leur expérience de lecture » (Bertocchini P. et Constanzo E., 2012, p. 25). L'équilibre entre les compétences linguistiques, esthétiques, socioculturelles et affectives est indispensable en tenant compte les intérêts des apprenants et leur expérience de vie pour qu'ils puissent intégrer les « savoirs » sur la littérature dans leur formation⁴⁷. Evidemment, l'approche de la littérature en classe de FLE est bien davantage qu'en ce que concerne l'apprentissage fonctionnel de la grammaire ou l'enrichissement lexical, elle est inhérente au public en présence et fonction de la dynamique du groupe face à laquelle se tient l'enseignant.

L'enseignant doit savoir révéler et mettre en relief les aspects cachés dans un texte littéraire comme outils d'apprentissage de la langue dans « une démarche pédagogique graduée » et ralentir ainsi la lecture sur ces aspects qui constituent des éléments indispensables pour pénétrer le texte de fiction (*ibid.*, Cuq J.- P., Gruca I., 2005, pp. 425-426)⁴⁸. Il doit aussi procéder à une analyse pré pédagogique lui permettant de mettre en évidence les déclencheurs d'activité, les objectifs et les compétences visées, convenables au niveau de ses apprenants et la façon de la prolonger dans la suite de l'apprentissage. Il importe de préciser que le croisement des activités pédagogiques et des genres littéraires lui permet de définir des profils d'activités littéraires s'inscrivant dans la progression linguistique, afin de rendre la littérature présente à tous les niveaux (Cicurel F., 1991b, p. 168)⁴⁹. C'est l'attente prioritaire vis-à-vis de l'enseignant qui se voit profondément bousculée, puisque les changements de regard sur l'enseignement de la langue par le biais de la littérature ont entraîné le changement de posture de l'enseignant. Ce postulat se trouve renforcé par P. Demougin (2007) qui propose que l'on forme « les enseignants en littérature plus que de

⁴⁷ Annexe 1, Tableau 7 : Rôles de l'enseignant ; actions et objectifs visés, proposé par Joseph Rezeau afin de mettre en correspondance d'une part les divers rôles et actions de l'enseignant et d'autre part les actions, réactions, comportements de l'apprenant visés par ces actions.- *Composantes de la situation pédagogique en DLE*, disponible sur : <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/images/theseNet40.png>

⁴⁸ Les auteurs se rapportent aux propos de Jean Bellemin – Noël qui, en jouant sur l'étymologie du terme du texte et en filant la métaphore, indiquent clairement les lignes de force que doit dégager la lecture littéraire et indirectement, le rôle d'animateur ou de guide que doit jouer l'enseignant dans une pédagogie de la découverte: « Je ne puis fantasmer n'importe quoi à propos d'un texte, je ne brode pas un canevas aux couleurs remarquées: ce discours et moi, nous devenons ensemble cette tapisserie. Ma main doit passer par des points obligés, choisir des fils de nuances déterminées, meubler les entours d'une ornementation. Le motif existe, imposé par le titre, il ne faut pas l'oublier, le dessin, la couleur et le cadre sont aménagés. Mon inconscient de lecteur ne s'impose pas, il se prête aux possibles du texte ; le sens secret du texte ne s'explique pas même à force de (mauvais ou bons) traitements, il s'offre aux connivences de mon écoute. Car c'est moi qui suis le maître du relief, des intensités : je crée la tonalité, je vais voir ce qui n'était pas remarqué, remarquer ce qui autrement n'eût pas été vu, mon rôle est de mettre en vue – je suis metteur en scène du sens et dès lors, c'est mon sens. Collaboration, oui puisque travail de part et d'autre : ça travaille, pâte et ferment », (*Vers l'inconscient du texte*, PUF, 1979). Rodati G., *Grammaire de l'imagination*, traduit par Salomon R., Messidor, 1979.

⁴⁹ Cicurel F., 1991 b, *Lecture interactive en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE.

littérature ».

À condition d'accepter ce changement dans la représentation qu'il se fait de son métier, comme le soutient Karl Canvat (2002)⁵⁰, il doit aussi être stratégique exerçant de multiples rôles. Selon Tardif (1992), il doit être à la fois expert de contenu, planificateur, motivateur, et entraîneur. Il doit aussi savoir exercer le bon rôle au bon moment. Dans l'approche méthodologique centrée sur l'étudiant comme agent premier de son parcours d'apprentissage, l'enseignant devient celui qui l'aide à dépasser des difficultés qu'il doit prévoir en fonction de son niveau de langue. Pour ce faire, il sélectionnera des textes comportant des difficultés susceptibles d'être surmontées selon le niveau des apprenants et qui répondent à leurs intérêts. Il conviendra alors d'établir des tâches adéquates pour susciter la capacité d'inférence et de compréhension notamment concernant les intentions de l'auteur et pour acheminer les apprenants vers un domaine riche en possibilités qui leur permettra de s'ouvrir et également, d'aiguiser leur esprit critique, ainsi que leur créativité. C'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de trouver l'équilibre entre les compétences linguistiques, esthétiques, socioculturelles et affectives. L'enseignant doit également être méthodique avec les principes de sensibilisation essayant d'éclairer les difficultés que présentent les textes littéraires à ses apprenants. Ces difficultés peuvent être, comme l'indique M. Galani (2010, p. 266)⁵¹ de plusieurs types : linguistiques, culturels, référentiels, conceptuels, et même, la difficulté due à la longueur du texte proposé. I. Gruca (2010)⁵² objecte que « le texte littéraire paraît souvent difficile, mais la difficulté peut être un atout si l'on éveille la curiosité et la motivation » (2010, p. 175). Certes, l'enseignant a besoin de flexibilité, d'une adaptation nécessaire à sa spécificité, son rôle dépasse l'action linguistique.

Au contraire de ce qui avait été pointé aux sections précédentes de nos écrits concernant le rôle central de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE à la fois à la pratique de la langue et à la culture anthropologique, on remarque que les enseignants de FLE se réservent d'utiliser le texte littéraire en classe. À notre effort d'examiner les facteurs qui rendent les enseignants réticents à l'intégration du texte littéraire dans leur enseignement de la langue, nous nous rapportons aux points principaux consignés par les auteurs L.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami et F. Saelen (*ibid.*, 2014, p. 28) qui reconnaissent cette réticence à la difficulté de la langue dans les textes littéraires, au caractère

⁵⁰ Karl Canvat, 2002, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », article disponible sur: <https://trema.revues.org/1587>

⁵¹ Galani M.-E., 2010, « Privilégier le texte littéraire en classe de FLE », in F. Tabaki-Ioanna ; A. Proscollini et K. Forakis (éds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Université d'Athènes, pp. 261-272.

⁵² Gruca I., 2010, *Les enjeux de la littérature en didactique des langues, cultures : entre identité et altérité*, in *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*, Fridériki Tabaki, Ioanna-Argyro Proscollini, Kyriakos Forakis (éds.), Athènes, Université d'Athènes, pp. 165-185.

« sacralisé » de la littérature qui impose des connaissances spécifiques de la part des enseignants dont la plupart ne sont pas nécessairement des enseignants de lettres⁵³, au manque de formation à l'approche du texte littéraire et par conséquent à la difficulté de choisir un texte pertinent, aux thèmes de la littérature qui paraissent éloignés des réalités ou des motivations des apprenants et à l'enseignement fonctionnel du français qui marginalise l'étude du texte littéraire. La réponse vient de J.-P. Cuq et I. Gruca (*ibid.*, 2005, pp. 420-421) qui proposent aux enseignants de se poser la question de la place qu'occupe réellement la littérature dans leur formation et de comprendre quelle vision de la littérature ils en retirent et qu'ils tiennent à véhiculer par la suite en adoptant une méthode d'approche qui pourrait d'une certaine manière nourrir la construction d'un rapport intime à la langue étrangère. L'objectif pédagogique n'est pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier.

La réserve des enseignants évoquée nous préoccupe et nous engageons par notre recherche de clarifier encore plus la situation et de lancer des pratiques, des conditions de la création d'un contexte d'enseignement de la langue naturel, réel et motivant tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

1.5.2. L'apprenant dans la pratique du texte littéraire en classe de FLE

L'expression de Y. Reuter sur le déploiement des compétences formatrices de l'apprenant grâce à l'apprentissage littéraire qui se veut « développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité », nous donne la relance de réaffirmer que la littérature « assise fondatrice de l'enseignement de la langue »⁵⁴ procure des pistes en contexte qui deviennent une incitation puissante à l'observation, à la réaction et à la réflexion pour l'apprenant/lecteur (1999, p. 191). La pratique du texte littéraire en classe de FLE doit être indissociable de l'enseignement-apprentissage⁵⁵ parce qu'il fait émerger les connaissances dont l'apprenant dispose et il le

⁵³ « Tous les enseignants de FLE ne sont pas nécessairement des enseignants de lettres, ni même des linguistiques à la base, mais des diplômés d'autres disciplines ayant parfois suivi un cursus tel qu'un certificat ou un Master en FLE » (*Ibid.*, 2014, p. 28).

⁵⁴ Pa po E. et Bourgain D., 1989, p. 8

⁵⁵ Annexe 2, Figure 3 : Modélisation du Parcours Problema Littérature : Le Parcours Problema Littérature dessine des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'œuvres issues de la littérature de jeunesse. Ces possibilités sont fédérées autour de trois grands axes : – L'entrée dans l'œuvre constitue un moment essentiel dans l'accompagnement que peut mettre en œuvre l'enseignant pour permettre

pousse à travailler à la confrontation interindividuelle au niveau du groupe-classe en le mettant au centre du processus d'apprentissage (*op.cit.*, p. 29). C'est en lui, l'apprenant d'aborder le texte littéraire sous ses différents angles et de dépasser la simple compréhension globale ou le travail sur la pure compétence linguistique devient capable de lire pour le plaisir, en autonomie et en dehors de la classe de langue. Entre l'apprenant/lecteur et le texte littéraire se nouent des relations d'échange et de signification par sa lecture déterminée par des facteurs tels que « la connaissance de la réalité extra - textuelle, la compétence linguistique, le capital social et culturel possédés, et d'autres variables comme l'âge, le but de l'activité visée, le degré de son implication » avisés par B. Louichon et d'A. Rouxel (2010, p. 11)⁵⁶ et qui contribuent à construire sa réception. Ce qui signifie qu'en classe de FLE, la compétence lectrice⁵⁷ doit être éveillée par des activités d'intégration dans lesquelles la compréhension textuelle se facilite grâce aux tâches qui aident l'apprenant à explorer le texte littéraire.

De cette façon, l'apprenant/lecteur se transporte dans une dimension autre que celle du langage qui est sûre, « portant sur le réel et se situant du côté de la connotation sémantique, de la polysémie et de la fonction poétique », si nous utilisons l'idée d'A. Godard (*ibid.*, p. 34). Il se conduit à parcourir les sens qui s'émergent par la canalisation de mots, de rythmes, de signes et à affronter l'information, la réflexion, l'action, le contact. En outre, l'exploitation du texte littéraire peut être comme le décrit G. Mounin (1976, p. 153) « la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues des œuvres littéraires ». Nous rejoignons J. Peytard (*ibid.*, 1982) qui soutient que le texte littéraire est un témoignage de la société décrite dans ses pages et qu'il enrichit le savoir culturel des apprenants tout en prenant conscience de leurs propres pratiques culturelles autant que des valeurs qu'ils attribuent à ce qu'ils lisent. L'essentiel réside dans l'ouverture du discours littéraire, une ouverture sur le monde et sur le lecteur qui est appelé à habiter ce monde. En tant que forme de communication reconnue aussi bien par P. Ricœur⁵⁸, la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même.

Un rapport se crée entre l'auteur → l'œuvre → le lecteur/apprenant de la langue dès le début de la lecture du texte, même au premier contact avec l'œuvre qui sans doute peut être pré-

aux élèves d'entrer dans la sphère thématique de la « question figurée » ; – L'avancée en termes de lecture de l'œuvre qui peut s'incarner suivant différentes modalités préconisées ; – La régulation des apprentissages des élèves en termes de compréhension-interprétation au cours de l'avancée dans l'œuvre.

⁵⁶ Louichon B. et Rouxel A., [dirs.], 2010, « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

⁵⁷ Souchon M., (*ibid.*, 2000, p. 3) définit compétence lectrice « comme l'ensemble des processus de déconstruction /reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre du lecteur ».

⁵⁸ Vultur I., 2011, « La communication littéraire selon Paul Ricœur », *Poétique*, n° 166, 2011/2, p. 241-249.

orienté par des « instances sociales et éditoriales : couverture avec le titre, le nom de l'auteur, l'éditeur, le dos qui énumère les œuvres du même auteur » (Goldenstein J.-P., 1990, p. 56). Nous tenons que l'œuvre littéraire convoque la communication pour/avec/et parmi les apprenants/enseignants. De même, l'expérience de la lecture du texte se construit par le concepteur, l'observateur et le praticien, en classe de langue et elle s'articule sur l'investigation accordée par l'apprenant/lecteur sous la conduite initiatrice de l'enseignant, du moins, au début de cette démarche expérimentale pour qu'il déclenche cette activité de lecture.

Pour U. Eco le texte est une œuvre ouverte, pour J. Greimas, une machine fermée, pour R. Barthes, il est entrouvert. Quelque soit le caractère spécifié au texte littéraire, nous allons approcher le texte littéraire comme « un espace révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue » à observer et à interroger (Peytard J., 1986, p. 247) qui éduque les apprenants à la lecture informée et qui peut modifier leur rapport à la littérature.

1.5.3. La parole littéraire en classe de FLE

De ce qui précède, la lecture du texte littéraire en classe de FLE est un cheminement qui réserve à l'apprenant/lecteur des errances, des détours, des hésitations d'où provient la parole littéraire. Dans ce cadre, l'enseignant cherche avec ses apprenants non pas à donner un sens au texte, mais à parcourir les sens possibles, à partir d'un réseau de mots, de rythmes, de formes qui sont les signes d'un travail du texte et d'une complexité plurielle. Les écrits de Lin Liu Bo⁵⁹ rendent plus valide notre présentation de la parole littéraire : « Le langage littéraire demande qu'on s'intéresse au signifiant pour lui-même. Avec le langage littéraire, la forme fait sens, est sens. La forme créée par le poète exerce une fonction sémantique. [...] Forme et sens sont indissolublement liés, l'un ne peut s'étudier sans l'autre. Il n'y a pas de formes pures privées de sens. Il n'y a pas non plus de sens indépendant de la manière dont il s'exprime. Voilà une forme langagière toute particulière, créée par la langue que les apprenants de langue ne doivent certainement pas méconnaître. » (Liu Bo Y.-L., 2007, pp. 152-153).

L'introduction du texte littéraire en classe de FLE et sa lecture, ce n'est pas uniquement la dimension du langage que l'apprenant est appelé à rechercher, mais c'est la dynamique de la parole, de la communication littéraire se situant autour de six fonctions du langage : fonction référentielle, fonction expressive, fonction conative, fonction métalinguistique, fonction phatique et fonction poétique :

⁵⁹ Liu Bo Y.-L., 2007, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? », Synergies chine, n° 2, pp. 152-153.

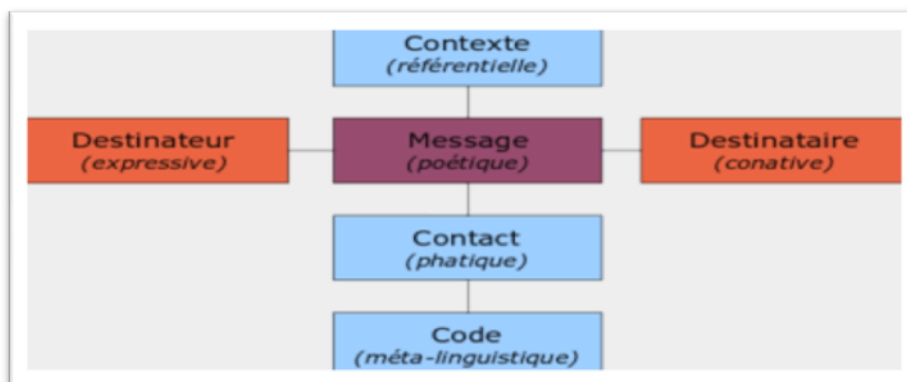


Schéma 2 : La communication verbale, d'après R. Jakobson. Source : Essais, p. 214.

Nous visons au développement de la compétence de la lecture littéraire de l'apprenant en classe de FLE par l'approche qui privilégie l'aspect communicatif. Cette lecture doit être une lecture de compréhension, une lecture d'apprentissage. Pour que cela puisse se réaliser, il faut mettre en pratique dans la classe des activités diversifiées sous l'acte de lecture dirigé de l'auteur vers le lecteur communiquant une vision du monde et la réponse du lecteur/apprenant considéré en tant que un sujet lisant qu'un public récepteur. Dans cette approche, la littérature n'est plus seulement « une configuration textuelle dont il importe de comprendre l'organisation interne, mais une activité sociale, qui implique des conditions d'énonciations déterminées » (Maingueneau D., 2004, p. 192). M. Riffaterre (1979) veut « le phénomène littéraire » ne pas être seulement le texte, mais aussi la lecture, « l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte, énoncé et énonciation »⁶⁰. À la différence de la considération que la lecture du texte littéraire est un phénomène à la fois d'anticipation, de reconstruction qui prend appui sur l'expérience préalable du lecteur, nous estimons que le lecteur/apprenant de la langue doit premièrement, apprendre à utiliser des indices, à mobiliser ses savoirs, des caractéristiques complémentaires propres au contexte et à la nature du texte et par la suite, il doit procéder à l'accès du texte par une approche communicative qui lui permet aussi la découverte de la langue. Mentionnons l'importance de l'accompagnement pédagogique rendant le texte littéraire accessible, dont l'apprenant s'empare, s'y implique et sur lequel il s'exprime (*ibid.*, Cicurel F., 1991). Notre réflexion s'oriente vers les outils et les supports qui

⁶⁰ Riffaterre M., 1979, *La Production du texte*, cité par Dufays J.-M., 1994, p. 30.

pourraient être introduits et utilisés dans l'acte de lecture suscitant les retentissements par la lecture et qui assureraient « l'avènement d'un vouloir et d'un pouvoir-dire poétiques » tout en présentant le texte comme un « discours tenu sur la valeur des valeurs »⁶¹. Avec l'enrichissement du lexique et la découverte de la structure de la langue, cet apprentissage tente d'inculquer le jeu du langage, d'éveiller l'imagination, d'encourager l'expression et d'instaurer un dialogue entre texte, le lecteur/apprenant et l'autre. La parole est au cœur de cette expérience de la lecture dont la mutation « ne porte pas seulement sur les personnages, mais sur les interrogations et les mirages des adultes face à un monde en deuil d'utopie » (Chamboredon J.-C. et Fabiani J.-L., 1997, p. 141)⁶².

En classe de FLE, nous, enseignants devons faire l'apprenant-lecteur apprendre à lire un texte littéraire, à tisser des relations entre ce qu'il lit et ce qui l'entoure, à se laisser appréhender la parole de manière qu'il devienne autonome parce que la lecture d'un texte littéraire est un acte solitaire et individuel qui se nourrit des postures de participation et de distanciation qu'il adopte face au texte (*ibid.*, Dufays J.-L et al. 2005). Le lecteur s'isole du monde, il fait appel à des processus de lecture complexes et certaines informations perçues pendant cette lecture persistent une fois le livre refermé. Le caractère littéraire du texte invite à mettre en avant son aspect esthétique, il entraîne des usages lectoriaux qui lui sont propres. Nous adhérons à la conception des auteurs J. Émery-Bruneau (2010) et M. Sauvaire (2013), selon laquelle, l'apprenant considéré comme un sujet social et socioculturel, doit être au centre de la réflexion en didactique de la lecture littéraire en classe de langue. Il est exact de remarquer que l'apprenant actualise le texte par sa lecture et la relation qui se tisse. L'actualisation du texte par le lecteur devient double, il le fait exister et il lui permet d'accéder à son statut de texte littéraire. Dans cette opération, des stratégies de lecture devraient mobiliser de nombreuses compétences pour percevoir la portée du texte, son caractère transgressif, sa polysémie et son originalité. U. Eco (1985, p. 61) définit le texte comme une « chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire ». La lecture peut devenir personnelle, le lecteur réagit aux sollicitations d'un texte d'une manière unique. Assurément, le lecteur guidé de stratégies adaptées dans un mouvement de va-et-vient⁶³, se conduit à une lecture adéquate dont la fonction dépend de « la quantité d'étonnement, d'admiration, que produit cette lecture, et aussi des compétences du lecteur, de sa capacité de percevoir ou non certains agencements du livre, certaines techniques utilisées par l'auteur, de

⁶¹ Geninasca J., 1997, « la Parole littéraire », Paris, *Presses Universitaires de France* (Formes sémiotiques), pp. 97 – 99.

⁶² Chamboredon J.-C. et Fabiani J.-L., 1997, « Les albums pour enfants ; le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*.

⁶³ J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, (2005) proposent de concevoir la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique » entre deux modes de lecture : la distanciation et la participation.

sa maîtrise de la langue et d'une façon générale, de sa culture et de ses expériences passées » (Poslaniec C., 2002, p. 80). Pour que cela s'effectue convenablement, la lecture littéraire se situe dans une relation intime entre le texte et le lecteur/apprenant, établie par une mise à distance du texte et par ses interférences. La distanciation sollicite de nombreuses compétences que les apprenants n'ont pas toujours, particulièrement le jeune apprenants. Il faut alors adopter un mode de lecture du texte littéraire en classe de langue afin que le lecteur s'y implique affectivement tout en conservant une distance critique conjointement à l'appréciation de l'acte de lecture. L'investissement psycho – affectif du lecteur/apprenant se juge nécessaire dans son activité de lecture qui la rend active. Il ne suffit pas qu'il comprenne le texte, mais qu'il soit touché pour se l'approprier et en tirer un bénéfice. Dans la classe, l'enseignant doit « instaurer des espaces plus libres » qui permettront à l'apprenant de « devenir pleinement lecteur » (Bourdet J.-F., 1999, p. 34)⁶⁴. Les processus qui pourraient étayer une telle lecture « se fondent sur les divers types d'intervention d'un lecteur sur le texte » tels qui paraissent dans l'ouvrage de B. Gervais et R. Bouvet (2007, p. 5) et s'articulent les uns aux autres : le processus neurophysiologique qui donne accès au texte, à son déchiffrement, le processus cognitif qui amène à la compréhension du texte et donne une cohérence et une unité à la lecture, le processus argumentatif qui constitue le lieu de l'interaction entre le texte et le lecteur, le processus affectif qui permet de maintenir l'intérêt du lecteur par son identification aux personnages, à leurs actions qui suscitent la sympathie, l'empathie, la pitié, le rire et le processus symbolique qui permet alors de mettre en valeur l'influence réciproque du contexte sur la réception d'un texte (*ibid.*, 2007, p. 5). Ils sont en jeu pendant la lecture ce qui permet au lecteur de pouvoir accéder au texte dans son ensemble. De cette façon, le texte littéraire devient un espace de plaisir et de liberté dans lequel l'apprenant peut s'investir et adopter sa propre lecture. Cet investissement engage l'affect, les émotions, il peut correspondre à une identification de l'apprenant au personnage, à la découverte d'un ailleurs inconnu, comme au déploiement de l'imaginaire (Cuq J.-P., Gruca I., 2005). Ainsi, le lecteur/apprenant vit d'autres expériences, il connaît des mondes et il change sa propre réalité. C'est à l'enseignant de langues de faire l'apprenant trouver le plaisir du texte, de le découvrir en jouissance, perdu dans le tissu du texte tel que R. Barthes (1973) le caractérise et dans lequel « le sujet se défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans les sécrétions constructives de sa toile » (Barthes R., 1973, pp. 100-101). À tout cela, s'ajoute la pédagogie interactive où « l'enseignant veille sans contraindre, où les concepteurs proposent et modifient, en retour d'expérience, les cadres conceptuels initialement offerts » (Papo E.

⁶⁴ Bourdet J.-F., 1999, « Lire la littérature en français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence », *Études de linguistique appliquée*, vol.115, p. 34.

Bourgain D., 1989, p. 10). Cette pratique vise à la meilleure compréhension du texte contribuant au développement du langage oral et écrit et aussi de la métacognition. Par un enseignement explicite, des concepts et des techniques, les formes, les fonctions de l'écrit, le langage littéraire, les inférences du texte, la manipulation des mots, la partie sémiotique du texte étudié se dévoilent et la participation des apprenants à cette exploration est stimulée. Grâce aux différents types d'activités et à l'implication de l'apprenant, la classe est fertile aux « interactions didactiques » qui visent à l'étude de la langue littéraire par l'explication des formes de la langue, la description des règles grammaticales, les appréciations, les évaluations, les activités de conceptualisation des données sociolinguistiques et les « interactions autonomes » qui ont pour but l'entraînement à la communication littéraire.(Holtzer G., 1993)⁶⁵.

La classe de FLE peut devenir le lieu où le texte littéraire se découvre et il permet au lecteur/apprenant de faire de même. L'apprenant peut être détective ou explorateur de la réalité décrite, il est en quête du sens, de différentes significances que la lecture lui réserve. Notons que l'apprenant/lecteur joue indirectement avec la structure du texte et par la même avec la langue du texte.

1.5.4. Les finalités de la pratique du texte littéraire en classe de FLE

Après nous nous être rapportée à la conception selon laquelle le texte littéraire devient un espace de langue renforcée par J. Peytard qui veut le texte littéraire être « un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue » (1986, p. 247) lequel avec les activités proposées par l'enseignant aident les apprenants de la langue à « structurer les mots nouveaux en réseau » et à favoriser la « construction/mobilisation des savoirs »⁶⁶ sous des conditions avantageuses au remploi lexical, nous considérons que dans le cas de l'apprentissage de la langue étrangère, le texte

⁶⁵ Holtzer G., 1993, *Discours autour de l'autonomie*, Besançon, Université de Franche Comté, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

Les interactions didactiques (1993, p. 56) : Métadiscours explicatif (explications demandées/données, paraphrase, définition, exemples, ... négociation du sens), Métadiscours descriptif (descriptions grammaticales, règles), Discours évaluatif (appréciation, correction-réparation, évaluation indirecte), Activités métalinguistiques (conceptualisation sociolinguistiques, observation contrastive LM/LE).

Les interactions communicatives (*ibid.*, 1993, p. 56) : Communication-reproduction (répétition, dramatisation de dialogues, exercices structuraux, mémorisation d'énoncés), Communication semi-dirigée (création de dialogues sur images, productions d'écrits sur situation imposée, jeux de rôle sur canevas, exercices de reformulation), Communication autonome (jeux de rôle, débat exercices de créativité, enquête, communication et apprentissage : négociation).

⁶⁶ Sardier A., 2016, « Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle », *Repères*, 54, pp. 207-232.

doit être exploité aussi bien à des fins esthétiques, stylistiques et culturelles. Nous reconnaissons que la finalité de l'enseignement de la littérature en classe du FLE est une finalité purement didactique qui vise à transmettre un certain savoir à la fois littéraire et linguistique. Si ces savoirs ont dû focaliser l'attention des didacticiens, la relation avec ceux-ci est d'ailleurs à préoccuper la réflexion didactique. Des savoirs multiples se mettent en jeu dans une conception de l'enseignement de la littérature en classe de FLE appréhendés de diverses manières par les apprenants selon leur âge et leur niveau de langue. C'est exactement ce que soutient A. Séoud : « Enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire » (1997, p. 132). Les textes littéraires donnent accès au sens par la lecture interactive mettant en interaction constante celui-ci, l'apprenant/lecteur et les apprenants entre eux, aux invariants textuels, génériques et typologiques tels proposés par J.-L. Cuq et I. Gruca (2009, pp. 421-422) et au questionnement personnel. Les auteurs du CECRL assignent une place ambiguë à la littérature que nous tenterons de préciser dans cette partie de notre étude : « Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2005, p. 47). Au contraire, Y. Reuter écrivait que « la variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante [...] » (1999, p. 197) .

Par ce kaléidoscope des finalités de la littérature, il s'avère que dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'enseignement de la littérature est l'une des meilleures chances que l'on puisse offrir à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère parce qu'il ne suffit pas pour autant de lui apprendre une langue, mais il faut savoir aussi lui donner les moyens de se l'approprier. Donc, comme l'indique B. Daunay (2007), l'intention réside de reconstruire une didactique de la littérature, dans « la reconnaissance des effets scientistes et technicistes de l'applicationnisme » que nous tenterons d'appliquer au développement de notre proposition didactique accommodant les formes enseignées au plus près des réalités discursives et pragmatiques de la langue cible. Nous espérons à une inventivité modeste dans l'ingénierie de l'enseignement par des pratiques et non par de nouvelles approches du texte littéraire. Au contraire, les anciennes approches seront recomposées d'une manière équilibrée et pertinente avec les tendances didactiques nouvelles en les revalorisant et en permettant des conceptions nouvelles de l'enseignement de la littérature en classe du FLE.

Le lien entre l'apprentissage du FLE, en général des langues étrangères, et la littérature proclame incontestablement « l'homologie profonde de ces "coups", de ces "jeux", de ces "bricolages", "appropriations", "rires", "voix", "énigmes " que sont toutes les actions

d'apprentissage, avec les usages et les enjeux de la littérature » (Yerlès P., 1991, p. 115). Il se voit que la centration ne se situe plus sur l'objet, mais sur le sujet apprenant de la langue en mettant en œuvre la participation, la distanciation critique, l'appropriation sensorielle dialectisant les instances et en favorisant l'imagination, la pensée, l'expression personnelle dans le processus de réemploi et production nous permettons de désigner le rôle de l'enseignant qui doit prendre en considération toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire afin d'élargir « le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples » de façon que le sujet-apprenant de la langue puisse se saisir ses usages variés⁶⁷. Dans ce sens, il doit utiliser cet outil didactique, le texte littéraire, objet de l'exploitation par la lecture pour toute interaction possible pendant le cours en concevant des pratiques éloignant le texte de ses contours et en favorisant cette relation texte-apprenant(s)/lecteur(s). La diversité des activités mises en œuvre dans la classe, conçues sur la communication littéraire la rendent cadre communicatif dans lequel se créent la communication authentique (*ibid.*, Albert M.-C. et Souchon M. 2000, p. 11). Il serait sensé alors d'affirmer que par la lecture du texte littéraire l'apprenant de la langue cible arrive à se confronter au texte, aux dimensions qui s'ouvrent chaque fois que son regard tombe sur les écrits possédant « une spécificité forte en terme d'offre ou de potentiel identificatoire »⁶⁸, à confronter une interprétation avec ses camarades et son enseignant, à inférer, à relier tout ce qu'il s'est partagé à sa subjectivité, à s'en faire une opinion, à adopter une posture critique, un jugement, surtout à savoir les émotions, à éprouver de l'empathie (Mekhnache M., 2010, p. 126). L'auteur P. Hachet (*ibid.*, 2004, p. 616) relève que la fréquentation des textes littéraires par les jeunes apprenants est « solidaire d'une certaine acceptation des transformations physiques impulsées par 'processus pubertaire'⁶⁹, lequel n'est pas esquivé, mais introjecté, graduellement " subjectivé " »⁷⁰.

Notre conclusion sur les finalités de la pratique du texte littéraire en classe de FLE s'ensuit en empruntant l'aspect privilégié du texte littéraire par M. Foucault comme « un document, un instrument dont l'exploitation le transforme « en monument [...] l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le répartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations »

⁶⁷ Lu dans l'article : « Les spécificités de l'enseignement des littératures francophones dans la didactique du Français langue étrangère (FLE). Le cas du Département des littératures et de langue française de l'Université Farhet Abbas, SETIF. », écrit par Abadlia Nassima, Doctorante, en sciences du texte littéraire, Maître Assistante Classe A, Université Farhet Abbas, Sétif, Algérie, disponible sur : <http://www.lled.auf.org/IMG/pdf/ABADLIA.pdf>

⁶⁸ Hachet P., 2004, « Le regard du lecteur adolescent sur un texte littéraire écrit par un autre adolescent », *Adolescence*, vol. 223, n° 3, pp. 619-627.

⁶⁹ Selon Gutton P., 1996, *Adolescens*, Paris, PUF.

⁷⁰ Selon J.-P. Richard, 2001, « La littérature « adolescente » entre le beau et le laid », *Adolescence*, n°15, pp. 161-173.

(1969, p. 187). La lecture des textes littéraires accorde la possibilité à l'apprenant d'étudier et d'apprendre la langue vue par la métaphore d'« un manteau rapiécé, construit et reconstruit à partir des mêmes bouts d'étoffe, les textes sont des formes toujours nouvelles, construites à partir des mêmes moyens linguistiques, les unités et structures, par essence finies ou limitées, qui définissent le système de la langue, au service de l'activité communicative ou discursive » (Saussure F., 1916, p. 27). La langue par ailleurs, est la matière première de la littérature et par conséquent, la littérature constitue une chair linguistique providentielle.

CHAPITRE II

Pour une didactique de la littérature en classe de FLE

La didactique de la littérature peut représenter l'espace où l'on articule le savoir à l'apprenant, la culture à l'expression, à la communication, les contenus aux méthodes et aux techniques. J.-L.Martinand (1994) déclare que « la didactique est contestée. Contestée par les scientifiques, il suffit de bien connaître sa discipline, l'effort ne consiste qu'à trouver l'explication simple et à exposer clairement et avec enthousiasme. Contestée aussi par les pédagogues : l'enseignement est un art. Il demande un don, quelques recettes et l'amour des élèves » (Martinand J.-L., 1994, p. 52). De notre part, nous rejoignons la pensée ci-dessus de J.-L.Martinand (1994) et nous ajouterions que à part l'amour des apprenants, la passion de l'enseignant de FLE pour l'enseignement de la littérature amènerait au recentrage de la didactique du FLE.

Depuis que la didactique du FLE est constituée comme champ de recherche, auparavant mentionné au premier chapitre (section 1.1) de notre étude, l'enseignement de la littérature n'a pas cessé d'être sujet central d'approche didactique du texte littéraire en classe de FLE. Elle apparaît davantage comme un espace de questions que comme un espace de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature au cours du FLE, il constitue principalement un champ de discussions théoriques, qui portent selon B. Daunay (2007, p. 159)⁷¹ aussi bien sur « le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets » exactement ce que nous essaierons d'examiner par notre recherche. La sélection des savoirs aussi bien que les pratiques susceptibles de les canaliser à tous les niveaux des apprenants de la langue se trouvent au centre d'intérêt de la recherche en didactique qui progresse⁷². Ce traitement didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE doit se caractériser d'un air nouveau favorisant l'interrelation culturelle et linguistique qui dévoile la beauté littéraire nourrie par la richesse de la langue. Ses vertus la rendent un outil de premier rang pour l'acquisition de cette langue et l'allié de l'enseignant, si l'on veut croire que « la réflexion didactique mène à l'action » (Biard J. et Denis F., 1993, p. 40). En outre, la motivation et les

⁷¹ Daunay, B., 2007, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, pp. 139-189.

⁷² (*Ibid.*, Daunay B., 2007).

besoins des apprenants sont deux clés pour commencer à réfléchir sur la pédagogie et la didactique du phénomène littéraire dans le FLE. Sur cette base, nous examinerons s'il faut faire la distinction enseignement-apprentissage du français et enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE; nous nous limiterons aux objectifs possibles: le développement des compétences en lecture-écriture, la construction de la littérature comme objet de connaissance, le développement de compétences méthodologiques, l'aide à l'expression et à la construction de la personnalité des jeunes apprenants et de plus, nous essaierons de soumettre quelques propositions quant à l'enseignement de la littérature. A. Séoud (*op.cit.*, 1997) exprimait que l'enseignant de langue étrangère lorsqu'il se sert du fait littéraire pour la transmission d'un enseignement, il doit faire ses apprenants « aimer et vivre la littérature puisqu'il ne s'agit pas seulement d'un domaine de connaissance mais de vie. » (1997, p. 132).

Nous avançons que la littérature se trouve reconnue dans la didactique du FLE comme une forme d'expérience singulière à la fois dans sa relation à la pratique de la langue et à la culture anthropologique. Dans quelles perspectives se soulignent les convergences entre les didactiques de langue maternelle et étrangère ? Comment peut-on concevoir la place du littéraire dans une didactique du français langue étrangère ? Qu'en est-il à présent en classe de FLE ? C'est à ces questions que nous souhaitons réfléchir en suggérant quelques éléments d'analyse et en soumettant quelques propositions.

2.1. L'exploitation du texte littéraire

G. Vigner défend l'idée d'un « tronc commun » de la didactique du français pour les langues de scolarisation et les langues étrangères. Selon lui si, par rapport au FLE qui se concentre sur les situations de communication, on peut voir que le FLM privilégie la transmission et que le FLS est plus préoccupé de questions interculturelles, les différences se situent notamment au niveau des pédagogies qui s'adaptent aux publics visés et aux objectifs de l'enseignement (*op.cit.*, Godard A., 2015, p. 56). Aux défis de la construction européenne, à la position de la romanité face à l'anglais, à la nécessité croissante du plurilinguisme et à l'abondance des flux migratoires ainsi qu'au nouveau rapport aux langues engendré par les nouvelles technologies, Collés L, Dufays J.-L. et Maeder C. (2003, pp. 8-9) mettent en valeur à la fois le *continuum* entre langue et culture et entre les didactiques du FLM, FLS et FLE et ils privilégient « l'imbrication constante du culturel et du langagier ». Ils soulignent qu'à côté des enjeux formatifs de la transmission littéraire il y a de surcroît l'importance de la pratique langagière qu'offre la littérature et l'accès qu'elle permet aux représentations culturelles (*ibid.*, p. 138). En effet, la littérature couronnée de divers attributs, réside le support efficace de

satisfaire toutes les nouvelles provocations du temps. Notre aspiration fervente est de réunir dans une même approche langue et littérature, pour exprimer leur capacité commune et de faire exister la complexité de l'objet *langue* et la légitimité de l'objet *littérature*⁷³. Nous saisissons le texte littéraire être un laboratoire langagier où la langue est travaillée de manière qu'elle révèle le plus précisément ses structures et ses fonctionnements, « assise fondatrice de l'enseignement de la langue » selon J. Peytard (1989, p. 8). Nous sommes de l'avis que dans la classe de FLE, la littérature, un support sans limites avec des discours de références nombreux, accorde la possibilité d'abord à l'enseignant de « repenser à nouveaux frais ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (Legros D., 2005, p. 46) et en deuxième, aux apprenants d'étudier la langue et la culture du pays concerné, d'emprunter la voix et/ou la voie qui les conduira(ont) à la découverte.

Nos préoccupations de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE nous amènent à penser à la conception des pratiques en particulier inter reliées avec les trois opérations que les enseignants de langues doivent en permanence réaliser telles que l'opération de sélection, celle de cohérence d'enseignement et celle de distribution, lesquelles pourraient être appliquées pour l'acquisition de la langue et inspirées par les courants de la lecture littéraire. Assurément, il y a de nombreux modèles d'exploitation du texte littéraire proposés même dans les manuels de méthode de français pour l'enseignement de la langue dans le souci de la littérature. L'important est que l'enseignant choisisse bien la méthode en fonction des objectifs du cours, des besoins des apprenants et des modalités propres à la communication telle que nous avons tenté de cerner dans le premier chapitre. Par ailleurs, devant la multiplicité des modes d'approche du littéraire chez les apprenants de FLE, J.-P. Cuq et I. Gruca proposent le modèle sémiologique (de la forme vers le sens) et l'analyse onomasiologique (de la construction à la vérification d'hypothèses). C'est par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre les connaissances antérieures et les éléments qui leur sont apportés par le document que les lecteurs-apprenants construisent le sens dans leur langue maternelle, mais aussi dans la langue étrangère qu'ils apprennent (*op.cit.*, 2005, p. 147). Nous avons choisi d'étudier et de fouiller les chemins des textes littéraires en classe de FLE comme supports pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la langue après une longue pratique d'enseignante du FLE dans le contexte grec. En fait, il nous paraît inéluctable que l'enseignement du FLE ne soit effectif qu'à travers sa littérature. Nous sommes enclins à penser que la notion de « texte littéraire » constitue un valable indice de la convergence linguistique, esthétique, culturelle, exemplaire. Notre réflexion théorique à la première partie

⁷³ Demougin, P., 2007, « Enseigner le français et la littérature : de la linguistique à l'anthropologique », *Revue des sciences de l'éducation*, n°33(2), pp. 401–414. <https://doi.org/10.7202/017884ar>

de notre étude, prospective dans la deuxième, se situe dans la volonté de délimiter les tendances convergentes par l'anthropologie comme champ de questionnement au règne de l'approche linguistique. A celle –ci s'intègre la question de l'altérité avec des appuis fermes sur les théories de l'énonciation, l'analyse du discours et la grammaire de textes. Après une série d'expérience de formation dans le cadre didactique du FLE et dans des contextes divers, nous sommes amenées à examiner certains outils qui nous aideront à nous correspondre de manière la plus pertinente au cadre problématisé de cette réflexion. Pour nous, la littérature en classe de FLE est clairement envisagée comme une méthode d'enseignement et un objet d'apprentissage de la langue. L'exploitation des textes littéraires par des pratiques d'enseignement de la langue renouvelées et/ou nouvelles exercent une bascule réciproque qui nous permet de les considérer comme de vrais modèles linguistiques à culturaliser la langue. D'ailleurs, c'est ce que confirment les travaux de recherche afin de relancer la littérature en classe de FLE (Aron P., Viala A., 2005, Citton Y., 2007, Dufay J.-L. (éd), 2007, Jouve V., 2010, Schaeffer J.-M., 2011, Peretti I., Ferrier B., 2012, Bishop M.-F., Daunay B., Dufays J.-L., et al, 2010) tout en précisant les différentes formes plurielles, les types des savoirs, socio-institutionnels, formels et historiques, convoqués dans la lecture littéraire (Canvat K., 2000a) mettant au premier rang des préoccupations, les questions des valeurs, de la fonction sociale et de la culture des individus/apprenants de la langue. Pour ces pratiques prétendues, nous nous permettons de prendre en considération les trois critères nécessaires à la dimension anthropologique dans l'enseignement de la langue soutenu par la littérature : la prise en compte conjointe de la littérature et de la langue, des pratiques de lecture littéraire, langagières et des pratiques orales et écrites à des logiques méta discursives. Alors, à l'aide de quels outils, pour quels objectifs et par quel encadrement, nous soutiendrons ce renversement de l'enseignement-apprentissage du FLE ?

2.1.1. Objectifs possibles à atteindre à travers le texte littéraire

Nous poursuivons notre réflexion sur le rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE qui prend un virage vers les objectifs qu'un tel enseignement de la langue pourrait attribuer à la lecture littéraire. Nous abordons le texte littéraire en classe de FLE comme « forme verbale identifiable et délimitable » pour aboutir à la « situation », à l'ensemble des « contextes : pragmatique, cognitif, socioculturel et historique, qui déterminent les pratiques textuelles et sont déterminées par elles » (Van Dijk, 1985, p. 2282b). Les écrivains, les personnages, les apprenants/lecteurs sont sujets d'une condition sociale, idéologique et culturelle, le langage disponible pour la création des œuvres, les modalités

pour leur découverte, le plaisir et la culture se disposent pour leur réception. Notre aspiration tient par la sociologie de la lecture à inciter les apprenants à arriver au sens, à l'importance des textes littéraires et à les introduire à la communication littéraire inscrite dans le temps et l'espace par des activités qui dépassent des interprétations mécanistes des écrits et qui cultivent l'analyse des processus de réception littéraire ainsi que la réflexion sur ce qui est lu. A travers les traces lexicales, langagières, les apprenants sont conduits à la dimension littéraire, aux interprétations réductrices « apolitiques » ou « militantes » qui y abondent (Bruno P., 2004, pp. 33-41). Notre engagement, les possibilités du langage, mais du plus la traversée par les questions de valeurs, dans les formes comme dans les contenus des textes littéraires. De la même position que Y. Reuter, le bien littéraire est constitué par « le rapport écriture – texte – commentaire, lui-même dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées, qui nous permet de dissocier “ texte, écriture et lecture” voire dimensions “ internes” au texte et dimensions “ externes” et par conséquent de réfléchir aux modalités possibles de leur association » (1996, p. 15)⁷⁴.

On soumet que l'apprentissage du FLE ne peut être fondé que sur l'étude des textes littéraires, appui fondamental, dont « l'omniprésence disséminée » (*ibid.*, 1996, p. 8) en classe atteint des objectifs marquants que nous classerions d'abord, en aide à l'apprentissage linguistique, à la mise en évidence des possibilités multiples de structuration des ressources de la langue au service de l'activité communicative ou discursive, à la sensibilisation aux sonorités et à la phonétique, au développement des compétences en lecture – écriture, des compétences méthodologiques, cet ensemble des savoirs et savoir-faire pour leur mise en œuvre dans une activité d'apprentissage de façon perspicace ensuite, en but du développement de l'exercice du jugement, des capacités d'analyse et de réflexion, de l'affinement du sens critique par rapport à soi et aux autres, de l'enrichissement existentiel par la découverte de situations et de comportements humains et à la fin, en réalisation de l'appétence pour les textes littéraires, objet de connaissance et de culture. Par les mouvements de l'imagination, le texte littéraire se déploie à travers des énoncés d'ampleur variable aux dimensions structurale et pragmatique. Il suffit que l'enseignant conçoive des séquences didactiques dans une dialectique de contextualisation – décontextualisation - recontextualisation autrement dit : pratiquer, analyser, réinvestir (Quet F., 2015). De manière identique, J. Peyrard approche le texte littéraire comme un objet qui de ses procédés devient propice à des « commentaires, essais ou encore les délices d'une lecture "libre" pour que, l'imprégnation opérant, le texte soit le moment de communication. » (1986, p. 8). L'enseignement de la littérature comme

⁷⁴ Reuter, Y., 1996, « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école », *Repères*, Volume 13, n° 1, pp. 7 – 25.

matériau important des langues et cultures étrangères renforce également la conscience de la première langue, de la langue maternelle et il améliore le niveau de compétence des apprenants dans celle-ci. Principalement, quand il s'agit d'une proximité linguistique comme c'est le cas du grec et du français. Si l'importance du grec dans la constitution du vocabulaire des langues européennes est prouvée, il y a en français un grand nombre de mots d'origine grecque et l'inverse car la langue grecque s'est enrichie avec des mots d'origine étrangère, emprunts provenant du turc, de l'Italien, du français et plus récemment aussi de l'anglais (Contossopoulos N., 1978) et d'origine française pour l'intérêt de notre réflexion⁷⁵. J. Psicharis, (1971, pp. 73-74) proclamait haut et fort que « Si je ne le connaissais pas [le français], je ne pourrais pas comprendre un mot de ce que les journaux écrivent. Je ne pourrais pas découvrir le sens et je me casserais la tête en vain. Du moment que je mettais en français, je voyais immédiatement ce que cela signifiait... » Du côté culturel, L. Collés, 1994, et P. Blanchet, 2010, soutiennent que l'on ne perçoit l'Autre ou la culture de l'Autre qu'à travers la sienne propre. À la réalisation d'une telle relation, contribue la littérature qui « intervient dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et qui s'emploie à rétablir la continuité » (Zárate G., 2003, p. 61).

Au regard des objectifs mentionnés ci-dessus, il convient de noter que le texte littéraire par les mots fait jeu avec le sens, les vertus éveillées du texte, et il suscite une expérience originale en classe de FLE. Encore plus, « l'émergence, la transmission ou la construction de valeurs quelles qu'elles soient » (Laroque L. et Raulet-Marcel C., 2017, p. 8) résidents associés à l'exploitation du texte littéraire tant pour le FLM, FLS et FLE.

2.1.2. Encadrement de l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE

Il apparaît bien que la littérature soit un espace de découverte de la langue française et en même temps, la classe de FLE peut être un des lieux de découverte des écrivains français par des types textuels variés. Dans les orientations du CECRL, l'approchement du texte littéraire vise au développement des compétences linguistiques, communicatives, socioculturelles, au perfectionnement de la langue et son choix dépend de l'objectif visé par les cours, du niveau linguistique des apprenants, du niveau de langue et de leur âge. Les apprenant/lecteurs n'ont pas du tout, dans une langue étrangère la même facilité de raccord au sens et aux mots (*op.cit.*, Defays J. M., Delbart A.R., Hammami S., Saenen F., 2014). Dans

⁷⁵ Selon N. Contossopoulos (1978) des emprunts lexicaux et calques phraséologiques, presque la totalité des emprunts au français actuels provient du vocabulaire grec, des mots d'origine française en grec moderne sont des emprunts livresques, des emprunts visibles, de simples transcriptions littérales des mots.

cette section, nous nous intéressons à l'usage du texte littéraire en classe de langue, ainsi qu'aux activités, à l'encadrement pour atteindre les objectifs précédemment exposés.

Le travail sur le texte littéraire en classe de FLE s'élargit dans un cadre pédagogique plus ample. Il ne doit plus être utilisé dans le seul but de développer la compétence linguistique et communicative. Ainsi, il importe de préciser à quelles conditions, avec quelles pratiques de classe son caractère spécifique pourrait être appréhendé. À notre avis, les apports didactiques aux compétences des lecteurs constituent l'axe fondamental de lecture, de compréhension des textes, de communication d'échange et il faut prévoir un enseignement progressif de ces compétences, du niveau débutant au niveau moyen des apprenants de la langue. Cet enseignement du FLE se prévoit dans une perspective structurale classant un objet défini comme un système et l'apprentissage de ses usages, conçus en termes de savoir-faire. Actuellement, il y a de diverses façons de proposer le texte littéraire en classe et une variété prodigieuse de supports pour son intégration dans l'enseignement de la langue cible. Le rôle pesant de l'enseignant est d'accoster l'universalité du récit avec ses apprenants. Le récit se trouve dans tous les genres littéraires et il est supporté principalement par le langage articulé et par le mélange ordonné de toutes ces substances. À notre époque où les grands récits de la littérature française et francophone « se déclinent sur une vaste gamme de supports médiatiques, souvent coordonnés, au sein desquels les narrations bédéiques, filmiques, télévisuelles ou vidéo ludiques » (Baroni R., 2017, p. 155), il paraît intensé que l'enseignant de FLE n'embrasse pas cette diversité par des concepts transversaux permettant d'harmoniser l'enseignement de la littérature et l'apprentissage du FLE. Les textes littéraires donc, comme outils et objets d'apprentissage. Il est signifiant que la littérature, objet d'art en plein rapport avec le langage exprime l'idée, les valeurs, la beauté et produit le sens.

Bien des tâtonnements seront nécessaires pour la découverte des passages brumeux du récit par la lecture du texte littéraire⁷⁶ supportée de différents outils et dirigée par les « gestes professionnels » (Jorro A. et Croccé-Spinelli H., 2010), le maniement de l'enseignant, un vrai technicien selon A. Petitjean (2014, pp. 48-49) qui pourrait instaurer des « situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales », « aiguïser les capacités d'analyse de l'œuvre d'art » par des exercices portant sur les références contextuelles, les inférences, le colmatage des implicites, les ambiguïtés. De surcroît, il pourrait fournir aux apprenants, ou mieux encore, leur faire chercher, les sources (paratextes, méta textes, discours critiques, correspondances d'auteurs...) qui éclaireront les conditions de la production du texte. De surcroît, il pourrait créer des moments d'immersion dans le monde du texte, de réflexion, d'associations, et de comparaisons grâce au recours à des activités liées à une méta-lecture

⁷⁶ Annexe 3, Tableau 8 : Lecture littéraire : fonctions essentielles selon M. Picard (1977).

tentant leur capacité interprétative par l'apport de savoirs latéraux. À la fin, il pourrait appliquer des activités d'écriture très enrichissantes pour la connaissance du style d'un auteur, un moyen, à la fois efficient et ludique afin de développer leurs compétences en lecture comme en écriture. L'apprenant-lecteur a le défi de décoder et d'inférer le sens en choisissant parmi les types de lecture selon le cas. A. Godard (2011, p. 52) distingue « le rapide survol (skimming) ou feuilletage non sélectif, la lecture par balayage (scanning) pour chercher une information précise, ou une lecture-action, attentive aux procédures [...] et la lecture critique ».

Dans le même ordre d'idées, l'acte de lecture devrait être conçu comme un accommodement dynamique de significations, un processus dialogique mettant en relation, d'un côté le texte, tel qu'il a été élaboré et de l'autre côté, le lecteur car lire c'est lier. En classe de FLE, les apprenants/lecteurs du texte littéraire répondent à ses appels chacun librement selon sa culture, ses représentations et le niveau de son engagement⁷⁷. D'après ses capacités d'interprétation, ses connaissances, l'aide et la bienveillance de son enseignant, l'apprenant enchaîne les différentes perspectives du texte pour former un sens. L'investissement de l'apprenant-lecteur est la condition d'un dialogue avec ses camarades, grâce à la diversité des réceptions du même texte pour les raisons déjà connues. Essentiellement, M. Sauvaire (2015, p. 1)⁷⁸ exprime que dans la classe les interprétations de l'apprenant « se construisent, se transforment, se peaufinent au fur et à mesure qu'il découvre celles des autres lecteurs du texte ». Ensuite, l'enseignant met en partage les échos de la lecture personnelle du texte avec celle des autres apprenants/lecteurs et il impulse l'ensemble des relations des apprenants/lecteurs au texte avec des activités qui activent la relation cognitive interjetant la compétence encyclopédique, référentielle, culturelle, la compétence linguistique et stylistique, la relation psycho-affective en faveur de la construction de l'identité du lecteur, la relation éthique qui aide à la compréhension des valeurs véhiculées par l'auteur et même, au développement du jugement critique et la relation esthétique pour la perception du texte littéraire comme une œuvre culturelle artistique qui manifeste une expression d'intérêt ou de rejet selon le lecteur. Il coordonne comme cela les différentes composantes en donnant le tempo aux activités et en combinant les nuances possibles au démarrage d'un dynamisme qui se développe dans plusieurs voies afin de faire ressentir aux apprenants toute émotion.

Ce qui ressort, c'est que lire un texte littéraire renvoie donc à apprendre, à comprendre

⁷⁷ Annexe 4, Tableau 9 : Genres de lecteurs du texte littéraire selon A. Pourtier.

⁷⁸ Sauvaire M., 2015, « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, Volume 20, n° 2, disponible sur :

<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signes-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/>

et à interpréter par l'identification des mots, leur sens et leur compréhension⁷⁹. Sur ce sens, l'enseignant peut concevoir différentes activités de déploiement de compétences explicites : exploitation linguistique à divers niveaux, maîtrise du lexique et de la syntaxe, références culturelles, vision du monde. Cette expérience fructueuse de la lecture de l'œuvre littéraire en classe de FLE ouvre des horizons, dévoile des perspectives, crée de nouveaux goûts, aide l'apprenant à la perception du monde et le libère de ses perceptions et aux très jeunes apprenants, cultive la flexibilité, la souplesse de l'esprit. Des difficultés d'apprentissage de la langue par l'exploitation du texte littéraire persistent que l'enseignant doit prévoir et les éviter par les consignes claires et précises pendant la phase de présentation de la pratique et de récupération qui orienteront en sécurité les apprenants dans la lecture laborieuse du texte littéraire par les objectifs bien fixés des tâches, les stratégies mises en œuvre et les mécanismes de lecture de manière que les signes linguistiques assument leur fonction et mènent à « la transposition du texte dans la conscience de son lecteur » (Iser W., 1985, p. 9). De plus, il veille pour que ses apprenants, lorsqu'ils lisent le texte, ne soient pas arrêtés par leurs ignorances lexicales et par contre, il prend le soin de favoriser le développement de leur vocabulaire.

Précisons que l'acte de lecture littéraire en classe de FLE est substantiel à tout niveau de langue et à toute tranche d'âge vu que l'enseignant, détenteur de cette procédure, fixe les finalités des tâches soutenues du matériel pédagogique convenable à chaque étape d'apprentissage de la langue et en prenant en considération les variables cognitives et affectives de ses apprenants. De toute évidence, un concept de lecture littéraire chez les apprenants de la langue visée doit assembler toutes les manières de lire, la simple lecture par références littéraires, la contemplation esthétique, l'analyse structurale.

⁷⁹ Pour plus de précision, il nous paraît utile de nous rapporter aux définitions proposées par E. Falardeau, Professeur à l'Université Laval, dans « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, Numéro 3, 2003, p. 673–694 :

- Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, ne requiert pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu.

- Pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification, dont l'étymologie renvoie directement à l' « action d'indiquer ». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme de la sorte en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant peircien –, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original.

2.2. Perspectives pédagogiques de l'enseignement de la littérature dans la classe de FLE

Il ne constitue pas de doute que la littérature présente un grand intérêt pour les apprenants de la langue étrangère et qu'elle mérite d'être enseignée avec dynamisme par une série d'activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoir mises en œuvre⁸⁰. Les possibilités pédagogiques des textes littéraires que nous tenions à aborder sont nombreuses, notamment pour le rôle supplémentaire que la littérature peut jouer dans la formation intellectuelle, humaine, sociale, historique et culturelle des apprenants qui étudient une langue autre que leur langue maternelle. Tous les domaines du savoir et de l'expérience humaine sont présents dans les textes littéraires comme affirmait H. Barthes (1989, p. 8) que « le monde de l'œuvre littéraire est un monde total ». Pour leur intégration pédagogique réussie, nous l'avons déjà mentionné que l'enseignant doit connaître parfaitement les auteurs et les textes choisis en tant que supports pédagogiques en pleine convenance avec le profil, le niveau de langue de ses apprenants ainsi que les objectifs du programme des cours. Au surplus, il est bien noté par Bernard Schneuwly (2005, p. 51) que « ce n'est jamais la pratique en tant que telle [...] qui devient objet d'enseignement », mais un savoir sur cette pratique.

En classe de FLE, il est recommandé de suivre la pédagogie de la découverte qui émane, des fois, de la surprise voire du choc auprès des apprenants. Cependant, l'enseignant doit laisser chaque apprenant « éprouver lui-même le texte avant d'en parler » (Benamou M., 1971, p. 10) avec ses propres moyens. C'est à l'enseignant de faire vivre la littérature en classe, même si des extraits des œuvres littéraires sont inclus dans les méthodes. C'est à lui d'abord de ne pas traiter le fait littéraire comme un auxiliaire de l'enseignement-apprentissage de la langue, de la lecture ou de l'écriture, au contraire, le plus bienséant serait qu'il l'affronte comme un objet spécifique à construire didactiquement. D'autant plus que tout enseignement recherche la transmission des savoirs utiles afin que les apprenants agissent dans des situations, l'enseignement de la littérature offre des expériences pédagogiques multiples aux apprenants de la langue où plusieurs aspects et divers effets s'entrecroisent. En cohérence avec les objectifs et les finalités attribués à un tel enseignement où s'exprime une langue-culture dans sa richesse, nous allons rechercher comment peut s'opérer la médiation d'un système linguistique, culturel au jeune apprenant de la langue à travers les œuvres littéraires. Nous nous intéressons à distinguer les atouts pédagogiques de la littérature en classe de FLE et à proposer des modèles de démarche pédagogique.

Nous croyons que par cette procédure, les apprenants se mettent en activité et ils

⁸⁰ Annexe 5, Figure 4 : catégories de savoir transmis par le texte littéraire, selon P. Perrenoud, 2000.

s'exercent à certaines compétences propres à l'étude littéraire et aux débouchés d'une formation même humaniste. Dans notre époque, il est substantiel de former le jugement des apprenants des langues afin qu'ils arrivent à se déterminer dans les circonstances de la vie telle qu'elle se dessine par la réalité sociale et qu'ils soient capables de répondre aux questions sur les fonctions éthiques, cognitives et publiques. L'exploration du discours des écrivains façonne leur façon de penser, les exerce à établir des liens entre les informations et les connaissances reçues, à les synthétiser, à les traduire d'un langage à l'autre pour les communiquer et les mettre en valeur. Il est irréfutable que des effets polysémiques y sont relevés permettant aux apprenants « un perpétuel bain de jouvence à l'herméneutique [...] au courant des grandes conquêtes de l'esthétique, de la linguistique, de la psychologie et de toutes les sciences humaines » en classe de FLE (Saidi S., 2013, p. 200). Mieux encore, il s'agit d'un vaste « processus d'humanisation de soi-même, d'enrichissement de son être, de son humanité par l'autre » (Dezutter O. et Falardeau E., 2015, p. 276). Les mêmes auteurs se rapportent à l'expérience de la littérature qui est une expérience de l'altérité dont la diversité se présente par des points divers parmi lesquels nous mettons au premier rang une autre expérience de la langue, l'expérience d'une langue autre que celle employée dans l'usage quotidien et en deuxième, l'expérience d'un autre imaginaire, l'expérience d'une autre sensibilité, l'expérience d'une autre intelligence, d'un regard autre sur le monde et sur la condition humaine, l'expérience d'un autre jugement, d'une pensée autre pour appréhender le monde (*op. cit.*, 2015).

Donc, la prétention pédagogique ne doit pas être de former des spécialistes de littérature, mais des apprenants/lecteurs avertis pour réfléchir à la société d'aujourd'hui à partir des textes d'hier écrits dans la langue qu'ils apprennent. Dans le concept pédagogique exposé ci-dessus, nous allons proposer en lignes générales, des pratiques d'enseignement de la littérature en classe de FLE que l'enseignant pourrait introduire dans son cours et en faire un agent authentique de l'apprentissage de la langue. Ces pratiques peuvent correspondre aux cinq dimensions indiquées par V. Jouve (1993) de nature neurophysiologique pour mettre en œuvre les différentes fonctions du cerveau, cognitive pour exercer la compréhension des apprenants, affective qui suscitent des émotions chez eux, argumentative pour que les apprenants expriment et soutiennent leur jugement et symbolique pour en tirer les signes culturels, les idées et les valeurs. Mises en œuvre séparément ou en pleine corrélation en fonction des buts du cours, elles sollicitent l'attention au texte littéraire, l'implication et le zèle de l'apprenant, l'habileté de l'enseignant pour leur fusionnement et un enchaînement souple de manière à aplanir la difficulté ou les écueils d'apprentissage. À travers de quelles activités l'enseignant peut « faire de la lecture littéraire un moment

extraordinaire dans la vie de la classe, pour les apprenants, comme pour lui » (*op.cit.*, Godard, 2015, p. 305), un moment propice à la construction d'un rapport intime à la langue étudiée ?

2.2.1. Quelles activités pour le texte littéraire en classe de FLE ?

Partant de ces questions, nous tenons à dégager des activités possibles dérivées des perspectives pédagogiques, des pratiques de l'enseignement de la littérature esquissées précédemment et des évolutions didactiques récentes. Nous récupérons des activités qui traitent le littéraire de sorte de proposer une connaissance plus approfondie de la langue, à la fois dans le domaine du discours et dans la confrontation avec la réalité des interactions sociales. Le croisement des activités pédagogiques et des genres littéraires s'insère d'abord, dans la progression linguistique de manière de rendre le fait littéraire à tous les niveaux de langue. Il se peut qu'au niveau A1, l'introduction de textes poétiques brefs invite à des activités de diction, de mémorisation, de manipulation, ou d'écriture à partir d'unités lexicales. L'approche de la littérature est alors assimilable à un atelier. Au niveau A2, le roman peut être introduit comme « matière » : couverture, illustrations, l'objet livre. Au niveau intermédiaire, c'est l'accès au récit. Les activités permettent une lecture éthique et implique un jugement du lecteur sur les personnages, les motifs de l'action. Par les questionnaires de compréhension, les questions prenant en compte la réception des textes, les discussions sur la compréhension, les débats interprétatifs, les apprenants développent une attitude interprétative et réflexive. Aux niveaux avancés, une approche analytique et plus spécifique est évidente permettant l'argumentation et le sens métalinguistique.

En classe de FLE, on remarque que l'enseignant intègre des textes littéraires quand il veut enrichir un thème, faciliter l'appréhension d'un phénomène grammatical ou sortir de la routine d'enseignement. D'ailleurs, on remarque que les auteurs des manuels juxtaposent des extraits littéraires parmi d'autres documents et compétences autour d'un thème. Le traitement de cet extrait se fait en fonction de ce contexte spécifique guidant l'apprenant vers les buts fixés du thème abordé. Plus précisément, nous nous référons aux propositions d'intégration de la littérature et de la présence du texte littéraire dans les manuels didactiques de FLE chez Hachette, Clé International, Didier, FLE PUG, Editions Maison des Langues qui accordent une place au fait littéraire principalement à la fin de chaque unité, rubrique culture, littérature dans la perspective d'apprentissage du FLE tout respectant les recommandations du CECRL. Il apparaît que plus on avance dans le niveau de langue, plus la présence du texte littéraire se fait constante et il correspond à la thématique traitée dans l'unité, le module, le dossier de la méthode de FLE afin de compléter les connaissances déclaratives et faire avancer les

connaissances générales et culturelles concernant les auteurs les genres littéraires et les sujets sociaux. En général, la démarche proposée pour l'accès au texte et au sens des écrits est plus sémasiologique (étude du lexique, sens propres des mots, la fixation de formes lexicales et syntaxiques ...) qu'onomasiologique (ensemble d'expressions désignant un concept précis, éléments culturels et contextuels). Dernièrement, l'approche onomasiologique prédomine surtout quand la référence au texte littéraire se fait à la page culture à la fin de chaque unité didactique. Nous reconnaissons avec F. Cicurel que la présence du texte littéraire ou la référence au fait littéraire prend un aspect informatif, un aspect de « banalisation de la réception qui tend à annihiler la spécificité du fait littéraire » (*op.cit.*, 1991, p. 128).

Comme la question principale qui est à l'origine de notre étude concerne la lecture littéraire en classe de FLE et la recherche de nouvelles pratiques à l'appui de nouvelles inspirations, nous tenons à examiner les possibles sur la lecture du texte littéraire et les cheminements liés à celle-ci. Une lecture littéraire centrée sur le lecteur, menée dans une classe de langue ne peut être pensée que comme une lecture de dialogue entre l'œuvre et les lecteurs. Dans ce cadre, l'enseignant de FLE amènera les apprenants à lier leurs lectures, entre elles, par elles, avec elles, aux connaissances linguistiques et culturelles. Il construira ainsi chez eux « l'intertextualité et l'encyclopédie, le fondement de la lecture littéraire et du plaisir de lire » (Thérien M., 1997, p. 29). Au terme de la lecture du texte littéraire par des apprenants/lecteurs de la langue cible, nous proposerions une analyse actionnelle du texte, une analyse intertextuelle et extratextuelle par des activités pédagogiques centrées sur les différentes catégories de savoirs mises en œuvre, savoirs qui sont linguistiques, de nature socio-historique et culturelle. Des activités mettant l'accent sur la *réception* (saisie, appréhension, compréhension des documents littéraires) qui facilite la compréhension, la découverte du récit, qui nourrissent les hypothèses sur le contenu du texte, les débats interprétatifs, qui informent sur les invariants du texte, sur la *médiation* (adaptation d'un message reçu, traduction, interprétation, conceptualisation, localisation...) qui contribue au développement cognitif des apprenants, à la compréhension des rituels sociaux et à la qualité de l'échange, de l'intercompréhension, sur l'*interaction* (mobilisation de ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles) qui ponctue l'échange et la communication par l'ensemble de savoir et de savoir-faire acquis dans une action langagière, sur la *production* (convergence des connaissances lexicales, syntaxiques, discursives) pour la relation « entrée-sortie » selon J. Courtyllon (1995, p. 116)⁸¹ qu'il s'agit de production écrite ou orale, les activités consistent à inciter les apprenants à s'exprimer et partager leurs points

⁸¹ Courtyllon J., 1995, « L'unité didactique », *Le français dans le monde*, Recherches et applications (numéro spécial), p. 109-120.

de vue. Avec ces activités, l'enseignant peut différencier l'apprentissage, l'évaluation et la remédiation selon le niveau de langue, les besoins des apprenants et les objectifs du cours. De son côté, l'apprenant met en fonction les mécanismes du traitement microstructurel par l'identification des mots, des liens, l'argumentation et le traitement macrostructurel par la reconnaissance des structures narratives, des informations et leur hiérarchisation tout en renforçant sa capacité d'articuler ses savoirs antérieurs afin d'élaborer une signification. D'après F. Benhamou trois dimensions sont distinctes dans la lecture « sémantique, mimétique et esthétique pour se préparer à sentir, pour sentir et pour décrire ce qu'on a senti » (1971, p. 11). Ce que l'on ambitionne, c'est le développement du goût et de l'intérêt pour le contenu du texte littéraire auquel les apprenants ne se sont pas habitués.

Il faut admettre que le texte littéraire est complexe dont l'exploitation demande une analyse pré pédagogique et une démarche pédagogique graduée qui mettrait en évidence des déclencheurs d'activités. Nos études bibliographiques sur la lecture littéraire tenant compte, la théorie littéraire, la didactique de la littérature et la didactique du FLE, nous guident afin de choisir les différents types de lecture du texte littéraire avantageux en classe de FLE et propices à des activités de découverte de la langue autrement formulée que les autres documents écrits ou sonores et qui sont riches en thèmes, idées, valeurs, références, représentations, des principes d'un monde hors de soi. Ainsi, nous partons du postulat de M. Picard que toute lecture est plurielle pour distinguer la lecture qui reste sur le texte littéraire et sa littéarité supposée, elle privilégie le contenu du texte comme un objet saturé de sens ; la lecture qui investit des valeurs littéraires dans la lecture elle-même et elle met en avant la pratique qui permet de discerner ce qui ne peut pas être vu en soi-même sans ce texte ; la lecture qui valorise la réception spontanée tant que cela est possible chez les jeunes apprenants de la langue étrangère par la mise en œuvre des ressources de l'imagination, de l'émotion pour une « lecture individuelle vue comme lieu d'un "braconnage" intelligent » (Dufays J.-L., 1999, p. 91)⁸² ; la lecture associant la lecture savante et la lecture ordinaire avec toutes les tensions qui s'y créent. Elle contient le rapport rationnel et passionnel, la subjectivité et l'intersubjectivité à travers la fonction référentielle et poétique. Quelle que soit la manière de lire le texte en classe de FLE, les activités linguistiques, cognitives, culturelles font jeu avec le souci de faciliter la compréhension, de favoriser l'interprétation en mettant à jour toute ressource personnelle de l'apprenant, d'encourager l'expression, de stimuler la créativité, la réflexion, la production écrite et orale en articulant les procédés textuels et effets de sens, observations et commentaires, connaissances et raisonnements. En effet, la lecture du

⁸² « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », Le français aujourd'hui-hors série, Lecteurs, littératures, enseignement, Actes du XIème congrès de l'AFEF, 1999, pp. 89-102.

texte littéraire en classe de FLE suscite des interrogations sur le fonctionnement général de la langue (syntaxe, lexique, orthographe), met l'accent sur le faire, le processus et fait appel à des attitudes que l'apprenant n'aurait jamais mobilisées dans sa langue.

CHAPITRE III

La littérature et les nouvelles technologies dans la classe de FLE

Alors que l'enseignement-apprentissage du FLE au moyen de la littérature et plus exactement par la pratique de la lecture du texte littéraire déploie ses voiles vers des savoirs multiples et subtils, on a tenté de montrer comment faire pour converger leurs vues. Dans ce chapitre, nous essaierons de relever le(s) rapport(s) des nouvelles technologies avec l'intégration de la littérature dans la classe de FLE. Quelle peut être leur contribution ? Quelles perspectives se dessinent ? Quelle dynamique en classe de FLE ? Comment ces supports d'enseignement-apprentissage du FLE tant distants dans le temps et dans l'esprit peuvent changer les données ? Un ensemble d'outils au pilotage de nouvelles opérations ? La fonction d'information qui permet l'élargissement et l'accès délocalisé à des ressources multimédias, la fonction de communication pour le contact à distance et la collaboration pour l'accomplissement des tâches hors de la classe sont certaines des points à survoler. Cet abord qui conçoit l'apprenant comme acteur, l'apprentissage de la langue comme action et l'enseignant comme commandant.

3.1. Les nouvelles technologies en classe de langue

Nous commencerons par repérer les applications pédagogiques informatiques au passé jusqu'à l'intégration des assistants numériques personnels, tablettes ou tableaux interactifs, internet au cours des dernières années et le développement des technologies au service de l'apprentissage des langues qui nourriront nos idées à la conception de propositions didactiques. La volonté d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues n'a pas cessé d'exister, souvent inscrite dans les évolutions méthodologiques, les politiques d'enseignement des langues dans les manuels, la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et le potentiel des technologies. De la radio, le magnétophone à la télévision et au magnétoscope, le rapport des langues avec l'informatique est établi vers les années cinquante. C'est toutefois au cours des années soixante que commence l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). À cela, s'ajoute l'arrivée d'Internet dans les années quatre-vingt-dix qui a transformé la nature de l'ALAO. Au début, le matériel sur la Toile présentait surtout des activités pauvres en interaction et en rétroaction. De nos jours, une diversification des usages technologiques pour

l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est évidente⁸³.

La recherche sur les technologies et l'éducation relève quatre grandes orientations qui concernent aussi l'enseignement des langues⁸⁴: le développement d'outils⁸⁵ et la modélisation des conduites cognitives dans l'apprentissage avec des supports numériques, l'analyse des usages sociaux, celle des finalités éthiques et sociopolitiques et l'analyse critique des conditions de production des savoirs. W. Hesse (2002) et d'autres chercheurs ont montré par leurs travaux que les TICE⁸⁶ aident considérablement les apprenants dans leur apprentissage et elles développent de nouvelles stratégies cognitives et de nouvelles compétences chez les apprenants.

Ayant parlé au chapitre précédent d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant nous nous rapportons aux auteurs G. Zurita et M. Nussbaum (2004) qui confirment que les technologies peuvent favoriser un centrage sur l'apprenant et une démarche constructiviste de la part des enseignants. Les TICE viennent « repenser et de délocaliser, dans l'espace et dans le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves, et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation » (Karsenti T., Depover C. et Komis V., 2007, p. 179). De ces tendances, l'enseignement-apprentissage des langues ne pourrait pas rester intact. C'est l'un des domaines auquel on a « le plus et le plus tôt » cherché à introduire les outils de nouvelles technologies. Ainsi, l'enseignement des langues vivantes étrangères a connu un véritable bouleversement lié non seulement à une approche fondamentalement différente fondée sur l'apprenant et sur son rôle dans l'apprentissage de la langue visée, mais aussi et surtout sur le développement des nouvelles technologies et du numérique. L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues exige une évolution du métier de l'enseignant qui doit développer ses connaissances pour maîtriser les principaux outils numériques et les intégrer dans son enseignement concédant à l'apprenant un

⁸³ Annexe 6, Figure 5 : Quelques concepts-clés autour de la didactique des langues et des TICE selon E. Brodin (2006).

⁸⁴ Annexe 7, Figure 6 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes.

⁸⁵ Les trois types d'outils repérés par l'étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* : L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), disponible sur : <http://journals.openedition.org/alsic/2539>

Les outils d'exercitation et de pratique, destinés à faire travailler un aspect spécifique de la compétence langagière. C'est le cas des didacticiels et des cédéroms qui sont spécialement conçus pour des visées pédagogiques (par exemple, pour un travail sur la prononciation ou sur la compréhension de l'oral) ou des logiciels et des sites Internet qui sont détournés de leur emploi premier à des fins d'apprentissage.

Les outils de communication médiatisée par ordinateur (messageries électroniques et forums de discussion). Deux cas sont notables : soit ils permettent aux apprenants de manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère, soit ils sont utilisés dans des collaborations et / ou des interactions à distance.

Les outils de modélisation de l'apprenant, de traitement automatique du corpus ou d'aides intelligentes, provenant la plupart du temps des recherches en traitement automatique des langues.

⁸⁶ Annexe 8, Tableau 10 : Typologie des ressources apportées par internet emprunté par le document de Manganot F., 1998, « Réseau Internet et apprentissage du français », dans Charnier T., Pothier M. (Dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », études de linguistique appliquée (éla), 110, pp. 205-214.

environnement plus authentique dans lequel les différentes compétences linguistiques et culturelles peuvent être sollicitées.

Au regard des projets de recherche-action⁸⁷ menés depuis une décennie, nous constatons que les initiatives TICE actuelles impulsent des usages qui procèdent d'un esprit socioconstructiviste. Encore, les didacticiens envisagent l'apprentissage des langues de plus en plus comme un processus guidé de façon autonome et active par l'apprenant lui-même. Par conséquent, un environnement d'apprentissage puissant est nécessaire (Clarebout E. et Elen J., 2006)⁸⁸. Bien plus, l'apprentissage est perçu comme un processus social (Deaudelin C. et Nault T, 2003)⁸⁹ qui soutient l'intérêt grandissant pour l'apprentissage collaboratif et co-constructif. Sous ces aspects, l'ordinateur peut jouer un rôle varié suivant la conception d'enseignement-apprentissage de la langue cible. Ainsi, D. Legros (2002) distingue l'ordinateur-tuteur pour une conception instructionniste où la relation pédagogique n'évolue pas et qui se base sur une succession d'exercices structuraux complémentaires. En vigueur dans les premières applications des TICE en classe de langue, des années 80 à la moitié des années 90, cette forme d'usage réside dans les préférences de l'enseignant de langues. Ensuite, vient l'ordinateur-outil sans intentions didactiques précises que l'enseignant utilise pour la mise en place de tâches pédagogiques adéquates supposant un bon effort de créativité de sa part en termes de scénarisation et de conception. Cette instrumentalisation didactique au sens d'entraînement grammatical ou morphosyntaxique encore plus, de valeur culturelle des artefacts rend l'enseignant moins instructeur. Puis, l'ordinateur enseigné conçu pour être sous le contrôle et la programmation de l'apprenant. D'un côté, l'apprenant devient actif dans une situation où il doit prendre des décisions, résoudre des problèmes, contrôler à la fois le support et ce qu'il en fait et de l'autre, il se plonge dans un « micromonde » d'après S. Papert, 1994, celui du monde passé et réel. Il édifie ses connaissances, pour nous de véritables révélations d'un monde autre et différent, des fois inconnu, liées à l'observation et la

⁸⁷ Présentation du C2i : Certificat Informatique et Liberté: <http://www2.c2i.education.fr/c2i2e>
Référentiel de compétences C2i :
<http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/referentiel/>

Projet opérationnel FLODI :
http://www.grenoble-universites.fr/1201709437825/0/fiche_article/&RH=GUGIP

Projet Galanet (financé dans le cadre de Socrates, Lingua 2):
<http://www.galanet.eu/>

Projet « le Français en (première) ligne »:
<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

Using ICT and ESP in an international pedagogical project:
<http://journals.openedition.org/apliut/3622>

⁸⁸ Clarebout G., Elen J. (eds.), 2006, *Avoiding simplicity, confronting complexity. Advances in studying and designing powerful (computer-based) learning environments*. Rotterdam, Sense Publishers (in press).

⁸⁹ Deaudelin C., Nault T. (éds.), 2003, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

manipulation des données diverses ainsi qu'à « la formalisation réflexive des observations opérées » (Crinon J. et Legros D., 2000, p. 162). Certainement, ce type d'apprentissage doit être centré autour de la conception d'une/des tâche(s) didactiques définie(s) à l'avance favorisant les interactions entre l'appareil et les apprenants, les apprenants entre eux par un travail coopératif et essentiellement communicationnel.

D'autant plus que l'usage des nouvelles technologies dans les pratiques des enseignants de langues est incontournable, on peut soutenir que leur intégration doit se faire par un processus multifactoriel qui peut être adapté dans le temps et selon les contextes. Ce qui signifie que l'enseignant peut disposer sur un même support numérique de différents médias que lui et ses apprenants peuvent traiter grâce à l'ordinateur et qui met en œuvre l'interactivité. De plus, grâce aux systèmes de communication capables de traiter et de diffuser des données multimédias préexistantes aussi bien que des informations provenant des échanges des acteurs du cyberspace, se construit la communication en langues (Lancien T., 1998, p. 19). A part l'interactivité soit fonctionnelle soit intentionnelle qui se crée, nous nous rapporterons aux autres caractéristiques de l'environnement multimédia en commençant par la multimodalité qui donne « la possibilité de la présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animée » (Legros D., Crinon J., 2002, p. 42) favorisant l'apprentissage, la multiréférentialité qui permet, à partir d'un thème donné, d'accéder à plusieurs sources documentaires et de mettre « en rapport une œuvre (littéraire, musicale ou plastique) avec ses sources, sa genèse, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et d'associations thématiques » Lancien T. (*ibid.*, 1998, p. 25). Assurément, elle enrichit les composantes référentielles et culturelles d'une compétence de communication. Pour paraphraser ce que soutient P. Lévy (1994)⁹⁰ c'est donc, aux enseignants et aux apprenants de disposer du multimédia et d'en faire les usages qu'ils jugent les plus appropriés à leurs besoins et objectifs pour un apprentissage de la langue réussi.

Pour montrer l'esprit dans lequel les TICE peuvent être utilisées d'un point de vue pédagogique pour l'apprentissage des langues, nous nous référons à Warschauer M. (1998)⁹¹ pour qui il y a trois approches possibles à la question de l'utilisation des TICE : une approche déterministe qui veut que les TICE soient un outil tout puissant dont il faut déterminer l'effet global sur l'apprentissage de la langue enseignée, une approche instrumentaliste par laquelle la technologie est simplement un outil qui doit répondre aux besoins des apprenants/utilisateurs et une approche critique importante pour l'investigation d'une culture

⁹⁰ Lévy P., 1997, *L'intelligence collective - Pour une anthropologie du cyberspace*, Editions, La Découverte, disponible en forme numérique sur :

http://www.editions-ladecouverte.fr/catalogue/index-L_intelligence_collective-9782707126931.html

⁹¹ Warschauer, M., 1998, « Researching technology in TESOL: determinist, instrumental, and critical approaches » *TESOL Quarterly*, vol.32, n°4. pp 757-761. DOI: 10.2307/3588010

électronique. Lors de l'élaboration des pratiques ou du choix des activités proposées dans les manuels, les enseignants doivent prendre en considération le style d'apprentissage, les motivations, les différences cognitives, psychologiques et comportementales des apprenants pour l'accomplissement des buts d'apprentissage de la langue cible, « une seule TICE ou une seule méthode sur une TICE ne convient pas à tout le monde » (Atlan J., 2000, p. 117). Principalement, ils doivent savoir mailler les paramètres qui affectent l'apprentissage d'une langue⁹² au support de la technologie numérique et d'autres technologies : compétences, processus, stratégie sous l'interaction aptitude – traitement. Certainement, l'usage des TICE enrichit, même simplifie les situations d'apprentissage de la langue étrangère, mais des fois, il les complexifie de manière démotivante. Nous ajouterions que pour mettre en place un enseignement intégrant l'utilisation des outils TICE, il convient de ne pas partir de la potentialité technique, mais d'établir de préférence un lien entre les théories et les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues et les potentialités technologiques qui peuvent favoriser l'apprentissage⁹³. D'après Christian Puren (2001), quatre modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique peuvent être repérés successivement dans « le sens de représentations dominantes : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie »⁹⁴ qui nourrissent notre réflexion de conception d'enseignement sur la langue et la culture que nous tenterons de proposer à la troisième partie de notre étude.

Enfin, d'après nos observations réalisées dans notre propre enseignement, le support des TICE nous semble très efficace pour le renforcement de différents aspects de la langue cible et pour l'exécution de certaines tâches dans cette langue. Mais, quelle est la place des outils technologiques dans l'enseignement-apprentissage des langues en Europe ? L'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques en langues suit le rythme de leur évolution ? Le temps où les langues s'étaient seulement sur les sciences du langage, la sociologie et l'anthropologie est passé. Les recherches de l'information et de la communication avec celles des cognitivistes font sauter les pratiques, les méthodes et les approches. L'intérêt de ces questions va préciser l'influence d'un tel enseignement-apprentissage du FLE après sa mise en pratique dans la classe de FLE en Grèce.

⁹² Annexe 9, Schéma 17 : Schéma de base d'apprentissage des langues sur le modèle du bon apprenant de Naiman et al. (1978), élaboré par Skehan (1989).

⁹³ Zhang Y., 2010, « L'intégration des TICE à l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants », thèse de doctorat en Sciences du langage, présentée et soutenue publiquement le 26 novembre 2010 à Nantes.

⁹⁴ Annexe 10, Tableau 11 : Récapitulatif des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues d'après C. Puren (2001).

3.2. Les TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues en Europe

Les langues, les médias et les nouvelles technologies sont des thèmes étudiés dans des contextes différents au niveau européen. La recherche didactique des langues inaugure des voies vers des propositions pédagogiques ancrées dans des références théoriques anciennes et renouvelées grâce aux espaces numériques. Les didacticiens, les pédagogues, les responsables de ressources culturelles, les concepteurs de produits en langues ainsi que des éditeurs se collaborent pour l'évolution des modes d'apprentissage des langues et leur enrichissement avec de nouvelles pratiques au support des nouvelles technologies. Cependant, selon notre étude, une réticence d'application de ces propositions pédagogiques d'enseignement des langues est perceptible de la part des enseignants dans la classe qui est le contexte de notre recherche et laquelle nous tenterons d'expliquer dans la suite des chapitres.

Actuellement, principalement en Europe plurilinguistique et pluriculturelle, on remarque de multiples modes d'apprentissage des langues s'ouvrir grâce aux moyens numériques. Chaque personne intéressée pour apprendre une langue étrangère peut s'initier à s'y mettre et à naviguer dans le monde numérique aux maintes applications et à se donner aux nouvelles manières d'appréhender l'apprentissage de la langue désirée. Il est incontestable que les TICE sont porteuses d'une autre culture d'apprentissage des langues à laquelle de nouveaux modèles pédagogiques doivent répondre. Il faut mentionner que l'incorporation des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues remodèle le temps et le lieu traditionnel de la classe de langue, elle donne la possibilité d'étendre et d'élargir le lieu du cours de langues vers de nouveaux espaces, même, de les combiner par une interaction constante. C'est la façon dont on envisage l'apprentissage des langues de plus en plus en dehors de la classe en s'affranchissant les méthodes traditionnelles qui donnent accès à un corpus déterminé de savoirs sur la langue cible. Dans tous les cas, on se demande si tous ces outils, les dispositifs, ces autres modes d'apprentissage des langues seuls sont essentiellement efficaces d'accroître et d'approfondir les connaissances des apprenants des langues. Notre expérience professionnelle et notre étude nous permettent de soutenir que la médiation pédagogique appliquée par les enseignants qui en font usage en classe ou hors de la classe selon les activités et les pratiques leur donnent valeur et efficacité pédagogique, car ils connaissent les conditions réelles pour une juste mise en œuvre et les préconisations susceptibles afin de leur donner pleine transférabilité. Comme d'ailleurs, C. Bélisle (2008) dans son article⁹⁵ conseille aux enseignants d'Europe de prendre bien en considération la théorie de l'apprentissage et le modèle d'enseignement de leur choix de manière à être sûrs qu'il correspond aux besoins et

⁹⁵ Bélisle C., 2008, « eLearning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models » eLearningPapers, www.elearningpapers.eu, 1 n° 7, ISSN 1887-1542.

au rythme des apprenants qui appartiennent ou pas à la nouvelle génération qui a grandi avec le numérique.

Un certain nombre de projets liés à l'apprentissage des langues assisté par TICE sont financés par la Commission européenne et l'intermédiaire de l'agence exécutive éducation, audiovisuel et culturel qui par des approches différentes visent à démontrer la valeur ajoutée que représente l'utilisation des TICE et des nouveaux médias, seuls ou conjointement aux interactions en face-à-face pour créer des expériences « complémentaires » d'apprentissage des langues. Le centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe dont la vision est une éducation aux langues de qualité tout au long de la vie pour favoriser le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale s'engage pour la mise en place des politiques efficaces d'enseignement des langues qui ne contribuent pas seulement à l'accomplissement éducatif professionnel, mais aussi à l'épanouissement personnel. En effet, le CELV soutient ses Etats membres en vue qu'ils mettent en œuvre ces politiques par la valorisation de leur pratique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, la promotion des échanges entre les personnes actives dans ce domaine, la formation des agents multiplicateurs, le soutien des projets de recherche et l'organisation d'un programme de projets internationaux⁹⁶. Parmi d'autres, il propose un inventaire d'outils TICE en ligne et des ressources éducatives libres d'accès pour l'enseignement-apprentissage des langues⁹⁷ et il contribue au développement de l'utilisation des nouveaux médias dans les environnements d'enseignement-apprentissage des langues au moyen des plusieurs projets comme :

DOTS - Développement des compétences d'enseignement en ligne

BLOGS et Quêtes Langues

EVOLUTION – examen de logiciels pionniers pour les technologies en réseaux dans l'enseignement des langues à orientation professionnelle

Dans le rapport récent intitulé « L'avenir de l'enseignement des langues en Europe : études de cas de pratiques innovantes » publié par le réseau d'experts travaillant sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation (NESET) de la Commission européenne en 2020, les approches et les stratégies innovantes basées sur les nouvelles technologies émergentes pour l'enseignement des langues en Europe sont promues. L'utilisation des nouvelles technologies fait donc, partie intégrante des pratiques pédagogiques et les environnements d'apprentissage des langues virtuels foisonnent en facilitant l'accès à des ressources et des services. Au fond, de ces sources d'expériences riches, on voit émerger un besoin de certaines conditions, pour

⁹⁶ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme-Overview/tabid/155/Default.aspx>

⁹⁷ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012/2015/ICTREVandmoreDOTS/ICT/tabid/1906/Default.aspx>

que les bénéfices attendus de l'utilisation des TICE et des nouveaux médias soient atteints. Parallèlement, sur les marchés européens, on a vu apparaître, et de plus en plus ces dernières années, de nouveaux produits et services pour l'apprentissage des langues en utilisant les TICE et les médias. Le temps est donc venu d'examiner en profondeur et dans un vaste contexte comment l'apprentissage des langues s'adapte et bénéficie des évolutions toujours plus rapides du monde des communications et des nouvelles technologies, dont la croissance exponentielle de l'utilisation mobile, des appareils des portables et des TICE dans un but social et de divertissement sur ces dernières années. Malheureusement, à part l'étude sur l'impact des TICE et des nouveaux médias à l'apprentissage des langues lancée par la Commission (EACEA 2007/09)⁹⁸, nous ne possédons aucun autre rapport officiel de l'Union européenne qui dessine l'image actuelle dans les pays membres, mais les articles et les recherches prouvent que les TICE et les nouveaux médias se considèrent comme un complément des méthodes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles dans le cadre traditionnel des systèmes éducatifs et au-delà de ce cadre. De nouvelles tendances et des pratiques hors du cadre scolaire et universitaire, dans la vie active et dans la vie personnelle y inclus l'utilisation des TICE et des nouveaux médias affleurent dans un apprentissage des langues formel, informel et non formel.

La crise sanitaire liée à la Covid-19 et les confinements ont désigné la place considérable que peut prendre le numérique pour assurer l'enseignement-apprentissage des langues et infliger une forme de continuité pédagogique. Dans ce cas, le numérique a impulsé des changements au sein de la didactique des langues apportant de nouvelles pratiques. On remarque un foisonnement d'outils et de contenus numériques pour des usages variés d'apprentissage des langues, le partage des ressources pédagogiques, les interactions pédagogiques et la facilitation des évaluations. L'élargissement de l'offre médiatique, la multiplication de ses formats et la diversité des contenus alimentent les pratiques et les modalités d'enseignement-apprentissage des langues et de nouveaux espaces, les plateformes les favorisent. On l'a déjà mentionné, sans acte pédagogique, les outils numériques ne suffisent pas à soutenir, à avancer mécaniquement l'apprentissage et les savoirs d'une langue. Après tout, ce basculement forcé de 2020 en distanciel nous permet de prendre conscience que le tout distanciel ayant recours aux outils et contenus numériques ne constitue pas une modalité d'enseignement pleinement satisfaisante.

Selon les enseignants de langues, l'enseignement des langues en présentiel doit bénéficier d'une véritable hybridation des supports pédagogiques afin d'intégrer les outils et

⁹⁸ Etude réalisée par l'intermédiaire de l'agence exécutive éducation, audiovisuel et culture, disponible sur :http://eacea.ec.europa.eu/LLp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf

la culture numérique au sein des apprentissages des langues répondant aux objectifs pédagogiques du cours et aux besoins des apprenants. Actuellement, certes la relation d'enseignement et notamment de l'enseignement des langues a évolué, toutefois, elle est encore sujette à questionnement concernant le degré d'hybridation, la conception des séquences pédagogiques, des buts pédagogiques. Les enseignants se sentent souvent découragés par la vitesse des nouvelles technologies dont les applications impliquent des changements fondamentaux de leur rôle. Il est à noter que les recherches en sciences de l'éducation, en psycho-cognition et en didactique des langues se sont intéressées aux effets du numérique dans les apprentissages des langues pour évaluer à la fois l'intérêt d'utiliser les outils et les contenus ainsi que les enjeux de l'hybridation.

3.3. Quelle intégration des TICE dans l'enseignement du FLE ?

Dans cette section, nous nous attacherons à montrer si ces avancées fulgurantes des TICE, tous ces logiciels éducatifs, l'engouement suscité des pratiques didactiques des langues vont de pair avec l'évolution en didactique du FLE et si ces éléments socio-culturels influencent les pratiques pédagogiques d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement du FLE en classe. Le potentiel des TICE doit faire évoluer la didactique du FLE et il contribue à améliorer le niveau linguistique des apprenants, mais on peut se demander s'ils constituent une réelle aide à un meilleur apprentissage de la langue. Certes, la technologie poursuit la voie d'une évolution accélérée et le développement des méthodes, des stratégies suivent à perdre haleine. Même si les propositions des chercheurs en didactique du FLE liées aux avancées technologiques sont reçues avec enthousiasme par tous les acteurs de l'enseignement du FLE, leur application reste lente, marginale et encore les technologies restent « globalement sous - utilisées » dans la classe de FLE estimation des auteurs G.-L. Baron et E. Dane en 2007 (p .8) qui constitue la réalité de nos jours⁹⁹. Cette constatation nous préoccupe et nous tenterons de préciser les raisons de cette réticence devant la généralisation des innovations technologiques et nous engageons à examiner la façon dont les enseignants de FLE interagissent avec la technologie.

L'usage de la technologie et du numérique pour enseigner et pour apprendre le français langue étrangère se révèle donc comme un nouvel essor pédagogique, comme une nouvelle forme technico-culturelle dotée de toutes les qualités et dont il s'agit d'interroger leur pertinence et leur valeur dans le domaine de la didactique du FLE. L'accélération des

⁹⁹ Baron G.-L., et Dane E., 2007, « Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions », disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>

changements dans ce domaine oblige « l'enseignant à acquérir des savoir-faire nouveaux, quelquefois très éloignés de sa formation disciplinaire, et qui parfois ne sont pas sans le désorienter » affirment J.-P. Cuq et I. Gruca I. (*op.cit.*, 2005, p. 463). La didactique du FLE a déjà tiré profit de la vague de nouvelles technologies s'accordant aux principes didactiques de la langue. La montée en puissance du numérique n'a pas manqué d'affecter le secteur de l'enseignement du FLE¹⁰⁰, si bien que la plupart des acteurs dans ce domaine se sont non seulement faits à l'idée que l'introduction des (N)TIC dans l'enseignement de la langue s'avère inévitable, mais qu'ils ont aussi pris conscience que cette évolution leur lance de nombreux défis¹⁰¹. Il est apparent que le domaine de l'ELAO (enseignement des langues assisté par ordinateur) n'a pas cessé de se développer pour devenir, à l'heure actuelle, un domaine de recherche considérable au sein de la didactique du FLE¹⁰².

Nous observons, à présent, une intensification considérable de l'intégration ainsi que de l'utilisation des TICE de la part des institutions pour l'enseignement-apprentissage du FLE qui peut être assurée par l'implication des enseignants compétents, par les conditions à réunir et par les capacités cognitives des apprenants. L'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE accroît la diversité des contextes et la complexité des contenus d'enseignement-apprentissage exigeant des compétences de « gestion de l'apprentissage des TICE et de l'enseignement » (Bangou F., 2006, p. 157). L'auteur n'était pas loin de la réalité actuelle quand il écrivait que l'enseignant d'une langue étrangère doit être capable de « s'adapter à des contextes et à des outils divers, de gérer son temps afin d'optimiser l'intégration, de négocier avec les élèves, les pairs et la hiérarchie, de gérer conjointement l'intégration des TIC et l'enseignement de la langue, et finalement de gérer la reconstruction des concepts d'enseignement et d'intégration des TIC » (*ibid.*, p. 158). Seul le matériel pédagogique ne peut apporter des résultats à l'apprentissage de la langue visée sans l'adresse de l'enseignant de l'évaluer et de l'utiliser. Nous rejoignons la réalité affirmée par N. Guichon que pour les enseignants, l'acquisition et le développement des compétences techno-pédagogiques¹⁰³ constituent « un défi de taille » (2012, p. 206) sans cesse tant que l'évolution

¹⁰⁰ Annexe 11 : Liste (non exhaustive) de matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences d'après notre recherche.

¹⁰¹ Article « L'enseignement-apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis », écrit par Piet Desmet, publié dans la Revue française de linguistique appliquée, 2006, (Vol. XI), p. 140, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>

¹⁰² Annexe 12, Tableau 12 : Récapitulation des tendances internes ayant caractérisé les recherches en matière d'ELAO ces dernières années distinguées par Piet Desmet dans son article « L'enseignement-apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis », publié dans la Revue française de linguistique appliquée, 2006, Vol. XI, p. 140, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>

¹⁰³ Annexe 13, Tableau 13 : Les compétences techno-pédagogiques destinées à structurer la formation aux TICE dans la formation initiale des enseignants de langue selon N. Guichon (2012).

des TICE continue. Par surcroît, il faut tenir compte qu'il y a un important écart générationnel entre les enseignants qui ont reçu une telle formation pendant leur études universitaires (en master) et ceux qui font une course contre la formation continue complémentaire ainsi que chez les apprenants.

L'utilisation des TICE est ponctuelle et considérée comme un auxiliaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Cependant, la majorité des méthodes cherchent à tirer parti des potentialités offertes par les technologies et le numérique, notamment à travers l'ajout de ressources complémentaires (textes, images, documents sonores, vidéos) et des fonctionnalités de recherches avancées en didactique du FLE. De plus en plus de manuels numériques donnent la possibilité aux enseignants à « gagner en autonomie et en inventivité pédagogique » (Borne D., 2004, p. 20) grâce aux fonctionnalités qui y sont censées. Nous pouvons voir que tous les éditeurs des manuels de FLE, selon la conception du manuel et du public visé, intègrent les différents supports de TICE comme un complément précieux, profitant de l'évolution des ceux-ci afin de moderniser le processus d'enseignement-apprentissage du FLE en classe. Ils sont disponibles en pack interactif incluant le livre, le cahier d'activités, l'audio – vidéo et l'accès au parcours digital. Un atout majeur pour les enseignants est que la plupart de ces manuels se disposent en forme numérique aussi reprenant l'intégralité du contenu du manuel papier et ils s'avèrent très pratiques pour les enseignants rendant moins encombrant leur travail étant donné qu'ils permettent un accès direct aux ressources et aux médias. Tel est le cas de la Maison d'édition Hachette FLE dont l'attention est portée sur les apprenants et sur l'interaction en classe. Des ressources multimédias sont proposées à l'enseignant, libre d'intervenir à sa façon afin de particulariser son cours et les partager avec des collègues permettant l'échange des avis. Des activités autocorrectives téléchargeables sur biblio.hachettefle.com permettent l'entraînement en autonomie des apprenants. Chez Clé international, il y a des manuels aux multi-supports qui les complètent disponibles aussi en version numérique donnant la possibilité aux enseignants, mais aussi bien aux apprenants de les avoir à usage personnel. Sur l'espace digital, on a accès à toutes les ressources complémentaires des méthodes. Les éditions Didier enrichissent leurs méthodes avec des ressources multimédias à la pointe numérique pour l'animation des cours. Sur le catalogue didierfle.com, on découvre des manuels aux titres divers enrichis, interactifs et personnalisables accompagnés de sites qui proposent des ressources gratuites complémentaires. La plateforme « Didier FLE NOMADE » avec près des activités complémentaires gratuites pour les apprenants et des services innovants pour les institutions répondent aux attentes d'un enseignement-apprentissage de la langue modernisé. Un esprit

pédagogique renouvelé, adapté à la réalité est attribué aux méthodes FLE d'une vaste gamme, aux solutions numériques par la Maison des Langues. Les méthodes complétées avec des ressources associées sont disponibles en version numérique aussi aux contenus pédagogiques de qualité excellente en un seul support qui grâce aux itinéraires numériques les supports didactisés en lien avec les unités sont facilement identifiables et constituent de vrais outils pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Après ce rapport court aux éditeurs français et par notre connaissance professionnelle, cette grande offre des manuels de FLE permettent aux enseignants de dynamiser leur classe en harmonie avec une pédagogie en cohérence avec les support-outils à leur disposition, les objectifs fixés pour chaque niveau de langue et les horaires d'enseignement qui restent extrêmement limités.

Il y a donc, un effort à déployer dans les conditions d'utilisation des TICE, du numérique, dans le contenu de programme d'enseignement du FLE afin qu'ils rendent plus riche la palette pédagogique des enseignants, qu'ils donnent accès à ces moyens divers complémentaires d'apprentissage de la langue et de sa culture et qu'ils apportent une valeur en classe de FLE à laquelle nous nous intéresserons par la suite.

3.3.1. Les apports des TICE à l'enseignement-apprentissage du FLE

La vaste gamme d'outils modulables, modifiables, enrichissables, mis à la disposition des apprenants de FLE pour faciliter, accomplir et parfaire leur apprentissage de la langue et parmi toutes ces énormes formes de matériel pédagogique auxquelles peuvent recourir les enseignants pour élaborer leurs activités et les inculquer dans une progression pédagogique cohérente, adéquate, font l'objet d'un intérêt grandissant grâce à la facilité de consultation, de production et de leur transmission. Quelle étrangeté à la situation pédagogique, quel bouleversement aux habitudes des enseignants et des apprenants du FLE apporte l'usage des TICE en classe de langue ? Les pratiques pédagogiques classiques et celles introduisant les nouvelles technologies structureront notre réflexion dans cette section.

A l'évidence, les changements constants et l'évolution des TICE entraînent des transformations et des adaptations à l'enseignement-apprentissage des langues. Dans une telle situation, la pédagogie actionnelle qui associe la psychologie cognitive, la linguistique pragmatique, le perfectionnement et le déploiement des TICE se place dans le contexte de la communication humaine, interpersonnelle, intersubjective et interculturelle (Albero B., 2004). On voit apparaître dans le domaine pédagogique des outils numériques d'apprentissage qui présentent un certain nombre d'avantages dont la motivation personnelle tant chez l'enseignant que chez l'apprenant. Des moyens novateurs pour l'exploration de stratégies

d'apprentissage, les TICE diversifient les méthodes, les supports, les objectifs et les résultats d'apprentissage du FLE. Quel que soit l'usage des TICE, il modifie les conditions de production, de diffusion et d'évaluation des connaissances. On peut synthétiser les apports des matériaux TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE tout en mettant l'accent sur le contact direct avec la langue cible, l'intégralité du monde extérieur, du (des) pays où le français est parlé, l'apprenant peut échanger directement avec des locuteurs français, son univers de référence s'enrichit et le dialogue interculturel est favorisé. De même, les enseignants mettent à profit de nouveaux dispositifs techniques intégrables au processus d'apprentissage : des outils d'échange, des outils d'information et des outils de création de savoir. Nous tenons à souligner plus les avantages et l'intérêt pédagogique que l'utilisation des nouvelles technologies en classe de FLE peut apporter aux apprenants avec la pensée que les enseignants se sensibiliseront plus afin de mettre en place l'innovation pédagogique malgré sa complexité et les exigences demandées. De plus, il est intéressant d'y rester parce qu'ils corroborent les points centrés de notre étude.

Les bénéfices pour les apprenants se situent à de différents niveaux ; psychologique d'abord, à la faveur de l'intérêt de l'outil vers l'objet de leur objet d'apprentissage du FLE, leur évolution comportementale, social par les communautés cybernétiques qui donnent accès à des contacts, aux occasions d'échanges multiples et qui diversifient les formes de collaboration, cognitif aussi, exercé par la lecture hypertextuelle supportant les processus cognitifs spontanés pour un apprentissage de la langue enrichi par la lecture et l'écoute linéaires et pédagogique qui développe l'autonomie, la responsabilité des apprenants en ménageant l'interactivité avec leur enseignants et entre eux. Le défi se situe alors, de sensibiliser, de motiver, de former les apprenants et les enseignants du FLE pour un changement bénéfique. Pour que cet élargissement des TICE à l'appropriation du FLE se généralise afin de constituer une réelle richesse, il importe que les enseignants s'ouvrent vers de nouvelles perceptions à l'égard de leur rôle, de leur implication et de gestion de classe. Le déploiement des outils numériques implique l'acculturation numérique à la découverte de nouvelles compétences et obligations et à la construction des jalons solides pour l'exercice du métier d'enseignant de FLE.

3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE. Quelles articulations ?

De tout ce que l'on a étudié jusqu'à présent concernant l'enseignement-apprentissage du FLE en se centrant sur la littérature et les nouvelles technologies comme supports, sources

nécessaires pour véhiculer, appréhender des concepts et des contenus d'enseignement pour l'entrée sûre et complète à la langue cible, on va examiner dans cette section de quelle façon l'utilisation des TICE rejoint l'enseignement du français fondé sur les textes littéraires. Quelle reconfiguration de l'enseignement de la littérature par une ressource numérique pour l'enseignement-apprentissage du FLE ? Notre prétention est de nous pencher sur la façon par laquelle le texte littéraire peut prendre place dans le champ de l'enseignement médiatisé et à revenir sur les enjeux méthodologiques et pédagogiques soulevés qui dessineront des perspectives pour la suite de notre recherche.

A l'ère du métissage entre les tactiques traditionnelles et les modes communicatifs qui survient avec l'évolution des méthodologies d'enseignement du FLE, la modernité, l'intégration des nouvelles technologies, le renouvellement de pratiques pédagogiques et les nouvelles pratiques d'approche didactique des langues, nous nous amenons à procéder à une réflexion méthodologique et à la conception d'un enseignement du FLE au moyen du texte littéraire et au support des nouvelles technologies pour des pratiques innovantes. Les situations pédagogiques changent, les objectifs, les méthodologies, les moyens techniques évoluent, mais cette relation entre enseignement du FLE et littérature réside et nous essaierons de proposer des pratiques pédagogiques susceptibles de renouveler l'intérêt de cette articulation aux processus de transmission et d'appropriation des connaissances et des compétences diverses. Tout en conservant les grandes orientations existentielles relevées par J. Demorgon (2002)¹⁰⁴ : l'être, l'avoir, l'agir, le ressentir, le connaître, le devenir et l'advenir, nous considérons que la littérature avec les nouvelles technologies, les supports numérisés, favorisent l'émergence de nouvelles perspectives d'enseignement-apprentissage du FLE. La classe est ainsi, envisagée comme lieu de progression langagière, lieu de parole, de culture et de socialisation. Une microsociété à part entière, l'image de la société extérieure où les apprenants du FLE, dans son espace et pendant la durée du cours se préparent à affronter le monde extérieur et la réalité contemporaine dans laquelle ils doivent être capables de vivre et d'agir.

À l'égard des auteurs V. Capt, M. Depeursinge et S. Florey qui soutiennent que « la société numérique, entendue comme mode de relation et d'expression multi-orienté, pousse la didactique à penser les mécanismes de la constitution de ses savoirs comme intégratifs, multiples et collaboratifs » (2017, p.9), nous envisageons d'examiner ces mécanismes, les nouvelles fonctions du réseau numérique pour l'enseignement de la littérature à la faveur de

¹⁰⁴ Demorgon J, 2002, En implication, transduction avec René Lourau, in L'Histoire interculturelle des sociétés. Une Information Monde, Economica.

l'appréhension du FLE. Ainsi, nous allons éclaircir les points communs qu'il peut y avoir dans ce processus favorable pour le contact et l'apprentissage de la langue, de sa culture, même la configuration qui se désigne. Cette articulation des nouvelles technologies, des pratiques et usages avec l'enseignement-apprentissage du FLE contribue à une interaction sociale que la lecture littéraire en tant qu'acte social partage. Notre intérêt est centré sur les pratiques d'enseignement, les conditions de cet enseignement et les moyens qui favorisent une telle approche d'apprentissage. Le numérique d'une part, considéré comme une culture en mouvement modifie le regard et introduit de nouvelles perspectives pour le partage et la libre circulation du savoir. Ces objets techniques, instruments essentiels d'écriture, de lecture et de communication, supports de culture même, modifient l'accès aux savoirs et les pratiques culturelles. De l'autre, la littérature un objet de toute évidence délimité « un objet culturel qui a des discours de référence multiples » (Schneuwly B., 1998, p. 270 *sq.*) et qui extrait l'humanité par chaque individualité. L'approche de la littérature se désigne « comme une construction de sens socio-interactionnelle unissant auteur et lecteur, mais également les lecteurs » (Ollivier C., 2015, p. 19). Par conséquent, le caractère intégrateur de la littérature et du numérique a partie lié à la conception de la matière enseignée du FLE concourant à des finalités éducatives communes pour une pratique décloisonnée de l'apprentissage de la langue et les connexions entre les différents aspects de la langue et de la culture. L'activité littéraire se place dans un cadre social immédiat qui permet aux apprenants/lecteurs la construction sociale interactive du sens où la part de reconnaissance intersubjective et la part de production personnelle sont en interaction continuelle (*ibid.*, Brunel M. et Quet F., 2016). Les apprenants de la langue, lecteurs des textes littéraires se conduisent à prendre conscience des procédures à l'œuvre dans sa production, sa réception et sa diffusion. Bien plus, une multitude de lectures leur est offerte allant de la compréhension littérale à la compréhension inférentielle. Ils peuvent en ce cas, recourir aux informations qui leur sont utiles pour résoudre « les différentes composantes du sens et l'efficience de la signification » (*ibid.*, Benali A., 2012, p. 121). Les supports technologiques avec leurs outils ouvrent des voies aux apprenants vers la découverte de l'ampleur du champ littéraire et la grandeur du fait littéraire par des données réelles, présentées sous forme de figures simples à s'y intégrer.

Pour mieux tisser les liens entre littérature, langue et TICE et repenser à nouveau frais ce qui fait une telle articulation, nous rejoignons les estimations de l'auteur A. Benali (*ibid.*, 2012, p. 124) pour le développement des savoir-faire linguistiques, sociohistoriques et stylistiques. Premièrement, elle précise que par l'utilisation des différents supports numériques, les apprenants découvrent « les subtilités de la langue par des éclaircissements terminologiques, des définitions proprement linguistiques et des remarques substantielles sur les registres de

langue exprimés par les textes littéraires ». De surcroît, elle estime que face aux moyens numériques, les textes littéraires « engagent une action où se mêlent des spécificités liées à la métamorphose des sociétés contemporaines ». Ainsi, les apprenants par les NTIC explorent ces différents « paysages sociohistoriques ayant contribué à la plénitude des textes littéraires ». Somme toute, elle fait observer que l'approche stylistique est facilitée par le monde numérique qui combine plusieurs procédés d'expression, met en « valeur l'esthétique du texte afin de donner un nouvel éclairage pour son approche et son étude ». Sous cette toile de configurations des textes littéraires, des supports didactiques et des démarches pédagogiques, nous embrassons cette procédure de l'exploitation littéraire pour la découverte et l'appréhension de la langue.

Cette démarche d'enseignement du littéraire, en tenant compte des nouvelles technologies en classe de FLE, nous incite à réfléchir sur le contexte et les contenus dans lesquels peuvent se développer les méthodes d'apprentissage, à examiner les conditions qu'il conviendrait de réunir pour que cette articulation soit efficace en termes pédagogiques et didactiques dans ce nouveau milieu reconfigurant le rapport aux espaces, à l'ergonomie et à la dynamique de l'enseignement-apprentissage qui implique de concevoir des dispositifs prenant en compte les spécificités du média et de modéliser des supports et des actions par une anticipation constante des activités et des besoins des élèves comme des enseignants.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Nous avons essayé de dégager une vue d'ensemble de la place de la littérature dans l'enseignement du FLE et son rôle dans l'apprentissage de cette langue qui contribuera à notre réflexion didactique du FLE. Ce champ mobilise de plus en plus l'intérêt des chercheurs. Notre aspiration est d'exposer l'évolution des méthodologies par lesquelles le texte littéraire a été pris en considération, inscrites dans des pratiques de savoirs nouveaux et de nouvelles approches de textes littéraires. Ce foisonnement des approches du fait littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE a engendré des savoirs soit construits par les recherches didactiques soit empruntés d'autres disciplines. Ainsi, on passe du centrage sur le texte-objet et la langue-objet à la prise en compte de la relation texte-sujet (apprenant/lecteur) et texte-culture. Cette perspective didactique porte un examen du statut des objets à enseigner, les conditions de leur enseignement et le choix des outils permettant leur approche, « l'étude de la façon dont les textes sont [...], enseignés, montrés, reçus [...] et surtout « l'étude de la façon dont les textes sont lus, transformés par des lecteurs particuliers » (Verrier J., 1991, p. 15).

Ayant qualifié le texte littéraire tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel, cette première partie met en place les fondements pour la conception d'un contenu didactique qui soit le texte, ses contours, les savoirs et les finalités assignés à l'usage des TICE. Notre étude explore les possibilités des moyens numériques pour l'approche des textes littéraires en classe de FLE, pour la dynamique de l'enseignement-apprentissage de la langue. Les nouveaux supports technologiques et leurs outils créent de nouveaux environnements d'apprentissage capables de transférer la lecture du texte littéraire hors de la classe et d'intégrer de nouvelles pratiques didacto-pédagogiques, des modalités innovantes pour l'acquisition de nouvelles compétences.

Ces concepts théoriques établissent le lien avec les trois axes constitutifs de notre réflexion : la didactique de la littérature, la didactique du FLE, les TICE traitant l'acte de lecture du texte littéraire en classe et ils posent les bases d'une approche innovante pour les chercheurs et les enseignants aussi bien pour nous afin de concevoir et proposer des démarches sur le rapport intime de la littérature au FLE.

DEUXIÈME PARTIE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après avoir exposé dans la première partie le positionnement théorique de la littérature française dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous nous proposons dans cette partie de montrer qu'elle constitue un environnement pédagogique tout en recréant les conditions naturelles et culturelles d'un apprentissage en contexte dans une dimension originale et authentique soutenue par les nouvelles technologies. Une telle approche oriente l'apprenant dans un contexte linguistiquement et culturellement favorable, proche du naturel.

Nous tenons à préciser que le médium littéraire apparaît comme un outil d'une grande richesse, vecteur de la perfection linguistique et citoyenne qui fait ressortir la dimension fonctionnelle dans les pratiques linguistiques en classe et qui éclaire la dimension culturelle de la langue. Le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE s'inscrit dans une optique qui conçoit la lecture littéraire comme une construction de dialogue entre les apprenants/lecteurs et l'écrivain autour du texte, sans laisser de côté l'enseignant. Les apprenants/lecteurs observent, découvrent, exploitent, s'interrogent, interprètent, s'expriment dans « un espace de liberté » (Rouxel A., 2007, p. 67) établissant une « articulation entre réception personnelle et réception collective » (Bernanoce M., 2013, pp. 27-38) qui le(s) aidera même au développement de la compétence interactionnelle, actuellement au cœur des préoccupations éducatives en langues étrangères et prônée par le CECRL.

Nous allons traiter ces aspects différents et complémentaires par le prolongement de la lecture littéraire vers l'hyper lecture, la lecture du texte littéraire assistée par les TICE dans laquelle nous voulons nous inscrire. Nous exposerons l'enjeu de ce croisement pour une expérience lectorale nouvelle en classe de FLE, notamment en Grèce, terrain de notre étude. A présent, la littérature trouve sur l'écran des ordinateurs une nouvelle surface d'inscription de textes littéraires qui lui offre de nouvelles opportunités principalement par leur confrontation multimodale.

CHAPITRE I

Le cadre de référence

La littérature, comme forme particulière de communication, suggère de donner aux textes littéraires une place notable dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et au lecteur-apprenant un rôle central pour la découverte du fait littéraire. Ainsi, les éclairages théoriques proposés vont mettre à disposition à l'enseignant les moyens d'adopter « une position médiatrice minimale entre le texte et l'apprenant, en privilégiant les activités qui laissent l'initiative à l'apprenant-lecteur pour qu'il entre en relation avec le texte selon les modalités qui lui conviennent le mieux. » (Albert M.- C. et Sauchon M., 2000, p.10). La littérature ne doit pas être vue comme accessoire par rapport à l'objet essentiel de l'enseignement de la langue étrangère, au contraire, comme moyen principal représentant des valeurs humaines, comme transmetteur de la perfection linguistique (Rosier J.-M., 2002).

Notre recherche descriptive dans la première partie de notre étude, s'est limitée à la notion de littérature, aux pratiques de lecture des apprenants de la langue étrangère et aux pratiques effectives d'enseignement de la littérature alimentées par les avancées théoriques précédentes. Au cœur de notre recherche didactique qui se déploie dans cette partie, se situe la question de la sélection des savoirs et des pratiques basés sur le fait littéraire, susceptibles de se transformer en objets d'enseignement-apprentissage, à tous les niveaux de langue. Nous tenons à explorer l'aspect linguistique, l'aspect éducatif et ludique très investigateur pour les apprenants et l'aspect culturel notamment important dans le cadre de la réflexion globale sur la communication humaine et l'exploration des enjeux humain et moral maintenus dans les textes littéraires. Le défi est grand si nous voulons penser la littérature selon des enjeux d'ordre cognitivo-langagier, psychoaffectif, social et idéologique dont l'articulation peut être abordée par la perspective actionnelle dans un enseignement-apprentissage de la langue qui accorde l'importance au lecteur-apprenant dans une position de récepteur, d'observateur et d'explorateur et aux échanges entre apprenants pour favoriser la rencontre des attitudes. L'acte de lecture du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE va être repris sous un angle nouveau permettant des voies d'accès au texte littéraire confortées par des propositions didactiques sur les savoirs en fonction des exigences de la société actuelle. Pour une telle expérience lectorale en classe de FLE, les nouvelles technologies sont mises à contribution afin que ce croisement transforme le « sentiment d'étrangeté en un sentiment de connivence qui s'apparente au plaisir du texte » (Albert M.-C., Sauchon M., 2000, p.182).

Des modalités, des visées pédagogiques, des modes d'organisation qui remodelent l'espace d'enseignement-apprentissage de FLE et qui redéfinissent le temps de travail des apprenants du FLE ne pourraient être mis en œuvre sans l'implication et la médiation pédagogique de l'enseignant. Notre charge est de recenser toutes ces procédures et de réaliser une analyse pédagogique dégagant les conditions et les préconisations qui favorisent l'efficacité et la transférabilité.

1.1. L'authenticité du texte littéraire

L'entrée des documents authentiques dans la classe de langue a diversifié les supports d'apprentissage pour tous les niveaux. La gamme des documents est vaste¹⁰⁵ et selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) ils constituent « un réseau inépuisable d'outils d'enseignement, d'une variété et d'une richesse inouïes » qui peuvent servir de déclencheurs pour de multiples activités tout en faisant entrer dans la classe la réalité extérieure et la culture de la langue cible. Mais qu'est-ce qu'est un document authentique ? Le texte littéraire, est-il un texte authentique ?

Pour répondre à ces questions, nous choisissons la définition de H. Besse qui soutient que le texte authentique doit être « un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques ; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants » (1984, p. 135). Il s'agit des énoncés produits dans des situations réelles de communication et de leur intégration dans une classe de langue, comme en témoigne M. Lebre-Peytard (1990, p. 9). Ceux-ci constituent « d'excellents matériaux sociaux qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants ». En effet, son emploi dans la didactique des langues étrangères est essentiel dans l'acquisition de la compétence discursive et aussi de la compétence (inter)culturelle et il est utile de trouver les meilleurs moyens qui permettent aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de la langue cible et d'en tirer le plus grand profit (Gâta A. et Ganea A., 2012). Ainsi, avec l'utilisation des documents authentiques, les apprenants d'une langue étrangère découvrent la langue native et ils peuvent obtenir une image authentique du monde.

Nous tenons à souligner que c'est à l'enseignant de sélectionner des documents authentiques capables d'aider l'apprenant à :

- participer à l'acquisition linguistique par un contact avec la langue cible,

¹⁰⁵ Annexe 14 : Classification des documents authentiques par Cicurel F. (1991).

- participer à la découverte culturelle et socioculturelle des pays de la langue cible,
- favoriser une communication authentique en classe où l'on parle comme on pourrait le faire en dehors du cadre d'enseignement,
- favoriser la motivation des apprenants par la diversité des supports, des thèmes, des activités en classe,
- proposer dans un premier temps des activités simples qui permettent d'entrer dans le document sans appréhension et d'éviter de mettre l'apprenant en situation d'échec,
- mettre en valeur l'apprenant en le faisant parler de lui, de sa famille, de son environnement, de son pays.

Nous estimons que l'utilisation de documents authentiques bien choisis et avec une exploitation pédagogique pertinente, représente pour les apprenants un support idéal pour leur formation intellectuelle, puisqu'ils sont exposés à la réalité socioculturelle des habitants du pays dont ils apprennent la langue, et un reflet d'une culture différente. En ce sens, le texte littéraire sans aucune modification en direction d'objectifs d'apprentissage est donc un document authentique. Cette authenticité favorise l'acquisition d'une compétence réceptive et productive en articulant l'enseignement entre la langue et la culture. Il est convenu qu'une langue « authentique » doit être portée par des documents et des situations également authentiques. Ce à quoi nous pensons quand nous lisons que les textes littéraires possèdent ce privilège d'être des images de faits et d'évènements d'un quotidien que les apprenants peuvent recevoir et comprendre. Un texte littéraire représente un document qui a un contexte sociohistorique et des références culturelles, qui fournit lui-même au lecteur « les indices nécessaires à sa compréhension, et les différentes valeurs culturelles qu'il dégage dans un contexte précis » (Benali A., 2012, p. 119). Ainsi, comme l'affirment S. Doubrovsky et T. Todorov (1971), le texte littéraire considéré comme document authentique constitue « un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle ». Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique, dans notre cas, le texte littéraire et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception (*op.cit.*, Cuq J.-L., 2003, p. 29). Le texte littéraire est au centre du dispositif pédagogique qui peut cohabiter avec d'autres supports didactiques pour des activités d'apprentissage aux objectifs bien définis et grâce aux avancées technologiques qui peuvent se mettre en place en fonction de la situation d'enseignement, il peut être exploité dans son authenticité et nous nous sommes attachés dans la suite de notre étude et de notre expérimentation à cerner et à prouver les apports d'une telle intégration faisant du texte littéraire « un lieu d'observation privilégié où une langue, une

culture, une représentation du monde sont mises au travail et sont (re)découvertes par l'entremise d'un sujet » (Migeot F., 2016, p. 27). En cela, l'apprenant a la possibilité de découvrir la langue dans toutes ses dimensions, la diversité des sociétés avec leurs différents discours, leurs différentes pensées, de prendre connaissance des divers matériaux sémiotiques afin d'investir son imaginaire.

1.2. Littérature et communication

Nous avons évoqué dans le cadre théorique de notre étude, le fait que la langue est conçue comme un outil de communication et que l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. On apprend à utiliser une langue en communiquant, c'est un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. Exemple, la référence de M. Verdelhan-Bourgade qui souligne qu'avec la compétence grammaticale, il y a une compétence d'usage qui permet de « juger de l'adéquation des énoncés à la situation » (1986, p. 78). Cette compétence est celle de la communication que D. Hymes (1972) définissait comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » et depuis, les tentatives d'identification et de description des composantes qui tissent la compétence de communication se sont multipliées avant l'année où le Conseil de l'Europe (2001, p. 15)¹⁰⁶ se référant aux apprenants, précise que ceux-ci mettent en œuvre « les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences ».

¹⁰⁶ Annexe 15, Tableau 14 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales.



Schéma 3 : Synthétisation de la compétence de communication (Conception personnelle).

Selon les auteurs E. Papo et D.Bourgain (1982), deux aspects touchent cette section de notre étude : celui du lieu qui est constitué de la classe avec ses participants (enseignant et apprenants) et les « agents de l'épreuve » qui sont les concepteurs avec l'observateur ainsi que la communication que suscite « l'usage du texte comme objet de communication pour/avec/et parmi les apprenants/enseignant » (p.7) et celle dont est « porteur le texte littéraire, qu'on le situe sur le trajet de la production à la lecture, de l'auteur au lecteur, qu'on le perçoit dans son fonctionnement où jouent les instances, l'une par rapport aux autres (narrateur, narrataire, personnages) comme simulacre des échanges verbaux et des interactions communicatives » (*ibid.*,1982, p. 7). La littérature doit être conçue comme partie intégrante de l'enseignement-apprentissage du FLE pour que les apprenants saisissent les dimensions universelles que chaque culture, celle de leur pays et du pays dont ils apprennent la langue, porte en elle. L'exploitation du texte littéraire engage les apprenants à mobiliser leurs propres réalités, représentations et connaissances pour un entrecroisement d'actions et de réactions qui travaillent en ce lieu. Ainsi, comme la littérature parle de la vie, elle aborde tous les sujets, elle met en scène la relation du sujet avec l'autre, avec soi-même, la ou les société(s), le monde, l'éducation, l'histoire, elle forme le jugement des lecteurs et elle les aide à « construire une idée du social » (Ellena L., 1998, p. 36). Elle véhicule des valeurs sociales, morales, philosophiques, religieuses, qui ne peuvent être comprises que par la confrontation avec l'arrière-plan de notre existence, donc par rapport au monde du lecteur et de ses propres valeurs (Ricœur P., 1983). La vision de P. Ricœur (1985) qui veut la littérature comme communication qui relie l'auteur, le texte et le lecteur, éveille notre intérêt pour travailler et concevoir notre dispositif d'étude sur ces trois instances présentant l'identité de l'œuvre

littéraire comme une interaction entre auteur, texte et lecteur pour l'agir communicationnel qui s'ancre dans le langage et dans le discours. Au profit de notre réflexion sur le fait littéraire en classe de FLE comme révélateur de tout aspect de la langue et de la culture, le concept d'agir communicationnel nous permettra de mettre l'accent sur son rôle dans l'acte éducatif pour une meilleure rencontre avec l'évolution historique, politique et sociale. Nous nous appuyerons pour étayer nos propositions didactiques sur l'idée que la lecture du texte littéraire ne doit pas se centrer uniquement sur les procédés linguistiques, mais aussi sur l'interprétation du texte littéraire et la production de sens afin d'éviter de réduire la séance didactique à une simple transmission d'informations. Le rôle de l'enseignant de FLE et des lecteurs/apprenants de la langue est important dans le sens de cette ouverture du texte littéraire en accord avec les auteurs H. R. Jauss (1978), W. Iser (1985) et d'autres pour la figuration et la configuration de l'œuvre qui s'avère être stimulant dans la classe de FLE.

Par ce dispositif, nous tenterons de développer la compétence lectorale des apprenants, en les plaçant dans différents cadres communicatifs, en impliquant le support médiatique qui peut faire partie intégrante de la communication littéraire en ceci que la communication repose sur « ce canal » comme l'affirme R. Escarpit (1976, p. 24) qui intervient dans le transfert de l'information de la source au destinataire. Les apprenants, encouragés à s'impliquer dans les diverses tâches que nous développerons dans la suite, pour interpréter, identifier et comprendre le texte, deviennent partenaires du narrateur, ils coopèrent, ils deviennent des lecteurs pour « communiquer, transmettre et échanger des messages, des informations, des opinions, des sentiments » (Vaillant A., 2009, p. 102). Ainsi, notre dispositif prétend mettre en jeu à la fois l'auteur qui écrit l'œuvre, le lecteur/apprenant du FLE qui reçoit l'œuvre, le sens du texte et sa référence tout comme P. Ricœur (1986) qui voit l'œuvre comme discours et la littérature comme forme de communication. Dans la classe de FLE, une tension se crée entre l'approche du « poétique » et celle des « humanités » par la démarche d'enseignement du littéraire pour l'apprentissage de la langue avec l'aide des nouvelles technologies, facteur intermédiaire parmi les autres facteurs : destinataire, destinataire, message, contexte, code, contact favorisant l'émergence de différentes fonctions¹⁰⁷ : émotive, conative, poétique, référentielle, métalinguistique, phatique par des techniques qui réussissent à rendre l'œuvre plus communicable pour les apprenants qui étudient la langue du texte.

Ce qui revient à souligner que le texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE s'avère indispensable étant donné qu'il développe chez l'apprenant aussi des compétences productives et réceptives en français. C'est dans les activités de la découverte,

¹⁰⁷ Principalement définies par R. Jakobson (1963).

de l'explication, de la perception visuelle des mots à leur compréhension et à celle des phrases, de la construction du sens et de l'interprétation que les apprenants par l'aide et les éclaircissements de l'enseignant parviennent à ausculter, « entendre ce qui se dit dans ce qui est dit et à entendre dans ce qui est dit que ce que ce dire même prétend signifier » (Laudet P., 2011). Il est à noter que le niveau de langue, l'âge, les seuils de compétences des apprenants et les finalités à atteindre doivent être pris en considération sans oublier que les apprenants d'une langue étrangère ne possèdent pas de lexique approprié ou lié aux éléments culturels, sociaux, historiques évoqués dans le texte littéraire.

La classe se transforme en un lieu de discussion, de débat où la réception, la compréhension et l'interprétation du texte littéraire se fait collectivement par un jeu libre avec les signifiants et les significations tout en autorisant le déploiement de la parole et l'expression personnelle dans la classe et l'échange d'opinion à propos d'une lecture. De toute évidence, l'acte de lecture relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire et par les activités pédagogiques de lecture en classe, les apprenants-lecteurs échangent entre eux sur leur lecture, élaborent ensemble une interprétation de l'œuvre et ils partagent leurs émotions et leurs sensations à la lecture (*op.cit.*, Godard A., 2015, p. 221). Nous sommes en accord avec J. Aden (2013) qui soutient que la lecture du texte littéraire sort l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle de la langue, de la compréhension des mots isolés pour une vue globale du texte, pour la vision d'un autre monde, l'introduire dans l'expérience humaine ainsi que dans la relation avec les autres.

1.3. Littérature, culture et communication interculturelle

Comme on l'a déjà noté dans notre section précédente, une telle conception de la lecture associe étroitement l'apprentissage de la langue à l'éducation artistique et culturelle. D'ailleurs, la culture, dans la perspective du CECRL, n'est pas indissociable de la langue, des compétences langagières, mais en constitue le support : « Le Cadre européen commun de référence (...) décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (*ibid.*, CECRL, 2001, p. 9). Au surplus, nous venons partager la pensée et le questionnement de F. Demougin (2008) : « A l'heure par ailleurs où le relativisme culturel d'une part, où la mondialisation uniformisante d'autre part et de façon quelque peu paradoxale, semblent signer la mort des cultures, quelles valeurs la didactique des langues peut-elle/doit-elle

défendre¹⁰⁸? Comment la didactique du texte littéraire, en particulier, peut-elle s'inscrire dans cette perspective ? » Et nous tenons à répondre en soutenant son idée que « le principe de culture et l'expérience de l'altérité dans sa dimension cruciale, comme expérience de soi et de l'autre qui modifie l'étant, comme expérience collective et individuelle où la complexité identitaire trouve à s'épanouir ».

G. Lüdi, B. Munch et C. Gauthier (1994) avancent que les textes littéraires « en tant que manifestation de la réalité sociale de la société qui a permis leur création » (1994, p. 106) développent chez les apprenants de langue la capacité de déchiffrement de la culture. En effet, la première partie de notre étude nous a aidés à constater les apports de l'enseignement littéraire dans la classe de langue en articulant aussi des objectifs de développement de compétences et de formation culturelle. Elle souligne la spécificité de la compétence de lecture littéraire, considérée comme « une lecture qui associe à des composantes cognitives une dimension affective et imaginative » et l'apport de la littérature à la formation culturelle et personnelle, par « la diversité des expériences humaines auxquelles elle donne accès, et qui en fait à la fois un outil de développement personnel et d'initiation aux valeurs culturelles et sociales par rapport auxquelles sont construites les identités » (*ibid.*, Godard A., 2015, p. 63). La littérature est généralement considérée comme une expérience enrichissante, une rencontre avec l'autre autant qu'avec soi qui favorise le développement de la sensibilité.

Actuellement, dans un monde mondialisé où les dynamiques sociétales donnent entre autres l'opportunité à l'éducation interculturelle, nous défendons la nécessité de l'enseignement de la littérature pour « réfléchir à la société d'aujourd'hui à partir des textes d'hier » (Citton Y., 2007, cité dans Laroque L. et Raulet-Marcel C., 2017). Dans la classe de langue, la langue demeure le moyen de communication et la dimension sociale accordée à son enseignement a une part nécessairement prépondérante pour la découverte des usages et des codes, des valeurs, des façons de penser (Viala A., 2004). La littérature, un fait de langue, contribue à cette découverte et la mise en évidence d'une culture autre de sorte que les apprenants envisagent, ressentent le monde. Par la lecture du texte littéraire en classe, nous, enseignants de langues, supposons de développer chez nos apprenants l'habilité préconisée par A.Viala de « distinguer ce que c'est que délibérer, et quelle part y peuvent avoir les façons

¹⁰⁸ Définition de la culture selon Rivera A. (2000)

- Un ensemble complexe et organisé de croyances et de pratiques ;
- acquis socialement par les membres d'un groupe, c'est-à-dire au sein du groupe ;
- transmis de manière implicite ou par des dispositifs d'enseignement explicites, quels qu'ils soient ;
- doté d'une forme reconnaissable ;
- analysable à partir d'invariants partagés entre les cultures attestées (institutions, fonctions...) et présentant des diversifications internes régulières.

d'argumenter, de convaincre, de démontrer, de plaire, voire de séduire, et de persuader et convaincre » (*ibid.*, 2004, p. 12). Ainsi, la littérature est mise en relation à la fois avec des attitudes – tolérance et respect – et avec des compétences : être capable de se décentrer pour entrer en relation de sympathie avec ce qui est étranger et accueillir la possibilité d'une interprétation différente de la sienne. À la lumière de ces fondements, nous mettons en valeur le rôle que tient le texte littéraire dans l'enseignement du FLE grâce aux nouvelles perspectives communicatives et interculturelles imposées, les questions de société qui exercent une répercussion sur l'enseignement des langues. Si le texte littéraire favorise de toute évidence l'étude de la culture en classe de langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, il transmet en conséquence aux apprenants « une meilleure connaissance d'eux-mêmes, du monde et de leurs relations avec les autres et la compréhension d'une autre culture, d'une autre civilisation qui devrait contribuer à réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance » (Byram M., 2004, p. 34). Acquérir une autre langue, explorer sa culture, aborder sa littérature, c'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage de cette langue étrangère « [...] cherchant à rendre la culture cible appétible, en l'instaurant en modèle, manière de susciter de la motivation chez les apprenants » (Beacco J.-C., 2018, p. 109) afin qu'ils se préparent linguistiquement à des échanges réels puisque la connaissance des fonctionnements verbaux et des comportements communicatifs les aideront à entrer dans un nouvel univers communicationnel.

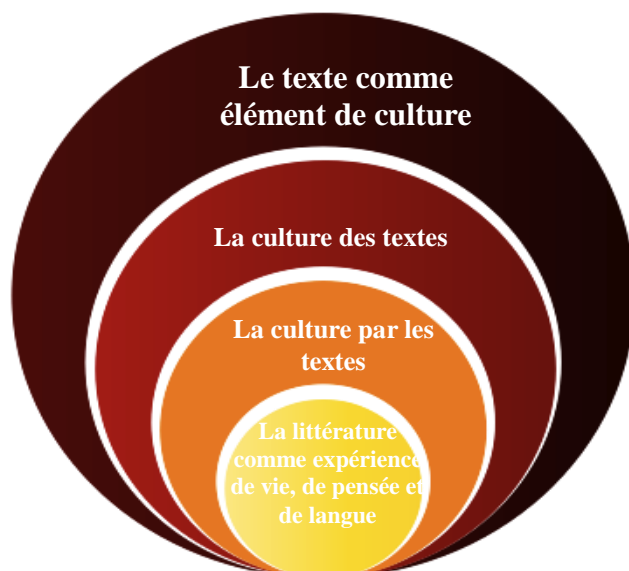


Schéma 4 : Synthétisation du texte littéraire comme élément culturel (conception personnelle).

Un dialogue s'instaure entre la culture source et la culture de la langue visée et la relation à l'autre. Alors, une importance doit être accordée aux méthodes, aux outils et aux supports à charge culturelle par lesquels l'apprenant de la langue entrera dans ce dialogue lui permettant de prendre conscience de sa singularité en tant que lecteur du texte littéraire et de l'appropriation d'idées et de valeurs visant « l'élaboration d'une compétence sociale, interculturelle et transnationale » comme l'expriment Lüdi G., Munch B. et Gauthier C. (*ibid.*, 1994, p. 105). D'après ce processus d'apprentissage d'une langue étrangère, le savoir linguistique s'enchaîne en adéquation avec le savoir-faire langagier afin que les apprenants développent la capacité de communication dans un contexte social et culturel différent du leur. Cependant, nous considérons la préparation aux rencontres interpersonnelles en classe de FLE comme la première étape essentielle pour l'éducation interculturelle des apprenants de la langue ciblée et pour les contacts avec des sociétés autres. Cette préparation aux rencontres interpersonnelles en classe consiste essentiellement à aider les apprenants à s'emparer des savoirs linguistiques, à distinguer les fondements langagiers afin qu'ils puissent communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit selon le concept que « la langue n'est pas seulement objet d'étude mais surtout outil de communication, fonctionnant dans le réel de l'échange » (Bourguignon C., 1998, p. 139) et également, qu'ils possèdent l'habileté de synthétiser et comparer les comportements, les façons de penser et d'agir des locuteurs de la langue d'étude avec les leurs en vue d'une intercompréhension conduisant à l'entente et à l'harmonie entre eux malgré une appartenance linguistique et culturelle différente.

À cet égard, nous concentrerons aussi notre étude sur les enjeux de l'approche culturelle dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE, qui articulent compétences lectorales, créativité langagière et expérience de l'altérité ainsi que sur l'apport de la littérature à la formation culturelle et personnelle, par la diversité des expériences humaines. Selon le cadre conceptuel du dispositif que nous avons développé et que nous présenterons et analyserons aux chapitres suivants, le rapport à la culture par la littérature dans la classe de français langue étrangère se traduit dans la façon dont les textes littéraires peuvent conduire les apprenants à comprendre différemment la langue, les êtres humains, le monde, leurs propres réactions et celles de leurs pairs. Cet enseignement-apprentissage auquel nous aspirons, vise à « une extraction de la parole, un usage de la langue française qui se déploie dans le paradoxe d'une identité ayant à la fois la forme de la répétition (voire du stéréotypage) et de l'individualité, du même et de la variation » (*ibid.*, Demougin F., 2008, p. 418). Nous essaierons de confirmer par cet enseignement la pensée de F. Demougin qui englobe nos convictions pour une littérature de perspectives linguistiques et de préoccupations

anthropologiques prenant en compte le statut de nos apprenants/lecteurs en mobilisant leur désir pour tout apprentissage du FLE. Cet apprentissage de la langue par le moyen de la littérature avec l'outil des TICE peut être synthétisé à travers les composantes et les compétences culturelles et interculturelles susceptibles d'être développées en classe de FLE, accordant une autre dimension à l'apprentissage de la langue/littérature par l'exploration virtuelle, les blogs de lecteurs, les bibliothèques en ligne, l'écoute des lectures par les auteurs, les podcasts d'entretiens radiophoniques... tout en prolongeant hors de la classe le contact avec la culture étrangère, suivant le CECRL, qui veut que la compétence du savoir – être puisse inclure la composante relative à « la communication interculturelle qui concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même » (*ibid.*, 2001, p. 117) et la composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes menant les apprenants à un « dialogue des cultures » comme l'illustre E. Kollárová (2000, p. 7) dans lequel « la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre et mène à la compétence interculturelle (à la « troisième » culture de l'élève) » :



Figure 1 : La culture et la culture de l'apprenant d'une langue étrangère (Kollárová E., 2000).

Ce qui revient à dire que la classe de FLE constitue un lieu réel pour que les apprenants découvrent, connaissent, comprennent un autre monde, une autre culture, le monde de l'Autre, qu'ils relativisent le statut de leur propre culture afin de vivre une expérience interculturelle. Précisons que notre objet didactique est conceptualisé par des activités relatives à l'appropriation de la langue et à des rencontres-réactions avec l'altérité en classe de langue-FLE telles qu'elles figurent dans le CECRL (5.1.2.2) : « une relation entre

culture d'origine et la culture étrangère ; une sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; une capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturelle ; une capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées ».

Ainsi, nous tentons de mettre en œuvre des activités qui conduisent les apprenants de la compréhension linguistique/sémantique à la compréhension humaine calées sur les catégories de savoirs proposées par le CECRL¹⁰⁹. Ce type d'approche peut être soutenu principalement par un ensemble de textes littéraires abordant une vaste gamme de thèmes et de problèmes sociaux importants tels que la relation des gens d'une originalité langagière et culturelle différente, l'immigration, l'instabilité de l'avenir, la lutte contre la discrimination, les droits humains et de l'enfant, l'égalité des chances, l'intégration sociale qui mettent en jeu la condition humaine et qui exercent les apprenants au concept de l'analyse de l'information. Il faut souligner que les activités ou les tâches qui pourraient contribuer au développement des compétences interculturelles font appel au jeu de rôle, aux simulations centrées sur « une relation de soi à soi-même », à la prise de conscience de soi, au développement de la sensibilité à des sociétés autres, à la comparaison des comportements et à la découverte d'autres attitudes, à la prise de conscience des caractéristiques de sa propre culture et à la décentration permettant la réflexion interculturelle.

On reconnaît, alors, que les textes littéraires incarnent la relation qu'entretiennent tous les textes linguistiques avec les significations culturelles, mais d'une manière plus concentrée, plus accessible et plus gratifiante.

1.4. Devenir lecteur de littérature en langue étrangère en classe

Avant d'avancer vers les perspectives de notre recherche qui prétendent engager le texte littéraire dans sa pertinence intrinsèque par le soutien du numérique, nous exposerons les moyens qui mèneront l'apprenant de la langue étrangère à devenir lecteur éclairé de textes produits dans la langue qu'il veut s'approprier grâce à un parcours permettant des entrées pertinentes dans le texte littéraire. L'apprenant, au centre de ce parcours, pourra engager sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, guidé par son enseignant et avec les moyens de se construire dans la culture de la langue enseignée étant donné que le texte littéraire possède un statut social sur lequel on parle et on se confronte.

Pour mener cette réflexion, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement

¹⁰⁹ Annexe 16, Tableau 15 : Catégories de savoirs proposés par le CECR et décomposé en éléments appropriés à l'éducation à l'altérité (Beacco J.- C., 2017).

à la façon par laquelle la littérature peut s'introduire dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture. Si on accepte l'opinion de C. Vargas qui soutient qu' « à des degrés divers, pour des causes diverses, le manuel est un mauvais outil irrémédiable » (2006, p. 27), il faudra que nous indiquions les moyens avantageux à l'approche du texte littéraire en classe de langue et l'accès à la lecture littéraire qui seront explorés au concours d'une variété d'activités langagières : orales et écrites pour enrichir le langage de l'apprenant et construire ses compétences ; communicative, socio-culturelle et littéraire, de même que les stratégies de lecteur. Mais, avant tout, examinons comment l'apprenant de langues devient bon lecteur de littérature en langue étrangère. Comment faire en sorte que ses savoirs deviennent des réponses à ses questions et qu'ils deviennent des solutions à des difficultés qui le bloquent dans sa lecture comme dans sa production ?

Devenir lecteur¹¹⁰ en langue étrangère, cela nécessite des compétences spécifiques et générales mises en œuvre par le lecteur et une situation propice pour ce faire¹¹¹. Quelles compétences doit développer le lecteur/apprenant et quels outils d'enseignement-apprentissage l'enseignant et l'apprenant doivent ou peuvent utiliser ?

En effet, l'apprenant de la langue étrangère considéré comme sujet en étudiant le texte littéraire découvrira les représentations de l'activité de lecture afin de pouvoir mieux la maîtriser. Cette rencontre entre le sujet lecteur-apprenant et le texte aboutira à la construction du sens comme le soutiennent N. Toursel et J. Vassevierre « une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception. » (Toursel N. et Vassevierre J., 2010, p. 21). Ainsi, dans cette relation entre l'apprenant et le texte, le processus permettra la perception et la compréhension de la façon dont l'apprenant s'approprie le texte, identifie les valeurs et en appréhende le sens.

Par notre étude, nous attacherons notre intérêt sur le lecteur du texte littéraire apprenant de langues et plus particulièrement de FLE qui, dès le commencement de son apprentissage de la langue par une grande variété d'activités langagières, tant orales qu'écrites soutenues par les outils numériques développera sa compétence communicative, socio-culturelle et littéraire. En affrontant ses difficultés face au texte littéraire, il peut devenir lecteur du texte littéraire faisant état de son vécu personnel – subjectif, participatif et affectif afin de participer activement à l'inscription sociale du texte dans le champ du littéraire (*ibid.*, Vargas C. 2006). Nous nous adressons à un public étranger, entièrement extérieur aux valeurs et aux traditions qu'il va découvrir dans le texte littéraire, prenant sens comme lieu de lecture

¹¹⁰ Annexe 17, Figure 7 : Le lecteur vu par J. Giasson 2015 : « La compréhension en lecture », disponible sur : <http://ia71.ac-dijon.fr/maconsud/Documents/Texte%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>

¹¹¹ Annexe 18, Figure 8 : Récapitulation des processus de lecture mettant en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture.

et d'échange. Comme il est effectivement noté par J. Bellemin-Noël « Le moment paraît venu de donner le maximum de son efficacité à l'enseignement du lecteur dans une pratique active [...] il faut réapprendre à voir dans les écrits littéraires des élaborations dynamiques, des activités en perpétuelle mouvance, des tractations sans cesse renégociées, des opérations vives et à demi contrôlables, en un mot des forces. » (2001, p. 17). Il reste à examiner et à travailler sur le comment faire, comment les apprenants s'y prennent pour lire un texte, comment l'enseignant peut les aider à développer des compétences pour comprendre un texte en langue étrangère. Il est chargé d'assigner à ses apprenants les chemins à suivre pour parvenir à construire le sens et la compréhension avec un autre, à travers le texte littéraire ainsi que la compréhension, le respect et l'intérêt, accompagnés de phénomènes d'appropriation d'idées et de valeurs. Nous essaierons de montrer comment il est essentiel que le lecteur-/apprenant de langues investisse le texte, se l'approprie en découvrant/apprenant la langue, en stimulant sa pensée et en prenant du plaisir à la littérature et à la langue.

Notre choix méthodologique s'inscrit dans des pratiques en classe sur un caractère actif de la lecture pour que les apprenants/lecteurs relèvent avec la linguistique et la sémiotique un certain nombre de notions en privilégiant l'aspect communicatif. Notre lecteur accepte de percevoir, de prendre avec lui un monde, des sensations, des valeurs mis en scène à travers des mots auxquels il va donner sens en faisant appel à ses expériences, à ces « déjà-là » qui le constituent, à ses pré-requis linguistiques et socio-culturels qu'il va confronter à ceux de l'auteur. Dans nos pratiques, nous soutenons l'interprétation, en l'occurrence d'une lecture inférentielle qui complète le texte par les propositions, les connexions, les détails, une lecture multidimensionnelle qui favorise le développement des apprenants de manière complexe : les aspects cognitifs, affectifs et esthétiques.

Nous prescrivons un enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires comme objets de savoir à travers la mise en situation d'une séquence didactique en trois étapes: production initiale, ateliers de structuration et production finale avec la préoccupation de mener les apprenants à devenir des lecteurs compétents. Dans ce sens, nous adoptons la proposition de J.-L. Dufays (2013) qui conçoit la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique entre la participation fondée sur l'illusion référentielle, l'immersion fictionnelle, et la « distanciation », fondée sur la mobilisation de savoirs, sur l'analyse et sur la réflexion critique » à travers des tâches dessinées par les finalités sociales de l'apprentissage de la langue soutenu par l'enseignement de la littérature, reconfigurées par l'enseignant et à travers les réponses singulières apportées par chaque élève dans le cadre collectif des tâches. Le lecteur constitue le centre majeur dans l'apprentissage de la langue par le biais du texte littéraire et cet aspect nous permet l'approche actionnelle du FLE qui fait de l'apprenant un

agent actif dans son parcours éducatif. Le texte littéraire en classe de FLE veut se situer à tous les niveaux de la langue. Dans notre enseignement du FLE, la littérature française et francophone constitue la base et « l'horizon optimal » pour apprendre à lire en langue étrangère et pour la sensibilisation à la phonétique comme un matériau autant sonore que graphique. L'acte de lecture favorise la matérialisation des potentialités du système phonétique et prosodique chez les tout-petits apprenants de la langue, débutants, avant même le niveau A1 aussi bien que chez les apprenants plus avancés, car chaque texte littéraire se présente comme « un continuum sonore où une part importante du message est supposée, non pas par la valeur différentielle des phonèmes, mais par une organisation originale de la qualité acoustique des sons, que le scripteur doit maîtriser et que le lecteur doit pouvoir décoder, identifier » (Fredet F. et Nikou C., 2020, p. 3). À tous les niveaux de la langue, l'apprenant, lecteur du texte littéraire, participe à l'appréhension et à la signification du texte « grâce auquel s'établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, le savoir et le ressenti » (*op.cit.*, Defays, 2014, p. 12) et il arrive à développer toutes les compétences formatrices soutenues par Y. Reuter (*op.cit.*, 1999, p. 191) « [...] développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité » et principalement, il acquiert une autonomie relative et la réflexion sur son apprentissage.

1.4.1. Lire un document littéraire en classe de FLE

Après ces considérations, nous désirons examiner l'approche du texte littéraire dans la classe de langue dans sa pluralité et sa richesse et conduire l'apprenant à adopter une attitude d'ouverture et de bonne volonté dans un enjeu triple : psychologique, linguistique et culturel. Il est capital d'insuffler à l'apprenant de langues le désir de lire le texte pour l'identification des mots connus, le déchiffrement des mots inconnus ainsi que la compréhension du sens global du texte et de stimuler la lecture, le moyen qui assure le contact direct avec la langue qu'il tend d'apprendre et qui ouvre la voie de la communication au niveau langagier et culturel. Pour réaliser nos prétentions tout en prenant en compte l'époque de l'envahissement de la technologie, nous procéderons à l'usage des NTIC dans notre exploitation du littéraire afin de renforcer la motivation de l'apprenant, changer son attitude pour la littérature et de prouver que grâce à ces outils, il peut consulter et connaître les plus grandes œuvres de la

littérature. Par notre étude, nous essaierons d'esquisser un module pédagogique qui contribuera au développement de la compétence de lecture des apprenants en français telle que M. Souchon (*op.cit.*, 2000) la considère à partir d'une approche des textes littéraires qui privilégie la communication par un travail d'invention, d'exploration (entrer – pénétrer – découvrir – s'exprimer) et par des activités d'intégration. Nous avons auparavant soutenu que l'activité de lecture d'un extrait littéraire doit être incluse dans l'enseignement de la langue cible comme une des premières activités proposées d'entraînement systématique pour la perception des unités sonores à la découverte de son rythme, de sa mélodie et d'initiation à cette langue autre. Elle doit être exercée sans relâche dans la classe par les apprenants pour l'oralité liée aux faits de langue : morpho - syntaxiques, sémantiques, lexicologiques que l'écrivain utilise pour faire « parler » ses personnages. Elle concerne tous les niveaux de langue et tous les âges, appliquée au cours de FLE avec l'attention et l'intérêt qu'exigent ses composantes : sons, mots, sens.

Lors de la lecture des textes littéraires en classe de langue et dans notre cas de FLE, une lecture dirigée, commentée et illustrée, tout l'intérêt de l'enseignant réside dans le fait que les apprenants valorisent leurs opinions avec des activités qui favorisent la discussion, le partage d'information et la manipulation des textes de manière à mieux les appréhender en franchissant leur manque de vocabulaire et leurs difficultés syntaxiques afin de renforcer leur sentiment de réussite une fois qu'ils sont arrivés à la compréhension des textes. Il est à noter que la lecture est un acte de perception réalisé par « la construction, l'ensemble d'informations sélectionnées et structurées en fonction de l'expérience antérieure, des besoins, des tensions de l'individu impliqué activement dans une certaine situation » (Reuchlin M., 1984, p. 80) par lequel les lecteurs/apprenants de langue développent leurs compétences langagières, l'observation, la réaction, la réflexion et ils sont appelés « à adopter une attitude de coopération » (U. Eco, cité par Dumortier J.-L., 2001, p. 126). Notre recherche, qui prétend ouvrir des voies vers d'autres possibilités d'approche des textes littéraires et à la manière d'envisager la littérature dans les pratiques de classe de FLE, va prouver que savoir lire en langue étrangère pour son apprentissage ne constitue pas un simple déchiffrement linguistique et syntaxique, mais une interprétation du texte permettant l'appréciation, l'expression et l'interaction. Ce à quoi nous considérons nécessaire que l'enseignant applique les stratégies de lecture, modalités de lecture pour aider les apprenants à aller plus loin que la compréhension des mots et des phrases, à la signification du texte donnant une dimension psychologique et sociologique et à l'investissement intellectuel et culturel tout en posant le texte littéraire à l'intérieur des nouveaux médias, le numérique, l'internet et le cyberspace.

Nous nous appuyerons sur la mise en œuvre des stratégies de lecture et des habiletés

nécessaires des lecteurs/apprenants pour aborder le texte littéraire, sur le déroulement des activités cognitives durant la lecture au sein d'une classe de FLE et sur une proposition de concept de texte devant les nouveaux médias et le numérique qui « dévoile au regard lectoral une grande arène de médiation où se multiplient les formats et les interfaces inédits, un méta-support d'hybridation où les formats textuels, graphiques, sonores et visuels s'allient en des configurations complexes et variables » (Archibald S., 2008, p. 11). Cette démarche de découverte lectorale du texte littéraire fournira des expériences diverses, permettra aux lecteurs d'agir sur ce qu'ils lisent, sur ce qu'ils voient ou écoutent dans l'étendue du réseau, favorisant des pratiques collaboratives et interactives, suscitant ainsi de nouvelles dynamiques de travail, motivant et enrichissant. De fait, la classe se transforme en un espace d'immersion dans le fictionnel, le sensoriel, de collaboration, de recherche de connaissances et de développement de compétences nécessaires pour la découverte des idées, des stratégies de résolution de problèmes et des manières de faire.

Tournons notre attention sur les modalités pertinentes de lecture des textes littéraires dans la classe de FLE en prenant en considération l'âge, l'état psychologique et sociologique des apprenants/lecteurs éliminant les difficultés et les obstacles rencontrés. Ces modalités de lecture peuvent être la modalité descriptive pour la structuration des éléments perçus pendant la lecture, la modalité analytique pour la découverte de l'architecture du texte et la modalité interprétative pour l'identification du lecteur/apprenant aux personnages du texte exploité (Dévelotte C., 1989). À ces modalités, s'ajoutent les modes d'exploration du texte comme les distingue la même auteure : le mode auditif (recours à l'oralisation interne du texte) et le mode visuel (façon de circuler dans le texte) sans que l'un exclue l'autre. Comme notre point de vue reste l'apprentissage, les modalités de lecture se mettent en œuvre empiriquement dans une perspective constructiviste et selon les variables lecteurs/apprenants, buts et texte. La lecture n'apporte pas de fruits tant qu'elle n'est pas mise en œuvre par des pratiques dans l'enseignement-apprentissage basées sur des expériences acquises par le travail dans et hors de la classe. Nous accordons la plus grande importance à l'adéquation entre les opérations mises en œuvre et les finalités communicatives du texte littéraire. En classe de langue, il semble que l'apprenant/lecteur est davantage « appréhendé à travers son degré d'expertise linguistique et textuelle, son degré d'acquisition des mécanismes de la lecture, sa familiarité avec des modèles discursifs préétablis, ses connaissances du domaine de référence du texte » (Rui B., 2000, p.109) mais concernant la lecture du texte littéraire, les dimensions psycho-affectives et sociologiques se libèrent dont le traitement doit être pris en compte. Nos propositions sont basées sur la réception du texte littéraire qui facilitera l'entrée de l'apprenant dans tous les domaines langagiers dévoilant les aspects de la langue et de la culture grâce aux stratégies de

lecture indispensables et en fonction du niveau de compétence des apprenants/lecteurs.

Ce sont ces nouveaux champs de réflexion et d'action que nous voudrions proposer afin que la lecture sorte de l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine ainsi que dans la relation aux autres et au monde.

1.4.2. Quelle(s) lecture(s) du texte littéraire en classe de FLE ?

Pour parler de la lecture du texte littéraire en classe de FLE, il serait commode de prendre en considération la lecture ordinaire, subjective, participative et affective (Baroni R. et Rodriguez A., 2014) qui permet l'établissement du dialogue entre le texte, le témoin et l'apprenant/lecteur que nous prônons au moyen des activités adaptées pour le rôle actif de l'apprenant dans la découverte du texte littéraire, moyen de s'informer, de se divertir, d'apprendre à vivre, de se cultiver, de s'ouvrir au monde et lui-même que nous tenons à valoriser. Le CECRL considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui investissent dans l'apprentissage de la langue cible grâce à des tâches à accomplir incluant des échanges et le partage de leur avis, de leurs vécus par l'étude des textes authentiques parmi lesquels les textes littéraires sans se référer à la manière d'aborder leur lecture en classe ce qui décourage les enseignants de langues d'inclure le texte littéraire et sa lecture dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible, si le manuel utilisé ne l'inclut pas. Comme le souligne cette remarque, la lecture d'un texte littéraire en classe de FLE apparaît le plus souvent comme le moyen d'améliorer les compétences linguistiques des apprenants. Elle demeure loin de l'intérêt pour l'intérieur du texte, de la découverte individuelle et des réactions subjectives et affectives de la lecture ordinaire, de l'immersion dans l'univers fictionnel, sensoriel ou symbolique, des « plus-values du discours littéraire et de la pratique de la lecture littéraire dans la mesure où elle lui redécouvre simultanément des occasions d'ouverture sur le monde et sur la diversité/complexité communicatives » (Almeida J.-D., 2015, p. 2). A partir de cette constatation, notre réflexion se centre sur les démarches pour l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture du texte littéraire en classe de FLE.

Pour attribuer une dimension communicative, interprétative et créative à la lecture littéraire en classe de FLE, nous embrassons la conception d'une large variété d'activités langagières fécondes mettant en pratique dès les premières étapes de l'apprentissage de la langue incorporées dans notre dispositif didactique au premier chapitre de la troisième partie de notre recherche, dans le but d'enrichir le capital linguistique de l'apprenant, ses stratégies de lecteur afin qu'il puisse construire sa compétence communicative et socio-culturelle. Nous

proposons des pratiques de lecture liées à l'usage aussi des outils numériques, à des aspirations didactiques nouvelles et à l'enseignement de compétences nouvelles. Nos pratiques se situent dans un milieu de travail collaboratif, celui du dispositif qui a « l'avantage de permettre de prendre en compte aussi bien des situations de questions/réponses que du discours magistral, sans que l'activité de l'élève soit forcément sous le contrôle direct de l'enseignant. Dans tous les cas, il s'agit de se référer à ce que l'enseignant met en œuvre pour enseigner. » (Schneuwly B. et Dolz J., 2009, écrit par Aeby Daghe S., 2015, pp. 54-59). Selon notre conception, la lecture littéraire dans la classe de FLE implique une conception différente de « l'acte de lire lui - même », posant le lecteur et la relation construite au texte, au centre du dispositif. Notre modèle de lecture ne considère pas le texte littéraire comme un simple support, mais il envisage des modalités spécifiques qui ouvrent sur des effets dans des pratiques concrètes et réalistes. Il s'inscrit autour d'un corpus d'œuvres et d'activités de lecture avec l'aide des outils numériques pour l'apprentissage ou l'enrichissement de la langue, pour la constitution d'une culture littéraire et pour l'apprentissage du décodage prétendant transformer l'apprentissage de la lecture en une véritable formation du lecteur/apprenant. La facilitation des tâches offertes par le soutien des matériaux numériques donne accès à d'autres documents et permet la comparaison rendant l'apprenant-lecteur plus ouvert, plus curieux, acteur de son apprentissage comme on a affirmé plus haut.

En effet, c'est le projet didactique tel qu'il permet à l'apprenant de mieux s'approprier les savoirs et de développer ses capacités. Les matériaux numériques incitent à concevoir « les apprentissages comme des processus et non comme l'assimilation pure et simple de contenus de savoir, à repenser l'approche du texte elle-même en termes de progression : genèse, mais aussi construction d'une interprétation, d'un parcours et d'un sens. » (Becchetti-Bizot C., 2012, p. 46). Il faut souligner le caractère combinatoire que prend la lecture du texte littéraire en langue étrangère à l'aide des nouvelles technologies et d'une série d'activités transformant la classe en un espace dynamique et multidimensionnel. Cette forme de lecture dilatée grâce aux diverses fonctionnalités de l'ordinateur et à l'internet qui donne lieu à des pratiques du renvoi par l'hypertextualité aide l'apprenant à aborder le texte proposé et à éliminer certaines difficultés langagières et culturelles. Ainsi, le lecteur/apprenant agit sur trois plans : accéder, manipuler, chercher, s'approprier, produire, conduisant à un autre mode de lecture lui permettant de communiquer, interagir de façon inhabituelle avec l'œuvre, l'auteur et les autres apprenants et construire une communication d'une manière renouvelée.

Cet autre mode de lecture gagne en efficacité introduisant une autre dimension à l'apprentissage de la langue à travers le texte littéraire, qui permet à l'apprenant de « repérer les architectures textuelles, la construction des phrases, la disposition et les mouvements

d'une pensée, les rythmes, les blancs, les articulations, les réseaux sémantiques et lexicaux, les constantes et variations grammaticales qui font sens » (*ibid.*, Beccetti-Bizot C., 2012 - 2013, p. 45). En tout état de cause, il oriente la réception en assumant deux fonctions : l'incitation à la lecture et l'organisation de la lecture. L'objectif consiste à développer l'autonomie du lecteur/apprenant afin de pouvoir utiliser les outils numériques de manière responsable et créative pour la compréhension touchant l'ensemble des compétences : d'identification des mots et de leur décodage, textuelle, référentielle, stratégique selon son niveau de langue (Cèbe S. et Goigoux R., 2007) par différents types de textes, de discours et d'interprétation en lien avec sa tâche finale en explorant « des pistes qui visent à faire tenir ensemble narrativité et interactivité » telles qu'elles sont considérées par S. Bouchardon (2012). Nous sommes entièrement d'accord avec l'idée que lorsque « le web est conçu comme une encyclopédie : hyperliens menant vers des éléments contextuels, vers des sites d'analyse littéraire ou des mouvements politiques et sociaux, il renforce l'approche de la lecture » centrée sur le texte et le lecteur-apprenant et par des opérations multiples, « il décuple les possibilités de lecture, permet des comparaisons, des associations avec d'autres documents. » (*ibid.*, Beccetti – Bizot C., 2012). Du reste, cette polyvalence donne un caractère ludique et une flexibilité pour le traitement de la diversité des situations d'enseignement-apprentissage de la langue au support du texte littéraire et des TICE qui promeuvent une conception sociale inscrite dans des actions et des usages collectifs tout en construisant des compétences linguistiques et culturelles en langue étrangère. Nous partageons le point de vue de C. Pérez Valverde (2002) qui exprime que ces implications didactiques imposent une « réévaluation du rôle du professeur qui se doit de guider et d'évaluer le parcours et les objectifs de l'apprentissage, ainsi que la construction des signifiés de la part de l'apprenant, de même que c'est à lui que revient la tâche de juger la validité des diverses interprétations » (2002, p.p. 93-94). L'enseignant n'est plus la seule source d'information, mais c'est lui qui doit apprendre à ses apprenants à organiser ce vaste ensemble, qui forme leur jugement critique et esthétique, pour leur permettre de l'apprécier et de s'en servir librement et de façon appropriée :

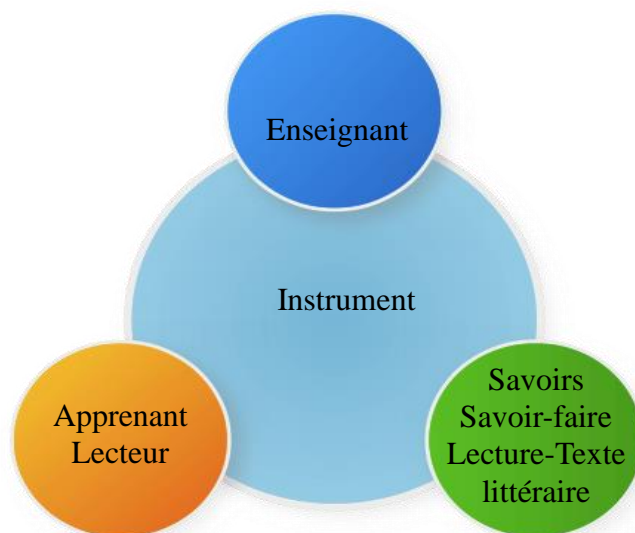


Schéma 5 : Enseignant du FLE et enseignement de la littérature par le numérique.

Notre recherche examine comment l’enseignant dans la classe de FLE peut s’emparer de la matérialité numérique pour enseigner la lecture et la littérature. Ainsi, nous voulons croire qu'elle s’avère particulièrement intéressante pour construire une didactique des premiers apprentissages de la compréhension littéraire riche en pistes pédagogiques et en pratiques individuelles et collaboratives auxquelles nous reviendrons avec des propositions concrètes dans les chapitres qui suivent.

1.4.3. Apprendre à lire le texte littéraire en classe de FLE avec les TICE

Commençons par l’idée de A. Perrin-Doucey pour qui « l’acte de lire implique de savoir évoquer et confronter sa lecture pour la transformer en une réflexion sur les valeurs et le monde » (2012, p. 201). L’acte de lecture relie le lecteur au monde qu’il découvre dans le texte littéraire ou œuvre littéraire disposé(e), mais elle enveloppe un mécanisme complexe d’opérations intellectuelles que le lecteur/apprenant doit mettre en œuvre en mobilisant les processus mentionnés par G. Therien (1992, p. 96) :

- le processus neurophysiologique permettant de percevoir, d’identifier et de mémoriser les signes qui composent l’écrit,
- le processus cognitif qui permet de mettre du sens sur les signes déchiffrés, un processus affectif qui est fréquemment au cœur des motivations que la lecture suscite,

- le processus argumentatif défini essentiellement par l'intention de l'auteur et la réception du lecteur que ce dernier est amené à analyser et qui peut le conduire à modifier son propre regard, car il est toujours plus ou moins pris dans la lecture du texte,

- le processus symbolique lié à la place que la lecture va prendre dans le contexte culturel dans lequel évolue le lecteur.

Dans notre conception de l'étude, le texte littéraire est considéré comme un espace de langue à observer pour découvrir sa polysémie et sa polyphonie, la pluralité des sens et des cultures, à comprendre, à partager et dans ce sens, seule la compétence lectorale constitue un véritable outil de perfectionnement linguistique et culturel pour l'apprenant de la langue assurant le contact direct avec la langue ainsi que sa meilleure compréhension. Former un lecteur capable de lire un texte littéraire, c'est lui faire acquérir une compétence étendue associant perception, compréhension et interprétation. La lecture du texte littéraire pour le lecteur/apprenant de la langue étrangère suppose l'acquisition de certaines habiletés et la connaissance de stratégies particulières afin d'enclencher le processus d'automatisation si possible. Mais quelles sont-elles? A quelles opérations intellectuelles et méthodologiques recourt le lecteur/apprenant pour comprendre, interpréter, réagir et apprécier le texte littéraire? Par quels moyens? Quelles sont les sources de difficultés? Apprendre à lire un texte littéraire dans la classe de FLE, ce n'est pas avoir du talent en lecture et en langue, c'est y appliquer de l'effort, de la patience et du temps. L'enseignant doit organiser des activités en prenant en compte un processus de lecture à partir des facteurs qui contribueront au développement de la compétence à lire un texte littéraire en langue étrangère.

Nos propositions sont basées sur le processus d'apprentissage qui met l'accent sur des stratégies facilitant l'acquisition, le stockage ou l'utilisation de l'information : cognitives, métacognitives, socio-affectives, mnémoniques et compensatoires, plus ou moins utiles en fonction du niveau de compétences particulier et également par rapport à certaines variables individuelles des apprenants. Tout au long de l'enseignement-apprentissage de lecture du texte littéraire, ils apprennent à les utiliser afin qu'ils aient une meilleure appréhension et compréhension du texte. Ils doivent apprendre comment tolérer l'imprécision et contourner les difficultés telles qu'une connaissance linguistique limitée, le manque de confiance en eux et l'inquiétude de bien être évalués, l'engorgement de la mémoire et la difficulté à appréhender le sens du texte dans son ensemble. Ce qui revient à dire qu'ils deviennent compétents pour :

- tolérer l'imprécision et contourner une difficulté ;
- reconnaître rapidement le mot, la phrase ;
- formuler des hypothèses ;
- utiliser ses connaissances référentielles et textuelles ;

- faire des inférences.

Ainsi, l'exploration du texte littéraire par la lecture et les activités de compréhension est plus agréable et plus aisée puisque les apprenants trouvent du plaisir et l'intérêt d'investigation. Pour faciliter leur lecture, les tâches sont segmentées en trois phases :

- la phase de motivation et préparation ;
- la phase réceptive et réflexive ;
- la phase d'approfondissement.

Nous faisons la nôtre l'idée des auteurs S. Bilodeau et A. Gagnon (2011, p. 15) qui croient que « la planification de la lecture permet à l'élève d'orienter sa lecture en fonction du but à atteindre ou de la tâche à accomplir, de déterminer son intention de lecture. Cette intention est étroitement liée à la qualité de la rétention d'information : le lecteur investira son attention en fonction de ce qu'il doit retirer de sa lecture ».

Planification de la lecture

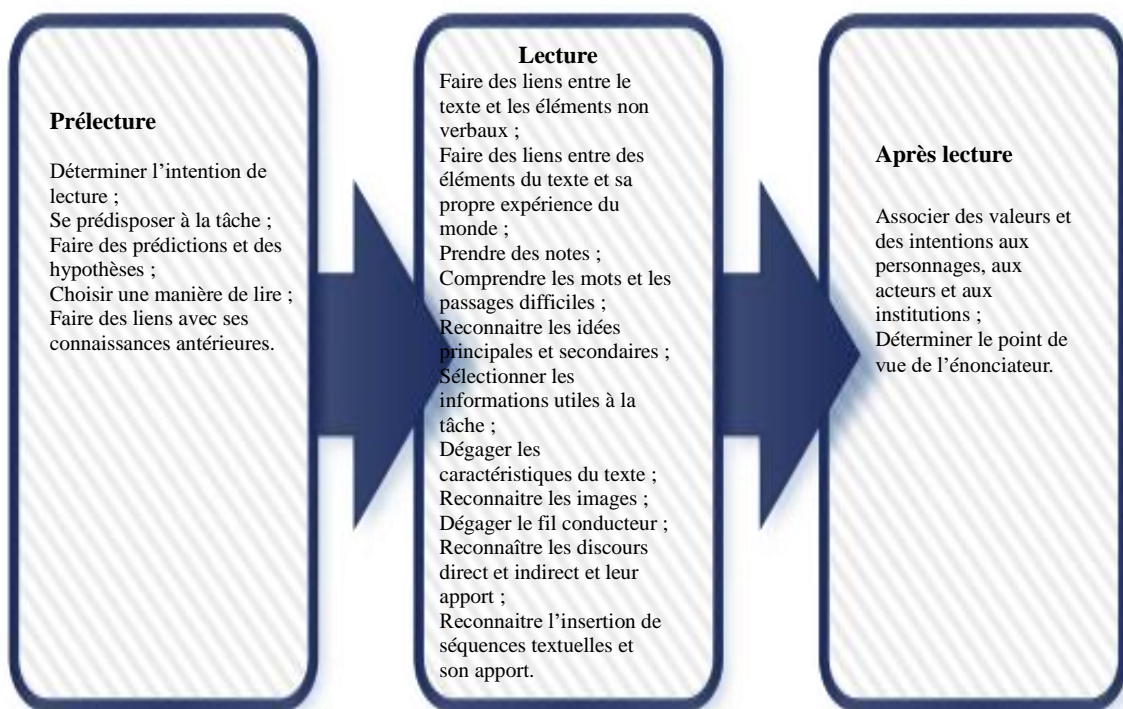


Schéma 6 : La planification de la lecture selon les écrits de S. Bilodeau et A. Gagnon (2011).

Il est donc important que l'enseignant facilite la compréhension du texte en préparant les lecteurs-apprenants au thème traité dans les activités antérieures à la lecture et qu'il leur

apprenne les stratégies pour qu'ils franchissent les difficultés présentées. Notre conception se base sur l'enseignant et le rôle qui lui est attribué dans le processus de l'apprentissage et sur la place que les matériaux pédagogiques occupent pour l'élargissement des capacités mentales des apprenants qui lui permettront de comprendre le fonctionnement de la langue. À ce point, nous manifestons notre assentiment aux propos de F. Cicurel (*op.cit.*, 1991, p. 11) qui veut que « le lecteur entraîné abordant un texte se construise au fur et à mesure de sa lecture, à partir d'indices divers (graphémiques, iconiques, lexicaux, référentiels), une " idée " approximative, et susceptible de se modifier, du thème général du texte » et « l'apprenant lecteur, lui, se trouve devant un nombre trop élevé d'unités à traiter et il ne parvient pas à transformer les indices du texte en une trame sémantique ». Pour nous, il est substantiel de faire du texte littéraire un objet repérable, clairement délimité qui rende l'apprenant apte à se construire et à élaborer son rapport au monde ayant recours à de multiples références qui développent par son apparence socio-culturelle, ses vécus, sa relation avec la langue et aux TICE favorisant la coopération interprétative, la libération de la parole et du regard. Cela est faisable par des pistes pédagogiques qui articulent les lectures sur des supports traditionnels aidés du numérique, une variété d'outils, de plateformes, de médias qui « mettent en jeu l'oralité, le signe écrit, l'imprimé » tout en renforçant l'habileté de l'apprenant/lecteur à lire un texte littéraire en langue étrangère et dont « le comportement lectoral s'inscrit dans un contexte global diversifié et en mutation constante » (Laroque L. et Raulet-Marcel C., 2017). Il est donc, lecteur, créateur, interprète, explorateur du sens transformant son apprentissage en une véritable formation. La dimension informationnelle de toutes ces ressources numériques qui constitue la source de notre dispositif par la facilité d'utilisation, de maniement et par son ampleur est mis à la disposition des apprenants pertinemment intégrées dans l'apprentissage par l'ingéniosité de l'enseignant pour pallier d'une part, toute lacune linguistique, culturelle et de l'autre pour enrichir les savoirs tout en recelant la promesse d'une relation différente au savoir, d'un savoir partagé. Ce qui signifie que tout le mécanisme d'interprétation : texte, image, son... se complète dans l'élaboration du sens, des usages de la langue, l'expression, la réception des textes, l'appropriation personnelle du texte et la polyvalence des TICE et il permet de lire le texte différemment, préservant les ressorts ludiques, et de placer l'apprenant/lecteur dans une attitude ludique. Le recours du lecteur sur l'écran d'ordinateur métamorphose les potentialités en associant des exercices, des clarifications ainsi que des explorations inconnues et en reliant le faire avec l'apprendre dans la lecture du texte littéraire lui donnant chaque fois une autre forme :

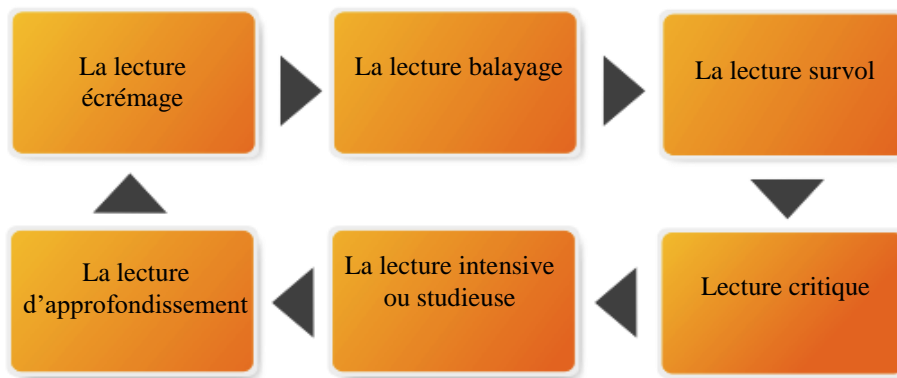


Schéma 7 : Formes de lecture sur l'écran d'ordinateur (conception personnelle).

Grâce à cette approche de la découverte de la langue soutenue par le texte littéraire, l'intégration des matériaux technologiques, la contribution de l'enseignant et la coopération entre les apprenants au sein de la classe de FLE, se développe une dynamique exceptionnelle tout en renforçant l'idée d'apprendre grâce à autrui. Les pratiques de lecture conçues par l'enseignant encouragent la maîtrise du décodage, la fluidité cognitive, les capacités métacognitives assurant un enseignement progressif conforme au niveau de langue, aux connaissances acquises, aux objectifs fixés, aux projets didactiques et à l'environnement de travail.

Nous concentrerons nos efforts sur le développement de notre dispositif pour un élargissement de la compétence lectrice du lecteur/apprenant dans la classe de FLE par les moyens et les modalités cités qui mettent en avant la conception sociale de l'apprentissage par des actions et usages collectifs. Dans notre étude, la conception de la littérature pour l'approfondissement de la langue se révèle la colonne vertébrale autour de laquelle se tissent aussi bien la conception de l'apprentissage que celle de l'enseignement.

1.4.4. Lecture du texte littéraire au sein de la classe de FLE assistée par l'ordinateur

Notre étude nous amène à travailler la lecture et la réception de l'œuvre traditionnellement à la lumière des TICE, à ouvrir le champ des nouvelles technologies comme moyen d'investigation de l'apprenant/lecteur pour la découverte de la langue et la culture engendrée par les textes littéraires « vecteurs de connaissances universelles qui s'articulent avec l'expérience intime » (Archambault M., 2009, p. 115). Dans un tel enseignement-apprentissage, on se trouve face à deux cultures qui nous renvoient à des

domaines de connaissances différents, mais qui se rejoignent sur les compétences intellectuelles et instrumentales à développer. Il reste à étudier la façon avec laquelle ces deux moyens se rejoignent dans la classe de FLE par l'acte de lecture pour la construction des savoirs et par quels systèmes d'information, quels espaces numériques de travail pour le bon maniement des références, l'élargissement des connaissances ou la découverte de nouvelles connaissances et la capacité de produire du sens à partir d'une forme de discours. La description suivante de R. Taylor (1993) qui demeure illustrative encore actuellement, de l'usage et de l'utilité de l'ordinateur en classe, renforce notre conception didactique : « L'ordinateur peut devenir l'allié de qui sait l'utiliser comme un outil auxiliaire pour la collecte et le traitement des données, capable de lui fournir un relevé exhaustif et non biaisé sur la distribution du vocabulaire révélatrice de l'importance de certaines thématiques » (lu dans Bertrand- Gastaldy S. et Marchand P., 1999, p. 57). Nous retenons l'expression adoptée par l'auteur : « les balises additionnelles » contribuent à l'entrée de l'apprenant dans le champ des possibles, à la saisie polyphonique des sens possibles d'un texte, d'une œuvre.

Que devient la lecture du texte littéraire dans un monde numérique ? « Zapping, émiettement, papillonnage ou interaction, participation, immersion... » (Bélisle C., (dir), 2011, pp. 43-44). Quelles modalités de lecture sur des supports numériques ? Flexibilité, multidimensionnalité, polyphonie, intermodalité, interactivité... sont des réalités que le lecteur/apprenant constate. Ce qui veut dire que les outils et aides de lecture déploient la lecture dans un environnement au sein duquel le lecteur/apprenant de la langue se déplace. M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (2015) nous incitent à la littératie médiatique multimodale comme une « capacité d'une personne à mobiliser adéquatement en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales et multimodales les plus appropriées à la situation et au support de communication à l'occasion de la réception et/ou de la production de tout type de message »¹¹². Evidemment, l'enseignant devra être en mesure d'élaborer des activités didactiques intégrant les supports numériques afin de soutenir l'apprenant dans son apprentissage de la langue par le texte littéraire en développant des compétences fondamentales de la LMM (*ibid.*, 2015) :

¹¹² Définition présentée sur le site : www.litmedmod.ca



Schéma 8 : Compétences fondamentales de l'enseignant pour l'élaboration des activités didactiques intégrant les supports numériques selon M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (2015).

Dans notre approche du texte littéraire en classe de FLE, nous insisterons sur l'importance du jugement professionnel de l'enseignant lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des outils au cœur de l'agencement des ressources et des opportunités au sein de la classe pour réactualiser sa conception et sa démarche pédagogiques en l'amenant à réfléchir aux compétences en littératie que commande le nouvel environnement médiatique. Une lecture active et réflexive se voit alors, par des activités motrices de support facilitant la manipulation et l'organisation des données et conduisant à la construction, à l'interprétation du sens et à l'interaction. Cette lecture ouverte, relationnelle, multidimensionnelle trouve dans les nouvelles technologies des accélérateurs et des facilitateurs. P. Bazin (1996, pp. 3-5) souligne que « le numérique transgresse au moins trois limites essentielles : celle du texte lui-même, dans son extension spatio-temporelle ; celle qui sépare le lecteur de l'auteur ; celle enfin qui distingue le texte de l'image, ce non-texte par excellence » mettant en relation les caractéristiques référentielles et pragmatiques avec les caractéristiques plastiques des signes du support numérique qui favorise la confrontation des imaginaires du texte et du lecteur/apprenant et qui confère à sa lecture une dimension contemplative et interactive.

Grâce aux ressources des hypertextes et du multimédia, le lecteur/apprenant accède aux différentes variantes du texte à étudier tout en s'éloignant de la page imprimée, puisqu'il peut les activer au moyen des indications de son enseignant et les objectifs de l'enseignement. Ainsi, il développe des compétences nécessaires dans plusieurs registres que nous analyserons plus loin dans notre étude mettant au clair notre dispositif élaboré sur ces considérations théoriques. Il devient alors, très actif, créatif et plus libre devant ces sources de savoir.

1.5. De la lecture du texte littéraire à l'hyper lecture. Quel prolongement et quelle articulation en classe de FLE ?

Notre approche du texte littéraire en classe de FLE soutenue par les NTIC nous invite à nous attarder sur la transformation de la structure et de la forme de la lecture. D'après C.-M. Pons et P. Bleton (2000, p. 198), elles sont intégratrices des anciennes techniques de communication, elles sont « un feuilletage de surfaces imaginaires, de rémanence de pratiques, de profondeurs palimpsestueuses ». Ces interactions entre les compétences de lecture du numérique et des textes imprimés, dans notre cas des textes littéraires, créent un fond favorable pour l'enseignement de la littérature et de la langue en mettant en place de nouvelles techniques de lecture et des stratégies pédagogiques innovantes que notre recherche ambitionne de dévoiler.

L'explosion de l'information sur Internet et l'évolution des techniques permettent au lecteur/apprenant :

- de construire rapidement des paysages de domaines et sous-domaines de recherche associés;
- d'avoir un éventail de possibilités ;
- d'identifier les textes les plus pertinents pour une requête donnée ;
- de juxtaposer facilement un grand nombre de livres et de textes divers .

Ainsi, il est initié à convoquer et traiter la référence aux différents domaines de connaissances, à savoir y naviguer, à les relier les uns aux autres, à comprendre et interpréter une réalité afin de pouvoir saisir les rapports entre le texte imprimé et la recherche sur internet par les hyperliens ainsi que ceux entre les activités cognitives qui les accompagnent pour la production du sens à partir de cette forme de discours. De même, il développe des compétences intellectuelles pour une recherche de documents, pour l'analyse d'une question et pour la sélection de documents pertinents et fiables de manière à identifier, extraire et traiter l'information reçue. Il s'agit alors d'un « travail archéologique » aux champs de déploiement lui permettant d'utiliser ses connaissances, de les relier et de les compléter.

Suivant l'idée de M. Archambault (*ibid.*, 2009, pp. 115-130) qui soutient que pour « se construire ou parfaire une culture aujourd'hui, c'est savoir à un moment donné utiliser un ou plusieurs systèmes d'information, qu'il s'agisse de bases de données, de portails spécialisés, d'intranets, d'espaces numériques de travail (ENT), de catalogues en ligne ou de bibliothèques intégrales en ligne », nous entendons que la culture littéraire et la culture informationnelle se rejoignent sur les compétences intellectuelles à développer. Ainsi, en poursuivant le raisonnement proposé par-dessus, nous soutenons que la mobilisation des

stratégies différentes selon les intentions de lecture renouvelées par les supports numériques multimodaux et interactifs suscitent l'émergence de nouveaux environnements d'apprentissage dont nous devons définir les modalités de l'enseignement de la lecture du texte littéraire en classe de FLE pour une autre expérience de lecture reposant sur l'interrelation des supports numériques qui constituent aussi de nouveaux environnements d'apprentissage collaboratifs introduisant le lecteur/apprenant au plaisir de la lecture, au plaisir des textes et de leur culture. Rappelons les écrits d'E. Bordas (2002, p. 46), selon qui « la lecture est aussi une pratique culturelle, en ce qu'elle a évolué parallèlement à l'histoire du livre : du rouleau au codex, du livre à l'e-book, des cabinets de lecture, des lectures collectives des salons, à la lecture privée et démocratisée aujourd'hui, avec la révolution du livre en petit format au XIXe siècle puis du livre de poche au XXe siècle. La lecture est prise dans un devenir, une intelligibilité transhistorique ». Cela veut dire que la lecture se modifie par le basculement de nouvelles technologies et les objets techniques, outils essentiels de la lecture et aussi fort bien d'écriture.

Examinons l'utilité de cet usage et le moyen par lequel les enseignants et les apprenants peuvent développer les compétences et les usages rendus nécessaires par l'instrumentation numérique de la lecture du texte littéraire en vue d'établir des passerelles efficaces entre la lecture du texte imprimé et la lecture numérique tout en ouvrant des interactions synergiques favorables pour mettre en place de nouvelles techniques de lecture et des stratégies pédagogiques innovantes¹¹³. C'est ce que nous nous proposons de faire par les quatre modules du dispositif didactique que nous tenons à déposer.

Notre étude nous amène à cautionner entièrement l'idée que les enseignants formés et compétents doivent se concentrer sur l'apprenant-lecteur, son niveau de langue et ses compétences dans l'intention d'utiliser le texte imprimé comme « tremplin à partir duquel ils peuvent commencer à construire » « tremplin à partir duquel ils peuvent commencer à construire » (D. Laurence, 2008, p.4)¹¹⁴. En réalité, la lecture et l'exploitation du texte littéraire conçue par l'enseignant sur les intentions du cours en classe de FLE et par un scénario pédagogique est dirigée par l'apprenant/lecteur et ses pairs (apprenants) sur écran et assistée par ordinateur ou autre support numérique. De la recherche dans le texte littéraire pour la compréhension, l'interprétation et la constitution du sens, le lecteur se dirige vers l'écran pour le fouillage pertinent qui l'aidera à effleurer ses connaissances dans le but d'analyser les formes, les significations et le contexte. Ce mélange riche de mots, d'images, de sons, d'animations lui offre des choix explicites de parcours le rendant moins passif que dans

¹¹³ Annexe 19, Tableau 16 : Bref aperçu -compétence de communication et composantes fondamentales (conception personnelle).

¹¹⁴ Laurence D.,2008, « Learning to Read », *ADE Bulletin*, vol. 145, p. 4

la lecture seule du texte littéraire devant les lacunes linguistiques limitant sa perception et sa compréhension. Bien plus, il s'exerce à utiliser ses connaissances, à les relier, à communiquer, à s'améliorer. Cette lecture n'est pas considérée comme un simple déchiffrement, mais une autre dimension se donne au processus de réception du texte avec l'intégration du numérique et l'investissement, l'implication du lecteur/apprenant de la langue, c'est élaborer son rapport à soi-même, au monde du texte et son élargissement vers un monde hors du texte. Comme le texte s'actualise et acquiert une signification par la lecture, la lecture via le numérique qui met en jeu un ensemble de processus, constitue une lecture fonctionnelle et utilitaire pour sa réception et la fuite vers d'autres sens possibles. Un nouvel horizon de diversification et d'enrichissement des processus de lecture changeant les pratiques pédagogiques de la classe s'ouvre que nous sommes appelés à découvrir. On a alors les outils numériques comme espace de travail, un auxiliaire de découverte, de créativité, un auxiliaire de l'enseignant et de l'apprenant, Internet comme source d'informations par laquelle l'enseignant-concepteur guide la recherche par des tâches, les médias de communication qui donnent accès aux échanges, aux projets, à la publication et faisant de la lecture « un champ pluriel de pratiques dispersées, d'effets irréductibles » (Barthes R., 1984, p. 37). Un apprentissage hybride qui est orienté vers le suivi de l'apprenant, l'ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction. En réalité, quelle est l'influence de ces supports sur les compétences, les processus et les stratégies de lecture ? Comment faire coïncider des ressources numériques pour l'enseignement de la littérature en classe de FLE ?

La création hypertextuelle propose une lecture dynamique du texte littéraire autorisant un autre rapport entre lecteur et auteur et même entre lecteurs. Notre réflexion se centre sur l'activité littéraire et ses champs de déploiement tout en se demandant si la triade que compose l'œuvre, son auteur et son lecteur réside ou change avec l'intervention de l'outil numérique qui fait de la création littéraire une aventure de réception, d'interaction et de la lecture une activité d'interprétation et de partage. Le lecteur/apprenant devient à la fois exploitateur, spectateur, auditeur, interprète, critique, auteur, et cela le conduit à s'immerger dans l'acte de lecture, à s'impliquer davantage dans la réalisation des tâches, mais aussi dans une dynamique plus collective le posant tour à tour à l'intérieur et hors de son objet. Le sens du texte varie en fonction de ses contextes de réception, il s'accomplit par l'interaction entre les signaux textuels et les actes de réception, de compréhension et de l'interprétation stimulée par le guidage de l'enseignant et le support numérique. Les écrits d'Umberto Eco accordent du poids à notre idée en soulignant que « un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général, il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (1979, p. 175).

Ainsi, la lecture du texte littéraire en classe de FLE soutenue d'outils numériques change la pédagogie, le système de construction de sens, de nouvelles compétences se mettent en jeu et un enseignant créatif choisissant l'hyperlien le plus pertinent pour la tâche à exécuter amène son apprenant/lecteur à dépasser sa lecture subjective mobilisant les mêmes opérations cognitives au traitement de l'information, à sa compréhension et à son interprétation pour passer des détails à l'ensemble de l'œuvre. Une telle lecture du texte littéraire générée par les opportunités du numérique se repose sur les processus suivants :



Schéma 9 : Processus de la lecture numérique du texte littéraire.

Il est demandé au lecteur/apprenant d'autres compétences liées aux nouvelles modalités d'apprentissage ainsi qu'aux nouvelles pratiques de lecture sur des supports numériques et en ligne. La consultation des documents sur le réseau développe chez l'apprenant des compétences de navigation, de lecture non linéaire et multimodale qui contient diverses composantes : textes – images – des liens hypertextes – les émissions sonores ... ressources lui permettant de se lancer dans des tâches multimodales déjà fixées par l'enseignant pour l'intention d'un apprentissage précis. A l'évidence, le lecteur tisse les liens entre les informations recueillies par l'articulation de différentes formes d'expression pour la cristallisation du sens entraînant un jugement rationnel et des réactions émotionnelles ainsi que des comparaisons avec du déjà perçu. Il est guidé par l'enseignant en vue de l'apprentissage vers des allers retours entre le texte littéraire et les illustrations, les perceptions visuelles ou sonores complétant, enrichissant ou remplaçant les images mentales produites lors de la lecture. Cette pratique ludique lui ouvre alors les voies de la perception, de la compréhension, de l'interprétation et de l'interaction et comme les auteurs N. Lacelle et G. Langlade (2007, p. 55) expriment qu' « il investit, transforme et singularise le contenu fictionnel de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), rescénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur les actions et la

motivation des personnages (réaction axiologique) ». De cette façon, l'œuvre littéraire paraît comme si elle « ne s'était achevée que pour s'ouvrir indéfiniment » (Picon G., cité par Bordas E., 2002, p. 55) et nous nous permettons d'ajouter que grâce à l'exploration sur cet ample environnement numérique le lecteur/apprenant « évite de construire un sens dogmatique par sa lecture » (*ibid.*, 2002, p. 55). Ce que nous entendons par ces observations est que le lecteur/apprenant élargit sa capacité à lire et à communiquer par cette articulation de l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés, stimule ses compétences cognitives, affectives, pragmatiques, sémiotiques et textuels, il renforce son habileté à distinguer le contexte de production ou de réception d'une œuvre et surtout, il aiguisé son habileté à utiliser les médias traditionnels et les nouveaux médias, les composantes linguistiques du texte, les composantes sémiotiques de l'image (fixe ou mobile) et les codes spécifiques à la lecture/production en hypertexte. Nous devons prendre en considération que la mise au point du recours aux hyperliens et à l'usage multimodal d'un tel apprentissage est balisée par l'enseignant, vrai concepteur recherchant soigneusement l'exploitation de plusieurs sources pertinentes, le traitement, le filtrage, la crédibilité et l'évaluation des informations sélectionnées rendant l'entrée du lecteur dans le texte littéraire plus impliquante, donnant une multi-dimension à la lecture du texte littéraire en classe de FLE. Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant est majoré et la qualité de la médiatisation de la lecture littéraire dépend de sa capacité à la faire vivre dans sa classe par une médiation pédagogique. De vrais capitaines, ils choisissent les outils, les ressources pour assister un tel enseignement et les modalités utilisées par leurs apprenants.

En effet, ces supports, « objets discursifs secondaires » (Beacco J.-C., 2013) et précieux alliés permettent au lecteur/apprenant de suppléer aux lacunes et aux difficultés affrontées par le texte imprimé et d'interpréter les différents modes sémiotiques pour comprendre et construire du sens. Une sorte de complémentarité s'établit favorisant la diversification des approches et des manipulations tout en augmentant le sentiment d'activité, la concentration et l'engagement du lecteur/apprenant, permettant des postures intellectuelles plus variées et augmentant le champ cognitif voire la motivation. Dans l'ensemble, la non-linéarité, l'interactivité, la multicanalité et la multiréférentialité supportent l'apprentissage centré sur l'action fidèle à l'approche actionnelle qui veut que le lecteur se transforme en lecteur enrichissant son expérience pour le développement de sa personnalité et son ouverture vers l'autre. Rappelons ici que, pour F. Demougin (2005), la démarche littéraire ne consiste pas tant à se frotter à une culture littéraire qu'à « se construire, dans la langue, une nouvelle médiation au monde » (2005, p.30). Cela constitue une opération intellectuelle importante qui contribue à la construction du sujet-apprenant rendant encore plus active la littérature.

Il n'est que de constater la rencontre entre, d'une part, un projet didactique de la littérature par des tâches planifiées que nous allons développer à la suite de notre étude et, d'autre part, les fonctionnalités d'un outil et la configuration d'un environnement de travail, mis en place par l'enseignant de FLE en fonction du niveau de langue de la classe et des intentions de l'apprentissage qui aident à la perception du texte littéraire, à la compréhension de lecture en multipliant les voies d'accès tout en se reposant sur la méthode pédagogique d'interdisciplinarité facilitée par les médias modernes et offrant un enrichissement des processus de lecture. Dans tout cela on voit la méthodologie qui soutient « l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de l'utilisation des systèmes d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive » proposée par J. Basque (2017, p. 23) ainsi qu'un modèle pédagogique sous la forme d'une décomposition hiérarchique d'un cours en modules basé sur des activités d'apprentissage et ressources, un réseau d'événements d'apprentissage décrits par un scénario pédagogique coordonnant les activités du lecteur/apprenant conçu par l'enseignant tout en visant à renforcer les thèmes traités dans la classe et la connaissance intériorisée de la langue et à donner l'élan à de nouvelles exploitations intellectuelles.

Nous estimons qu'une sorte de complémentarité s'établit entre la lecture profonde du texte imprimé et la lecture fonctionnelle pour que le lecteur-apprenant maîtrise l'information, qu'il « entrouvre une porte pour de nouvelles expériences de lecture enrichie et immersive » afin qu'il entre dans l'infini des possibilités. Ainsi, par ces outils généralistes (dictionnaires, navigateurs, moteurs de recherche) ou les outils spécialistes (traducteurs, analyseurs, extracteurs), il développe ses capacités d'analyse, de synthèse, de représentation et celle du traitement des connaissances et il passe d'« une lecture continue avec recours à des aides linguistiques (dictionnaire, traducteur, références) à une hyperlecture avec activation d'hyperliens et à une méta-lecture à partir d'extraction d'éléments dans un ensemble de documents {...} la lecture est à la fois le moyen de traverser ces contrées tout en restant cette expérience unique de prise sur le monde par le langage.» (*ibid.*, Bélisle C., 2011, pp. 159 - 161)¹¹⁵. Cette lecture transforme l'enseignement littéraire au lieu de la transmission de savoirs et de la formation intellectuelle au sens large, au sens noble du terme. C'est alors à l'enseignant en classe de FLE de donner le maximum de son efficacité à l'engagement du lecteur/apprenant dans une pratique active, de créer quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale, cognitive des apprenants, un rapport heureux à la lecture et à la littérature ayant à sa disposition une grande diversité de supports multimédias et de documents audiovisuels et

¹¹⁵ Annexe 20, Tableau 17 : Rapport de l'hyperlecture avec la culture du lien par R. Fenniche.

numériques. Lire des œuvres par un dispositif numérique permet d'initier le lecteur/apprenant à de nouvelles formes littéraires, de développer ses compétences de lecture multimodale, d'élargir son champ culturel, d'éduquer son regard à la contemporanéité. Nous espérons le prouver par la présentation de notre dispositif de lecture du texte littéraire tissé dans ces nouveaux environnements de NTIC, aux soucis d' A. Manguel (2010, p. 93) quand il écrivait que « Dans ces nouveaux espaces technologiques, avec ces artéfacts qui vont certainement coexister avec (et dans certains cas évincer) le livre, comment allons-nous réussir à être encore capables d'inventer, de se souvenir, d'apprendre, d'enregistrer, de rejeter, de s'émerveiller, d'exulter, de subvertir, de nous réjouir ? Avec quels moyens allons-nous continuer à être des lecteurs créatifs plutôt que des spectateurs passifs ? » Ces soucis qui sont les nôtres aussi, permettent d'insister sur la fluidité cognitive et la capacité métacognitive cultivées chez l'apprenant/lecteur qui lit sur l'écran.

CHAPITRE II

L'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce et l'introduction du texte littéraire en classe de FLE

Avant la présentation de notre dispositif didactique et sa mise en pratique en classe de FLE, nous considérons important de dépeindre le cadre dans lequel se déploiera la mise en œuvre de notre proposition sur la littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE au moyen des TICE qui se situe en classe de FLE en Grèce comme état d'étude afin d'esquisser la place de la langue française dans la société grecque, les liens historiques tissés entre les deux pays et qui consolident l'importance de l'enseignement-apprentissage du FLE et encore plus de la littérature. A partir d'un court rapport sur l'enracinement du français dans la société grecque, on identifiera la tradition de l'apprentissage du français tant pour son aspect fonctionnel que pour sa dimension esthétique et culturelle et les raisons pour lesquelles nous, enseignants de FLE, devons « repenser à nouveaux frais la spécificité de son objet et de ses finalités » (*op.cit.*, Legros G., 2005, p. 46) en souhaitant nous rapporter au fait littéraire. On s'appuiera pour étayer nos propositions didactiques sur le champ du FLE en Grèce d'ordre politique, éducatif, didactique qui constitue un sous-ensemble particulier qui vaut la peine d'être exposé. On présentera les diverses situations actuelles d'enseignement et apprentissage du FLE qui impliquent un regard réflexif sur l'objet de son enseignement conçu par J.-P. Cuq et I. Gruca comme « l'assemblage indissoluble d'un idiome et d'une culture » (*ibid.*, 2012, p. 9) et dans la partie de notre recherche, nous réévaluerons ces situations en relation avec la littérature et l'intégration des TICE en cours de FLE.

Dans cette partie, nous considérons important d'effectuer un bref parcours historique afin de présenter la place du FLE en Grèce depuis la création du nouvel État grec jusqu'à nos jours permettant de mettre à jour la réalité éducative locale avec ses spécificités et ses particularités. Il sera question de fournir des éléments démographiques, de s'attarder sur l'enseignement des langues étrangères et d'examiner la façon de dispenser un cours de français langue étrangère en Grèce dans le domaine public et privé ainsi que la place du texte littéraire en classe de FLE. Ainsi examiné historiquement, le français langue étrangère enseigné en Grèce, peut être présenté sous différents aspects : géolinguistique, linguistique, éducatif, et culturel qui, tous, se juxtaposent. Nous l'aborderons sous le concept de champs tel qu'il est présenté par J.- P. Cuq et I. Gruca (*op.cit.*, 2012, p. 23) : « Le champ du FLE est "un jeu" dont il faut repérer les joueurs, les règles et les enjeux, en sachant qu'à chaque instant se jouent simultanément de multiples parties qui sont singulières et qui en même temps obéissent

à des principes communs ». Ce champ est constitué des institutions suivantes : établissements d'enseignement, de formation, de recherche, des institutions de diffusion, d'édition, des institutions technico-politiques, des acteurs (apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs, administrateurs), des objets et des produits, de la langue et de la culture française.

2.1. La place du français dans la société grecque et l'enseignement grec : faits marquants

Le français est une langue qui possède une place positive dans l'esprit des Grecs depuis un lointain passé et nous mentionnerons certaines étapes historiques qui ont balisé le parcours du français dans le domaine de l'éducation en Grèce.

D. Provata écrit dans son article qu'à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, la langue française « est adoptée par les Phanariotes qui l'utilisent dans le cadre de leurs fonctions et se servent de leurs compétences linguistiques pour diffuser dans les lettres grecques l'esprit des Lumières françaises. Le français systématiquement étudié dans ces milieux – où l'on accorde la même importance à l'éducation des garçons et des filles – devient non seulement la langue parlée au sein de la famille, la langue utilisée dans la correspondance intime et officielle, mais encore la marque, pour les Phanariotes, de l'appartenance à la culture occidentale » (2012, pp. 47- 48). De plus, selon la même auteure (*ibid.*, 2012), Rigas Vélestinlis influencé par l'esprit des Lumières, prévoit dans la charte constitutionnelle qu'il rédige en 1797, un enseignement obligatoire pour les deux sexes, dans lequel est l'apprentissage de la langue française¹¹⁶. Elle nous informe aussi du fait que, à part les Phanariotes, la langue et la culture françaises passent dans la société grecque par les intellectuels de la diaspora et elle souligne l'importance accordée par A. Coray, écrivant que « celui qui ne connaît pas le français est pratiquement privé d'éducation libre (Coray A., 1829, p. 90, référencé par Provata D., 2011). Selon C. Nicolaidis (1992), ce père des « Lumières grecques » conseille à ses compatriotes grecs d'apprendre, entre autres, le grec ancien et le français. De plus, il encourage l'introduction des classes de français dans les écoles du pays encore soumis. La Grèce, à cette époque, commence l'adaptation du système de l'enseignement secondaire en introduisant les langues vivantes et progressivement, le français langue étrangère se voit comme discipline scolaire. De cette façon, la langue française est enseignée à l'école hellénique par des exercices de lecture et de récitation et l'enseignement est donné par « le maître d'école, à l'exception des écoles d'Athènes pour lesquelles étaient prévus des postes d'enseignants spécialisés. Pour les Gymnases, c'est un enseignant spécialisé qui se chargeait de l'approfondissement de la langue à l'aide des chrestomathies selon la

¹¹⁶ Annexe 21, Tableau 18 : Le programme selon la Circulaire 13160/2 septembre 1884.

méthode traditionnelle » (Provata D., 2015, pp. 101-119). L'auteur dans son article « Enseignement féminin et apprentissage du français en Grèce au XIXe siècle » avance qu' en 1830, après la fondation de l'État grec et le transfert de la capitale à Athènes, la société grecque change et « la nouvelle capitale du royaume regroupe autour de la cour bavaroise les représentants diplomatiques des puissances étrangères, les Phanariotes, ainsi que d'autres Grecs riches et cultivés qui quittent les régions encore assujetties à l'empire ottoman pour s'installer dans le pays libéré » (*ibid.*, 2012). Ceux-ci apportent une culture européenne inspirée de la culture française et ils adoptent le français. De même, l'enseignement secondaire s'organise dans un programme où l'enseignement du français occupe « la deuxième place parmi les matières enseignées, derrière le grec ancien et devant les mathématiques, l'histoire et les sciences naturelles » (Choïda K., 2003, pp. 45-47). Ainsi, des liens culturels commencent à unir la France et la Grèce. La langue française s'introduit dans les couches des élites grecques et la francophonie acquiert sa place dans la société grecque.

Pendant tout le XIXe siècle, sa présence dans l'espace grec se voit par différents aspects : l'enseignement, la présence d'un personnel domestique francophone, le milieu culturel, les échanges par correspondance entre certains Grecs et Français. D. Provata note dans son article : « construction identitaire et enseignement du français en Grèce au XIXe siècle » que des intellectuels tels que Démètre Catargi, Daniel Philippides, Adamance Coray, Nicolas Cradja, Démètre Govdélas et d'autres encore se portent pour l'apprentissage de la langue française en soutenant que par l'apprentissage du français on peut suivre le progrès de l'esprit humain et découvrir les sources du savoir. Considérée comme un privilège pour ceux qui désiraient faire des études supérieures, la connaissance du français était indispensable pour la vie professionnelle et surtout un « signe de distinction et de reconnaissance sociale ». De plus, l'enseignement du français à cette période ne se limite pas seulement à apprendre la langue, mais à éduquer les élèves, cultiver leur esprit et à véhiculer des valeurs morales. Peu à peu, l'intérêt pour l'apprentissage du français s'étend dans toutes les classes sociales du pays et on imite le mode de vie, les pratiques sociales, la mode, venus de France, « des termes et des expressions françaises s'infiltrèrent dans la langue nationale et toute une société se situe par rapport à la réalité culturelle française » comme le note dans son article D. Provata. Ajoutons encore que le français était un lien avec la civilisation occidentale pour le pays tout en lui permettant de sortir de l'isolement culturel et économique dans lequel il se trouvait. À la fin du XIXe siècle, les écoles catholiques, d'importantes écoles privées tenues par des congrégations religieuses, des établissements confessionnels et d'autres agents contribuent à la diffusion de la langue et de la culture française. Cette expansion du français au territoire grec est assurée par les grandes institutions françaises, l'École française d'Athènes, l'Institut français

d'Athènes, l'Alliance française et la mission laïque ainsi que par l'existence de minorités religieuses : Juifs de Thessalonique, catholiques des Cyclades, « on peut dire que la langue française a été diffusée et aimée grâce à ces couvents qui émaillaient tout le bassin méditerranéen. A Salonique, à Athènes, au Pirée, dans les Cyclades, à Volos, elles sont présentes partout » (Roland-Martin M., 1996). Au début du XXe siècle, la culture française est présente en tout lieu en Grèce, dans les villes, on étudie et on parle le français. Ce rayonnement n'est pas seulement dû aux catégories socio-culturelles élevées et à l'origine des Grecs qui viennent soit de Smyrne soit de Constantinople, mais aussi à la politique hexagonale exercée en Grèce en soutenant les conférences, les expositions, les échanges, les voyages, toute expression culturelle. En effet, l'intervention des Français dans le domaine scientifique et culturel de la Grèce ainsi que des événements mondains renforcent la convergence spirituelle franco-grecque. D'autre part, la politique du livre mise en place par le gouvernement français contribue à la diffusion du français, les bibliothèques de toutes les institutions sont enrichies d'éditions françaises telles que des manuels, des dictionnaires, des œuvres classiques et des autres anthologies. Les grandes institutions françaises : l'EFA, l'IFA, l'Alliance française, la Mission laïque n'ont pas arrêté de promouvoir le français et encore plus la culture française ainsi que les minorités religieuses : Juifs de Thessalonique, catholiques des Cyclades contribuant à cet enracinement.

Vers le milieu du XXe siècle, le Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes a été créé, en ayant comme objectif la formation des enseignants pour le secondaire, suivant le principe : « Une Nation, un État, une Langue ». Parallèlement, l'Etat français souhaite renforcer son pouvoir culturel en Europe centrale et orientale et dans toute la Méditerranée orientale par le service des œuvres françaises à l'étranger (SOFE) dont le but est de coordonner et de développer les activités françaises à l'étranger. Il faut mentionner que ce service contenait différents secteurs dont la Section universitaire et des écoles et la Section littéraire et artistique sont destinées à renforcer le rayonnement de la langue et culture françaises. Ajoutons que la percée des concurrents européens, particulièrement allemands mène la France à l'adoption d'une politique culturelle destinée à s'approprier les élites locales et surtout à maintenir et renforcer les positions françaises anciennes menacées par les « rivaux européens » en désignant des représentants français en Grèce dans les secteurs : touristique, littéraire et politique et en utilisant la radio et le cinéma comme moyens en faveur de cet attachement français. Il est évident que toute activité susceptible de véhiculer les valeurs et les expressions culturelles françaises est adoptée. L'enjeu défini par le gouvernement français pendant cette période vise à l'extension et à l'amélioration de la diffusion de la langue et de la culture française, la

reconnaissance des valeurs culturelles de la Grèce contemporaine et leur promotion par des publications et des expositions. La diplomatie se tourne vers l'importance nouvelle donnée à la culture dans le développement de relations politiques et économiques. La diplomatie culturelle constitue un des centres d'intérêts des ambassades à travers le monde, en Grèce aussi, prenant sous son contrôle les Instituts et centres culturels. Il convient de mentionner que les 25 écoles religieuses continuent à jouer un rôle essentiel dans l'enseignement de la langue française même si elles ont à affronter certaines difficultés comme le constant contrôle des autorités grecques et l'insuffisance de recrutement des ordres religieux. En outre, la politique des bourses d'études préserve les échanges entre les deux pays. Le gouvernement grec attribue chaque année un grand nombre de bourses pour l'étranger dont plusieurs pour la France. De même, la variété de l'offre boursière de la part du gouvernement français est assez importante et on distingue trois types de financement annuel : les bourses des relations culturelles, les bourses d'assistance technique et des stages.

K.Karamanlis (4 novembre 1961-17 juin 1963) désireux de développer financièrement la Grèce, oriente sa politique extérieure vers l'Europe, et principalement vers la France. Alors, les relations économiques, politiques et culturelles entre les deux pays s'intensifient et la Grèce devient un interlocuteur privilégié de la France et celle-ci, la protectrice de la Grèce dans son aventure européenne. D'ailleurs, dès ses premiers temps au gouvernement, le Général de Gaulle s'oriente vers une intensification des efforts pour rendre plus manifeste la présence culturelle de France à l'étranger en engageant les services du Quai d'Orsay à mettre en action un programme afin de renforcer la culture française et d'insuffler à la francophonie un nouvel élan. Alors, ce n'est pas l'apprentissage parfait du français et de la littérature, mais la séduction d'une nouvelle génération pour perfectionner sa formation en France et ensuite équiper en Grèce les entreprises françaises ou franco-grecques. « Cette nouvelle philosophie du Quai d'Orsay contraint à bien des changements de représentation mentale et plus concrètement se solde par un renouvellement des responsables culturels français en Grèce » (*ibid.*, Cheze M., 2013, p. 335). Dans ce sens, la première commission culturelle mixte franco-hellénique constituée de sept membres grecs et huit membres français, se tient à Athènes du 20 au 23 février 1962 afin de résoudre certains problèmes de fonctionnement de l'enseignement du français ainsi que de propager son expansion. Il est à noter que les moyens traditionnels de la présence culturelle française en Grèce sont réactivés dans « une dimension nouvelle tout à la fois plus pragmatique et plus technique dans son approche et ses sujets » (*ibid.*, Cheze M., 2013, p. 339). Pendant toute cette période, l'IFA et ses trente annexes ainsi que l'Institut de Thessalonique assurent la scolarisation de 19200 élèves dont 16000 ont entre 10 et 18 ans. L'action de ces institutions continue dans le terrain grec et en octobre 1973,

l'IFA met en œuvre un programme radiophonique ambitieux consistant en l'élaboration et la diffusion de deux émissions hebdomadaires d'une demi-heure destinées à enseigner le français à un vaste public. De plus, la diffusion d'une heure de cours de français hebdomadaire par la télévision grecque, vient compléter le dispositif conçu par l'IFA. En définitive, la présence française vers la fin du XXe siècle est réelle dans tous les domaines et de solides relations culturelles entre la France et la Grèce se sont établies.

2.2. La situation actuelle du FLE

Après dix ans d'enseignement de l'anglais par les écoles primaires de Grèce comme première langue étrangère, et à la suite d'une réforme éducative, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, le français ou l'allemand, est devenu obligatoire dans les trois premières années du secondaire et un an après, elle (la deuxième langue) s'est introduit au lycée. À partir de septembre 2005 et durant deux ans consécutifs, un projet pilote est mis en place par le ministère de l'Éducation nationale et des Cultes afin de promouvoir l'enseignement soit du français soit de l'allemand à l'école¹¹⁷. L'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire constitue un pilier de la politique linguistique européenne encourageant la linguistique en tant qu'élément clé de l'exploitation créative du multilinguisme et multiculturalisme et s'assure la continuité de son apprentissage. L'enseignement des langues vivantes (l'anglais, le français et l'allemand) fait partie du curriculum du collège. L'anglais est obligatoire pour tous les élèves des trois années, qui doivent choisir entre le français et l'allemand en tant que deuxième option obligatoire. Le français est enseigné pendant les trois années de collège, à raison de deux heures par semaine. Au niveau du lycée, le français comme l'anglais compte parmi les matières de l'enseignement de culture générale au cours des trois années du lycée et l'élève peut choisir entre les deux langues. Il est enseigné trois heures par semaine en première année, et deux heures par semaine en deuxième et troisième année. Pour l'enseignement de la langue aux deux dernières années de l'école primaire, les enseignants peuvent choisir leur support d'enseignement à partir d'une liste de manuels approuvés par un groupe d'experts au sein du ministère de l'Éducation, qui évalue la conformité des manuels au programme et aux besoins des élèves. Par contre pour l'enseignement de la langue au collège, les manuels sont publiés par le ministère de l'Éducation et des Cultes et remis gratuitement aux élèves. Au lycée, les

¹¹⁷ Annexe 22 : Statistique qui figure les taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement primaire de Grèce selon les données de l'IFG, 15 mai 2017.

enseignants de langues vivantes décident des manuels qu'ils utiliseront en classe parmi les ouvrages figurant dans une liste approuvée qui leur est fournie.

L'enseignement et l'apprentissage de la langue française sont adaptés à la pédagogie de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pratiques axées sur l'activation de l'intérêt des élèves pour la langue cible et la création d'un climat positif par son approche expérientielle et ludique. Le programme d'études (Journal officiel 119/2-2-2013) est basé sur les points suivants :

- développer des attitudes positives envers les Français, la langue et la culture française, afin que les élèves puissent acquérir la motivation pour apprendre la langue ;
- sensibiliser et familiariser les apprenants avec les codes linguistiques du français pour la compréhension, la reproduction et la production orale et écrite afin de les conduire progressivement à l'appropriation consciente du langage ;
- relier le langage à des situations expérientielles, afin que les élèves développent progressivement des compétences de communication et de corrélation de la langue étrangère avec des données et des informations provenant de divers domaines cognitifs connus.

En réalité, ce programme tente d'assurer une approche holistique de la langue en tant que système, en tant que pratique socioculturelle et en tant que domaine d'exploitation de connaissances, de concepts et d'expériences déjà acquis par l'enseignement d'autres objets cognitifs. En outre, les apprenants de la langue acquièrent progressivement des compétences linguistiques pour développer et pour enrichir leurs horizons cognitifs, émotionnels et leurs valeurs. L'engagement actif des apprenants dans des activités interculturelles encourage le développement d'une plus large culture linguistique et contribue à l'éveil de leur sensibilité envers l'hétérogénéité en comprenant et en estimant la diversité des langues et des cultures. De cette manière, ils ont l'occasion de mettre en valeur leurs talents, leurs inclinations, de prendre des initiatives, de coopérer, d'explorer pour rechercher des solutions. Notons que l'élaboration du programme d'études est basée sur trois pôles : les objectifs qui déterminent la procédure et les buts de l'enseignement-apprentissage de la langue, les domaines thématiques qui permettent l'appropriation de la langue, les activités indicatives ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde.

Nous avons exposé les différents éléments constitutifs du système éducatif grec actuel montrant la place qu'y occupe l'enseignement du français. Néanmoins, les familles grecques ne faisant pas confiance au système public et le jugeant insuffisant inscrivent leurs enfants dans des écoles et des instituts privés qui dispensent l'enseignement des langues étrangères d'une manière plus intensive afin d'obtenir un diplôme officiel. Ainsi, on distingue :

- Les écoles privées qui constituent un lieu privilégié pour l'enseignement de la

deuxième langue vivante puisqu'elles proposent des cours aussi bien de français que d'autres langues étrangères. Ces écoles offrent un cadre dédié à l'apprentissage de la langue désirée de la meilleure façon possible. En outre, les apprenants ont l'occasion de se préparer pour les examens des diplômes de langue. Selon l'enquête publiée en janvier 2013, « les écoles privées ont connu une baisse du pourcentage d'élèves scolarisés qui varie entre 3 % et 6 % et elles se sont vues obligées de réduire leurs frais de scolarité ».

- Les cours à domicile et les « frontistiria » : dans la situation actuelle, les raisons qui motivent les apprenants à vouloir découvrir une langue étrangère se limitent aux perspectives éventuelles que l'apprentissage peut offrir des études et sur le plan professionnel. Sous cet angle et comme la concurrence est très forte sur le marché du travail, l'obtention d'un diplôme de langue qui certifie la maîtrise linguistique constitue un réel avantage sur le profil professionnel. La Grèce demeure le pays du monde où l'on passe le plus de certifications de français (plus de 80 000 par an, en dehors du système éducatif officiel selon les résultats de l'Institut Français de Grèce responsable de l'organisation des examens DELF – DALF – SORBONNE). Pour l'acquisition des connaissances qui permettront aux apprenants l'obtention d'une certification de maîtrise de langue, on préfère les cours à domicile et les « frontistiria » qui offrent une grande souplesse par rapport à la demande et des cours sur « mesure », en fonction de leurs besoins et de leurs attentes. Malheureusement, les parents et les apprenants visent l'obtention d'un diplôme le plus vite possible au détriment de la qualité de l'enseignement. La plupart des manuels sont presque exclusivement centrés autour de l'obtention d'un diplôme. Même si les pourcentages de réussite aux examens sont impressionnants, les apprenants n'ont pas réellement développé l'ensemble des compétences exigées.

- Les Ecoles Franco-Helléniques constituent des piliers de la diffusion de la langue et de la civilisation françaises en Grèce, depuis la constitution de l'Etat grec jusqu'à présent. Ces écoles fonctionnent depuis plusieurs décennies comme des établissements à but non-lucratif en fournissant aux jeunes Grecs une éducation d'un niveau excellent selon le modèle de l'éducation européenne fondée sur l'humanisme et les valeurs chrétiennes. La contribution de ces écoles au domaine des lettres, de l'art, des finances et de la solidarité sociale a été considérable au fil des siècles. La langue française dans ces écoles constitue la première langue étrangère et son enseignement se fait avec un horaire hebdomadaire supplémentaire depuis l'école maternelle jusqu'au lycée, par des professeurs spécialement formés en collaboration avec l'Institut Français de Grèce.

- L'Institut Français de Grèce à Athènes qui a fêté ses 111 ans cette année fait partie des Instituts les plus prestigieux de tout le réseau culturel français. Il a évolué avec la société

grecque et a toujours été aux côtés de la population pour défendre les principes de la démocratie, de la tolérance et de la liberté. Berceau de la francophilie depuis le XIX^e siècle, le rôle de l'Institut trouve du reste sa préfiguration dans les origines même de l'Ecole Française, et certains des objectifs primitivement fixés à son activité. Attentif aux prérogatives du MAE, il a mis en place une véritable politique de diversification et de promotion de sa gamme de cours de plus en plus large visant à répondre aux exigences d'un public variable.

L'Institut français de Grèce à Athènes, avec ses annexes à Larissa et à Patras, et l'Institut français de Thessalonique constituent le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce qui « promeut, organise, soutient tous les échanges institutionnels de coopération entre nos deux pays et il constitue le lien idéal avec la France et offre à ses étudiants un environnement francophone unique en Grèce riche en événements culturels ».

Au cours des siècles, il est vrai que le français a profité d'un statut privilégié en Grèce. Cette brève rétrospective historique révèle l'influence décisive de l'esprit français et de la langue française sur l'hellénisme sous-jacent. La leçon de français a été introduite dans le programme des écoles modernes, car la connaissance du français devient une ressource indispensable pour tous les jeunes et pour ceux qui veulent poursuivre des études supérieures, mais aussi pour ceux qui vont s'adonner au commerce. Apprendre la langue française est très important pour les jeunes afin de pouvoir aborder la riche littérature française, de façonner des caractères moraux, mais aussi d'assurer une (ou « leur ») reconnaissance sociale. Outre ce lien linguistique historique, la France et la Grèce entretiennent, de nos jours encore, de nombreux « liens politiques, économiques et culturels qui concourent à préserver un socle de relations traditionnellement étroites entre ces deux pays. Cette atmosphère francophone s'est renforcée avec l'adhésion de la Grèce à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), en 2004. Le français, aux yeux des Grecs, fait figure de langue pleine de richesse tout en véhiculant des valeurs et une culture exceptionnelle.

2.3. La place de la littérature dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en Grèce

Suite à notre parcours historique de la place du français dans la société grecque, on constate que la valeur perçue de la langue française est associée à sa richesse littéraire et esthétique et à sa vigueur intellectuelle. Elle a été enseignée, oralement puis avec l'aide de l'écriture, dans toutes les classes sociales de l'époque en Grèce, car le symbole du raffinement des cultures, notion soutenue par J. Courtillon (1984) qui veut que la langue constitue le

moyen qui compose la culture d'une communauté et par lequel l'individu forme sa vision du monde et concrétiser sa pensée. Ainsi, la préoccupation majeure des Phanariotes qui parlaient et écrivaient couramment le français, était la lecture des romans français ainsi que des ouvrages historiques, philosophiques et scientifiques français et la découverte du mode de vie français. D. Katarzis (1783) dans son essai pédagogique conseille à l'époque aux jeunes qui souhaitent être éduqués, d'apprendre le français, la « langue parlée » de l'Europe, afin qu'ils puissent étudier l'histoire et les sciences naturelles et qu'ils comprennent mieux les travaux d'écrivains grecs anciens en expliquant que de nombreuses éditions françaises sont distribuées avec des analyses des érudits grecs antiques. La lecture et l'étude des œuvres des grands créateurs les mèneront à la formation des idéaux. Grâce à la leçon de français, les jeunes ont la possibilité « d'invoquer la théorie du beau, du vrai et du bien », en comparant les œuvres d'écrivains littéraires français des XVII^e et XVIII^e siècles à celles d'auteurs grecs anciens. Au programme du collège, en 1884, pour la première fois, se présentent non seulement les écrivains et leurs œuvres, mais aussi des extraits précis de leurs œuvres pour être interprétés.

À la fin du XIX^e, le but principal du cours de français dans tous les types d'écoles est de permettre aux étudiants de se familiariser avec les œuvres des plus célèbres écrivains français. À part les règles de grammaire, on constate que l'intérêt pour les extraits des grandes œuvres littéraires se développe. Le décret du 23 juin 1884 prévoit pour la deuxième année du Gymnase (le collège) la traduction des extraits de poètes et écrivains français. (Mytaloulis C., 2014, ANRT, pp. 94-95). S'engager avec des excellents écrivains aidera les apprenants à façonner leur personnalité dans le contexte général de l'éducation. Nous voulons également nous rapporter à la suggestion du ministère selon laquelle l'enseignement de la grammaire et de la structure de la langue dans les écoles secondaires devrait être le moyen permettant d'atteindre le but de la leçon, celui de connaître et comprendre le contenu des œuvres des auteurs les plus renommés. La grammaire étudiée par le texte littéraire donne la conception de la langue et l'abord du texte. Sur ce point, les préconisations ministérielles s'inspirent de la méthodologie baptisée « grammaire-traduction » et soutiennent la mémorisation de chefs-d'œuvre littéraires non seulement pour le développement de l'expression orale et écrite de l'élève, mais également pour développer la capacité des étudiants à conserver dans leur mémoire tout ce qui est associé au sens du bon de manière à pouvoir éviter le mal.

À la fin de la Première Guerre mondiale, l'Institut supérieur d'études françaises fournit l'enseignement du français de façon à donner aux élèves une formation intellectuelle et à les immerger dans la culture française sans « déraciner spirituellement la jeunesse grecque, en la tirant hors de sa culture nationale, mais de tendre au contraire à une synthèse

harmonieuse des deux cultures » (Milliex G., 1996, p. 74). En effet, les conférences sur la littérature française organisées par l'Institut, les travaux littéraires de L. Roussel en 1922 sur les poètes grecs tels que Palamas ou Drossinis, les visites des Français en Grèce pour des interventions culturelles et scientifiques, montrent ce renouvellement de la mission des Français en Grèce qui ambitionnent de propager la langue, la vie et la culture française. Bien plus, de nombreux congrès, des expositions de thèmes variés sont organisés, oscillant des arts à la science en passant par la littérature et la philosophie. Même, de 1936 à 1938 des « missionnaires » de la culture française par leurs discours sur les sciences, la littérature, contribuent à ce rayonnement français. Ils organisent des cours publics de littérature, d'histoire de l'art et d'histoire, des ateliers d'élèves avec programme musical et littéraire. Octave Merlier nommé en 1936 directeur de l'Institut français d'Athènes, établissement dépendant du Ministère des affaires étrangères, montre une vive volonté pour la diffusion de la culture française par l'enseignement du français, qui donne naissance à un nombre considérable de conférences sur la littérature française dans les locaux de l'IFA et de l'AF. De nombreux congrès, conférences et expositions sont organisés dont les thèmes sont variés et oscillent des arts à la science en passant par la littérature et la philosophie. Durant cette période et après quelques années, ces conférences et les multiples activités culturelles ainsi que les cours publics de littérature, d'histoire de l'art, les ateliers d'élèves sur la musique et la littérature constituent un soutien moral très utile pour les Grecs, surtout pour la société d'Athènes et comme il a été écrit dans le journal Proïa¹¹⁸: « Ces célébrations sont belles non seulement parce qu'on y voit honorée la mémoire et l'œuvre d'un créateur, mais parce qu'on voit les peuples fraterniser sous les ailes lumineuses de l'art éternel ».

Les cours organisés par l'IFA sont alors fréquentés par des intellectuels grecs tels que Cornelius Kastoriadis (1922 - 1997 : philosophe, économiste et psychanalyste), Kostas Axelos (1924 – 2010 : philosophe et éditeur), Iannis Xenakis (1922 – 2001 : compositeur et architecte). Un autre moyen pour la diffusion de la langue et de la littérature française est la politique du livre français appliquée par les institutions françaises en Grèce et qui a donné aux Grecs le plaisir de lire des livres français. La France alimente les bibliothèques de ses institutions en manuels, dictionnaires, œuvres classiques et des anthologies. Un programme de large diffusion des livres et de l'édition française est mis en place comme la publication d'un Bulletin bibliographique, l'édition par l'IFA d'œuvres sur l'enseignement français, sur l'histoire, les traditions et la littérature, les publications bilingues d'auteurs français. La revue Nea Hestia¹¹⁹ publie des traductions grecques de Montaigne, Banville ou Rimbaud et

¹¹⁸ « Proïa », l'un des plus anciens journaux des Rhodopes, publié de la fin des années 1920 aux années 1990.

¹¹⁹ « NeaEstia » est une revue littéraire grecque publiée depuis 1927. Elle a été fondée par Konstantinos

consacre, en avril-mai 1944, un numéro au mouvement des lettres et des arts français dans lequel est entamée la traduction du *Partage de Midi* de Claudel par P. Papatzonis¹²⁰. Nous tenons à nous rapporter à la création d'un service d'édition à l'Institut français qui lui permet de publier plus d'une centaine de livres entre 1945 et 1961 dans la fameuse « Collection de l'Institut français d'Athènes ». De plus, des personnalités de la culture française, des lettres et de la diplomatie assurent la diffusion du patrimoine culturel français. En 1959, la présence d'André Malraux, écrivain, intellectuel, ministre de la Culture a créé à Athènes une sorte d'« excitation intellectuelle où, de toutes parts dans les cercles de la ville, l'on discute culture, art et langage » selon ses dires. Il est évident que l'aspect culturel de la France se renouvelle et des efforts se font pour une présence culturelle française plus manifeste. La littérature demeure le moyen de l'extension du rayonnement du français et des manifestations autour du livre français sont régulièrement organisées.

En se référant à la présence de la littérature française aux confins de la société grecque, on ne peut pas ignorer les manuels utilisés au début du XXe siècle dans le cadre de l'initiation à la langue française comme de son étude plus approfondie dont le contenu se fait par des textes littéraires français porteurs d'une idéologie particulière pour l'éducation morale et intellectuelle des élèves. Ce sont, alors, les chrestomathies qui servent les objectifs moralisateurs du système éducatif grec de cette époque.

Les extraits choisis pour leur valeur d'exemplarité présentent des modèles à suivre et valorisent les vertus humaines telles que le courage et la noblesse d'âme, le sacrifice, l'abnégation et le dévouement, la vaillance, la hardiesse et la bravoure. Ils accentuent les qualités morales que devraient avoir les futurs citoyens telles que l'application au travail, le goût pour l'étude, le respect et l'obéissance, la charité, l'altruisme, le désintéressement, la bienfaisance, la générosité.

En outre, on doit s'intéresser aux programmes des diplômes correspondant à cinq niveaux de connaissance de la langue et de la culture française conformes aux directives européennes et délivrés par la Faculté des Lettres de Sorbonne Université, depuis 1961, aux étrangers qui souhaitent acquérir la maîtrise du français langue étrangère qu'un nombre considérable d'apprenants grecs étudient afin de se présenter aux examens : certifications de langue et de civilisation françaises, dont la spécificité est la littérature française.

En résumant ce court parcours de l'enseignement de la langue française par le moyen du texte littéraire en Grèce, nous nous référons à la pensée de Nikos Kazantzakis, qui a vécu depuis son adolescence au contact de la langue française, « une ivresse jusqu'alors inconnue »

Sarantopoulos sous la direction de l'écrivain et journaliste Grigorios Xenopoulos.

¹²⁰ Papatzonis P. (1895 - 26 juillet 1976) [6] poète et académicien grec.

comme tant de jeunes grecs. Pour lui : « si on ne peut pas voir ce qu'on ne peut pas dire, si on ne peut pas dire ce qu'on ne peut pas voir, il existe toutefois un moyen d'élargir ses horizons philosophiques en abordant le monde avec un autre point de vue : apprendre une langue étrangère. On peut alors prendre du recul par rapport à sa propre langue, en comparant des concepts qui se recoupent plus ou moins, ainsi qu'en comparant les moyens de les exprimer dans les deux langues mises en parallèle. La lecture d'une œuvre dans la langue originale, nous met en contact avec la beauté, la musicalité, la clarté, la majesté de cette langue, mais aussi avec l'âme du peuple qui la parle. L'apprentissage des langues et la prise de contact avec d'autres cultures, nous conduisent à l'ouverture spirituelle, à l'enrichissement ; à mieux connaître et apprécier, non seulement la langue étrangère, mais aussi la nôtre ! »¹²¹.

¹²¹ Lassithiotakis M., 2006, « Kazantzakis et la culture française », revue DESMOS, n° 22, p. 51.

CHAPITRE III

Les objectifs de recherche

Mon long parcours d'enseignement du français langue étrangère dans le domaine privé en Grèce et mon profond intérêt à enrichir la didactique du FLE, m'ont conduite à me nourrir de toutes les théories, à les interroger selon les critères de l'expérience et du faisable. Mon action s'inscrit dans le sens de ce qu'il y a lieu de faire pour avancer dans le domaine de la didactique du FLE en exploitant mon expérience, mon souci de diversifier mes pratiques et en sollicitant ma culture, mon intérêt de chercheuse pour ma contribution à l'enseignement du FLE. Cette étude essaie de faire passer un souffle d'air contemporain sur l'enseignement du FLE, privilégiant d'abord la relation essentielle entre enseignant et apprenant pour la réussite de l'acquisition et de l'éducation, le déploiement et la diversification des nouvelles pratiques ainsi que la perception des objectifs et des contenus nouveaux. Après réflexion, mais surtout après avoir constaté l'importance donnée aux dimensions pragmatiques de la communication, accordant une grande place non seulement aux savoirs linguistiques, mais aussi au savoir-faire et au savoir-être socioculturel, après avoir adopté la perspective actionnelle, j'ai été conduite à approfondir mes études de littérature, de sa valeur formative, du caractère pluriel des compétences qui se développent et à explorer le domaine de la didactique des langues surtout avec l'introduction des TICE, un enjeu majeur des politiques éducatives articulant le linguistique et le culturel. Lectrice, théoricienne de la lecture et praticienne de l'enseignement du FLE devant les nouveaux médias, je recherche avec les directives de mes dirigeants d'autres possibilités d'approche des textes littéraires et de la manière de considérer la littérature dans les pratiques en classe de FLE.

3.1. Les objectifs de recherche

Persuadée, que « la réflexion didactique mène à l'action » (*op.cit.*, Biard J. et Denis F., 1993, p.40), nous voulons essayer de contribuer aux pratiques sur la didactique de la littérature par rapport à d'autres secteurs de la didactique des langues et du FLE et rester sur la question de D. Coste qui se demande s'il faut « apprendre la langue par la littérature » ou si c'est la littérature qu'il faut apprendre « à travers les langues ». Le même auteur défend que « le travail d'apprentissage de la langue prépare aussi, dans sa forme même, au travail du texte littéraire avant que la pratique du texte littéraire ne contribue à dynamiser et à complexifier,

par sa nature même, l'apprentissage de la langue. » (Coste D., 1982, p. 73).

Considérant que le traitement didactique de la littérature, pour qu'il soit effectif, doit être nouveau, non conformiste et rénovateur, nous procéderons à une série d'activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoir mises en œuvre. Ces activités pédagogiques conçues par moi – même en appliquant mes acquis (Master 2 ProDILI et environnements numériques), guidée par mes directeurs de thèse, et adaptées à la perspective actionnelle, vont privilégier la littérature pour un enrichissement linguistique et culturel en classe de FLE et montrer qu'elle se trouve associée à l'acquisition des compétences langagières et convoquée au sein d'une approche interculturelle.

L'apprenant/lecteur enrichira son vocabulaire, ses compétences linguistiques, élargira sa compétence de lecteur à « l'ensemble des processus de déconstruction-reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre du lecteur » (*op.cit.*, Souchon M., 2000, p. 3) par les moyens déjà cités afin de savoir argumenter à partir des indices textuels, linguistiques et non-linguistiques et de pouvoir s'exprimer, communiquer en langue autre que la sienne. Nous montrerons que le texte littéraire avec le soutien des TICE doit être un matériau linguistique/culturel qui peut se travailler à tous les niveaux de langue en classe de FLE.

3.1.1. Objectifs spécifiques

Vu la grande diversité des publics et des contextes d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous tenterons d'envisager et d'expérimenter de nouvelles modalités d'articulation entre langue et littérature, notamment à travers des parcours de lecture(s) - écriture(s) et d'expression orale entendus comme autant de processus de subjectivation possible, de prise de conscience de la part de l'apprenant dans la langue et le discours. Notre objectif principal sera l'acte d'apprentissage comme processus qui relève « à la fois d'une réorganisation des informations préexistantes et d'une régulation, en interaction avec des données nouvelles » (Hameline D. et Giordan A., 1998, p. 4), processus que l'on peut décomposer en trois dimensions imposantes : intentionnalité, élaboration, métacognition. Notre but, donc sera de contribuer à la didactique du FLE comme didactique relationnelle entre sujets d'une création linguistique et culturelle toujours située et plurielle : le livre audio, les films littéraires, les séquences en ligne, l'écriture avec les TICE, l'utilisation des outils numériques, tels que les logiciels pour un renouvellement des apprentissages dans ce domaine, ouvrant les voies actuelles qui introduisent d'autres possibilités d'approche des textes littéraires pour l'apprentissage du français langue étrangère et pour la façon de

considérer la littérature dans les pratiques de classe de FLE.

Notre travail valorisera avant tout un dispositif expérimental mené en conditions réelles, en estimant que la didactique de la langue et de la littérature se configure comme un espace d'interrelation linguistique et culturelle. Nous estimons que cette interrelation entre langue et littérature est nécessaire pour que l'apprenant se rende compte de la manière dont la beauté littéraire est soutenue et nourrie par la langue. La motivation et les besoins des étudiants d'une langue étrangère nous mobilisent pour réfléchir à la pédagogie et à la didactique du phénomène littéraire dans le FLE.

Des pratiques donc, s'inscrivant dans une approche actionnelle, vont s'avérer une solution à l'éloignement du contexte linguistique naturel, en confrontant les apprenants à un français authentique et en les invitant à agir et interagir avec l'environnement. Grâce à l'intégration des TICE dans l'enseignement du Français, l'élaboration de produits multimédias centrés sur une œuvre ou sur un auteur ou davantage consacrés à l'ensemble des œuvres d'un auteur rendra encore possible la mise à disposition de logiciels d'analyse textuelle offrant de multiples voies qui mèneront au renouvellement de la lecture et de l'interprétation des textes littéraires, évaluant a priori la compétence linguistique ainsi que la compétence stratégique. Cette démarche joindra la capacité linguistique aux structures cognitives de l'apprenant de FLE, qui l'achemineront à l'observation, à la réaction et à la réflexion.

Nous présumons que notre proposition basée sur l'outil informatique et les nouvelles technologies, peut s'avérer non seulement la preuve d'intégration du littéraire en classe de FLE comme principal matériau de l'apprentissage de la langue, un atout considérable en matière d'apprentissage différencié d'un texte littéraire, mais elle peut être perçue surtout comme une approche alternative qui favorise la lecture non-linéaire d'une œuvre. Le numérique, grâce aux multiples formats textuels, sonores et visuels, dévoile une énorme piste de médiation en réactualisant le texte littéraire et sa place dans l'enseignement-apprentissage de la langue. Alors, au cours de cette proposition, nous pourrions ressentir l'importance des TICE dans l'enseignement de la langue étrangère, dans les méthodes et par conséquent dans les pratiques de classe, chez les enseignants et les apprenants. Tous nos efforts viseront à ce que l'apprenant de FLE développe ses compétences linguistiques, ses compétences en lecture, ses savoirs en littérature et à participer à sa formation personnelle.

Notre position consiste à doubler notre objet d'étude et à rechercher la conception d'un dispositif de lecture du texte littéraire à tout niveau de langue du CECRL et en classe, avec l'aide du numérique, objet pour l'émergence d'un texte, objet d'apprentissage et de découverte de la langue.

3.2. Méthodologie

Considérant les textes littéraires pour l'apprentissage de la langue étrangère comme propices à la conception et à la réalisation des activités d'exploitation de la langue variées, nous tenterons de soutenir l'expérience lectorale de l'apprenant afin de découvrir la langue cible. Les moyens numériques sont convoqués pour une telle expérience lectorale, qui aidera le lecteur/apprenant à découvrir cette langue. Le point de vue de notre proposition est de le conduire à profiter de la portée de la lecture du texte littéraire et de l'élargir grâce au support numérique. Pour cela, nous avons tenté de développer un dispositif didactique du français langue étrangère, dont les modules puissent être appliqués dans la classe de FLE selon le niveau de langue des apprenants et avancer modestement l'enseignement du FLE en lui donnant un nouveau souffle didactique. Comme notre intérêt majeur est de soutenir et de prouver le rapport entre enseignement du FLE et enseignement de la littérature au support des nouvelles technologies en classe de FLE, nous considérons que la méthode de recherche qui convient mieux est la recherche – action ou selon J. Loisel (2001), la recherche développement basée sur une approche interprétative, qualitative et inductive. Ce type de recherche nous fournit des outils pour faciliter notre processus de conception, de création des pratiques et d'interventions pédagogiques en classe d'enseignement du FLE.

Notre recherche est appuyée sur les principales caractéristiques de la recherche développement tels que le caractère novateur des concepts et pratiques didactiques, la description du contexte et du déroulement de l'expérience, la collecte et l'analyse de données sur le processus de développement ainsi que l'agencement entre l'expérience de développement et les connaissances scientifiques. Notre stratégie de recherche convoque un cadre théorique afin de mettre au point une intervention nouvelle dans l'élaboration d'un dispositif pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous nous déplaçons de la recherche théorique vers la recherche - action du point de vue de nos objectifs – finalités, dans la mesure où le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement ayant une valeur pédagogique et dans l'analyse de ces activités consolidées par le cadre théorique et le corpus scientifique existant, en suivant les étapes de l'analyse des besoins, de la conception et de la création du dispositif, de la mise à l'essai et de l'évaluation. Certes, l'expérience du développement de ce dispositif d'enseignement-apprentissage passe par le champ d'analyse permanente pour une meilleure interaction entre celui-ci, le contexte d'application et les apprenants. Ainsi, nous empruntons certains outils conceptuels élaborés dans des travaux sur la didactique du FLE et le processus d'analyse de données pour une meilleure perception sur l'efficacité de notre conception d'enseignement du FLE, en harmonisant deux médiations : le

texte littéraire et les nouvelles technologies. Dans cette perspective de recherche, nous avons eu des entrevues individuelles auprès des enseignants du FLE en Grèce et nous avons mis en œuvre des questionnaires comportant des questions pour la plupart fermées, afin de pouvoir constituer l'état de lieu de la situation actuelle concernant l'importance et la place du texte littéraire au sein des pratiques d'enseignement du FLE et pour faire l'analyse des besoins, aidée par l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire en Grèce afin d'être en contact avec un grand nombre d'enseignants de FLE . Ensuite, nous passons à la mise à l'essai en situation réelle de la classe de FLE dans les locaux de l'école de langue française : ABC¹²² tout au long du développement de ce travail dont l'efficacité était validée à la suite de l'observation, de l'interprétation et de l'évaluation de la dynamique générée par les perceptions des apprenants, enregistrées avec les autres éléments intéressants inscrits au journal de bord, très utile pour consigner nos estimations et nous offrant une ouverture face aux pistes de développement de notre production. Une majeure partie des pratiques d'un tel enseignement-apprentissage du FLE incluses dans notre dispositif didactique a été présentée aux colloques et aux congrès qui ont eu lieu en France, au Canada, en Grèce, au Maroc et en Tunisie. Evidemment, nous avons assumé le rôle du chercheur, du concepteur et de l'acteur, consolidé par notre longue expérience dans l'enseignement du FLE, qui nous a permis d'avancer plus sûrement dans cette étude.

Nous nous sommes appuyée sur l'étude de cas, les données recueillies, les observations, les perceptions, les éléments tirés de l'analyse constante pour l'élaboration du dispositif de lecture du texte littéraire en classe de FLE par un processus de planification, d'action, de réflexion et de décision tendant à des pistes d'intervention favorables aux pratiques de l'enseignement de la littérature au moyen des TICE pour l'apprentissage du FLE et particulièrement du FLE en Grèce. En définitive, nous soutenons que notre travail repose sur une recherche de la place tenue par le texte littéraire en classe de FLE ainsi que sur l'investigation des nouvelles technologies, une recherche d'analyse des besoins, une recherche de moyens de développement du dispositif didactique, une recherche d'évaluation et une recherche d'action. Nous espérons que les perspectives esquissées dans ce travail d'étude considérant la littérature comme moteur précieux d'apprentissage du FLE élargiront les champs des possibles : linguistiques, culturels et affectifs chez les apprenants de la langue étrangère pour viser l'efficacité la plus grande.

¹²² Annexe 23 : ABC Ecole de langue française -Mytilène (Lesbos). Bref descriptif de l'entreprise.

3.3. Terrain d'exploration

Notre recherche se situe dans une continuité de travaux de recherche sur l'innovation et l'adoption des TICE dans l'enseignement de la littérature par la lecture des textes littéraires en classe de FLE, à tout niveau d'apprenants de la langue, à l'aide d'un dispositif d'enseignement proposant des pistes de réflexion et d'intervention qui portent à la fois sur les orientations générales et les pratiques spécifiques dans l'enseignement de la littérature et les nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues, particulièrement du FLE.

Le corpus de cette recherche s'inscrit dans notre volonté de montrer comment ces deux modes d'enseignement-apprentissage communiquent pour l'apprenant de langue et comment leur articulation peut influencer son expérience lectorale afin de découvrir la langue cible. Pour un éventuel renouvellement de l'apprentissage du FLE, nous tenterons d'ouvrir les voies actuelles d'enseignement des langues par des possibilités d'approche des textes littéraires et par la considération portée à la littérature « assise fondatrice de l'enseignement de la langue » selon E. Papo et D. Bourgain (*op.cit.*, 1989) en classe de FLE.

Pour répondre à nos préoccupations de recherche, nous avons choisi des pistes d'étude et de réflexion sur la place et l'importance du texte littéraire et l'utilisation des outils technologiques comme support des enseignants, sur les orientations générales et les pratiques spécifiques dans l'enseignement de la littérature et les nouvelles technologies pour l'enseignement-apprentissage du FLE, sur l'analyse des orientations didactiques pour l'enseignement du FLE et la contribution de la révolution numérique dans le cadre de l'enseignement de la lecture du texte littéraire pour l'apprentissage du français langue étrangère. Ensuite, nous proposons des pistes d'intervention pour la découverte et l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, le développement des compétences lectorales contribuant à la bonne réception et compréhension du texte littéraire, mettant même l'apprenant/lecteur face au numérique. En effet, nous pouvons distinguer deux corpus, celui d'étude, d'analyse, de réflexion et de critique des travaux scientifiques concernant notre question de recherche ainsi que des pratiques appliquées dans les cours de FLE, surtout en Grèce, notre terrain d'étude et celui du processus de conception d'un dispositif d'enseignement structuré sur l'innovation et l'adoption des TICE dans la didactique de la littérature à tous les niveaux d'apprentissage et de son évaluation dans le contexte d'un bilan final assorti des éléments de la problématique. En vue d'atteindre ces objectifs, nous avons recherché des informations approfondies sur les travaux antérieurs permettant de développer notre réflexion et renforçant la crédibilité scientifique de notre écriture. Nous avons commencé par la

consultation du catalogue Chloé, tout article académique traitant notre sujet de recherche et ayant comme lieux de recherche les bibliothèques :

-Bibliothèque Universitaire de Lettres et Sciences humaines - Université Bordeaux Montaigne

-Bibliothèque de l'université Paris 4

-Bibliothèque Universitaire Lettres et langues Université de Poitiers

-Bibliothèque universitaire de Lettres Campus de Mont Saint Aignan - Université de Rouen Normandie

-Bibliothèque de la Faculté des Lettres Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes

-Bibliothèque des lettres et sciences humaines Université de Montréal,

Instruments incontournables de l'accès à l'information spécialisée au moyen des outils, de recherche les plus variés et les plus sûrs et les ressources accessibles par Internet grâce auxquelles il nous a été possible de consulter les ouvrages de référence pertinents pour notre étude et l'avancement de nos travaux de recherche dont la gestion s'est faite par le logiciel Zotero, permettant d'archiver et de gérer les listes de références dans une base de données personnelle. De plus, les outils privilégiés dans le second cas pour le recueil des données lors du développement de notre dispositif et le déroulement de la pratique, sont des forums réflexifs, des journaux de bord électroniques, conversations multimodales, entretiens, comptes rendus de séances et des questionnaires sous forme électronique dont les questions attendent une réponse ouverte afin de retracer un maximum de données qui, par la suite, seront traitées avec soin. Avec prudence et réflexion, nous avons avancé afin de pouvoir définir le terrain exploratoire constitué de « catégories dont chacune joue le rôle d'un point focal sur lequel faire porter l'analyse qualitative » (Charaudeau P., 2009, p. 58). L'échantillon de notre enquête est constitué d'enseignants de FLE dans le secteur public ou privé de Grèce, soit assurant des cours particuliers, soit travaillant dans des écoles de langue privées ainsi que de futurs enseignants et d'apprenants du FLE. Ils feront preuve de l'efficacité ou pas de ces modules didactiques, dont la dynamique pourrait contribuer à fonder différemment le champ d'enseignement du FLE et à façonner le comportement des apprenants face à la lecture du texte littéraire pour l'apprentissage et la découverte de la langue-culture.

L'étude d'un ensemble d'informations issues de la situation de la classe de FLE en Grèce nous aidera en constituant une priorité de la description du cas, l'exploration et l'explicitation.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Dans cette partie, nous avons exposé les procédés déployés pour la mise en pratique du processus d'enseignement-apprentissage du FLE, qui associe la didactique de la langue, la didactique de la littérature et l'approche actionnelle. Nous avons voulu contribuer avec l'ensemble des aspects étudiés dans les chapitres de cette partie, à valoriser la place méritée de la littérature dans l'enseignement du FLE et principalement en Grèce, notre terrain de recherche. Ces aspects constituent la toile des pratiques didactiques de la lecture des textes littéraires en classe, qui entraînent une série de choix intrinsèquement liés aux approches didacto-pédagogiques, aux compétences des enseignants, aux orientations du CECRL et des institutions. La référence de G. Le Boterf donne écho aux finalités de notre recherche : « Le rôle de l'enseignement général n'est-il pas de développer chez les élèves une variété et une richesse de "ressources" plutôt que de se focaliser sur l'acquisition de compétences ? Une étude approfondie des œuvres littéraires n'est-elle pas, par exemple, un excellent moyen de se préparer à la complexité des situations humaines ? » (2000, p. 19). La mobilisation des savoirs, des capacités de lecture, de parole, d'écoute, d'écriture, l'attention aux caractéristiques des œuvres, le développement de l'esprit, le goût de la littérature en classe de FLE seront articulés à notre dispositif d'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE, présenté dans la partie suivante.

TROISIÈME PARTIE

La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE par le moyen des TICE : état d'étude, la classe de FLE en Grèce

Dans cette partie de notre recherche, nous allons examiner comment notre dispositif ouvre les voies du renouvellement de l'enseignement du FLE en introduisant d'autres possibilités d'approche aux textes littéraires et à la manière d'insérer la littérature dans les pratiques de classe, en montrant que les TICE sont des supports de la littérature favorisant des scénarios pédagogiques pour la lecture, l'écriture et la production orale. Notre travail de production se situe dans une continuité de travaux de recherche sur l'innovation et l'adoption des TICE dans l'enseignement de la littérature à tout niveau d'apprenants du FLE. Dans cette approche, le FLE pourrait bénéficier de l'apport socioculturel et des activités créatives et réflexives inculquant les outils numériques qui insufflent aux apprenants un nouvel attrait du texte littéraire saisi d'une manière plus immédiate facilitant la compréhension de la parole littéraire. Cette partie se propose de définir le cadre dans lequel s'insère le développement de notre dispositif d'enseignement, d'identifier des pratiques et de porter un regard critique sur ces propositions qui pourraient influencer la manière d'envisager le texte littéraire en classe de FLE. Une réflexion didactique se dégage de ces propositions d'enseignement-apprentissage du FLE sur la dimension fonctionnelle de la langue s'exprimant en termes de tâches et de capacités, compétences pour le meilleur de la langue et de la culture.

CHAPITRE I

Présentation du dispositif didactique : la littérature moyen d'apprentissage du FLE avec l'intégration des TICE

Les résultats de cette étude confirment que l'enseignement d'une langue étrangère doit être associé à l'utilisation des textes littéraires ainsi qu'à l'usage des nouvelles technologies. Devant les situations pédagogiques, les objectifs, les méthodologies, les moyens techniques évoluant, l'enseignement de la langue étrangère ne peut que s'adapter aux tentations didactiques de l'époque. Considérant que les textes littéraires apportent un support appréciable de diversité par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, ils suscitent une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels. Ils contribuent également à rendre la classe plus créative et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage de la langue, induits par les supports numériques multimodaux et interactifs. En outre, prenant en considération les compétences autres de la littérature papier que les apprenants/lecteurs de la littérature peuvent développer liées aux nouvelles modalités d'apprentissage ainsi qu'aux nouvelles pratiques de lecture et d'élargissement des connaissances sur des supports numériques, nous sommes conduits à l'élaboration d'un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE aspirant à l'émergence de nouveaux environnements d'apprentissage qui invitent à découvrir d'autres modalités de l'expérience de la lecture et de nouvelles façons d'envisager l'enseignement de la langue cible.

Notre proposition repose sur les arguments que nous développons dans notre dispositif tout en tenant compte des facteurs comme l'âge et le niveau de langue de l'apprenant, sa compétence linguistique, son implication affective, le capital socio-culturel possédé, le but de l'activité visée, les objectifs de l'apprentissage, les processus et les stratégies associées, l'interrelation des supports numériques, les nouveaux environnements d'apprentissage ainsi que les compétences liées aux nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère. Nous concentrons notre effort sur l'articulation de ces deux mondes d'apprentissage d'une immense variation linguistique et socioculturelle afin de montrer comment ils communiquent entre eux par l'investigation de l'apprenant/lecteur, accompagnés par l'enseignant et comment chacun contribue au développement de la compétence lectrice pour la découverte du français langue étrangère. Ces choix nous ont amenée à développer un dispositif didactique que nous avons ensuite soumis à une validation pratique afin de confirmer que l'émergence de nouveaux environnements d'apprentissage collaboratifs

influence les modalités de l'exploration du texte littéraire et l'expérience de lecture qui offrent de nouvelles façons d'envisager l'enseignement du FLE.

1.1. Les grandes lignes du dispositif

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. » (Peraya D., 1999, p. 153).

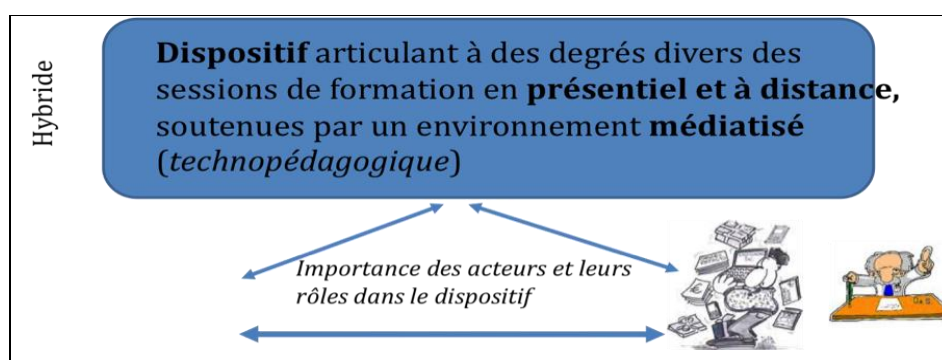


Figure 2 : Illustration de l'enseignement hybride selon Deschryver N. et al. 2011.

D'une façon générale, l'utilisation des technologies informatiques de manière hybride peut être une aide précieuse pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Cependant, ces supports d'apprentissage de la langue ne sont pas suffisamment explorés par les enseignants de langues réticents à une conception instrumentale de l'enseignement-apprentissage de la langue. En ce cas, nous avons élaboré notre projet d'apprentissage du français langue étrangère sur la lecture du texte littéraire et l'exploration de la littérature au moyen des nouvelles technologies en classe. Il s'appuie sur un corpus textuel dont la sélection est faite avec difficulté parmi les auteurs et les textes extraits d'une pléiade d'œuvres de la littérature française dans le but d'ouvrir la voie vers une didactique du FLE avec une modalité qui n'est pas entièrement en présentiel. L'élaboration de ce dispositif didactique s'est faite après de longues réflexions, des observations, issues de notre expérience d'enseignante de FLE, des lectures approfondies et des recherches sur les théories de la réception du texte littéraire, des interactions entre l'apprenant/lecteur, l'œuvre et la machine en prenant en considération une multitude de facteurs comme le profil des enseignants de FLE aussi divers que celui des apprenants, la question des genres littéraires si foisonnants aussi bien que plusieurs questions d'ordre méthodologiques et pédagogiques. Quant aux modalités de ce dispositif didactique hybride, on a bien réfléchi aux ressources, au degré d'ouverture, aux formes de médiatisation

et de méditation, à l'accompagnement, à la question des savoirs et à des compétences à développer à l'aide de stratégies, aux pratiques variées en fonction des genres et des supports.

Notre projet est donc d'élaborer une démarche stratégique d'enseignement de la littérature dans le but de redonner la lecture à l'apprenant, de lui faire retrouver ou découvrir le goût de la lecture et le plaisir de comprendre une œuvre littéraire afin de procéder à l'apprentissage de la langue éloigné du manuel et de la façon traditionnelle. Concevoir un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE à partir des textes littéraires au moyen des TICE permettrait concrètement d'explicitier le fait que la littérature demeure une manifestation, certes singulière d'une expérience humaine, mais qui nous interpelle, qui nous parle et qui donc, même produite dans un autre siècle, reste toujours d'actualité. Nous avons cherché par ces moyens à amener notre public cible aux terrains linguistiques et extralinguistiques pour améliorer son discours. Ce que nous visons est à prouver comment articuler l'enseignement des compétences linguistiques avec l'enseignement de la littérature à l'aide des nouvelles techniques et l'émergence de nouvelles pratiques apportant des changements dans l'enseignement du FLE dans la classe transformée en un nouvel espace pédagogique. L'intérêt de la présente proposition est de démontrer que les différents types d'activités et les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement littéraire en contexte de français langue étrangère peuvent s'appliquer dans tous les niveaux de français du CECRL.

Ajoutons également que l'idée de développement d'un dispositif didactique du FLE est née en 2015, à la fin de mes études en Master 2 ProDILI et environnements numériques et à partir de mes observations de longue expérience de l'enseignement du FLE dans le secteur privé en Grèce et de ma sensibilisation pour la didactique du texte littéraire qui fait même l'objet du programme de diplômes Faculté des Lettres de Sorbonne Université : Certifications de langue, introduction à la littérature et Certifications de langue, littérature et civilisation françaises¹²³ auquel les apprenants de FLE en Grèce se préparent pour leur acquisition. Ainsi, la familiarisation des apprenants de FLE avec les documents littéraires dès le plus bas niveau de français rendrait plus facile un tel apprentissage. La mise en œuvre de cette idée constitue la pensée centrale de notre thèse de doctorat qui doit nous permettre de valider nos hypothèses et notre conviction maintes fois exprimée que la découverte des documents littéraires est propice à la réalisation des activités variées pour l'apprentissage de la langue étrangère et la formation de la personnalité de l'apprenant de cette langue.

Pour envisager la proposition de ce dispositif didactique, il serait nécessaire de clarifier la place que tient l'enseignement du FLE dans le système éducatif de la Grèce pour les jeunes et celle des outils numériques. Au fil des dernières années, le paysage

¹²³ <http://lettres.sorbonne-universite.fr/Examens-et-diplomes>

sociolinguistique change et la Grèce est un pays d'accueil pour des populations des pays de l'Europe de l'Est, des pays asiatiques et des pays africains. Les jeunes Grecs tentent de plus en plus de poursuivre leurs études supérieures en France ou dans les pays francophones qui offrent de meilleures conditions pour la poursuite de leurs études. De plus, le Conseil de l'Europe à travers le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL) donne une autre perspective à l'enseignement des langues. Dans un tel contexte, les responsables de l'enseignement du FLE adoptent une approche didactique du français langue étrangère en associant perspective communicative et perspective actionnelle pour un apprentissage du FLE mieux adapté aux exigences de cette nouvelle situation esquissée. Précisons encore que le ministère grec de l'éducation nationale, de recherche et des cultes, propose un nouveau programme d'étude commun pour les langues étrangères dans le premier et le second degré d'enseignement visant à ce que les apprenants de langues développent la compétence de communication, la conscience linguistique et interculturelle ainsi que la capacité de médiation.

1.1.1. Institution, public, niveau

Ce dispositif pédagogique pour une lecture ludique, plurielle, riche et littéraire peut être mis en œuvre dans une école publique ou dans un institut d'apprentissage du français langue étrangère. Nous considérons que dans ces environnements d'apprentissage du FLE sa pertinence, ses effets et ses apports peuvent être démontrés par un suivi d'expérimentation.

Niveau : Ce dispositif hybride est destiné aux apprenants de FLE du niveau tout débutant au niveau avancé du CECRL dont les descripteurs étendus constituent la base de son élaboration¹²⁴.

1.1.2. Architecture du dispositif

Notre dispositif dont les activités pour les séances en présentiel et en autonomie ne se restreignent pas au public grec, mais peuvent être applicables dans toute classe d'enseignement du FLE, est constitué de quatre modules. Chacun d'entre eux développe un usage différent que l'enseignement-apprentissage du FLE peut faire de la lecture d'un texte littéraire et exploite l'apport des TICE en creusant les raisons pour l'exploiter en classe dès le

¹²⁴ Volumes complémentaires du CECR (2018 et 2020) se référant aux développements académiques et sociétaux depuis la publication du CECR en 2001.

début de l'apprentissage de la langue. Au début de l'apprentissage, la lecture et l'écriture se complètent afin de favoriser l'acquisition du code grapho-phonétique ainsi que la découverte des fonctions du langage écrit par les apprenants de FLE, plus tard, lire des textes littéraires peut aider à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit et oralement :

Module 1 : Enseignement précoce et littérature interprétée à l'aide des TICE

Module 2 : Enseigner la littérature aux débutants du FLE - Poésie

Module 3 : Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman– niveau moyen

Module 4 : La littérature et la séquence d'enseignement-apprentissage en ligne – niveau avancé

Pour arriver à une bonne introduction de la littérature dans ses dimensions linguistique, culturelle et affective, nous avons mis en relation la lecture du texte choisi avec ce que l'apprenant a acquis, ses représentations, ses besoins, son vécu dans la construction du sens. La double remise en question, théorique et pédagogique, apparaît à travers le développement de ce dispositif didactique.

Nous voulons soutenir la place constante de la littérature dans les pratiques de classe de FLE en nous éloignant de la méthodologie traditionnelle tout en suivant les tendances de didactique du FLE contemporaines adaptées à l'air du temps pour prouver que le texte littéraire, support principal de l'enseignement-apprentissage de la langue est à la fois « un réservoir de formes, un modèle de langue et un concentré de culture » (*op.cit.*, Godard A., 2015, p. 15).

1.2. Analyse réflexive du dispositif

La scénarisation pédagogique (scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement) présentant une valeur ajoutée à l'enseignement-apprentissage de la littérature s'élabore en étapes distinctes mais néanmoins étroitement liées. Selon J.-P. Pernin et A. Lejeune leurs finalités consistent à rationaliser la conception et l'évaluation des situations d'apprentissage, à responsabiliser les apprenants et à rendre l'enseignement efficace. Nous avons emprunté à N. Guichon (2006, p. 8) son schéma mettant en lumière le processus de construction d'un dispositif d'apprentissage médiatisé en langues pour l'adapter aux principes de notre proposition :

Etape 1

–Questions de départ

↓↑

Etape 2

–Exploration

Lectures

Analyse de l'existant

Analyse du contexte

↓↑

Etape 3

–Problématisation

↓

Etape 4

–Scénarisation du dispositif d'apprentissage

↓↑

Etape 5

–Evaluation intermédiaire et analyse

↓

Etape 6

–Régulation et finalisation

Schéma 10 : Processus de construction d'un dispositif d'apprentissage médiatisé en langues selon N.Guichon (2006).

En guise de questions de départ et pour offrir ainsi une aide à la scénarisation, les points suivants empruntés à B. Charlier (2007) s'avèrent particulièrement utiles :

- « Quels sont les objectifs d'apprentissage poursuivis ?
- Comment envisage-t-on de mettre en œuvre une régulation du dispositif ?
- Comment envisage-t-on de tenir compte des différences individuelles ?
- Quelles sont les conditions d'apprentissage développées ?
- Sont-elles favorables à un apprentissage en profondeur ?
- Comment les apprenants seront-ils préparés à l'usage du dispositif (tant au plan technologique que pédagogique) ? » (2007, pp. 17-18).

Le dispositif didactique que nous proposons dans le cadre de cette recherche se situe dans une approche par tâches décomposées en tâches plus réduites que l'apprenant-acteur doit accomplir. Ces tâches sont présentées et fixées dans un scénario pédagogique éclaircissant les consignes, la tâche finale, la temporalité, les ressources et l'accompagnement nécessaire et dont la scénarisation, un vrai art comme la considèrent F. Henri, C. Compte et B. Charlier afin de « découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances » (2007, p. 17). Nous, conceptrice-

enseignante du contenu, chef d'orchestre de cet enseignement-apprentissage du FLE avons toute responsabilité pour l'organisation des ressources, la planification des activités et leur bon déroulement centré sur l'apprenant et son activité d'apprentissage par l'interaction avec les autres apprenants, mais une importance principale est accordée à l'enseignant qui met en œuvre les modules en classe de FLE. De plus, la variété des modalités de travail, tout comme la diversification des supports de travail, a également pour conséquence de favoriser la motivation. Le contexte d'apprentissage a retenu notre attention afin de concevoir des activités faisant sens pour l'apprenant/lecteur. On a choisi que les activités de systématisation se réalisent à distance pour avoir le temps d'une plus forte interaction en classe. D'autres activités à distance et des exercices variés impliquent l'apprenant dans son apprentissage en excitant son intérêt et principalement, ils éveillent sa curiosité de recherche, d'observation, d'analyse, d'exploration du texte littéraire et de découverte d'autres formes de lecture portées par les supports numériques multimodaux et interactifs. L'évolution de la didactique du FLE et de la didactique de la littérature induisent la nécessité de suivre aussi le progrès technique et leur intégration dans des dispositifs d'apprentissage du FLE.

1.2.1. Objectifs généraux

La question centrale devient alors de prouver comment réactualiser le texte littéraire par les outils numériques et harmoniser ces deux médiations pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Pour éclairer l'idée du développement de ce dispositif didactique, nous allons déployer les enjeux de cet enseignement-apprentissage du FLE selon trois aspects :

- l'enseignement de la littérature dès le début de l'apprentissage de la langue,
- l'enseignement du FLE avec les TICE,
- l'enseignement de la littérature avec les TICE.

Notre proposition est alors regroupée selon ces trois axes qui structurent le présent dispositif des textes et des objets d'enseignement privilégiés pour enseigner le FLE dans une « conception évolutive des connaissances comme toujours à construire et à déconstruire, dans une dynamique de reproduction et de production » avec l'intérêt sur le lecteur/apprenant et par une approche des pratiques sociales liées à « l'attente et la surprise, au stéréotype et la nouveauté » (Dyfays J.-L., 1994 dans Aeby Dagnhé S., 2011, p. 18)¹²⁵.

¹²⁵ Aeby Dagnhé S., 2011, « Enseigner la langue et la littérature : Des dispositifs pour penser leur articulation », presses Universitaires de Namur.

1.2.2. L'enseignement du FLE avec les TICE

Il est important de mettre en valeur les apports des TICE déjà présentés dans le contexte théorique de notre étude, qui rendent motivantes les activités en classe de FLE et qui interpellent des pratiques nouvelles en induisant des changements pédagogiques et organisationnels, en dynamisant le travail en équipe et en soutenant les expérimentations. La mise au service des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du FLE enrichit et consolide notre projet. Nous considérons les technologies comme l'un des « leviers pour élargir le champ des pratiques pédagogiques et la palette des ressources » pour l'enseignement-apprentissage de la langue cible (Guichon N., 2012, p. 212). Ainsi, notre recours aux technologies pour la réalisation de notre projet par une approche socioconstructiviste accroît l'intérêt et l'apport de nouvelles fonctionnalités mentionnées sous forme d'inventaire pour éviter la répétition des points développés dans le cadre théorique, fondamentales à l'architecture de notre dispositif didactique :

- elles facilitent les situations de communication et d'échanges authentiques,
- elles facilitent le travail en coopération ou en collaboration,
- elles permettent la participation active de chaque apprenant à toutes les activités,
- elles permettent à l'apprenant de construire son propre cheminement d'une activité à l'autre,
- elles aident à dédramatiser l'erreur et à débloquer les inhibitions,
- elles facilitent les contacts et la communication à distance,
- elles favorisent les pratiques communicationnelles et cognitives des apprenants,
- elles ménagent des situations de communication potentiellement propices au développement des compétences langagières,
- elles sont propices à engager l'apprenant dans l'apprentissage,
- elles fournissent des opportunités à l'apprenant pour explorer les champs de la langue à apprendre pour développer les compétences langagières.

Une telle conception d'enseignement du FLE impose un repositionnement identitaire de l'enseignant qui l'amène au développement professionnel et à la construction des connaissances et des savoir-faire tels que le maniement des outils de communication les plus appropriés aux objectifs de la séquence didactique, les modalités appropriées à des activités pour le développement des compétences langagières bien fixées, la pertinence d'associer les diverses modalités d'accès à l'information et d'articuler le contexte local de la classe avec celui des environnements numériques ainsi que la possibilité de gestion pédagogique des activités d'apprentissage avec ces outils techniques. Le processus de cet enseignement fait appel à

l'habilité de l'enseignant à créer et à maintenir les conditions favorables pour faciliter l'appropriation de l'espace numérique de travail et à la capacité de guider les apprenants à aller au-delà de l'information trouvée en ligne et de pouvoir relativiser, s'en distancier afin de développer une attitude critique.

Nous présumons que notre dispositif didactique basé sur l'expertise de l'enseignant avec de bonnes connaissances des didactiques et de la littérature, maîtrisant très bien les descripteurs du CECRL, sur sa compétence techno-sémio-pédagogique, montre différentes potentialités des technologies pour l'enseignement-apprentissage du FLE valorisées par divers modes d'évaluation¹²⁶. Elles stimulent l'apprentissage, elles incitent les échanges, l'interaction, elles accroissent la motivation des apprenants, leurs capacités à gérer leur travail, à développer des stratégies d'assimilation des savoirs. Evidemment, l'accompagnement, le suivi aux niveaux « cognitif, affectif, et métacognitif »¹²⁷ se révèlent nécessaires. Ces concepts seront discutés et évalués à la suite de notre recherche.

1.2.3. L'enseignement de la littérature dès le début de l'apprentissage de la langue

En tenant compte de la considération que la littérature est « une ressource authentique différente par sa richesse culturelle, sa dimension esthétique et sa force émotive »¹²⁸ nous allons essayer de prouver que la littérature peut être exploitée dans la classe de français langue étrangère tant avec les jeunes apprenants qu'avec les adultes, pour tout niveau de français du CECRL et selon l'affirmation de S. Colognesi et C. Deschepper (2011) d'« autoriser très tôt l'accès à la littérature ». L'articulation entre la langue et la lecture du texte littéraire est au cœur de notre dispositif didactique comme un véritable investissement des compétences langagières tout au long de l'apprentissage du FLE en prenant en considération le fait qu'à chaque genre du texte littéraire correspond à un niveau de compétence linguistique spécifique. Notre proposition soutient l'accès à la littérature très tôt et l'exploration de la langue plus tard¹²⁹ en offrant aux apprenants l'occasion de développer « leur compétence d'interprétation au travers des activités plus fines de paraphrase ou de reformulation des propositions contenues dans le texte d'analyse intertextuelle, de déchiffrement à partir d'éléments extratextuels, d'extrapolation en vue d'une découverte culturelle, de comparaison entre leur culture et celle d'autrui, de réaction au moyen de leurs impressions et leurs jugements

¹²⁶ Annexe 24 : La taxonomie des compétences pédagogiques de « l'enseignant de langue 2.0 » d'après M.Dooly (2010, p. 294).

¹²⁷ Nissen E., 2011, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, vol. 14, n° 1, disponible sur : <http://alsic.revues.org/index2344.html>

¹²⁸ *Ibid.*, Defays J.-M., Derbart ELA.-R., Hammami S., et al., 2014, p. 111.

¹²⁹ *Ibid.*, S. Colognesi et C. Deschepper (2011).

personnels »¹³⁰ tenant à faire éliminer l'idée de certains enseignants selon laquelle l'exploitation du texte littéraire fait reculer dans le cours traditionnel en démotivant l'apprenant.

Par une grande richesse des pratiques qui articulent « compétences lectorales, créativité langagière et expérience de l'altérité » comme il est écrit dans *La littérature dans l'enseignement du FLE* (Godard A., (dir.), 2015, p. 55), ce dispositif se veut attentif à rendre l'apprenant/lecteur du texte littéraire habile à apprécier la langue, à découvrir et mieux comprendre les nuances de la langue, à améliorer et enrichir son vocabulaire français, à améliorer la formulation du sens et à interpréter et construire une cohérence dans son écriture. Dans cette perspective, la lecture du texte littéraire ne se voit pas comme un déchiffrement des mots et des phrases, mais comme un acte qui relie l'apprenant au monde qu'il découvre, à l'histoire, à la critique littéraire et à des contenus civilisationnels. Encore, à part ces aspects capitaux dans l'enseignement-apprentissage de la langue, les interactions renforcées par un ensemble de ressources mobilisées en fonction de la situation d'apprentissage et des tâches à accomplir, mettent en relation les apprenants dans des échanges sociaux à travers l'accomplissement d'une tâche commune, sollicitent les capacités d'analyse et de réflexion, favorisent l'esprit critique et la liberté de jugement et l'insertion sociale grâce au savoir partagé.

Des réflexions sur les apports et les limites d'une telle articulation, nous aurons la possibilité de développer à la suite de notre recherche s'intéressant à donner un nouvel attrait au texte littéraire.

1.2.4. L'enseignement de la littérature avec les TICE

En suivant le développement de notre dispositif didactique optimisant l'insertion de l'enseignement de la littérature en soutien aux nouveaux outils de la technologie en classe de FLE, nous supposons qu'un tel enseignement-apprentissage promeut le désir d'investigation et d'invention tant chez l'enseignant que chez l'apprenant. Par les supports numériques influençant les modalités de lecture du texte littéraire, nous tenons à enrichir les habitudes de lecture des textes littéraires imprimés en classe de FLE et à renouveler certains processus

¹³⁰ Inspirés par Emmanuel K. Kayembe dans son article « L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE », disponible sur : https://www.academia.edu/36719239/Lexploitation_du_texte_litteraire_en_classes_debutantes_de_FLE

associés à la lecture du texte littéraire.

La preuve à apporter par cette suggestion sera de susciter aussi de nouvelles façons d'envisager l'enseignement de la lecture du texte littéraire grâce aux nouveaux environnements d'apprentissage numériques ouvrant des voies au renouvellement de la lecture et de l'interprétation des textes littéraires pour l'enseignement-apprentissage des langues. Ce processus d'étude des textes littéraires en classe par la consultation de documents de formes variées sur internet rend l'apprenant/lecteur d'abord, capable de découvrir l'œuvre d'un écrivain sous de nombreux aspects, de produire des rapprochements immédiats de plusieurs textes et multiplier sensiblement les possibilités de lecture de cette œuvre, d'acquérir une vision différente d'un texte littéraire, d'améliorer son observation du texte littéraire et d'avoir accès à de multiples connaissances linguistiques et culturelles. Ensuite, il facilite la compréhension et il l'aide à franchir les lacunes en lexique afin d'aborder la langue à travers sa phonétique, sa morphosyntaxe et sa sémantique et encore plus, il se familiarise avec la dimension de l'inattendu et du doute que le texte littéraire pourrait lui créer. L'agencement de ces possibilités d'aborder l'œuvre littéraire liées aux nouvelles modalités d'apprentissage du FLE et aux nouvelles pratiques de lecture basées sur des supports numériques prouve l'impact de ce dispositif didactique en fonction du niveau de langue de l'apprenant, de l'intention de lecture, du genre littéraire et du support.

1.2.5. Objectifs spécifiques

Pour accomplir le concept de notre dispositif didactique, nous focalisons sur les objectifs spécifiques d'un tel enseignement-apprentissage du FLE motivant qui justifieraient la place de la littérature à tous les niveaux de la langue :

- révéler la place et l'intérêt des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE,
- intégrer la littérature à des projets où les compétences interagissent de diverses manières,
- montrer la relation sensible et sensorielle du texte littéraire à la langue et à la signification des mots,
- proposer des modes d'analyse et de traitement des textes littéraires,
- relier les textes littéraires et les connaissances en littérature aux dimensions du CECRL,
- envisager le texte littéraire comme un matériau expérimental qui peut aider l'apprenant/lecteur à franchir les difficultés linguistiques et aussi existentielles,
- proposer aux apprenants l'occasion d'apercevoir les connaissances liées à la littérature de la langue française,

- favoriser l'utilisation de supports numériques variés en fonction des intentions de lecture littéraire.

Notre prétention est de mettre en valeur l'action du lecteur/apprenant dans l'acte de lecture du texte littéraire en classe de FLE comme justement le soutient E.-M. Rollinat-Levasseur lorsqu'elle affirme que la lecture ne constitue pas « le déchiffrement d'une suite de mots et de phrases, mais un processus engageant le corps [...] elle sort l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine ainsi que dans la relation aux autres et au monde » (2015, pp.220-221). Il s'agit donc, de proposer et d'étudier des pratiques de lectures enrichies par le numérique basées sur des tâches offrant de nouvelles dimensions à la lecture du texte littéraire, aux conditions du traitement du sens et favorisant la posture réflexive, la capacité d'évaluation de l'information, l'immersion des apprenants et leur collaboration. Dans cette perspective, l'apprenant va parvenir à maîtriser un monde d'accès au fait littéraire, à l'écrivain et à son œuvre.

1.3. Modalités pédagogiques

Cet enseignement du français langue étrangère par l'articulation des savoirs littéraires avec des compétences communicationnelles aide le tissage d'un apprentissage fonctionnel et culturel favorisant l'implication et la motivation des apprenants par des activités en relation avec les pratiques sociales. Pour réussir à mettre en œuvre l'objet d'enseignement du FLE par la lecture littéraire supportée d'une ressource numérique, nous nous sommes appuyée sur les trois notions proposées par S. Aeby Daghe (2015) : le dispositif comme un « environnement matériel de travail [fiches, consignes, moyens développés pour présenter l'objet d'enseignement, langage, gestualité, etc.] qui contribue à l'établissement d'un milieu », la tâche comme « une forme de matérialisation de l'objet d'enseignement » (2015, p. 54) qui aide à l'appropriation par l'apprenant et à l'élaboration du sens et l'exercice comme le moyen par lequel l'enseignant précise les dimensions spécifiques du savoir et les intentions de la lecture.

Pour obtenir une exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE, nous avons choisi de travailler sur quatre genres littéraires de différentes périodes par un choix personnel difficile malgré une longue expérience de travail sur les œuvres et les auteurs français inclus aux programmes des certifications de langue de la Sorbonne et en prenant en compte leurs possibilités d'exploitation pédagogique. Ces textes, exploités par des activités pour leur réception, constituent le corpus de notre recherche réparti en quatre

modules destinés aux apprenants en français langue étrangère du niveau tout débutant au niveau avancé avec l'attention sur des tâches d'apprentissage appropriées à chaque niveau de langue, sur l'âge des apprenants et la dynamique de la classe dont les activités sont différemment réparties selon les genres et les textes envisagés : conte, poésie et roman. La pensée de J. Peytard (1989, p. 102) confirme notre postulat : « [...] il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du " cours de langue", un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. [...] En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts ». Notre souci est la pertinence de l'exploitation pédagogique du texte littéraire possible en classe de FLE en réception à l'oral-écrit et en production à l'oral-écrit.

1.4. Planification et articulation des activités

Pour le déroulement exact des activités du dispositif didactique par la lecture littéraire, la conception d'activités adéquates est essentielle ; notre dispositif se compose de quatre modules et nous prévoyons que chaque module contient une séquence d'enseignement-apprentissage de trois séances, auxquelles s'ajoute le travail à distance (environ six heures par séquence). Le travail à distance pour une séquence est également réparti sur une période de trois semaines, un léger décalage est souvent admis (notamment pour le rendu des devoirs). Notons que l'orientation de la tâche vise une pratique de la langue en situation. Les exercices structuraux ou les enseignements théoriques doivent offrir des clés d'accès à l'univers socioculturel véhiculé par la langue. Cinq activités (auxquelles nous pouvons ajouter une étape d'évaluation) caractérisent l'enseignement de chaque séquence d'apprentissage. Étant donné la fréquence de l'enseignement et la densité du programme, les activités orales sont privilégiées en classe et les activités écrites (exercices et productions) plutôt à distance. Suivant un apprentissage par découverte et analyse réflexive, nous avons établi pour l'apprenant, des étapes qui doivent le conduire à construire son apprentissage.

Ainsi, en présentiel, nous commençons par la présentation d'un document témoin : le texte littéraire. L'étudiant à travers une série de questions portant sur la rencontre avec le texte, des activités d'anticipation qui aideront à la réalité du texte, l'observation du texte amenant à l'identification du texte et sa thématique et le développement des situations par lesquelles la lecture du texte prendra sa place. Les deux étapes qui suivent se concentrent sur la découverte et l'analyse des éléments linguistiques nouveaux. À travers une activité de

repérage des éléments contextualisés et à l'aide de ses connaissances antérieures, l'étudiant doit repérer les règles de fonctionnement de la langue. Les étapes des activités quatre et cinq permettent à l'étudiant de fixer les structures grâce à des exercices structuraux (principalement oraux). La production demandée est ensuite de moins en moins guidée pour se terminer par une activité de simulation permettant le réinvestissement et une appropriation des éléments de la séquence. Certaines activités orales se déroulent face à la classe et font l'objet d'une évaluation formative à laquelle le groupe-classe est amené à participer. Ainsi, pour l'activité finale, les apprenants devront être attentifs au respect de la consigne et veiller à la bonne utilisation du lexique et des formules. Une lecture littéraire conçue comme un jeu d'exploitation et de réception du texte littéraire cultivant la compétence générique très favorable à la compétence lectorale en classe de FLE.

La variété des méthodes d'enseignement : direct/indirect, interactif, expérientiel complémentaires l'une de l'autre pour le développement de certaines habiletés langagières chez les apprenants, des démarches d'un raisonnement critique et la participation dynamique à l'acquisition des connaissances sur la langue et sa culture. L'enseignant dirige, facilite, appuie, conseille et favorise la créativité, les situations d'apprentissage stimulant l'intérêt et la motivation des apprenants en les sensibilisant au fait unique qu'A. Noë met en évidence en écrivant que « [...] avec un texte littéraire, on dépasse les limites d'un locuteur natif moyen pour entrer dans une sphère d'utilisation exceptionnelle de langue » (A. Noë, 1993, p. 45). Cet environnement d'enseignement-apprentissage du FLE peut être estimé comme une ressource riche en langue-culture pour des échanges à l'heure des changements sociétaux. L'accent est mis sur la démarche, la découverte-expérience, l'analyse, l'inférence, le partage (réaction, interaction, travail collaboratif), l'application qui accroissent l'aptitude à comprendre et à retenir et qui renforcent l'initiative personnelle, la confiance en soi et le perfectionnement.

1.5. Evaluation des apprentissages

Dans notre dispositif d'enseignement du français en classe de FLE, l'approche de la littérature comme matériau didactique ne concerne pas uniquement l'apprentissage fonctionnel de la grammaire et l'enrichissement lexical, mais tous les objectifs que l'on a déjà indiqués ci-dessus et pour l'accomplissement desquels l'enseignant doit prendre en compte plusieurs paramètres ainsi que le sujet de l'évaluation de l'apprentissage lié au texte choisi et aux objectifs visés à chaque module. Elle s'applique à favoriser l'apprentissage, à le réguler, à assurer sa progression par des activités de renforcement, d'enrichissement ainsi qu'à diagnostiquer des lacunes, des obstacles, des difficultés en recourant à différents outils

d'évaluation (inventaire des aptitudes en lecture, liste de vérification, barèmes de notation et grille d'évaluation, quiz, entretiens/questionnaire, feuille d'autoréflexion...) Tous ces outils précieux avec la stratégie TOTER (Travail, Outils, Temps, Effort, Résultat), éléments fondamentaux de la pratique pédagogique, sont destinés à soutenir, à renforcer les acquis des apprenants et à améliorer leur autoréflexion, leur autoévaluation et leur autonomie.

L'évaluation de l'apprentissage se pratique à tous les stades de ce processus d'apprentissage auquel les apprenants sont encouragés à être actifs et participatifs. Alors, l'évaluation appliquée favorise la motivation et le progrès en vue des résultats désirés, de la meilleure façon. Les informations reçues suite à l'évaluation aident l'enseignant à ajuster ses stratégies d'enseignement, à adapter le rythme d'enseignement aux besoins ou aux difficultés, et même les apprenants, à se rendre compte de l'évolution de leur apprentissage.

On a choisi l'évaluation formative tout au long du déroulement de cet enseignement-apprentissage pour assurer la régulation de ce processus et éviter tout empêchement de la progression des apprenants par des activités correctives, de renforcement ou d'enrichissement, au sens de la définition que donne C. Hadji : « Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de formation, d'être incorporée à l'acte même d'enseignement, elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés.» (Hadji C., 2000, p. 147). Vu la forme de la formation dispensée par notre dispositif didactique, l'évaluation formative s'applique à tous les aspects retenus par J. Cardinet (1981) aux différentes étapes de la séquence pédagogique : l'évaluation formative de départ pour la vérification des pré-requis, l'évaluation formative interactive pour toute intervention pendant le déroulement de l'enseignement, l'évaluation formative ponctuelle pour le premier impact de l'apprentissage, l'évaluation formative d'étape pour un contrôle des objectifs assignés à la séquence, l'évaluation formative diagnostique s'il y a des difficultés d'apprentissage persistantes.

D'une séance à l'autre, les apprenants sont tenus de réaliser différentes tâches en classe et à domicile évaluées par l'enseignant de façon que tout effort de leur part soit soutenu et que les acquis soient vérifiés ou les lacunes soient corrigées. Les informations qualitatives sur la bonne progression de l'apprentissage et l'évaluation formative nous permettent d'associer l'apprenant à cette démarche évaluative et réflexive comme apprenant-acteur. De cette manière, l'enseignant et les apprenants ne cessent pas de réfléchir à leurs attentes par rapport aux finalités des activités et les résultats attendus.

1.6. Les acteurs du dispositif

À ce stade, nous tenons à insister sur les acteurs, enseignant et apprenants impliquant dans la mise en œuvre de notre dispositif pédagogique, leur rôle dans le processus d'apprentissage et la manière dont ils tirent parti de ses dimensions inventives et se les approprient.

Dans ce dispositif où l'apprenant doit être au centre de l'attention, l'enseignant prend une part active, il sera plutôt un tuteur qui l'aidera dans son chemin d'apprentissage afin de développer des capacités transversales qui facilitent son apprentissage. Il manifeste sa capacité de faciliter les parcours didactiques et de les adapter aux niveaux des apprenants, de motiver l'apprenant en comprenant ses besoins et ses intérêts, de fournir même des sources supplémentaires pour qu'il puisse atteindre les objectifs fixés :

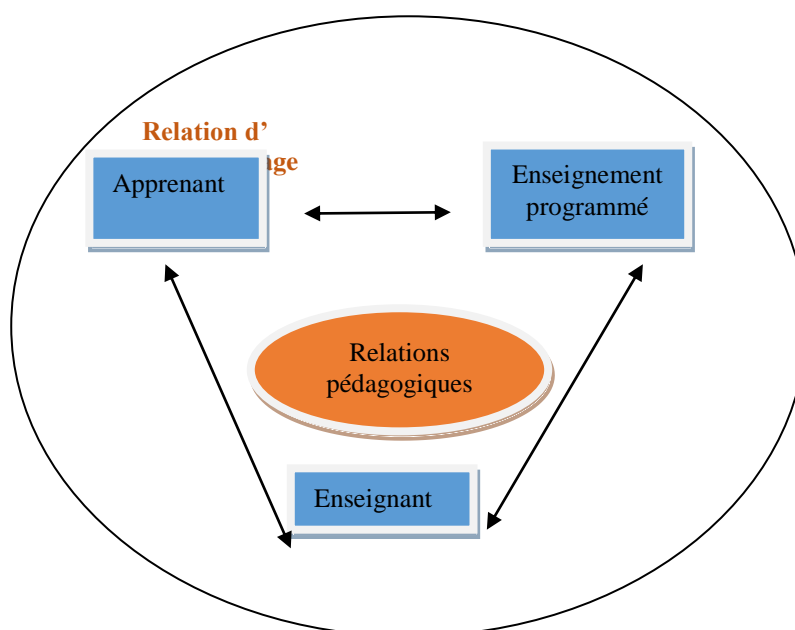


Schéma 11 : Dispositif d'apprentissage hybride proposé à partir de J.Houssaye (2000)¹³¹.

Effectivement, il prend soin d'élargir le champ de connaissances en permettant aux apprenants de développer leur esprit critique et de participer de façon active à l'apprentissage non moins qu'à aider les apprenants à développer les techniques pour l'auto-

¹³¹ Houssaye J., 2000, « Le triangle pédagogique », Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, Peter Lang, Berne, 2000

http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triangle_pedagogique.pdf

apprentissage à la maison et à observer leur progression. De plus, par le recours aux technologies orientées vers un projet didactique clairement défini, le rôle de l'enseignant se diversifie, s'enrichit : facilitateur, superviseur, coordinateur, conseiller et bon contrôleur. Sur le plan didactique, ses principes, ses méthodes et ses compétences sont centrés sur les objectifs définis, liés à l'apprentissage des apprenants en classe ou hors de la classe. Grâce à son accompagnement incessant, il consolide la régulation de ce processus didactique à chaque séance et ajuste avec « souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité [...] » (*op.cit.*, CECRL, 2001, pp. 109) :

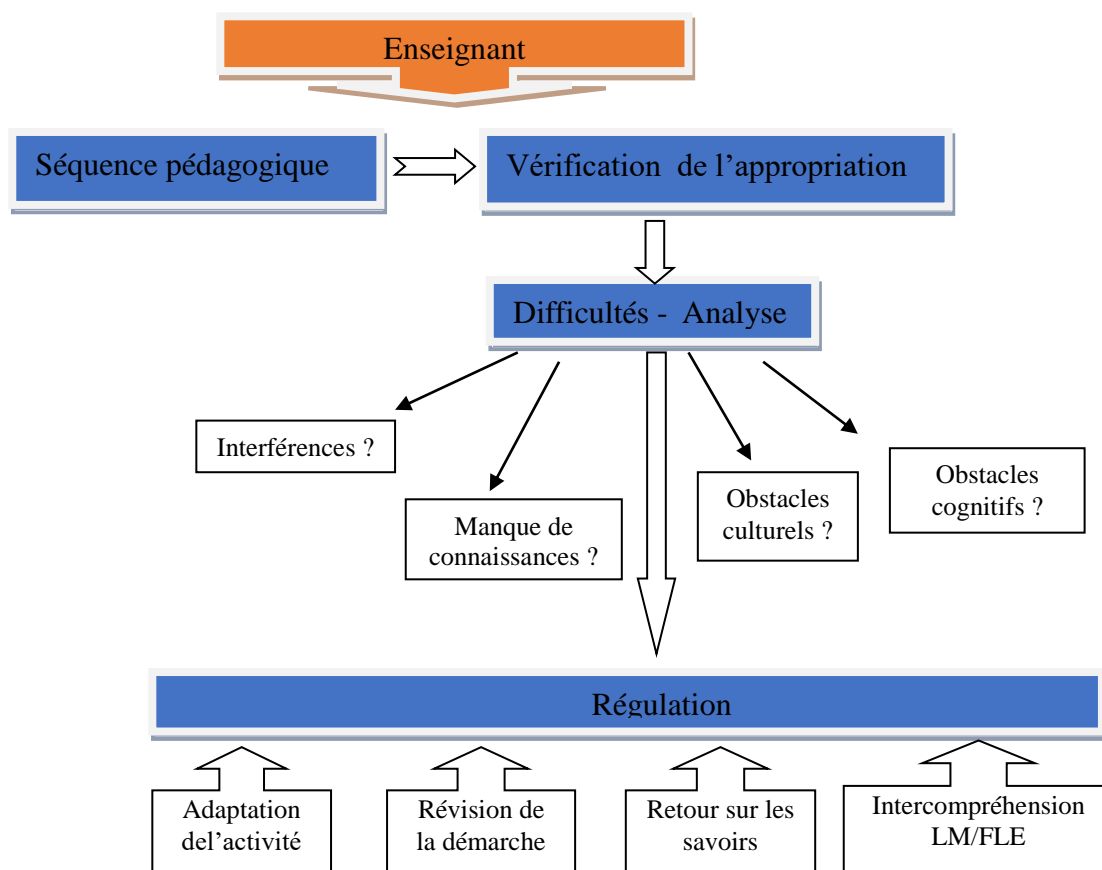


Schéma 12 : Synthèse rôle de l'enseignant (conception personnelle).

Il sera toujours le moteur du processus d'apprentissage, un médiateur qui de « manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage, l'ajuste en conséquence [...] » (Newby, D., Allan, R. et al., 2007, p. 17), guide les apprenants vers la collaboration, vers le plaisir et crée un climat social favorable tout

en valorisant l'acte d'apprentissage, incitant l'interaction en classe ou hors de la classe. En somme, il est animateur expert, qualifié, sensible et souple qui active chez les apprenants les mécanismes psychologiques, culturels et opératoires qui leur permettent l'accès au texte littéraire et sa découverte en faisant émerger leurs connaissances acquises pour qu'ils agissent dans le contexte donné et dans le but de réaliser une tâche déterminée. Il a la liberté et la responsabilité de conduire de manière souple et réussie cet apprentissage.

En parallèle à ce dispositif, le rôle de l'apprenant change aussi, car comme il est déjà mentionné, il est au cœur de ce processus d'apprentissage. Il est appelé à participer activement aux cours de littérature pour l'apprentissage de la langue et il devient partie intégrante du cours. Comme nous avons vu, l'enseignant développe chaque séance à partir du texte littéraire et son exploitation au moyen des outils numériques en sollicitant la contribution de l'apprenant :

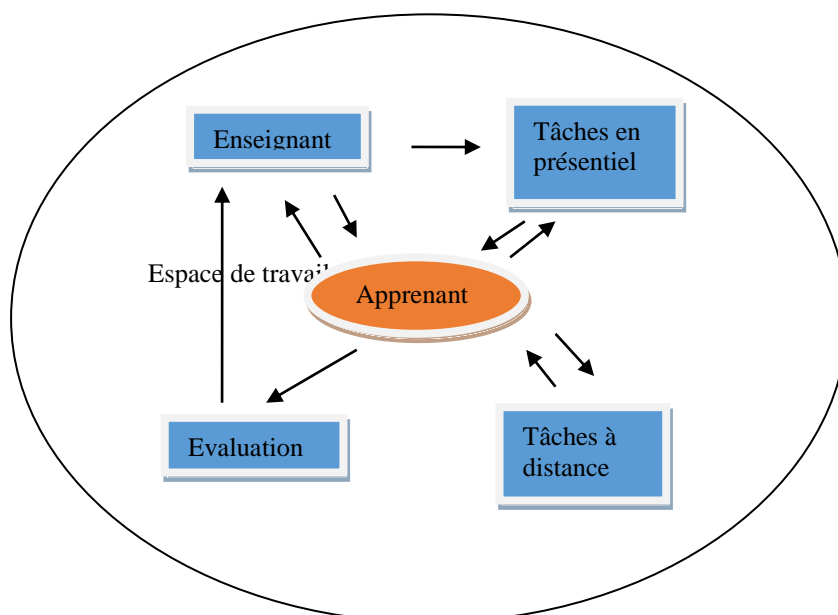


Schéma 13 : L'apprenant au centre de la formation proposée (conception personnelle).

Grâce à l'aide de l'enseignant et les supports des TICE, il arrive à concevoir la littérature comme une réponse à ses besoins linguistiques et à la voir comme une manière d'apprendre de façon plaisante. Ces pratiques tentent de réconcilier les apports de la littérature et des TICE pour l'apprentissage de la langue où la participation de l'apprenant est considérée. Dans un cadre actionnel, dans un apprentissage par tâches, dans une pédagogie de projet mettant en valeur le travail collaboratif, l'apprenant « agence, hiérarchise, problématise des connaissances disparates issues de la fréquentation des textes et des œuvres ; il ancre sa parole dans la parole des textes, élaborant un discours critique qui régénère les savoirs acquis »

(Biard J. et Denis F., 1993, p.201). Notre démarche pédagogique est celle de « la découverte, du choc, de la surprise » comme Benamou (1971, p. 10) note que le but est de « faire en sorte que l'apprenant éprouve lui-même le texte avant d'en parler » en stimulant son désir de participation, d'investigation et de production lors d'un processus interférant avec les ressources humaines, pédagogiques et matérielles.

1.7. Régulation du dispositif

Notre intérêt se porte aussi bien sur les savoirs enseignables du dispositif didactique et sur les conditions qui assurent leur enseignabilité. Pour cela, il nous faut envisager la régulation, levier incontournable pour la gestion pédagogique associée aux potentialités du texte littéraire et aux enjeux amenés par les nouveaux médias et les lectures entre livre et écran. Cette hybridation du texte littéraire constitue notre effort prégnant en accord avec la pensée de S. Arcibald lorsqu'il affirme que « le langage n'existe pas autrement que comme pratique et cette pratique ne se déploie jamais qu'à travers un support » (2010, p. 311). Ainsi, notre façon de devoir s'appuie au départ sur l'orientation et le choix pédagogique d'enseignement, les acteurs et leurs rôles, les activités d'apprentissage, les outils et le processus d'enseignement-apprentissage. La présence d'un environnement techno-pédagogique favorise l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et l'ouverture :

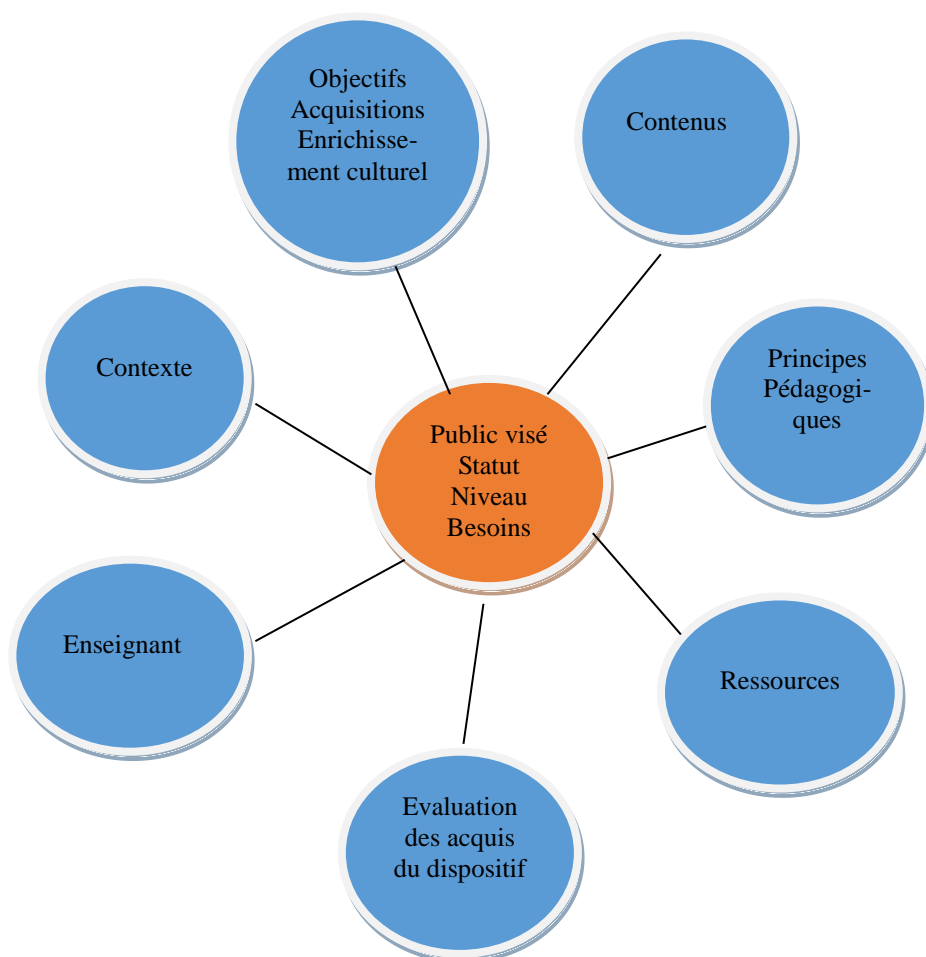


Schéma 14 : Composantes du dispositif proposé.

La combinaison entre les pratiques de lecture du texte littéraire pour l'apprentissage de la langue visée et l'usage des outils numériques fait apparaître une façon de lire définie comme une lecture augmentée du texte, transformant la lecture sur papier en une expérience motivante en plein essor du numérique et qui suppose « un lecteur actif qui, à travers ses parcours particuliers, questionne, doute, et prend position. Un lecteur qui ne se contente pas d'actualiser un contenu, mais qui le performe »¹³². Une telle approche de construction des connaissances demande l'investigation de l'apprenant, acteur de son apprentissage par la pratique lectorale avec des supports techniques dans un contexte où l'enseignant veillera à le guider dans son processus de découverte du domaine de la langue. Les nouvelles technologies comme support induisent de nouvelles pratiques d'apprentissage du FLE et en renouvellent certaines autres en révélant un autre champ de compétence et de compréhension de l'acte de lecture du texte littéraire en classe, qui n'est pas vu comme « un geste unique, toujours équivalent, toujours parfait, mais comme un équilibre particulier et à chaque fois renégocié entre ses diverses composantes, qu'elles tiennent à la manipulation, à la compréhension ou à l'interprétation des textes. » (Gervais B. et Bouvet R. 2007, p.300). Après cela, la régulation concernant la situation de l'enseignement et celle de l'apprentissage attendu, appréhendée selon la perspective des acteurs, des instruments et les perspectives spatiale et temporelle¹³³ est partie prenante dans le dispositif que nous tenons à soutenir de façon à assurer sa souplesse.

La mise en œuvre de cette régulation se fait par les buts qui sont centrés sur des objectifs bien précis et spécifiquement reliés aux domaines d'études des apprenants et leur niveau de langue, les activités qui sont liées sous le guidage de l'enseignant par un apprentissage semi-ouvert dont les activités se partagent entre activités à distance et en présentiel. Le découpage de l'apprentissage en tâches permet à l'apprenant et à ses pairs de réinvestir leurs connaissances à distance et en présentiel. Pour cela, les thèmes à traiter, les exercices structuraux proposés en ligne reprennent le lexique de la tâche accomplie dans un

¹³² Emprunté dans le mémoire présenté à la faculté des études supérieures et postdoctorales, en août 2016 portant le titre : La lecture augmentée, entre l'écran et la page. À partir de 1984 d'Éric Plamondon et *Pourquoi Bologne* d'Alain Farah et soutenu par Jean-François Thériault.

¹³³ Meyer F., Verquin Savarieau B., Petit M., & Bourque C., 2020, « Le numérique pour une hybridation de qualité », *Médiations Et médiatisations*, (4), pp. 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.180>

but de renforcement des objectifs et les tournures syntaxiques sont réemployées en classe à l'oral dans des activités de simulation. Une importance capitale est accordée à la phase exploratoire et d'analyse du texte en classe ainsi qu'à l'initiation des apprenants à pouvoir recourir à des ressources médiatisées hors de la classe afin de développer une certaine autonomie. La consultation de documents de formes textuelles et langagières variées sur différents supports force les apprenants/lecteurs à traiter des informations de différentes natures pour comprendre et interpréter le texte étudié. De même, le processus métacognitif inclus dans cette démarche d'apprentissage du FLE aide les apprenants à détecter des pertes éventuelles de compréhension et à emprunter dans des ressources les informations ou les outils nécessaires afin de réévaluer et adapter ses stratégies assurant la régulation de son activité de lecture et d'exploitation du texte littéraire.

Alors, les supports numériques variés facilitent l'adaptation des modalités de lecture et de découverte du texte littéraire selon les difficultés lexicales, les difficultés de compréhension ou d'interprétation ainsi que leur hybridation, confèrent une dimension plurielle à la lecture du texte littéraire et par conséquent de l'apprentissage de la langue. Les activités à distance, leur suivi et leur guidage seront appuyés sur les wikis. Chaque apprenant pourra y avoir accès ainsi que ses pairs pour les tâches collaboratives. Notre intérêt réside sur ces parcours de lecture du texte littéraire qui renforcent la motivation de l'apprenant/lecteur et qui l'amènent à l'élaboration du texte pour la découverte de la langue et de sa culture en prenant part à la scénarisation et à la médiation.

Les séances en présentiel enrichies par des tâches à distance successives grâce aux outils numériques contribuent à la régulation de ce processus d'enseignement-apprentissage due à un travail de décontextualisation et recontextualisation des tâches encourageant la participation de l'apprenant à toute médiation. Sous cet aspect, nous approuvons le postulat des F. Henri, C. Compte et B. Charlier pour qui « quelles que soient les qualités didactiques d'un scénario pédagogique ou les atouts d'un étudiant, c'est leur ajustement qui est essentiel. Plusieurs dimensions – les objectifs, les activités, les rôles des acteurs, les usages des TICE – peuvent être ajustées ou négociées en même temps par les acteurs et former ainsi une configuration positive pour un apprenant à un moment donné dans un contexte donné » (*ibid.*, 2007, p. 22). Cela revient à considérer que les possibilités d'adaptation d'une activité pédagogique aident à la réussite de l'enseignement-apprentissage proposé.

1.8. Outils

Une boîte à outils sera mise à disposition des apprenants dans l'espace réservé à

chaque séquence d'apprentissage. Nous avons sélectionné des ressources et des documents pertinents (documents sonores, vidéos, textes) pour chaque séquence. L'enseignant, responsable de ce dispositif, interviendra ponctuellement en cas de problème (accès, lecture des documents...).

Pour la réalisation des activités, la boîte à outils contiendra :

- des fichiers son - audio correspondant aux activités,
- des tableaux à l'aide de l'apprenant,
- des grilles d'évaluation ;
- les commentaires pour chacune des copies présentées ;
- des vidéos-support.

Outils numériques :

- un système permettant d'intégrer des exercices préalablement créés avec des outils externes (type Ne tQuiz, ExeLearning).
- un moteur de recherche. Ce moteur pourra porter sur le contenu et, éventuellement, sur les documents joints (pdf, word).
- Moyens de communications asynchrones (wiki- email).

1.9. Accompagnement

Le processus d'enseignement-apprentissage requiert différentes fonctions d'accompagnement qui font appel non seulement à l'enseignant, mais aussi aux pairs (apprenants) qui peuvent s'entraider et interagir entre eux. Nous pouvons classer les activités d'accompagnement en deux types temporels :

- L'accompagnement synchrone dans la classe et pendant le cours.
- L'accompagnement asynchrone mail, wiki ou visioconférence.

Un tutorat technique devra être mis en place par l'enseignant en particulier pour assister les apprenants dans la manipulation des fichiers son et vidéo, mais aussi éventuellement pour l'utilisation de moyens de communication synchrone ou encore pour faciliter l'appropriation de l'espace numérique de travail. Par ailleurs, un tutorat pédagogique sera essentiel au bon déroulement des activités permettant d'acquérir les compétences nécessaires à l'évaluation des performances des élèves aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il faudra envisager même un accompagnement méthodologique pour l'organisation du travail des apprenants dans le cas où cela s'avérerait nécessaire. L'apprenant pourra recevoir des consignes quant à l'organisation de son travail. Il pourra aussi bénéficier de conseils dans la réalisation de tâches collaboratives et asynchrones auxquelles il se peut qu'il ne soit pas accoutumé.

Enfin, l'expertise de l'enseignant compétent avec de bonnes connaissances des didactiques alliant TICE et littérature, maîtrisant parfaitement les descripteurs du CECRL, permettra aux apprenants d'acquérir ou de consolider leurs connaissances. Ainsi, on peut distinguer les formes suivantes d'accompagnement au cours des différentes étapes :

À l'entrée

- Positionnement (un diagnostic porté sur des aspects cognitifs, psycho - motivationnels et psychosociaux).
- Estimation et prise en compte des "contraintes".
- Explicitation du mode d'emploi.
- Définition des parcours (contenu des séquences et articulations entre elles).

Pendant la mise en œuvre

- Régulation, suivi.
- Apports de contenus, outillage.
- Guidance, conseils méthodologiques.

Nous présumons que la principale tâche de médiation est à la charge de l'enseignant, concepteur des activités du scénario didactique, habile à confronter le travail de chaque apprenant dans une relation d'accompagnement et d'aide qui se fait pour les tâches à distance et celles en présentiel permettant aussi la participation de l'apprenant. Cet accompagnement de l'enseignant détient des fonctions multiples : pédagogique, organisationnelle, technique, motivationnelle et évaluative, elle consolide la régulation de ce processus didactique.

1.10. Modules

Notre proposition didactique est harmonisée par le biais du Cadre européen commun de références pour les langues du Conseil de l'Europe (2001) et les volumes complémentaires du CECRL (2018 et 2020) :

Niveau A : A1, niveau introductif ou de découverte

A2, niveau intermédiaire ou de survie

Niveau B : B1, niveau-seuil

B2, niveau avancé, ou utilisateur indépendant

Niveau C : C1, autonomie

C2, maîtrise

Selon le CECRL, la progression des apprenants au fil de ces niveaux se fait selon cinq

compétences : réception de l'écrit, production de l'écrit, réception de l'oral, production orale monogérée, production orale en interaction. À ces compétences s'ajoute un nouveau champ de pratiques, celui de la médiation : il s'agit d'aider à la compréhension mutuelle entre personnes de langues et/ou cultures différentes, selon une vision active et positive de la sociabilité. Les activités en classe ou hors de la classe destinées à développer ces compétences sont des activités déjà connues, mais réemployées dans une perspective de développement personnel et social en contexte plurilingue pour une éducation à la citoyenneté. Ces éléments nouveaux imposent la nécessité de redéfinir les liens entre la littérature et l'enseignement du FLE. Ce sera l'objet de ce dispositif de tenter d'évaluer la place de la littérature dans ce nouvel environnement et face à de nouveaux enjeux.

Par ce dispositif de recherche proposé, notre intention est de réfléchir sur les influences des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères et du Cadre Européen Commun de Référence dans la représentation de l'objet littéraire dans l'imaginaire des apprenants et des enseignants, ainsi que dans l'enseignement et la place de la littérature en classe de langue. Il s'agit ici de tenter de concilier les exigences du Cadre – le travail des compétences langagières, les dimension interculturelle, la pédagogie de projet – sans pour autant instrumentaliser le texte littéraire, ni renoncer à l'analyse ou plus encore au plaisir de la lecture. Au fil des modules – séquences du dispositif, nous proposons des activités de classe avec des textes littéraires, une approche par genre les trois premiers modules, par auteurs et par niveau de langue le quatrième. Les séquences d'enseignement-apprentissage que nous aurons en commun se situent dans cette optique de complémentarité entre langue et littérature par au moyen des TICE. Cette position est justifiée par les besoins des apprenants, mais aussi par la nature même de la littérature : pas seulement un patrimoine, pas seulement un témoignage de l'humain, mais aussi un véritable « laboratoire de la langue », comme le rappelle J. Peytard dans *Littérature et classe de langue* (1982). Il est aussi un laboratoire pour l'observation et l'appropriation des fonctionnements discursifs et textuels par les apprenants. On notera aussi que les productions langagières, écrites ou orales, liées au texte et au discours littéraire peuvent être le fait d'apprenants de ces niveaux, A, B ou C, pour les trois derniers modules et le premier module pour les tout-petits/faux-débutants tout en voulant montrer que la littérature peut trouver sa place dans l'enseignement précoce de la langue étrangère.

Module 1 : Enseignement précoce et littérature interprétée par le soutien des TICE

Titre : Enseigner le FLE aux enfants à travers les contes : *Blanche-Neige et les sept nains*

Module 2 : Enseigner la littérature aux débutants du FLE - Poésie

Titre : Enseignement-apprentissage du FLE et le texte poétique : *Déjeuner du matin de Jacques Prévert*

Module 3 : Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman – niveau moyen

Titre de la séquence : Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE –

Exploitation du roman : *Les frères Corses d'Alexandre Dumas*

Module 4 : la littérature et la séquence d'enseignement-apprentissage en ligne – niveau avancé

Titre : *Victor Hugo, un homme, une histoire*

Chaque module pédagogique dont les séquences pédagogiques sont jointes en annexe (25) qui fait partie de ce dispositif didactique est basé sur des objectifs fixés au niveau de langue et à l'âge des apprenants de FLE ainsi que sur des parcours différents selon le type du texte à exploiter. Au terme de ce dispositif d'enseignement du texte littéraire pour l'apprentissage du FLE, il y a des contenus et des apprentissages différenciés en vue de la spécificité littéraire et déployés autour des situations, des activités et des projets. Le concept de ces séquences pédagogiques n'est pas défini sur la progression linguistique d'un niveau de langue à l'autre, mais sur le rôle et l'importance du fait littéraire et de la lecture du texte littéraire en classe de FLE pour l'acquisition des compétences. Ce sont des modèles d'apprentissage dans l'espace desquels « tous les possibles » peuvent être explorés : « acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques de la langue » et toutes les virtualités : « connotatives, pragmatiques et culturelles » (Besse H., 1982, p. 34) que nous appelons à tester par la suite de notre recherche. La définition de J. Peytard que « l'objet-produit littéraire se définit pour une part principale dans l'institution qui fonde la littérature, et par les places que l'auteur-donateur et le public-récepteur s'y délimitent » (*ibid.*, 1982, p. 107) renchérit sur notre prétention de faisabilité et d'utilisation pédagogique incontournable du texte littéraire en classe de langue.

1.11. Synthèse réflexive des modules

Avec le texte littéraire au cœur du cours, l'enseignant se dote des moyens d'unifier des activités et des modalités telles qu'elles se présentent dans les séquences ci-dessus pour l'appropriation de la langue et le dégagement des sens : littéraire, signifié, évoqués par H. Besse (*ibid.*, 1988) sans trop se concentrer sur « le microlinguistique, le recours au déchiffrement sémantique basé sur la conversion syllabique ou phonématique » (selon D. Gaonac'h D., 1988, dans *ibid.*, Defays J.-M., Delbart A.-R. et al., 2014, p. 27) qui complique la lecture chez les apprenants de la langue. Il conduit ses apprenants à la narrativité, aux émotions, à la fantaisie, par la richesse des textes littéraires pour apporter un témoignage sur l'homme, la vie, pour transmettre des références culturelles, par le recours au contexte qui

aiguisent leur curiosité et renforcent leur mobilisation. L'apprenant de son côté, se cultive tant au niveau linguistique qu'au niveau intellectuel, culturel à travers son abord du littéraire. Il lui est donné la possibilité par les pratiques littéraires d'attester de ses connaissances et de produire de façon inter-individuelle en classe et hors de la classe avec l'aide des TICE. Le plus essentiel du concept de ces séquences est que l'apprenant soit actif dans les pratiques émergentes du champ littéraire qui le stimulent par l'effort intellectuel qu'il doit fournir constamment pour affronter certaines difficultés et complexités de sens et de compréhension.

Le fait que la littérature se présente comme un objet d'étude accessible grâce à son opérativité pédagogique dès les premiers niveaux de langue, prouve qu'elle constitue une ouverture vers le développement des compétences. Sur cette base, de nouvelles modalités d'apprentissage ainsi que de nouvelles pratiques de lecture sont proposées par ces modules, ouvrant la voie vers l'expérience de lecture et de nouvelles façons d'envisager l'enseignement de la langue par le texte littéraire. Une telle vision de la littérature divulguée dans chacune de nos séquences pédagogiques rend évidents cette valorisation et le rapport entretenu entre le FLE et la littérature.

Module 1 : Enseignement précoce et littérature interprétée par le soutien des TICE

Ce module s'articule autour de trois pôles : la littérature par le conte de Charles Perrault « Blanche Neige et les sept nains », les technologies et l'enseignement précoce du FLE. En prenant conscience d'une part, de la grande malléabilité cérébrale chez le petit enfant qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère, du fait que l'imprégnation d'une langue s'effectue par le rythme, l'intonation, les registres sonores et le flux langagier, de l'autre, du fait que la littérature jeunesse sous toutes ses formes en l'occurrence le conte, est propice à des usages variés : écouter, lire, feuilleter, découvrir, s'informer, s'évader, ressentir..., sous divers supports (albums de jeunesse, albums tout en images, livres animés, livres sonores, films...) et de nombreuses ressources, nous sollicitons toute contribution que cette articulation inclurait pour sensibiliser les jeunes apprenants à la langue. Nous nous appuyons sur la complémentarité de ces trois moyens en adoptant des approches qui les mettent en œuvre pour maîtriser les enjeux en présence de réception de langage. L'enseignant prend en charge l'exploration à travers des activités présentées par étapes dans la séquence qui orientent et animent la création, la production et les échanges après l'écoute et ou la vision de l'œuvre. Cette séquence d'enseignement-apprentissage invite les petits apprenants à se familiariser à l'écoute, à la compréhension et à accéder progressivement à l'écrit. Ils apprennent à s'exprimer par le biais de situations d'apprentissage, tels que le chant, des jeux et des jeux de rôles favorisant une mise en situation. Les personnages mis en scène sont ceux inspirés des

contes et dans notre cas du conte : *La Blanche-Neige et les 7 nains*.

Notre thématique propose des éléments de communication afin de se familiariser avec l'univers des sons et des lettres du français. Elle sensibilise les apprenants sur la fonction de communication à travailler et ensuite, ils sont amenés à la réutiliser à partir de diverses activités. Un travail de réemploi des éléments anciens et nouveaux et de l'initiation à la graphie. La compréhension orale s'appuie sur une écoute active. Les répétitions se font dans le cadre de jeux, de comptines et de chants et de vidéos. Les éléments langagiers sont produits dans le cadre d'une communication orale. De toute évidence, les activités orales dominent avec des exercices sous forme de jeux, d'interviews et de questionnaires. Le lexique comprend un vocabulaire de base correspondant aux besoins langagiers des enfants. La grammaire reste implicite et est en relation avec les fonctions de communication abordées. Des modèles de structures syntaxiques de base sont proposés et s'acquièrent par imprégnation. Des automatismes langagiers se mettent en place permettant de répondre promptement aux besoins de communication simple. Cet apprentissage contient un travail sur la prononciation et l'étude de plusieurs phonèmes ou syllabes vus simultanément au sein d'une activité dans un contexte communicationnel. Elle se travaille d'une part à partir de l'écoute des dialogues, d'autre part à travers la répétition constante dans les différentes activités. Elle se travaille à partir d'exercices de discrimination pour bien mettre en évidence les ressemblances et différences entre certains phonèmes. L'enfant devra pouvoir associer rapidement les différents phonèmes aux graphèmes correspondants. Ceci devrait lui permettre de se familiariser avec l'écriture française et sa complexité.

Ce faisant, les petits apprenants de FLE éprouvent des émotions grâce à la lecture faite par l'enseignant, l'écoute du conte en version audio et ils appréhendent leurs propres émotions et celles de leurs camarades. Encore, grâce à la version animée, ils découvrent des comportements humains, la nature, des relations et la réalité. Ils se familiarisent aux mots, à la prononciation, au rythme de la langue, à une façon de parler différente de leur langue maternelle, ils s'approprient la fluidité de la langue et la manière de prononcer convenablement les mots et ils se préparent à approfondir sur la structure et le traitement réflexif de la langue cible. Les très jeunes apprenants familiarisés avec la culture du conte et connaissant déjà l'histoire de par leur langue maternelle, s'initient inconsciemment à la comparaison de deux langues. Cette procédure de comparaison leur apprend à faire l'analyse de la langue de manière phonétique, morphologique, syntaxique et sémantique et à accorder une attention particulière à la structure, au système et à la fonction différemment utilisés dans cette autre langue.

Le conte, un outil pédagogique polyvalent dont la potentialité renforcée par les TICE,

donne la possibilité aux enseignants de FLE de combiner et travailler en classe la sonorité, le rythme, le lexique, la communication, l'intercompréhension et de faire valoir l'épanouissement affectif et le développement cognitif des jeunes apprenants par « un enseignement intelligent et stratégique, qui active les enfants et leur donne envie de maximaliser leurs apprentissages en langues et cultures autres que la maternelle » (Proscoli A. 2006, p. 58)¹³⁴. Le conte occupe une place privilégiée dans la culture de l'enfance. Il est en soi un genre littéraire, en vers ou en prose¹³⁵, qui peut relever de pratiques très diverses grâce à son intérêt didactique, ludique et éthique. Pour ces raisons, il doit trouver sa place dans la classe de langue. Il s'avère être un formidable objet et outil d'apprentissage et d'éveil des langues puisqu'il permet à l'enfant de forger les premières bases d'une culture ainsi que de nombreux apprentissages. Son exploitation favorise le développement des capacités d'écoute, d'attention, de compréhension, et même d'expression comme « les contes appartiennent à l'imaginaire collectif et sont présents dans toutes les cultures » (Barrière, 2005, p. 1), bâtis sur la continuité et la transmission transgénérationnelle. Pour M. Milner (1979)¹³⁶ « objet malléable », le conte, en classe de FLE, offre des possibilités séduisantes pour l'abord phonétique, lexical, grammatical, culturel aussi bien que l'exploitation de l'expression orale et écrite. Par cette multitude d'acquisitions, le conte est un outil didactique et un support transmissif culturel incluant l'esprit, et les croyances de l'humanité dont « les passages d'une culture à l'autre sont possibles » (Decourt N. et Raynaud M., 1999, p.17)¹³⁷.

Ces récits savent capter l'attention des plus jeunes et rendre plus plaisants les efforts de découverte d'une langue étrangère. Pour que ce plaisir ne se perde pas dans nos classes de langue, il faut cependant accompagner leur découverte par des activités variées.

¹³⁴ Proscoli A. (2006, p. 58), dans « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques », ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006 organisée par la Section de Langue française et de Linguistique du Département de Langue et Littérature françaises de l'université nationale et Capodistrienne d'Athènes.

¹³⁵ Classification des contes selon leurs schémas narratifs par Paul Delarue et Marie-Louise Tenèze (1997) :

- Les contes merveilleux
- Contes formulaires ou contes randonnées
- Les contes d'animaux
- Les contes facétieux
- Les contes étiologiques ou contes explicatifs
- Contes religieux
- Contes-Nouvelles ou contes du destin maîtrisé
- Contes de l'ogre ou du diable dupé
- Les contes de sagesse

Delalure P., Tenèze M.-L., 1997, *Le Conte populaire français...*, Catalogue raisonné des versions de France, Paris, Maisonneuve et Larose. Réimpr. 2002 [réimpression en un seul tome des volumes Contes merveilleux (1957 et 1964), Contes d'animaux (1976) et Contes religieux (1985)].

¹³⁶ Milner M., 1979, Rôle de l'illusion dans la formation du symbole, *Revue française de psychanalyse*, 5-6, pp. 841-875.

¹³⁷ Decourt N. et Raynaud M., 1999, Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre, CRDP de Lyon.

Nous abordons l'enseignement de la littérature chez les jeunes débutants en FLE niveau A2, par la poésie, celle de J. Prévert : *Déjeuner du matin* comme outil pédagogique, extrait du recueil *Paroles* (1946). La poésie représente un art, mais en classe de langue, c'est un excellent support de langue et de culture. Notamment, l'apprenant/lecteur doit être en mesure de distinguer sa triple structure : poétique (sonorité, rythme, style...), linguistique (syntaxique, lexicale, morphosyntaxique ...) et culturelle pour comprendre le message émis à travers les vers. Aujourd'hui, le poème n'est plus considéré comme un monument inapprochable, mais les enseignants évitent d'y recourir dès les débuts de l'enseignement de la langue. Qu'est-ce que l'étude de poèmes ajoute à l'apprentissage du français ? « *Du plaisir !* » répondraient en priorité les enseignants de FLE interrogés sur cette question. Mais elle est également un excellent support pour travailler la mémorisation, la création ou encore la compréhension. L'enseignement de la poésie s'inscrit aussi dans l'espace d'un échange interculturel.

L'exploitation du poème *Déjeuner du matin* va se faire par l'approche actionnelle. La tâche principale est la découverte du poème selon la méthode du cercle d'apprentissage. Par ce module qui met en valeur la poésie, nous aspirons à donner aux jeunes apprenants le goût de la lecture littéraire et la prise de parole en proposant des approches différentes du texte poétique, un texte court tel que le poème « *Déjeuner du matin* », écrit en langue simple, mais plein de mots et d'expressions de la vie quotidienne. L'anaphore, le rythme coupé, les percussions d'assonances font évoluer un certain imaginaire qui capte la curiosité de l'apprenant-lecteur qui recherche l'aboutissement de la monotonie, de la banalité affluée des vers qui rendent plus ardents les sentiments qui arrivent. Un poème ouvert auquel les apprenants peuvent trouver le sens qu'ils veulent et le partager avec les autres apprenants dans la classe de manière à apprendre à communiquer par l'interaction très constitutive pour leur apprentissage et la compétence communicative. Les apprenants se sensibilisent aux faits quotidiens, à dégager certaines significations : la monotonie du quotidien, l'absence de communication..., à interpréter certaines valeurs comme les relations humaines, la société, l'optimisme. En outre, les activités conçues sur ce poème bien contextualisées favorisent la transmission à d'autres aspects du langage, aux dimensions expressive, affective et sociale : *La lecture oralisée du poème*, faite d'abord par l'enseignant, ensuite de manière audio ([Poésie audio Déjeuner du matin Jacques Prévert](#)) et à la fin par l'apprenant, est un moyen pour l'exercice du savoir d'écoute, la sensibilisation de l'oreille aux différentes sonorités, au style poétique, l'attention et la concentration pour la compréhension et la pénétration au monde

imaginaire du poème parce que « la poésie est le lieu où la voix découvre, déploie et approfondit la diversité de ses puissances et de ses actes » (Jarrety M., 2001, p. 878)¹³⁸. D'ailleurs, les 95 poèmes de ce recueil sont écrits pour être dits à l'oral d'où son titre « Paroles ». Dans ce texte non ponctué qui n'empêche pas l'émergence des sentiments, qui laisse libres les apprenants de s'approprier par sa musicalité, la pulsion de partage des thèmes (du quotidien, de la mélancolie, des relations humaines, du monde des adultes, de la monotonie) affecte ceux-ci qui dénoncent cette routine avec cette envie des jeunes de renverser la situation et de ne pas permettre l'isolement imposé par le quotidien tout en délivrant leur sentiment d'espoir. La parole est la façon de dialoguer, ce que ne font pas les deux personnages de ce poème.

L'exploration du poème par la lecture de manière implicite par des activités pour travailler sur les aspects lexicaux (un vocabulaire thématique lié au sujet du poème : le petit-déjeuner, un fait quotidien, présence des objets quotidiens et communs dans un petit-déjeuner, actions quotidiennes dans un petit déjeuner chez les adultes), grammaticaux (illustration d'une règle : articles, prépositions, usage du passé composé et de l'imparfait, verbes d'action, verbes de sentiments) et structuraux (contact avec l'écrit et l'oral, mémorisation de certaines structures) qui impliquent les apprenants activement dans leur apprentissage. Les activités de jeu de mots, de sonorité, de langage favorisent l'accès au fond et à la compréhension de toutes les dimensions du poème. Grâce aux outils habituels de la poésie, le rythme, les assonances utilisés par le poète, le texte est agréable à lire, les images sont véhiculées de manière nette sous la direction et l'accompagnement de l'enseignant très utile pendant toute la durée de la séquence didactique et dont le rôle de médiateur assurant la médiation entre le poème exploité et les jeunes apprenants se renforce.

L'écriture créative à travers des pratiques afin que les apprenants puissent mettre en œuvre les compétences acquises lors des activités de lecture précédentes (apprentissage linguistique et culturel) et de plus, qu'ils produisent par écrit avec créativité et imagination prônées par le Conseil de l'Europe, 2018 (p. 79). L'enseignant au moyen des activités telles que : remue-méninges d'idées, jeu avec le titre, avec la forme, avec la suite de la scène de fin du poème, allongement des lignes, imitation de la technique du poème, stimule la créativité des apprenants de niveau A2 en privilégiant la démarche ludique soutenue par le numérique (outil ou ressources) rendant le cours actif, motivant et collaboratif.

31 vers écrits avec des mots simples, usuels, pleins d'images familières qui invitent, dans cette séquence pédagogique, les jeunes apprenants, à réfléchir, à comparer, à comprendre

¹³⁸ Jarrety M., 2001, Dictionnaire de la poésie de Baudelaire à nos jours. France, presses universitaires françaises.

la dénonciation d'absence de communication, d'isolement et en conséquence d'enfermement chez les adultes dans une société qui « valorise les positions narcissiques (captation par le double imaginaire), qui restreint les limites du partageable (Internet...), les risques d'enfermement semblent a priori multiples... Vécu dépressif, repli psychotique, logique addictive, répétition des conduites à risque... » (Duverger P., Malka J. et Petrovic B., 2005, p. 861)¹³⁹. Dans la perspective de recevoir le poème comme un texte tremplin par lequel les apprenants/lecteurs en langue étrangère pourront de façon autonome au début, rester sur le texte et approfondir leur pensée lors de leur propre lecture, le texte se présente devant eux d'après D. Bucheton (1999)¹⁴⁰ comme un texte tâche par lequel ils reçoivent les premières informations, un texte action dans lequel ils se situent au niveau du narrateur et de l'autre personnage esseulé, un texte signe qui leur apportera des significations et de plus, un texte objet dont la forme et le fond se révéleront au fur et à mesure de l'avancée de l'exploitation avec leurs camarades à l'aide de l'enseignant pour qu'ils dépassent les difficultés linguistiques et référentielles et qu'ils accèdent à la réalisation des activités mises en place afin qu'ils développent les capacités pragmatiques et linguistiques.

Module 3 : Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman – niveau moyen

Dans le cadre théorique ainsi que le cadre référentiel de notre recherche, nous nous sommes rapportée à la littérature inscrite aux compétences à acquérir mentionnées explicitement dans les grilles d'évaluation du CECRL à partir du niveau B2. Il valorise la lecture du texte littéraire pour la compréhension, mais notre prétention est de montrer que l'approche du fait littéraire et le parcours de lecture du texte littéraire ne sont pas un auxiliaire de l'enseignement, puisqu'à travers des activités appropriées au niveau de langue, à l'âge et aux objectifs visés de l'enseignement-apprentissage du FLE, il se veut principalement bénéfique pour le développement des compétences aussi bien linguistiques qu'esthétiques et culturelles en classe. Parmi les méthodes et les procédés utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère, la lecture représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte, elle est une construction et une double interprétation des signes du texte, un parcours dans l'espace du texte qui engendre une double configuration : syntagmatique ou synthétique et paradigmatique ou analytique. En tant qu'exercice d'apprentissage de la langue, la lecture est une méthode attrayante et motivante, suscitant

¹³⁹ Duverger P., Malka J. et Petrovic B., 2005, « L'enfermement chez l'adolescent », *Adolescence*, vol. 234, no. 4, 2005, pp. 861-875.

¹⁴⁰ Bucheton, D., 1999, Les postures du lecteur, in Demougin, P. et Massol, J.-F. *Lecture privée, Lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.

l'intérêt et la curiosité des enfants et des adolescents, elle représente un travail de déchiffrement des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche d'analogies qui permet aux apprenants de comprendre le reste. Comme le récit (le contenu) joue le rôle principal, l'apprenant ne s'arrête pas sur toutes les difficultés de langue qu'il rencontre, pourvu qu'il comprenne le sens global du texte. Par conséquent, l'enrichissement lexical se produit sans qu'on s'en rende compte, nécessitant pourtant une certaine fixation des connaissances récemment acquises. Dans la didactique du FLE, la lecture reste, assurément, une méthode infaillible d'enseignement du français, langue étrangère, une méthode magnifique qui offre l'opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique, en situant l'apprenant face à la diversité linguistique.

Ainsi, dans ce module intitulé : Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE – Exploitation du roman : *Les frères Corses d'Alexandre Dumas*, nous voulons donner à la lecture du texte littéraire une importance inéluctable dans le processus d'apprentissage de la langue, l'enrichissement linguistique, culturel et pour le développement personnel des apprenants par la découverte de l'autre. L'acte de lecture de cette œuvre courte où apparaît le glissement du réalisme au fantastique et la description de milieux sociaux et culturels très différents à un rythme presque cinématographique grâce au talent de l'auteur, metteur en scène et à son don pour les dialogues vifs, confère à l'enseignant le rôle d'intervenant en vue de la perception, de la réception du texte par les apprenants/lecteurs et leur implication dans cette pratique. Dans cette pratique de lecture de l'œuvre « Les frères corses » les situations fictives avec le vécu des apprenants, leurs représentations, leur personnalité et leur sensibilité agissent de manière constructive dans leur sensibilisation interculturelle. Nous nous concentrons sur la lecture du texte littéraire par une approche d'enseignement actuelle et dans une perspective actionnelle qui « prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL, chapitre 2.1). Un maniement pertinent d'aborder, d'étudier le texte littéraire en classe de FLE, de l'analyser avec les apprenants en cherchant ses intentions, sa réalité, sa réception, sa langue, son histoire et sa valeur à partir de sa structure textuelle, communicative, énonciative, stylistique, sémantique et discursive en tant que « moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible »¹⁴¹ au moyen du numérique, de l'apprentissage synchrone/asynchrone et l'enseignant dépassant l'action linguistique ouvrant une perspective nouvelle à la didactique du FLE dont le développement en annexe (26)¹⁴².

¹⁴¹ Séoud A., 1994, p. 12

¹⁴² Communication : La littérature et les nouvelles technologies dans la classe de FLE – pratiques

L'immense variété d'activités de cette séquence pédagogique met l'accent sur les activités augurales fructueuses au passage du seuil du roman et pour entrer dans le texte, enraye les écueils possibles de compréhension et d'interprétation. Ces activités portent sur la rencontre avec le roman, sur le contexte historique et culturel, sur la découverte du texte par la lecture analytique de chaque chapitre (30 au total). Elles invitent l'apprenant à chercher, à découvrir à réfléchir et à comparer afin de pouvoir construire son savoir. Des activités linguistiques et des jeux langagiers pour exploiter les potentialités du roman, des activités de découverte des coutumes et des mœurs de la Corse et du « Continent », la France selon le roman, des échanges entre les apprenants et l'enseignant et le partage des ressentis par la mutualisation favorisent l'émergence des idées. Les séances de lecture s'enrichissent par les outils numériques et les ressources multimodales qui irriguent les activités en classe de FLE en impliquant un enseignement explicite mobilisant l'attention et l'intérêt des apprenants sur le contenu, sur les objectifs de l'apprentissage et sur la démarche. Ainsi, des critiques, des commentaires, des entretiens audio/vidéo, des hyperliens vers des sites fournissent des éléments complémentaires, explicatifs sur le contexte historique, les régions, l'auteur, la création de l'œuvre et sa réception :

Discussion et exploitation de la ressource, Alexandre Dumas, <http://www.dumaspere.com/>

Rencontre avec le roman, site : <http://cm2dolomieu.fr/vie-artistique-19-siecle/index.html>

Le paratexte, <http://www.critiqueslibres.com/i.php/vcrit/13667> Exploitation de la ressource :

Le commentaire - présentation du commentaire littéraire

http://www.bibliolettres.com/w/pages/page.php?id_page=100 Points du texte commentés par

les élèves sous forme des commentaires sur le TBI, analyse littéraire et/ou grammaticale

ressource: http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dumas_Les_freres_corses.pdf

Présentation finale du roman par les pistes d'étude de la ressource:

<http://www.etudes-litteraires.com/etudier-un-roman.php>

Pour aller plus loin : L'île de Corse

(France) <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/corsefra.htm> Portail: France au XIXe siècle —

Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:France_au_XIXe_si%C3%A8cle Le duel et les

classes bourgeoises ... <https://rh19.revues.org/1302> Les femmes

corses <http://corsicanostra.free.fr/lesfemmes.htm>

d'enseignement de la littérature – Le scénario pédagogique : Enseigner la littérature aux apprenants de FLE par le roman – niveau B2, « Les frères corses » A. Dumas. Mai 2019 : 2e colloque international sur l'enseignement de la littérature avec le numérique, Grande Bibliothèque – Montréal, 8 et 9 mai 2019.

Ce sont des exemples illustrant l'accès au texte et à l'œuvre par une autre lecture plurielle grâce aux voies numériques constituant un chantier didactique. Cette conception de séances de lecture – exploration de l'œuvre modifiant les pratiques est censée enrichir et simplifier l'acte de lecture de cette œuvre, un « supplément d'humanité » (*ibid.*, Albert M.-C. et Souchon M., 2000), esquisser des pistes de médiation de signification tout en tenant compte du fait qu'il s'agit d'un public étranger, les apprenants du FLE, « entièrement extérieurs aux valeurs et aux traditions dans lesquelles s'inscrit l'œuvre » (*op.cit.*, 2000, p. 38). Le fait que les œuvres littéraires conservent un rapport avec les conditions socio-historiques et socio-culturelles dans lesquelles elles se sont créées, avec l'exemple illustratif de l'œuvre « Les Frères corses » que l'auteur a écrit en 1844 s'inspirant de son voyage en Corse, en mai 1841, une croisière avec le prince Napoléon, les pratiques diverses des séances s'appuient sur les indices de contextualisation afin de faciliter les opérations de compréhension et de construction du sens suivies par les apprenants/lecteurs en classe de langue. Celles-ci combinent efficacement l'écrit, l'image, l'audio sur des supports médiatiques variés et procurent une cohérence entre les informations complémentaires et le texte littéraire pour restreindre la distance temporelle, spatiale entre la production et la réception du texte qui constitue une distance entre langues et cultures et combler des écarts entre le monde référentiel de ce court récit maillant le récit de voyage, le conte fantastique, le roman d'aventures et celui des apprenants du FLE.

Le développement de cette séquence pédagogique construite sur l'aventure romanesque « Les frères corses » en situation d'enseignement du FLE met en lien les objectifs fixés, les activités et les ressources d'apprentissage, les modalités de perception, d'interprétation, d'interaction, d'accompagnement en vue de l'appropriation de la langue, des compétences littéraires, des savoirs culturels et la sensibilisation interculturelle. Son utilisation en classe de FLE ne peut être conçue que comme « une série d'activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoirs mis en œuvre [...] linguistiques ou de nature socio-historique ou culturelle » (*op.cit.*, 2000, p. 51) qui privilégie la place de la littérature en classe de langue pour permettre aux apprenants de l'« appréhender d'une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées » (*op.cit.*, p.51) telles que nos propositions innovantes.

Module 4 : la littérature et la séquence d'enseignement-apprentissage en ligne

Après la présentation de façon synthétique des enjeux de trois séquences

pédagogiques du dispositif didactique que nous proposons, le recours au texte littéraire est d'autant plus justifié. Par la conception de cette séquence, l'objectif n'est pas de faire uniquement découvrir les plis de la littérature à travers des pratiques renouvelées et/ou innovantes et la métamorphose de la lecture littéraire à l'ère numérique, mais de lui offrir une dimension interactive qui envisage le fait littéraire comme un artefact mettant en action les apprenants avant, pendant et après la lecture, à l'écrit comme à l'oral, pour développer leurs compétences par une approche réflexive et créative. Au sein d'une telle situation d'apprentissage, l'enseignant, guide et accompagnateur, indique comment les apprenants autonomes et par un travail collaboratif s'aventurent sur les chemins de cette séquence numérique pour parvenir à l'exploration littéraire et à l'accomplissement de la tâche finale : Exposé au titre « V. Hugo, un homme, une histoire ».

Notre proposition insistant sur la complémentarité de l'enseignement de la langue, de la littérature, des outils numériques et l'enrichissement de l'apprentissage de la langue met en œuvre les contextes favorables à de nouvelles pratiques pédagogiques et les approches récentes issues de l'évolution de la didactique du FLE, de la littérature et de l'utilisation des TICE. Ce modèle à l'air frais dans l'esprit du CECRL en faveur de l'interaction entre les langues. Il est tissé sur un processus de construction hybride qui alterne l'enseignement-apprentissage en classe et hors de la classe (9 h à présentiel et 5 h à distance) en articulant le travail collaboratif en présence et à distance engageant les apprenants à l'accomplissement des tâches, accompagnés de l'enseignant. Le scénario proposé dans la séquence numérique présente une activité d'apprentissage, un autre aspect de la langue dans ses usages artistiques en ce cas la littérature, le rapport à cette autre langue par le rapport sensoriel. Les ressources didactiques sélectionnées sont des ressources pédagogiques constituées de sites web comportant des données/documents et des consignes demandant à l'apprenant de manipuler et d'utiliser la langue étrangère. Ce sont en quelque sorte des ressources « prêtes à l'emploi », des ressources métalinguistiques : dictionnaires, grammaire en ligne..., des ressources métacognitives qui ont pour objectif le développement des compétences d'apprentissage. Elles rentrent dans le cadre des démarches pour « apprendre à apprendre », et dont la réalisation fait appel aux ressources d'internet, à des documents audiovisuels et multimédia et une mise en commun de pratiques et de l'emploi du numérique.

Nous avons choisi que les activités de systématisation telles que de structuration/fixation, de perception, de production, se réalisent à distance pour garder le temps d'une plus forte interaction en classe. D'autres activités à distance et des exercices variés impliquent les apprenants dans leur apprentissage en excitant leur intérêt et principalement, ils éveillent leur curiosité de recherche, d'observation, d'analyse, d'exploration

du texte littéraire et de découverte d'autres formes de lecture portées par les supports numériques multimodaux et interactifs permettant la mise en relation des acquis linguistiques et culturels associés à la langue-culture de son apprentissage. L'enseignement se fait par une approche d'apprentissage en action, participatif et interactif, par étapes alternant les séances de réflexion théoriques et les séances d'application à travers des tâches présentées et fixées dans un scénario pédagogique éclaircissant les consignes, la tâche finale, la planification des activités, la temporalité, l'organisation des ressources et l'accompagnement nécessaire pour son bon déroulement :

Etape 1 : *Initiation à la littérature française : Grands écrivains classiques*. Cette pratique aidera au choix de l'auteur à présenter.

Etape 2 : *Hugo par la caricature*

Etape 3 : *Les maisons de Victor Hugo*

Etape 4 : Unité et diversité de l'œuvre de V. Hugo

Etape 5 : Rédaction de l'exposé « Victor Hugo, un homme, une histoire »

Par l'accomplissement des tâches intermédiaires, les apprenants découvrent des extraits de certaines œuvres de l'auteur en leur donnant la possibilité de connaître mieux son talent d'écriture, l'homme auteur, de développer leur pensée, de renforcer leur liberté et la créativité en entraînant aussi une interaction de connaissances. La découverte de l'homme auteur dans sa complexité et variabilité donne une dimension humaniste et culturelle qui resurgissent par les opérations de référencement, la circulation des éléments référentiels, leur traitement. La chaîne de référents textuels, intertextuels, hypertextuels et métatextuels amènent les apprenants à développer des stratégies de lecture plurielle qui leur révèlent de nouveaux points de repères. Le fait littéraire par certains domaines de la sémiolinguistique faisant appel à d'autres codes que le code verbal : la caricature, image, la musique, révèle les tâches à accomplir.

L'élaboration de cette séquence numérique et sa mise en pratique rassemble plusieurs ingénieries : pédagogique, didactique, des systèmes d'information, du multimédia, des ressources humaines et matérielles... pour l'articulation fructueuse entre celui-ci et les dispositions des apprenants du FLE dans les trois dimensions conatives, affectives et cognitives qui définissent leurs facilités ou leurs difficultés à apprendre. Toutes les configurations didactiques distinguées par C. Puren (*ibid.*, 2011, pp. 22-23) pour la cohérence et l'harmonie « de différents domaines d'activités didactiques [...] qui se trouvent à être nombreux et hétérogènes : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture » sont incorporées dans les unités didactiques qui sont conçues de manière à mettre « en synergie les différentes tâches proposées aux

apprenants dans ces différents domaines » (*op.cit.*,pp.22-23) en vue des objectifs didactiques visés. La coordination du projet, la tâche finale : un exposé sur la vie et l'œuvre de V. Hugo tel qu'il sera présenté le jour de la manifestation culturelle à l'auditorium de l'Institut français d'Athènes intitulée « Hommage aux écrivains français » demande la réalisation des activités hors-classe avec les activités didactiques dans la classe afin de rendre les apprenants de FLE habiles à communiquer de façon satisfaisante en langue-culture étrangère.

Nous inscrivant dans la nécessité d'un enseignement-apprentissage du FLE renouvelé au sein des sociétés en constante évolution et du fait de l'émergence d'autres configurations, d'autres modes d'enseignement-apprentissage des langues, l'élaboration d'un dispositif didactique du FLE prenant source aux fondements déjà exposés dans les parties précédentes et garantissant la qualité d'un projet pédagogique pour la construction sociale et l'organisation de ressources orientée vers le développement des compétences linguistiques, discursives et sociologiques, paraît intéressant et prometteur. Après une réflexion approfondie et une recherche en vue de définir les savoirs à acquérir et les compétences à développer en rapport avec le niveau de langue et les dispositions des apprenants, le contenu en objectifs, les ressources pertinentes à cette réalisation, nous avons voulu préciser l'organisation de cette proposition didactique. Bien-sûr, tout cela incarné par un niveau élevé de présence sociale, éducative et cognitive de l'enseignant de FLE comme précise A. Jézégou (2005), habile à réguler, à évaluer et à contrôler la reconstruction des connaissances chez les apprenants. Nous avons aussi pris en compte les éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants en interaction avec les outils utilisés, les activités et entre eux lors de cette procédure d'apprentissage. Pour la conception, le développement et la réalisation d'un ensemble cohérent d'une série de tâches et de sous-tâches organisées et articulées sur des objectifs pédagogiques bien définis, des contenus déterminés à base des compétences visées, des modalités et des méthodologies retenues, des techniques et des supports à utiliser et de plus, dans un cadre spatio-temporel et technique, minutieusement ,choisi pour chaque situation d'apprentissage envisagée, nous avons été invités à plusieurs reprises à réfléchir sur notre responsabilité dans les multiples choix pédagogiques et à la prise en compte des caractéristiques sociales et psychologiques des apprenants.

Comme le fait apparaître la conception de ce dispositif didactique liée à la littérature, matière d'enseignement pour l'apprentissage du FLE au support des TICE, la littérature peut faire partie intégrante de l'enseignement-apprentissage du FLE. Langue et littérature se mettent en commun en classe de FLE exerçant une influence d'innovation didactico-pédagogique, le changement de rôle de l'enseignant, l'utilisation de méthodes centrées sur l'apprenant/acteur, l'interaction entre apprenant(s) et enseignant, une

réélaboration de la didactique du FLE en fonction des questions que la littérature et son enseignement-apprentissage posent aux disciplines de référence et aux pratiques sociales (Chiss J.-L. et David J. 1999).

CHAPITRE II

État de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'état présent de la mise en pratique de notre dispositif didactique en classe de FLE suivant les orientations méthodologiques adoptées, toutes pertinentes, afin de pouvoir analyser les constats et les données de cette expérience. La rigueur de cette méthodologie nous a permis de détenir des informations fiables ou plutôt la vérification de nos considérations au vu de notre longue implication active au domaine de l'enseignement du FLE. Nous passons à la recherche d'action tout en restant fidèles au plan de nos objectifs et engagé à mettre en pratique les parties de notre dispositif et leur analyse, ayant suivi une démarche descriptive et interprétative. Ce chapitre s'attache à examiner la réalité d'une part de la place de l'enseignement de la littérature et des pratiques appliquées en classe de FLE en Grèce, d'autre part de la place des TICE et l'usage du matériel didactique numérisé dans ces pratiques avant les constats de la mise en œuvre de notre contribution didactique aux démarches innovantes dont l'intérêt est de rapprocher la didactique de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Les analyses révéleront les conceptions du littéraire dominantes et les modalités conçues pour le FLE avec l'objectif d'une progression d'acquisition de compétences au moyen de l'enseignement langagier, des enjeux interprétatifs, culturels, interculturels, communicationnels et les apports d'une telle formation à la matérialité de la langue, au décloisonnement de l'apprentissage du FLE. Notre recherche investit à la relation entre supports et apports au regard de la littérature à l'égard d'une approche de la langue liée aux perspectives et recommandations de la Commission européenne¹⁴³.

2.1. L'enseignement de la littérature et les pratiques des enseignants de FLE en Grèce

Après la présentation de notre dispositif didactique qui privilégie la lecture du texte littéraire, l'écho produit chez les apprenants et les enseignants sollicités et sa mise en œuvre dans les classes de l'école de langue française et de culture **ABC-Lesbos**, nous orientons notre enquête vers la place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère et

¹⁴³ RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (2019/C 189/03).

l'importance accordée à la lecture du texte littéraire, un laboratoire langagier où la langue est travaillée en découvrant ses structures et ses fonctionnements par les enseignants de FLE en Grèce. La littérature, un supplément culturel ou une assise fondatrice de l'enseignement du français langue étrangère ? Comment les enseignants de FLE définissent-ils ce qu'est pour eux la littérature ? Sont-ils formés à ce support pour enseigner le FLE ? Comment la lecture du texte littéraire se répercute-t-elle au sein de leur classe ? Sont-ils suffisamment compétents pour une telle approche de la langue ?

Cette partie de notre recherche traduit l'intérêt que nous avons pour les représentations de l'enseignement de la littérature dans la classe de FLE en Grèce, les considérations des enseignants concernant les apports et les possibilités offertes pour l'apprentissage du français langue étrangère par des activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoirs et les pratiques sélectionnées susceptibles de se transformer en objets d'enseignement-apprentissage à tous les niveaux de la langue. Dans cette perspective, nous avons choisi d'adopter une démarche semi-directive, une enquête par questionnaire préalablement préparé via l'application Google Forms avec le souci d'être précis, de fournir des notations courtes et claires dans une logique d'enchaînement afin d'être efficace pour la récolte des données utilisables à l'analyse et l'interprétation des résultats sur notre objet de l'étude à la suite des entretiens avec les enseignants participants. Ce questionnaire, « La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce »¹⁴⁴ constituant la source d'informations principale et apportant des éléments de preuves à cette enquête a été adressé à des enseignants de FLE grecs que nous avons choisis à l'aide de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire : APF¹⁴⁵ et de son antenne sur l'île de Lesbos : APF de Lesbos dont je suis présidente. Nous avons envoyé à ces enseignants un court message électronique exposant l'objet de cette étude. L'échantillon était constitué d'enseignants de FLE en Grèce, choisis de façon à obtenir des témoignages de tout degré de spécialisation des enseignants de FLE travaillant dans le domaine public ou privé¹⁴⁶ avec des apprenants de tout niveau de langue selon l'échelle de niveau CECRL et dont le nombre a été limité à 20 pour des raisons pratiques tenant compte des échanges informels avec eux, qui nous ont apporté des renseignements complémentaires. Le délai accordé pour les réponses était d'un mois afin que chaque enseignant engagé puisse remplir le questionnaire au moment souhaité. Ce nombre ne peut être statistiquement représentatif, mais il a permis de clarifier la situation de la situation que nous observons. L'objectif de cette enquête était d'évaluer les pratiques

¹⁴⁴ Annexe 27 : Questionnaire – Enseignants de FLE : « La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce »

¹⁴⁵ L'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire, créée en 1975, <https://apf.gr/association/>

¹⁴⁶ Annexe 28 : Présentation courte de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce.

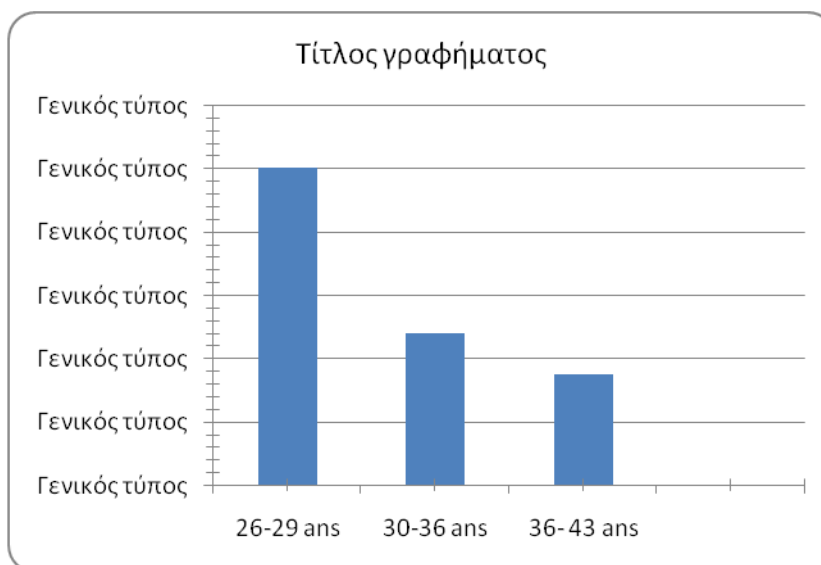
actuelles des enseignants de FLE en Grèce en ce qui concerne la manière selon laquelle ils organisent leur enseignement en classe de langue : les approches pédagogiques, le type de ressources utilisées par les enseignants pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère, la place de la lecture du texte littéraire et de la place de la littérature. Pour la réalisation de notre étude exploratoire, nous avons suivi les étapes suivantes :

- choix des enseignants de FLE ;
- contact avec eux pour demander leur accord ;
- envoi du questionnaire ;
- retour des questionnaires remplis par les enseignants de FLE ;
- courte communication avec eux pour une estimation générale de cette démarche.

Notre enquête a commencé mi-décembre 2019 et elle a été terminée fin février 2020 dans le milieu d'enseignement du FLE en Grèce. Pour interpréter leurs conceptions de cette pratique, leurs actions, leurs habitudes et dresser des constats, nous avons procédé à une démarche descriptive - interprétative des données collectées. L'interaction qui s'en est suivie entre nous, les chercheurs et les enseignants sélectionnés qui ont composé notre échantillon, nous a permis d'examiner la singularité de chacun. Ce recours à l'étude nous a permis de documenter notre recherche parce que nous avons obtenu les conceptions et les significations que les enseignants de FLE en Grèce donnent à la pratique de la lecture littéraire en classe et ses enjeux. Alors, nous avons pu accomplir notre recherche après avoir étudié un nombre limité de cas considérés significatifs qui nous a permis d'observer la situation, les éléments majeurs de cette étude de cas. À travers les données recueillies au cours de cette procédure, nous avons pu esquisser la place réservée à la littérature et l'importance accordée à la lecture du texte littéraire pour l'enseignement du FLE en Grèce.

2.1.1. L'échantillon de l'enquête chez les enseignants de FLE et leur formation

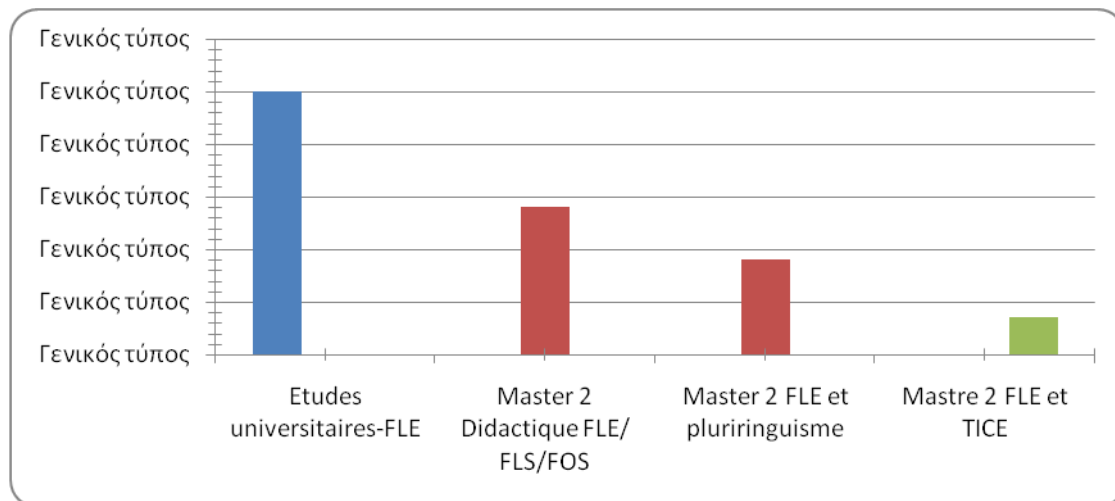
Le public interrogé consiste en 20 enseignants de FLE, dont deux hommes et 18 femmes, tous de nationalité hellénique, ayant de 26 à 43 ans et travaillant à Athènes, à Thessalonique et dans de différentes villes de la province grecque.



Graphique 1 : L'âge des enseignants sollicités.

Concernant leur statut professionnel, la majorité des enseignants participants à notre enquête a fait des études universitaires et est diplômée d'un Département de Langue et de Littérature françaises de l'une des universités grecques : le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Capodistrienne d'Athènes¹⁴⁷ et le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Aristote de Thessalonique et certains ont suivi leur formation initiale en France. De ceux-ci, seulement 6 enseignants ont poursuivi les études en Master 2 - didactique FLE/FLS/FOS en Grèce ou en France et 3 enseignants ont fait leur Master 2 en science du langage, parcours didactique du FLE en situation de plurilinguisme et 1 enseignant a poursuivi ses études en M2 : Environnements numériques et formations hybrides et à distance, mais tous ont reçu et reçoivent une formation continue dispensée soit par les universités grecques soit par des institutions de formations, des ateliers et des journées de formation s'adressant aux enseignants de FLE.

¹⁴⁷ Le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Capodistrienne d'Athènes, <http://fr.frl.uoa.gr/>
 Le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Aristote de Thessalonique, <https://www.frl.auth.gr/index.php/fr/school-fr/presentation-fr>



Graphique 2 : Profil des enseignants sollicités.

La plupart de ces enseignants de FLE enseignent dans des écoles privées et Frontistiria – Centres de langues, (12 enseignants), 5 enseignants dans le secteur public et 3 enseignants donnent des cours particuliers. Pour les enseignants de FLE dans le secteur privé leur public est composé d'apprenants du niveau de langue A1- C1, pour ceux du secteur public d'A1-A2 et seulement les enseignants de FLE qui donnent des cours privés ont un public d'A1-C2.

2.1.2. Méthode et adaptation de la méthode

Concernant les méthodes pour l'enseignement du français langue étrangère, la majorité des enseignants du secteur public utilisent la méthode : Arthur et Lilou1 et 2 - Méthode de Français pour enfants de Trait d'Union (Maison d'édition grecque) et pour le collège le manuel : Action.fr-gr 1&2 publiés par le ministère de l'Education et des Cultes. Par contre, la plupart des enseignants du secteur privé choisissent la/les méthode(s) d'apprentissage du FLE de la liste proposée par l'Institut Français de Grèce disponible sur : <https://www.ifa.gr/fr/examens-fr-fr-1/methodes-bibliographie>. Interrogés sur l'adaptation de leur(s) méthode(s) aux besoins de leurs élèves, les enseignants du secteur public ont mentionné qu'ils sont obligés de suivre strictement le programme analytique du Ministère de l'Education et seulement de manière exceptionnelle, ils encadrent leur cours avec des activités ludiques qui satisfont des objectifs culturels. Les autres enseignants sont plus flexibles, c'est-à-dire qu'ils utilisent du matériel périphérique pour compléter le manuel de base ou pour renforcer certaines compétences de leurs élèves et leur inculquer des connaissances dans un domaine particulier en mentionnant presque toutes les procédures citées dans le questionnaire et en privilégiant les nouvelles technologies. Un nombre infime d'enseignants interviewés

utilisent rarement le texte littéraire comme support d'apprentissage du FLE à l'exception des enseignants qui préparent leurs élèves aux examens des certifications SORBONNE B1-B2-C1- C2¹⁴⁸ soutenues par l'Institut français de Grèce et qui introduisent des productions publiées en Grèce fort intéressantes et efficaces chargées de soutenir les programmes pour la réussite aux examens¹⁴⁹. Il est à noter que les enseignants du secteur privé ont la possibilité et le droit de choisir leurs méthodes parmi le monde éditorial très vaste répondant le mieux à leurs aspirations, aux situations de classe et aux finalités de leur enseignement du FLE. Ils sont très perplexes donc, devant un inventaire des méthodes et des supports pédagogiques très riche leur permettant d' « éclairer les pratiques d'enseignement et de raffermir l'analyse méthodologique par les données que leur étude transmet »¹⁵⁰. Tous ont noté que les manuels de base avec les outils complémentaires, périphériques gardent toute leur faveur.

2.1.3. Pratiques en classe

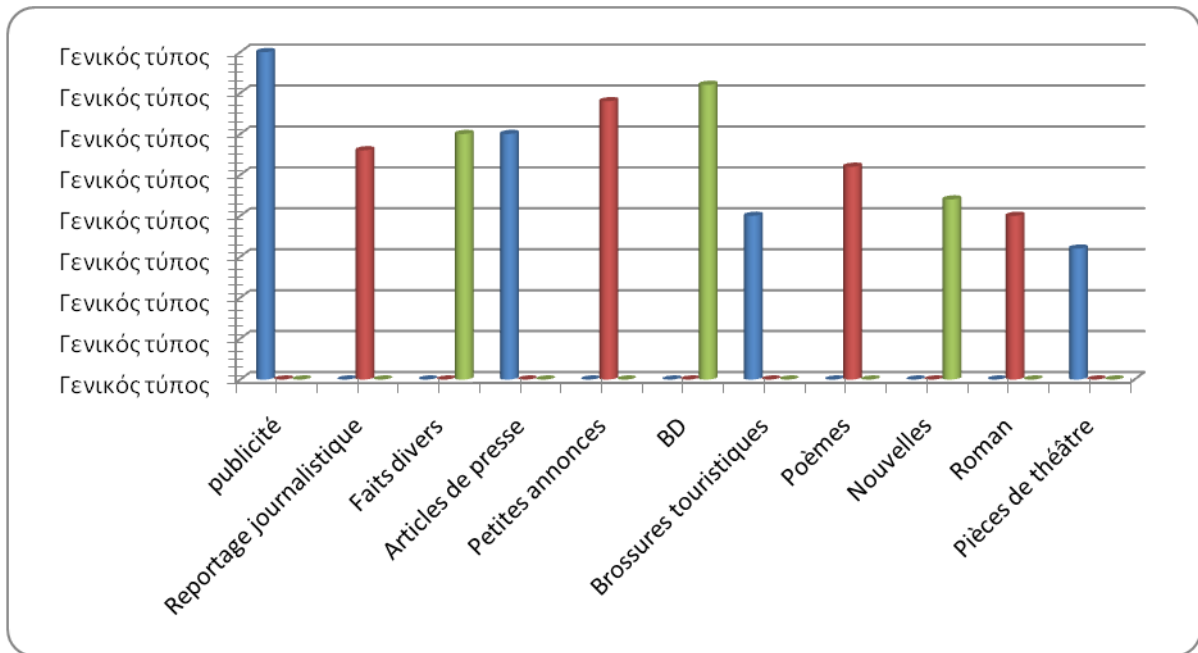
En ce qui concerne le choix des documents exploités dans la classe de FLE, tous les enseignants de notre échantillon ont affirmé leur préférence pour les documents authentiques, « des documents sociaux »¹⁵¹ qui ont fait leur entrée en didactique de FLE depuis plus de 50 ans en exprimant leur approbation aux possibilités offertes favorisant l'acquisition des savoirs langagiers et des savoir – faire d'ordre socioculturel. D'ailleurs, tous ont confirmé que les méthodes de FLE fort diversifiées accordent une grande importance aux textes authentiques et la richesse de leur contenu facilite leur activité d'enseignant. Dans la liste de types de textes que nous leur avons proposée, la majorité des enseignants choisissent des textes courts : la publicité, les interviews, les reportages journalistiques brefs, poèmes, petites annonces pour des pratiques d'enseignement chez les débutants et de niveau intermédiaire ainsi que des textes plus longs : article de presse, faits divers, texte littéraire véhiculant les principales structures langagières, renforçant l'exploitation linguistique et répondant aux besoins de l'enseignement de la culture pour les avancés. Par contre, tous ont déclaré que l'article scientifique, l'éditorial et la critique présentent des atouts considérables pour les apprenants de niveau très avancé unissant étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation.

¹⁴⁸ SELFEE-Présentation du Service des examens de langue française réservés aux étudiants étrangers, <http://lettres.sorbonne-universite.fr/l-international/diplomes-de-francais-pour-les/presentation-generale/presentation>

¹⁴⁹ IFG de Grèce, services des examens, <https://www.ifa.gr/fr/examens-fr-fr-1>

¹⁵⁰ *Ibid.*, Cuq J.-P. et Gruca I., (2005, p. 282).

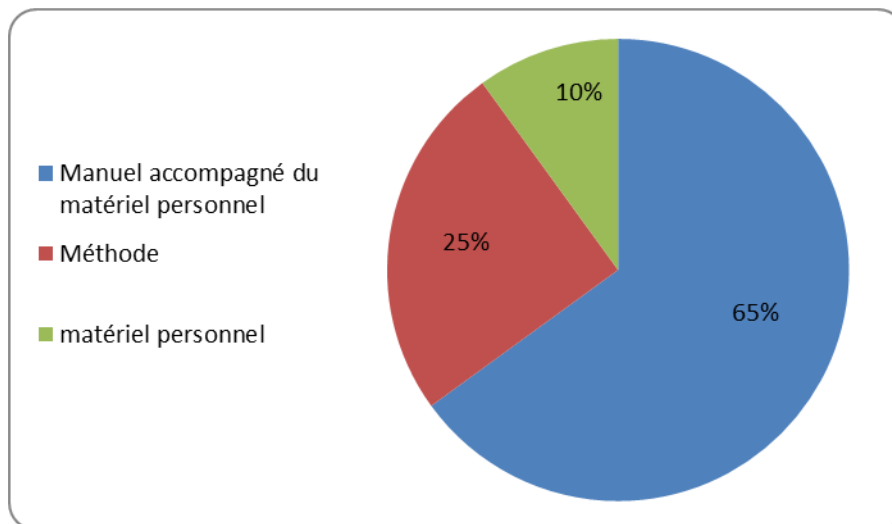
¹⁵¹ *Ibid.*, Cuq J.-P. et Gruca I., (2005, p. 432).



Graphique 3 : Documents exploités dans la classe de FLE.

Dans leur totalité, ils ont accepté que l'exploitation de ces types de textes constitue un outil, soit pour actualiser le matériel ou rafraîchir un sujet, soit pour introduire des données qui ne figurent pas dans la méthode utilisée ou pour développer des compétences particulières chez les apprenants. Ils les caractérisent comme une source de motivation pour leurs élèves et une valeur de récompense, car « l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre ! »¹⁵². D'après leurs réponses, nous constatons aussi qu'une forte majorité d'enseignants de notre enquête (13 enseignants) privilégient l'utilisation d'un manuel en combinaison avec du matériel didactique personnel, 5 enseignants ne font usage que de la méthode pour des raisons liées au programme ou à l'institution et très peu nombreux, ceux qui enseignent auprès des apprenants avancés ou très avancés (cours particuliers) font preuve d'une liberté pédagogique et ils sélectionnent les ressources d'enseignement servant de support à leurs activités.

¹⁵² *Op.cit.*, Cuq J.-P. Et Gruca I., 2005, p. 432.



Graphique 4 : Le matériel utilisé en classe de FLE.

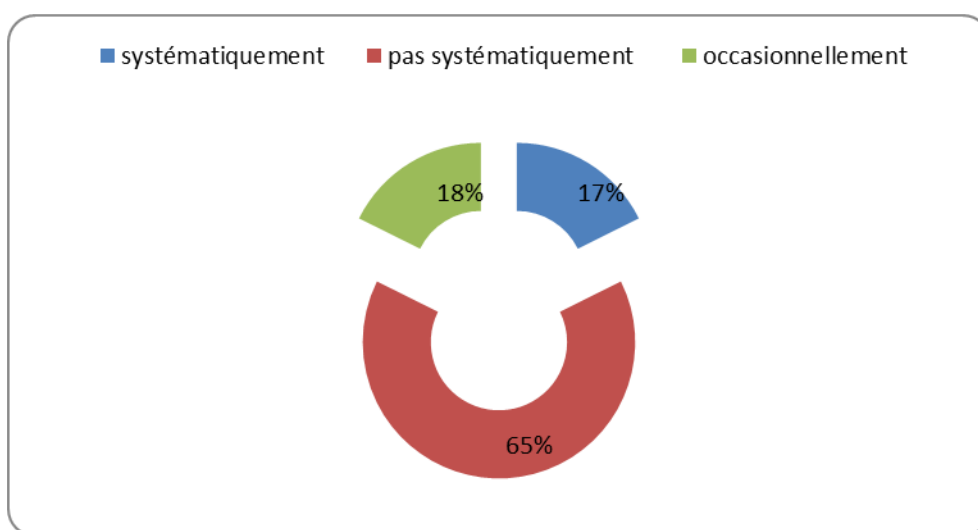
2.1.4. L'importance accordée à l'enseignement de la littérature

Comme nous l'avons déjà présenté, les enseignants de notre enquête ont accompli leurs études universitaires et ils sont diplômés d'un Département de Langue et de Littérature françaises d'une université grecque ou étrangère et leur formation initiale a été basée sur des programmes d'études consacrés à la didactique du FLE, les littératures française et francophones, l'histoire et la civilisation françaises ainsi que la traduction¹⁵³. Par conséquent, de notre échange de réflexions sur la littérature en classe de FLE et l'usage du texte littéraire comme objet de communication pour/avec et parmi les enseignants/apprenants, à l'écrasante majorité, ils s'accordent sur la valeur de la littérature et l'importance du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, espace privilégié de langue et de culture. Ce qu'ils entendent par cette affirmation est que ce lieu de découverte de la langue est également un lieu d'affectivité, de sensibilité, de déploiement de l'imaginaire, de développement personnel, d'initiation aux valeurs culturelles et sociales, de manière de se comprendre soi-même et d'établir des rapports avec les autres. La preuve en est que tous les enseignants reconnaissent les enjeux linguistiques, communicatifs et éducatifs du texte littéraire en classe de FLE et encore plus, les enseignants qui préparent leurs apprenants pour les examens des diplômes SORBONNE valorisant l'apport de la littérature aux compétences de lecture, de créativité langagière et d'éducation interculturelle.

¹⁵³Annexe 29 : Les programmes d'études du Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université capodistrienne d'Athènes et du Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Aristote de Thessalonique

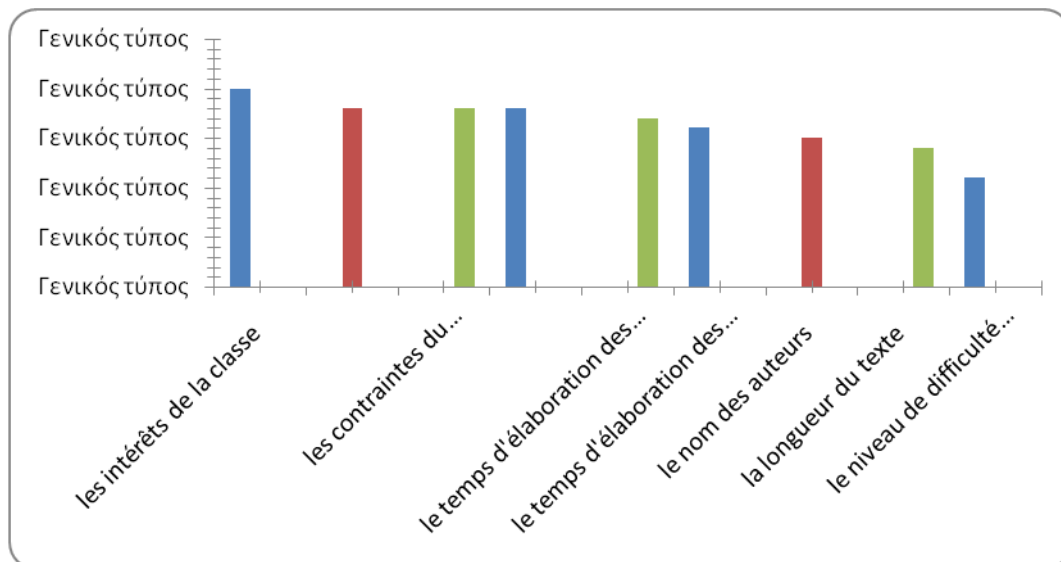
2.1.5. La place du texte littéraire

Si le pourquoi de l'enseignement de la littérature en classe de FLE paraît assez clair auprès des enseignants interrogés, sa place et le comment l'enseigner nous paraît aussi importants à examiner. À la question posée à propos de la fréquentation de leur recours au texte littéraire en classe, on constate qu'il ne s'agit pas d'un outil privilégié, mais d'un document de langue parmi tous ceux que l'on a déjà mentionnés.



Graphique 5 : Parcours dans le texte littéraire en classe de FLE.

Seulement, les enseignants qui travaillent sur le programme des examens de SORBONNE (B1-B2-C1-C2) donnent une place centrale ou presque exclusive à la littérature. Par ailleurs, à la question quels textes littéraires, tous se sont rapportés aux possibilités d'exploitation pédagogique en fonction de la dynamique de la classe et des objectifs visés. Les critères qui influencent leur choix sont d'abord, les intérêts de la classe (20 enseignants, 100 %), les contraintes horaires du cours et les contraintes du programme imposé (18 enseignants), le niveau de difficulté linguistique (18 enseignants, 90 %), le temps d'élaboration des activités (17 enseignants, 85 %), le temps d'élaboration des activités (16 enseignants, 80 %), le nom des auteurs (15 enseignants, 75 %), la longueur du texte (14 enseignants, 70 %) et le niveau de difficulté contextuelle et référentielle (11 enseignants, 55 %).



Graphique 6 : Les critères du choix d’usage du texte littéraire en classe de FLE.

Par leurs réponses, nous vérifions que leur objectif pédagogique est de « former des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier »¹⁵⁴.

2.1.6. La lecture du texte littéraire et les pratiques appliquées

Nous avons demandé aux enseignants qui utilisent le texte littéraire dans leurs pratiques d'enseignement du français langue étrangère de se rapporter aux activités pédagogiques adoptées de leur part et aux différentes catégories de savoirs mises en œuvre. Selon leurs réponses, la plupart des enseignants impliqués considèrent le texte littéraire comme un moyen pour illustrer les faits de langue, et un supplément culturel choisi selon son contenu, ainsi les activités pédagogiques le plus souvent préconisées sont des activités *avant la lecture* du texte littéraire pour activer les connaissances préalables et susciter la curiosité des apprenants en faisant attention au titre, aux références sur l’auteur et l’œuvre, à la présentation typographique renseignant sur le type de discours ou le genre du texte, des activités *pendant la lecture individuelle* pour aider les apprenants à aborder le texte, à cerner le sujet global par une grille de lecture du texte, un schéma à compléter donné à tous et la partie la plus significative est *après la lecture individuelle* en silence en appliquant des activités afin de déduire la signification de l'extrait grâce aux exercices de langue, d'analyse linguistique, de compréhension et de questions du sens afin d'arriver au réinvestissement des savoirs acquis par cette exploitation du texte avec des activités orales ou écrites stimulant la créativité en

¹⁵⁴ *Op.cit.*, Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, p. 421.

réalisant des tâches langagières : un entretien imaginaire avec l'auteur de l'œuvre, rédiger le résumé ou un commentaire sur un passage, la discussion collective engageant tout apprenant, des activités diversifiées susceptibles d'être appliquées en classe de FLE en fonction du niveau d'apprentissage et leurs attentes d'enseignement de la langue, sollicitant la compétence réflexive et conceptuelle des apprenants.

À la lumière de leurs réponses, le recours aux arts visuels pour l'exploitation de la littérature s'avère propice et efficace. Leurs réponses coïncident exactement avec ce qu'A. Godard (2015, p. 228)¹⁵⁵ écrit : « Une image fixe placée en regard d'un texte qu'on essaie de déchiffrer peut servir de déclencheur pour l'imaginaire et aider à interpréter le texte sans se substituer à lui... ». Ils envisagent cet encadrement comme une activité ponctuelle intégrée dans la séquence d'exploitation du texte littéraire procurant une immense souplesse à son approche en classe. D'autant plus que les contraintes horaires le leur permettent, la projection d'un extrait d'interview d'écrivain, d'images d'archives, l'audition des extraits sonores en rapport avec le texte peuvent être pratiquées.

En ce qui concerne la procédure d'évaluation de la lecture d'un texte littéraire par rapport à la place accordée à leur cours, ils sont presque tous d'accord sur l'importance donnée à l'aptitude des apprenants à restituer et à réinventer savoirs et savoir-faire après leur expérience du texte littéraire et à leur engagement dans la/les tâche(s) pour l'accomplissement des productions orales et écrites. Donc, il s'agit d'un acte formatif situé dans le continuum de leur apprentissage pour la meilleure appropriation du français langue étrangère.

2.1.7. La relation des apprenants du FLE avec la littérature

À la fin de notre entretien avec les enseignants de FLE grecs, nous les avons interrogés sur l'intérêt des apprenants pour les activités de lecture littéraire et si le recours au texte littéraire est sollicité à tout niveau de langue. A partir de leurs réponses, nous pouvons déduire que la grande majorité des apprenants s'impliquent dans les activités d'exploitation du texte littéraire avec intérêt et plaisir surtout quand il est exploré dans un cadre actionnel, dans un enseignement par tâches ou dans une pédagogie de projet. Ils ont l'impression de se trouver dans un atelier, l'atelier de littérature et très motivés se lancent dans des activités qui donnent une relation différente à la langue et qui favorisent l'émergence de savoirs nouveaux. Grâce aux tâches proposées dans les scénarios des séquences pédagogiques et les objectifs canalisés par l'enseignant, la posture d'apprenant /lecteur change en lecture plaisir. Tous les enseignants

¹⁵⁵ *Ibid.*, Godard A., (dir.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*.

confient que le plaisir des apprenants et leur implication dans les activités dépendent de la pratique du texte littéraire en classe, du processus d'apprentissage posant l'apprenant au cœur de son apprentissage et des textes accessibles à leur niveau de langue et de leur âge. Ils ajoutent que la pertinence de l'enseignant de FLE concevant des tâches pour que ses élèves découvrent par eux-mêmes la solution à la difficulté rencontrée, guidant ses élèves à la découverte de « la double dimension de ce matériau noble, à la fois support didactique et objet d'échange de vues » (*ibid.*, Defays J.-M., Delbart A., Hammami S., 2014, p. 35) et une « approche répétée » selon l'appellation de Cicurel E. (1991b, p.127) pour que l'apprenant puisse nourrir la construction d'un rapport intime à la langue étrangère. Compte tenu de ces présupposés, les apprenants se montrent motivés et disposés à approcher la littérature, de développer une conscience du plaisir du texte littéraire, de découvrir la langue autrement, de s'ouvrir à la réflexion intellectuelle et culturelle.

Dans leur ensemble, ils déploient leurs efforts pour que le texte littéraire conserve une place essentielle dans leur enseignement de FLE avec leur conviction profonde de son opérativité pédagogique auprès de tout niveau de langue et de tout niveau d'âge faisant voyager l'apprenant dans un monde imaginaire mettant en jeu la langue française puisque le texte littéraire entre ou n'entre pas dans les classes de FLE selon les modalités d'usage de la littérature que l'enseignant désire harmoniser pour l'atteinte des finalités ciblées.

2.2. Le matériel didactique numérisé et l'importance accordée par les enseignants de FLE en Grèce

À la suite des témoignages des enseignants de FLE grecs et de l'observation de leurs pratiques concernant l'usage du texte littéraire en classe de FLE très clarifiants, nous avons continué l'enquête afin d'identifier leur rapport avec les TICE et leur exploitation pour l'élaboration du matériel didactique. Notre but est de posséder des informations supplémentaires qui apporteront des éléments de preuves à notre recherche dont la question est d'examiner les nouvelles inspirations et les nouvelles pratiques pour l'enseignement du FLE avec l'aide du texte littéraire et si l'utilisation des nouvelles technologies fait partie de ces pratiques pédagogiques des enseignants de FLE en Grèce. Leur contribution nous a aidés à observer l'articulation qui s'opère entre l'exploitation pédagogique des TICE et les attitudes, les pratiques des enseignants de FLE grecs.

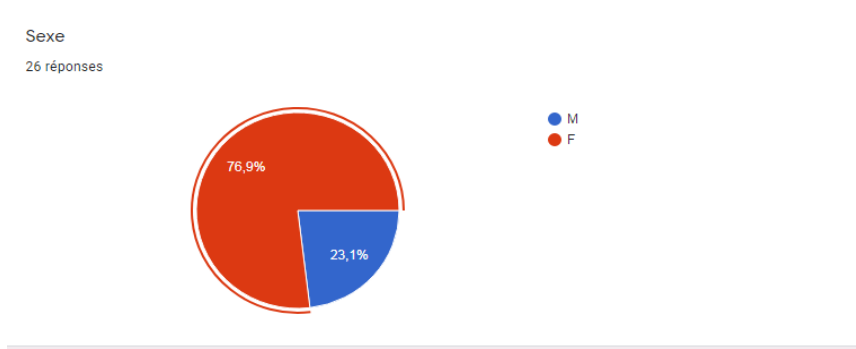
Pour cette enquête, nous avons choisi le questionnaire sous forme électronique pour la création duquel nous avons aussi utilisé l'application Google Forms. Cet instrument de collecte des données, nous a aidé à atteindre une participation d'enseignants de FLE

immédiate et plus abondante sur l'intégration des TIC en classe de FLE, et sur l'accès à un large éventail de moyens pour enrichir l'enseignement de la langue ciblée. Nous avons voulu accorder un soin particulier à la formulation des questions par un vocabulaire accessible et facile à comprendre afin que les données recueillies nous permettent d'identifier les conditions nécessaires pour que l'intégration des TICE soit efficace en termes pédagogiques, le sens accordé par les enseignants de FLE grecs, les compétences requises des enseignants dans la pratique pédagogique, la formation des enseignants liée à l'usage des TICE, les enjeux pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et la façon des enseignants désirant réinventer leur pratique professionnelle avec les TICE. Nous avons privilégié les questions à réponses multiples et les questions fermées pour des raisons de commodité en laissant au répondant la possibilité d'exprimer son opinion différente avec une réponse : « autre » nous permettant aussi de traiter par la suite toutes les données d'une manière qualitative. Par l'analyse des données, nous avons tiré des informations et des conclusions afin de vérifier nos hypothèses et d'avoir un ensemble d'indications sur l'expertise et les pratiques des enseignants de FLE grecs utilisant les TICE. Notre questionnaire : L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE en Grèce¹⁵⁶ adressé à des enseignants de FLE grecs est envoyé par courriel à toutes les adresses électroniques que nous avons pu avoir grâce à l'aide de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire : APF FU – GRECE, l'Institut Français de Grèce et notre agenda personnel après avoir envoyé un message demandant leur permission et leur accord pour participer à cette enquête. Notre enquête a eu lieu en février et mars 2020 en pleine épidémie de covid-19 auprès des enseignants de FLE grecs exerçant leur métier dans divers niveaux et types d'enseignement.

2.2.1. Profil des enseignants de FLE grecs participant à l'enquête

Le nombre des enseignants qui ont voulu répondre à notre questionnaire s'élève aux 26, dont 76,9 % sont des femmes et 23,1 % sont des hommes d'âge varié : de 23 - 61 ans.

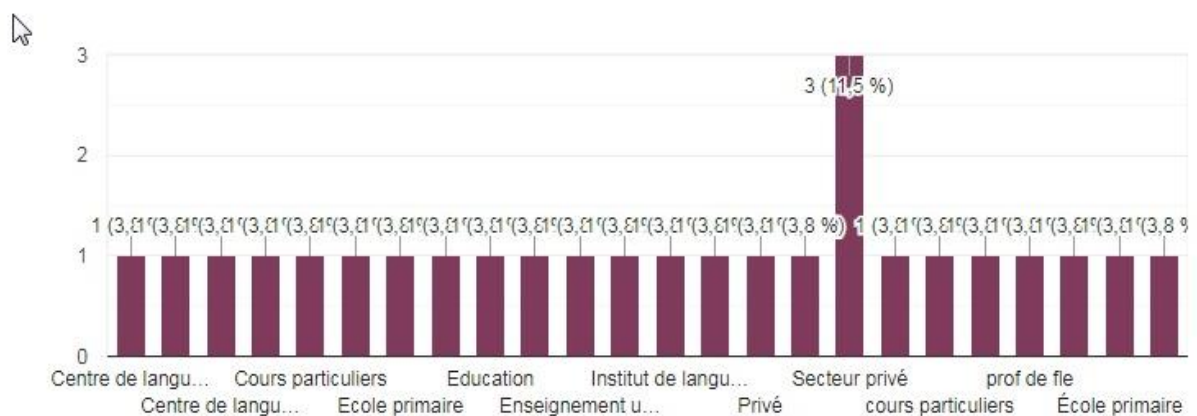
¹⁵⁶ Annexe 30, Questionnaire : L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce.



Graphique 7 : Les enseignants participants à l'enquête.

La plupart de ceux-ci travaillent dans le secteur privé, soit faisant des cours particuliers, soit enseignant dans des centres de langues. Il y a encore ceux qui travaillent dans le secteur public : enseignement primaire et enseignement secondaire. Une faible partie des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire travaillent dans l'enseignement supérieur.

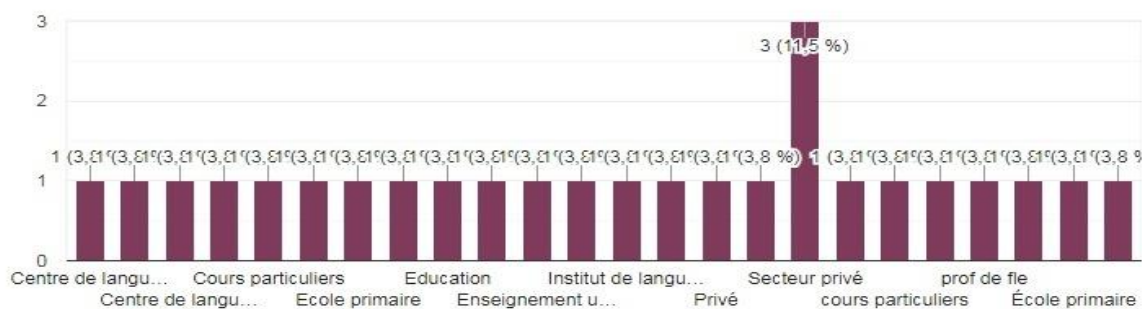
Secteur de travail



Graphique 8 : Profil des enseignants de FLE grecs.

Pour ce qui concerne leurs niveaux d'études, la plupart disposent d'une maîtrise de français langue étrangère, quelques enseignants sont diplômés en langue et littérature française, certains autres ont une formation de Master 2 sur la didactique du FLE et très peu d'enseignants sont titulaires d'un Doctorat. De ces enseignants, 4 % ont reçu une formation sur l'enseignement du FLE par les TIC de type formation continue ou informelle et dont 3 seulement un Master 2 Didactiques des langues et environnements informatiques.

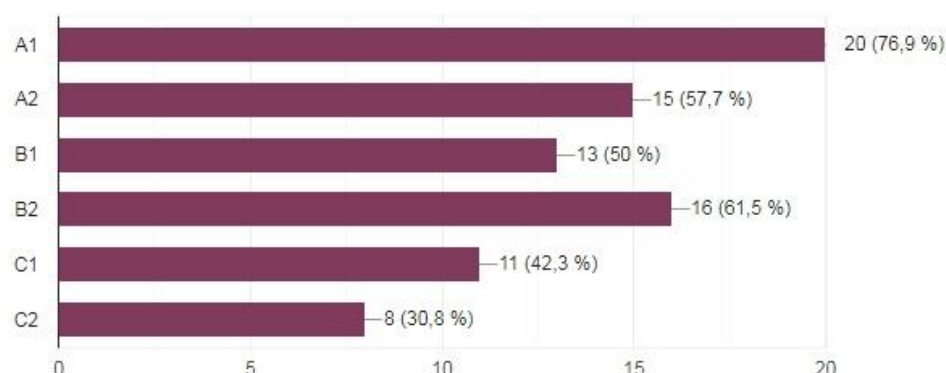
Secteur de travail



Graphique 9 : Formation des enseignants de FLE grecs.

Leur public est constitué principalement de jeunes apprenants de langue de 10-16 ans d'un niveau de langue A1-B2, un petit nombre d'apprenants poursuivent l'apprentissage de la langue au niveau C1 et C2 et le taux des apprenants adultes est très faible.

Quel est le niveau de langue (CECRL) de votre public ?



Graphique 10 : Leur public d'enseignement.

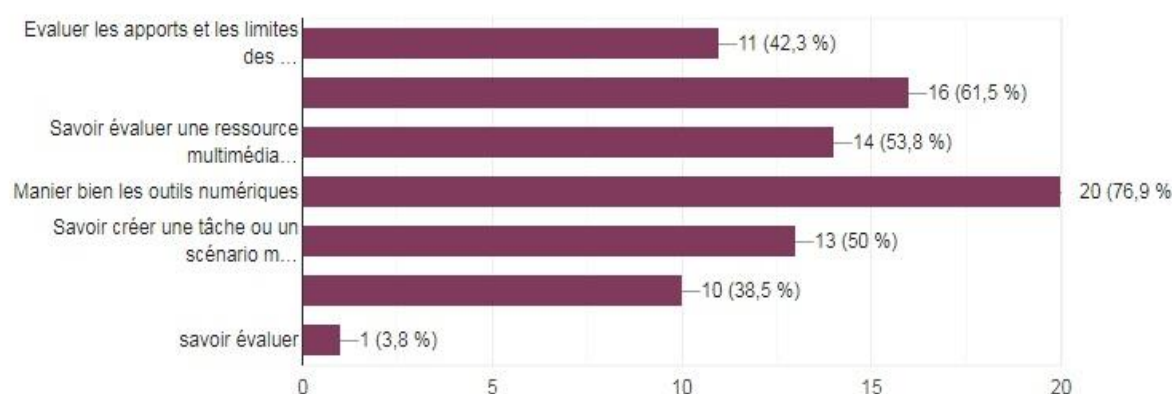
2.2.2. Considérations sur les compétences nécessaires pour l'intégration et l'usage des TICE

Après avoir présenté le profil des enseignants de FLE grecs constituant notre échantillon d'enquête, nous nous attachons aux compétences et aux savoir-faire des enseignants pour l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Il nous apparaît évident que la période actuelle entre la didactique du FLE et les

nouvelles technologies éducatives correspond à une période de nouvelles demandes et exigences dans le domaine d'enseignement des langues et surtout après les jours chaotiques de la pandémie de Covid -19 qui favorisent l'émergence de nouvelles tendances qui échappent à nos prévisions présentes.

Les différents usages des technologies peuvent varier quantitativement selon la fréquence de l'usage des technologies par rapport à l'enseignement en classe de FLE ou qualitativement selon la pertinence du recours aux technologies de la part de l'enseignant. Cette intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement du FLE suppose une évolution du métier de l'enseignant qui doit développer de nouvelles compétences. A la question : « Quelles compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation des TIC en classe ? » la plupart des enseignants (76,9%) considèrent principale la maîtrise des outils numériques et la profonde connaissance des supports multimédias hors ligne et en ligne très riches de potentialités dans les contextes d'enseignement-apprentissage de FLE, 61,5 % acceptent que comme de vrais médiateurs entre le savoir et les élèves, ils doivent être capables d'analyser les besoins du cours, les spécificités des apprenants assurant l'intégration efficace des TIC dans le parcours d'apprentissage. Plus de la moitié des interrogés (53,8 %) estiment qu'un grand atout du bon usage de multiples ressources de fiabilités variées, l'enseignant doit être en état d'évaluer cet éventail très large des ressources pédagogiques par rapport à la valeur ergonomique et pédagogique, la fiabilité et l'intérêt pour les apprenants. Quasiment la moitié des enseignants reconnaissent l'importance de savoir créer une tâche ou un scénario multimédia afin d'articuler ce type d'enseignement du FLE avec un enseignement plus classique et 42,3 % mentionnent les connaissances des enseignants afin de pouvoir distinguer la finalité de l'emploi d'une technique qui ne doit pas seulement permettre d'enseigner autrement la langue, mais d'enseigner mieux.

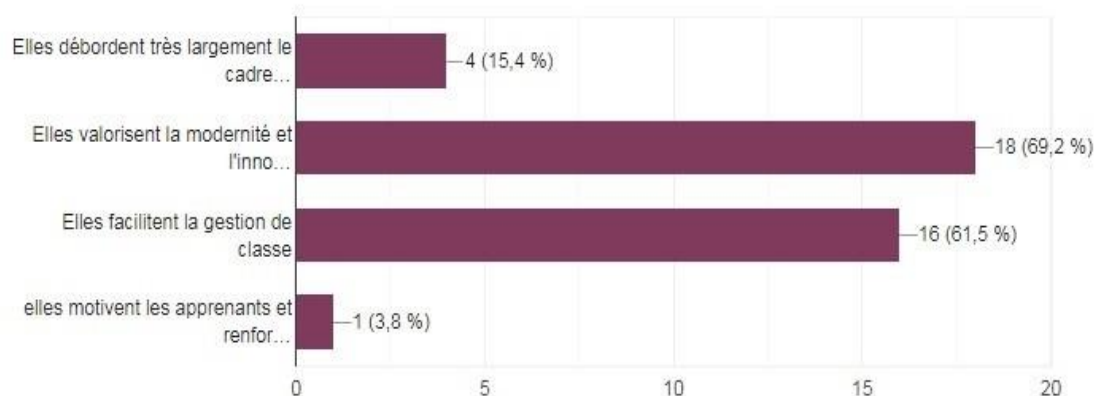
Quelles compétences techno-pédagogiques pour l' utilisation des TIC en classe ?



Graphique 11 : Compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation des TIC en classe.

En réponse à la question qui concernait les raisons pour lesquelles ils intègrent les TIC dans leurs pratiques d'enseignement, une grande partie des enseignants (69,2 %) se rapportent, en premier lieu, à la métamorphose de la pédagogie en procurant à l'enseignant de nouveaux outils numérisés, capables de répondre à certains besoins didactiques, à l'innovation et à la diversification des pratiques pédagogiques et en second lieu, ils prouvent leur intérêt pour le processus délicat incluant les composantes humaines, matérielles techniques et didactiques assurant la bonne gestion de la classe qui renvoie à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage du FLE.

Pour quelles raisons se distinguent les TIC dans votre lieu de travail ?

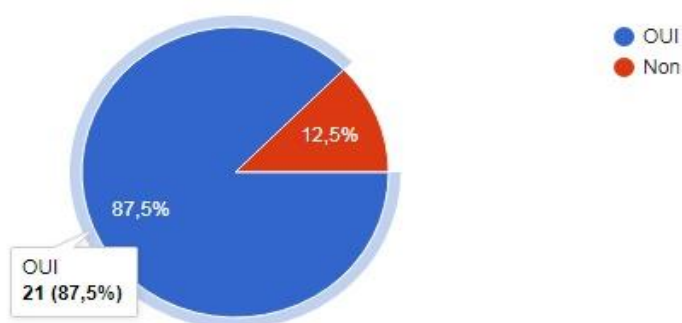


Graphique 12 : Raisons d'usage des TIC.

2.2.3. L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE grecs

Suivant l'idée de N. Hirschsprung (2005) que « le multimédia constitue désormais pour les enseignants de langue une évolution didactique inéluctable, même s'il fait encore l'objet de nombreuses interrogations » (2005, p. 14), nous procédons aux constats des réponses reçues de nos interrogés sur l'utilisation des TIC et leur intérêt pour les supports numériques dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Les résultats reçus confirment que les supports informatiques en classe de FLE enrichissent les cours de français en favorisant tant la transmission que la construction des connaissances de langue et ce sont les enseignants, les vrais « pourvoyeurs des ressources langagières »¹⁵⁷ qui réservent la communication en classe.

Etes-vous familiarisés avec l'exploitation pédagogique des TIC pour l'élaboration de votre cours ?

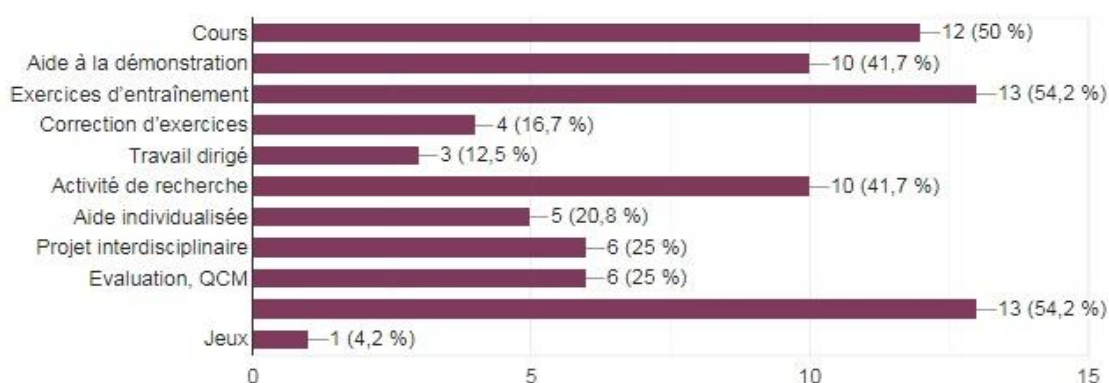


Graphique 13 : Familiarisation des enseignants grecs avec l'exploitation pédagogique des TIC.

Ainsi, la plupart des participants déclarent qu'ils sont familiarisés à l'exploitation pédagogique des TICE (87,5 %), seulement 58,3 % utilisent souvent ces outils en classe et encore plus, 54,2 % font usage des TICE pour la recherche d'informations en ligne, la consultation d'encyclopédies, de dictionnaires et les bases de données ou pour les exercices d'entraînement complémentaire. Presque la moitié des enseignants utilisent les TIC pour proposer du matériel personnel ou pour préparer leur cours.

¹⁵⁷*Ibid.*, Guisson N., 2012

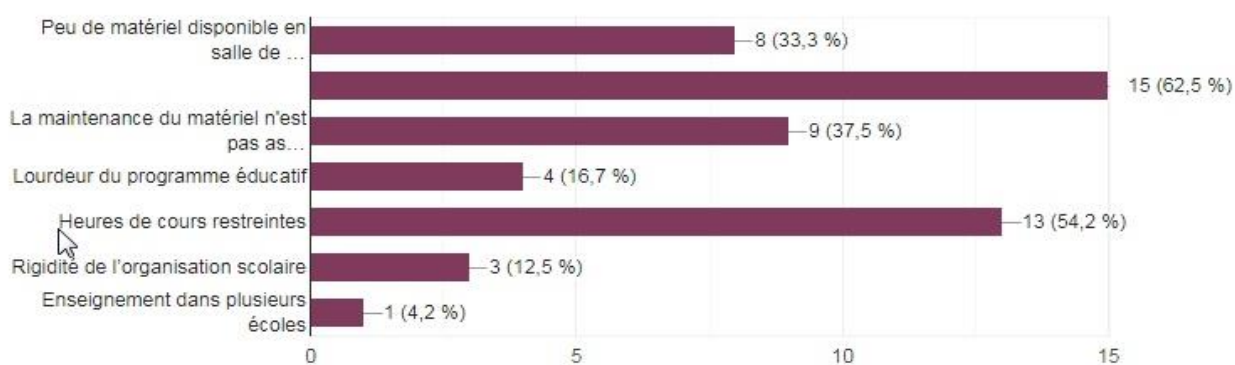
Quels types d'utilisation ?



Graphique 14 : Les types d'utilisation des TIC.

Cette attitude réservée des enseignants grecs envers un usage des TIC plus ample, s'explique par le fait que l'accès à Internet est restreint ainsi que la rapidité de connexion (62,5 %), un nombre considérable d'enseignants (37,5 %) se plaint de la maintenance du matériel qui constitue un grand obstacle et plus de la moitié (54,2 %) juge que les heures de cours consacrées à l'enseignement du FLE ne permettent pas que les technologies fassent partie intégrante de la classe.

Quels problèmes d'utilisation des TIC en classe de FLE ?

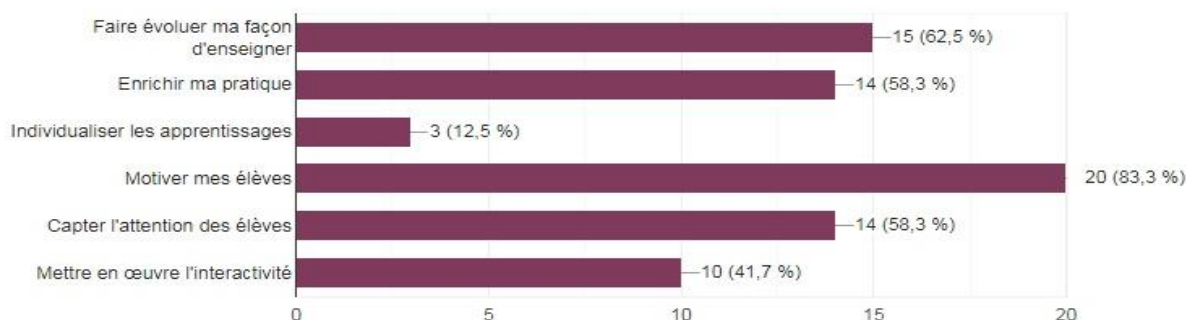


Graphique 15 : Problèmes d'utilisation des TIC.

De plus, leurs réponses confirment (62,5 %) que les TICE sont des outils supplémentaires qu'ils utilisent pour changer leur façon d'enseigner, 58,3 % approuvent qu'ils fassent usage des TICE pour enrichir leurs pratiques et pouvoir capter l'attention des apprenants. L'interactivité semble préoccuper les enseignants de FLE grecs (41,7 %) puisqu'elle est capable de générer des interactions intéressantes les opérations d'apprentissage.

Quelles sont vos motivations initiales pour l'intégration des TIC dans vos pratiques pédagogiques ?

24 réponses

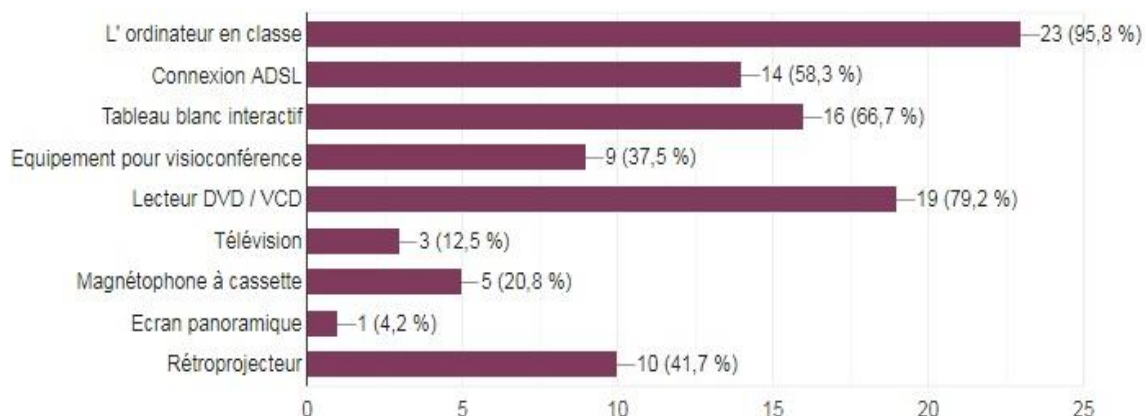


Graphique 16 : Les motivations initiales pour l'intégration des TIC.

La figure qui suit montre que l'ordinateur reste le principal outil avec le tableau interactif et l'équipement pluri média qui confère à l'apprenant un environnement plus authentique dans lequel les différentes compétences linguistiques peuvent être sollicitées.

Utilisation des TIC

Quel matériel disposez-vous et lequel utilisez-vous en classe ?

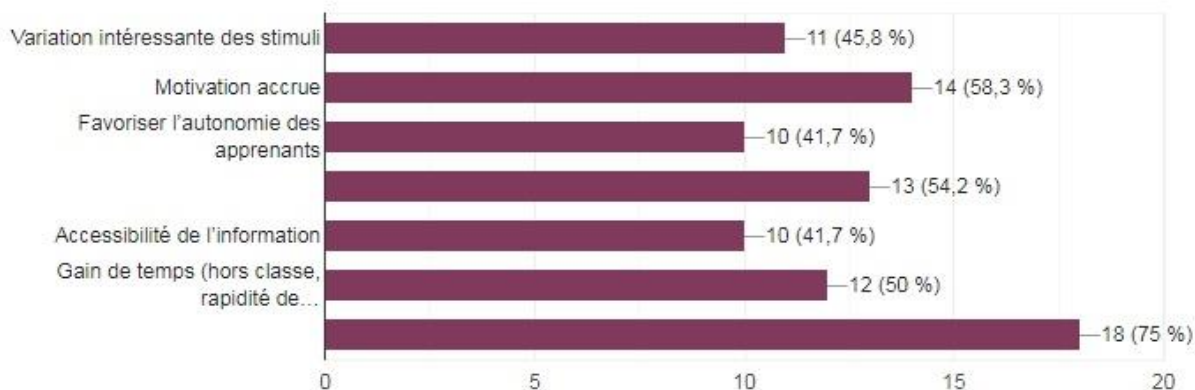


Graphique 17 : Le matériel utilisé en classe.

2.2.4. Les apports à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE

Les enseignants grecs affirment que les supports technologiques et leurs outils ouvrent de nouvelles pratiques d'enseignement et de nouveaux espaces d'apprentissage du FLE. Conscients que les TICE offrent les moyens de diversifier, d'enrichir, de rénover leur relation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE (66,7 %), ils reconnaissent qu'elles entraînent l'aménagement de l'espace et du temps de l'enseignement-apprentissage de la langue ainsi que la réorganisation de la situation d'enseignement (45,8 %). Bien plus, ils disposent de la possibilité de mettre en place différentes activités, intégrées dans une progression et répondant à des objectifs particuliers (50 %). Il s'avère alors que les apports des TICE sont considérables non seulement du côté des enseignants, mais du côté des apprenants. La figure suivante présente les données recueillies concernant les apports des TICE pour les apprenants de la langue.

Du point de vue de l'apprenants :



Graphique 18 : Les apports des TIC aux apprenants.

Plus précisément, d'après les enseignants interrogés, la motivation et l'intérêt des élèves se développent, la variété des supports permet l'utilisation de différents canaux sensoriels chez les apprenants, auditifs et visuels. En outre, le développement des compétences de communication des apprenants, le travail en équipe et le plaisir pour de nouvelles expérimentations sont notamment soutenus. Ils déclarent que ces outils fournissent une plus

grande responsabilité et autonomie aux apprenants qui s'impliquent directement dans le processus d'apprentissage et qu'ils travaillent avec vigueur grâce aux pratiques innovantes et stimulantes. En somme, ils favorisent l'interactivité qui constitue un fort apport pédagogique transformant l'utilisateur apprenant de la langue en acteur puissant. Grâce aux données recueillies, on pourrait identifier les TICE comme faisant partie du répertoire professionnel des enseignants grecs, d'abord, parce que le numérique est bien présent dans les manuels de FLE contemporains, utilisé au service de pédagogies transmissives et d'entraînement puis, parce qu'ils demeurent encore de nos jours des modèles de référence offrant une grande variété d'activités prêtes à être utilisées. Le numérique est considéré comme un support innovant, mais il reste un bon auxiliaire didactique, ce qui suggère que l'élaboration du matériel didactique fondé sur les TICE n'est pas tellement choisie en Grèce par la plupart des enseignants de FLE. On constate que le manque de temps, d'équipement, d'accompagnement technologique, de bonne appropriation de ces moyens didactiques et de formation est incontestablement une entrave à l'utilisation des TIC. Donc, les TICE ne sont pas intégrées par la plus grande majorité des enseignants malgré les opportunités offertes.

CHAPITRE III

Les résultats de la mise en pratique du dispositif didactique

Notre étude se situe dans l'interaction asynchrone et indirecte entre nous, les concepteurs, et les acteurs de cette pratique qui sont en principe les enseignants et les apprenants de FLE. Notre modèle d'enseignement de la lecture du texte littéraire en classe de FLE pour l'enseignement-apprentissage de la langue avec le support des TICE s'inscrit dans un enchaînement de continuité et d'avancement avec des idées et des pratiques déjà postulées et dans un esprit de nouveauté. Ce modèle qui se base sur le lecteur/apprenant du FLE, acteur aussi de son apprentissage, proposant les textes littéraires comme source d'inspiration pour l'enseignant afin de concevoir des activités motivantes et réalisables en contexte d'authenticité au moyen du numérique incitant l'observation, l'action et la réflexion chez son apprenant, a été exploité dans les classes d'enseignement des institutions qui font partie du corpus de notre étude. Notre approche méthodologique nous a permis de constater l'efficacité de notre proposition didactique du FLE pour le développement de la compétence linguistique, de la compétence stratégique et des mécanismes psychophysiologiques ainsi que d'analyser les informations reçues par la collecte des données consolidant leur cohérence avec la problématique et le cadre théorique de notre étude.

Pour notre recherche appuyée principalement sur notre expérience solide d'enseignement du FLE et sur notre conviction d'une corrélation de la lecture littéraire avec l'apprentissage de la langue cible, nous avons réalisé notre enquête de manière à retracer les représentations et les réactions des enseignants de FLE grecs face à cette conception de l'enseignement-apprentissage du FLE, aux apports du progrès de la technologie influençant ou pas les approches pédagogiques actuelles de la didactique des langues. Justement, cette enquête commence dès la rédaction de notre projet de thèse en 2015 et comprend les phases suivantes : la recherche théorique, l'observation du cas d'étude, la rédaction et la classification des besoins d'apprentissage des apprenants du FLE grecs, l'élaboration du dispositif, sa mise d'essai et d'adaptation selon les constats reçus, la formation incessante sur les nouvelles tendances didactiques et l'application de nouvelles tactiques surtout grâce au matériel numérique, les entretiens personnels avec des collègues et des chercheurs sur le domaine de la didactique des langues vivantes, la mise en pratique de notre dispositif par des enseignants partageant les mêmes préoccupations d'enseignement que nous, accompagnée d'une fiche d'exploitation pédagogique détaillée indiquant le déroulement de l'enseignement et d'une

grille d'évaluation du matériel didactique destinée aux enseignants participants qui nous a aidée à concrétiser les résultats et à estimer l'adéquation du dispositif à la problématique de notre recherche. Nous nous sommes également assurés de la validation théorique du dispositif par la présentation des séquences pédagogiques aux colloques internationaux¹⁵⁸ auxquels nous avons eu l'occasion de communiquer notre travail accompagné du support visuel et de recevoir les commentaires des scientifiques et des chercheurs didacticiens.

3.1. Choix des classes pour la mise en pratique du dispositif didactique proposé

Dans le but de notre recherche, nous tenons à présenter le contexte dans lequel nous avons pratiqué notre méthode et d'expliquer les raisons de notre décision de réaliser ce projet auprès des apprenants de FLE en Grèce dans une institution d'enseignement du FLE du secteur privé. L'adéquation entre les besoins de l'apprenant du français langue étrangère en Grèce et les pratiques assure l'efficacité de notre dispositif pédagogique disposant des ressources matérielles qui tissent au mieux la relation enseignement-apprentissage de la langue et qui développent la motivation intrinsèque de l'apprenant. De plus, les conceptions de l'apprenant sur l'apprentissage du FLE, ses représentations mentales élaborées dans la situation d'apprentissage ainsi que ses représentations motivationnelles provenant de la situation et du contexte précisent la validité des choix didactiques.

En 2016, le ministère grec de l'éducation nationale de la recherche et des cultes a instauré le nouveau programme d'études commun pour les langues étrangères à tous les degrés d'enseignement avec l'objectif que tous les apprenants développent la compétence de communication et de médiation après avoir acquis les compétences linguistiques et interculturelles. Il définit les niveaux de langue selon l'échelle du CECRL (A1- C2). Dans le cadre du programme, l'anglais est proposé comme première langue étrangère (de la troisième année du primaire à la troisième langue du collège)¹⁵⁹ et le français, l'allemand et l'italien sont proposés comme une deuxième langue étrangère, parmi lesquelles les élèves choisissent l'une

¹⁵⁸ - Colloque international à Poitiers : « Didactique de la littérature en classe de FLE Enjeux culturels, linguistiques et pédagogiques », Université de Poitiers les 3-4 mai 2018.

- 2ème colloque international sur l'enseignement de la littérature avec le numérique à Montréal, les 8 et 9 mai 2019.

- 2ème colloque international sur l'Enseignement du français parlé, Université de Rouen Normandie, Mont-Saint-Aignan, les 24 et 25 octobre 2019.

- 18 et 19 mars 2021 : Colloque international « Supports en classe de langue », Support numérique, dispositifs, usages et perspectives de recherche », ENS de Meknès Maroc.

- 29-30 avril 2021 : 8ème colloque international en éducation, enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, CRIFPE.CA 2021, Montréal-Canada.

- 9 - 14 juillet 2021 : XV^e Congrès mondial de la FIPF « Le français, langue de partage », Centre des congrès La Médina, à Hammamet, en Tunisie.

¹⁵⁹Annexe 31, Tableau 19 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises.

des trois (de la cinquième classe du primaire à la troisième du collège). Selon une étude du Centre de recherche de l'Université d'Athènes, les heures d'étude en moyenne pour que l'élève d'une école publique grecque atteigne à l'un des niveaux de la langue étrangère sont :

Niveau de langue	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Heures d'étude	115	230	460	720	1040	1680

Niveaux d'apprentissage des langues attendus sur la base des heures d'enseignement estimées			
Première langue		Deuxième langue	
Primaire (annexe 31)		Primaire (annexe 31)	
3ème	A1-		
4ème	A1		
5ème	A1+	5ème	A1-
6ème	A2-	6ème	A1-
Collège (annexe 3)		Collège (annexe 31)	
1ère	A2- /B1-	1ère	A1-/A1
2ème	B1-/B1	2ème	A1-/A1
3ème	B1+/B2-	3ème	A1/A1+

Tableau 2 : Niveaux d'apprentissage des langues (Anglais et français) attendus à l'enseignement public.

Un programme détermine quand et quelle matière sera enseignée. Autrement dit, il présente un étalage de la matière en fonction du temps dont l'enseignant dispose. Le programme du cours précise en détail :

- le contenu de la matière à être enseignée,
- le processus de la séquence didactique et son déroulement,
- les activités indicatives et les moyens d'évaluation des acquis.

Il est indiqué par le programme analytique comment les objectifs de la leçon fixés seront atteints, l'ordre, les moyens et les conditions de sa mise en œuvre. L'enseignant doit suivre fidèlement le programme et respecter les limites temporelles.

Suite à cette présentation récapitulative du programme d'études commun pour les langues étrangères à l'éducation publique en Grèce, on constate que notre dispositif ne

pourrait pas être mis en pratique dans les classes de FLE d'une institution publique par manque d'heures d'enseignement et du niveau de langue. Nous avons choisi de travailler dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLE du secteur privé dans lequel la classe est considérée comme un lieu social accordant la flexibilité à l'enseignant d'adopter des stratégies et des méthodes dont l'approche permet une meilleure appropriation d'une langue pour l'acquisition du niveau de langue visé ainsi que les moyens par lesquels il atteindra les fins fixées et les résultats désirés en engageant les apprenants dans une participation active et une pleine collaboration. Notre intérêt porté à la classe de FLE au secteur privé en Grèce est que la classe peut être un lieu privilégié d'observation et d'expérience avec un effectif de 5-7 apprenants. Un lieu où se développe le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant, un lieu où se croisent le rôle de l'enseignant et les besoins des apprenants, un lieu où les apprenants peuvent avec plaisir utiliser la langue et découvrir la diversité linguistique et culturelle comme propose le CECRL (2005, p. 15) : « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. ».

Notre recherche s'est réalisée dans un tel espace : l'école de langue française et de culture **ABC**, où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants et le contenu de l'apprentissage, entre les apprenants eux-mêmes, constitue la base de l'acte d'enseignement et d'apprentissage du FLE tout en articulant une pédagogie appuyée sur l'activité - l'expérience - le plaisir - l'intérêt et l'engagement des apprenants. L'apprentissage de la langue découle donc des activités répondant aux besoins et aux intérêts des apprenants qui ont du sens pour eux. Ce cadre d'enseignement-apprentissage du FLE promeut la dynamique de l'équipe, le travail collaboratif motivant les apprenants pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Ils découvrent, ils assimilent, ils vérifient, ils s'engagent dans des activités et ils élaborent leurs interprétations. Ainsi, ils se responsabilisent progressivement et leur persistance, leur participation devient plus active. Ils accroissent leur action afin de dépasser certaines difficultés et de faire mieux.

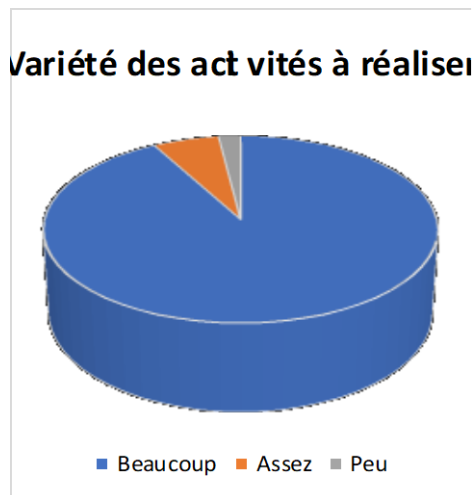
3.2. Le public échantillon et le dispositif didactique développé

La mise en pratique de notre dispositif s'est réalisée en contexte réel dans la classe de FLE de notre école auprès des apprenants au niveau de langue que chaque module demande. En tout, 46 apprenants ont reçu cet enseignement en français langue étrangère étalé sur toute l'année didactique : début septembre – fin juillet pendant deux années scolaires (2017-2019). Nous avons donc mis en place notre dispositif de façon à montrer que la littérature avec l'éventail des outils multimédia mis à la disposition de l'enseignant, contribue efficacement à l'apprentissage du FLE en offrant l'exploration des possibilités de la langue et en embrassant les besoins des apprenants. À la fin de cet enseignement, nous avons soumis aux apprenants un questionnaire qui nous a permis de vérifier son efficacité, son adéquation aux besoins des apprenants et celle entre les ressources et le profil des apprenants¹⁶⁰. Ce questionnaire est composé de questions simples, faciles à comprendre, fermées, à choix multiples, le rendant compréhensible, facile à lire et agréable à l'œil.

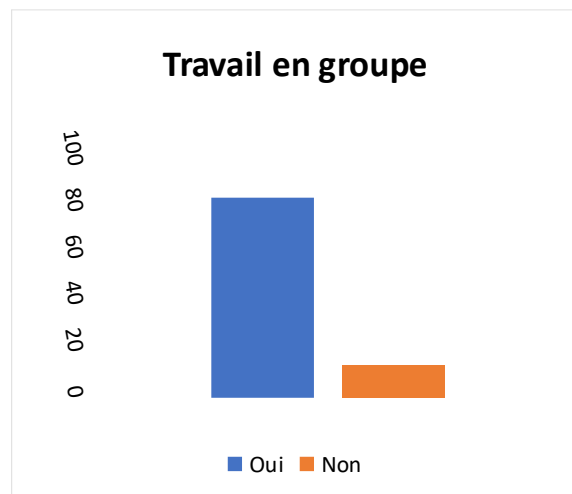
Les apprenants qui affrontent la découverte du texte littéraire, de nouvelles modalités d'apprentissage de la langue et d'autres pratiques de lecture sur des supports numériques ont manifesté dès le début de cet enseignement, leur envie de s'engager à cette exploration de la langue et leur curiosité s'est transformée en plaisir rendant leur participation plus efficiente. Notre dispositif didactique est conçu sur des scénarios pédagogiques, de vrais outils pour la classe de FLE, souples et ouverts traitant une unité d'apprentissage pour des objectifs éducatifs et des principes pédagogiques basés sur l'approche actionnelle.

Ce dispositif didactique du FLE au moyen du texte littéraire au support des TICE par le nombre considérable d'outils différents, de sujets différents, d'approches différentes ont attiré les apprenants : 89 % d'entre eux se sont enthousiasmés de l'articulation des moyens didactiques autres que leur manuel rendant le cours agréable, loin d'ordinaire, seulement une petite partie des apprenants ont montré une certaine réticence à cause du manque d'expérience avec les outils numériques surtout les plus petits, 92 % ont aimé la variété des activités à réaliser, 86 % ont aimé le travail collaboratif pour l'accomplissement des tâches, un petit taux d'apprenants ont exprimé leur difficulté de travailler en groupe et ceci à cause du manque de familiarisation de collaboration à distance.

¹⁶⁰ Annexe 33 : Présentation et interprétation du questionnaire d'évaluation de l'efficacité du dispositif chez les apprenants.

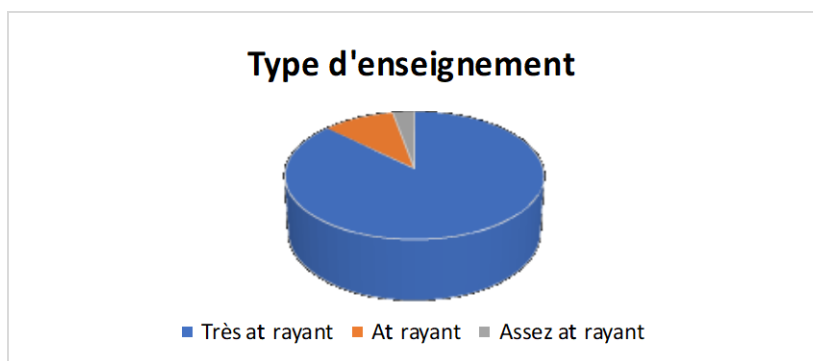


Graphique 19 : Variété des activités à réaliser.



Graphique 20 : Travail en groupe.

Très motivés, les apprenants de tout niveau de langue envers ce mode d'apprentissage du FLE manifestaient (pour 94 % d'entre eux) leur enthousiasme pour la lecture sur papier et la lecture sur écran, seulement 6 % ont trouvé cette pratique compliquée et fatigante. L'exploitation du texte littéraire, document authentique et celle de l'environnement numérique a capté l'intérêt ainsi que l'attention des apprenants, 92 % travaillaient avec grand intérêt et curiosité et ont apprécié l'aspect ludique. Dans cet esprit, concernant la caractérisation du matériel exploité par rapport à son aspect esthétique, la vaste majorité (93 %) des apprenants ont trouvé l'apprentissage sur le scénario très attrayant et seulement 4% l'ont jugé complexe. De plus, les réponses obtenues concernant la qualification des valeurs pédagogiques des modules proposés nous ont donné pleine satisfaction : 89 % ont considéré le cours créatif et instructif, 82 % l'ont caractérisé interdisciplinaire et 90 %, interactif favorisant le développement à plusieurs.

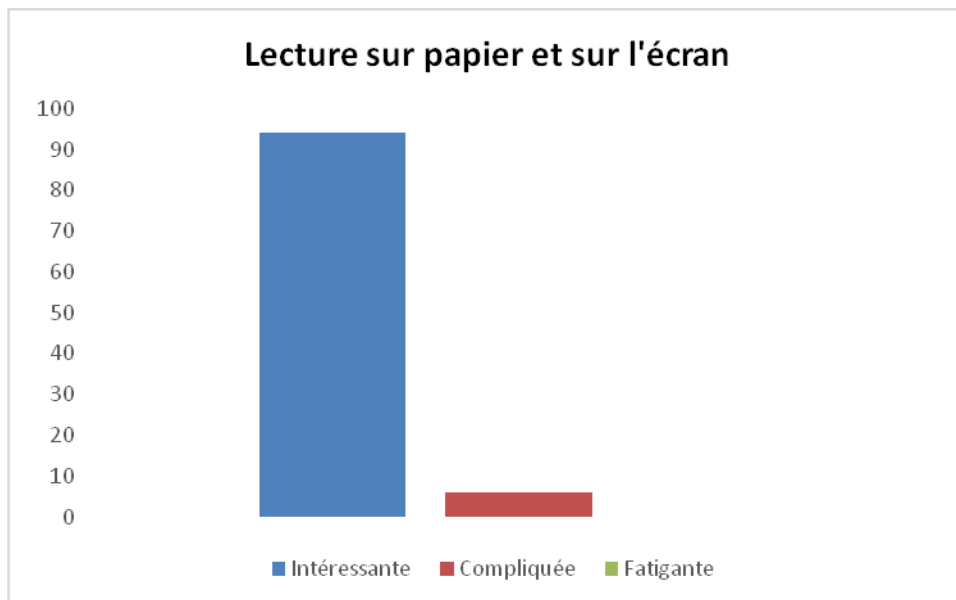


Graphique 21 : Type d'enseignement.

Leurs témoignages confirment qu'un tel apprentissage du FLE :

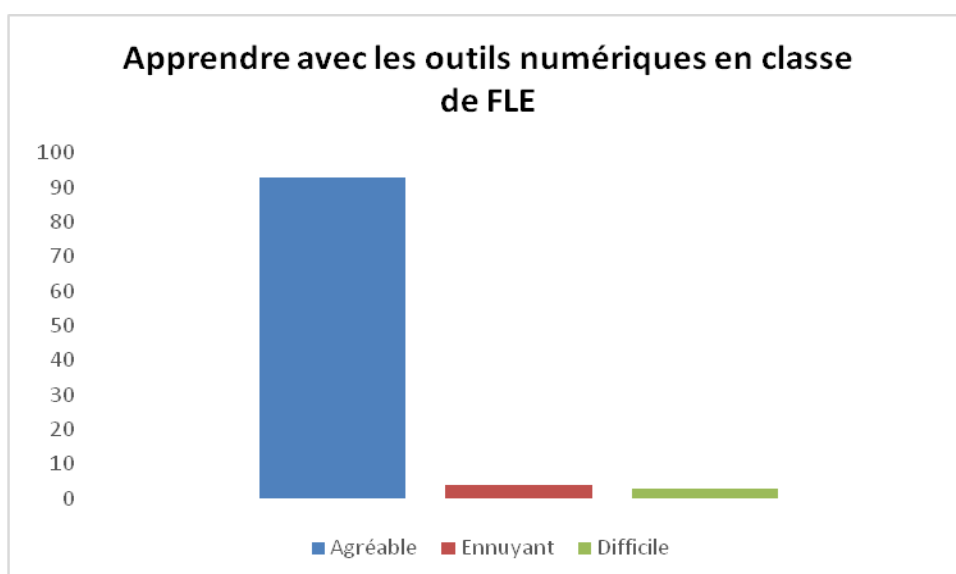
Classe de langue ↔ Enseignant ↔ Apprenants ↔ Texte littéraire ↔ TICE = Apprentissage du FLE

est moins un moyen et un savoir qu'un espace et une expérience. Un espace de liberté, un champ des possibles, un terrain de jeux, un chantier en construction ; une expérience de rencontre, de découverte, d'épanouissement. Une majorité écrasante (94 %) a déclaré qu'il n'y a aucun lieu que cette approche d'apprentissage ne puisse investir et transgresser, aucun apprenant qu'elle ne puisse toucher et relier à autrui. Ils reconnaissent dans leur presque totalité (92 %) que la classe se transforme en un espace pédagogique différent grâce à la variété des activités et pratiques pédagogiques introduisant la littérature dans les dimensions linguistiques, culturelles et affectives en harmonie avec la mouvance actionnelle actuelle. De plus, ils ont manifesté leur préférence (91 %) pour ce mode d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère qui met efficacement en relation l'exploitation du texte littéraire avec leurs acquis, leurs représentations et leurs besoins afin d'arriver à une réelle introduction productive de la littérature. En effet, cette très forte majorité des apprenants a estimé les utilisations de la lecture du texte littéraire très enrichissantes et organisées selon quatre modalités : lire pour apprendre, lire pour écouter et parler, lire pour écrire et lire pour se comprendre.



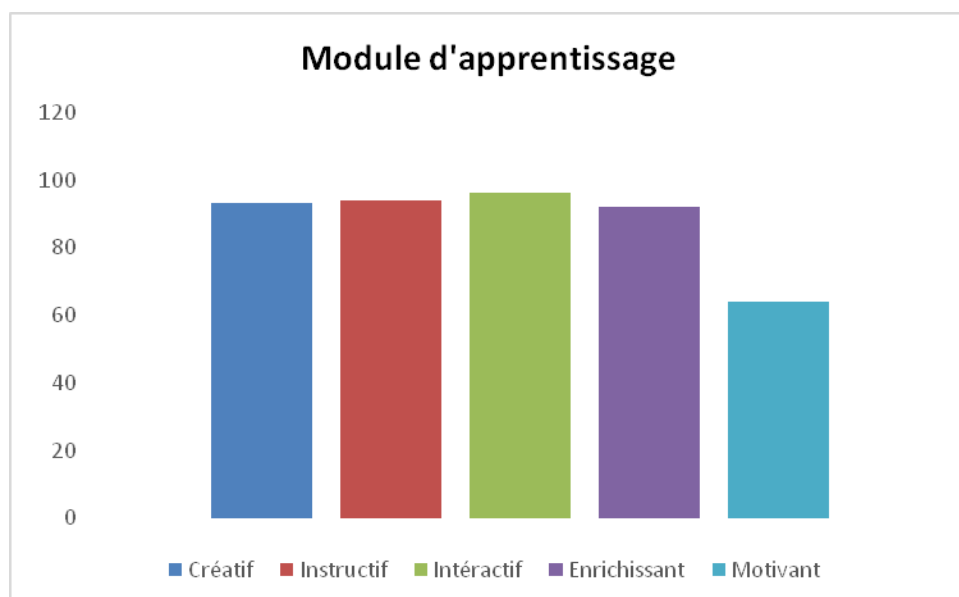
Graphique 22 : Lecture sur papier et sur l'écran.

Une majorité (93 %) a reconnu la grande souplesse de l'outil informatique procuré à la lecture et l'exploitation du texte littéraire. Ils ont apprécié les vertus illustratives du multimédia rendant le cours plus dynamique et attractif agrémenté de la projection d'un extrait d'interview d'écrivain, d'archives, de vidéos et de documents sonores en rapport avec l'auteur, le texte et la période à exploiter. Ces réactions ont prouvé la désapprobation envers l'aspect monolithique de l'enseignement de la langue dans un cours traditionnel. Presque la majorité des apprenants ont manifesté leur envie d'intégrer à leur apprentissage de la langue visée les outils numériques qualifiant le matériel très efficace, motivant qui entraîne un engagement actif, et même un enrichissement culturel grâce à l'hyper culture.



Graphique 23 : L'apprentissage avec les outils numériques en classe de FLE.

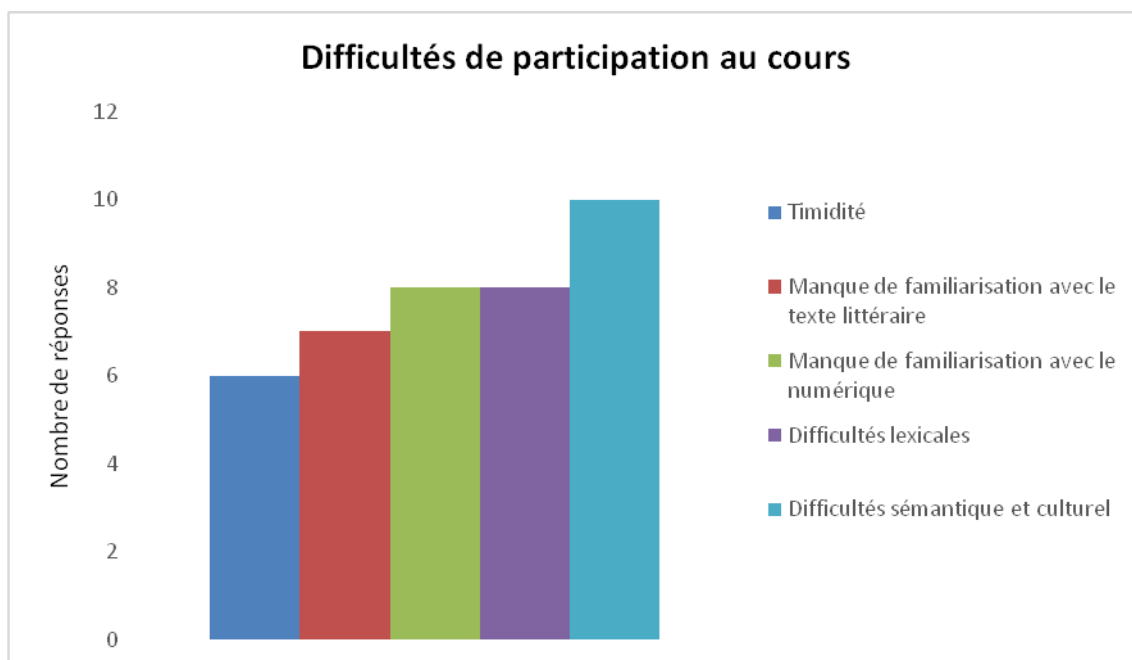
Ils ont reconnu que ces pratiques rendent l'étude de la langue pertinente, valorisante, conçues sur des objets, des démarches, des intentions et un agir ensemble guidé par l'enseignant, assurant un enseignement-apprentissage agréable et souple selon les besoins de son public dont l'évaluation tient compte du savoir-faire, de la performance en situation de communication réelle tout en suscitant l'interaction. Nous remarquons que les apprenants, à une majorité écrasante, ont apprécié ces pratiques basées sur le principe qu'il faut donner aux apprenants de la langue la possibilité d'intégrer un ensemble large de ces acquis dans des situations dont ils comprennent le sens et par une relation d'écoute, de partage et d'échange.



Graphique 24 : Appréciations – Module d'apprentissage.

Ce serait une grande omission de notre part de ne pas prendre en compte la réticence d'un petit nombre d'apprenants concernant ce modèle d'enseignement qui est due principalement à leur caractère timide (3 %), l'impression qu'un tel apprentissage serait difficile et exigeant (4,2 %), la complexité des espaces numériques (5,3 %), le manque de familiarisation avec le texte littéraire et surtout avec la lecture d'un texte littéraire (6,23 %), la difficulté d'articuler les deux modes de lecture sur papier et sur l'écran (4,25) et une partie d'apprenants ont considéré que les sujets traités par les textes littéraires ne touchent pas l'actualité. De plus, 12 % ont eu des difficultés d'ordre linguistique qui les ont empêchés de comprendre et d'interpréter le texte ainsi que 9,25 % ont exprimé leurs difficultés d'ordre

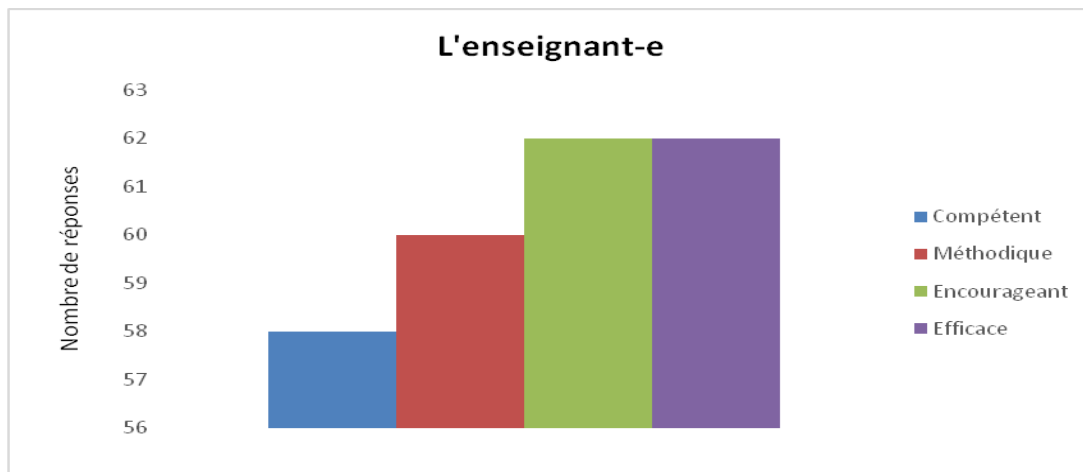
sémantique et culturel liées à leur absence de connaissances référentielles et culturelles.



Graphique 25 : Difficultés de participation au cours.

Cependant, tous les obstacles et les lacunes ont été surmontés par l'efficacité du dispositif didactique ponctué de modules d'enseignement du FLE en fournissant aux apprenants autant d'occasions de se doter de connaissances et de compétences nécessaires pour affronter les difficultés et à forger leur capacité d'obtenir les meilleurs résultats dans leur apprentissage de la langue. Le texte littéraire, les activités proposées, la diversité des productions, l'univers numérique très enrichissant aussi bien que l'accompagnement et la présence constante de l'enseignant stimulaient la motivation des apprenants, leur intérêt et leur participation au cours.

L'enseignant méthodique avec les principes de sensibilisation essayait d'éclairer les difficultés que les apprenants pourraient affronter : difficultés lexicales, syntaxiques, d'organisation du discours, difficultés culturelles et référentielles, des difficultés conceptuelles ainsi que des difficultés de manipulation des ressources techniques, de navigation hypertextuelle et de lecture interactive, des difficultés de mobilisation des processus cognitifs adéquats...



Graphique 26 : Appréciation de l'enseignant.

L'enseignant compétent indiquait aux apprenants des stratégies différentes selon les intentions de lecture, les genres et les moyens en fonction des processus de perception, de compréhension, d'interprétation du sens, de construction et de co-construction, il leur apprenait dès leurs premiers pas dans l'apprentissage de la langue par le texte littéraire de mobiliser les stratégies au sein du processus métacognitif :

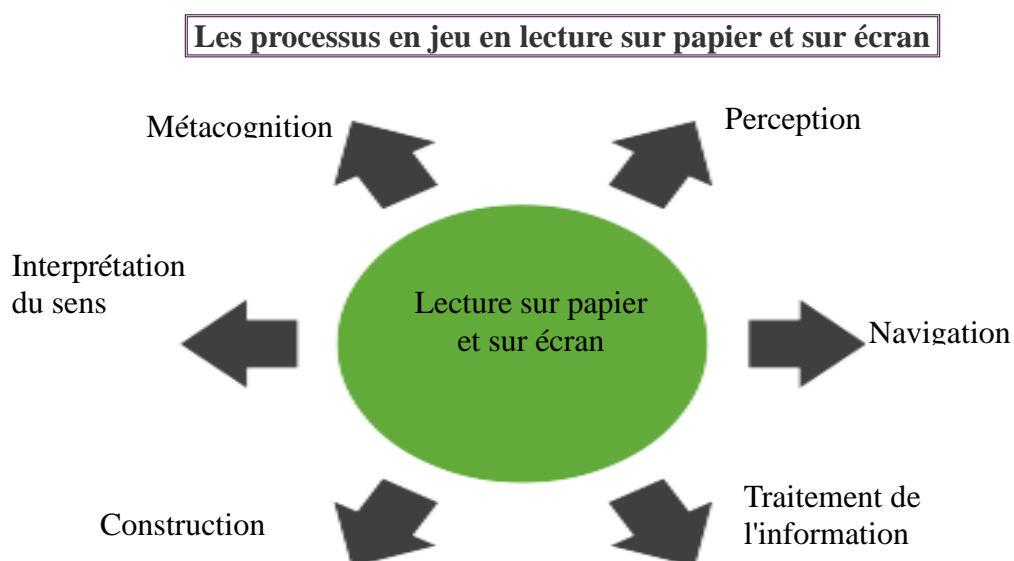


Schéma 15: Les processus en jeu en lecture sur papier et sur écran (conception personnelle).

L'enseignant se montre préoccupé d'établir les conditions nécessaires pour qu'il existe un apprentissage efficace et susceptible de répondre aux prétentions du dispositif d'enseignement proposé et de trouver l'équilibre entre la dynamique du dispositif et celle de la classe en vue des résultats désirés.

3.3. Les enseignants et la validation du dispositif didactique mis en pratique

Pour entrer plus avant dans l'analyse des principaux effets suscités par le dispositif expérimenté auprès des apprenants du FLE dans les classes de l'école de langue française et de culture : **ABC-Lesbos**, il faut aussi analyser les estimations de deux enseignants de FLE sollicités à titre d'acteurs compétents pour contribuer avec leur expertise à l'application de cette approche d'enseignement de la langue ciblée. Ce sont deux enseignants de FLE¹⁶¹ de notre milieu de travail qui ont reçu leur formation initiale à l'Université d'Athènes, de la faculté de langue et littérature française, titulaires d'un Master : science du langage - parcours FLE à l'Université Aix-Marseille (Catherine P., 28 ans), Master Didactique des langues - Parcours Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel à l'Université de Jean-Monnet - Saint Etienne (Alexis K., 30 ans) et d'une expérience d'enseignement du FLE de 3-4 ans dans le secteur privé.

Tout d'abord, nous avons présenté notre dispositif aux deux enseignants de façon qu'ils prennent connaissance de la conception et des objectifs de ce moyen d'enseignement du FLE, qu'ils étudient les processus de cet enseignement-apprentissage liés aux contenus des scénarios pédagogiques afin de mettre en évidence leurs impressions et en deuxième étape leurs savoirs issus de la pratique. Dans ce cas, nous assumons le rôle du chercheur/formateur tout en mobilisant l'expertise des enseignants afin de pouvoir établir le dialogue entre pratique et recherche. Cette présentation très fructueuse a duré 4 semaines étalées tout au long de l'année 2018 pendant les congés scolaires pour que les enseignants soient disponibles pour étudier chaque module présenté et faire leurs commentaires et leurs suggestions très pertinents dans l'idée d'ajuster le dispositif didactique. Il faut reconnaître leur apport essentiel dans l'étude du processus didactique et dans la réussite de son implantation dans le milieu de la classe. On dirait que cette présentation de notre dispositif didactique auprès de ces deux enseignants constitue une sorte de mise à l'essai pour les premières réactions de la part des enseignants avant qu'il ne soit mis en pratique en situation réelle de classe de FLE. À la suite, des clarifications et des précisions ont été données aux enseignants pour les aider. Les enseignants, ayant accompli chaque module et pris en charge la mise en œuvre en situation réelle d'enseignement, ont été appelés à commenter cette pratique appuyée sur leur fiche d'observation. Une médiation entre nous, chercheuse et les enseignants s'est établie dans le but de capitaliser la faisabilité de cette articulation du texte littéraire et des environnements

¹⁶¹ Annexe 33 : Courte présentation du profil de deux enseignants de FLE.

numériques pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en classe et l'ensemble des possibles. Ce partage des considérations s'est avéré enrichissant et fécond afin de « discuter, proposer, reprendre, affiner l'interprétation d'une séquence jusqu'au moment où cette interprétation "tient" aux yeux des différents participants : acteurs de la séquence, autres enseignants, chercheurs » (Astolfi J.- P., 1993, p. 10). Chacun de ces enseignants selon son expertise, a contribué au meilleur résultat du produit développé et à la construction de nouveaux savoirs sur la pratique de notre dispositif et nous devons reconnaître l'importance de leur savoir acquis par l'expérience et de l'importance de ceux-ci dans la mise en pratique des séances en classe. Leur rôle est essentiel pour notre étude, tant quant aux perspectives de l'enseignement du FLE qu'aux innovations pédagogiques. Nous avons donc pratiqué une activité réflexive pour examiner ensemble l'objet de notre étude. Quelles sont les phases au cours desquelles nos enseignants - acteurs sont sollicités ? Quelle émergence ? Ce sont les questions sur lesquelles nous avons voulu faire le point.

Les étapes de cette démarche d'investigation de nos enseignants englobent la phase de la présentation, la phase de la mise en commun et confrontation des réponses, la phase de la mise en œuvre et la phase de la collecte des données ainsi que leur analyse :

1. La présentation du dispositif et de sa structure :

- la clarification des objectifs,
- l'analyse des ressources et des contraintes,
- la planification de la mise en pratique de cet enseignement,
- la schématisation de la procédure.

2. la mise en commun :

- l'interaction et les commentaires des enseignants,
- l'explicitation et vérification des différentes démarches,
- les précisions sur l'encadrement et la rétroaction par pairs.

3. La mise en pratique par laquelle les enseignants s'engagent à observer l'aspect de la pratique et établir les liens entre pratique et recherche.

Vrais facilitateurs, nos enseignants travaillent en collaboration et partagent leurs points de vue pour l'émergence des possibilités par cet enseignement du FLE. Leur contribution apporte des éléments solides concernant la concrétisation du produit d'enseignement-apprentissage de la langue, son opérationnalisation et la validation du projet de la recherche.

À cet égard, chaque classe a été observée deux fois par chaque enseignant à des périodes d'observation différentes d'une année scolaire à l'autre (2018-2019) incluant pédagogie, rôle de l'enseignant et apprentissage. Leur champ d'observation a été basé sur des indices circonscrits à toutes les pratiques d'enseignement, mais aussi d'apprentissage en salle

de classe qui ajouteraient à l'éclairage de la mise en pratique du dispositif didactique axé sur un enseignement à caractère multidimensionnel (voir 2.1 de la 3ème partie de notre étude). Ces indices ont été notés dans la grille d'observation durant les différentes pratiques de classe et les étapes de leur réalisation : enseignement-apprentissage, rôle de l'apprenant, rôle de l'enseignant et évaluation pour l'observation des manifestations significatives. Cette grille d'observation a été conçue par souci de pertinence pour l'émergence des éléments susceptibles de procurer une vision d'ensemble de la situation d'enseignement-apprentissage et de la mise en pratique du produit proposé en classe tant au niveau des comportements didactiques que des activités qui nous aiderait à l'analyse des résultats :

Grille d'observation élaborée selon les principes de Lasnier F. (2000, pp. 158-184)

Globalité : Vue d'ensemble	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Construction : Activation des acquis, l'élaboration de nouveaux apprentissages, l'organisation des informations	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alternance : alternance entre global et spécifique	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Application : apprentissage axé sur l'agir afin qu'il soit pertinent pour l'apprenant	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Signifiante : situations signifiantes et motivantes pour l'élève	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cohérence : relation cohérente entre les	Suffisance					Insuffisance				

activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Transfert : le transfert d'une tâche source à une tâche cible	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mobilisation et planification des ressources	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Investigation de l'apprenant	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Régulation entre la situation de l'enseignement et celle de l'apprentissage prétendus	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Une synthèse des commentaires et des suggestions a suivi cette exploitation du dispositif par laquelle les deux enseignants ont exprimé leur avis sur l'ensemble des activités. Grâce aux entrevues avec eux, nous avons pu connaître leurs estimations et impressions concernant les modalités de l'expérience de la lecture des textes littéraires et les nouvelles applications d'enseignement du FLE. Cette démarche nous a aidés à mesurer le coefficient de corrélation entre l'expertise des enseignants sollicités et le dispositif didactique. Alors, en analysant les principaux effets suscités par le dispositif expérimenté auprès des apprenants de l'école de français langue étrangère : ABC, les enseignants ont exprimé leur satisfaction totale concernant l'adéquation du matériel produit et l'enseignement-apprentissage du FLE tout en notant leur enthousiasme dans l'idée d'appliquer ces nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue en classe malgré la complexité de ces applications nouvellement utilisées de leur part. Selon leurs réponses, la complexité de ces propositions didactiques ne constituait pas une entrave à leur application, au contraire, elle constituait un défi pour eux dans le but de découvrir la polyvalence que l'enseignant de FLE doit manifester. Leur vision positive de la situation d'apprentissage favorise notre réflexion didactique sur les dimensions

de l'enseignement de la langue à travers le texte littéraire et le numérique. Ils se sont dits favorables à la construction des scénarios pédagogiques harmonieusement liés à l'activation des acquis, à l'élaboration de nouveaux apprentissages et l'organisation des informations. Grâce aux fiches pédagogiques pour l'enseignant, quelques réticences ressenties principalement par l'enseignante ont été surmontées. Selon eux, il s'agit d'un support appréciable de diversité par les activités de lecture et d'écriture auxquelles s'adonnent les apprenants sur papier et sur l'écran qui leur a permis de s'investir avec plaisir et d'utiliser les stratégies cognitives, affectives, de gestion et métacognitives en les rendant actifs de leur apprentissage. Ils ont souligné à l'unanimité, la créativité et le plaisir accru que les nouveaux environnements d'apprentissage de la langue offrent aux apprenants ainsi que la bonne articulation de ces deux mondes d'apprentissage dans l'accompagnement de l'enseignant pour la découverte du français langue étrangère. Les deux enseignants ont trouvé les scénarios pédagogiques éclairants, d'une conception évolutive, d'un processus systématique d'acquisition et de transfert de savoirs de telle manière que leur rôle se limitait à celui d'accompagnateur. Ils ont aussi estimé la stratégie interactive de l'organisation du travail en classe et hors de la classe promouvant la responsabilité de chaque apprenant envers ses pairs et l'habileté à la coopération.

Récapitulatif de vue d'ensemble du dispositif expérimenté		
(Occurrence %)		
	Enseignante	Enseignant
Construction	95%	93%
Alternance	90%	92,5%
Application	93%	96%
Signifiante	98%	98%
Cohérence	98%	98%
Transfert	96%	98%
Mobilisation et planification des ressources	95%	96%
Investigation de l'apprenant	94%	94%
Régulation entre la situation de l'enseignement et celle de l'apprentissage prétendu	96%	96%

Tableau 3 : Récapitulation d'ensemble du dispositif expérimenté.

Certaines difficultés se sont posées aux enseignants et aux apprenants du fait de la particularité de combinaison entre les pratiques de lecture du texte littéraire pour l'apprentissage de la langue visée et l'usage des outils numériques demandant des savoirs et des compétences de la part de l'enseignant, ainsi qu'une expérience précédente de leur utilisation dont ils ne disposaient pas selon leurs témoignages. L'articulation de l'enseignement des compétences linguistiques avec l'enseignement de la littérature à l'aide des nouvelles techniques et l'émergence de nouvelles pratiques présupposait des changements dans leur posture d'enseignement du FLE en classe transformée en un nouvel espace pédagogique. Ces quelques entraves à la pratique de cet enseignement ont été résolues par le fait qu'ils avaient la liberté d'agir vis-à-vis du matériel en modifiant ou adaptant certaines activités selon les difficultés identifiées qui pourraient entraver leur enseignement ou l'apprentissage des élèves. La flexibilité ou la différenciation pédagogique était une façon de favoriser la mise en œuvre de la diversité des processus impliqués, des genres et supports numériques de lecture littéraire en classe de FLE.

Pour l'agencement de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage du FLE avec les nouvelles pratiques de lecture du texte littéraire sur des supports numériques, nos enseignants devaient déployer des compétences telles qu'elles faciliteraient la mise en œuvre de cet objet d'enseignement du FLE. D'après leurs réponses, ils sont en accord avec Aeby Daghé (2015) qui définit le dispositif didactique comme un « environnement matériel de travail », les tâches comme « une forme de matérialisation de l'objet d'enseignement » et les exercices comme « le moyen des dimensions spécifiques du savoir et des intentions de la lecture du texte littéraire » (Aeby Daghé S., 2015, p. 54)¹⁶² :

¹⁶² Mentionné au chapitre de l'analyse du dispositif didactique.









Synthèse des compétences des enseignants impliqués dans le dispositif expérimenté			
Guidage/orientation des apprentissages	L'enseignant a aidé l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage.	Enseignante	
		Enseignant	
Flexibilité pédagogique	L'enseignant est capable d'ajustements en ce qui concerne les procédures ou des modifications.	Enseignante	
		Enseignant	
Stimulation des apprenants	L'enseignant a donné aux élèves des balises et des consignes claires quant au travail à réaliser.	Enseignante	
		Enseignant	
Coordination des ressources et des outils	L'enseignant parvient efficacement à des objectifs d'apprentissage précis.	Enseignante	
		Enseignant	

Tableau 4 : Synthèse des compétences des enseignants impliqués dans le dispositif.

Au regard de ce tableau, on constate que l'enseignante a présenté une certaine difficulté à coordonner et à gérer les ressources et surtout les outils en ligne, du fait de sa formation spécifique et du fait qu'elle n'était pas familiarisée avec les stratégies nécessaires pour former des apprenants/lecteurs performants en contexte numérique. Cette constatation renforce l'idée de P. Demougin (2007)¹⁶³ selon laquelle on forme « des enseignants en littérature plus que de littérature » et la preuve que le profil des enseignants de FLE varie selon leur formation et la vision de la littérature qu'ils en retirent et tiennent à véhiculer dans leur enseignement de langue.

À partir de l'éclairage des enseignants sollicités, la corrélation des supports, des genres textuels et des intentions de lecture est confirmée aussi bien que les opportunités du

¹⁶³*Ibid.* Demougin P. (2007).

numérique qui renouvellent la place de la lecture du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage de la langue. La preuve apportée par leurs découvertes atteste de l'efficacité conceptuelle de notre dispositif didactique qui veut que la lecture du texte littéraire en classe de FLE se repose sur plusieurs processus interagissant en harmonie avec l'intention de l'enseignement, du support et du genre du texte littéraire :

Tableau récapitulatif des processus de lecture sur papier et sur l'écran et appréciation des enseignants sollicités (occurrences %)	
	Attitude positive
Perception	92%
Navigation	89,43%
Manipulation	83%
Traitement et évaluation de l'information	90%
Construction, co-construction et interprétation du sens	90,64%
Intégration multimodale	94%
Métacognition	91%

Tableau 5 : Estimation des processus de lecture sur papier et sur l'écran par les enseignants.

Leurs constatations confirment que de nouveaux comportements d'usage des textes littéraires et des informations se font jour dans notre dispositif didactique développé proposant une autre démarche de lecture littéraire et une conception instrumentale de l'apprentissage de la langue. D'une part la lecture du texte sur le papier et d'autre part la lecture sur l'écran pour que l'apprenant/lecteur soit aidé à la compréhension du texte, pour qu'il s'informe, pour qu'il enrichisse les données du savoir et pour que l'enseignant rende son enseignement moderne. Les technologies actuelles offrent un large éventail de moyens pour l'enrichissement de la langue apprise et pour un résultat d'apprentissage optimal.

Sortis de cette expérience, nos enseignants reconnaissent un regain d'énergie, un enthousiasme à appliquer de nouvelles modalités d'enseignement de la langue et une assiduité ainsi qu'une persévérance accrues de leur part. Persuadés des opportunités qu'offre un tel enseignement abordant des processus pour l'élaboration du sens et la découverte de la langue à apprendre en intégrant des connaissances à partir de divers documents de nature et sur des supports différents, ils viennent de confirmer que les supports et les outils seuls ne suffisent pas sans la médiation pédagogique des enseignants de FLE. Leurs informations nous conduisent à approuver la correspondance qu'il y a entre « la qualité de la médiatisation

technique de l'apprentissage » et « la médiation des hommes qui l'interprètent et la font vivre sur le terrain » (Linard M., 1996, p. 116)¹⁶⁴ et d'avancer que cet enseignement-apprentissage du FLE développé dans notre dispositif hybride offrant « une variété de perspectives nouvelles quant à l'écriture, certes, mais aussi quant à la lecture et à l'étude du texte littéraire » (Bergeron M.-A., 2013, p. 26) demande la formation des enseignants de FLE dans les TICE, capitaines de sa mise en œuvre et acteurs de l'attitude multidimensionnelle de la lecture littéraire en classe de FLE :

Stratégies adoptées par les enseignants impliqués dans chacun des supports proposés de l'activité pour sa régulation d'après Bélisle (2011, p.39)

	Fréquence	
	Toujours	Souvent
Planifier la lecture	X	
Décider quand utiliser telle stratégie	X	
Savoir comment piloter l'usage de la stratégie	X	
Orchestrer les différentes stratégies		X
Evaluer son usage de la stratégie		X

Tableau 6 : Fréquence des stratégies adoptées par les enseignants.

Cela confirme que les apports du progrès de la technologie, ainsi que ceux des courants pédagogiques modernes dans le domaine de la didactique du FLE, mènent l'enseignant à se former de manière à pouvoir gérer les supports, évaluer les ressources diversifiées et créer des conditions d'apprentissage fécondes.

Les observations et les constats des enseignants sollicités, très pertinents, nous ont permis d'avoir des informations fiables pour analyser le rapport de la lecture littéraire mettant en jeu des savoirs linguistiques, des savoir-faire et des savoir-être avec les apprenants/lecteurs tout en validant la qualité des supports, des activités conçues, des choix didactiques, la qualité de l'encadrement et l'accomplissement des objectifs visés : satisfaction totale concernant la didactisation du matériel sélectionné au terme de la démarche suivante :

¹⁶⁴ Emprunté, *Ibid.*, Guichon N., 2012, p. 6.

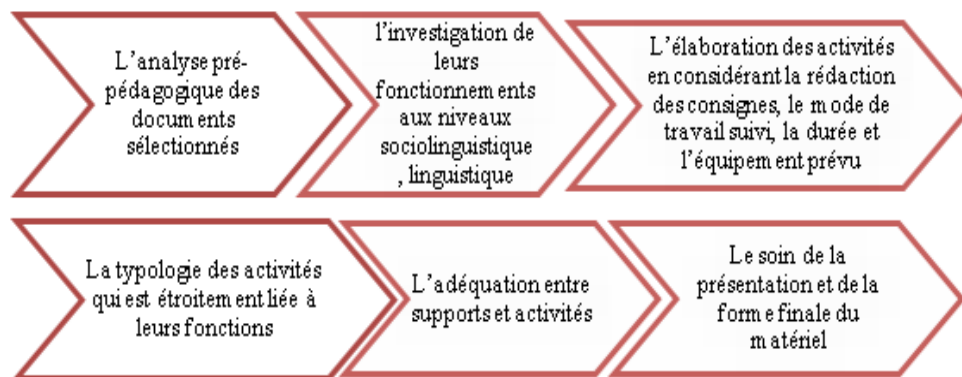


Schéma 16 : La démarche de la didactisation du matériel sélectionné (Conception personnelle).

Ce dispositif didactique répond positivement à la question de J. Courtyllon (1996)¹⁶⁵ figurante sur le titre de son œuvre : « L'enseignement des langues, peut-il échapper à la routine ? » par ses pratiques et des tâches stimulant les composantes cognitives de la créativité telles que les compétences affectives chez les apprenants à travers leur expérience de lecture du texte littéraire en classe sous l'œil de l'enseignant. Le processus acquisitionnel et le champ d'investigation de l'apprenant s'appuient sur le dialogue fait littéraire-enseignant-apprenant(s)-numérique (outil et ressources) et sur des conditions qui permettent l'enclenchement du processus développemental en classe et hors de la classe pour l'acquisition et l'appropriation dans la perspective communicationnelle. Un contexte favorable à l'accomplissement des objectifs et des besoins de l'apprentissage se crée à chaque séquence pédagogique, les situations d'apprentissage sont des défis pour les apprenants et entraînent des rétroactions positives, les multiples documents de référence informatisés pertinents combinés avec les activités préconisées stimulent la curiosité et la motivation des apprenants vers des voies parallèles d'entrée au texte littéraire. De plus, l'accent est mis sur les représentations métalinguistiques qui se nourrissent de l'« input » de la langue apprise par les activités variées d'exploration du texte littéraire et du discours métalinguistique prenant source en celui-ci et facilitant le rapprochement vers la langue visée. L'intervention de l'enseignant sur le processus d'acquisition-apprentissage de la langue est nécessaire tout en prenant en considération les représentations des apprenants sur les deux langues source et cible afin que « la saisie de l'apport soit compréhensible, intelligible de l'apprenant, et si

¹⁶⁵ Courtyllon J., 1996, « L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ? », *Le Français dans le monde* 285, pp. 42-43.

possible affectivement marqué » selon le modèle S. Krashen (1981)¹⁶⁶. En effet, les démarches suivies par notre dispositif didactique consistent à fournir les savoirs nécessaires selon le niveau de langue des apprenants auxquels se rapporte chaque module d'apprentissage dans des situations de communication stimulantes favorisant l'interaction dans la classe, le premier lieu social des apprenants de la langue et ensuite l'interaction sociale, hors de la classe. Ainsi, la classe contexte pragmatique-interactionnel s'annonce comme l'espace fertile au développement de l'interlangue par « les mécanismes de vérification, d'utilisation et de réutilisation — et par là même, d'acquisition — qu'elle sous-tend — et d'autre part, à dépasser la dichotomie souvent faite entre organisation discursive et organisation grammaticale » (Giacomi A. et De Heredia C., 1986, p. 23)¹⁶⁷ permettant l'échange. À part les moyens linguistiques, notre formation reste centrée sur les signes culturels émergents du texte littéraire que les apprenants sont appelés de différentes façons (l'attention, la mémoire, le raisonnement) à percevoir, à reconnaître, à interpréter pour l'exercice des aptitudes communicationnelles. La communication indissociable de l'interaction est devenue essentielle dans l'appréhension de la langue autre, exerçant une forte séduction chez les apprenants et changeant les représentations linguistiques ou de la nature pragmatique et dialogale de la langue. Cette vision plus plastique de la langue qui se manifeste aussi dans le CECRL, nous y insistons par notre étude au profit d'un comportement interactif qui pétrira le statut d'acteur social de l'apprenant de la langue. Cela impose l'intérêt des enseignants non seulement « aux structures pour elles-mêmes, mais aux actions permises par des ressources langagières diverses, dont des formes approximatives des modèles de référence » (Matthey M., 2010, p. 11)¹⁶⁸ au profit du processus acquisitionnel de son apprenant.

¹⁶⁶ Krashen S., 1981, *Acquisition d'une langue seconde et apprentissage d'une langue seconde*, Pergame Press, New York, mentionné dans Daniel V., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, <http://journals.openedition.org/aile/4845>

¹⁶⁷ Giacomi A. et De Heredia C., 1986, « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages* n°84, décembre 1986, pp. 9-24.

¹⁶⁸ Matthey M., 2010, « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi, 2010, 978-2-296-13991-6 (br.) hal-01257746

QUATRIÈME PARTIE

DISCUSSION ET CONCLUSION

Nous avons proposé une étude sur la littérature en FLE, une analyse des besoins d'apprentissage du FLE d'après les recommandations du CECRL, des réflexions qui ont nourri la conception d'un dispositif hybride basé sur l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Le ressenti des enseignants et des apprenants sur la formation dispensée par ce dispositif didacto-pédagogique recueilli établit les bases pour envisager de futurs développements de formation semblables en classe de FLE, des cours encadrés dans cette modalité qui articule la médiation littéraire et la médiation numérique.

1.1. Bilan

Tout au long de notre étude, nous avons voulu vérifier que la littérature, la lecture des textes littéraires plus principalement, peut contribuer à la découverte de la langue, de la culture française et rendre cette expérience motivante pour l'apprentissage de la langue dans laquelle sa présence doit être à tous les niveaux du CECRL. Une expérience qui se réalise d'une façon esthétique de la lecture pour le contact direct avec l'œuvre, d'une façon artistique pour l'éveil des sens, et d'une façon symbolique pour l'analyse critique. L'important est que le lecteur/apprenant se trouve au centre de la réflexion didactique comme sujet social et socioculturel (Sauvaire M., 2013) de manière qu'il se sente responsable et libre dans l'acte de lecture, ce que permet l'expérimentation de notre dispositif didactique. Il met en valeur l'exploitation de la littérature par l'acte de lecture du texte littéraire encadré d'outils numériques à travers la perspective actionnelle où les diverses compétences langagières interagissent et où l'identité du lecteur/apprenant se construit. A la fin de notre recherche qui se situe dans le contexte de la situation actuelle d'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce et après ses apports, d'une part, pour l'enseignement de la littérature et les pratiques des enseignants de FLE en Grèce et, de l'autre, sur le matériel didactique numérisé et l'importance qui lui est accordée par les enseignants de FLE en Grèce, il s'avère que notre dispositif didactique pourrait jouer un rôle modélisant et contribuer au renouvellement de l'enseignement-apprentissage du FLE grâce à la place dynamique que tient le texte littéraire

en classe, au caractère motivant et unique des TICE tout en adaptant la mission de l'enseignant et l'implication de l'apprenant dans cet autre environnement d'apprentissage. Nous considérons utile de nous rapporter à la spécificité de notre recherche qui s'édifie dans l'approche renouvelée du texte littéraire en classe de FLE par la lecture instrumentée associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire, la réflexion et l'éducation culturelle. Nous allons mettre en relation notre proposition didactique, sa pratique en classe de FLE avec les résultats reçus et leur analyse, ce qui nous permettra d'esquisser les apports de telles pratiques à la situation hellénique de l'apprentissage du FLE afin de faire avancer les réflexions didactiques plus généralement.

1.2. Discussion

Les impacts de cette recherche peuvent être présentés en cinq axes majeurs :

- Littérature et enseignement du FLE.
- TICE et enseignement-apprentissage du FLE.
- La lecture pour l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE.
- Les apports de l'articulation de la littérature et des outils numériques dans l'environnement d'enseignement-apprentissage du FLE.
- Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement de la littérature en classe de FLE.

Ainsi, nous pourrions constater si une approche renouvelée de la littérature par des modalités innovantes opérées en classe peut contribuer au développement des compétences linguistiques et socioculturelles dès le début de l'apprentissage de la langue et sous quelles conditions ces nouveaux concepts aux dynamiques novatrices et motivantes peuvent se mettre en œuvre.

1.2.1. Littérature et enseignement du FLE

À partir de notre étude, la littérature se distingue des moyens fonctionnels pour l'enseignement-apprentissage du FLE. C'est, au-delà de l'amélioration du savoir linguistique, « la relation sensible et sensorielle à la matérialité de la langue et à la signification des mots » (*op.cit.*, Godard A. (dir.), 2015, p. 302), le regard porté sur la culture de la langue cible et l'immersion de l'apprenant dans le champ de l'art qui importent. Notre aspiration était de montrer l'importance majeure de réunir en classe de FLE langue et littérature pour l'expérience d'une lecture plurielle au contact du texte littéraire « qui est à la fois de l'ordre

de l'émotion, de la sensibilité et de la cognition » (*ibid.*, 2015, p. 303), l'expérience symbolique qui par l'acte de médiatisation, de l'interprétation, tisse des liens entre les différentes cultures et ouvre le chemin vers la rencontre avec l'autre, le différent et l'expérience stylistique qui rend l'apprenant-lecteur sensible et attentif au choix, à l'assemblage et la signification des mots. La littérature est un outil d'apprentissage du FLE, l'édifice conceptuel d'une didactique commune « en fonction aussi des questions que la littérature et son enseignement-apprentissage posent aux disciplines de référence (dont les sciences du langage) et aux pratiques sociales (dont les pratiques éducatives) : questions du sujet écrivain-lisant, du sens et des valeurs » (*op.cit.*, Chiss J.-L. et David J., 1999, p. 44) ajoute aux fonctions de la classe de FLE l'éducation culturelle. La preuve en est que tous les enseignants grecs participant à notre recherche reconnaissent les enjeux linguistiques, communicatifs et éducatifs du texte littéraire en classe de FLE qui attribuent à l'exploitation du texte littéraire une fonction pédagogique et formative. Ils témoignent aussi de l'intérêt des apprenants pour les activités de lecture littéraire et leur plaisir de s'impliquer dans les activités d'exploitation du texte littéraire dans un cadre actionnel. Si le rôle de l'enseignement de la littérature en classe de FLE paraît clair et significatif auprès des enseignants interrogés, sa place et la fréquence du recours au texte littéraire en classe ne paraissent pas être privilégiées. Une certaine réticence paraît chez un grand nombre d'enseignants aussi bien vis-à-vis de l'exploration du texte littéraire qui s'explique par les contraintes horaires du cours et les contraintes du programme imposé, le temps d'élaboration des activités, la difficulté de la langue dans les textes littéraires, le manque d'intérêt des apprenants parce que les thèmes leur paraissent éloignés de l'actualité et le choix d'un extrait pertinent et motivant selon les phénomènes à enseigner. Certainement, il y a des enseignants qui utilisent les textes littéraires dans leurs pratiques d'enseignement du FLE. Ce sont des enseignants qui travaillent dans le secteur privé ou qui donnent des cours particuliers et qui sont les seuls responsables des modalités et des processus d'enseignement qu'ils jugent efficaces selon le profil de leurs apprenants. Pour eux, l'exploration de divers textes littéraires sont des moyens importants d'acquisition, de perfectionnement de la langue. Leur démarche pédagogique s'inspire aussi bien d'une théorie linguistique que d'une théorie littéraire. Les textes littéraires sont considérés comme un outil et un objet d'apprentissage de la langue étant donné qu'ils renferment l'expression d'une langue, d'une culture et d'une esthétique. Grâce à la littérature, ils infligent de nouvelles formes à leur enseignement en appliquant des séances de lecture, d'écriture, des activités d'exploitation plus réflexives, plus analytiques, méta textuelles et des exploitations créatives. Parmi eux, il y en a un petit nombre qui se satisfait des manuels

d'analyses des textes littéraires avec le souci d'aider les apprenants à réussir aux examens du programme de la SORBONNE pour l'acquisition des certifications SELFEE-Sorbonne¹⁶⁹.

À cet égard, nous tenons à donner de l'importance à la place de l'enseignement de la littérature dans la formation des enseignants de FLE qui pourrait redéfinir son rôle dans leur pratique future. D'ailleurs, J.P. Cuq et I. Gruca avancent que « la validation des savoirs et des compétences ainsi que le processus de formation qui y conduit sont le produit d'une certaine "culture du système éducatif" du pays en question [...] » (*op.cit.*, 2003, p. 104). L'intérêt que nous avons porté aux programmes de deux Départements de Langue et de Littérature françaises en Grèce (Athènes et Thessaloniki, annexe 29) prouve que des pratiques et des méthodes de l'enseignement universitaire de la littérature française ont leur place dans les corpus enseignés actuellement dans les deux départements. La littérature est présente en tronc commun et en spécialité à travers différents modules. Néanmoins, parmi ces modules ne figure aucun qui enseigne les méthodes d'application pédagogique et didactique du texte littéraire en classe de FLE. Malheureusement, c'est un manque essentiel dans la formation que les étudiants, futurs enseignants, reçoivent. Il doit être comblé par les journées d'étude, les séminaires et l'effort des didacticiens et des chercheurs en vue de développer des pratiques d'utilisation du texte littéraire applicables dans la classe de langue. On reconnaît que les compétences requises des étudiants, futurs enseignants de FLE dans ces deux Départements de Langue et de Littérature Françaises au sein de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes et de l'Université Aristote de Thessaloniki sont larges. Quant à la pédagogie du texte littéraire, son exploitation en classe et les approches possibles, il n'y a aucun module prévu dans les programmes des départements de didactique du FLE.

En cela, les réponses aux questions ouvertes sur l'enseignement de la littérature et le fait littéraire dans leur formation, posées aux étudiants de licence et aux étudiants qui ont accompli leurs études montrent que les cours de langue, de didactique et de traduction leur paraissent être plus utiles que les cours de littérature. Ceux qui ont suivi les cours obligatoires concernant le fait littéraire notent qu'ils ont eu des difficultés linguistiques et culturelles et ils étaient moins intéressants que les autres. Ils avouent que les cours de littérature se concentrent sur les compétences langagières et que la littérature les aide à découvrir les courants littéraires

¹⁶⁹ Certifications de langue, introduction à la littérature
Sorbonne B1 - Certificat intermédiaire de langue française
Sorbonne B2 - Certificat pratique de langue française
Certifications de langue, littérature et civilisation françaises
Sorbonne C1 - Certificat pratique de langue française
Sorbonne C2 - Diplôme de langue et littérature françaises
Sorbonne C3 - Diplôme supérieur d'études françaises

et les écrivains français. Certainement, il ne faut pas manquer de mentionner leur intérêt à s'inscrire aux ateliers des stages organisés par différents organismes en Grèce et de suivre les séminaires, colloques internationaux grâce à la possibilité de les suivre à distance et qui concernent la pédagogie du texte littéraire en FLE, son exploitation en classe de FLE, les nouvelles modalités d'enseignement de la littérature en classe de FLE, la culture et le rôle de la littérature en FLE, ce qui confirme l'utilité de s'ouvrir vers les thématiques pédagogiques actuelles et le besoin d'orienter leur parcours de formation en fonction des perspectives nouvelles d'enseignement-apprentissage du FLE. La formation continue qui articule la théorie, la pratique et la découverte de nouvelles méthodes et d'autres moyens d'enseignement du FLE vient compléter la diversité de leurs intérêts pour décloisonner leur formation universitaire et enrichir leur formation professionnelle.

1.2.2. TICE et enseignement-apprentissage du FLE

Les TICE sont entrées dans les classes de FLE et elles offrent des facilités et de nouvelles modalités d'enseignement de la langue. Notre recherche s'est proposée de relever l'usage fait par les enseignants de FLE en Grèce et les apports dans l'apprentissage de la langue, ce qui nous a aidés à mieux aborder la mise en œuvre de notre dispositif didactique. Nous avons examiné l'introduction des TICE en classe de FLE sous un double aspect : les outils technologiques mobilisés en classe (ordinateur, TBI, vidéoprojecteur interactif, lecteur multiscartes externe, système audio-visuel, internet) et l'usage des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE et leur fréquence d'usage dans les pratiques des enseignants.

Selon notre enquête de terrain, le numérique n'a pas révolutionné la classe de FLE, elle reste encore attachée au modèle classique d'enseignement malgré l'installation de ces outils dans celle-ci. L'explication principale est la durée du cours très limitée (50 minutes au maximum) et l'effectif de la classe (15-18 apprenants) surtout dans les institutions publiques (écoles primaires, collèges et lycées). Ainsi, la majorité des enseignants déclarent que leurs apprenants utilisent les outils numériques en classe une ou deux fois par mois selon le temps disponible, mais ils déclarent que leur recours aux outils de la technologie est plus fréquent, principalement par l'usage des lecteurs MP3 selon le manuel utilisé. Il faut noter que les manuels de FLE au format numérique changent la situation et donnent un air plus actionnel aux cours. De plus, il y a des enseignants qui se plaignent de l'équipement informatique insuffisant et de la faible connexion internet de leur établissement à cause du manque d'infrastructure selon les écoles et les territoires qui constituent une réalité décevante favorisant des inégalités aiguës. Les outils numériques ne sont pas utilisés intensivement à

cause de la mauvaise qualité de ceux-ci ou de leur mauvaise maintenance et de leur mauvais rendement. Alors, la flexibilité ou pas dans l'accès au matériel détermine leur usage durant le cours.

Concernant le recours des enseignants aux technologies pendant leurs pratiques professionnelles, il semble ne pas être fréquent bien qu'ils en aient envie. La complexité de ce large éventail de moyens à leur disposition pour enrichir l'enseignement de la langue décourage les enseignants de FLE et par conséquent, ils ne les utilisent pas de manière rigoureuse en classe. La plupart des enseignants sollicités, sinon la totalité, reconnaissent que le potentiel des technologies pour l'enseignement-apprentissage de la langue intégré de manière appropriée transforme les modalités de la découverte de la langue, favorise l'interaction entre l'enseignant et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants, soutient le travail collaboratif et motive les apprenants. Il apparaît aussi que ce potentiel des technologies ne conditionne pas leur potentiel pédagogique. C'est une condition nécessaire, mais pas la seule : leur formation initiale, et même continue y est liée. Ainsi, selon les résultats de notre enquête un petit nombre d'enseignants de FLE s'estiment bien préparés dans la formation initiale à son utilisation. Par contre, il y a un taux considérable d'enseignants qui déclarent être familiarisés aux nouvelles technologies. Ils choisissent les outils qu'ils peuvent utiliser au mieux pour assister leur enseignement. Sur ce point, il faut noter que les enseignants du secteur public restent fidèles aux méthodes que le Ministère de l'éducation nationale impose avec l'Institut pédagogique responsable des programmes et de la matière à enseigner dans les classes de langues de l'enseignement public et que seulement, durant certaines fêtes ou jours de commémoration, ils font usage des technologies et des ressources numériques pour développer les compétences socioculturelles et interculturelles de leurs apprenants. Par la réalisation des tâches conjuguant la créativité pédagogique avec l'utilisation des ressources numériques se renforcent les effets cognitifs et affectifs chez eux. Surtout, ce genre de tâche fonctionne comme un passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage en accordant aux apprenants la possibilité de s'impliquer de manière plus motivante dans ce processus de découverte socioculturelle du français langue étrangère.

Les TICE constituent un potentiel très attractif pour les apprenants de FLE et qui favorise leur attitude face à l'apprentissage de la langue, le développement de compétences intellectuelles, l'augmentation de l'attention aux activités d'apprentissage et la collaboration entre eux. Les enseignants se trouvent de plus en plus devant les défis de l'introduction et de l'utilisation des technologies et des ressources numériques non seulement pour le renouvellement des procédés d'enseignement du FLE, mais pour leur utilité en termes pédagogiques. N. Guichon déclare que « si les TIC ne sont que marginalement intégrées dans

les pratiques pédagogiques ou si elles sont utilisées de manière inadaptée, le risque est grand que leur apport à l'apprentissage demeure moindre » (*op.cit.*, 2012, p. 14). C'est le cas de notre terrain de recherche où certains « points de blocage »¹⁷⁰ qui se présentent tels que la formation des enseignants, l'équipement des écoles et leur maintien ainsi que la durée des cours entravent la pleine exploitation des potentiels pédagogiques des TICE.

1.2.3. La lecture pour l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE

Après avoir présenté la place que la littérature occupe dans les pratiques des enseignants de FLE pour l'apprentissage de la langue en Grèce, nous avons voulu nous focaliser sur l'acte de lecture du texte littéraire, l'étape essentielle pour l'immersion de l'apprenant/lecteur dans l'univers fictionnel, sensoriel, symbolique, artistique, linguistique et culturel afin d'appréhender l'intérêt que manifestent les enseignants aux apprenants en partageant leurs réflexions et certaines inquiétudes par rapport à cette pratique. Nous nous sommes adressés aux enseignants qui utilisent le texte littéraire dans leurs pratiques en classe. Selon eux, la lecture du texte est incontournable et ils l'exercent de façon répétitive en classe de toute manière : illustrée, dirigée, commentée, interprétée, parce qu'elle cultive chez les apprenants des compétences réceptives et productives. Tous accordent une grande importance à la lecture révélatrice du fonctionnement multiple du système de la langue (*op.cit.*, Peytard J., 1986, p. 247) : grâce à cette activité, les apprenants prennent peu à peu conscience du langage, de ses potentialités, de ses mouvements. Ils précisent qu'il faut accorder du temps à la lecture du texte littéraire en classe et pour certains enseignants, la lecture du texte littéraire s'avère féconde quand il n'y a pas d'objectifs précisés d'avance à atteindre et en toute liberté, on passe à sa découverte d'après les réactions des apprenants. Ils ajoutent que de cette façon se crée un échange interactif, un apprentissage sans contrainte, ludique, incitant le plaisir. Ce libre accès au texte littéraire par la lecture plurielle basée sur les activités appropriées, la démarche actionnelle et participative mobilise la disposition des apprenants devant son exploitation faisant émerger leurs représentations, leurs connaissances, leurs réalités.

Dans cette procédure, tous les enseignants interrogés reconnaissent leur rôle de fournisseurs d'informations concernant l'écrivain, l'œuvre, le contexte historique, culturel de l'ouvrage, les raisons de cette sélection du texte tout en évitant leurs interprétations. Un travail de pré-lecture nécessaire et efficace pour créer des attentes et susciter l'intérêt des apprenants/lecteurs. En même temps, grâce à des activités d'anticipation qui donnent la

¹⁷⁰ *Op.cit.*, Guichon N., 2012, p. 4.

possibilité aux apprenants de faire leurs hypothèses, cette procédure offre des données qui facilitent le survol du texte. Ils avouent aussi qu'ils tentent de faire de la lecture du texte littéraire un acte communicatif, un acte interprétatif ou un acte créatif à l'aide des activités adaptées au niveau de langue de leur classe sollicitant les échanges, le partage des pensées, des questions suscitées, les réactions, l'expression d'avis, la reformulation, très bénéfiques pour l'introduction au texte et pour l'investissement dans l'apprentissage. À notre demande d'évoquer certaines de ces activités qui dynamisent la lecture du texte littéraire dans leur classe, ils ne manquent pas de rapprocher ces activités de celles qu'ils pratiquent avant la lecture du texte, pendant la lecture et après la lecture. Ainsi, ils se rapportent aux activités sur l'étude des éléments paratextuels, développées sur plusieurs étapes et faisant appel aux ressources numériques : découverte des indices externes (couverture, titre de l'œuvre, nom de l'auteur, date de son édition, illustrations), à l'observation de la couverture arrière qui comporte le résumé de l'histoire et à l'abord des dédicaces et des citations. D'autres activités se portent sur la découverte des personnages, du lieu et du temps de l'œuvre, conçues de manière interactive en complétant un tableau dont une case est réservée aux commentaires de l'apprenant. Il y a encore des activités de production sur les thèmes qui sont ressortis soit de l'analyse du titre de l'œuvre, soit du résumé de l'histoire figurant sur la couverture arrière, ainsi que sur la fin possible de l'histoire, qui nourrissent l'imagination des apprenants. Ils ajoutent que des activités langagières pendant la lecture du texte construisent les compétences linguistiques, socio-culturelles et littéraires de leurs apprenants. La conception des exercices selon le profil des apprenants se base sur des axes ciblés : lecture et tri ou structuration des informations, lecture et richesse lexicale, lecture et structure des phrases, lecture et compréhension ou interprétation, lecture et expression, lecture et capital culturel. Les activités réflexives sont aussi privilégiées après la lecture du texte pour les niveaux de langue avancés qui mobilisent des savoirs, des notions, des réactions, l'appropriation et le positionnement subjectifs. Ces activités peuvent être complétées par les supports multimédias qui ajoutent à l'apport sensoriel chez les apprenants.

Des activités et des supports multiples peuvent se combiner au profit de l'apprentissage de la langue, la construction ou le renforcement des compétences langagières et l'entrée dans le fait littéraire par des voies adéquates. Les enseignants doivent être capables d'assurer les démarches de la lecture pour l'exploration du texte littéraire en classe de FLE.

1.2.4. Les apports de l'articulation de la littérature et des outils numériques dans l'environnement d'enseignement-apprentissage du FLE

Nous avons esquissé le paysage de la littérature et des TICE dans l'enseignement du FLE en Grèce suivant les données de notre recherche. Cette partie interroge la contribution des outils et des ressources numériques à l'évolution de la configuration des textes littéraires et leurs approches en classe de FLE en Grèce. Quel est l'usage de l'univers numérique dans les pratiques d'enseignement de la littérature en classe de FLE ? Permet-il le développement de nouvelles pratiques d'enseignement de la littérature ou le renouvellement de certaines autres ? Les supports technologiques et leurs outils inspirent les enseignants de FLE dans la conception des activités pour la découverte du texte littéraire qui peuvent ouvrir de nouveaux espaces d'enseignement-apprentissage de la langue ? Profitent-ils des écrits des commentaires, des résonances issues de cet univers numérique en adaptant les modalités didactiques ? Dans leurs classes, les pratiques de lecture du texte littéraire et d'écriture liées à ces moyens technologiques contribuent-elles à l'enseignement de compétences nouvelles ? Dans les sections précédentes, nous avons vu que tous les enseignants sollicités reconnaissent les enjeux de l'enseignement de la littérature dans l'apprentissage du FLE ainsi que les apports de l'usage de nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Mais pour la majorité de ceux-ci, certaines conditions complexifient leur œuvre didactique et ils font usage de ces supports périodiquement. Selon leurs réponses, ils se présentent réticents pour l'intégration de la littérature à leurs pratiques d'enseignement et moins pour l'intégration des TICE qui se fait d'une manière ou d'une autre vu la rapidité de leur expansion et l'importance accordée par les programmes pédagogiques du Ministère de l'éducation, les institutions et les éditeurs de méthodes de FLE. C'est le manque de formation et par conséquent, leur familiarité avec ces supports d'enseignement du FLE pour qu'ils les adoptent dans leurs pratiques en classe ou encore leur sentiment d'insécurité qui les empêche d'introduire de nouvelles pratiques au maillage de ces deux dynamiques ? En majorité, ils avancent que c'est la difficulté à concilier et à mettre en pratique toutes les nouvelles modalités didactiques et à « assumer trop de postures insécures » (Brunel M., 2013, p. 254)¹⁷¹. A cela, le critère d'âge pourrait mettre en évidence ce sentiment d'insécurité chez les enseignants de FLE grecs qui ont entre dix et quinze ans d'ancienneté dans le domaine d'enseignement et dont les pratiques pédagogiques sont bien ancrées et difficilement

¹⁷¹ Brunel, M., 2013, « Les TIC dans l'enseignement du français en France : les difficultés d'un enseignement intégré en formation des enseignants », dans Actes du colloque de l'AIRDF, L'enseignement du français à l'ère informatique, disponible sur : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>

changeables.

Au vu des données recueillies, les enseignants qui utilisent la littérature dans leurs classes assurent que l'approche d'un texte littéraire peut satisfaire différents besoins des apprenants (linguistiques, socio-culturels, intellectuels, esthétiques) et même des enseignants (accès à de multiples secteurs linguistiques, discursifs, idéologiques, encyclopédiques, culturels... vocation pédagogique fondamentale et universelle) surtout quand celle-ci est enrichie par les nouvelles technologies. Ce n'est pas seulement les modalités didactiques qui changent mais le dévoilement de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE en confrontant les apprenants à un environnement authentique et à un français authentique. L'envie de ces enseignants est de profiter de la portée de la lecture littéraire et de l'élargir grâce aux nouvelles technologies afin de donner un nouveau souffle didactique à leur classe. Leurs prétentions avouées consistent à « investir tous les aspects de la langue et de la culture » tout en favorisant « l'investissement de l'apprenant dans son appropriation langagière et, au-delà [...] à une meilleure compréhension du monde avec une finalité d'action celle de l'acteur social » comme le préconise le CECRL (chapitre 5 p. 83). L'enseignement de la littérature avec le numérique exige de nouveaux savoirs professionnels comme les savoirs technologiques, les savoirs pédagogiques pour que les nouveaux processus d'apprentissage de la langue avec les nouveaux supports, nouvelles « textualités numériques et multimodales » soient mis en œuvre (Brunel M. et Quet F., 2017, p. 6). Ces nouvelles situations pédagogiques exigent des enseignants un nouvel équilibre, un travail très laborieux, exigeant pour la plupart de ceux-ci.

Les résultats des questions qui se focalisent sur l'accès au texte par les voies numériques, sur l'appareillage des textes littéraires pour offrir d'autres prolongements ou encore sur la conception de séances de lecture à l'aide des nouvelles technologies, confirment la nécessité d'un enseignement explicite, un certain changement de didactisation et attestent de la réussite des propositions didactiques de ces nouvelles formes textuelles appliquées en classe de FLE. Les enseignants sont nombreux à reconnaître l'intérêt, la motivation, l'attention régénérés chez les apprenants de FLE ainsi que leur concentration dans l'exploitation du texte littéraire par un environnement interactif. Dans leur majorité, ils avouent qu'enseigner à lire les textes littéraires transformés en multimodaux, c'est compliqué et cela demande des compétences afin de combiner de manière pertinente le texte, le son, l'image sur des supports médiatiques variés, d'identifier la cohérence entre eux, de saisir les enjeux possibles d'une telle articulation et son adéquation à des objectifs pédagogiques. En majorité, les enseignants déclarent qu'ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires à la combinaison de ces savoirs entre eux. Ils voudraient profiter de la diversité du numérique

pour créer des contenus d'enseignement de la littérature interactifs permettant le passage au mode référentiel, aux éléments civilisationnels, historiques, aux mouvements et aux expressions artistiques que le texte littéraire doit enclore. En outre, toutes les ressources complémentaires disponibles sur les réseaux numériques, tous les documents périphériques pour irriguer les activités de lecture littéraire et pour que les apprenants/lecteurs s'y investissent davantage, leur créent de l'inquiétude à l'idée de gérer toute cette multiplicité de documents multiformes. Cependant, ils pourraient utiliser des documents numériques complémentaires pour inciter leurs apprenants aux textes littéraires, à son contexte ainsi qu'à la fin de la lecture pour mieux illustrer et prolonger la découverte lectorale. D'ailleurs, la réalité actuelle de l'enseignement de langues change les rôles de l'enseignant qui n'est plus le détenteur unique du savoir.

Cette section nous a permis de mettre en relation les données issues de notre recherche qui esquisse la situation hellénique de l'enseignement de la littérature en classe de FLE et l'intérêt manifesté tant par les enseignants que les apprenants. A partir de cette synthèse, le rôle de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE est confirmé et une approche de la langue associant l'exploitation langagière et le développement des compétences aussi bien linguistiques que pédagogiques est assurée. Sans aucun doute la formation des enseignants de FLE sur le matériel didactique et sur les nouvelles technologies pour l'élaboration des pratiques en classe aux dimensions multiples de la langue et à l'esprit novateur est prépondérante.

1.2.5. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement de la littérature en classe de FLE

Notre attention s'est portée sur les lignes de force de la littérature à l'articulation de la linguistique, du socioculturel et de l'esthétique aussi bien que sur les potentialités des nouvelles technologies à l'enseignement-apprentissage du FLE appréhendées par les enseignants grecs. Sous cet aspect, nous avons constaté l'utilisabilité et l'acceptabilité de notre dispositif pédagogique incluant des activités langagières et socioculturelles en classe de FLE inspirées par le texte littéraire pour le développement des compétences en réception et en production visées par les enseignants et les apprenants. Pour nous, son approbation devait prendre une dimension plus large et substantielle (McLaughlin M.- W, et Mitra D., 2001) et la meilleure façon pour le réussir était la mise en pratique de notre dispositif par des enseignants désireux de l'intégrer à leur habitus professionnel. Alors, le secteur privé d'enseignement-apprentissage du FLE dans lequel la classe considérée comme lieu social donne la flexibilité à l'enseignant d'adopter des stratégies et des méthodes dont l'approche permet une meilleure

appropriation de la langue, apparaît plus prospère. Après la présentation de cet outil d'étude aux enseignants sollicités et en tenant compte de leurs considérations sur la faisabilité de l'articulation du texte littéraire aux environnements numériques en classe de FLE, nous avons continué avec le traitement des retours des apprenants et des enseignants à la fin de son usage portant sur son utilisabilité (données obtenues par les apprenants) basée sur la facilité d'accès au module d'apprentissage, le confort d'utilisation, la charge de travail, sa flexibilité aussi bien que sur l'utilité et l'acceptabilité (données obtenues par les enseignants) conjointement analysées.

Les résultats des questions qui se focalisent sur l'approbation des séquences didactiques faites par les apprenants montrent que leur curiosité a été excitée dès le début de la présentation du module d'apprentissage, et leur envie de participer à de nouvelles modalités d'apprentissage hors de l'habituel et de s'engager à cette exploration de la langue a été exprimée de manière très forte. Effectivement, une didactique différente accordant toute sa place à l'apprenant/lecteur ainsi que le terme d'exploration les a intrigués, surtout les plus jeunes. Les scénarios pédagogiques, souples, ludiques et ouverts traitant de l'unité d'apprentissage basés sur l'approche actionnelle ont éveillé leur intérêt sans relâche. Cet enthousiasme, exprimé par les apprenants et confirmé par les enseignants, est aussi justifié par l'articulation des moyens didactiques autres que leur manuel rendant le cours agréable, loin de l'ordinaire. Notons qu'à cet enthousiasme accru des apprenants n'a pas seulement contribué le module pédagogique, mais l'accompagnement des enseignants présents et disponibles à chaque moment. Le fait que les séquences didactiques n'aient pas été exploitées afin de transmettre uniquement un savoir littéraire, mais de réaliser plusieurs objectifs pédagogiques (linguistiques, culturels, esthétiques) au moyen des nouvelles technologies, prouve l'implication des apprenants. Les apprenants de tout niveau de langue, très motivés par ce mode d'apprentissage du FLE à travers les textes littéraires et les voies numériques qui offrent de nouveaux prolongements. Si la majorité des apprenants se sont investis dans les multiples activités de lecture du texte littéraire en classe de FLE, un faible nombre d'apprenants des niveaux de langue B1-B2-C1 ont fait preuve de certaines difficultés comme celles de gérer la multiplicité de documents dans une séquence didactique et de combiner la lecture sur papier et la lecture sur l'écran qui devient multimodale certes, mais compliquée pour ceux-ci. Les apprenants plus âgés et avancés en niveau de langue estiment les activités hypertextuelles de lecture littéraire et ils les caractérisent comme créatives et productives. Ils voient leur classe se transformer en un espace pédagogique différent qui peut combiner la complexité du fait littéraire avec la flexibilité du numérique pour la souplesse de l'apprentissage du FLE. Ce potentiel séduisant recelé par notre dispositif didactique confirme son efficacité dans l'idée de

rétablir l'enseignement systématique de la littérature en classe de FLE, les activités médiatisées au profit du cours de FLE plaçant l'apprentissage de la langue dans un nouveau paradigme pédagogique centré sur l'apprenant.

Selon leurs réponses, l'harmonisation des pratiques avec le texte littéraire, l'intégration du numérique, la dynamique interactionnelle et le potentiel acquisitionnel des activités de communication les ont aidés à confronter les difficultés lexicales, les spécificités linguistiques et à entrevoir leurs compétences, à évaluer leurs connaissances, à tester leurs limites et à conscientiser leur apprentissage. Tous les apprenants déclarent que les efforts cognitifs supplémentaires qu'ils devaient faire, aiguisaient leur curiosité, leur motivation et leur attention. L'effort cognitif dû aux contraintes des tâches scénarisées et à la quantité de ressources ne leur a pas donné de charge mentale décourageante, au contraire, il renforçait leur pouvoir énergétique et cultivait leur capacité attentionnelle. La capacité de contrôle de l'effort cognitif et de l'attention constatée chez les apprenants qui ont suivi cette formation a étonné même les enseignants qui l'ont attribué au processus de planification des tâches à accomplir séquentiellement et à l'automatisme acquis comme « un tremplin pour l'acquisition d'activités plus riches et plus larges » (Leplat J., 2005, p. 65) grâce à leur ergonomie, l'imprégnation de l'apprentissage favorisée par la fonction constructive du dialogue constitué entre le texte littéraire, l'écran et les apprenants.

Tous ces éléments viennent confirmer que « la littérature est moins un objet et un savoir qu'un espace et une expérience. Un espace de liberté, un champ de possibles, un terrain de jeux, un chantier en construction, une expérience de rencontre, de découverte, d'épanouissement. » (*op.cit.*, Defays J.-M. et al. (dir.), 2014, p. 108), preuve convaincante et éclairante, les modules de notre dispositif didactique :

Module 1 : Enseignement précoce et littérature interprétée par le soutien des TICE Module 2 : Enseigner la littérature aux débutants du FLE - poésie Module 3 : Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman – niveau moyen Module 4 : La littérature et la séquence d'enseignement-apprentissage en ligne – niveau avancé
--

Un dispositif de formation hybride, transformant la classe de FLE en classe inversée qui s'adresse plutôt aux jeunes apprenants de FLE de tous niveaux de langue sans une importante expérience préalable de littérature française. Les estimations des enseignants impliqués dans cette formation, rejoignent celles des apprenants en soulignant leur satisfaction complète d'observer l'engagement accru des apprenants dans les tâches malgré leurs rythmes différents avérés bénéfiques pour le dynamisme offert par le travail collaboratif, aux interactions et l'entraide. Ils ajoutent que leur relation pédagogique s'est renouvelée : ils se sont montrés

plus disponibles pour les apprenants, relançant leur réflexion, régulant le déroulement des activités balisées par le recours aux ressources prévues dans chaque module. Certainement, cela suppose une adaptation des enseignants à la pédagogie active soutenue par notre dispositif (construction des savoirs, coopération entre les apprenants, sens de l'apprentissage, responsabilisation des apprenants...) qui propose des tâches d'entrée dans le fait littéraire, d'apprentissage de la langue sur la littérature, des supports variés, et des objectifs d'apprentissage linguistique, discursif et culturel. Ils reconnaissent que cette différenciation pédagogique se traduit pour eux par une formation convenable et surtout par l'envie de sortir de leur habitus professionnel, car cette forme d'enseignement du FLE demande un travail de programmation, d'explicitation, de maintien du temps précis pour l'accomplissement des tâches séquentiellement, d'aménagement de la classe et des connaissances numériques pour donner des solutions aux difficultés présentées par l'usage des technologies. Quant à leur formation, les deux enseignants de FLE sollicités (formation initiale reçue par l'Université d'Athènes, de la faculté de langue et littérature française, titulaires de Master : science du langage - parcours FLE à l'Université Aix-Marseille (Catherine P., 28 ans), Master Didactique des langues - Parcours Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel à l'Université de Jean-Monnet - Saint Etienne (Alexis K., 30 ans) considèrent qu'elle ne les avait pas préparés à assurer ce type d'enseignement et qu'une formation complémentaire est nécessaire. Dans notre cas, cette formation complémentaire leur est accordée par la présentation du dispositif très efficace qui a duré 4 semaines étalées tout au long de l'année 2018 et dont les remarques ont contribué à des ajustements nécessaires afin d'atteindre le mieux possible les objectifs de notre proposition didactique mettant en action textes littéraires et ressources numériques au service de l'apprentissage du FLE. Les fiches pédagogiques prévues pour l'enseignant ont été très appréciées par les deux enseignants.

Il serait également essentiel, compte tenu des réponses des enseignants, de retenir leur appréciation que l'enseignement de la littérature doit être présent en classe pour l'apprentissage de la langue visée à travers les textes littéraires, la réalité langagière et humaine. Ils avouent que cette expérimentation a modifié leurs attitudes envers l'enseignement de la littérature et l'intégration des technologies dans leurs usages professionnels encore plus, a modifié leur façon d'enseigner en leur faisant prendre conscience de nombreuses réalisations de classe explorant de nouvelles pratiques didactiques ou renouvelées. Au vu de leur témoignage, c'est un devoir de l'enseignant de faire entrer son apprenant dans un monde référentiel, une pratique culturelle, une période historique... du fait que les apprenants s'éloignent des références, des impulsions, des découvertes transférées par les textes littéraires. Pour eux, cet outil didactique pour l'enseignement-apprentissage du FLE

à travers la lecture littéraire sur ou hors l'écran, donne lieu à un traitement communicatif et linguistique à travers diverses activités dont la cohérence, l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité¹⁷² sont appréhendées par eux et principalement par les apprenants. Les retours d'expérience de ces enseignants à la fin de cette pratique attestent que les moyens didactiques contextualisés cultivent mieux le champ d'action pédagogique dans l'enseignement du FLE et en général des langues. Alors, est-il envisageable de parvenir à convaincre le reste des enseignants de l'utilité de cette forme d'enseignement-apprentissage du FLE et de son intégration dans la classe ?

1.3. Limites de la recherche

Notre étude qualitative nous a permis de dégager cinq axes d'appréciation de la lecture littéraire en classe de FLE et des moyens, des activités possibles pour répondre à l'appréciation des textes littéraires présentés ci-dessus qui confirment la définition de la littérature faite par M. Abdallah-Pretcheille et L. Porcher « [...] un tissu de phrases et de mots, une chair linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme. » (*op.cit.*, 1996, p. 138). Ce panorama des impacts qui s'avère intéressant par leur mise en relation avec notre dispositif didactique, sa pratique en classe de FLE aurait pu soulever des objections dont l'une serait portée sur la représentativité du contexte réel (situation hellénique) dans lequel s'est fait l'enquête et l'échantillon restreint de l'application de notre modèle didactique (deux enseignants et 46 apprenants). Pour répondre à ces objections, nous prenons un recul critique sur les points capitaux et les limites de notre investigation qui nous permet d'affirmer que notre terrain de cas et l'échantillon de notre recherche reste restreint comme dans la plupart des études, mais représentatif de l'enseignement-apprentissage du FLE qui contribue à l'éclairage des aspects liés au renouvellement des pratiques didactiques adaptées aux perspectives didactiques contemporaines. Ces limites de l'étude de cas sont cernées dans le cadre de référence de notre étude (Partie II, chapitre II) et selon R. Stake (1995) qui soutient que la sélection d'un cas parmi d'autres s'opère par sa richesse potentielle en matière des connaissances et des apports que le chercheur peut en retirer. Ce contexte limité hellénique où l'enseignement-apprentissage du FLE possède une place prépondérante dans une longue tradition qui se manifeste sur plusieurs plans dont le plan humain et institutionnel (enseignants, écrivains, écoles, centre de langue) et qui favorise la formation des enseignants, la présentation des avancées méthodologiques, la publication de manuels, d'ouvrages de

¹⁷² Principes essentiels mentionnés dans l'article de Renaud J., 2020, « Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage », *Éducation et didactique*, vol. 14, n° 2, pp. 65-84.

références pour la préparation des candidats aux examens de certifications : DELF – DALF – SORBONNE, peut constituer un cadre analytique au sein duquel notre question d'étude a pu être abordée. Nous voulons croire qu'il a favorisé une meilleure compréhension des enjeux de cette approche innovante d'enseignement-apprentissage du FLE liés à la littérature et les technologies. Les données recueillies éclaircissant les points d'appréciation de nouvelles modalités didacto-pédagogiques en classe de FLE et révèlent la validité de la représentativité de notre échantillonnage de recherche qualitative.

Loin d'avoir approfondi l'étude didactique de la littérature en classe de FLE, cette recherche offre des idées d'approche littéraire et des pistes pédagogiques possibles pour faire avancer, la mobilisation de ressources variées parmi lesquelles le numérique, pour le retour de la littérature dans les pratiques de la classe de FLE.

1.4. Conclusion générale

La littérature, objet d'apprentissage peut dignement être utilisée pour l'acquisition des toutes les compétences dans le contexte d'un cours de FLE et encore plus comme un « excellent moyen de se préparer à la complexité des situations humaines » (Le Botef G., 2000, p. 19). A travers la lecture des textes littéraires, les apprenants de FLE immergés dans un fond linguistique et littéraire, ont l'opportunité de porter un regard plus profond sur la langue, le choix des mots, l'assemblage de ces mots, la culture et la citoyenneté. Elle ouvre les voies vers le monde, un autre monde. Cette recherche se situe à la croisée des chemins didactico-pédagogiques passés, présents, futurs et prend corps à travers toutes les méthodologies didactiques de langues, les recommandations du Conseil de l'Europe¹⁷³ centrées sur l'éducation interculturelle, l'apprentissage civique et les études empiriques issues de nos propres cours et de la diversité des expériences professionnelles. L'apprentissage du FLE par la littérature (un art parmi les autres) « [...] à l'aide d'outils pédagogiques transversaux, [...] pour favoriser le développement d'objectifs culturels et sociaux, notamment le respect mutuel, la compréhension et la tolérance envers autrui, la mise en valeur de la diversité, le travail en équipe et d'autres compétences sociales, ainsi que la créativité, l'épanouissement de la personne et la capacité à innover » (*ibid.*, 2009), met en avant la valeur de la littérature aussi bien que les valeurs dans la littérature pour l'éducation de l'apprenant en classe de FLE. Il s'agit de donner les moyens aux apprenants et aux enseignants de penser le monde surtout au moment actuel, avec la force et l'aspect polysémique du texte littéraire.

¹⁷³ Recommandation 1884 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « L'éducation interculturelle : promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation » (2009).

Concernant la littérature, la didactique du FLE porte son attention sur les textes qui peuvent être enseignés, les moyens, les conditions de leur enseignabilité aussi bien que la sélection des savoirs et des pratiques selon le niveau de langue des apprenants. C'est ce qui est revendiqué dans le dispositif didactique proposé qui aspire à unir langue, littérature, TICE et la convergence de leurs potentialités pour l'enseignement-apprentissage du FLE. L'instrumentalisation de la lecture du texte littéraire pour l'enseignement-apprentissage du FLE renforce l'intérêt pour le retour de la littérature en classe, déclencheur de l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-coexister par la rénovation des pratiques, la variété, la richesse des ressources et l'intégration des approches actuelles. La formation littéraire prend toute son ampleur en classe de FLE pour tout niveau de langue, elle réalise notre objectif en élargissant la notion de l'acquisition de compétences parce que « [...] être compétent en littérature ne se limite pas à pouvoir mobiliser des savoirs et des capacités d'écriture, de lecture, d'écoute ou de parole » (*op.cit.*, Dufays J.-L., 2001, p. 249) et en la plaçant dès la préparation aussi des apprenants du FLE, acteurs sociaux, dans la complexité des situations humaines, préparation actuellement plus que jamais indispensable. De ce fait, l'évaluation formative s'applique dans cet apprentissage qui « conduit l'apprenant de FLE à sortir d'une vision fonctionnelle de la langue »¹⁷⁴ à l'opposition de l'évaluation sommative recommandée par le CECRL. Loin d'être une recherche qui tiendrait à imposer ses vues dans l'enseignement du FLE, notre recherche pourrait pousser la réflexion concernant la constitution des programmes d'enseignement-apprentissage du FLE, la formation des enseignants de FLE, la conception des méthodes de FLE construites sur les nouvelles aspirations didactiques de la littérature et du FLE. Elle entend contribuer à l'entrée du fait littéraire en classe de FLE et sensibiliser tout responsable d'enseignement du FLE en partageant cette expérience.

Notre étude, fondée sur ces préoccupations, confirme le rôle prépondérant de la littérature comme support incontournable dans la classe de FLE pour sa langue, sa réception, ses valeurs grâce à sa structure textuelle, énonciative, sémantique, discursive et communicative, mais encore plus l'interrelation entre d'autres facteurs qui se révèlent générateurs de ces perspectives tels que les compétences des enseignants de concevoir des objets didactiques incluant la littérature et le choix avisé des textes littéraires, ou de mettre en œuvre des pratiques auxquelles ils ont été formés. Leur culture, leur volonté de sortir de certains stéréotypes et de leur construction identitaire sont mis à l'épreuve. De plus, les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants de FLE structurés sur les connaissances disciplinaires à actualiser et sur la réalisation de projets et de productions

¹⁷⁴ *Op.cit.*, Godard A., 2015, p. 303.

didactiques innovantes sont liés aux facteurs régénérateurs d'efficacité et d'innovation de l'enseignement de la littérature en FLE. J.-L. Dufays illustre cette idée en indiquant que « l'essentiel de ce qu'il leur (aux enseignants) faudra maîtriser consiste peut-être d'abord dans une connaissance étendue du champ littéraire et des tensions qui le traversent¹⁷⁵, l'approche institutionnelle du champ littéraire, les textes et les auteurs " prototypiques ", les " nouveaux " genres¹⁷⁶ » (*op.cit.*, 2015, p. 79). Il convient d'ajouter que l'initiation des enseignants aux démarches, aux notions et l'appropriation des modalités utilisées actuellement pour enseigner avec la littérature (débat interprétatif, le journal de lecture, la note critique...) ainsi que des outils didactiques, des manuels, des modèles et des ressources informatiques s'avère essentielle. À cela, leur profonde connaissance du texte choisi, l'adoption des stratégies pour la valorisation du contenu du texte littéraire et leur position face aux valeurs produites par le texte sont des éléments déterminants contre toute résistance exercée par les enseignants à la présence de la littérature en classe de FLE.

À part la prise de conscience des nécessaires sensibilité, culture de l'enseignant pour l'introduction productive de la littérature au cours de FLE, il est important de s'arrêter sur d'autres conditions et sur l'encadrement qui permettraient le déploiement d'un tel enseignement et qui seraient des préoccupations des chercheurs et sujets de futures recherches. Du fait du cadre théorique et du cadre référentiel de notre étude, il s'avère que la configuration de l'enseignement de la littérature avec l'enseignement-apprentissage du FLE à part les limites des programmes, les niveaux de langue, les horaires restreints, est conditionnée par les représentations ambiantes, le contexte sociétal, les programmes des ministères d'éducation, les enquêtes des instituts pédagogiques, la politique des institutions publiques ou privées, les projets de production des éditeurs et de leur équipe. Cette partie conclusive passe le relais à d'autres recherches ultérieures réalisées sur les sujets – préoccupations ci-dessus qui rendraient réelle la présence constante de la littérature en classe de FLE voire de langues et la complémentarité du numérique en faveur de la réceptivité, de l'ouverture, de la créativité, de la recherche et du plaisir.

La situation actuelle annonce un avenir prometteur pour le renouvellement de l'enseignement de la littérature en FLE et le domaine numérique qui s'ensuit. Nous espérons

¹⁷⁵ « Courants, auteurs, œuvres, genres, concepts, distinction entre les différents champs de production (large / restreint) et les différentes approches (internes / externes) » Dufays J.-L., 2015, p. 79)
Dufays J.-L., 2015, Former des enseignants en littérature à l'heure des "compétences" : vers un curriculum actualisé. In : Sonya FLOREY, Noël CORDONIER, Christophe RONVEAUX et Soumya EL HARMASSI, Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation, Peter Lang : Bruxelles 2015, pp. 71-85 <http://hdl.handle.net/2078.1/17045>

¹⁷⁶ Comme « l'autofiction, la poésie sonore, la littérature informatique... mais aussi le slam, les mangas... » (Rosier, 2011, dans Dufays J.-L., 2015)

que notre étude a offert quelques repères, quelques perspectives et que notre approche de la littérature en FLE mettant en valeur à la fois le continuum entre langue et culture, offre de nouvelles pistes pour la recherche en enseignement de la littérature dans la classe de langue dont les enjeux formatifs et éducatifs se trouvent réaffirmés.

RÉFÉRENCES

- ABBOU A., 1980, « La didactique de troisième génération », *Études de Linguistique appliquée*, Paris, Didier.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1996a, « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde*, n° spécial, Janv., Paris, Hachette.
- ADAM J.-M., 1991, *Langue et littérature- Analyse pragmatique et textuelle*, Hachette, "F" Recherches.
- ADEN J. 2013, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », *Langages* n°192.
- AEBY-DAGHE S., 2015, Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, pp. 54-59.
- ALBERO B., 2004, *L'instrumentation des apprentissages dans les dispositifs à finalité de formation des personnes*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Paris 7 – Denis Diderot.
- ALBERT M.-CL. et SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- ALMEIDA J. D., 2015, Statut du littéraire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère. Les virtualités du roman, Synergies Portugal, *Coimbra*, n° 3, pp. 75-84. Disponible en : [https://gerflint.fr/Base/Portugal3/domingues_de_almeida.pdf]
- ARCHIBALD S., *Le texte et la technique. La lecture à l'heure des médias* in ASTOLFI J.-P., 1993, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 5-18, DOI : [10.3406/rfp.1993.1293](https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293)
- ATLANJ., 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *Alsic*, Vol. 3, n° 1, pp. 109-123.
- BALIBAR R., 1985, *l'institution du français, Essai sur le sociolinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- BANGOU F., 2006, *Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement, Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication, Alsic*, vol.9, pp. 145-160.
- BARON G.-L., et DANE E., 2007. « Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions. », disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>
- BARONI R. et RODRIGUEZ A., 2014, *Les passions en littérature*, Lausanne Université de Lausanne, Etudes des Lettres.

- BARONI R., 2017, « Pour une narratologie transmédiée », *Poétique*, vol. 182, n° 2, pp. 155-175.
- BARTHES R., 1973, *Le plaisir du texte*, Paris, Editions du Seuil.
- BARTHES R., 1984, « Sur la lecture » in *Le bruissement de la langue*, essais critiques IV, Paris, Editions du Seuil, p.37.
- BARTHES R., 1984. et al. 1966, « L'analyse structurale du récit », *Communications* 8.
- BASQUE J., 2017, Introduction à l'ingénierie pédagogique (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ.
- BAZIN, P., 1996, « Vers une métalecture », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 41, n° 1, p. 3-5.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., 2017, *l'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*, Didier.
- BECCHETTI-BIZOT C., 2012, « La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n°178, p. 41-51.
DOI : 10.3917/lfa.178.0041,
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-41.htm>
- BÉLISLE C., 1996, « Apprendre avec les nouvelles technologies d'information et de communication », *Clés à venir*, Metz : Editions du CRDP de Lorraine.
- BÉLISLE C., 2008, « eLearning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models » *eLearningPapers*, www.elearningpapers.eu, n° 7, ISSN 1887-1542.
- BEMPORAD C. et JEANNERET T., 2007, *Études de Lettres*, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », n° 4/2007, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, pp. 19-52 et pp. 155-174.
- BEMPORAD C., 2012, « Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères », http://www.academia.edu/27177828/C._Bemporad.
- BENALI A., 2012, « L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique », *Le français aujourd'hui*, vol. 178, n° 3, 2012, pp. 115-132.
- BENAMOU M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette Larousse.
- BERGERON J., L. DESRMAIS L., DUQUETTE L., 1984, « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », in *Études de linguistique appliquée*, p. 37.
- BERGERON M.-A., 2013, *Entre le Web et la littérature : rapports, problèmes et enjeux*,

- Québec français*, n° 168, pp. 26-27.
- BERNANOCE M., 2013, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 180, p. 27-38.
- BERTOCCHINI P. et COSTANZO, E., 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
- BERTOCCHINI A. et COSTANZO E., 2012, « La notion d'écrit : lire et comprendre », pp. 24-25 du *Français dans le monde*, n° 384.
- BERTRAND-GASTALDY S., 2002, « Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations ? », *Archive ouverte HAL*, CCSD, disponible sur: https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000256/document
- BERTRAND (et al.), 2005, *Diversité culturelle et apprentissage du français*, éd. Ecole polytechnique
- BESSE H., 1984, « Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue », *Tranel*6, pp. 135-145.
- BESSE H., 1986, « Pour un retour à la méthodologie », *Études de Linguistique Appliquée*, (octobre-décembre), pp. 7-16.
- BEYLARD-OZEROFF J.-L., 2007, *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Étrangère (F.L.E.)*. En ligne : <http://semiotique.perso.sfr.fr/spip.php?article53>.
- BIARD J., DENIS F. 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- BILODEAU A., LEFEBRE C., DESHAIES S., GAGNON F., BASTIEN R., BELANGER J.,
- BLANCHET P., 2010, Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes. Dans V. Feussi, M. Eyquem-Lebon, A. Moussirou-Mouyama et P. Blanchet (dir.), Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. *Cahiers de Linguistique*, n° 5(2), pp. 165-183.
- BLODEAU N., 2004, « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et cultures*, vol. 49, Bruxelles, FIPF, pp. 17-22.
- BLODEAU N., 2004, « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et cultures*, vol. 49, Bruxelles, FIPF, pp.17-22.
- BORDAS E., 2002, *L'analyse littéraire, notions et repères*, Nathan.
- BORNE D., 2004, Actes du séminaire « Numérique et manuels scolaires & universitaires », tenu le 29 et 30 septembre 2004 à l'abbaye de Fontevraud, Dépêche AEF n° 465494, 04/10/2004.
- BOURDET J.-F., 1999 : « Lire la littérature en français langue étrangère : lecture,

- apprentissage, référence », *Études de linguistique appliquée*, vol.115, pp. 265-274.
- BOUVET R., 2007, *Étranges récits, étranges lectures. Essai sur l'effet fantastique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRODIN E., 2006, « Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage », *Alsic*, vol. 9 , en ligne : document alsic_v09_05-liv2, mis en ligne le 01 avril 2006, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/260>; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.260>
- BRUMEAU J., 2010, « Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques », Québec, Université Laval, p. 416.
- BRUNEL M. et QUET F., 2016, « Les ressources numériques et la littérature en classe, entre ambitions présomptueuses et adaptation aux besoins », *Recherches*, vol.64, pp. 83–94.
- BRUNEL M. et QUET F., 2017, « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France », revue de recherche en littératie médiatique multimodale, vol.5, <https://doi.org/10.7202/1046903ar>
- BRUNO P. « Questions de sociocritique », *Le français aujourd'hui*, vol. 145, n°2, 2004, pp. 33-41.
- BYRAM M., 2004, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier Scolaire, Langues et Apprentissage des Langues.
- CANALE M. et SWAIN M., 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, pp. 1- 47.
- CANVAT K., 1998, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », in FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. : *Enseigner la littérature* (Actes du colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français), 19-21 février 1998. Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées (Savoir et Faire en Français), 2000a.
- CANVAT K., 2002, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs auxcompétences », <https://trema.revues.org/1587>
- CAPT V., FLOREY S., et DEPEURSINGE M., 2017, « Lorsque le numérique permet de penser l'adidactique du français » *Enjeux*, Revue de formation continuée et de didactique du français, vol. 91, pp. 7-22.
- CARAVOLAS J.-A., 1995, « Apprendre à parler une langue étrangère à la Renaissance », *HistorographiaLinguistica*, n° 22, p. 7.
- CEBE S. et GOIGOUX R., 2007, Concevoir un instrument didactique pour améliorer L'enseignement de la compréhension de textes, *Repères, recherches en didactique du*

- français langue maternelle*, n°35, Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, pp. 185-208.
- CHAMBOREDON J.-C. et FABIANI J.-L., 1997, « Les albums pour enfants ; le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*.
- CHEZE M., « La France en Grèce : étude de la politique culturelle française en territoire hellène du début des années 1930 à 1981 », Thèse de doctorat en histoire, sociétés et civilisations, sous la direction de Joëlle Dalegre, Institut National des Langues et Civilisations Orientales-INALCO PARIS - LANGUES O', 2013, p. 515.
- CHISS J.-L. et DAVID, J., 1999, « Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique. », *Le français aujourd'hui*, n° hors-série, pp. 40-54.
- CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y., (dir.), 1995, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, pp. 35-46.
- CHOÏDA K., 2003, Το μάθημα των γαλλικών στα ελληνικά σχολεία της Μέσης εκπαίδευσης του ελευθέρου κράτους και του έξω ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα [Le cours de français dans les écoles grecques du secondaire, de l'état libre et des territoires assujettis durant le XIXe siècle], Université Aristote de Thessalonique.
- CICUREL F., 1991b, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE.
- CICUREL F., 2001, « Pratiques de lecture et enseignement », dans mondialisation et humanisme, actes du congrès SEDIFRALE XII, Rio- de – Janeiro.
- CICUREL F., 2007, « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », in *Etudes de lettres*, n°278, pp. 155-174.
- CITTON, Y., 2007, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires*. Amsterdam : Éditions Amsterdam.
- CLAREBOUTI G., et ELEN J. (eds.), 2006, *Avoiding simplicity, confronting complexity. Advances, Studying and designing powerful (computer-based) learning environments*, Rotterdam, Sense Publishers.
- CMAREBOUTI G., ELEN J., 2006, (eds.), *Avoiding simplicity, confronting complexity. Advances in studying and designing powerful (computer-based) learning environments*, Rotterdam, SensePublishers.
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COLLÈS L., DUFAYS, J.-L. et MAEDER, C., 2003, « Enseigner le français, l'espagnol et

- l'italien* », De Boeck Duculot : Bruxelles – Paris, pp. 171-182.
- COLOGNESI S., et DESCHEPPER C., 2011, Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire – écrire, Diptyque.
- COMPAGNON A., 1998, *Le démon de la théorie : Littérature et sens commun*, Paris, Du Seuil.
- COMPAGNON A., 2007, *La littérature pour quoi faire ?* Paris, Fayard.
- CONTOSOPOULOS N., 1978, « L'influence du français sur le grec. Emprunts lexicaux et calques phraséologiques », Athènes : Papoulia&SiaLaroque, Lydie, et Caroline Raulet-Marcel. « Littérature et valeurs », *Le français aujourd'hui*, vol. 197, n°2, 2017, pp. 5-14.
- CORAY A., 1829, *Ἀτακτα* [Notes improvisées], t. 2. Paris.
- COSTE D., 1978, « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le Monde*, n° 141, Hachette-Larousse.
- COURTILLON J., 1984, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. », *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, p. 52.
- COURTILLON J., 1995, « L'unité didactique », *Le français dans le monde, Recherches et applications* (numéro spécial), p. 109-120.
- COUTURIER Y., POTVIN M. et CATIGNAN N., 2011, Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés, *Service social*, 57(2), 37–54. <https://doi.org/10.7202/1006292ar>
- CRINON J., LEGROS D., 2000, « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 22, 2000. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, pp. 161-175.
- CUQ J.-P. (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ J.-P. et GRUCA, I., 2008, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG - Collection : Didactique (FLE).
- DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), pp. 15-46.
- DAUNAY B., 2007, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, pp.139-189.

- DAUNAY B. et DUFAYS J.-L., 2007, « Méthodes de recherches en didactique de la littérature », *Lettres de l'AIRDF*, Vol.40, pp. 8-13.
- DEBYSER F., 1977, « Le choc en retour du niveau 2 », *Le français dans le monde* n°133, nov.-déc. pp. 38-42, La littérature en classe de FLE.
- DE CARLO M. et LANCIEN T., 1998, *L'interculturel, Didactique des langues étrangères*, CLE INTERNATIONAL.
- DE PERETTI I., et FERRIER B., 2012, Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques, Peter Lang B, Théocrit', 978-3-0352-6184-4.
(10.3726/978-3-0352-6184-4). (hal-02573096)
- DECOURT N. et RAYNAUD M., 1999, Contes et diversité des cultures : le jeu du même et de l'autre, CRDP de Lyon.
- DEAUDELIN C., NAULT T., 2003, (éds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DEFAYS J.-M., DELTOUR S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde ; Enseignement et apprentissage*, Mardaga.
- DEFAYS J.-M., 2014, « Enseignant de langues : de l'homme-orchestre au chef d'orchestre. Etat des lieux d'une discipline et d'une profession en questionnement », ADCUEFE Réseau Campus FLE.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R., HAMMAMI S. et al., 2014, La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives, Paris : Hachette français langue étrangère, DL, Collection F.
- DEJEAN-THIRCUIR C. et NISSEN E., 2013, « Évolutions technologiques, évolutions didactiques », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n° 54, pp. 28-4.
- DELALURE P., TENÈSE M.-L., 1997, *Le Conte populaire français...*, Catalogue raisonné des versions de France, Paris, Maisonneuve et Larose. Réimpr. 2002 [réimpression en un seul tome des volumes Contes merveilleux (1957 et 1964), Contes d'animaux (1976) et Contes religieux (1985)].
- DELRUE A., 2012, *Agir pour apprendre, apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*, Education, ffdumas-00735884f.
- DEMORGON J., 2002, « En implication, transduction avec René Lourau », in *L'Histoire interculturelle des sociétés. Une Information Monde*, Economica.
- DEMOUGIN P., 2007, « Enseigner le français et la littérature : de la linguistique à l'anthropologique », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33(2), pp. 401-414, <https://doi.org/10.7202/017884ar>

- DESCHRYVER N. et al. 2011, Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? *Actes du 23e Colloque de l'Admée-Europe - Evaluation et enseignement supérieur, Paris*, Paris : Université Paris Descartes, 2011.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige> : 21668
- DEVELOTTE C., 2010, « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée* n°160, pp. 445-464.
- DEVELOTTE, C., 1989, Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère, mémoire de D.E.A. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- DEZUTTER O. et FALARDEAU E., 2015, Les temps et les lieux de la lecture, Coll. Diptyque. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DIMARAS, C. T., 1993, [1977). Νεοελληνικός Διαφωτισμός [Lumières néohelléniques]. Athènes : Hermès.
- DOLZ-MESTRE J., et SCHNEUWLY B., Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009, p. 210.
- DOUBROVSKY S. et TODOROV T., 1971, *L'enseignement de la littérature*, Paris : Plon.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., 2005, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, piste pour la classe*, (2è édition) Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER J.- L., 2001, *Lire le récit de fiction, Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, De book Duculot, Bruxelles.
- DURIETZ S. et JEROME N., 2009, « Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies ». In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, pp. 62-70.
- DUVERGERP., MALKA J. et PETROVIC B., 2005, « L'enfermement chez l'adolescent », *Adolescence*, vol. 234, n°4, 2005, pp. 861-875.
- ECO U., 1979, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani; tr. fr. *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.
- ECO, U., 1992/1990, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, p. 413.
- ELLENA L., 1998, *Sociologie et littérature, la référence à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales ».
- ÉMERY-BRUNEAU J., 2010, Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- ESCARPIT R., 1970, « Le littéraire et le social », in *Actes du VIe congrès de l'Association internationale de littérature comparée* (31 août – 5 septembre 1970), 1975, p. 22.

- ESCARPIT R., 1976, *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, « Langue linguistique communication ».
- FITTSCHEN K., 1996, « L'Ecole française d'Athènes et l'Institut archéologique allemand », in Cent Cinquantenaire de l'EFA, Edition spéciale du Bulletin de Correspondance Hellénique, Athènes, 1996, p.489.
- FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FRAISSE E., 2012, « L'Enseignement de la littérature : un monde à explorer ». Revue internationale d'éducation de Sèvres n°61, pp. 35-45.
- FREDET F. et NIKOU C., 2020, « Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches », *Corela*, HS-30 | 2020, mis en ligne le 29 juin 2020, <http://journals.openedition.org/corela/9987>
- GALANI M.-E., 2010, « Privilégier le texte littéraire en classe de FLE », in F. Tabaki-Ioanna ; A.Proscolli et K. Forakis (eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*.Athènes, Université d'Athènes, pp. 261-272.
- GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- GATA A. et GANEA A., 2012, *Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE, Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin.
- GENINASCA J., 1997, « la Parole littéraire », Paris, Presses Universitaires de France (Formes sémiotiques), pp. 97 - 99.
- GERMAIN C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, pp. 97 - 99.
- GERMAIN C., 1995, « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) » [article], *Histoire Épistémologie Langage*, Année 1995, vol. 17, n° 1, pp. 115-141.
- GERVAIS B. et BOUVET R., 2007, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GIAMONI A. et DE HEREDIA C., 1986, « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages* n°84, décembre 1986, pp. 9-24.
- GODARD A., 2011, « Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », in : A.-M. Godard, E.-M., Havard, E.-. M., Rollat-Levasseur (dirs), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve Éd., p. 19-36.

- GODARD A. (dir.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE* Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».
- GOLDENSTEIN J.P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.
- GREIMAS A., 1970, *Du sens*, Paris, Seuil.
- GRUCA I., 1993, *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Etude de didactique comparée*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III, 3 juillet 1993, 3ème tome.
- GRUCA I., 1995, « Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien », numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF.
- GRUCA I., 2010, *Les enjeux de la littérature en didactique des langues, cultures : entre identité et altérité*, (in :) *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Fridériki
- GUICHON N., 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- GUTTON P., 1996, *Adolescents*. Paris : PUF.
- HACHET P., 2004, « Le regard du lecteur adolescent sur un texte littéraire écrit par un autre adolescent », *Adolescence*, vol. 223, n° 3, pp. 619-627.
- HADJI C., 2000, « l'évaluation, règle du jeu », ESF, Paris.
- HAMELINE D. et GIORDAN A., 1998, *Apprendre !* Paris, Belin, collection « débats », p. 256, Giordan A., 1999, *Une Didactique pour les sciences expérimentales*. Paris, Belin, « Les Guides de l'enseignement », p. 240, Didaskalia, n°18, 2001, *Les sciences dans l'enseignement secondaire*. pp. 148-150.
- HENRI F., COMPTE C. et CHARLIER B., 2007, « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 4, n° 2. pp. 14-24.
- HESSE W., 2002, *Ontologie(n). Das aktuelle Schlagwort*. Informatik-Spektrum 25(6), pp. 477–480.
- HIRSCHSPRUN N., 2005, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette FLE.
- HOUSSAYE J., 2000, « Le triangle pédagogique », *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000.
- HYMES D., 1972, « On communicative compétence », dans *Sociolinguistics, Pride et Holmes* eds. Penguin Books. Trad, franc. 1980, *Travaux de didactique*, n° 5-6, Montpellier III.
- ISER W., 1985, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, édité par P. Mardaga, Bruxelles.

- JACQUIN M., 2010, Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du Cadre de référence européen (CECRL) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève, 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, <http://www.unige.ch/litteratures>
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*. Paris, Editions de Minuit.
- JARRETY M., 2001, Dictionnaire de la poésie de Baudelaire à nos jours. France, presses universitaires françaises.
- JAUSS H. R., 1978, Pour une esthétique de la réception, traduction par C. Maillard, Paris, Gallimard, p. 23.
- JEZEGOU A., 2005, *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : L'Harmattan.
- JORRO A. et CROCE-SPINELLI H., 2010, « Le développement des gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, 145-146, p. 125-140.
- JOUVE V., 1993, *La lecture*, Paris, Hachette.
- JOUVE V., 2010, *Pourquoi étudier la littérature*, Paris, Armand Colin.
- KARSENTI T., DEPOVER, C. et KOMIS, e. V., 2007, « Enseigner avec les technologies », *Presses de l'université de Québec*.
- KERN R., et WARSCHAUER M., 2000, « Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice », Cambridge University Press.
- KERN R., 2006, « La communication médiatisée par ordinateur en langues », dans *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40, juillet, pp. 17-29.
- KOLLÁROVÁ E., 2000, « Kulturologický rozmer cudzojazyčného vzdelávania a učebnica ruského jazyka "Vstreči s rossijej" », Autoreferát dizertačnej práce, Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzita Mateja Bela, p. 7.
- KRASHEN S., 1981, *Acquisition d'une langue seconde et apprentissage d'une langue seconde*, Pergame Press, New York, mentionné dans Daniel V., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, <http://journals.openedition.org/aile/4845>
- LACELLE, N. et LANGLADE G., 2007, « Former des lecteurs-spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». Dans J.- L. (. DUFAYS, Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation, pp. 55-64, Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- LANCIEN T., 1998, *Le multimédia*, Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- LANGLADE G. et FOURTANIER, M-J., 2007, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, pp. 101-123, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LAROQUE L. et RAULET-MARCEL C. (dir.), 2017, « Littératures et valeurs » [numéro thématique], *Le français aujourd'hui*, p. 197.
- LASNIER F., 2000, *Réussir la formation par compétences*. Montréal:Guérin, x, p. 485.
- LAURENCE D., 2008, « Learning to Read », *ADE Bulletin*, vol. 145, p. 4.
- LE BOTERF G., 2000, « Construire les compétences individuelles et collectives », Paris, Éditions d'Organisation, 2000, in : *Formation Emploi*, N.88, 2004, p. 206.
- LEBRE-PEYTARD M., 1990, *Situation d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisations*, Paris, CLE International.
- LEGROS G., 2005, « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, pp. 35-46.
- LEPLAT J., 2005, « Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bonusage », *Activités*, 2-2 : <http://journals.openedition.org/activites/179701-323>, <https://doi.org/10.1023/A:1014616908334>
- LEVY M., 1997, *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Oxford, Oxford University Press. LIEURAND L., 1935, cité par Puren, *Histoire des méthodologies*, p. 216.
- LINARD, M., 1996, *Des machines et des hommes*. Paris, L'Harmattan.
- LIU BOL Y.-L., 2007, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? », *Synergies chine*, n° 2, pp. 152-153.
- LOISELLE J., 2001, « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », Dans M. Anadón & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, pp. 77-97, Québec : Presses de l'Université Laval.
- LOUICHON B. et ROUXEL A., [dirs.], 2010, « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LÜDI G., MÜNCH B. et GAUTTHIER C., 1994, « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère », dans COSTE D. et al., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1998-1988)*, Paris, Htiter/Didier, CREDIF-LAL., pp.100-116.

- LUSCHER J.-M., 2009, « L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une tâche littéraire ? » Bulletin « Le français à l'université », <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article>
- MAINGUENAU D., 2004, *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MANGUEL A., 2010, *A Reader on Reading*. New Haven, Yale University Press.
- MARTINAND J.-L. (dir.), 1994, *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*, Paris : INRP.
- MCLAUGHLIN M. W., et MITRA D., 2001, « Theory-based change and change-based theory : Going deeper, going broader », *Journal of Educational Change*, 2(4),
- MEKHACHE M., 2010, « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire », *Algérie* n° 9, pp. 121-132.
- MERCIER J.-P., 2010, « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 13, n° 2, pp. 177-196.
- MEYER F., VERQUIN SAVARIEAU B., PETIT M., et BOURQUE C., 2020, « Le numérique pour une hybridation de qualité », *Médiations Et médiatisations*, (4), pp. 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.180>
- MIGEOT F., 2016, « Du texte littéraire comme seul document authentique littérature et fle », *Didactiques « littérature et enseignement/ apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques*», n° 9, <http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html>, pp. 19-44
- MILLIEX G., 1996, « L'Institut français d'Athènes, fils spirituel de l'École française », *Bulletin de correspondance hellénique*, vol. 120, livraison 1, pp. 69-82 https://www.persee.fr/doc/bch_0007-4217_1996_num_120_1_4588
- MILNER M., 1979, « Rôle de l'illusion dans la formation du symbole », *Revue française de psychanalyse*, 5-6, pp. 841-875.
- MINICHELLO F., 2017, « Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 12-15, <https://journals.openedition.org/ries/6008>.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MORLAT J.-M., 2012, *Littérature et enseignement du FLE : rappels historiques*, (EduFLE.net –26/05/2012).
- MOUNIN G., 1976, *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.
- MYTALOULIS K., 2014, *L'enseignement du français et son histoire dans les manuels de FLE en Grèce : aspects culturels*, Université Paris III, Sorbonne-Nouvelle, édition

- 2016, ANRT, Lille.
- NAIMAN N., FROLICH M. et TODESCO A., 1978, *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Ontario Institute for Studies in Education, et Multilingual Matters.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé internationale.
- NELSON R.-J., 1959, « The role of Literature in Foreign Language Learning The French Review, vol.32, n°5, pp. 456-460.
- NEWBY D. ALLAN R., FENNER A.-B., JONES B., KOMOROWSKA H., SOGHIKYAN K., 2007, European Portfolio for Student Teachers of Languages. Strasbourg, Council of Europe Publishing, <http://epostl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/DE/Default.aspx>
- NICOLAÏDIS D., 1992, *D'une Grèce à l'autre*. Paris: Les elleslettres.
- NOÉ A., 1993, « Littérature : retour au texte », *Le Français dans le monde*, n°261, pp. 45-46.
- OLLIVIER C., 2015, « Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle », *Lidil*, n°52, pp. 15-37.
- PAPERT S., 1994, *L'enfant et la machine à connaître : repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Paris, Dunod.
- PAPO E., BOURGAIN D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris : Hatier / Didier.
- PEETERS H. et CHARLIER P., 1995, « Pour une sémio-pragmatique des hypertextes multimédia : proposition théorique de catégories d'analyse pertinentes », disponible sur : <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/hugoweb/semhptxt.htm>
- PEREZ VALVERDE C. et RUIZ-CECILIA R., 2014, The Development of FL Teachers' Professional Identity through the Production of Narratives, *Porta Linguarum*, pp. 61-72, 10.30827/Digibug.53697.
- PERRENOUD P., 2004, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, p. 194.
- PERRI-DOUCEY A., 2012, « Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire » (thèse de doctorat). Université de Grenoble. Récupéré de l'archive HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document>.
- PERRIN-DOUCEY A., Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire, *Littératures*, Université de Grenoble, Français, fftel-01083079f
- PICON G., *L'Usage de la lecture*, 1-3, Mercure de France, 1960-1963.
- PIEPER I., 2007, *Texte, littérature et Bildung, Les langues comme discipline dans le contexte des langues de l'éducation*, Conférence intergouvernementale, *Les Langues de*

- scolarisation dans un cadre européen pour les langues et l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer*, Prague 8-10 novembre 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- POSLANIECC., 2002, *Vous avez dit « Littérature ? »*, Hachette Education, EAN : 9782011707208.
- PROVATA D., 2011, « Construction identitaire et enseignement du français en Grèce », in Konstantinos Dimadis (dir.) *Identities in the Greek world (from 1204 to the present day*. Athènes : European Society of Modern Greek Studies, pp. 281-292.
- PERAYA D., 1999, « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès, La Revue*, vol. 25, no. 3, pp. 153-167.
- PERRIN-DOUCEY A., 2012, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Littératures, Université de Grenoble, Français, [tel-01083079](tel:01083079)
- PETIJEAN A., 2014, « Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue *Pratiques*, Publije », Le Mans Université.
- PETIJEAN A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Crem/Université de Lorraine, coll. « Recherches textuelles », n° 14, 2016, P.617.
- PEYTARD J., 1982, *Littérature et classe de langue française, langue étrangère*, Paris, Hatier – CREDIF, coll.LAL.
- PEYTARD J., 1986, « Didactique, sémiotique, linguistique », *Syntagmes* 3, Paris.
- PEYTARD J., 1989, *Préface de Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier, Didier, p. 8.
- PEYTARD J., 1989, *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, « LAL », p. 102.
- PEYTARD J. et MOIRAND S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Hachette Français langue étrangère, coll. » F /Références ».
- PONS C.-M. et BLETON P., « L'écran : une impression pérégrine », *Sociétés & Représentations*, vol. 9, n° 2, pp. 195-216.
- PORCHER L., 1987, « Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard », in CORTÈS, Jacques, *Une Introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, Didier, pp. 123-139.
- PSICHARISJ. (Ψυχάρης, Γ.), 1971, *Σο ταξίδι μου*. (Angelou, A. (ed.)) Αθήνα: Ερμής.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- PUREN C., 2001, « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans

- Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*, vol.2, pp. 3-14.
- PUREN C., 2004, « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs linguistiques appliquée », n° 134, pp. 235-249, Éditeur : Klincksieck.
- PUREN C., 2006b, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Les Langues modernes*, disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
- PUREN C., 2007, « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », In : *Quadernos de Filología Francesa*, n°18, pp. 127-143.
- PUREN C., 2009, « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », Conférence donnée au Colloque Cyber Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Actes en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/>. – 2011b
- PUREN C., 2012, « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) ». Chap. 4, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », pp. 27-28. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.
- QUET F., 2015, « Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 191, n°4, pp. 57-70.
- RENAUD J., 2020, « Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage », *Éducation et didactique*, vol. 14, n° 2, pp. 65-84.
- REUCHELIN M., 1984, *Psychologie*, Paris, P.U.F.
- REUTER Y., 1996, « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école », Repères, recherches en didactique du français langue maternelle Année, Vol.13, n°1, pp. 7-25.
- REUTER Y., 1999, « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions », Enjeux., *Revue de Didactique du Français* n°43/44, pp. 191-203.
- REUTER Y., (dir.), 2005, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59
- RICHARD J.-P., 2001, « La littérature " adolescente " entre le beau et le laid ». *Adolescence*, n°15, pp. 161-173.
- RICOEUR R., 1983, *Temps et récit I, L'intrigue et le récit historique*, Paris, éd. du Seuil, « Points Essais », p. 148.

- RICOEUR R., 1986, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, éd. du Seuil, « Points Essais », p. 154.
- RIFFATERRE M., 1979, *La Production du texte*, Paris, Éd. du Seuil.
- RIPORTELLA L., 2005, « Texte littéraire et Cadre européen commun de référence pour les langues », *APLV Les Langues modernes*, n°3
- RIQUOIS E., 2010, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », en ligne:
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
- RIQUOIS, E., 2010b, « Une lecture actionnelle du texte littéraire ? », *Langues modernes*, n°3, pp. 44-53.
- RITA R. et PIROLI E., 2011, Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone, *Linguistique*. <dumas-00674769>
- RIVERA A., 2000, « Culture », dans GALISSORT R., KILAMI M., & RIVERA A.(dit.) : *L'imbroglia éthique*, Lausanne, Payot, pp. 63-82.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., 2015, « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir ». In : Godard, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, pp. 222-264.
- ROSIER J.-M., 2002, *La didactique du français*, Paris : PUF
- ROUXEL A., 1996, « Enseigner la lecture littéraire », *Didac français, Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13/2, pp. 177-196.
- ROUXEL A., 2007, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73. Disponible en ligne sur www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm
- RUI B., 2000, « Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 14 décembre 2005, <http://journals.openedition.org/aile/387>
- SAIDI S., 2013, « Force de frappe sémantique du texte littéraire et herméneutique de la réception », *Synergies Algérie* n°18, pp. 197-203.
- SAUSSURE F., 1916, *Cours de linguistique générale* publié par Ch. Bally et A. Séchehaye, avec la collaboration de A. Rödlinger, *Revue des Études Anciennes*. Tome 21, 1919, n°1. pp. 63-66.
- SAUVAIRE M., 2013, *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat, Université de Toulouse et Université Laval.
- SAUVAIRE M., 2015, « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire »,

- Correspondance, vol. 20, n° 2,
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/le-rolle-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/>
- SAUVAIRE M., 2015, « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique*, n° 9-2, pp. 107-117.
- SAYDI T., 2015, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie, disponible sur:<https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- SCHNEUWLY B., 2005, « De l'utilité de la "transposition didactique" ». In J.-L. Chiss et J. David, éd., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. De Boeck Supérieur, pp. 47-59.
- SCHNEUWLY B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B., 2005, « Le mode de travail didactique : questions à la didactique de l'écrit », In: Y. Reuter. *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaires du Septentrion, p. 169-186.
- SEOUD A., 1994, Document Authentique ou Texte Littéraire, *Littérature et Culture en Situation Didactique*, n° 93, pp. 8-24.
- SEOUD A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier/Didier, « Coll. LAL ».
- SKEHAN P., 1989, *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: Edward A. (Hodder and Stoughton).DOI : [10.1017/S0272263100009979](https://doi.org/10.1017/S0272263100009979)
- SOUCHON M., 2000, « Lecture en LE et compétence textuelle ». *Acquisition et interaction en LE*, n° 13, pp. 1-23, <http://aile.revues.org/1462>
- TABAKI I., PROSCOLI A., FORAKIS K. (éds), Athènes : Université d'Athènes, pp. 165–185.
- TAUVERON C., 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, no 19, pp. 9-38.
- THERIEN G., 1992, « Lire, comprendre, interpréter », *Tangence*, n° 36, pp. 96–104.
<https://doi.org/10.7202/025715ar>
- TOURSEL N. et VASSEVIERE J., 2008, *Littérature : textes théoriques et critiques*, Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, 2010[2008].
- STAKE R., 1995, *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- UHODA B., 2003, « Analyser le texte littéraire », *Le Français dans le monde*, vol.325, p. 35-37.

- VAILLANT A., 2009, « Histoire culturelle et communication littéraire », *Romantisme*, n° 143, pp. 101-107.
- VAN DIJK, T., 1985), « Texte », in J.-P. de Beaumarchais, D. Couty, A. Rey (éds.), *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas.
- VARGAS C., 2006, « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », Lebrun, M. (dir.). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec, Presses universitaires de Québec, pp. 13-35.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 1986, « Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue française, Communication et enseignement*, n° 70, pp. 72-86.
- VERRIER J., 1991, « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature ». *La lettre de la DFLM*, n° 8, p. 15-17.
- VIALA A., 2004, « Le littéraire, son enseignement et le social. Retours sur programmes et sur théorie de fond », *Le français aujourd'hui*, vol. 145, n° 2, 2004, pp. 5-14.
- VIGNER G., 1979, *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, Clé International.
- VULTUR I., 2011, « La communication littéraire selon Paul Ricœur », *Poétique*, n° 166, 2011/2, p. 241-249.
- WAHL P., 2014, *Syntaxe et stylistique : Effets d'emphase In :Le style,découpeur de réel : Faits de langues, effets de style*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, <https://books.openedition.org/pur/53163>.
- WARSCHAUER M., 1998, « Researching technology in TESOL: determinist, instrumental, and critical approaches », *TESOL Quarterly*, Vol. 32, n° 4, pp. 757-761.
- YERLÈS P., 1991, « Opérateurs d'un "art de faire didactique" », in P. Jonnaert (éd.), *Les didactiques : similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150e anniversaire de l'école normale libre de Braine-le-Comte. Bruxelles : Plantyn, p. 108-115.
- ZARATE G. (dir.), 2003, « Médiation culturelle et didactique des langues », *Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*, Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, p. 17.
- ZURITA, G. et NUSSBAUM M., 2004, « A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network », *Journal of Computer Assisted Learning*, n°20(4), pp. 235-243.

ANNEXES

PREMIÈRE PARTIE

Annexe 1

Tableau 7 : Rôles de l'enseignant - actions et objectifs visés. Le tableau ci-dessous est une tentative de mettre en correspondance d'une part les divers rôles et actions de l'enseignant évoqués par les auteurs que nous avons cités et d'autre part les actions, réactions, comportements de l'apprenant visés par ces actions.

-H.R. Jauss :

« L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence... Elle est plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. » « Dans le cas extrême de l'ouverture maximale, celui des textes fictionnels dont le degré d'indétermination est conçu de manière à engager l'imagination du lecteur actif à intervenir, on constate que chaque réception nouvelle se développe à partir d'un sens attendu ou préexistant, dont la réalisation ou la non-réalisation fait apparaître la question qu'il implique et déclenche le processus de réinterprétation. » (In Pour une esthétique de la réception Gallimard). Ces deux citations de Jauss illustrent bien la nouvelle perspective ouverte par cet auteur : l'importance d'un sujet lecteur actif devant le texte et de ce qu'il appelle « l'horizon d'attente » qu'il bâtit. C'est alors la conjugaison de cet horizon d'attente et de celui du texte qui permet la construction du sens de l'œuvre pour ce lecteur-là, à ce moment-là. Apparaissent également fondamentaux : l'expérience esthétique de la lecture littéraire dans la construction de l'imaginaire et dans la perception du monde. Ainsi que la notion de dialogue avec le texte (terme repris d'ailleurs de Bakhtine) : « L'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut « dire quelque chose » à celui-là que si le sujet découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant. » (in Pour une esthétique de la réception Gallimard)

-Wolfgang Iser : il s'intéresse aux relations entre le texte et le lecteur. Ce dernier doit assumer seul cette relation en sachant qu'il n'aura jamais de certitude sur l'exactitude de son interprétation. Il suppose que, pour que les possibilités de communication entre texte et lecteur fonctionnent, il existe dans le texte des directives, des instructions de lecture, des consignes implicites que le lecteur doit actualiser. « La discontinuité du texte fictionnel... contribue, du fait de la rétention de l'information, au renversement des attentes habituelles du lecteur. En effet, celui-ci devra reformuler pour lui-même le texte pour pouvoir l'assimiler... Le renversement des automatismes dans la pratique du lecteur, provoqué par la discontinuité du texte fictionnel... provoque la production d'un système d'équivalences propre à rétablir la continuité entre les segments textuels disjoints par les blancs. » (in l'acte de lecture Mardaga)

Le lecteur de fiction pose à l'auteur des questions sur les informations absentes, les blancs et il doit y répondre lui-même en puisant dans son imaginaire, son savoir, ses références, son « encyclopédie » dirait Eco...

-Umberto Eco : il travaille plutôt sur la sémiotique textuelle que sur la réception et il s'intéresse aux moyens de production de sens. « Si... le texte est une machine paresseuse, qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour emplir les espaces de non-dit ou de déjà dit resté en blanc, alors le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle. » in Lector in Fabula Grasset). Deux concepts théoriques viennent étayer ce fonctionnement du lecteur face au texte : celui de « lecteur modèle » (construction virtuelle -et inconsciente- de l'auteur qui écrit pour ce lecteur inscrit dans le texte) et celui, non moins important, de « limites de l'interprétation » garanties par la cohérence textuelle (on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte pour traduire cette notion de façon très simpliste cf infra) : « L'initiative du lecteur consiste à émettre une conjecture sur l'intention de l'œuvre. L'ensemble du texte doit approuver cette conjecture interprétative, mais cela ne signifie pas qu'il faille en émettre qu'une seule. Elles sont, en principe, infinies, mais à la fin, elles devront être testées sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjectures hasardeuses. » (in Les limites de l'interprétation Grasset). Il est important de distinguer chez les apprenants les effets programmés (intention de l'auteur, intention de l'œuvre), des « fantasmes » qu'ils peuvent émettre à propos d'une œuvre.

• **M. Picard; V. Jouve; J. Perrot**

Cette approche freudienne permet de distinguer -cf les nuances en anglais entre *gamme* : comme jeu structuré à règles et *playing* comme jeu sans règles et fantasmatique :

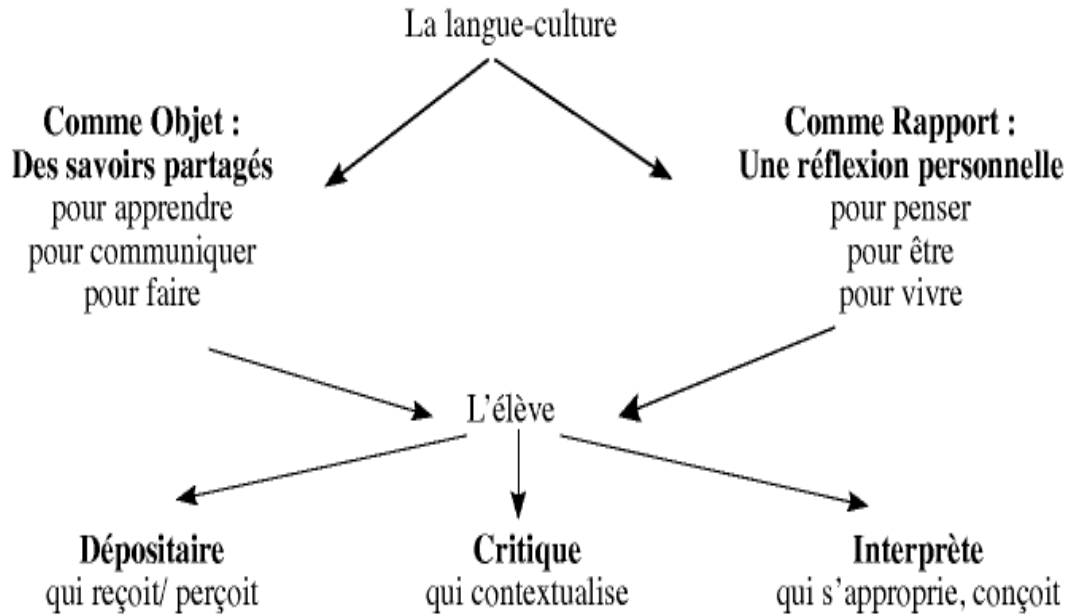
le lu (correspond au *playing*) est du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir. Le lecteur est pris par « l'illusion référentielle », réagit sur le mode émotionnel et pulsionnel, s'identifie aux personnages, se projette dans le monde du livre et introduit ses références dans le récit.

lelectant (correspond au *gamme*) : le lecteur met à distance, analyse les règles du jeu littéraire.

le liseur (intermédiaire aux deux autres) établit un pacte de lecture avec le livre, se distancie de l'illusion référentielle tout en acceptant de faire comme si.. [Jouve reprend Picard en transformant le « liseur » en « lisant » (mode actif de participation et d'investissement affectif à mi-chemin entre l'attitude distanciée du lectant et l'investissement passif du lu.) Cette longue citation de Jean Perrot met bien en perspective le champ défriché, avec leur propre terminologie, par Vincent Jouve et Michel Picard : « Il y aurait trois types de lecteurs se combinant dans tout acte de lecture, en fonction de la culture et de la conscience littéraire du sujet : le lectant qui connaît les règles du jeu littéraire et pratique la lecture comme un *gamme*... La lecture dans ce cas est alors une activité de prévision concernant le personnage considéré comme un pion narratif. Elle est savante et référentielle et s'appuie sur des scénarios complexes et intertextuels, anticipe la suite du récit en fonction d'une idée du vraisemblable qui est référence à l'expérience commune, mais aussi aux lois du genre et à l'image de l'auteur. Jouve distingue ici le lectant jouant sans projet bien défini et le lectant interprétant l'œuvre de l'auteur dans un but critique ou culturel. **Le lisant** ... est pour Jouve le lecteur victime de l'illusion romanesque dans une situation de lecture proche de l'état de sommeil, pour qui les personnages sont des personnes véritables. La *gamme* cède ici la place au *playing*, l'activité spontanée des jeux de rôles. Cette position est plus courante, celle des lecteurs naïfs qui s'investissent pleinement dans le monde imaginaire en se projetant dans les personnages, dans une fusion de leur Moi onirique (...). Le lu enfin est le lecteur qui s'abandonne aux satisfactions inconscientes en toute sécurité protégée comme il l'est par une distance infranchissable entre le regardant et le regardé que pose la barre de l'inconscient. Jouve souligne largement le fait que toute lecture est fondée sur la curiosité, sur la réparation d'un manque, d'une perte dont l'objet, en dernière analyse, est la mère, appelant... l'espace transitionnel de substitution. Ainsi le voyeurisme de ce lecteur n'est autre que la recherche d'une séduction, qui est promesse d'aventure intérieure, relation du Moi à ses propres fantasmes. »

Annexe 2

Figure 3 : Modélisation du *Parcours Problema Littérature*



Annexe 3

Tableau 8 : Lecture littéraire

Source :Michel P., « Pour la lecture littéraire », In : *Littérature*, n°26, 1977. pp. 42-50.

DOI:https://doi.org/10.3406/litt.1977.2067www.persee.fr/doc/litt_00474800_1977_num_26_2_2067

Lecture littéraire :fonctions essentielles selon Michel Picard		
La subversion dans la conformité	Elle prête au texte littéraire, une culture à la fois contestée et supposée.	La lecture littéraire a le double intérêt de nous plonger dans une culture et d'en faire éclater les limites
L'élection du sens dans la polysémie	Le texte littéraire est le lieu par excellence de lectures plurielles et la variété des interprétations.	La lecture littéraire est plus que toute autre, marquée subjectivement : enrichissante sur le plan intellectuel, elle autorise aussi l'investissement imaginaire
La modélisation par une expérience de réalité fictive	Cette fonction met l'accent sur le rôle pédagogique de la lecture.	C'est proposer au lecteur d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il pourrait vivre dans la réalité.

Annexe 4

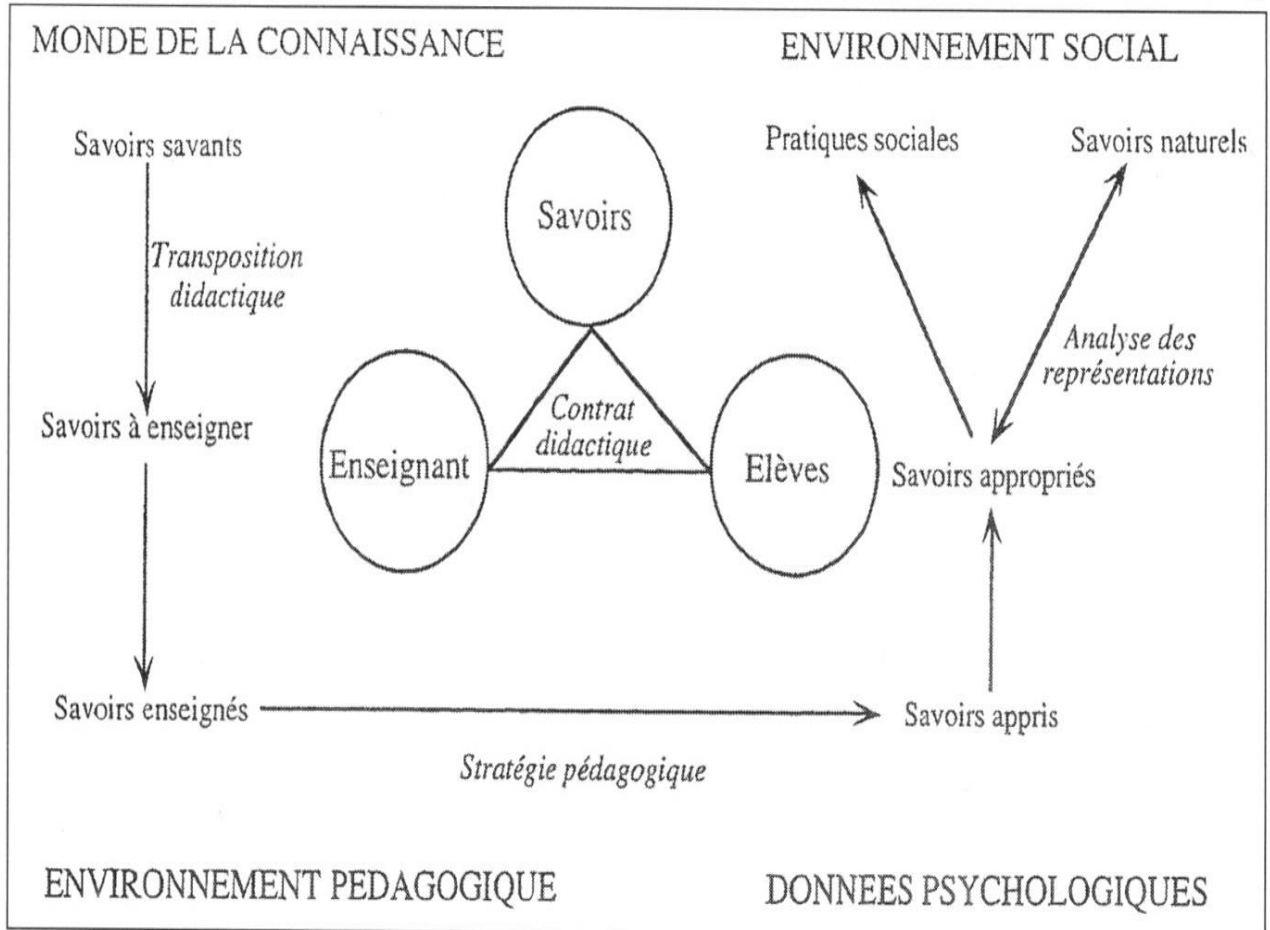
Tableau 9: Genres de lecteurs du texte littéraire

Selon Annie Pourtier, Conseillère pédagogique Inspection de l'Éducation nationale de Bourgoin-Jallieu³, « Enseigner la compréhension des textes littéraires au cycle 3 », disponible sur: <https://docplayer.fr/11692851-Enseigner-la-comprehension-des-textes-litteraires-au-cycle-3.html>

STRATEGIES DE LECTURE	
Le rôle du vagabond	Dans un premier temps le lecteur lit le texte de haut en bas. Comme il n'a pas bien compris et qu'il cherche des informations, il revient en arrière pour mieux voir ce qu'il n'a pas eu le temps de voir la première fois. Il se promène dans le texte comme un vagabond.
Le rôle du chercheur d'or	Le lecteur trouve les « blancs » du texte et imagine ce qui va dans ces « blancs », c'est-à-dire ce qui n'est pas écrit par l'auteur. Pour cela, il utilise des connaissances qu'il a stockées dans sa mémoire.
Le rôle du détective	L'auteur construit des énigmes volontairement ou involontairement, le lecteur doit alors mener une enquête. Le lecteur est attentif et vigilant, il recherche des informations et des indices importants pour résoudre les énigmes de sens de l'auteur.
Le rôle du renard stratégique	Le lecteur doit être méfiant. Il doit rester sur ses gardes pour éviter les coups et pour ne pas tomber dans les pièges tendus par l'auteur.
Le rôle du couturier (ou du rassembleur)	Pour faire le sens du texte, le lecteur doit se souvenir de ce qu'il a lu. Il ouvre des tiroirs dans sa tête le « tiroir bibliothèque ». Mais il peut ouvrir d'autres tiroirs : le « tiroir école », le « tiroir maison », le tiroir « histoire- géo ». Le lecteur tisse des fils entre les tiroirs pour faire du sens.
Le rôle du « pas-coupable »	Nous ne pouvons faire une lecture littéraire que si l'on accepte de se tromper et de n'avoir pas compris.
Le rôle du décodeur	Le lecteur, pour construire le sens du texte, est obligé de chercher ailleurs que dans sa tête (sur des livres, sur l'ordinateur, en demandant aux autres élèves lecteurs, en demandant à l'enseignant, ...).

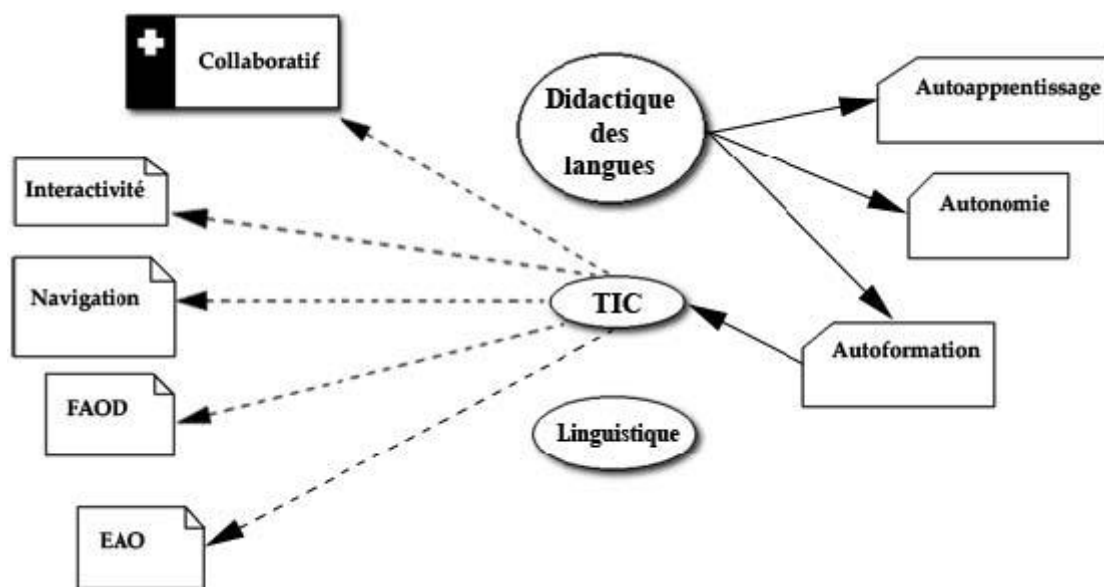
Annexe 5

Figure 4 : Catégories de savoir, Perrenoud P., 2000, « L'école saisie par les compétences », in BOSMAN C, GÉRARD F.-M., ROEGIERS X. (éds.): Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Bœck&Larcier (Pédagogies en développement).



Annexe 6

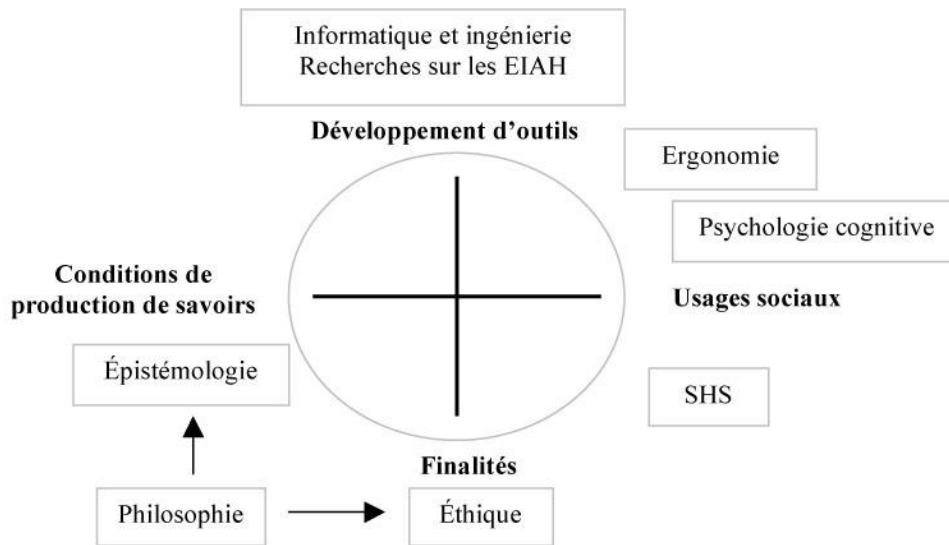
Figure 5 : Quelques concepts-clés autour de la didactique des langues et des TIC selon Brodin (2006).



Annexe 7

Figure 6 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes.

EIAH : dénomination fédérative des recherches sur les « environnements informatiques pour l'apprentissage humain ».



Source : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm#no1>

Annexe 8

Tableau 10: Typologie des ressources apportées par internet emprunté par le document de F. Mangenot, 1998.

Source : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000230/document>

RESSOURCES POUR L'ENSEIGNANT

A. Information

- Informations professionnelles (associations professionnelles, organismes officiels)
- Cours de didactique des langues (ex. : un cours sur le jeu de rôle en classe de FLE)
- Conseils techniques pour exploiter au mieux la toile.
- Idées d'activités exploitant des sites.
- Hyperliens avec des données intéressantes pour la classe, classées par thèmes.
- Descriptifs de projets auxquels il est possible de se joindre avec sa classe.

B. Communication :

- en temps réel
 - * bavardage en ligne (anglais "chat"), pour pratiquer la langue
 - * MOO
- en temps différé
 - * listes de diffusion
 - * forums de discussion

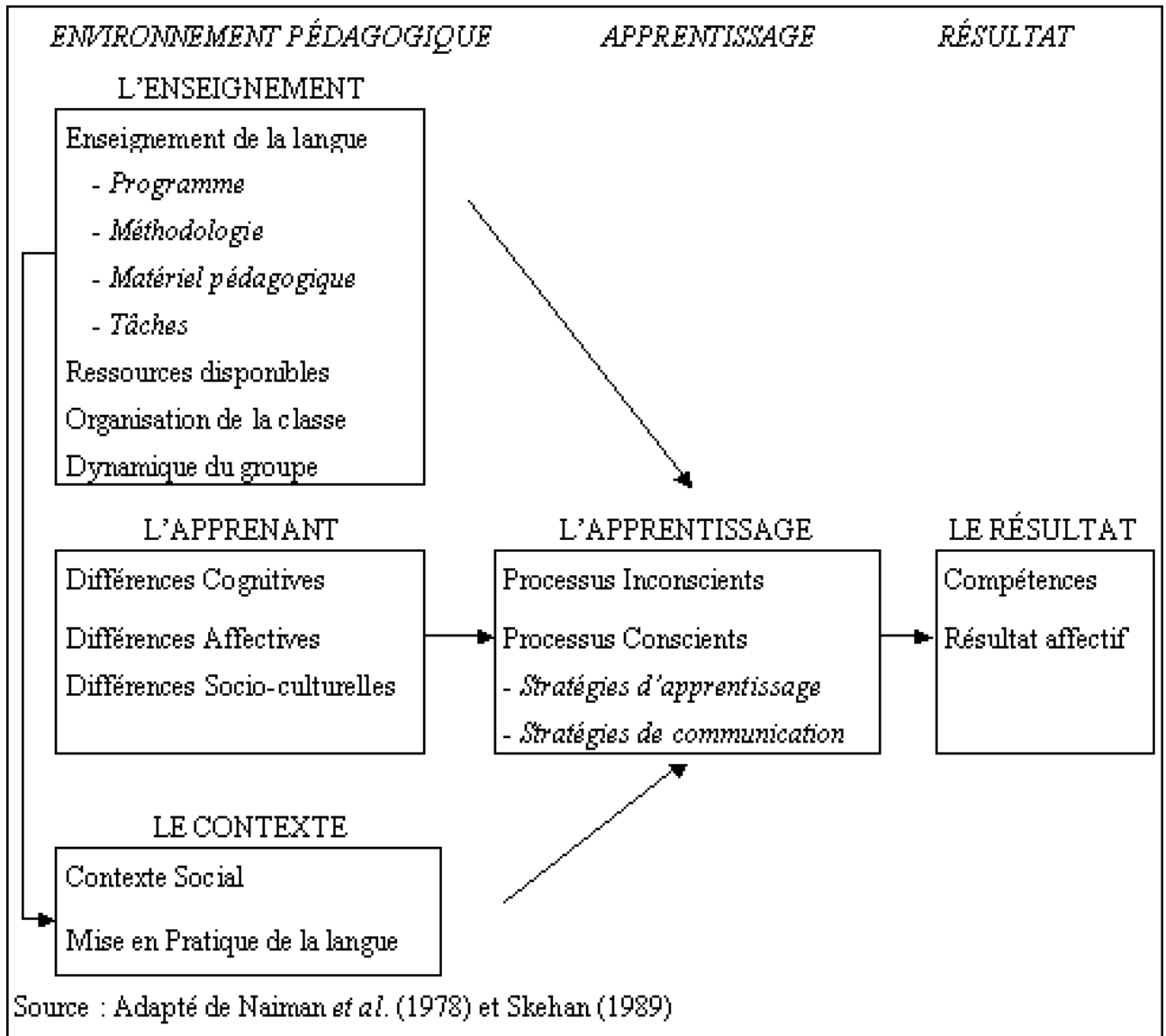
RESSOURCES POUR L'APPRENANT

A. Activités sans échange :

- simple consultation de données (civilisationnelles, artistiques, lexicales, littéraires, etc.)
- activités tutorielles : cours (ou simplement exercices) en site "propre" (sans liens)
 - * ludique
 - * comportant ou non une dimension de simulation
 - * avec images + audio + texte
 - * thématiques ou non
- activités non conçues dans un but d'apprentissage des langues.

Annexe 9

Schéma17 : Schéma de base d'apprentissage des langues sur le modèle du bon apprenant de Naiman et al. (1978), élaboré par Skehan (1989).



Annexe 10

Tableau 11 : Récapitulatif des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues proposés Puren C. (2001)

Modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues proposés Puren C. (2001)

Le modèle de complémentarité	Il illustre le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle. Le modèle de complémentarité est largement utilisé lorsque l'on cherche comment mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, ou encore de l'approche communicative
Le modèle d'intégration	Les méthodologues ont élaboré une nouvelle cohérence globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques d'enseignement les multiples nouvelles technologies de l'époque (le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision etc.). Cette intégration doit se faire de manière systématique, massive et constante, ce qui exige une modification considérable des habitudes pédagogiques afin de garantir une efficacité pédagogique maximale.
Le modèle d'éclectisme	Il donne la priorité à la description et à l'analyse des potentialités ou des effets de telle(s) technologie(s) nouvelle(s) en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie). On peut relever ce modèle d'interaction dans les recherches concernant la création d'un environnement informatique d'apprentissage pour le perfectionnement d'une compétence linguistique, les perspectives didactiques d'un logiciel, l'observation et l'analyse des comportements et productions d'étudiants dans un dispositif d'apprentissage des langues
Le modèle d'autonomie	C'est le seul qui soit par nature "centré sur l'apprenant", et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un "méta-modèle" puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs, passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières.

Annexe 11

Liste (non exhaustive) de matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences d'après notre recherche.

Ressources

Bonjour de France. Le français à votre portée

www.bonjourdefrance.com

Chloé ou les aventures d'une Parisienne

<http://www.ur.se/chloe%20langue>

Apprendre le français avec TV5

www.tv5.org/TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php

The French Experience de la BBC

www.bbc.co.uk/languages/french

FRANEL (français et néerlandais pour allophones)

www.kuleuven-kortrijk.be/lingu@tic

European School (ESP)

www.esp.uva.nl/Image-FR

Contenu

Son scénario didactique s'ouvre sur la lecture de textes répartis sur quatre niveaux de difficulté et accompagnés de tâches de lecture.

9 textes à écouter ainsi que les tâches langagières renvoient à autant d'épisodes de la vie d'une jeune Parisienne.

L'éventail de possibilités ne se limite d'ailleurs plus aux documents sonores mais inclut désormais des matériaux authentiques ou semi-authentiques.

Cet environnement est conçu autour de reportages télévisés produits par trois chaînes régionales, et disponibles en *streaming* dans un lecteur dédié, qui permet d'afficher les reportages avec ou sans transcription et/ou traduction en fonction des besoins didactiques. Ils sont regroupés par thèmes (p.ex. *loisirs, emploi*) et didactisés de façon systématique et relativement exhaustive, selon un plan par étapes, de la création d'un horizon d'attente, suivie d'une écoute globale et d'une écoute détaillée, à l'entraînement de la compréhension écrite au moyen de matériaux textuels supplémentaires (sites, dépliants, articles, etc.) en passant par le lexique, la grammaire, les actes de langage, l'orthographe et la prononciation.

Le scénario développé dans le cadre de ce projet contient 10 tâches concrètes, couplées à une série d'activités préparatoires servant chaque fois de point de départ à une activité de communication par e-mail.

Roman dont tu es le héros

www.pragmatice.net/roman

Wimba

www.horizonwimba.com

ALFAGRAM

<http://www.wwling.arts.kuleuven.be/alfagram>

Dictionnaire d'Apprentissage du français des Affaires

www.projetdafa.net

*Dictionnaire d'Apprentissage du français
Langue étrangère ou seconde*

www.kuleuven.be.Dafles

<http://ilt.kuleuven.be/frans/>

ALFALEX

www.kuleuven.be/alfalex

On peut, après lecture et validation par le webmestre, publier ses écrits, mais aussi et surtout aux blogs, qui facilitent l'écriture collective.

Logiciel qui permet d'enregistrer de vive voix des courriels ou des messages de forums, et rendent également possibles des conversations en temps réel.

Une grammaire d'apprentissage électronique du FLE (Desmet & al., 2001 ; Melis & al., 2001). Le programme comporte trois composantes qui interagissent de façon maximale : une grammaire d'apprentissage, un module d'exercices et de tests et un corpus électronique regroupant des exemples extraits de sources parlées et écrites (textes littéraires et journalistiques, essais). Les voies d'accès à ces trois composantes sont multiples : il est possible de passer de la théorie aux exercices (au moyen de menus de sélection) et vice-versa (par l'intermédiaire du feedback) ; il en va de même pour la théorie et le corpus d'exemples. La multiperspectivité constitue un autre point fort de cette grammaire d'apprentissage, puisque que les contenus sont consultables selon le point de vue adopté.

Deux environnements qui se caractérisent par leur aspect multifonctionnel (dictionnaires de décodage, d'encodage, d'apprentissage, etc.), la systématique et la richesse des descriptions (définitions courtes et longues, collocations, définitions actanciennes, constructions, etc.) et la diversité des voies d'accès (thématique, traductive, etc.). Le développement d'ALFALEX y ajoute des exercices et des tests interactifs sous forme de tâches basées, à l'image des dictionnaires, sur des corpus électroniques et qui sont même générées de façon semi-automatique à partir de ceux-ci.

Annexe 12

Tableau 12: Récapitulation des tendances internes ayant caractérisé les recherches en matière d'ELAO.

Les tendances qui caractérisent déjà l'enseignement des langues-applications pour le FLE.

Source :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>

Domaine visé : du savoir au savoir-faire

Les (N) TIC sont de plus en plus exploitées en vue de l'entraînement des compétences, tant réceptives (lire et écouter) que productives (écrire et parler). L'ELAO peut ainsi participer toujours plus efficacement à la réalisation des objectifs fondamentaux de l'approche communicative.

Types de tâches : des activités fermées aux activités (semi-)ouvertes

Les applications classiques en matière d'enseignement des langues assisté par ordinateur sont constituées presque exclusivement d'activités de type fermé qui sont donc construites autour d'une seule bonne réponse entièrement prévisible.

Depuis peu, l'exercice à questions ouvertes connaît un certain essor. Dans ce cas, on parle assez souvent de questions de rédaction (*essay question*). Concrètement, il s'agit de mettre à la disposition de l'apprenant un formulaire électronique (ou une zone de saisie) qui lui permet d'introduire une réponse qui n'est que très faiblement prévisible.

Par activités semi-ouvertes, il faut donc entendre des activités pour lesquelles plusieurs réponses sont possibles, mais dont le degré de prévisibilité est élevé.

Interactivité : du minimal au maximal

Alors que l'ordinateur ne fournissait initialement qu'un feedback local à l'input de l'apprenant, on évolue vers des systèmes qui offrent un suivi du processus d'apprentissage. En (1) outre, les environnements d'apprentissage réservent une place de plus en plus centrale au contrôle par l'apprenant. (2) Le domaine de l'interactivité humaine, pour sa part, n'a fait son entrée que fort récemment en ELAO. Pendant longtemps, les applications se sont limitées à l'interaction entre l'homme et la machine, et ce n'est que récemment que l'interaction entre hommes par le biais de la machine est devenue possible. (3)

1. Du feedback local à un système de suivi électronique de l'apprenant

Dans bon nombre d'applications ELAO, le feedback se limite à une fonction d'auto-évaluation : on indique si la réponse est correcte ou erronée et on y attribue éventuellement un score.

Le feedback générique : de plus de la bonne réponse, on fournit une règle générale s'appliquant à toute une série d'activités.

un feedback spécifique à certaines erreurs. Il s'agit de feedback n'apparaissant que lorsqu'une erreur particulière a été commise. Cette fonction s'avère d'ailleurs très utile pour les apprenants des niveaux intermédiaire et avancé. Par ailleurs, il est également possible d'introduire des indices (*hints*). Il s'agit d'indications cachées derrière un astérisque et que l'apprenant peut activer lorsqu'il est bloqué, c'est-à-dire avant de soumettre sa réponse à la machine pour qu'elle soit corrigée. Une place est prévue, de plus, dans le champ réservé au feedback pour y insérer des renvois vers un site Internet (par exemple une page d'une grammaire d'apprentissage électronique ou d'un dictionnaire d'apprentissage) ou vers un document électronique qu'on intègre à l'environnement d'apprentissage même.

Parallèlement au développement des mécanismes de feedback, une évolution encore plus radicale s'est dessinée, vers des systèmes de suivi électronique des apprenants où l'ordinateur garde trace du parcours d'apprentissage suivi.

2. *Du contrôle par le programme au contrôle partagé entre le programme et l'apprenant*

Les premières applications TIC étaient complètement contrôlées par le programme : le logiciel proposait un parcours d'apprentissage fixe que l'apprenant était censé parcourir, sans guère d'intervention dans ce processus. Mais au fur et à mesure qu'augmentait sa capacité de réaliser des tâches plus complexes, l'ordinateur a proposé non seulement des contenus et des activités d'apprentissage, mais est devenu également une sorte de tuteur (*tutor*) encadrant le processus d'apprentissage. On ne parle alors plus d'*enseignement des langues assisté par ordinateur* (ELAO), mais d'*enseignement intelligemment assisté par ordinateur* (EIAO).

3. *De l'interaction homme-machine à l'interaction homme-machine-homme*

Jusqu'à il y a peu, l'interaction dans les environnements électroniques était exclusivement de type homme-machine. Ce n'est que récemment que s'y est ajoutée l'interaction de type homme-machine-homme, appelée l'interactivité humaine. Si les ordinateurs servaient initialement surtout à la transmission et au traitement des informations, ils permettent maintenant également de communiquer. Les applications de communication électronique se répartissent en quatre grandes catégories, en fonction du caractère (a)synchrone et oral/écrit de la communication.

Vers une intégration progressive du traitement automatique du langage et de la parole

Le terme *traitement automatique du langage naturel* (TALN) ou *traitement automatique des langues* (TAL) renvoie à l'ensemble des méthodes et des techniques qui permettent d'analyser la langue naturelle de façon automatique. Parmi les applications plus directement utiles pour l'ELAO, on peut citer l'analyse de corpus, la recherche d'informations (*information retrieval*) ou la correction orthographique et grammaticale. Ces outils sont basés à leur tour sur des techniques telles que l'analyse des mots ou lemmatisation (p.ex. *chevaux* remonte à *cheval*), l'analyse de la phrase ou analyse syntaxique (*parsing* - l'étiquetage automatique des syntagmes et de leurs rapports mutuels) et l'attribution de classes de mots ou catégorisation

Type de support : des applications autonomes aux applications en ligne

Jusqu'à il y a quelques années, la plupart des applications TIC étaient autonomes : elles fonctionnaient sur un ordinateur individuel qui n'était pas relié à un réseau. Le support de ces applications était à l'origine la disquette, remplacée entre-temps par le cédérom ou le dvd-rom. Une évolution très nette vers des applications entièrement en ligne est en train de se dessiner ; de tels environnements ne fonctionnent que si l'ordinateur est connecté à un réseau. La percée d'internet n'y est sans doute pas étrangère. Une autre tendance récente et essentielle est l'émergence des plates-formes d'apprentissage en ligne (LMS ou *Learning Management System*) telles que *Blackboard*, *WebCT* ou *Moodle*, qui sont des produits dérivés des logiciels CMS (*Content Management System*). Parmi les fonctions d'une telle plate-forme, on peut citer non seulement l'hébergement du contenu pédagogique (y compris des exercices et des tests) et le contrôle de l'accès aux ressources, mais aussi et surtout la communication entre les membres de la communauté d'apprenants et la facilitation des activités de tutorat et de pilotage de la formation.

Degré d'intégration : du minimal au maximal

Bien que l'utilité des TIC dans l'enseignement et l'acquisition de langues étrangères ne soit plus vraiment remise en question, force est de constater que l'ELAO n'a toujours pas réussi à s'imposer en tant que composante indispensable des curriculums d'apprentissage des langues. Ceci semble dû en grande partie à la scission encore trop prononcée entre le *c-learning* ou enseignement conventionnel, en classe (*conventional* ou *classroomlearning*) et le *e-learning* ou enseignement électronique (*electroniclearning*).

Ce manque d'intégration de l'apprentissage en classe et de l'apprentissage électronique se manifeste en premier lieu au niveau de l'infrastructure, un environnement conventionnel ne facilitant pas toujours l'accès aux matériaux d'apprentissage électroniques. En outre, le *e-learning* se concentre encore en priorité sur des domaines de connaissances comme le lexique ou la grammaire, plutôt que de cibler des compétences comme la compréhension écrite ou orale, domaines jusqu'à présent réservés de préférence au *c-learning*. Les contenus *c* et *e* sont d'ailleurs souvent peu concordants, les matériaux électroniques ne renvoyant pas souvent au manuel utilisé en classe. Enfin, le *e-learning* est encore axé trop exclusivement sur la remédiation et la différenciation, demeurant ainsi exclu des parties plus centrales du processus d'apprentissage.

Conception de l'enseignement-apprentissage : du behaviorisme au socio-constructivisme

Dans le modèle behavioriste classique, l'apprentissage est considéré comme un processus guidé de l'extérieur, dans lequel l'apprenant reçoit, absorbe et traite les données qu'il reçoit à l'entrée (*input*) pour générer des connaissances à la sortie (*output*). Actuellement, les didacticiens considèrent l'apprentissage de plus en plus comme un processus guidé de façon autonome et active par l'apprenant lui-même et nécessitant dès lors un environnement d'apprentissage puissant. Au lieu d'absorber des connaissances, l'apprenant les construit, tout en transformant l'information en connaissances effectives. L'apprenant n'a acquis ces connaissances que s'il est en mesure de les appliquer. D'où l'importance fondamentale de la pédagogie de la tâche et de l'enseignement axé sur les compétences. Ceci explique aussi la montée en flèche des typologies qui regroupent les tâches en fonction des activités de l'apprenant plutôt qu'en fonction des contenus d'apprentissage.

Bien plus, l'apprentissage n'est considéré comme un processus non plus individuel, mais social. Le véritable apprentissage se fait en principe de façon interactive. Ce qui explique l'intérêt grandissant pour l'apprentissage collaboratif et co-constructif, fortement mis en avant dans la « pédagogie du projet » notamment (cf. Warschauer et Kern, 2000). Les missions virtuelles et les cyberquêtes, où les apprenants sont amenés à collaborer, concrétisent bien ce principe.

C'est aussi le rôle de l'enseignant qui évolue. Traditionnellement, celui-ci était un « narrateur omniscient » (*instructor*), détenteur et dispensateur des connaissances requises. De plus en plus, l'enseignant devient l'accompagnateur du processus d'apprentissage (*facilitator* ou *coach*), celui qui montre la voie, celui qui motive et qui vient en aide.

Annexe 13

Tableau 13 : Les compétences techno-pédagogiques destinées à structurer la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue selon Guichon (2012).

Niveaux	Types de compétences	Précisions concernant les capacités mobilisées
	1. Documentaire	Capacité à trouver des ressources brutes (non didactisées) sur Internet pour une exploitation pédagogique
	2. D'évaluation	Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique
1. Intégration minimale des TIC	3. De diffusion	Capacité à utiliser le TBI ou le vidéoprojecteur pour diffuser des documents authentiques afin d'enrichir l'exposition à la L2 des apprenants en salle de classe
2. Intégration approfondie des TIC	4. De conception	Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme d'enseignement et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) les plus adaptés pour les apprentissages visés
	5. D'édition et de fabrication de micro-tâches	Capacité à éditer des ressources (par exemple, ajouter des sous-titres à un extrait vidéo, le raccourcir, l'assortir de titres ou de questions) et à concevoir des micro tâches par le biais d'exerciceurs
	6. D'intégration	Capacité à exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur pour amener les apprenants à diffuser leurs productions ou à interagir à

		l'écrit ou à l'oral
	7. D'accompagnement pédagogique	Capacité à planifier, à individualiser, à rétroagir, à évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies
	8. De médiation	Capacité à gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les apprenants et entre les apprenants

DEUXIÈME PARTIE

Annexe 14

Classification des documents authentiques par Cicurel F., (1991).

Classification des documents authentiques par Cicurel F., (1991)

Les textes médiatiques issus de la presse, dans lesquels on peut trouver des sous-types comme textes d'information (faits divers), d'opinion, des petits annonces, portraits de presse, publicité et textes pour détendre le lecteur.

Le journal et les hebdomadaires sont toujours une source de matériel assez intéressante pour le professeur de FLE ; mais quand il s'agit de travailler avec des jeunes adolescents dont leur niveau de langue n'est pas très fort et dont leurs intérêts sont difficiles à déterminer, il faut alors utiliser des parties des journaux ou des hebdomadaires très simples et qui attirent les élèves. Parfois l'exploitation n'est pas seulement celle de travailler la lecture mais de renforcer le travail de classe. Il est intéressant de noter deux traits qui attirent l'attention de nos élèves d'un côté il faut que le texte soit actuel, même si on fait tous les années la même pratique il faudrait bien changer le texte, ceci rapproche le fait aux élèves et rend le cours plus vivant. D'un autre côté il serait désirable que les textes authentiques proposées aient la même structure dans la langue maternelle.

Les textes de l'environnement quotidien sont les documents que l'on trouve dans la vie quotidienne, dans la rue ils décrivent plusieurs actes de parole et l'apprenant pour bien les comprendre devrait d'abord bien identifier la situation de communication.

Les écrits dialogues c'est à dire des textes épistolaires où il est très facile de repérer qui est le scripteur et le récepteur du message. Ces textes relèvent une grande information sur la civilisation française.

Les écrits professionnels sont ceux que l'apprenant doit lire ou consulter dans le cadre de son travail. Comme nous le disions plus haut, il y a eu des études qui révèlent une meilleure compréhension écrite de la part des lecteurs qui connaissent bien le sujet du texte mais pas vraiment la langue cible.

Les écrits littéraires. Le professeur de langue se trouve toujours face au doute de proposer des textes littéraires adaptés ou non. Les maisons d'édition proposent de plus en plus des textes fabriqués avec des histoires simples qui peuvent plaire et attirer nos élèves. Il ne faut pas oublier que la BD est aussi un écrit littéraire. Pourquoi pas l'utiliser en classe de langue comme écrit littéraire ?

Annexe 15

Tableau 14 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales.

Compétence de communication	Composantes fondamentales
D. Coste (1978 : 25-34)	<p>La compétence de communication comprend quatre composantes principales :</p> <p>Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.</p> <p>Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).</p> <p>Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.</p> <p>Une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue ».</p>
A. Abbou (1980 :16)	<p>Une compétence linguistique : l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la phrase au discours) et moralisants (rhétorique). Cette compétence se définit par degrés, c'est-à-dire en fonction du nombre et de la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis.</p> <p>Une compétence socioculturelle : l'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (systèmes conceptuels régissant l'organisation des pratiques</p>

	<p>scientifiques et des pratiques sociales). Comme la précédente compétence, elle se construit progressivement et de degré en degré.</p> <p>Une compétence logique : aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, les modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité.</p> <p>Une compétence argumentaire : l'ensemble des capacités et des aptitudes qui permettent de concevoir les opérations discursives en termes de rapport d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des projets à des stratégies et à des tactiques.</p> <p>Une compétence sémiotique : l'ensemble des capacités et aptitudes donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multisystémique, et, nécessairement mutable des signes d'expression sociale et des productions langagières. Elle se concrétise notamment par la compréhension et la pratique des opérations de production, de conservation et de régénération du sens, soit dans le cadre d'une adéquation au réel, soit dans celui d'un jeu de l'imaginaire recourant au langage pour y manifester les marques du fantasme ou du plaisir. »</p>
S. Moirand (1982 : 20)	<p>Une composante linguistique : la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.</p> <p>Une composante discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.</p> <p>Une composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.</p> <p>Une composante socioculturelle : la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».</p>
J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette (1984 : 37)	<p>La compétence linguistique ou l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques).</p>

	<p>La compétence sociolinguistique ou l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours.</p> <p>La compétence socio-culturelle ou la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.</p> <p>La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition.</p> <p>La compétence stratégique ou l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur».</p>
<p>H. Boyer (1990 : 48-51)</p>	<p>Une composante/compétence référentielle : les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins « scientifiques ») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.) [...].</p> <p>Une composante/compétence discursive-textuelle : les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit etc. [...].</p> <p>Une composante/compétence sociopragmatique : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale.</p> <p>Une composante ethnosocioculturelle : la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent [...] sur le « marché culturel ». Cette compétence qui permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et</p>

	<p>les « mises en scènes » de tous ordres (en particulier médiatiques), intègre non seulement ce qu'on peut appeler « l'air du temps » mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figés et un patrimoine historique et culturel (souvent fossilisé, « mythifié »). Elle est le préalable indispensable à l'intelligence de certaines pratiques langagières, comme l'humour [...]».</p>
<p>CECRL (2001)</p>	<p>Une compétence linguistique : celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (CECRL 5.2.1, p. 86 et suite ; CECRL 2.1.2, p. 17). Cette composante a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances, mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances et avec leur accessibilité. Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non. On considère que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.</p> <p>Une compétence sociolinguistique (CECRL 5.2.2, p 93 et suite ; CECRL 2.1.2, p. 18) porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Puisque la langue est un phénomène social, son utilisation demande une sensibilité aux normes sociales qui affectent fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. Ces normes sociales concernent entre autres les règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, avec leurs marqueurs spécifiques, codification langagière de rituels, différences de registre, dialecte et accent, par exemple le rythme de la voix. La compétence sociolinguistique renvoie de ce fait aux paramètres socio- et interculturels mais en les traitant sous l'angle de l'usage de la langue.</p> <p>Une compétence pragmatique (CECRL 5.2.3, p. 96 et suite ; CECRL 2.1.2 p. 18) recouvre</p>

l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Annexe 16

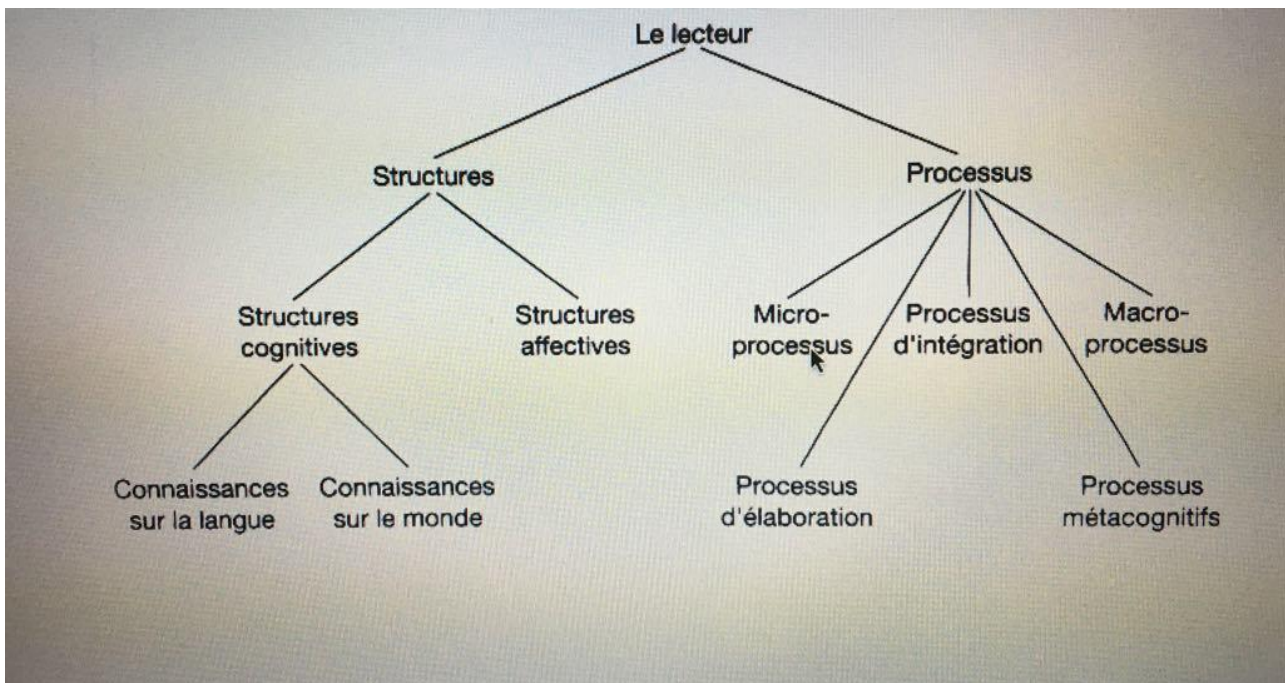
Tableau 15 : Catégories de savoirs proposés par le CECRL et décomposé en éléments appropriés à l'éducation à l'altérité (Beacco J.- C., 2017).

Domaine des savoirs subdivisé en trois approches :	<i>Approche humaniste</i> , relative à la culture/civilisation qui constitue la mémoire collective et l'héritage culturel d'une entité sociale.
	<i>Approche anthropologique</i> : relations avec les membres des autres sociétés et autres cultures, diversité des modes de vie, habitudes et coutumes, comportements verbaux et non verbaux, codes moraux
	<i>Approche sociologique</i> : liée au contexte socio-culturel, traite aussi des situations problématiques et des non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture.
Domaine des savoir-faire subdivisé en trois niveaux :	Un premier niveau d'apprentissage : mise en application des savoirs acquis permettant aux apprenants de « fonctionner » dans la langue cible.
	Deuxième niveau : à partir de l'expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues, capacité à « savoir-ajuster » son comportement à l'environnement social et culturel et à « savoir-interagir » efficacement.
	Niveau supérieur, les élèves ont « intégré » « langues et cultures » et peuvent « négocier » des situations de malentendus, d'incompréhension ou même conflictuelles.
<i>Domaine du savoir-être organisé en trois éléments :</i>	<i>Conscience culturelle</i> : sensibilisation et appropriation des autres cultures ; « savoir-comprendre ».
	<i>Appropriation critique</i> des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité ; « savoir-accepter » et « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures.
	<i>Compétence transculturelle</i> : intégration et respect des valeurs des autres, coexistence des cultures et enrichissement identitaire par chaque des cultures en contact.

Annexe 17

Figure 7 : Le lecteur vu par Jocelyne Giasson : « La compréhension en lecture », 2015, disponible sur :

<http://ia71.acdijon.fr/maconsud/Documents/Texte%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>



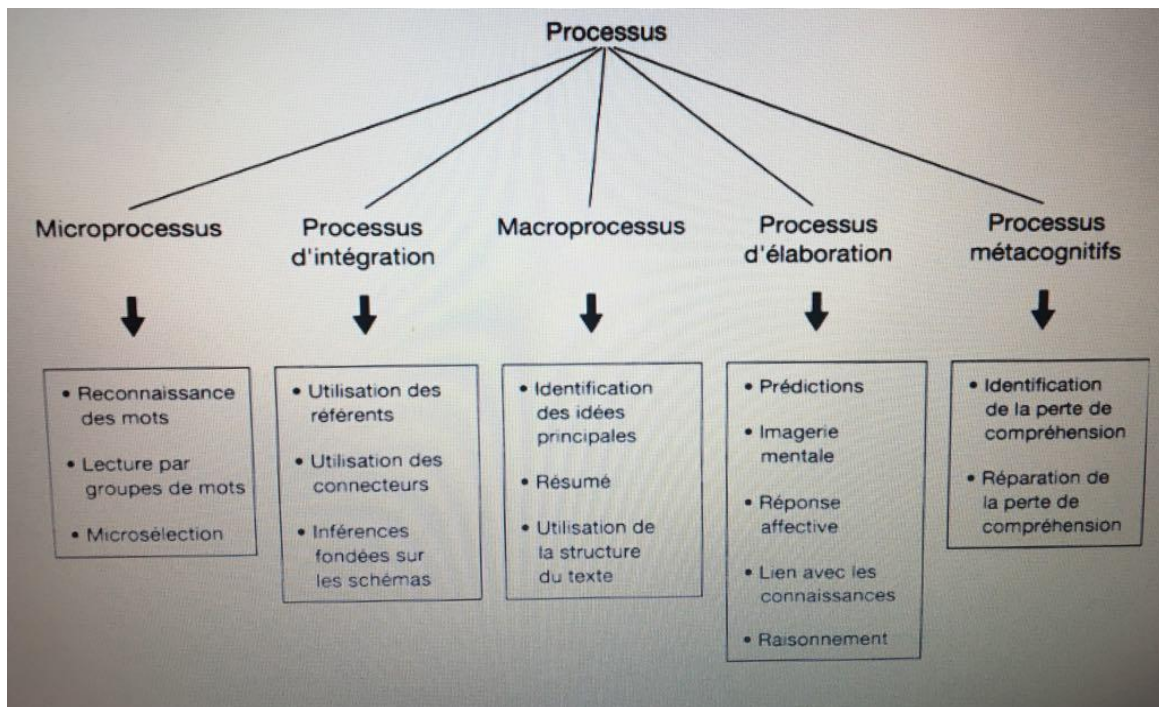
Annexe 18

Figure8 :

Récapitulation des processus de lecture mettant en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture.

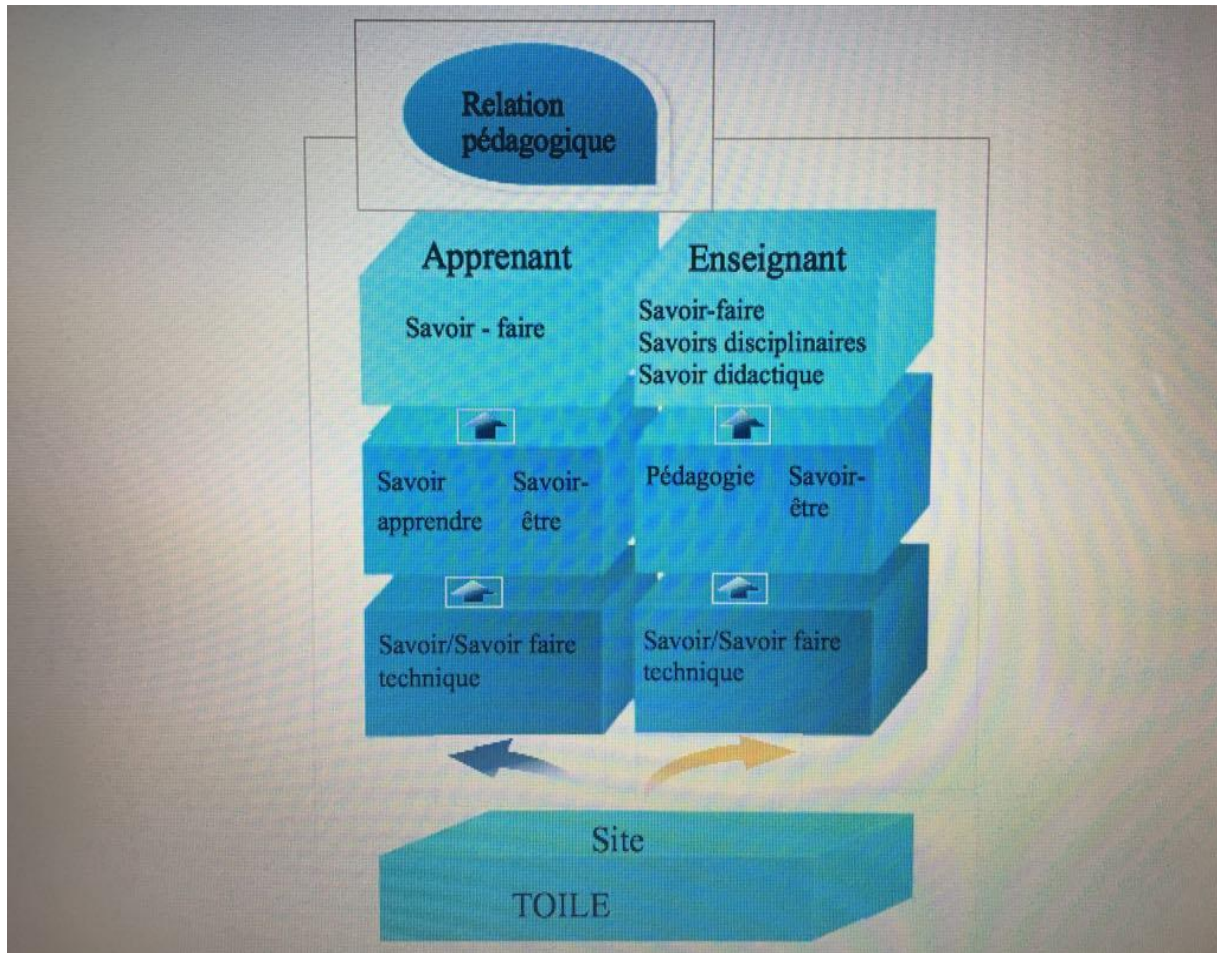
Source : Jocelyne Giasson : « *La compréhension en lecture* », 2015, disponible sur :

<http://ia71.acdijon.fr/maconsud/Documents/Textes%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>



Annexe 19

Tableau 16 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales.
(Conception personnelle)



Annexe 20

Tableau 17 : Rapport de l'hyperlecture avec la culture du lien par Raja Fenniche

Chapitre IV. Hyperlecture et culture du lien in C. Bélisle (dir.), *Lire dans un monde numérique* Presses de l'enssib, 2011.

Tableau récapitulatif : Rapport l'hyperlecture avec la culture du lien par Raja Fenniche (2011)	
Lien cognitif	« L'hyperlecture, faisant appel à la pensée associative, favorise une démarche qui transcende les frontières textuelles et le cloisonnement disciplinaire dans la mesure où elle permet de créer des liens entre des univers textuels différents et de favoriser la transversalité. Cette approche stimulerait la flexibilité cognitive et la créativité ».
Lien social	« De nouvelles modalités d'échange et de socialisation autour de l'écrit numérique et de l'hyperlecture se mettent en place et créent des formes hybrides de communication qui nous introduisent dans l'ère d'une nouvelle oralité ».
Lien culturel	« Des incidences des pratiques de l'hyperlecture sur le désenclavement des échanges culturels à travers le Web et sur les interactions culturelles d'un nouveau type se profilent à travers les réseaux d'information ».

Annexe 21

Tableau 18 : Le programme selon la Circulaire 13160/2 septembre 1884, « L'approbation des manuels scolaires » (Annotation et interprétation du programme aux chapitres 4.1.1 et Ch.4.1.2.).

1ère classe : Extraits des auteurs de romans et des auteurs de poésie.	2ème classe : Extraits des auteurs de romans et des auteurs de poésie	3ème classe : Extraits des auteurs de romans et des auteurs de poésie	4ème classe : Extraits des auteurs de romans et des auteurs de poésie
A/Extraits de romans	A/Extraits de romans	A/Extraits de romans	A/Extraits de romans
<p>1) Perrault : Contes des fées : a) <i>Le petit Chaperon rouge</i> b) <i>Le petit Poucet</i> : « Une infinité de dames ... de ce côté- là ».</p> <p>2) Fénelon : <i>Aventures de Télémaque</i> a) <i>Télémaque aux Champs Elysées</i> b) <i>La ville de Tyr, Dialogues des morts Xerxès et Léonidas.</i></p> <p>3) Diderot : <i>Montesquieu et Chesterfield</i></p> <p>4) Voltaire : <i>Zadig</i> <i>Le corridor de la tentation.</i> - <i>Siècle de Louis XIV. Politesse et mœurs.</i> - <i>Histoire de Charles XII. Prise de Charles XII.</i></p> <p>5) Lamennais : <i>Paroles d'un croyant</i> a) <i>Les deux voisins</i> b) <i>Le jeune soldat</i></p> <p>6) Xavier de Maistre : <i>Jeune Sibérienne</i> <i>Prascovie chez la princesse T, et chez l'impératrice de Russie.</i></p>	<p>1) Mme de Sévigné : <i>Lettres</i> <i>Mort de Turenne</i></p> <p>2) Bernardin de St. Pierre : <i>Paul et Virginie</i> <i>Les enfants égarés dans la forêt.</i></p> <p>3) Barthélemy : <i>Voyage de jeune Anacharsis.</i> a) <i>Périclès</i> b) <i>Hippocrate</i> c) <i>La maison de Xénophon à Scyllonte.</i></p> <p>4) Buffon : <i>Histoire Naturelle</i> a) <i>L'homme,</i> b) <i>Le chien,</i> c) <i>Le cheval,</i> d) <i>Le cygne,</i> e) <i>Le paon,</i> f) <i>Les castors,</i> g) <i>Le lion et le tigre.</i></p> <p>5) La Bruyère : <i>Caractères</i> a) <i>Le bavard,</i> b) <i>Le fleuriste,</i> c) <i>L'érudit,</i> d) <i>L'impertinent,</i> e) <i>Ménippe ou les plumes du paon</i></p> <p>6) Chateaubriand : <i>Itinéraire de Paris à Jérusalem</i> b) <i>Les ruines de Sparte</i> c) <i>Athènes</i> d) <i>Le Parthénon : Martyrs (a' tome)</i> d) <i>Description de Messénie.</i></p> <p>7) Mme de Staël :</p>	<p>1) Rollin : <i>Histoire ancienne</i></p> <p>2) Montesquieu : <i>Grandeur et décadence des Romains.</i> (Chap. 9. <i>Deux causes de la perte de Rome</i>).</p> <p>2) J.J. Rousseau : <i>Nouvelle Héloïse. Lettre sur le suicide.</i></p> <p>3) Ch. Nodier : <i>Le Ben-Lomond en Ecosse</i></p> <p>5) Villemain : <i>Lascaris (Lascaris raconte la prise de Constantinople par les Turcs).</i> Essai sur l'état des Grecs. <i>La ville de Cydonies.</i></p> <p>6) Thiers : <i>Histoire de la Révolution française</i> <i>Portraits de Mirabeau, de Camille Desmoulins, Marat et Danton.</i></p> <p>7) Mérimée : <i>Colomba</i> (Chap. IH' ... <i>Colomba les bras croisés - L'histoire grecque</i>)</p> <p>8) Mably, <i>Les Grecs et les Romains.</i></p> <p>9) Edg. Quinet. <i>Création. Les leçons de Centaure</i></p> <p>10) Pascal, <i>Provinciales.</i> Lettre 11... « Quoi, mes pères ! Il vous sera permis etc).</p> <p>11) A. Daudet : <i>Contes du Lundi</i> <i>Le mauvais Zouave.</i></p>	<p>1) Bossuet : <i>Discours sur l'histoire universelle (Réflexions sur les Grecs, Sparte et Athènes. Oraison funèbre d'Henriette d'Angleterre (Péroraison).</i></p> <p>2) Napoléon I. <i>Proclamations.</i> a) <i>Proclamation à l'armée d'Italie à l'invasion du Piémont</i> b) <i>Proclamation à l'armée d'Egypte.</i></p> <p>4) Balzac : <i>Peau du chagrin</i> <i>La dette.</i></p> <p>5) G. Sand, Lélia. Dans le désert (les deux derniers paragraphes) <i>Léone Leoni.</i> (Chap. <i>Le jeu</i>).</p> <p>6) Michelet : <i>Histoire de la révolution française (L'Introduction : Les libres penseurs).</i></p> <p>7) Flaubert : <i>Tentation de St. Antoine.</i> (Chap. E' : <i>Les roches en face d'Antoine... la mort de l'Athéna</i>)</p> <p>8) V. Hugo: <i>Misérables</i> (II <i>Waterloo</i>). <i>Notre Dame de Paris</i> <i>Ceci tuera cela</i></p> <p>9) V. Cherbuliez <i>Un cheval de Phidias.</i> (Chap. IV, <i>Les environs d'Athènes.</i></p> <p>10) Th. Gautier : <i>Roman de la momie.</i> (Chap. III, <i>Entrée Triomphale de Pharaon dans sa capitale.</i></p> <p>11) E. Renan : <i>Souvenirs d'enfance. Prière sur</i></p>

	<p>Corinne. Rome</p> <p>8) Lamartine : Voyage à l'Orient. <i>L'Acropole</i></p> <p>9) Al. Dumas : Mémoires d'un maître d'armes. <i>Entrevue du maître d'armes avec le grand-duc Constantin.</i></p>		<i>l'Acropole)</i>
B/ Extraits de poésie	B/ Extraits de poésie	B/ Extraits de poésie	B/ Extraits de poésie
<p>1) La Fontaine. : Fables a) <i>La cigale et la fourmi</i>) <i>Le loup et l'agneau</i>, c) <i>Le lion et le moucheron</i>, d) <i>Le lion devenu vieux</i>, e) <i>Le coche et la mouche</i> f) <i>La laitière et le pot au lait.</i></p> <p>2) Florian : Fables a) <i>La carpe et les carpillons</i>, b) <i>Le grillon</i>) <i>L'enfant et le miroir</i>, d) <i>les deux voyageurs</i>, e) <i>Le château de cartes.</i></p> <p>3) Andrieux, <i>Le meunier sans soucis</i></p> <p>4) Al. Dumas, fils, <i>L'oiseau prisonnier</i></p> <p>5) Louis Ratisbonne : Comédie enfantine a) <i>Comment on joue avec les fleurs</i>, b) <i>le sycophante</i>, c) <i>Un mensonge charmant</i>, d) <i>L'ourse</i>, e) <i>Les deux chevaux et le chien.</i></p>	<p>1) La Fontaine : Fables a) <i>Le chêne et le roseau</i>, b) <i>Les animaux malades de la peste</i>, c) <i>Les deux pigeons (sauf l'épilogue).</i></p> <p>2) Millevoye : <i>La chute des feuilles. Sophocle accusé par ses fils.</i></p> <p>3) Béranger : <i>Le voyage imaginaire, Psara, La Sainte Alliance des peuples, Les souvenirs du peuple.</i></p> <p>4) Nodier : <i>Le fou du Pirée.</i></p> <p>5) Ch. Lebrun : <i>Le Vengeur, Le ciel d'Athènes.</i></p> <p>6) Fr. Coppée <i>Defile</i></p>	<p>1) Boileau : Satires, <i>Lutrin</i>, de « Loin du bruit cependant » jusqu'à la fin.</p> <p>2) A. Chenier, <i>La jeune captive. La Tarentine</i></p> <p>3) Rouger de Lisle <i>La Marseillaise</i></p> <p>4) Casimir : Delavigne, <i>Messéniennes</i> a) <i>Le jeune diacre ou la Grèce chrétienne</i> b) <i>Trois jours de Christophe Colomb</i></p> <p>5) Barbier : <i>lambes L'idole</i></p> <p>6) Augier : <i>Diane Louis XIII et Richelieu</i></p> <p>7) Victor de La Prade. <i>Aux volontaires Hellènes qui sont allés se battre pour la France (50 pages)</i></p>	<p>1) Corneille : <i>Cid</i> Scène I, acte V). <i>Horace</i> (Scène V, acte IV). <i>Cinna</i> (Scène dernière de l'acte V).</p> <p>2) Racine. a) <i>Iphigénie</i> (Scène IV de l'acte IV) <i>Iphigénie soumise aux ordres de son père et à la volonté des dieux</i> b) <i>Dernier acte Iphigénie sauvée</i> <i>Britannicus</i> (Scène 2 du premier acte) <i>Agrippine reproche à Burrhus de tenir Néron sous sa dépendance. Réponse de Burrhus.</i></p> <p><i>Andromaque</i> (Scène II de l'acte I) <i>Oreste au nom des Grecs demande à Pyrrhus de leur livrer le fils d'Hector.</i></p> <p>3) Molière. <i>Femmes savantes</i> (Scène IV de l'acte III) <i>Trissotin et Vadius</i>. <i>Misanthrope</i> (Scène II) de l'acte I et V).</p> <p>4) Voltaire : <i>Mérope</i>. (Scène II de l'acte et scène VI de l'acte V). 5) Pichat : <i>Léonidas</i> (Scène VI de l'acte III. <i>Léonidas aux trois cent Spartiates.</i></p> <p>6) V. Hugo : <i>Orientales</i> a) <i>Canaris</i>) <i>L'enfant, Ballades. La Grand-Mère. Hernani. Monologue de Charles Quint sur le tombeau de Charlemagne.</i></p> <p>7) Lamartine, <i>Homère</i>, <i>Dernier chant de Child Harold. (Invocation pour les Grecs).</i> <i>Mort de Socrate de Etait- ce de la mort la pâle majesté ...Le seul Dieu que j'adore et</i></p>

qui n'a point d'autel 8)

Leconte De Lisle. :

Poèmes antiques a) Le réveil d'Hélios b)

L'enfance d'Héraclès.

9) **Th. De Banville.** :

Déidamia (Scène I de l'acte I).

Annexe 22

Statistique qui figure les taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement primaire de Grèce selon les données de l'IFG, 15 mai 2017.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REGION	Parts en % 2016-2017	
	FRANÇAIS	ALLEMAND
MACÉDOINE ORIENTALE & THRACE	29,7%	70,3%
ATTIQUE	66,5%	33,5%
ÉGÉE DU NORD	67,9%	32,1%
GRÈCE OCCIDENTALE	71,4%	28,6%
MACÉDOINE OCCIDENTALE	43,3%	56,7%
ÉPIRE	49,8%	50,2%
THESSALIE	55,8%	44,2%
ILES IONIENNES	56,1%	43,9%
MACÉDOINE CENTRALE	29,6%	70,4%
CRÈTE	50,5%	49,5%
ÉGÉE DU SUD	60,8%	39,2%
PÉLOPONNÈSE	69,3%	30,7%
GRÈCE CONTINENTALE	62,9%	37,1%
TOTAL PRIMAIRE	54,8%	45,2%

**ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE**

REGION	Parts en % 2016-2017	
	FRANÇAIS	ALLEMAND
MACÉDOINE ORIENTALE & THRACE	27,4%	72,6%
ATTIQUE	55,9%	44,1%
ÉGÉE DU NORD	55,7%	44,3%
GRÈCE OCCIDENTALE	68,3%	31,7%
MACÉDOINE OCCIDENTALE	41,5%	58,5%
ÉPIRE	45,1%	54,9%
THESSALIE	50,1%	49,9%
ILES IONIENNES	52,3%	47,7%
MACÉDOINE CENTRALE	32,4%	67,6%
CRÈTE	46,9%	53,1%
ÉGÉE DU SUD	51,5%	48,5%
PÉLOPONNÈSE	61,8%	38,2%
GRÈCE CONTINENTALE	58,6%	41,4%
SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DES CULTES		
TOTAL SECONDAIRE	49,3%	50,7%

Annexe 23

ABC Ecole de langue française -Mytilène (Lesbos)

Bref descriptif de l'entreprise :

<https://www.xo.gr/profile/profile-911497788/el/>



ABC Ecole de langue et de culture française

Cette école dont je suis directrice, responsable des cours et enseignante, s'adresse à toute personne qui pour sa formation générale ou son activité professionnelle, désire apprendre ou approfondir la langue et la culture françaises. Les groupes sont de petite taille afin de permettre des échanges variés et multiples entre les étudiants et des prises de paroles plus fréquentes.

Il s'agit d'un bâtiment néoclassique de deux étages d'une superficie de 140 mètres carrés. Son emplacement au centre-ville, proche de tous les commerces facilite l'accès aux apprenants et à leurs parents. Le seul centre sur l'île de Lesbos de ce genre d'enseignement du FLE, associé avec l'Institut Français de Grèce. Il a reçu le Label de meilleur centre d'enseignement du FLE pour l'île de Lesbos avec la note maximale dans chacun des critères étudiés. Qu'il s'agisse de l'accueil des étudiants, de la qualité de l'enseignement ou des cours proposés, des locaux ou de la gestion de l'école, tous les indicateurs ont conforté cette école dans sa position d'établissement de référence.

Au mois d'août 2013 le bâtiment a bénéficié d'une rénovation complète. Les locaux flambant neufs comprennent :

- Une salle de cours pour 4 - 5 élèves, avec accès à internet et projecteur numérique.
- Une salle de cours pour 6 élèves avec tableau interactif
- Une salle de conférence et de projection pouvant accueillir jusqu'à 20 personnes
- Un espace enfants avec des jeux, un univers magique d'Astérix et Obélix.

En introduisant les nouvelles technologies (tableau interactif, accès à internet, projection des films, chaînes de télévision francophones) la démarche pédagogique s'enrichit et devient plus gaie pour les élèves. Ils ont l'occasion d'apprendre la langue française à travers une multitude d'activités ludiques qui rendent le cours plus intéressant et motivant pour eux. L'objectif de la direction est d'enseigner le français langue étrangère avec des méthodes appropriées tout en misant sur la pratique de l'oral, les méthodes interactives, le suivi ainsi que le renforcement de l'écrit. Notre démarche pédagogique s'appuie sur l'approche actionnelle : des projets sont élaborés, en relation avec des situations rencontrées dans la vie quotidienne des étudiants. Tous nos cours de français sont alignés sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) permettant d'acquérir ainsi un niveau d'apprentissage reconnu sur le plan international.

Donc cette école offre un enseignement de qualité. Ses locaux permettent l'accueil des étudiants dans des conditions parfaites pour un travail à la fois agréable et efficace. Un établissement d'enseignement privé qui propose des cours de langue et de culture françaises de tous niveaux. Il est sans conteste la référence dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Les étudiants bénéficient d'un contexte particulièrement favorable grâce à l'environnement culturel exceptionnel étant donné que plusieurs activités culturelles y ont lieu tout au long de l'année scolaire.

TROISIÈME PARTIE

Annexe 24

La taxonomie des compétences pédagogiques de « l'enseignant de langue 2.0 » d'après M. Dooly (2010, p.294), figure empruntée de N. Guichon (2012, p.191).

Tableau 19
Les compétences pédagogiques de « l'enseignant de langue 2.0 »
(adapté de Dooly, 2010)

Conceptualiser la façon optimale d'intégrer les connaissances disciplinaires visées dans le cadre institutionnel en incluant un large éventail d'outils de CMO et de ressources en ligne.
Adapter la pratique d'enseignement relative à la présentation des tâches d'apprentissage et à leur organisation de telle sorte que les outils de CMO soient intégrés dans la progression pédagogique et fassent partie du quotidien des interactions de classe.
Coordonner et gérer les ressources et les outils en ligne de manière efficace, non pas pour le simple fait d'utiliser des outils, mais afin de parvenir à des objectifs d'apprentissage précis.
Organiser des activités de classe en jouant sur la taille des groupes et en engageant les apprenants dans des tâches requérant la collaboration et la résolution de problème par le biais de tâches signifiantes, complexes et présentant un enjeu véritable.
Concevoir des tâches d'apprentissage médiatisé qui favorisent la création de connaissances et développent la prise en charge du processus d'apprentissage par les apprenants, le goût pour la prise de risques et l'innovation, et des compétences réutilisables dans d'autres disciplines ou recyclables hors de la situation scolaire.
Concevoir et superviser des activités collaboratives qui favorisent la réflexivité, la créativité et la curiosité pour les spécificités culturelles de la langue cible.
Aider les apprenants à déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage et les méthodes pour y parvenir.
Réguler l'activité des apprenants en leur apprenant à mener la tâche à bien, en supervisant leur progression individuelle et en assurant leur prise en main des outils et des procédures techniques.
Contribuer activement à la communauté éducative de l'établissement de fonction (et au-delà de l'établissement) en s'engageant dans un processus continu de recherche-action qui intègre les technologies.

Annexe 25

Présentation des séquences pédagogiques des modules du dispositif didactique.

Module 1 : Enseignement précoce et littérature interprétée par le soutien des TICE

Titre : Enseigner le FLE aux enfants à travers les contes : *La Blanche Neige et les sept nains*

Institution, public, niveau :

École publique - Institut de la langue française.

Niveau : La séquence pédagogique est destinée aux petits apprenants étrangers de 5-6 ans.

Langue : Il s'agit d'une séquence en français langue étrangère. Les consignes et les contenus sont en français, mais les explications se donnent par l'enseignant à la langue maternelle de l'élève.

Classe de langue d'effectif restreint (8-10 élèves) les élèves peuvent, dans le cadre de la classe, acquérir et développer compétences fondamentales et savoirs avec le support technique et le guidage de l'enseignant.

Équipement en TBI pour favoriser cette sorte d'enseignement-apprentissage de la langue et connexion internet.

Les prérequis : Les petits apprenants ont déjà reçu un enseignement de 30 h et ils connaissent certaines choses et ils se sont familiarisés avec quelque vocabulaire de base et les sons de la langue avec une approche interactive et communicative, basée sur des exercices amusants.

Méthodologie : Il s'agit de permettre à l'enfant d'apprendre selon une méthode interactive et ludique les structures essentielles et le vocabulaire de base du français, de favoriser la compréhension et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Durée : 6 h. La séquence pédagogique est divisée en 4 séances en présentiel. Il s'agit des séances hebdomadaires de 45 minutes :

Première séance : Découverte du titre du conte et travail de révision sur l'alphabet.

Deuxième séance : Découverte des personnages de l'histoire et de leur logement

Troisième séance : Ecoute de l'histoire et vision de la vidéo. Travail sur la phonologie (les sons 's', 'z' et les sons [ʃ], [ã] et [ɛ])

Quatrième séance : Les portraits de la Blanche neige et du Prince –vêtements et couleurs

La séquence d'enseignement-apprentissage : Elle développe les compétences nécessaires pour devenir un bon lecteur en travaillant les différents types d'intelligence :

- logicomathématique (classer, trier, émettre des hypothèses,...)
- kinesthésique (manipuler des objets, des cartes,...)
- spatiale (repérer des lettres dans une phrase, retranscrire des sons dans un tableau,...)
- musicale (prononciation, intonation, accentuation,...)
- interpersonnelle (travail par groupe et travail collaboratif)
- intra personnelle (réalisation individuelle d'activités et autoévaluation des acquis)
- linguistique (compréhension et production orales et écrites de façon restreinte,...)

Objectifs généraux :

Enseignement précoce d'une langue étrangère :

- se familiariser avec le vocabulaire et les sons de la langue,
- apprendre plus facilement d'autres langues,
- maîtriser mieux leur langue maternelle,
- obtenir de meilleurs résultats dans d'autres domaines.

L'enseignement du conte :

- construire les premières bases d'une culture bénéfique à la didactique des langues étrangères pour un jeune public,
- stimuler la créativité des apprenants,
- réutiliser les notions apprises en cours de manière ludique et de faire mémoriser les structures syntaxiques de manière plus pertinente,
- apprendre d'une façon ludique.

L'intégration des TICE dans le cours FLE – petits apprenants :

- rendre le cours plus attractif et vivant,
- favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle,
- développer les représentations et attitudes positives,
- donner la possibilité de réécouter l'histoire enregistrée à loisir,
- stimuler l'observation,
- aider à l'apprentissage de la lecture - écriture à partir des mises en relation entre images, écrits et sons.

Objectifs spécifiques

Lexical :

- les types de logement
- les habits et les couleurs
- les numéros de 1 à 10

Grammatical : appliquer correctement les règles de grammaire dans leur expression propre. Les apprenants s'approprient les phrases fixes contenant les prépositions simples, les verbes en « er ».

Méthodologique : les apprenants apprennent à utiliser le support informatique dans l'apprentissage du français, ils sont guidés par l'enseignant pendant les séances en présentiel.

Culturel : ils découvrent la notion du bon et du méchant.

Phonologique : ils apprennent à prononcer correctement les mots en langue étrangère

Accompagnement : L'enseignant intervenant auprès du jeune public doit être formé aux spécificités de ce public et de cet enseignement, avoir des compétences didactiques et techniques. Il doit se sentir à l'aise avec les enfants, savoir communiquer, être rigoureux et attentif, ayant envie de jouer, varier les activités. Leur niveau linguistique doit être impeccable afin de permettre à l'enfant de se retrouver dans un bain linguistique.

Evaluation : Tout au long de cet apprentissage, une auto - évaluation est menée pour permettre aux apprenants de mieux se situer et comprendre leur niveau de compétence tout en les rendant acteurs dans la construction de leur savoir.

Module 2 : Enseigner la littérature aux débutants du FLE - Poésie

Titre : Enseignement-apprentissage du FLE et le texte poétique : *Déjeuner du matin de Jacques Prévert*

Institution, public, niveau :

École publique - Institut de la langue française.

Niveau : La séquence pédagogique est destinée aux jeunes apprenants (A2 de la grille du Cadre Commun du Conseil de l'Europe).

Langue : Il s'agit d'une séquence en français langue étrangère. Les consignes et les contenus sont en français.

Classe de langue d'effectif restreint (8-10 élèves) des jeunes apprenants, sensibles et plus intéressés par la poésie de leur temps peuvent, dans le cadre de la classe et hors de la classe ; par l'approche du poème : *Déjeuner du matin* de J. Prévert acquérir et développer toutes les compétences fixées par le CECRL et savoirs avec le support technique et le guidage de l'enseignant.

Equipement :

- Salle CDI,
- un ordinateur PC,
- un navigateur Web connecté à Internet

Les prérequis : Les apprenants peuvent comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples), ils peuvent communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et communs, ils peuvent décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Méthodologie : L'exploitation de ce poème écrit en français contemporain va faire appel à l'imaginaire de l'apprenant ainsi qu'à la constatation que le texte poétique présente plusieurs avantages :

- Il n'est pas entaché d'actualité et traite de thèmes quasi universels (l'amour, la mort, la vie, la peur...),
- sa langue faite pour être dite, facilite, grâce au rythme et au jeu des sonorités, l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation,
- il s'agit d'un texte court dans la plupart des cas, il peut être appréhendé dans sa globalité et facilement mémorisé.

Durée : 6 h

Le mode d'apprentissage : L'exploitation du poème : *Déjeuner du matin* va se faire par l'approche actionnelle. La tâche principale est la découverte du poème selon la méthode du cercle d'apprentissage. Les apprenants sont dans la salle CDI connaissent déjà quelques poèmes et ils sont déjà familiers avec la disposition des rimes et le vocabulaire pour pouvoir parler des poèmes leur sera donné préalablement. Pour réaliser les consignes, les élèves se divisent en quatre groupes en tirant des cartes à jouer. Par conséquent, tous les élèves avec le même symbole sont dans un groupe. Le groupe se réunit à la table et fait la tâche. Après 10-15 minutes, les groupes changent les tables au sens des aiguilles d'une montre. Les mots difficiles sont expliqués par l'enseignant ou les élèves peuvent chercher les mots dans le dictionnaire.

Réalisation : Pour la réalisation, les groupes trouvent quatre tâches de travail. Les groupes commencent à la table qui montre la couleur de la carte à jouer et se tournent dans le sens des aiguilles d'une montre après le bout du temps prétendu. À la table « trèfle » se trouve un couvert avec des vers coupés du poème. Les apprenants doivent faire la tâche de trouver l'ordre correct du poème. La table « pique » découvre la bibliographie du poète J. Prévert

selon un texte à trous. Le poème pour le groupe à la table « carreau » montre une modification formelle, car il n'y a plus de couplets. À l'aide de la disposition de la rime, le groupe peut identifier la forme du sonnet en trouvant la construction vraie des couplets. Chaque apprenant de la table « cœur » peut faire un tableau après avoir lu le titre du poème. Les apprenants peuvent peindre leurs impressions envers le titre. Après le travail en groupe, un spécialiste de chaque groupe présente la solution.

Le devoir est d'écrire un poème en s'inspirant des mots du poème. Chaque groupe présentera en classes sa production.

La séquence : Le principal objectif ici est de permettre aux apprenants de faire l'expérience du jeu dans l'écriture et de découvrir le plaisir que procurent les mots. L'aspect ludique est particulièrement adapté aux élèves. Mon propos est d'utiliser le poème « Déjeuner du matin » comme texte de base et comme point de départ pour des activités d'exploitation, d'apprentissage et d'écriture. Cette séquence contient 5 étapes de 50 minutes chacune :

Première étape : Annonce et présentation du poème : *Déjeuner du matin* et de son auteur J. Prévert. Division des apprenants en 4 groupes.

Deuxième étape : Exploitation du poème par la méthode du cercle d'apprentissage.

Troisième étape : Ecoute et vision du poème par vidéo sur Internet et exercice de « gonflage » du poème (compléter le texte succinct d'origine, en y ajoutant force détails fantaisistes)

Quatrième étape : Exploitation grammaticale (introduire ou de réviser certains aspects grammaticaux, tels que la connaissance des adverbes et des pronoms, la révision des temps des verbes ou de l'accord des adjectifs. Il est possible de privilégier le travail au niveau grammatical, au niveau lexical, stylistique ou de la présentation visuelle.)

Cinquième étape : Production et écriture d'un poème en s'inspirant des mots du poème exploité (travail collaboratif fait à distance sur *Google docs*).

Cette séquence permet d'acquérir les notions grammaticales du thème choisi, le vocabulaire utilisé dans les exemples et dans les exercices. L'apprenant suivra activement la progression proposée dans les activités et les exercices demandés.

Il sera guidé dans le parcours proposé grâce à l'arborescence logique du parcours ainsi que grâce au guidage du professeur en présentiel et à distance. Le suivi à distance est assuré à l'aide de la communication via l'e-mail, et la possibilité de partage que donne l'écriture sur le *Google docs*.

Contenus pédagogiques :

La séquence pédagogique est intégrée dans un dispositif d'enseignement enrichi par l'utilisation des outils multimédia.

Un thème de grammaire : les prépositions françaises (prépositions en général, prépositions de

lieu, de temps, prépositions et conjonctions)

Le choix des supports d'enseignement :

Textes support : les textes authentiques : articles, poèmes.

Exercices Hot Potatoes: mots croisés, textes à trous,

Fichier Son

Fichier Vidéo

Images

Test interactif pour une évaluation finale

Chaque support sollicite des formes particulières d'apprentissage et d'organisation de la formation.

Savoir-faire :

Autonomie dans l'apprentissage, utilisation de l'outil informatique dans l'apprentissage, appliquer les notions grammaticales dans l'expression orale et écrite. L'élève apprendra à consulter d'autres sources que le recours au professeur dans l'apprentissage tout en restant guidé. Les liens vers des sources complémentaires (notamment vers des sites externes, le dictionnaire, etc.) sont proposés afin d'initier l'apprenant au savoir-faire particulier : apprendre.

Objectifs généraux :

- la mise en place d'apprentissages fondamentaux (linguistiques, culturel ou artistiques),
- le développement de l'imaginaire, la socialisation de l'apprenant
- la maîtrise de langue écrite et orale,
- la découverte et la pratique d'un certain nombre de figures de style
- la découverte culturelle et d'un échange sur un thème,
- l'occasion d'enrichir son lexique, de découvrir de nouvelles expressions ou un autre registre de langue, de repérer les marques de l'énonciation,
- la découverte d'une certaine culture, un courant poétique, un écrivain, une époque, une sensibilité,
- développer l'interactivité technologique grâce aux outils multimédia (son, texte, images, ...),
- développer l'interaction humaine dans les cours,
- utiliser le support informatique dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Objectifs spécifiques et les compétences :

Les objectifs actionnels sont de travailler des exercices de manière autonome dans un cadre temporel.

Les objectifs sociaux sont de travailler ensemble. Ces objectifs gagnent en importance, car les apprenants ne peuvent pas choisir avec lequel ils voudraient travailler en groupe, c'est

pourquoi ils doivent s'entendre avec des personnes qui ne sont pas leurs favoris. De plus, ils s'appuient sur les compétences et savoirs individuels et collectifs. Au cas des groupes « trèfle » et « carreau », les apprenants doivent faire un choix parmi plusieurs propositions des membres du groupe. Il est aussi important que les apprenants s'écoutent et s'entraident.

Les objectifs communicatifs supposent que les élèves défendent un point de vue et qu'ils essayent de convaincre et d'argumenter un choix. Il sensibilise les apprenants à exprimer leurs émotions en leurs propres mots.

Les compétences sociales se cultivent par le travail en groupes, de collaboration et d'entraide. Selon F. Minichiello, les compétences sociales « sont considérées comme des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués ; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social » (Minichiello F., 2017, p.13). Les apprenants doivent apprendre à accepter des points de vue différents, à partager leurs pensées, à se mettre en relation avec les langues, avec le différent et le connu de chacun.

Les compétences linguistiques sont que les apprenants doivent s'exprimer en français, parler du sujet ou défendre un point de vue et répéter la rime.

Phonologique : prononcer correctement les mots en langue étrangère.

Accompagnement : L'enseignant devient plutôt un modérateur et un conseiller. Il circule entre les groupes des apprenants, donne des conseils ou des explications et inspire les élèves de travailler à la façon autonome.

Evaluation : Pendant le cours de la séquence d'enseignement-apprentissage s'applique une évaluation en cours ou formative permettant à l'enseignant de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences, d'identifier les lacunes, les erreurs et de déterminer les élèves en difficulté et de réguler l'action pédagogique. De plus l'auto-évaluation visant en fait à rendre les élèves capables, à terme, de gagner une certaine autonomie dans l'évaluation de leurs propres compétences. Il est de la plus haute importance, en effet, que celui qui réalise une tâche soit capable, lui-même, d'évaluer avec un relatif degré d'exactitude si elle a été exécutée de façon satisfaisante. Pour la tâche finale, on peut appliquer l'évaluation de la créativité. Elle est le reflet du niveau et de la qualité des performances réalisées par les élèves du fait de l'action du professeur par rapport au niveau souhaité. Elle se fera sur une grille pour évaluer le contenu du poème basé sur les consignes données par l'enseignant.

Module 3 : Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman – niveau moyen

Titre de la séquence : Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE –
Exploitation du roman : **Les frères Corses d'Alexandre Dumas**

Institution, public, niveau : École publique - Institut de la langue française.

Niveau : La séquence pédagogique est destinée aux adolescents (B2 de la grille du Cadre Commun du Conseil de l'Europe.)

Langue : Il s'agit d'une séquence en français langue étrangère. Les consignes et les contenus sont en français.

Support : *Les frères Corses*, A. Dumas

Durée : 9 semaines (9 séances d'1 h)

Compétences visées :

- Rendre l'apprenant capable de faire le transfert à la langue à partir d'une œuvre intégrale romanesque.
- Rendre l'apprenant capable de contextualiser une œuvre romanesque.

La séquence :

Cette séquence se propose de répondre à une des entrées du programme : Certificat pratique de langue - Paris Sorbonne C1 (2014).

Plus précisément, la séquence s'appuie sur l'étude du roman d'Alexandre Dumas porteur d'un regard sur l'histoire et le monde contemporain.

Le choix de cette œuvre repose sur la volonté de créer des repères culturels chez les élèves à partir d'un roman à la fois accessible et court, à la trame narrative, aisément identifiable, mais éminemment polysémique.

Les thèmes divers, les valeurs chevaleresques de prise sur le romantisme qui ont cours dans l'île que les élèves vont découvrir par l'étude de ce roman. C'est à partir de ces valeurs cachées dans ce bref roman et en étudiant les rapports de l'homme et de la société, que les notions d'humanité et d'engagement seront questionnées. Malgré leur séparation, les jumeaux sont restés unis par télépathie, don héréditaire de leur famille, trait caractéristique du roman populaire du 19^e siècle. Les héros, dans la marche en avant du monde, éprouvent la nostalgie des hautes valeurs du passé, comme les Mousquetaires, trait typiquement romantique. On ne peut laisser reposer un récit si rapide, si chargé de matières diverses, et qui, commençant avec la lenteur des impressions de voyage, aboutit à une fin pathétique. Plus largement, c'est un topo de la littérature et de la culture que les élèves seront amenés à interroger à travers la confrontation entre ce roman, des textes complémentaires et des représentations artistiques. Par un mélange de véracité, du style documentaire et de fiction, les apprenants/lecteurs

découvrent l'épopée, le sentiment et l'action grâce à l'approche de la lecture plurielle. Un court récit associant parfaitement le récit de voyage (séjour fictif de l'écrivain en Corse), le conte fantastique (l'histoire troublante des jumeaux extralucides) et le roman d'aventure (duels et vendettas) qui livre les apprenants/lecteurs dans la découverte du mystère qui entoure le lien entre les deux frères mobilisant leur attention sur les deux mondes que l'écrivain oppose avec subtilité : une Corse « sauvage » à un Paris « civilisé ».

Tout l'enjeu de la lecture intégrale est de construire un projet qui actualise le sens de l'œuvre au service de son interprétation, tout en éveillant la curiosité des apprenants et en les rendant vraiment acteurs du parcours d'étude. Dans cette perspective, deux priorités ont été fixées :

- Soigner la rencontre avec l'œuvre, puis accompagner et guider la lecture cursive : la création et l'exploitation d'un carnet de lecture s'avère ici très efficaces.

- Engager les apprenants dans une relecture réflexive du roman : l'objectif est d'inviter les élèves à interroger les enjeux du roman à travers son étude et la découverte de l'interculturel.

Objectifs généraux : Lire une œuvre intégrale dans la classe FLE, c'est mettre en œuvre une démarche herméneutique. Il s'agit de proposer des itinéraires possibles de construction des savoirs et des savoir-faire¹⁷⁷ :

a. Impliquer l'apprenant : il va être le centre et l'acteur de l'apprentissage. Il est question ici d'une mise en valeur de la vision constructiviste de l'enseignement. Ce qui nous invite à repenser le rôle de l'enseignant, la relation apprenant / enseignant et aussi le statut des supports de l'enseignement. L'œuvre intégrale n'est plus à considérer comme une fin en soi. Elle doit être conçue comme un moyen qui permet de construire une démarche d'apprentissage. L'apprenant ne doit plus subir le savoir du professeur sur telle ou telle œuvre. Il doit être actif, s'impliquer dans le cours et participer à la construction de son savoir ;

b. Inviter l'apprenant à chercher, lui permettre de « construire » : il doit réfléchir afin de pouvoir construire. Si on lui impose, dès le départ un sens donné, les finalités de l'enseignement-apprentissage risquent de se réduire à la reconnaissance, à la restitution et à la mémorisation ;

c. Inviter l'apprenant à effectuer des tâches précises. Face à un obstacle de lecture, il doit apprendre à chercher des outils pour entrer dans le texte. On développe ainsi une démarche qui lui permettrait de trouver une éventuelle signification. Il faudrait entrer dans l'œuvre à partir de ses propres composantes textuelles ;

d. Faire entrer l'apprenant dans l'œuvre : l'étude de l'œuvre devrait faire appel à d'autres

¹⁷⁷Sadique M., 2010, « Enseignement du FLE et œuvre intégrale romanesque », Synthèse mise en ligne par C. Durand Degranges, <https://www.weblettres.net/spip/spip.php?article1043>

textes littéraires, mais aussi non littéraires lui permettant d'entrer dans l'œuvre et de s'ouvrir vers d'autres modes d'expression culturelle ;

e. Faire l'apprenant sortir de l'œuvre : construire sa culture.

Méthodologie : C'est une pédagogie active et coopérative qu'il faut mettre en œuvre. La démarche du projet est à cet égard fondatrice. Tout savoir construit devient alors outil pour comprendre le sens et les finalités des différents apprentissages. Les apprenants, rassemblés en petits groupes, coopéreront pour atteindre, individuellement et collectivement, les objectifs qu'ils se sont, et qui leur sont assignés.

Utilisation des TICE :

- Utilisation du TNI au service des lectures des textes.
- Exploitation des ressources numériques en ligne pour aider les élèves à mieux écrire (dictionnaires électroniques...).

Quelques séances en salle numérique pour observer les images et vidéos à disposition sur le web. Travail en lien avec l'ENT pour enrichir l'espace numérique de la classe avec la mise en ligne des travaux des élèves et en particulier une valorisation de l'expression orale avec des enregistrements des discours via le logiciel *Audacity*.

Tâche : Par la lecture intégrale de l'œuvre d'A. Dumas : *Les frères corses*, on va découvrir les thèmes principaux et les valeurs (les mœurs, l'hospitalité, la morale, le mépris, la cruauté, l'exotisme, le surnaturel ...) afin de les présenter sous forme d'un exposé dans la classe.

Présentation synthétique de la séquence :

Les premières séances de la séquence ont pour but de créer un horizon d'attente suffisamment riche pour que les élèves aient envie de lire le roman, et conduisent ensuite cette lecture sans difficulté. La place des activités augurales est essentielle pour créer une véritable communauté de lecteurs prête à s'engager dans le parcours d'étude du roman :

Séance 1 : la rencontre avec le roman

Séance 2 : Activités de travaux encadrés sur le contexte historique

Séance 3 : Activités de travaux encadrés sur le contexte culturel

Séance 4 : séance de lecture analytique. La lecture analytique se fera en étapes et en chapitres (deux chapitres par étape 30 au total)

Séance 5 : Bilan de la lecture analytique : Au terme de la séquence, chaque élève est invité à poster un commentaire pour donner un avis argumenté sur ce roman accompagné d'une citation voire d'un passage jugé particulièrement pertinent, révélateur, marquant et/ou choquant.

Séance 6 : Présentation de la tâche finale et partage en groupes pour travailler sur le thème choisi à distance sur le Google docs

Séance 7 : Activités linguistiques et des jeux langagiers en profitant des potentialités du roman qui mèneront les apprenants au succès adéquat.

Séance 8 : Découverte des coutumes et des mœurs de deux régions : la Corse et « le Continent » La France

Séance 9 : Discussion sur la fin de l'histoire et propositions d'une autre fin éventuelle selon la pensée de l'apprenant. Vision du film à la maison.

Objectifs spécifiques :

Objectifs (littéraires et culturels) :

- Susciter le plaisir de lire.
- Négocier et saisir le sens global d'un texte.
- Articuler lecture et écriture.

Objectifs méthodologiques :

- Approfondir les compétences orales en travaillant l'écoute et la restitution.
- Améliorer les compétences d'écriture.

Lire :

- Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens,
- Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu,
- Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires
- Comprendre un énoncé,
- Lire des œuvres intégrales et rendre compte de sa lecture.

Écrire :

- Répondre à une question par une phrase complète,
- Rédiger un texte bref composé de phrases simples, correctement orthographiées, en respectant la ponctuation,
- Être capable d'améliorer sa production écrite spontanément et à partir des remarques du professeur.

Dire :

- Prendre la parole en classe pour présenter et expliquer son point de vue,
- Reformuler des propos prononcés par un tiers.

Techniques usuelles de l'information et de la communication :

- S'approprier un environnement informatique de travail,
- Créer, produire, traiter, exploiter des données.

BILAN TICE

- Capturer l'attention des élèves et faciliter les repérages.
- Mettre en interaction les différences compétences grâce aux divers boutons qui apportent un

complément d'information (Aides, Comprendre, Lexique, Bibliothèque, Ai-je terminé ?).

- Différencier le travail de façon à faire progresser chacun à son rythme en fonction des difficultés rencontrées.

- Pouvoir annoter aisément les travaux afin que les élèves les améliorent et les achèvent ultérieurement en rouvrant l'activité dans le cédérom ou dans un traitement de textes via Google docs.

Contrôle de la coopération : Il doit être permanent et porter sur chaque aspect et sur chaque personne. Il est fait à la fois par les membres du groupe eux-mêmes et par l'enseignant.

Module 4 : la littérature et la séquence d'enseignement-apprentissage en ligne

Titre : « Victor Hugo : un homme, une histoire »

Institution, public, niveau :

École publique - Institut de la langue française.

Niveau : La séquence pédagogique est destinée aux apprenants étrangers – adolescents : niveau C1 de la grille du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Langue : Il s'agit d'une séquence en français langue étrangère. Les consignes et les contenus sont en français.

Mots clés : littérature française – biographie d'un auteur – présentation -TICE

Dispositif humain et technologique :

Classe de langue d'effectif restreint (10-12 élèves)

En présentiel et à distance. Travail en groupe. Les apprenants vont ainsi alterner entre des sessions à présentiel (9 heures), travail collaboratif dans la classe face-à-face avec leur enseignant et le travail à distance (5 heures) pour l'économie de temps, toujours sous l'œil éveillé de l'enseignant qui intervient à leur appel par la messagerie électronique et en suivant leur progrès à l'accomplissement de chaque sous - tâche et à la fin de chaque activité. La partie à distance allège le cours globalement et les activités peuvent se faire au rythme des apprenants, mais dans le cadre du planning bien fixé en avant.

Équipement en TBI pour favoriser la collaboration et l'hétéro correction, salle de classe d'informatique, connexion Internet.

Thème : Découvrir un auteur français.

Principe de la tâche : Les élèves vont travailler sur l'auteur de leur choix : **V. Hugo, un homme, une histoire** en utilisant des ressources sur internet afin de préparer leur présentation telle qu'elle sera le jour de l'hommage aux auteurs français à l'auditorium de l'Institut

Français de Grèce à Athènes, soutenue par le programme : PowerPoint rendant l'exposé plus intéressant et captivant. Les élèves travailleront de façon autonome, avec d'autres élèves, en classe et hors de la classe en suivant le planning fixé en avant, en présence de leur enseignant pouvant intervenir à la demande à tout moment (guidage, aide ponctuelle).

Objectifs linguistiques et méthodologiques :

Les objectifs généraux : Cette séquence d'enseignement-apprentissage du FLE vise à entraîner à exposer oralement en langue étrangère. Ainsi par:

La recherche documentaire :

- Apprendre à rechercher des sources fiables.
- Apprendre à repérer l'information pertinente par rapport au sujet traité.
- Apprendre à distinguer ce qui relève de l'information de ce qui relève de l'interprétation ou encore de l'expression de l'opinion.

Le traitement de l'information et planification :

- Apprendre à confronter les informations afin de les relativiser et de les articuler.
- Apprendre à résumer l'information sous forme de notes minimales comme support à l'expression.
- Apprendre à ordonner l'exposé à une conclusion et à en prévoir le cheminement.

Planification générale.

La communication de l'information :

- Apprendre à rendre compte du plan grâce à une présentation appropriée.
- Apprendre à s'exprimer à partir de notes minimales : savoir introduire des incises, des connecteurs, des relatives.
- Mémoriser le lexique de spécialité et la prononciation des référents (noms propres ...)
- Apprendre à mettre en relief points forts et articulations du discours par des moyens verbaux (connecteurs, système de références à son propre discours).

La maîtrise de l'expression orale en continu :

- Savoir maintenir l'attention par des moyens verbaux.
- Apprendre à maîtriser certains aspects de la rhétorique du discours expositif.
- Apprendre à mettre en relief les traits (verbaux et para verbaux d'intrusion personnelle dans le discours)
- Développer la capacité à développer la cohérence du discours par simple juxtaposition d'énoncés liés par une logique implicite.
- Développer la conscience des traits phonologiques directement liés à la fonction expressive et à l'intelligibilité du discours (rythme avec effacement des mots outils, accent de phrase et intonation, justesse des sons vocaliques).

Objectifs pour l'apprenant : - Disposer des cours de plus en plus attractifs (son, contenu de cours plus scénarisé et granularisé dans le temps). · Disposer d'un site de cours vivant (suivi asynchrone et synchrone) pour qu'il y ait un réel intérêt et la nécessité de consulter chaque site de cours en ligne.

Objectifs pour l'enseignant :

Les apprentissages visés sont :

- Intégrer le concept de scénarisation du cours en ligne à travers la notion de granularisation du contenu dans l'espace et dans le temps.
- Développer l'interactivité technologique grâce aux outils multimédia (son, texte, images ...).
- Utiliser la littérature support de base, et dans une phase préliminaire de découverte, d'introduire des éléments socioculturels qui ont contribué à améliorer la compréhension.
- Combiner la pédagogie interculturelle la *pédagogie actionnelle* et l'approche par tâches en s'appuyant sur des sites Internet grand public.
- Développer l'interaction humaine dans le cours par le tutorat synchrone et asynchrone.
- Développer les cours comme base de données de recherches pour les professeurs afin de mutualiser les ressources pédagogiques.

Objectifs spécifiques :

Lexical : utiliser le vocabulaire présent dans la séquence et spécifique pour la rédaction de l'exposé afin de faire la présentation de l'auteur. La littérature est un extraordinaire apport lexical, un espace de sensibilité lexicale, d'éléments de stylistique de vocabulaire, de formation, de relation des mots. À travers les supports et les activités répertoriées de découverte et les activités de production les apprenants pourront acquérir le vocabulaire nécessaire à la réussite de l'activité finale en produisant un discours, un texte cohérent, syntaxiquement et lexicale correct. Evidemment, le lexique sera acquis, vu, lu, ou entendu, rappelé, pratiqué et réutilisé abordé à travers des activités nombreuses et variées afin de développer les capacités langagières des élèves, la formulation précise et exacte, un détour par des activités qui ne visent pas prioritairement à l'acquisition de mots mais plutôt à une éducation au langage à travers les mots pour affiner leur expression et confirmer que : « Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants: en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit » (David J., « Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistique », *Le Français aujourd'hui*, n° 131, p. 21).

Grammatical : appliquer correctement les règles de grammaire dans leur expression propre. Par les supports et les pratiques pédagogiques et surtout en activité les élèves pourront développer, enrichir les compétences de langue, de lecture et d'écriture. Toutes les tâches

intermédiaires font l'objet d'une exploitation efficace sur le plan grammatical et les manipulations orales et écrites permettront aux élèves de s'approprier concrètement les phénomènes grammaticaux tels que des phrases interrogatives ou exclamatives, des descriptions avec expansions du nom (avec notamment des adjectifs qualificatifs), la chronologie du récit, les temps et les modes des verbes et leurs emplois, les compléments circonstanciels, l'emploi des déterminants ou des pronoms, les articulateurs logiques,... Ils pourront réviser aussi, approfondir et réemployer les tournures grammaticales acquises ainsi qu'ils seront capables de comprendre le fonctionnement des phénomènes grammaticaux, d'en exploiter les possibilités et de les employer correctement et d'une façon autonome dans une production orale ou écrite ciblée. Ils vont découvrir la langue autant par la grammaire que par le style et les variations que les textes étudiés doivent manifester. Une articulation de « fait et effet » dans le faire littéraire énoncée par P. Wahl (2014).

Méthodologique : utiliser le support informatique dans l'apprentissage du français, des supports audiovisuels authentiques en tant qu'étape de réflexion initiale. Les apprenants seront guidés par l'enseignant pendant les séances en présentiel et travailleront en autonomie pendant les séances à distance. Au cours de ce processus, les capacités mentales, culturelles et pratiques de même que les compétences personnelles et sociales se développent et s'élargissent.

Culturel : découvrir le monde, l'histoire de la littérature qui est vecteur de communication des cultures, de l'histoire du pays, des normes sociales et des fondements historiques de la société.

Interculturel : profiter de cet univers culturel pour donner aux élèves la puissance de cerner quelques soucis sur l'identité, altérité et l'avènement d'une réelle appropriation de la langue.

Prérequis :

Les élèves doivent avoir un niveau C1 d'après le *Cadre Européen Commun de Référence*. Les élèves doivent avoir des connaissances informatiques, à savoir :

- Naviguer sur Internet.
- Utiliser un traitement de texte.
- Se repérer dans un environnement d'exercices interactifs.
- Savoir- faire usage du logiciel de présentation de diaporama.

Présentation générale de la séquence :

Elle consiste à montrer aux apprenants en situation d'apprentissage du français langue étrangère qu'il existe un autre aspect de la langue dans ses usages artistiques. Cette étude se fait à plusieurs niveaux et conçoit l'univers littéraire comme un lieu privilégié pour l'observation du langage, un lieu de création, de plaisir, d'ouverture au monde et de

redécouverte de la langue par les apprenants. De plus, cette séquence vise à sensibiliser les apprenants à l'étude de l'œuvre des auteurs, représentants de l'humanité, de la civilisation humaine, des valeurs instillées de celle-ci. Faire travailler les élèves à l'aide du web et sur le thème proposé : « Victor Hugo: un homme, une histoire » ainsi qu'ils appliquent d'une part la langue enseignée, par l'action, par l'expérience dans ce cas (ils deviennent acteurs de leur apprentissage, Ils deviennent plus autonomes) et de l'autre qu'ils améliorent le transfert de ce qui est appris dans d'autres contextes (scolaires et extrascolaires), bien motivés (ils s'engagent individuellement et globalement dans les activités proposées en développant tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences).

Leur tâche finale est de rédiger l'exposé sur la vie et l'œuvre de V. Hugo tel qu'il sera présenté le jour de la manifestation culturelle à l'auditorium de l'Institut français d'Athènes titrée : « Hommage aux écrivains français ». Cette expérience peut remplacer un travail écrit traditionnel qui aurait consisté en un exposé littéraire individuel. C'est un exercice motivant faisant les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre, mais aussi et surtout à agir avec l'autre, l'action se veut commune, co-construite, et donc, co-actionnelle. Ils partagent, au cours d'activité et de tâches collectives les mêmes objectifs et ils ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs. Des types d'activité relatifs à la littératie médiatique à savoir « lecture, écriture, navigation et organisation » vont être travaillés.

À la première séance, l'enseignant expose et explique aux apprenants la tâche à accomplir et il présente les objectifs, puis on amorce l'activité par une discussion sur les grands auteurs français (documentation informatique préalable). Une fois choisi l'auteur qui présente pour eux un grand intérêt, les apprenants regroupent les informations sur l'époque où a vécu l'auteur. Les activités qui suivront sont au service de la tâche finale, de l'écriture de l'exposé sur la vie et l'œuvre de l'auteur. Ayant préalablement planifié sa réalisation, elle sera faite sur un document *Google Drive*, permettant un travail collaboratif effectué à distance sur le même fichier de traitement de texte sur la plate-forme *Google Drive*. Toutes les modifications, attribuées à leurs auteurs, sont par conséquent visibles par toutes les personnes qui disposent de l'adresse URL du fichier. Les apprenants suivront activement la progression proposée dans les activités et les exercices demandés en accomplissant collectivement les tâches intermédiaires ainsi que la tâche finale. Ils seront guidés dans le parcours proposé grâce à l'arborescence logique du parcours et au guidage de l'enseignant en présentiel comme à distance qui avant tout, il vise à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe, il aide et stimule les apprenants, il donne des explications, il commente les travaux des apprenants et il assiste les apprenants dans les difficultés ponctuelles pour qu'ils puissent mieux comprendre, raisonner et s'organiser. Le suivi à distance est assuré à l'aide de la communication via la

messagerie instantanée.

Durée : 9 h en présentiel et 5 heures à distance. Le scénario pédagogique est réalisé en 5 séances en présentiel, la première de deux heures et les autres d'une heure trente ou de deux heures. Parallèlement, les apprenants doivent se trouver en groupe (3 – 4 élèves par groupe) hors classe en investissant sur la rédaction de l'exposé et la réalisation de la présentation le jour de la manifestation culturelle à l'Institut français de Grèce. Un calendrier est défini et donné aux élèves. Par l'accomplissement des tâches intermédiaires, les élèves auront la possibilité de découvrir des extraits de certaines œuvres de l'auteur en leur donnant la possibilité de connaître mieux son talent d'écriture, de médiation et développer leur pensée, renforcer la liberté et la créativité des apprenants en entraînant aussi une interaction de connaissances.

Etape 1 (2 h) : *Initiation à la littérature française* : Grands écrivains classiques.

Etape 2 (1 h 30) : *Hugo par la caricature*. Les apprenants vont découvrir d'une manière humoristique l'auteur, sa personnalité hors du commun, ses engagements multiples, ses prises de positions novatrices, ses ouvrages innombrables, sa vie privée rendue publique qui ont fait l'objet d'un concours incessant d'images et de montages.

Etape 3 (1 h 30) : *Les maisons de Victor Hugo*. Les apprenants vont avoir une image plus concrète de la vie de l'auteur et mieux connaître l'homme V. Hugo par les objets qui constituaient son univers personnel en se déplaçant de salle en salle.

Etape 4 (2 h) : *Unité et diversité de l'œuvre de V. Hugo*. Le principal intérêt de cette activité est de faire découvrir aux élèves l'œuvre littéraire de Victor Hugo en survolant la longue liste de ses œuvres de tous les genres par l'approche multimédia de son œuvre presque intégrale en la rendant attractive bien que par son ampleur, semble insaisissable

Etape 5 (2 h) : *Rédaction de l'exposé : Victor Hugo : Un homme, une histoire*.

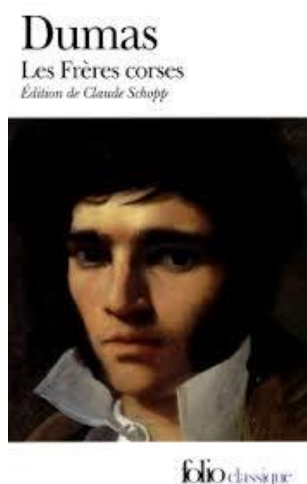
Les étapes permettent à l'apprenant d'acquérir les notions grammaticales du thème choisi, le vocabulaire utilisé dans les exemples et dans les exercices et les compétences langagières (CO, CE, EE, EO, CI). L'apprenant suivra activement la progression proposée dans les activités et les exercices demandés. Ce suivi pédagogique est une innovation dans les échanges apprenants/enseignant qui vont devoir produire un échange virtuel, mais qui prendra tout son sens dans la salle de cours : le présentiel, prolongé par l'outil informatique, réduit l'espace-temps entre deux cours et favorise la relation pédagogique. Le développement des compétences dans l'exercice de l'exposé littéraire s'est accompagné d'un développement de compétence dans l'utilisation du logiciel de traitement de texte inclus dans *Google Drive*. Ce scénario proposé présente une activité d'apprentissage, initié par l'enseignant afin d'encadrer l'apprentissage des apprenants (avant, pendant, avec la fiche d'auto évaluation et

d'évaluation, mises en situation) et dont la réalisation fait appel aux ressources d'Internet, à des documents audiovisuels et au multimédia. L'apprenant en action, individuellement ou collectivement, dans et en dehors de la classe a une tâche finale et des sous – tâches pertinentes pour la mission prévue. L'évaluation dans ce cas reste formative (vérification de la progression des apprentissages chez les apprenants par un feedback et une conversation, grille d'évaluation à remplir, ajustement de la démarche d'enseignement-apprentissage en conséquence, tout au long des activités) et sommative (vérification du degré d'acquisition de connaissances, compétences, habiletés. Outils : grille d'évaluation, discussion en séance plénière au terme des activités). La grille d'évaluation à échelle est choisie parce qu'elle aide à évaluer des tâches complexes, ouvertes comme celles qui sont proposées.

Annexe 26

Développement de la séquence pédagogique.

Enseigner la littérature aux apprenants du FLE par le roman – niveau C1
« Les frères corses » A. Dumas



Titre de la séquence : Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE –
Exploitation du roman : **Les frères Corses d'Alexandre Dumas**

Support: Les frères corses, A. Dumas

Durée : 9 semaines

Compétences visées :

- Rendre l'apprenant capable de faire le transfert à partir d'une œuvre intégrale romanesque.
- Rendre l'apprenant capable de contextualiser une œuvre romanesque.

La séquence :

Le choix de cette œuvre repose sur la volonté de créer des repères culturels chez les élèves à partir d'un roman à la fois accessible et court, à la trame narrative, aisément identifiable, mais éminemment polysémique. Les thèmes divers, les valeurs chevaleresques qui ont cours dans l'île que les élèves vont découvrir par l'étude de ce roman. C'est à partir de ces valeurs cachées dans ce bref roman et en étudiant les rapports de l'homme et de la société, que les notions d'humanité et d'engagement seront questionnées. Malgré leur séparation, les jumeaux sont restés unis par télépathie, don héréditaire de leur famille. Les héros, dans la marche en avant du monde, éprouvent la nostalgie des hautes valeurs du passé, comme les Mousquetaires. On ne peut laisser reposer un récit si rapide, si chargé de matières diverses, et qui, commençant avec la lenteur des impressions de voyage, finit comme une tragédie. Plus largement, c'est un topos de la littérature et de la culture que les élèves seront amenés à interroger à travers la confrontation entre ce roman, des textes complémentaires et des représentations artistiques.

Tout l'enjeu de la lecture intégrale est de construire un projet qui actualise le sens de l'œuvre au service de son interprétation, tout en éveillant la curiosité des élèves et en les rendant vraiment acteur du parcours d'étude. Dans cette perspective, deux priorités ont été fixées :

- Soigner la rencontre avec l'œuvre, puis accompagner et guider la lecture cursive : la création et l'exploitation d'un carnet de lecture s'avère ici très efficaces.
- Engager les élèves dans une relecture réflexive du roman : l'objectif est d'inviter les élèves à interroger les enjeux du roman à travers son étude et la découverte de l'interculturel.

Objectifs généraux : Lire une œuvre intégrale dans la classe FLE, c'est mettre en œuvre une démarche herméneutique. Il s'agit de proposer des itinéraires possibles de construction des savoirs et des savoir-faire :

a. Impliquer l'élève.

L'apprenant va être le centre et l'acteur de l'apprentissage. Il est question ici d'une mise en valeur de la vision constructiviste de l'enseignement. Ce qui nous invite à repenser le rôle de l'enseignant, la relation élève/enseignant et aussi le statut des supports de l'enseignement. L'œuvre intégrale n'est plus à considérer comme une fin en soi. Elle doit être conçue comme un moyen qui permet de construire une démarche d'apprentissage. L'élève ne doit plus subir le savoir du professeur sur telle ou telle œuvre. Il doit être actif, s'impliquer dans le cours et participer à la construction de son savoir.

b. L'inviter à chercher, lui permettre de "construire".

L'apprenant doit réfléchir afin de pouvoir construire. Si on lui impose, dès le départ un sens donné, les finalités de l'enseignement-apprentissage risquent de se réduire à la reconnaissance, à la restitution et à la mémorisation.

c. L'inviter à effectuer des tâches précises. Face à un obstacle de lecture, il doit apprendre à chercher des outils pour entrer dans le texte. On développe ainsi une démarche qui lui permettrait de trouver une éventuelle signification. Il faudrait entrer dans l'œuvre à partir de ses propres composantes textuelles. L'étude de l'œuvre devrait faire appel à d'autres textes littéraires, mais aussi non littéraires, lui permettre d'entrer dans l'œuvre, il devrait lui faciliter l'ouverture vers d'autres modes d'expression culturelle.

d. Le faire sortir de l'œuvre : construire la culture.

L'œuvre intégrale doit être un instrument de travail intellectuel qui invite l'apprenant à construire son propre point de vue.

Méthodologie : C'est une pédagogie active et coopérative qu'il faut mettre en œuvre. La démarche du projet est à cet égard fondatrice. Tout savoir construit devient alors outil pour comprendre le sens et les finalités des différents apprentissages. Les apprenants, rassemblés en petits groupes, coopéreront pour atteindre, individuellement et collectivement, les objectifs qui leur sont assignés.

Tâche : Par la lecture intégrale de l'œuvre d'A. Dumas : Les frères corses, on va découvrir les thèmes principaux et les valeurs afin de les présenter sous forme d'un exposé dans la classe.

Présentation synthétique de la séquence :

Les premières séances de la séquence ont pour but de créer un horizon d'attente suffisamment riche pour que les élèves aient envie de lire le roman, et conduisent ensuite cette lecture sans difficulté. La place des activités augurales est essentielle pour créer une véritable communauté de lecteurs prête à s'engager dans le parcours d'étude du roman.

Séance 1 : (45 minutes) Présentation de la tâche finale à accomplir

Séance 2 : (2 h, à deux étapes) Activités de travaux encadrés sur le contexte historique.

Séance 3: (2 h, à deux étapes) Rencontre avec le roman.

Séance 4 : (6 h, à plusieurs étapes) Séance de lecture analytique

Séance 5 : (2 h) : Bilan de la lecture analytique

Séance 6 : (2 h à deux étapes) : Activités linguistiques

Séance 7 : (1 h) : Choix des thèmes à présenter.

Objectifs spécifiques :

- Susciter le plaisir de lire.
- Négocier et saisir le sens global d'un texte.
- Articuler lecture et écriture.
- Objectifs méthodologiques
- Approfondir les compétences orales en travaillant l'écoute et la restitution.
- Améliorer les compétences d'écriture.

Lire :

- Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens,
- Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu,
- Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires
- Comprendre un énoncé,
- Lire des œuvres intégrales et rendre compte de sa lecture.

Écrire :

- Répondre à une question par une phrase complète,
- Rédiger un texte bref composé de phrases simples, correctement orthographiées, en respectant la ponctuation,
- Être capable d'améliorer sa production écrite spontanément et à partir des remarques du professeur.

Dire :

- Prendre la parole en classe pour présenter et expliquer son point de vue,
- Reformuler des propos prononcés par un tiers.

Techniques usuelles de l'information et de la communication :

- S'appropriier un environnement informatique de travail,
- Créer, produire, traiter, exploiter des données.

BILAN TICE

- Capturer l'attention des élèves et faciliter les repérages.
- Mettre en interaction les différences de compétences grâce aux divers boutons qui apportent un complément d'information (Aides, Comprendre, Lexique, Bibliothèque, Ai-je terminé ?).
- Différencier le travail de façon à faire progresser chacun à son rythme en fonction des difficultés rencontrées.
- Pouvoir annoter aisément les travaux afin que les élèves les améliorent et les achèvent ultérieurement en rouvrant l'activité dans le cédérom ou dans un traitement de textes via Google docs.

Il doit être permanent et porter sur chaque aspect et sur chaque personne. Il est fait à la fois par les membres du groupe eux-mêmes et par l'enseignant.

Déroulement de la séquence (scénario pédagogique)

Tout d'abord, l'enseignant expose et explique aux élèves la tâche à accomplir et présente les objectifs, ensuite, les élèves se divisent en groupes et puis on amorce l'activité par la présentation de l'auteur et de l'œuvre dans la salle de classe équipée de TBI. Les apprenants se partagent en groupes. , on va découvrir le monde de l'auteur en exploitant le menu de la

ressource web choisie : Ainsi, l'enseignant fait découvrir aux apprenants le site et ses outils dans leur connaissance avec l'auteur. Les activités qui suivront sont au service de préparation de l'exposé sur le thème choisi et faite par chaque groupe demande un travail collaboratif en classe et à distance. L'élève suivra activement la progression proposée dans les activités et les exercices demandés. Il sera guidé dans le parcours proposé grâce à l'arborescence logique du parcours ainsi que grâce au guidage du professeur en présentiel et à distance. Le suivi à distance est assuré à l'aide de la communication via l'email, la possibilité de faire des commentaires par le logiciel GoogleDocs et à l'aide du forum.

Séance 1 : (45 minutes) : Présentation de la tâche finale à accomplir. Courte analyse de l'exposé collectif avec l'aide de la fiche: *Pour réussir son exposé*¹⁷⁸.

Pour leur venir en aide : <https://sites.google.com/site/programme-defle-dub-langue-b/conseils-methodologiques> (consultation autonome). Pour le devoir final, l'exposé oral dans la classe d'un thème ou valeur induit(e) par le roman exploité : les deux frères corses, les apprenants se groupent en fonction de leur choix.

Séance 2 : (2 h, à deux étapes) : Activités de travaux encadrés sur le contexte historique.

Initiation à la vie et l'œuvre d'Alexandre Dumas. Tout en dépassant le cadre limité de son époque, un écrivain appartient à une période historique, au cours de laquelle il a réagi. Il convient de savoir situer l'écrivain dans son temps, surtout lorsque son œuvre est devenue inséparable d'un certain contexte politique et social. Discussion et exploitation de la ressource **Alexandre Dumas** <http://www.dumas-pere.com/>. Après l'exploration de la ressource l'enseignant demande aux apprenants de remplir une fiche aide - mémoire¹⁷⁹ afin de consigner les informations pertinentes pour les activités ultérieures. Ce travail s'effectue **individuellement**, mais une phase de **mutualisation** aura lieu en classe.

Séance 3 : (2 h, à deux étapes) : Rencontre avec le roman.

Pour mieux lire et comprendre un texte littéraire, il est utile de le mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte. L'enseignant fait découvrir aux élèves le site: <http://cm2dolomieu.fr/vie-artistique-19-siecle/index.html>. Le 19^{ème} siècle n'a pas été seulement le siècle des découvertes et inventions technologiques. Il a aussi été très riche en **mouvements artistiques** (romantisme, réalisme et impressionnisme) qui ont trouvé leur expression dans des arts comme **la littérature, la peinture, la sculpture, la musique ou l'architecture**. Ensuite, les apprenants travaillent sur le roman du 19^{ème} siècle auquel appartient l'œuvre de notre auteur avec l'aide de la fiche mise à leur disposition¹⁸⁰. Il convient de situer l'œuvre dans un mouvement artistique afin de comprendre de quelle façon l'écrivain se rattache à ce courant et quelle marque personnelle il lui imprime. Après, cette exploration, les élèves se conduisent aux informations qui aident à comprendre le texte. Ces données extratextuelles appelées aussi le paratexte, sera une courte introduction : des notes, la date et les circonstances de la publication du roman <http://www.critiqueslibres.com/i.php/vcrit/13667>.

Séance 4 : (6 h, à plusieurs étapes) : Lecture analytique.

La lecture analytique se fera en étapes et en chapitre s(Un ou deux chapitres, selon leur longueur, par étape , 20 au total). Les apprenants, avec le livre dans les mains découvrent le récit par la ressource : <http://www.litteratureaudio.com/livre-audio-gratuit-mp3/dumas-alexandre-les-freres-corses.html>. Une première approche audio peut permettre de repérer certaines caractéristiques du texte avant d'en approfondir l'étude. Le roman enregistré les guidera dans la découverte de l'œuvre, la compréhension peut être facilitée par ce moyen. Il offre aux apprenants une confrontation avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué leur pensée. A la fin

¹⁷⁸ Fiche 1 : Réussir un exposé collectif

¹⁷⁹ Fiche 2 : Fiche aide-mémoire

¹⁸⁰ Fiche 3 : Découverte de l'œuvre

de la lecture de chaque chapitre, les apprenants doivent remplir une fiche de lecture¹⁸¹ et de mettre en commun leurs impressions sur le chapitre lu. De cette façon ils s'exercent sur la présentation de l'exposé final.

Séance 5 : (2 h) : Bilan de la lecture analytique. Au terme de la séquence, chaque apprenant est invité à poster un commentaire pour donner un avis argumenté sur ce roman accompagné d'une citation voire d'un passage jugé particulièrement pertinent, révélateur, marquant et/ou choquant. L'enseignant explique aux élèves la technique du commentaire et il met à leur disposition une fiche qui les aidera à bien structurer leur commentaire¹⁸².

Exploitation de la ressource: Le commentaire - présentation du commentaire littéraire http://www.bibliolettres.com/w/pages/page.php?id_page=100

À cette étape, avec l'aide de la ressource :

http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dumas_Les_freres_corses.pdf l'enseignant note les points du texte commentés par les élèves sous forme des commentaires sur le TBI où se projette le texte entier. Grâce aux outils d'annotation utilisés avec le styler, on peut écrire pour expliquer ou commenter, souligner, surligner, encadrer, entourer, gommer des éléments du texte. Cette mise en situation a pour but de faire verbaliser les apprenants sur leur compréhension et appréciation de l'œuvre. La lecture est toujours active, elle fait interagir constamment le texte et les connaissances préalables de l'apprenant/lecteur.

Séance 6 : (2 h à deux étapes) : Activités linguistiques et des jeux langagiers en profitant des potentialités du roman qui mèneront les apprenants au succès adéquat. Toujours le texte sur le tableau interactif http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Dumas_Les_freres_corses.pdf sur lequel l'analyse littéraire et/ou grammaticale est mise en évidence par les formes et les couleurs. La projection du texte et du travail mené sur le texte en très grande taille facilite le suivi de l'analyse et la richesse du vocabulaire du texte selon l'étendue du lexique de l'auteur, la spécialisation du vocabulaire en fonction du thème traité dans tel ou tel passage de ce texte. Ensuite, on passe à la présentation finale du roman en suivant les pistes d'étude de la ressource: <http://www.etudes-litteraires.com/etudier-un-roman.php>. Il s'agit d'un travail collectif permettant l'interaction stimulante et les relations interpersonnelles de qualité¹⁸³.

Séance 7 : (1 h) : Choix des thèmes à présenter. A cette étape, les groupes choisissent le thème sur lequel ils vont travailler afin de présenter leur exposé en classe en présence de leur enseignant et des autres élèves. Ils sont appelés à défendre oralement leur choix. Pour faciliter le travail sur l'argumentation, l'enseignant propose aux apprenants une fiche avec des expressions et du vocabulaire spécifique à l'argumentation¹⁸⁴. La préparation de l'exposé se fera à distance par un travail collectif avec l'outil wiki (Un wiki est beaucoup plus qu'un simple forum de discussion, c'est un site Web auquel tout le monde peut contribuer. Cet outil permet de construire des sites où chaque personne (autorisée) est un auteur potentiel, et peut modifier le contenu du site depuis son navigateur en tapant du texte structuré. Logiciel de co-écriture présente la particularité d'être accessible à tous, en ligne, à partir de n'importe quel point d'accès à l'internet) ou le Google docs (un logiciel de traitement de texte basé sur le web permettant de créer et de modifier des documents en ligne et de travailler en équipe, en temps réel) avant la présentation en classe. Comme support l'enseignant leur propose de consulter l'adresse suivante : <https://sites.google.com/site/programmedefledubilangueb/conseils-methodologiques> ainsi que la Fiche 1 : Réussir un exposé collectif. Cela permettra aux apprenants de mieux connaître les étapes à suivre lors de l'accomplissement de l'activité finale.

¹⁸¹ Fiche de lecture du chapitre

¹⁸² Fiche de préparation du commentaire littéraire

¹⁸³ Outils de l'analyse littéraire et analyse d'un roman

¹⁸⁴ Expressions et vocabulaire spécifique à l'argumentation

Consigne : Présentez le thème choisi en classe. Prenez à une structure claire de 4-5 minutes qui sera autant appréciée sur sa forme que sur son fond.

Evaluation : L'évaluation adoptée est celle de l'évaluation formative pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations. Par cette forme d'évaluation l'élève recueille l'information sur la ou les erreurs, il réalise un diagnostic à propos de celle(s)-ci et il procède à une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés. Aussi, cette évaluation ou mieux observation permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans soucis de classer, certifier, sélectionner. Elle est au service de l'élève et elle permet à l'enseignant de modifier l'itinéraire pédagogique prévu s'il faut. De plus, l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment¹⁸⁵.

Pour aller plus loin :

L'île de Corse (France)

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/corsefra.htm>

Portail : France au XIXe siècle — Wikipédia

https://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:France_au_XIXe_si%C3%A8cle

L'Opéra de Charles Garnier - L'Histoire par l'image

<http://www.parisianist.com/fr/a-visiter/monuments/opera-garnier>

Le duel et les classes bourgeoises ...

<https://rh19.revues.org/1302>

Les femmes corses

<http://corsicanostra.free.fr/lesfemmes.htm>

ANNEXES :

Fiche 1 :

Réussir un exposé collectif

Il vous faut, pour faire un exposé oral, réflexion et méthode. Pensez à vous répartir les tâches. Qui fera quoi ?

Dans un exposé, il y a trois étapes :

- Choisir le sujet
- Planifier l'exposé
- Organiser l'exposé

¹⁸⁵ Evaluation et autoévaluation

Planifier l'exposé oral

Pour faire le plan, on s'aide des questions suivantes :

- Quel est le sujet de l'exposé ?
- Quelles questions les gens se posent-ils à ce sujet ?
- Pourquoi va-t-on faire cet exposé ?
- Pour qui va-t-on faire cet exposé ?
- Qu'est-ce qui l'intéresse ?
- Comment attirer et garder son attention ?
- De quelles informations a-t-on besoin ?
- Où et comment trouver ces informations ?

Organiser l'exposé oral

- On pense à organiser et à structurer les informations pour l'auditoire.
- On structure les informations en respectant un ordre de présentation.
- Il importe de planifier votre message, c'est-à-dire de déterminer l'idée directrice que vous développerez et à ordonner vos idées principales et secondaires pour chaque partie de votre présentation qui se divise généralement en trois parties : Introduction-développement-conclusion.

- Elle permet de situer l'auditeur.
- Elle permet aussi de présenter votre sujet et votre idée directrice ainsi que d'annoncer les différents aspects de votre développement.
- Elle doit être assez brève.

- L'essentiel est souvent l'idée principale du premier paragraphe. Elle annonce le sujet que l'auteur traitera sur l'ensemble de son message.

C'est le cœur du discours. Il peut comporter un ou plusieurs paragraphes selon le nombre d'idées principales que vous voulez développer.

- L'important est ce qui détermine le contenu de chaque paragraphe. Lorsqu'un auteur change de paragraphe, c'est qu'il veut traiter le sujet sous un autre aspect. À l'oral, il faut s'assurer de bien démarquer chaque partie de votre présentation à l'aide de pauses verbales et de liens textuels.

- Les idées secondaires servent à développer l'idée principale du paragraphe auquel elles appartiennent. Chaque idée secondaire vient ainsi apporter une précision à l'idée principale qu'elle complète.

Elle permet de reprendre l'idée directrice du message en la formulant en d'autres mots. On peut se permettre de s'en servir pour prendre position ou poser une question amenant une nouvelle dimension, une réflexion complémentaire, un souhait.

D'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, certains mots permettent d'assurer un lien logique entre les idées et les informations. Ils permettent d'établir une progression cohérente dans votre discours. En voici quelques exemples :

- Ils sont utiles pour reprendre une idée sans avoir à répéter le même mot ou la même idée. Il faut être certain de bien choisir le pronom employé pour que les gens comprennent de quoi on parle.
- Ils permettent souvent de marquer les moments les uns par rapport aux autres. Ils peuvent aussi créer un lien avec l'idée précédente en reprenant un élément de cette idée. Il faut être certain de bien choisir le synonyme employé pour respecter le sens du mot remplacé et s'assurer que les gens comprennent de quoi on parle.

Ce sont des mots invariables (adverbes, conjonctions ou prépositions) qu'on appelle aussi marqueurs de liaisons. Ils servent à unir deux phrases ou deux idées tout en établissant une relation précise : lien d'addition, d'opposition, de condition, de cause, de but, de conséquence, de temps, etc. Ils jouent pratiquement les mêmes rôles que les marqueurs de relation, mais servent surtout à marquer les grandes lignes (parties) d'un discours.

C'est une phrase plus ou moins longue qui permet d'établir le lien logique d'une idée à l'autre.

Souvent utilisées à la fin d'un paragraphe pour annoncer la prochaine idée ou au début du paragraphe suivant pour faire la transition, les phrases-liens sont un moyen utile pour assurer la continuité de manière subtile.

- On choisit les moyens que l'on utilisera pour faire la présentation : rétroprojecteur, affiches, tableaux, illustrations, photos, dessins, etc. C'est un point important de l'exposé... Un auditoire est composé de personnes différentes qu'il faut arriver à satisfaire. Il faut en fait arriver à la fois à intéresser et à plaire. On rédige sur de petites fiches mes notes personnelles de présentation sous forme d'idées principales.

Attention !

- On évite d'écrire tout l'exposé et de l'apprendre par cœur. On fait plutôt un plan et on n'écrit que les idées principales et secondaires.

- On ajoute à ses notes des explications supplémentaires et des exemples que l'on juge important de communiquer.

Faire l'exposé oral

Lorsque on présente l'exposé, on respecte les consignes suivantes :

- Expliquer le but et le sujet en précisant les questions auxquelles on veut répondre.

- Présente un bref résumé de l'exposé et on fait un rappel de ce que les gens savent déjà sur le sujet.

- Donne les informations. Si on constate que l'auditoire ne comprend pas, on ajoute des informations, des explications supplémentaires et quelques exemples.

Résumé des éléments principaux...

L'objectif d'un exposé est double : il faut à la fois intéresser et plaire. Intéresser passe le traitement du sujet lui-même ? Plaire consistera à accrocher l'attention, à capter et captiver, son auditoire.

- Etre intéressant : eh oui, le premier élément reste le sujet et les informations que tu vas pouvoir apporter pour intéresser ton auditoire.

- Etre respectueux : respecter l'horaire (répète plusieurs fois ton exposé, en te chronométrant), s'habiller correctement, avoir des documents présentables...

- Etre clair : construire un plan très simple, rédigé de phrases courtes. Prévoir une visualisation des éléments importants : croquis, cartes, graphiques, voire documents à distribuer. On utilise des fiches (j'écris uniquement sur un côté de la feuille) sur lesquelles j'écris mon plan et mes notes. Parler assez fort, suffisamment lentement et surtout articuler correctement.

-Etre vivant :

Pour réussir son exposé, il faut aimer les personnes à qui l'on s'adresse. Bizarre ? Oui, mais ça marche ! Aime ton auditoire et il t'aimera en retour... Eux aussi, sont passés par là, ou passera par là... Ne t'inquiète pas ! Ils te supporteront, si tu leur fais confiance et si tu les aimes...

- On regarde les gens et j'observe les visages : ils auront ainsi l'impression que tu leur parles à eux personnellement...

- On varie les moyens de présentation de mon exposé :

1. Discours (changer le rythme du discours et modifier intonation de la voix pour les informations importantes ou pour relancer l'attention...

2. Supports visuel (image, couleur, plan, carte),

- Interpeller son auditoire ou le faire participer (questions, émotions, sentiments personnels,)

- On ne récite pas un texte et je ne reste pas assis sur ma chaise tout au long de l'exposé !

Fiche 2 :

Fiche : aide-mémoire

Méthodologie (aide pour écrire une fiche sur un auteur)

Biographie de

1) Son époque

Date de naissance : Date de sa mort :

Age de sa mort : Cause de sa mort

Lieu de naissance (ville et pays) :

Lieu(x) de vie :

Evénements importants qui ont eu lieu à ce moment- là sur le plan :

- politique (royaume, empire, république, dictature):
- guerre ou paix:
- personnages célèbres:
- Comment vivait-on à l'époque? Quelles étaient les techniques existantes ?
(moyens de transport, moyens de communication, ...)

2) Sa vie, sa famille, ses influences

- Comment vivait sa famille? Etait-elle riche ou pauvre ou entre les deux ?
- Quelqu'un a-t-il eu une influence importante dans la vie de votre personnage?
Comment ?
- A-t-il été reconnu et célèbre de son vivant?

3) Son œuvre

- Quand et comment a-t-il commencé son œuvre?
- Quelle est l'importance de son œuvre? En quoi est-elle originale ?
- Quels sont les autres personnages célèbres de son époque que votre personnage a rencontrés ?
- Quels artistes ou autres personnages l'ont influencé dans la réalisation de son œuvre ?

4) Titres de ses œuvres les plus connues (les principales)

5) Ce qu'on dit aujourd'hui (livres, revues, encyclopédies, sites internet)

Son œuvre est-elle toujours appréciée aujourd'hui ?

Pensez à illustrer votre fiche avec quelques photos ou images....

Fiche 3 :

Découverte de l'œuvre

Méthodologie - Rédiger une fiche de lecture

Une fiche de lecture sert à conserver en mémoire les informations utiles tirées de la lecture d'un livre, d'un recueil, ou d'un article.

Une fiche de lecture se prépare en lisant le livre. Il faut prendre des notes au brouillon en y reportant les n° de pages pour gagner du temps

Il faut lire le livre avec un crayon à la main, compléter au fur et à mesure sa fiche au crayon à papier avant de la mettre au propre au stylo.

- En haut de la fiche, on indique les références bibliographiques complètes du livre :

Titre du livre

Auteur

Date de la première publication (indiquée au bas de la 2ème page, juste derrière la page portant le titre ; ne pas confondre avec la date d'impression indiquée à la fin du livre)

Editeur Collection Nombre de pages

- On fournit ensuite des renseignements complémentaires sur :

- L'auteur : (10 lignes maximum) [commencer le § par son nom] - Est-ce un homme ou une femme ? Quelle est sa nationalité ? Date de naissance et éventuellement de mort. Avait-il d'autres activités que la littérature ? Titres de quelques autres œuvres importantes de l'auteur.

- Le genre : S'agit-il d'un roman (d'aventures, policier, psychologique, fantastique, de science-fiction, historique, humoristique...), d'une autobiographie, d'une biographie, d'un conte, d'une légende, d'une nouvelle, d'une pièce de théâtre, de poésie, d'une correspondance, d'un journal intime, de témoignages, d'une bande dessinée, etc. ? [assure-toi que tu connais bien le sens de ces mots].
 - Le cadre : Dans quel pays, quelle région, quelle ville, quel quartier, l'histoire se déroule-t-elle ? A quelle époque ? (Dans quel contexte historique ?)
 - Les personnages principaux : - Nom ? Age ? Situation ou profession ? Aspect Physique ? Caractère ? Milieu social ? Quelles relations existe-t-il entre eux ? [on peut présenter ces relations sous forme de schéma]
- On fait enfin un résumé du livre et on donne son avis :
- Résumé bref : (*entre 10 et 20 lignes maximum*) - Ne parler que de l'action principale (seulement les événements importants). Pour un roman, éviter de révéler la fin.
 - Extrait : - Choisis une phrase, un paragraphe, un passage qui t'a plu et que tu aimerais lire à d'autres pour leur donner envie de lire à leur tour. Recopie-le. Essaie d'expliquer ce que tu as aimé dans ce passage.
 - Avis personnel : - Ce livre t'a-t-il plu, un peu ? Beaucoup ? passionnément ? [Utilise plusieurs adjectifs, les plus précis possibles, pour dire comment tu l'as trouvé et expliquer pourquoi de manière rédigée.] ex. : intéressant, palpitant, instructif, émouvant, triste, amusant, beau, captivant, tragique... [bien vérifier le sens des adjectifs employés dans le dictionnaire]. - As-tu trouvé ce livre facile à lire ? assez facile ? ou difficile ? Pourquoi ? - Donne ton avis sur les caractéristiques « physiques » du livre : sur son format, sa couverture, la forme et la taille des caractères typographiques, le nombre de pages, (les illustrations)

Fiche de lecture

Éventuellement, la photocopie réduite de la page de couverture

Titre du livre ((sous-titres)) :

Auteur((s)) :

Editeur : ; Collection :

Date d'édition : ; Nombre de pages :

• **L'auteur :**

.....

• **Le**

genre :

.....

• **Le**

cadre :

.....

• **Les personnages**

principaux :

.....

.....
.....
.....
.....
.....
- Extrait :

.....
.....
.....
.....
.....
- Appréciation personnelle :

Fiche 5 :

Fiche méthode pour le commentaire de texte

Démarche pour le commentaire

Objectif : faire apparaître l'intérêt, l'originalité d'un texte à partir de son analyse précise

1^{ère} étape : Cerner le texte

Notez vos premières impressions.

De quoi ça parle, et comment ?

Définition du texte (pour n'oublier aucun élément important. à réutiliser dans l'intro)

Auteur/Epoque/mouvement littéraire

Genre, type de texte

Thème/construction

Caractéristiques d'écritures : registres, procédés dominants

Buts de l'auteur

2^{ème} étape : Analyse du texte

Fiez-vous d'abord à vos premières impressions et essayez de trouver ce qui les justifie.

Vous pouvez aussi étudier le texte de façon linéaire (procédés et analyse), et en tirer les idées importantes pour former les sous-parties.

Pour vous obliger à identifier les procédés et à les analyser, vous pouvez classer vos remarques dans un tableau : citations procédé analyse

3^{ème} étape : L'organisation du commentaire : faire le plan au brouillon

L'analyse du texte doit être organisée en deux ou trois parties qui mettent en valeur les aspects importants du texte. A l'intérieur de chaque partie doivent apparaître 3 sous-parties en lien avec l'idée générale de la partie. Ces sous-parties doivent être des idées sur le texte, des analyses, et non des procédés. Chacune d'entre elles doit être appuyée par des analyses précises des procédés du texte et former un paragraphe cohérent.

4^{ème} étape : **La rédaction** : directement au propre

La rédaction doit mettre en valeur les analyses. Elle doit donc être claire et organisée. Pour cela il faut utiliser les **connecteurs logiques**, sauter des lignes entre les parties et aller à la ligne, en retrait, à chaque sous partie. Afin de soigner la cohérence, faites des **transitions** entre vos parties.

Les **citations** doivent être correctement intégrées dans les phrases

Intro : du thème ou du contexte puis du texte (auteur œuvre passage thème) et enfin du plan

Conclusion : synthèse sur l'intérêt du texte élargissement sur sa portée, comparaison avec d'autres textes

Attention à **ne pas paraphraser le texte, ne rien relever sans interpréter**

Ne jamais avancer une idée sans justifier par une analyse de procédé

5^{ème} étape : **La relecture** (indispensable)

Vérifiez que vous n'avez pas fait de fautes d'accords (sing./pl., fém./masc., tps des verbes et part passés) et vérifiez que chaque phrase a bien un verbe principal.

Fiche 6 :

A/ Les outils de l'analyse littéraire

Ces éléments sont à observer pour chaque texte, mais ils sont plus ou moins importants selon les textes. N'en parlez que si leur analyse aboutit à une remarque intéressante :

Chaque relevé de procédé doit aboutir à une analyse de l'effet produit

La construction : du **texte** (progression ? Opposition ? ...)

Les phrases : longueur / rythme des phrases / constructions originales (inversion, incises ...)

Les champs lexicaux : connotation ? Oppositions ? Associations intéressantes ?

Les verbes : leur type (verbes d'état, de mouvement...) / leurs temps/ leur mode (actif, passif)

L'énonciation : les pronoms, leur rôle/ implication de l'énonciateur ? (termes évaluatifs, affectifs, modalisateurs) /interpellation du destinataire (pronom, question, apostrophes) / types de phrases

Les figures de style : images : personnifications, métaphores, comparaisons

énumérations, répétitions, anaphores, parallélismes, hyperboles, antithèses, ironie...

Le ou les registres : pathétique, tragique, lyrique, polémique, satirique, comique, épique, fantastique, réaliste

Les effets sonores : allitérations, assonances

Les références culturelles :

Dans les textes narratifs

- le statut du narrateur
- la focalisation employée
- la description (éléments, ordre, utilité ...les mouvements, ordre/désordre, les 5 éléments, les 5 sens, verticalité/horizontalité...)
- le traitement du temps : ordre rythme...

- les personnages (rapports entre eux, qui agit, qui subit ...)

Dans les textes poétiques

- la **mise en page** du poème (pour distinguer immédiatement un poème à forme fixe d'un poème en prose)

- la **versification** : le **rythme**

- les **sonorités** (disposition et richesse des rimes, allitérations (= répétition d'une même consonne), assonances (= répétition d'une même voyelle))

Dans les textes théâtraux

- les **didascalies** : attention, le théâtre est un langage multiple (gestes, décors, éclairages, bruitages, costumes ...)

- la double énonciation

Dans les textes argumentatifs

- la stratégie argumentative : implicite/explicite, arguments, conn log, concession réfutation, convaincre persuader, rôle des exemples

-l'implication du locuteur

B/ Analyse d'un roman

1. Lisez un roman.

2. Pour faire l'analyse du roman lu, suivez le schéma.

2.1. L'auteur

2.1.1. Une biographie très brève de l'auteur.

2.1.2. Vous trouverez de l'inspiration dans les fascicules étudiés.

2.2. Le titre

Expliquez le titre du livre.

Pourquoi l'auteur a-t-il donné précisément ce titre au livre.

2.3. Le genre

Il faut spécifier de quelle sorte de roman il s'agit.

Vous pouvez encore distinguer **un roman psychologique, un roman d'aventures, un recueil de nouvelles ou de poésie, un scénario de film, un roman autobiographique ...**

2.4. Le décor

Il faut situer le roman dans un cadre géographique et dans le temps.

2.5. Les personnages principaux

Décrivez les personnages : nom – adresse – âge – aspect physique – profession – situation sociale – traits de caractère etc.

Décrivez également les relations entre les personnages.

2.6. Analyse

Un bref résumé du roman.

2.7. Les thèmes importants

Quels sont les thèmes qui reviennent dans le roman lu.

C/ Les principaux outils d'analyse d'un roman:

<http://www.etudes-litteraires.com/etudier-un-roman.php>

Fiche 7 :

Les outils de l'argumentation : les liens logiques

Les mots et expressions servant à introduire et articuler les différents éléments et parties d'une argumentation

A. Les exemples

	Liens logiques (adverbes, locutions, GN prépositionnels, conjonctions)	Constructions verbales
1. Introduire des exemples	Ainsi, par exemple, notamment, entre autres, comme, pour,	Considérons, observons, regardons, comparons, rappelons que, citons, nous pouvons mentionner, prenons le cas de, tel est le cas de, le cas précédent (suivant) illustre l'exemple de... confirme/ infirme/ démontre
2. Introduire un exemple différent et changer de perspective ou de thème	Quant à, par ailleurs, au plan de, sur un autre plan, à propos de, dans un autre domaine, à un autre niveau	Concernant, pour ce qui est de, en ce qui concerne,
3. Introduire des exemples probants et décisifs	En effet, à preuve, pour preuve	La preuve en est que, ainsi qu'en témoigne/ le montre, il n'est que de constater/ regarder/ voir, il suffit de faire le parallèle/ comparer/ opposer/ rapprocher/ rappeler
4. Etablir un parallèle entre la thèse et l'exemple	De même que, à l'instar de, à l'image de, de façon similaire à, de manière identique à	Il en va de même, le/la même... se retrouve, il existe des ressemblances de... entre, on peut constater une similitude de... entre, les convergences se font jour entre, une identité de... se vérifie entre
5. Tirer la conclusion d'un exemple : expliquer un détail, insister sur le fait significatif, révéler la pertinence du fait	C'est-à-dire, soit, ainsi, ainsi que, autrement dit, en un mot, bref, pour résumer, en résumé, de la même	Ce qui revient à dire, ce qui veut dire que, ce qui signifie, cela s'explique : , ce que l'on peut traduire

	façon, en d'autres termes, de même que (...) de même que, en fait, par le fait, de fait, dans les faits, en vérité, en réalité	par (comme), ce qui peut s'interpréter comme,
--	--	---

B. L'addition et la succession

1. Ajouter des idées : dégager le problème	Avant toute chose, au préalable, préalablement à, en préambule	Avant de commencer
2. Ajouter des idées : commencer	D'abord, tout d'abord, en premier lieu,	Pour commencer, pour débiter, commençons par, nous commencerons par
3. Ajouter des idées : continuer	Puis, ensuite, en second lieu, par ailleurs, d'autre part, en outre, de surcroît, de plus, d'un autre côté	Pour continuer, continuons par, nous continuerons par (avec), nous poursuivrons par (avec), qui plus est, à cela s'ajoute, il ne faut pas oublier non plus que,
4. Ajouter une idée plus forte : insister, renchérir, renforcer sa thèse	Voire, de surcroît, a fortiori, à plus forte raison, d'autant plus que, à plus d'un titre, mieux encore, bien plus, non seulement ... mais encore (aussi), du reste, d'ailleurs, même	Ajoutons (encore, également, de surcroît, aussi),
5. Conclure, finir	Enfin, finalement, en définitive, en guise de conclusion, somme toute, pour toutes ces raisons,	Pour terminer, pour conclure, concluons par, achevons par

C. L'opinion

1. S'impliquer personnellement	Selon nous, à notre sens/ avis, pour notre part, d'après nous, à notre point de vue	En ce qui nous concerne,
2. Donner son avis	(éviter : moi, personnellement) en ce qui nous concerne, pour notre part,	Nous estimons/ pensons, nous constatons (observons, considérons) que, nous sommes d'avis que
3. Donner son avis avec prudence (sur des faits incertains)	Peut-être, sans doute, probablement, vraisemblablement	Il nous semble que, nous sommes enclin à penser que, nous aurions tendance à penser que, nous penchons pour, il est probable que, il se peut que, il est possible que, il

		serait étonnant (surprenant) que, il est peu probable que, il est improbable que, la probabilité (chance, possibilité) est faible que, il est assez incertain que, il n'est pas sûr que, il n'est pas assuré que
4. Donner son avis avec conviction (sur des faits certains)	Assurément, certainement, sans aucun doute, sans nul doute possible, indubitablement, bien sûr, bien entendu, évidemment, incontestablement, manifestement, naturellement, à l'évidence	Nous sommes persuadés (convaincus) que/ de, nous sommes certains (assurés) de/ que, nous proclamons haut et fort que, il est certain (indéniable, indubitable, incontestable) que, il va de soi que, il est évident (patent, flagrant) que, il appert que, il s'avère que, il se révèle que
5. Maintenir son opinion		Nous demeurons (restons) persuadés (convaincus), nous maintenons que, nous insistons sur

D. Le pour et le contre

1. Exprimer son désaccord		Nous rejetons (nions, dénions, refusons, réfutons, récusons), nous nous inscrivons en faux contre, nous nous élevons contre, nous nous opposons à, nous tenons à exprimer notre désaccord face à, nous désapprouvons, nous réprouvons (déplorons, regrettons, condamnons), nous jugeons avec sévérité
2. Exprimer son accord		Nous partageons le point de vue (l'opinion, l'avis, la position, le sentiment), nous approuvons, nous manifestons notre accord (assentiment, sympathie) nous nous sentons en harmonie avec, nous sommes du même avis, nous faisons nôtre l'idée, nous apprécions positivement (favorablement)

E. L'emphase

1. Insister, renchérir, renforcer sa thèse	Non seulement. . . mais encore. Non seulement. . . mais aussi Au demeurant, au surplus, du reste, même, voire, en outre, de surcroît, Qui plus est, à plus forte raison, d'autant plus que, à plus d'un titre, mieux encore	Si l'on considère de surcroît Si l'on ajoute encore ajoutons également ajoutons aussi ajoutons que d'ailleurs
2. Mettre en relief		C'est... qui c'est... que ce qui... C'est ce que. . . c'est que... Voilà qui/que..., cela
3. Attirer l'attention du destinataire		Notons que - sait-on que ? Savez-vous que ? précisons que j'attire votre attention sur le fait que remarquons qu'il est à noter que il convient de mentionner que il convient de remarquer que
4. Dévoiler, révéler en fait		Par le fait, de fait, dans les faits, en réalité
5. Exprimer ce qu'il y a de nouveau		La nouveauté réside dans La nouveauté, c'est Le fait nouveau, c'est ce qui est neuf ce qui est inédit, ce qui est nouveau ce qui se fait jour, ce qui apparaît, ce qui se révèle

F. La nuance

1. Restreindre ou introduire une contradiction	Cependant, néanmoins, pourtant toutefois, du moins, tout au moins, au moins encore, encore moins, seulement, mais, par contre, en revanche, au contraire, à l'inverse, à l'opposé, toutefois malheureusement, quand même, pour autant, sauf que, si ce n'est que	
--	--	--

2. Atténuer	Du moins, tout au moins, à tout le moins, pour le moins	
3 Eviler un malentendu	Non pas pour... mais	Bien loin de loin de moi, ce n'est pas par. . . mais par c'est moins par (ou pour) ... que afin d'éviter tout malentendu, pour qu'il n'y ait pas d'équivoque, pour qu'il n'ait pas d'ambiguïté, afin d'éviter tout quiproquo entendons-nous bien comprenons-nous bien
4. Concéder, nuancer	Bien entendu, bien sûr, en dépit du fait que, en dépit de, malgré, quoique, bien que, quoi qu'il en soit en tout état de cause, de toute manière	Je conviens, je concède, je reconnais, j 'admets, il est vrai que, il est exact que, il est vrai que, il est exact que, il est possible que,
5. Pour exprimer la simultanéité entre deux faits : mettre en valeur les contradictions	Au même moment, au même instant en même temps, dans le même temps, simultanément, parallèlement, corrélativement, alors que, tandis que	
6. Etablir une alternative, un parallèle, une opposition entre deux possibilités	Soit.... soit... - ou..., ou... - ou bien. . . , ou bien - ni . . . ni . d'une part..., d'autre part..., d'un côté. . . , de l'autre.	

Fiche 8 : EVA LUATION et AUTOEVALUATION

A/ Grille pour le commentaire composé

Voici les points qui sont évalués dans cet exercice, indépendamment du contenu. Cette grille aide les apprenants à comprendre leur performance et à améliorer leur travail.

L'INTRODUCTION

Etape	Présente	Absente	Qualité
Amorce			* Siècle – auteur (notions principales données)
			* Œuvres principales précisées
			* Œuvre étudiée – situation de l'extrait
			* Titres soulignés

			* Thème de l'extrait
Problématique			* Bien choisie, assez large mais pas trop vague
			* Bien formulée
Annonce du plan			* Claire
			* Complète
			* Axes annoncés dans l'ordre de leur apparition
			* Sous-parties non données

DEVELOPPEMENT

Etape	Présente	Absente	Qualité
Premier axe			<ul style="list-style-type: none"> * Annoncée par une phrase en début de paragraphe * Présence de sous-parties reliées à l'axe annoncé * Paragraphes à chaque idée nouvelle * Mots de liaison entre les parties * Citations présentes, mises entre guillemets et introduites par des phrases * Citations expliquées, exploitées * Numéros de lignes des citations indiqués * Figures de style repérées * Figures de style analysées et interprétées * Absence de paraphrase
Transition			<ul style="list-style-type: none"> * Accrochée au début du 2^{ème} axe, <i>après avoir sauté 1 ligne</i> * Résume bien le premier axe sans entrer dans les détails * Annonce le deuxième axe sans entrer dans les détails

Deuxième axe			<ul style="list-style-type: none"> * Présence de sous-parties reliées à l'axe annoncé * Paragraphes à chaque idée nouvelle * Mots de liaison entre les parties * Citations présentes, mises entre guillemets, introduites par des phrases. * Citations expliquées, exploitées * Numéros de lignes des citations indiqués * Figures de style repérées * Figures de style analysées et interprétées * Absence de paraphrase
---------------------	--	--	--

CONCLUSION

Etape	Présente	Absente	Qualité
Résumé			<ul style="list-style-type: none"> * Ordre d'apparition des axes respecté * Sous-parties non résumées * Pas de nouvelles idées sur le texte * Pas de citation
Ouverture			<ul style="list-style-type: none"> * Nouveau texte cité ; titre (souligné) et auteurs précisés * Véritable comparaison (points communs / différences).

Evaluation également de **l'orthographe, la syntaxe, la correction de la langue, la ponctuation et la richesse du vocabulaire.**

B/ Grille d'évaluation orale

Classe	Texte proposé
Groupe	Thème

Abréviation : A : Acquis ; B : A améliorer ; C : à revoir

Exposé

Critères	A	B	C
Réponse construite et argumentée			
<u>Introduction (1ère partie précédant la lecture)</u>			
Elle commence si possible par un appel pertinent fondé sur des connaissances littéraires et lié à la suite de l'introduction, ou à la situation précise de l'extrait dans le cas d'une œuvre intégrale.			
Elle présente clairement et élégamment le texte : auteur, titre, date, genre...			
<u>Lecture expressive du texte</u>			
Le texte est lu sans erreur, en ménageant des pauses, en mettant le ton : le commentaire doit aboutir à une lecture précise du texte.			
<u>Introduction (2ème partie, après la lecture)</u>			
Elle reprend la question et l'explique si nécessaire			
Elle annonce le plan clairement et de façon subtile			
<u>Développement : le plan</u>			
Le « plan » ou le « parcours de lecture » développe au moins deux « parties », « pistes », deux « axes »			
Il s'appuie sur la question, et les parties cherchent à y répondre			
Une transition relie les parties			
Chaque partie est organisée en sous-parties			
<u>Conclusion</u>			
Elle fait le bilan de l'étude et répond à la problématique			
Elle fait une ouverture finale pertinente et liée au sujet : un autre texte de la liste, un autre extrait de l'œuvre, une lecture cursive...			
Réflexion et analyse			
La question posée est prise en compte à chaque moment du développement			
Le texte est compris dans son sens littéral			
L'interprétation est pertinente			
Les connaissances littéraires sont solides et témoignent d'un véritable travail			
Références précises au texte et savoirs linguistiques			
A chaque remarque est associée une citation commentée			
Le vocabulaire technique est maîtrisé (analyse grammaticale, lexicale, procédés...)			
Qualité de l'expression			
Qualité de l'expression et niveau de langue			
Qualité de communication et conviction			

C/ Grille de compétences

Elève observé :

A : Très Bien B : Bien C : Assez bien D : Incomplet E : Non fait

Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration de l'activité collective		Evaluation				
		A	B	C	D	E
<u>Recherche documentaire</u>	Recherche de sources d'information et de documents en rapport avec le thème et le sujet					
	Traitement pertinent des informations (sélection et analyse)					
<u>Démarche</u>	Adaptation de la démarche au sujet					
	Tenue d'un carnet de bord					
	Planification du travail					
<u>Contribution au travail collectif</u>	Esprit d'initiative et prise de responsabilité					
	Souci d'un travail d'équipe					
	Implication Personnelle au sein du groupe					

D/ Fiche d'auto-évaluation

Je suis capable de ...	Avant				Après			
	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème
Production écrite :								
Ecrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.								
Production orale :								
ETENDUE : Richesse des outils linguistiques employés (vocabulaire + syntaxe) et correction morpho-syntaxique								
CORRECTION : Correction phonologique et								

Je suis capable de ...	Avant				Après			
	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème
morphosyntaxique de la langue								
INTERACTION : Capacité à participer à un débat								
AISANCE : Débit et clarté du discours								
COHERENCE : Argumentation logique et respect des règles du débat.								

Remarque :

Notez ici les difficultés que vous avez rencontrées lors de cette séquence, ainsi que des pistes pour y remédier.

Annexe 27

Questionnaire – Enseignants de FLE :

« La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce ».

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdzNpfrs6z7lFcVxJELdGVR9K4wPF8heIoEZ8jQX27qZlwyBw/viewform?usp=sf_link

Inspiré du mémoire : Rosalia Rita EvaldtPirolli. Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone. Linguistics. 2011. <dumas-00674769

Questionnaire – Enseignants de FLE : « La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce »

1. Votre formation			
2. Niveaux de vos groupes	A1	Débutant	Autre le(s)quel(s) ?
	A2	Intermédiaire	
	B1	Avancé	
	B2		
	C1		
	C2		
3. Méthode(s) suivie(s)			
4. Est-ce que vous adaptez la méthode aux besoins de vos groupes- apprenants?	Non Oui (Si vous avez répondu « non », passez à la question 6)		
5. Comment vous l'adaptez ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options)</i>	Je change l'ordre des contenus. Je supprime quelques contenus. Je change les consignes des activités proposées. J'apporte des exercices structuraux. Je propose des jeux de rôle et / ou des simulations. J'apporte des documents sonores variés.		

	<p>J'apporte des textes authentiques (Extraits d'articles de journal, de magazines, de l'internet.)</p> <p>J'apporte des textes littéraires. D'autre façon. Précisez :</p> <p><i>(Si vous avez la réponse « J'apporte des textes littéraires », n'oubliez pas de répondre à la question 9)</i></p>	
<p>6. Quel type de texte vous privilégiez dans vos pratiques de classe ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options)</i></p>	<p>Interview Poème Publicité Reportage journalistique Fait divers Conte Pièce de théâtre Critique Éditorial BD Brochure touristique Petite annonce Essai Texte littéraire Article de presse Article scientifique fabriqué des méthodes FLE Autre ? Le(s)quel(s) ?</p> <p><i>(Si vous avez la réponse « Texte littéraire », n'oubliez pas de répondre à la question 9)</i></p>	
<p>7. Il vous semble utile / nécessaire d'enseigner la littérature en classe de FLE ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options dans une même réponse.)</i></p>	<p>Oui C'est important pour : La formation culturelle de l'apprenant. Illustrer la richesse de</p>	<p>Non, parce que : Il faut privilégier d'autres genres textuels. Il faut privilégier la communication</p>

	<p>la langue étrangère</p> <p>L'apprentissage lexical / des structures de la langue.</p> <p>L'analyse purement littéraire.</p> <p>Rendre compte des contenus civilisationnels culturels / historiques.</p> <p>Son statut artistique.</p> <p>C'est un contenu imposé par le programme ou par l'institution où vous travaillez.</p> <p>Il y a une demande de la part des apprenants.</p> <p>Autre :</p>	<p>orale.L'apprenant peut entrer dans la culture à travers le quotidien.</p> <p>Il ne faut pas passer par la littérature.</p> <p>Ce n'est pas compris dans le programme de la méthode / du cours.</p> <p>Les apprenants ne sont pas motivés / intéressés.</p> <p>Mes groupes de français sont aux niveaux « débutants ».</p> <p>Autre:</p>
<p>8. Selon vous, quel est le rôle du texte littéraire en classe de langue ?</p> <p><i>(Vous pouvez cocher plusieurs réponses. Utilisez des chiffres de 1 à 15, 1 pour la plus importante, 15 pour la moins importante.)</i></p>	<p>C'est une option de document authentique parmi d'autres.</p> <p>Sa lecture est l'aboutissement de l'apprentissage de la langue étrangère.</p> <p>Pour le travail avec des contenus civilisationnels.</p> <p>Pour aborder des contenus et / ou des thèmes culturels.</p> <p>C'est une grande source lexicale et de structures de la langue.</p> <p>Pour éveiller le goût/l'intérêt de la lecture.</p> <p>Il favorise des interactions entre les apprenants en classe.</p> <p>Il ouvre un espace à des réflexions sur la langue.</p> <p>Pour l'entraînement des stratégies de lecture.</p> <p>Il permet d'aborder des contenus historiques.</p> <p>Il présente le modèle de la langue étrangère.</p> <p>Il illustre / complète / fait le bilan des autres contenus présentés par la méthode.</p>	

	<p>Pour des moments de détente ou de pause d'autres activités en classe.</p> <p>Pour déclencher des activités de production écrite.</p> <p>Autre. Précisez :</p>
<p>9. Si vous travaillez la littérature en classe, comment choisissez les textes littéraires ou les auteurs ?</p>	
<p>10. C'est vous qui préparez les séquences pédagogiques ? Sous quels critères ?</p>	
<p>11. Quel(s)type(s) d'activités de lecture littéraire vous appliquez dans votre classe de FLE ? Quel encadrement?</p>	<p>Types d'activités :</p> <p>Questions ouvertes de compréhension globale</p> <p>Questions de choix multiples de compréhension globale</p> <p>Textes à trous pour travailler des structures ou des temps verbaux</p> <p>Mises en relation à d'autres documents (des images, d'autres textes, des extraits sonores) ou à la connaissance de monde des apprenants</p> <p>Reconstitution du texte littéraire</p> <p>Repérage lexical</p> <p>Proposition de débat</p> <p>Réécriture et / ou reformulation</p> <p>Déclencheur d'autres activités d'écrite</p> <p>Textes littéraire associé à des bandes sonores ou à des lectures en voix haute pour travailler des aspects de l'intonation, du rythme.</p> <p>Associé à des thèmes de culture, de civilisation, d'histoire ou de géographie</p>
	<p>Encadrement :</p>

<p>11. En moyenne, combien d'heures vous consacrez aux activités de lecture littéraire pendant vos cours ?</p>	
<p>12. Comment vous travaillez le texte littéraire en classe ?</p>	<p>Lecture individuelle Lecture par pairs, par petits groupes Lecture collective en voix haute Lecture conduite par l'enseignant(e) À partir d'un enregistrement sonore À partir d'un extrait de film / de vidéo sur le thème / l'ouvrage Simulation / Jeux de rôle Questions à choix multiples (à l'écrit) Questions ouvertes Discussion par pairs, par petits groupes Débat Présentations individuelles sur l'extrait Production écrite – résumé Production écrite – commentaire Production écrite – critique Production écrite – réécriture Production écrite – autre. Laquelle ?</p>
<p>13. Comment vous évaluez les activités de lecture littéraire ?</p>	
<p>14. En général, quelle est la réaction de vos apprenants face à une activité de lecture littéraire ?</p>	
<p>15. Croyez-vous que la littérature peut être enseignée à tout niveau d'apprentissage du</p>	

Annexe 28

Présentation courte de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce.

Enseignement du français langue étrangère en Grèce

1. Secteur public

L'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire constitue un pilier de la politique linguistique européenne encourageant la linguistique en tant qu'élément clé de l'exploitation créative du multilinguisme et multiculturalisme et s'assure la continuité de son apprentissage. Le français est enseigné pendant les trois années de collège, à raison de deux heures par semaine. Au niveau du lycée, le français comme l'anglais compte parmi les matières de l'enseignement de culture générale au cours des trois années du lycée et l'élève peut choisir entre les deux langues. Il est enseigné de trois heures par semaine en première année, et de deux heures par semaine en deuxième et troisième année. Pour l'enseignement de la langue aux deux dernières années de l'école primaire les enseignants peuvent choisir leur support d'enseignement à partir d'une liste de manuels approuvés par un groupe d'experts au sein du ministère de l'Éducation, qui évalue la conformité des manuels au programme et aux besoins des élèves. Par contre pour l'enseignement de la langue au collège, les manuels sont publiés par le ministère de l'Éducation et des Cultes et remis gratuitement aux élèves. Au lycée, les enseignants de langues vivantes décident des manuels qu'ils utiliseront en classe parmi les ouvrages figurant dans une liste approuvée qui leur est fournie.

2. Secteur privé

Les familles grecques ne faisant pas confiance au système public, et en le jugeant insuffisant inscrivent leurs enfants aux écoles et instituts privés qui disposent l'enseignement des langues étrangères d'une manière plus intensive afin de décrocher un diplôme officiel. Ainsi, on distingue :

Les écoles privées qui constituent un lieu privilégié pour l'enseignement de la deuxième langue vivante puisqu'elles proposent des cours aussi bien de français que d'autres langues étrangères. Ces écoles offrent un cadre dédié à l'apprentissage de la langue désirée de la meilleure façon possible. En outre, les apprenants ont l'occasion de se préparer pour les examens des diplômes de langue.

Les cours à domicile et les « frontistiria » (Centres de langues qui proposent des cours privés collectifs de langue étrangère). Dans la situation actuelle les raisons qui motivent les apprenants à vouloir découvrir une langue étrangère se limitent aux perspectives éventuelles que l'apprentissage peut offrir sur le plan des études et sur le plan professionnel. Sous cet angle et comme la concurrence est très forte sur le marché du travail, cela signifie clairement besoin d'obtention d'un diplôme de langue qui certifie la maîtrise linguistique apportant un réel avantage sur le profil professionnel. La Grèce demeure le pays du monde où l'on passe les plus de certifications de français (plus de 80 000 par an, en dehors du système éducatif officiel selon les résultats de l'Institut Français de Grèce :IFG <http://www.ifa.gr/fr/examens-fr-fr-1> responsable de l'organisation des examens DELF – DALF – SORBONNE). Pour l'acquisition des connaissances qui permettront aux apprenants l'obtention d'une certification de maîtrise de langue, on préfère les cours à domicile et les « frontistiria » qui offrent une grande souplesse par rapport à la demande et des cours sur « mesure », en fonction de leurs besoins et de leurs attentes. Malheureusement, les parents et les apprenants visent l'obtention d'un diplôme le plus vite possible au détriment de la qualité de l'enseignement. La plupart des manuels sont presque exclusivement centrés autour de l'obtention d'un diplôme. Même si les pourcentages de réussite aux examens sont impressionnants, les apprenants n'ont pas réellement développé l'ensemble des compétences exigées.

3. Ecoles et Instituts

Les Ecoles Franco-Helléniques constituent des piliers de la diffusion de la langue et de la civilisation françaises en Grèce, depuis la constitution de l'Etat grec jusqu'à présent. Ces écoles fonctionnent depuis plusieurs décennies comme des établissements à but non lucratif en fournissant aux jeunes Grecs une éducation d'un niveau excellent selon le modèle de l'éducation européenne fondée sur l'humanisme et les valeurs chrétiennes. La contribution de ces écoles au domaine des lettres, de l'art, des finances et de la solidarité sociale a été considérable au fil des siècles. La langue française dans ces écoles constitue la première langue étrangère et son enseignement se fait avec un horaire hebdomadaire supplémentaire depuis l'école maternelle jusqu'au lycée, par des professeurs spécialement formés en collaboration avec l'Institut Français de Grèce.

L'Institut Français de Grèce à Athènes fait partie des Instituts les plus prestigieux de tout le réseau culturel français. Il a évolué avec la société grecque et a toujours été aux côtés de la population pour défendre les principes de la démocratie, de la tolérance et de la liberté. Berceau de la francophilie depuis le XIXe siècle, le rôle de l'Institut trouve du reste sa préfiguration dans les origines même de l'Ecole Française, et certains de objectifs primitivement fixés à son activité. Attentif aux prérogatives du MAE, il a mis en place une véritable politique de diversification et de promotion de sa gamme de cours de plus en plus large visant à répondre aux exigences d'un public variable. L'Institut français de Grèce à Athènes, avec ses annexes à Larissa et à Patras, et l'Institut français de Thessalonique est le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce qui « promeut, organise, soutient tous les échanges institutionnels de coopération entre nos deux pays et il constitue le lien idéal avec la France et offre à ses étudiants un environnement francophone unique en Grèce riche en événements culturels ».

Annexe 29

Le programme d'études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

Le Programme d'études du Département de Langue et Littérature françaises comporte 25 modules obligatoires. Plus précisément, la Section de Langue française et de Linguistique offre 11 modules à raison de 7 modules de langue française, 2 modules de linguistique et 2 modules de didactique. La Section de Traduction et Traductologie offre 2 modules, celle d'Histoire de la civilisation française 6 modules, enfin, celle de Littérature française également 6 modules.

Source : http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/gallika/anakoinosis/GuideFR_2019-2020.pdf

Le programme des études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.

Code	Intitulé du module	Semestre
641067	Syntaxe	3
641030	Morphologie	4
6410187	Pragmatique	4
641065	Sémantique	5
6410149	Phonétique corrective assistée par ordinateur	5
6410176	Approfondissement en langue française	5,7
641032	Histoire de la langue française	6,7
6410178	Phonétique et développement de la compétence de lecture	6
641085	Planification de l'enseignement du FLE	7,8
6410100	Stage d'observation et de pratique en FLE	7
641083	Linguistique textuelle	8
6410163	Sociolinguistique	
6410184	Stage en enseignement du FLE	
641095	Traduction de textes spécialisés	5,7
641097	Littérature française contemporaine et traduction	5,7
641060	Les outils du traducteur	6, 8
641066	Stylistique et traduction	6, 8
641068	Traduction du grec vers le français (thème)	6, 8

641099	Analyse critique de traductions d'œuvres littéraires et approches théoriques	
641069	Histoire du genre, XVIIIe -XXe siècles	5
641071	Histoire de la Révolution française	5
641074	Histoire, politique et littérature au XIXe siècle	6,8
641098	Histoire de l'enseignement français et de l'enseignement du français en Grèce (XIXe -XXe siècles)	6,8
641087	Histoire du mouvement des idées, XVIIIe -XXe siècles	6,8
641089	Histoire de la colonisation française	6,8
641072	Art et société	
6410102	Le rôle de l'église et le pouvoir politique en France	
641093	Nouvelles écritures poétiques et romanesques au XXe et au XXIe siècle	5
6410104	Littérature comparée I	5
6410171	L'écriture de femmes dans la littérature française	5
6410183	Introduction pratique à la théorie littéraire	5
641070	La poésie du parnasse et du symbolisme. Production littéraire du réalisme et du naturalisme	6,4
641073	Textes littéraires du XVIIIe siècle	6
641077	Principes aristotéliens dans le théâtre français	6
6410164	Littérature francophone dans le monde arabe	6
6410181	Littérature comparée II. Introduction à l'histoire et à la théorie de l'adaptation	6
641091	L'esthétique du moderne et du méta-moderne dans le théâtre du XXe siècle	7
6410173	Genres et techniques narratifs : de Chrétien de Troyes à Flaubert	7

Le programme des études du 1^{er} cycle au Département de Langue et de Littérature Françaises vise l'acquisition de connaissances générales dans les domaines de la Linguistique, de la Didactique des Langues vivantes, de la Littérature française, de la Littérature comparée, de la Civilisation française et de la Traduction-traductologie.

Source : https://www.frl.auth.gr/images/files/Odigos_Spoudon_2019-2020.pdf

Enseignements requis pour pouvoir suivre les enseignements optionnels : Tronc commun.

Code	Enseignements
1.YPO-01	Mise à niveau linguistique I
2.YPO-04	Mise à niveau linguistique II
3.YPO-02	Alphabétisation Digitale
4.Y-GLO-01	Langue Française I : Discours écrit. Morphosyntaxe I
5.Y-GLO-0	Langue Française II : Discours écrit. Morphosyntaxe II
6.Y-GLO-06	Langue Française III : Discours écrit. Organisation du discours écrit et cohésion textuelle I
7.Y-GLO-10	Langue Française IV : Discours écrit. Organisation du discours écrit et cohésion textuelle II
8.Y-LOG-01	Analyse du texte littéraire I
9.Y-LOG-03	Analyse du texte littéraire II
10.Y-LOG-05	Initiation à l'essai critique
11.Y-LOG-07	Civilisation française contemporaine et institutions sociales
12.Y-MET-01	Analyse et production des textes en grec moderne I
13.Y-MET-02	Analyse et production des textes en grec moderne II
14.Y-MET-03	Techniques de compréhension pour la traduction I

Enseignements optionnels de la Section de Linguistique et de Didactique des Langues.

Code	Enseignements
KE-GLO-01	Didactique des Langues et TIC – Environnements multilingues numériques d'apprentissage des langues
KE-GLO-02	Didactique des Langues et TIC – Bases de Données multimédia et dictionnaires électroniques
KE-GLO-03	Linguistique Appliquée
KE-GLO-04	Didactologie des langues/cultures
KE-GLO-05	Pragmatique et Communication I
KE-GLO-06	Pragmatique et Communication II
KE-GLO-07	Enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école primaire
KE-GLO-08	Didactique des Langues et TIC – Multimédia et Technologies Internet
KE-GLO-09	Didactique des Langues et TIC – Logiciels de production d'activités interactives pour l'apprentissage de langues
KE-GLO-10	Exercices de correction phonétique
KE-GLO-11	La Médiation. Approches méthodologiques et didactiques
KE-GLO-12	Planification de programmes pour l'apprentissage des langues

KE-GLO-13	Enseignement des langues sur objectifs spécifiques et universitaires
KE-GLO-14	Introduction à la Lexicologie
KE-GLO-15	Lexicologie-Lexicographie
KE-GLO-16	Méthodes de recherche en Lexicologie
KE-GLO-17	Introduction à l'Onomastique
KE-GLO-18	Introduction à la Sémantique
KE-GLO-19	Sémantique et communication
KE-GLO-20	Sens et communication interculturelle
KE-GLO-21	Évaluation des compétences de communication en langues étrangères
KE-GLO-22	Théories de l'apprentissage et formation linguistique
KE-LOG-23	Thèmes spéciaux de dramaturgie
KE-GLO-24	Introduction à la Sociolinguistique
KE-GLO-25	Approches sociolinguistiques du plurilinguisme
KE-GLO-26	Représentations sociolinguistiques, alternance codique et plurilinguisme
KE-GLO-27	Emprunts linguistiques et problèmes de sens
KE-GLO-28	Didactique des Langues et TIC – Technologies numériques et classe de langue
KE-GLO-29	Didactique des Langues et TIC – La technologie des Bases de Données à la formation linguistique
KE-GLO-30	Didactique des Langues et TIC – Environnements électroniques Virtuels pour l'apprentissage de langues
KE-GLO-32	Le discours publicitaire
KE-GLO-41	Théories pédagogiques et pratiques scolaires
KE-GLO-42	Introduction à la pédagogie : Questions de compétence pédagogique
KE-GLO-43	Planification et évaluation

Enseignements optionnels de la Section de Littérature.

Code	Enseignements
KE-LOG-01	Thèmes choisis de la littérature française
KE-LOG-02	Renaissance et humanisme
KE-LOG-03	Le romantisme
KE-LOG-04	Le surréalisme
KE-LOG-05	L'existentialisme
KE-LOG-06	Le roman au 18e siècle
KE-LOG-07	Le roman au 19e siècle
KE-LOG-08	Le nouveau roman
KE-LOG-09	Le roman français contemporain
KE-LOG-10	Le roman policier
KE-LOG-11	Le roman historique
KE-LOG-12	Le roman autobiographique

KE-LOG-13	Littérature d'enfance et de jeunesse
KE-LOG-14	Littérature de voyage
KE-LOG-15	Littérature fantastique
KE-LOG-16	Presse et littérature
KE-LOG-17	Philosophie et littérature
KE-LOG-18	Du romantisme à la modernité poétique
KE-LOG-19	Poésie et avant-garde au 20e et 21e siècles
KE-LOG-20	Théâtre français du 17e siècle
KE-LOG-21	Théâtre de l'absurde
KE-LOG-22	Dramaturgie française contemporaine
KE-LOG-23	Thèmes spéciaux de dramaturgie
KE-LOG-24	Théorie du théâtre et du drame
KE-LOG-25	Thèmes choisis de la civilisation française
KE-LOG-26	Les théories culturelles
KE-LOG-27	Interculturalité et mondialisation
KE-LOG-28	Introduction aux Littératures Francophones
KE-LOG-29	Tradition et évolution des genres littéraires
KE-LOG-30	L'Évolution des mythes littéraires
KE-LOG-31	Littérature et interculturalité
KE-LOG-32	Questions de poétique
KE-LOG-33	Questions de théorie littéraire
KE-LOG-34	Écriture créative
KE-LOG-35	Enseignement de la langue française au moyen de la littérature
KE-LOG-36	Thèmes choisis de Littérature Générale et Comparée I
KE-LOG-37	Thèmes choisis de Littérature Générale et Comparée II
KE-LOG-38	Art et Littérature

Annexe 30

Questionnaire : TIC - Enseignants de FLE en Grèce.

Source :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc97cMEY_RhIAV54KXY6zDwaOMrs4Gf_7yZPvFut00oodLycg/viewform?usp=sf_link

QUESTIONNAIRE

L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce

A/ Généralités

1. Age :

.....

2. Sexe :

M

F

3. Année de l'obtention de :

a. Votre diplôme de fin d'études universitaires :

.....

b. Votre magister :

.....

4. Secteur de travail :

Secteur public (A préciser) :

Secteur privé (A préciser) :

Cours particuliers

5. Quel est le niveau de langue (CECRL) de votre public ?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

6. Quel est l'âge de vos élèves ? (A préciser) :

.....

B/ Formation sur les TIC

1. Avez-vous déjà participé à des formations sur l'utilisation des TIC ?

Oui (Précisez l'institution de formation, la durée, sur quel sujet) :

.....

Non (Précisez si vous désirez suivre une formation ou un stage et sur quels modules : Technologies numériques et classe de langue, environnements électroniques virtuels pour l'apprentissage de langues, autres) :

.....

.....

2. Quelles compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation des TIC e classe ?

Evaluer les apports et les limites des TIC pour l'enseignement-apprentissage du FLE

Analyser les besoins du cours pour intégrer les TIC dans le parcours d'apprentissage

Savoir évaluer une ressource multimédia : pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, fiabilité, intérêt pour les apprenants

Manier bien les outils numériques

Savoir créer une tâche ou un scénario multimédia

Gérer bien le temps afin d'optimiser leur intégration

Autres :

.....

3. Pour quelles raisons se distinguent les TIC dans votre lieu de travail ?

Elles débordent très largement le cadre professionnel

Elles valorisent la modernité et l'innovation dans les pratiques d'enseignement

Elles facilitent la gestion de classe

Autre :

C/Utilisation des TIC

1. Pourquoi utilisez-vous les TIC ?

La recherche

La communication/collaboration

L'usage en classe de FLE

La conception du cours

Production de documents

Autre :

2. Quel matériel disposez-vous et lequel utilisez-vous en classe ?

L'ordinateur en classe

Connexion ADSL

Tableau blanc interactif

Equipement pour visioconférence

Lecteur DVD / VCD

Télévision

Magnétophone à cassette

Ecran panoramique

Rétroprojecteur

Autre

3. Quels problèmes d'utilisation des TIC en classe de FLE ?

Peu de matériel disponible en salle de classe

L'accès à Internet parfois restreint

La maintenance du matériel n'est pas assurée

Lourdeur du programme éducatif

Heures de cours restreintes

Rigidité de l'organisation scolaire

Autres :

4. Etes-vous familiarisés avec l'exploitation pédagogique des TIC pour l'élaboration de votre cours ?

Oui

Non

5. Utilisez-vous les TIC en classe de FLE ?

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

6. Quels types d'utilisation ?

Cours

Aide à la démonstration

Exercices d'entraînement

Correction d'exercices

Travail dirigé

Activité de recherche

Aide individualisée

Projet interdisciplinaire

Evaluation, QCM ...

Recherche d'informations en ligne Consultation d'encyclopédies, de dictionnaires, bases de données

Autres

7. Quelles sont vos motivations initiales pour l'intégration des TIC dans vos pratiques pédagogiques ?

Faire évoluer ma façon d'enseigner

Enrichir ma pratique

Individualiser les apprentissages

Motiver mes élèves

Capter l'attention des élèves

Mettre en œuvre l'interactivité

Autre :

8. Quels apports à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ?

a) Du point de vue de l'enseignant :

Diversité des documents (ressources en ligne, production de documents texte, pages Web...)

Diversification pédagogique (Diversifier les modes et stratégies d'enseignements)

Communication (Communiquer, collaborer, informer efficacement et rapidement)

Répondre à un besoin précis (Offrir des services répondant à des problématiques spécifiques)

Réflexion (Se positionner par rapport au «e-savoir » et à l'alphabétisation numérique, former une réflexion sur l'enseignement et les stratégies d'apprentissage: élément déclencheur d'autocritique)

Contribuer parallèlement à l'acquisition de compétences transversales TIC

Gestion et organisation (Améliorer la gestion pédagogique)

Autre

b) Du point de vue de l'apprenant :

Variation intéressante des stimuli

Motivation accrue

Favoriser l'autonomie des apprenants

Multiplie les sources d'information

Accessibilité de l'information

Gain de temps (hors classe, rapidité de la communication)

Favoriser la collaboration (interactivité et co-construction des connaissances)

Autre :

Annexe 31

Tableau 19: Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises.

Étapes de la scolarité grecque	Système grec	Système français	Étapes de la scolarité française
Maternelle (nipiagogio)	1ère année (« pronipio »)	Petite section	Maternelle
	2ème année (« nipiagogio »)	Moyenne section	
		Grande section	
Primaire (dimotiko)	1ère année	CP	Primaire
	2ème année	CE1	
	3ème année	CE2	
	4ème année	CM1	
	5ème année	CM2	
	6ème année		
Secondaire	Gymnasio 1ère année 2ème année 3ème année	Collège 6ème 5ème 4ème 3ème	Secondaire
	Lykeio 1ère année 2ème année 3ème année	Lycée 2ème 1ère Terminale	

Annexe 32

Présentation et interprétation du questionnaire d'évaluation de l'efficacité du dispositif chez les apprenants.

Question No 1

Tu es

- garçon
- fille

Sexe	Garçons	Filles
Apprenants	28	34

Question No 2

Quel est ton niveau de langue ?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Niveau de langue	Apprenants
A1	13
A2	12
B1	14
B2	12
C1	11
C2	X

Question No 3

Tu trouves ce type d'enseignement

- Très attrayant
- Attrayant
- Assez attrayant

Type d'enseignement	Pourcentage
Très attrayant	87,00%
Attrayant	10,00%
Assez attrayant	3,00%

Question No 4

Tu as aimé la variété des activités à réaliser ?

- Beaucoup
- Assez
- Peu

Variété des activités à réaliser	Pourcentage
Beaucoup	92,00%
Assez	6,00%
Peu	2,00%

Question No 5

Tu as aimé le travail en groupe ?

- Oui
- Non

Travail en groupe	Pourcentage
Oui	86,00%
Non	14,00%

Question No 6

Comment as – tu trouvé la lecture sur papier et sur l'écran ?

- Intéressante
- Compliquée
- Fatigante

Lecture sur papier et sur l'écran	Pourcentage
Intéressante	94,00%
Compliquée	6,00%

Fatigante	
------------------	--

Question No 7

Comment tu caractérises le cours avec les outils numériques ?

- Agréable
- Ennuyant
- Difficile

Apprendre avec les outils numériques en classe de FLE	Pourcentage
Agréable	93,00%
Ennuyant	4,00%
Difficile	3,00%

Question No 8

Comment as-tu trouvé ton module d'apprentissage ?

Créatif :

- Oui
- Non

Instructif :

- Oui
- Non

Interactif :

- Oui
- Non

Enrichissant :

- Oui
- Non

Motivant :

- Oui
- Non

Module d'apprentissage	Pourcentage
Créatif	93,00%
Instructif	94,00%

Interactif	96,00%
Enrichissant	92,00%
Motivant	64,00%

Question No 9

a) Tu as eu des difficultés à ce type d'apprentissage du FLE ?

Oui

Non

b) Tes difficultés sont à cause de ta/ton :

Timidité

Manque de familiarisation avec le texte littéraire

Manque de familiarisation avec le numérique

Difficultés lexicales

Difficultés sémantique et culturel

Difficultés de participation au cours	Nombre de réponses
Timidité	6 réponses
Manque de familiarisation avec le texte littéraire	7 réponses
Manque de familiarisation avec le numérique	8 réponses
Difficultés lexicales	8 réponses
Difficultés sémantique et culturel	10 réponses

Question No 10

Comment tu as trouvé ton enseignant-e ?

Compétent :

Oui

Non

Méthodique :

Oui

Non

Encourageant :

Oui

Non

Efficace :

Oui

Non

L'enseignant-e	Réponses
Compétent	58
Méthodique	60
Encourageant	62
Efficace	62

Annexe 33

Courte présentation du profil de deux enseignants de FLE.

Catherine P., (28 ans) du Nord de Grèce, a fait ses études à l'Université d'Athènes, elle a étudié pendant 6 mois à Marseille avec le programme Erasmus et ensuite, elle a intégré un master science du langage - parcours FLE à l'Université Aix-Marseille. Elle a donné des cours particuliers et elle a participé à des projets culturels comme la semaine de la Francophonie. Elle n'a pas arrêté de suivre des stages de formation à l' Institut Français de Grèce.

Pavlos K., (30 ans), professeur de Français langue étrangère, titulaire d'un Master Didactique des langues-Parcours Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel à l'Université de Jean-Monnet-Saint Etienne afin de se former aux TIC et de pouvoir intégrer le Web social et interactif dans ses pratiques de classe. Il prétend d'actualiser ses nouveaux acquis et de suivre la voie à de nouvelles perspectives professionnelles.

INDEX ET TABLES

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Abdallah-Pretcheille M. : 244
Adam J.-M. : 25, 45
Aden J. : 99
Aeby Daghe S. : 41, 108, 153, 161, 224
Albert J.-C. : 27, 41, 43, 45, 57, 93, 94, 182
Almeida J. D.: 110
Archambault M. : 117, 120
Archibald S. : 109, 249
Aron P. : 62, 82
Artuñedo B. et Boudart G.-L. : 32
Astolfi J.- P. : 220
Atlan J. : 78

B

Balibar R. : 30
Bangou F. : 83
Baron G.-L. : 82
Baroni R. : 65, 110
Barrière : 177
Barthes R. : 43, 51, 54, 68, 122
Basque J. : 125
Bazin P. : 119
Beacco J.-C. : 38, 98, 101, 124, 293
Becchetti-Bizot C. : 112
Bélisle C. : 79, 118, 125, 127, 297
Bemporad C. : 35

Benali A. : 88, 95 Benamou
Benamou M. : 68, 168
Bergeron M.-A. : 227
Bernanoce M.: 92
Bertocchini P. : 46
Bertrand-Gastaldy S. : 115
Besse H. : 30, 94, 174
Beylard – Ozeroff J.-L. : 43
Biard J. : 43, 59, 140, 167
Bilodeau S. : 115, 403
Bishop M.-F. : 62
Blanchet P. : 64
Bleton P. : 120
Blondeau N. : 27
Bordas E. : 121, 123
Borne D. : 84
Bouchardon S. : 112
Bourdet J.-F. : 44, 54
Bourgain D. : 49, 54, 97, 145
Bourguignon C. : 102
Bourque C. : 169
Boutin J.-F. : 118, 119
Bouvet R. : 52, 167
Brunel M. : 43, 88, 238, 239
Bruno P. : 63,
Bucheron D. : 177
Byram M. : 101

C

Canale M. : 35
Canvat K. : 47, 62
Capt V. : 87
Caravolas J.-A. : 29

Cèbe S. : 112
Chamboredon J.-C. : 53
Charaudeau P. : 146
Charlier B. : 155, 170
Cheze M. : 131
Chiss J.-L. : 43, 186, 232
Choïda K. : 129
Cicurel F. : 27, 45, 47, 52, 71, 94, 116, 198
Citton Y. : 61, 98
Clarebouti E. : 76
Collés L. : 60, 64
Colognesi S. : 15
Compagnon A. : 43
Compte C. : 155, 170
Constanzo E. : 46
Contossopoulos N. : 64
Coray A. : 128, 129
Coste D. : 35, 140, 141, 288,
Courtilon J. : 71, 136, 228
Crinon J. : 77
Cuq J.-P. : 25, 26, 27, 28, 29, 34, 36, 44, 45, 47, 48, 54, 56, 61, 83, 94, 95, 127, 192,
193, 196, 233

D

Dane E. : 82
Daunay B. : 56, 59, 62
David J. : 186, 232, 319
De Heredia C. : 229
Deaudelin C. : 76
Debyser F. : 27, 35
Decourt N. : 177

Defays J.-M. : 25, 28, , 41, 42, 45, 48, 64, 107, 158, 174,198, 242
Delbart A.-R. : 28, 42, 45, 48, 64, 174, 198
Demougin F. : 47, 61, 99, 102, 124, 180, 225
Delalure P. : 17
Delrue A. : 3
Denis F. : 43, 59, 140, 167
Depeursinge M. : 87
Depover C. : 75
Deschepper C. : 158
Deschryver N. : 151
Dévelotte : 109
Dezutter O. : 69
Dolz J. : 111
Dufays J.-L. : 43, 46, 52, 53, 60, 62, 72, 106, 246, 247
Dumortier J.-L. : 108
Duverger P. : 179, 180

E

Elen J. : 76
Ellena L. : 97
Émery-Bruneau J. : 53
Escarpit : 43, 98

F

Fabiani J.-L. : 53
Falardeau E. : 66, 69
Ferrier B. : 62
Florey S. : 87, 246
Foucault M. : 57
Fourtanier M.-J. : 42
Fraisie E. : 45

Fredet F. : 107

G

Gagnon A. : 115

Galani M. : 48

Ganea A. : 95

Gaonac'h D. : 33, 174

Gâta A. : 94

Gauthier C. : 100, 102

Gemenne L. : 46, 53

Germain C. : 30, 31, 35

Gervais B. : 54, 169

Giacomi A. : 229

Giordan A. : 141

Godard A. : 26, 31, 33, 50, 60, 66, 70, 99, 100, 154, 159, 197, 231, 246

Goigoux R. : 112

Goldenstein J.-P. : 27, 45

Gouin F. : 31

Gruca I. : 25, 26, 28, 29, 35, 43, 44, 45, 47, 48, 54, 56, 61, 83, 94, 127, 192, 193, 196, 233

Guichon N. : 83, 154, 155, 157, 227, 235, 236, 286, 306

Gutton P. : 57

H

Hachet P. : 57

Hadji C. : 164

Hammami S. : 28, 42, 45, 48, 64, 158, 198

Henri F. : 155, 170, 299

Hesse W. : 75

Hirschsprung N. : 203

Holtzer G. : 55

Houssaye J. : 165

Hymes D. : 96

I

Iser W. : 67, 98

J

Jacquin M. : 41

Jakobson R. : 44, 52, 98

Jarrety M. : 178

Jauss H. R. : 98

Jézégou A. : 186

Jorro A. et Croccé-Spinelli H : 65

Jouve V. : 44, 62, 69

K

Karsenti T. : 75

Katarzis D. : 135

Kollárová E. : 103

Komis V. : 75

Krashen S. : 227

L

Lacelle N. : 118, 123

Lancien T. : 77

Langlade G. : 42, 123

Laroque L. : 64, 100, 116

Laudet P. : 99

Laurence D. : 121

Le Boterf G. : 146

Lebre-Peytard M. : 94

Lebrun M. : 118
Ledur D. : 46, 53
Legros D. : 59, 74, 75, 125
Leplat J. : 241
Lévy P. : 77
Lieutaud L. : 32
Liu Bo Y.-L. : 51
Linard M. : 226
Loiselle J. : 142
Louichon B. : 50
Lüdi G. : 100, 102
Luscher J.-M. : 41, 45

M

Maeder C. : 60
Maingueneau D. : 52
Malka J. : 179
Manguel A. : 125
Marchand P. : 117
Martinand J.-L. : 59
Massol J.-F. : 179
Matthey M. : 228
McLaughlin M.- W. : 239
Mekhnache M. : 57
Meyer J.-C. 43, 168
Migeot F. : 96
Milliex G. 136
Milner M. : 176
Mitra D. : 239
Morlat J.-M. : 29, 30
Mounin G. : 50
Munch B. : 100, 102
Mytaloulis K. : 136

N

Naturel M. : 27, 43, 45

Nault T. : 76

Nelson R.J. : 26

Newby D. : 166

Nicolaidis C. : 128

Nikou C. : 107

Noë A. : 162

Nussbaum M. : 75

O

Ollivier C. : 88

P

Papert S. : 76

Papo E. : 54, 97, 144

Peraya D. : 150

Peretti I. : 62

Pérez Valverde C. : 112

Perrin-Doucey A. : 113

Petit M. : 168

Petitjean A. : 65

Petrovic B. : 179

Peytard J. : 46, 50, 51, 55, 61, 94, 161, 172, 173, 234

Picon G. : 123

Pons C.-M. : 119

Porcher L. : 43, 243

Poslaniec C. : 53

Proscoli A. : 176

Provata D. : 127, 128, 129

Psicharis J. : 64

Puren C. : 29, 32, 34, 37, 39, 41, 43, 78, 184, 279

Q

Quet F. : 63, 88, 238

R

Raulet-Marcel C. : 64, 100, 116

Raynaud M. : 177

Reuchlin M. : 108

Reuter Y. : 25, 49, 56, 107

Ricœur P. : 50, 97, 98,

Riffaterre M. : 52

Riportella L. : 26, 40, 41

Riquois E. : 38

Rodriguez A. : 110

Roland-Martin M. : 129

Rollinat-Levasseur E.-M. : 43, 160

Rouxel A. : 43, 50, 92

Rui B. : 109

S

Saelen F. : 48

Saidi S. : 69

Sauchon M. : 93

Sauvaire M. : 53, 66, 229

Schaeffer J.-M. : 62

Schneuwly B. : 68, 88, 101

Séoud A. : 27, 28, , 43, 56, 60, 181

Souchon M. : 27, 41, 43, 45, 50, 57, 94, 108, 140, 182

Stake R. : 243

Swain M. : 35

T

Tauveron C. : 42

Taylor R. : 117

Tenèse M.-L. : 176

Therien G. : 113

Toursel N. : 105

U

Uhoda B. : 45

Eco U. : 51, 108, 152, 269

V

Vaillant A. : 98

Van Dijk T. : 62

Vargas C. : 102, 105

Vassevierre J. : 105

Verdelhan-Bourgade M. : 96

Verquin Savarieau B. : 168

Verrier J. : 90

Viala A. : 62, 100

Vigner G. : 60

Vultur I. : 50

W

Warschauer M. : 77

Y

Yerlès P. : 56

Z

Zárate G. : 64

Zurita G. : 75

LISTE DES NOTIONS

A

Accompagnement : 20, 49, 52, 151, 155, 157, 165, 167, 170, 171, 178, 182, 184, 206, 216, 222,240, 286, 309, 313, 383

Acquisition : 33, 35, 44, 59, 61, 83, 90, 95, 109, 114, 133, 139, 140, 146, 153, 155, 162, 173, 186, 191,210, 222, 227, 228, 231,, 241, 244, 245, 256, 258, 264, 265, 284, 320, 322, 324, 354, 357, 364

Acteur social : 180, 228, 238

Actionnel –le : 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 71 ? 85, 88, 92, 93, 106, 124, 139, 140, 141, 146, 152, 167, 177, 180, 196, 211, 213, 228, 229, 231, 233, 235, 240, 254, 255, 291, 293, 305, 310, 312,320, 322

Activités : 20, 30, 32, 37, 38, 41-47, 50, 52, 55, 57,63-72, 74, 78, 79, 84, 85, 89, 93-99, 103-115, 118, 120, 124, 130 ? 133, 136, 140, 142, 143, 148,149, 151-158, 160-179, 181-187, 190-196, 205-216, 220-223, 226,227, 231-243, 279, 280, 283-285, 305,308, 309, 311, 316, 318, 320, 322-333, 348

Activités de systématisation : 151, 180

Adaptation : 20, 29, 48, 71, 85, 128, 166, 169, 190, 207, 241, 347

Affectif : 36, 54, 93, 107, 106, 113, 144, 157, 176, 234, 270

Altérité : 24, 48, 62, 69, 102-104, 158, 294, 321

Alternance : 220, 222

Anthropologique : 19, 44, 48, 60-62, 102, 294

Anticipation : 52, 89, 162, 235

Application : 27, 30, 35, 45, 56, 71, 74, 76, 79, 82,138, 143, 162, 184, 187, 197, 207, 218, 220-222, 232, 243,283, 284, 294

Apport : 34, 63, 82, 83, 92, 96, 98, 144, 148, 152, 154, 162, 167, 183, 184, 190, 202, 203, 204, 215, 223, 225, 226, 227, 230, 331, 233, 234, 240, 312, 354, 356

Apprentissage du FLE : 31,35,39,46, 48, 56, 62, 63, 65, 70, 74, 78, 83, 84-93, 97, 98, 103, 126, 127, 143, 169, 173, 179, 185, 186, 190, 191, 202, 205, 207, 208, 210-213, 222, 223, 226, 229, 230, 233, 236-246,309, 319, 352, 362, 364, 369, 405

Approche : 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 68, 69, 72, 74, 75, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 113, 115, 116, 120, 127, 129, 136,

137, 138, 139, 141, 143, 144, 148, 150, 151, 152, 156, 158, 164, 168, 171, 173, 176, 179, 180, 183, 184, 193, 194, 204, 207, 208, 210, 215, 227, 229, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 262, 271, 275, 280, 286, 290, 297, 299, 301, 302, 306, 312, 315, 349, 350, 351-371

Approfondissement : 9, 116, 117, 124, 348

Appropriation : 23, 38, 41, 56, 86, 87, 96, 102 ;103, 106, 110, 116, 118, 132, 133, 157, 161, 162, 165, 171,172, 174, 182, 199, 206, 210, 227, 236, 238, 239, 246, 290, 294, 321

Aptitude : 39, 78, 162, 163, 196, 228, 229, 290

Artefact : 43, 76, 183

Articulation : 3, 19, 23, 29, 86, 89, 92, 93, 111, 119, 123, 141, 144, 150, 156, 158, 161, 167, 171, 174, 184, 197, 211, 218, 222, 223, 230, 236, 238-240

Autoévaluation : 163, 308, 330

Autonomie : 20, 49, 55, 78, 84, 86, 107, 112, 153, 163, 169, 172, 206, 279

Autoréflexion : 163

B

Béhavioriste : 33

C

Capacité : 24, 31, 35, 44,45, 53, 61, 65,66,72,83, 100, 102, 103, 111, 115-118, 123,125, 136, 141,146,149, 152, 157, 158, 160, 164, 176, 179, 180, 216, 241, 244, 245, 284, 286, 289, 290, 294, 319, 321, 347

Certifications : 133, 138, 152, 161, 191, 231, 232, 43, 354

Civilisation : 28, 32, 33-35, 101, 129, 134, 138, 152, 158, 191, 193, 232, 238, 277, 288, 321, 350, 355-360

Classe inversée : 241

Cognitif :

36, 39, 54,62,71,86, 106, 113, 124, 132, 133, 157, 165,169, 171, 176, 216, 217, 234, 241, 298, 320

Cognitivo-langagier : 93

Collaboration : 17, 47, 74, 75, 86, 109, 134, 156, 160, 166, 210, 211, 219, 234, 313, 318, 355, 362, 364

Communication : 5, 17, 18, 20, 23, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 48, 49, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 63, 69, 71, 74, 75, 78, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 107, 114, 116, 118, 129, 136, 148, 152, 156, 166, 167, 171, 172, 174, 175, 177, 185, 190, 199, 203, 205, 212, 225, 237, 272, 276, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 288-292, 297, 298, 311, 317, 319, 321, 322, 327, 328, 333, 346, 349, 358, 359, 362, 364

Comparatif-ve : 18

Compétence : 18, 19, 30, 35, 38, 40, 41, 44, 49, 50, 52, 63, 65, 66, 75, 77, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 117, 120, 140, 141, 150, 152, 157, 158, 162, 168, 177, 196, 207, 208, 210, 248, 253, 257, 265, 266, 279, 289, 290, 291, 292, 297, 309, 324, 357, 360, 403, 405, 411

Composante : 37, 38, 47, 67, 68, 78, 90, 98, 102, 104, 110, 123, 125, 172, 206, 232, 287, 295, 296, 304, 323, 328, 334, 413, 419, 420

Conception : 19, 30, 32, 40, 45, 54, 56, 62, 75, 77, 79, 83, 85, 88, 89, 91, 101, 103, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 139, 145, 146, 148, 154, 157, 159, 160, 165, 169, 170, 186, 187, 190, 212, 222, 223, 227, 230, 234, 241, 242, 243, 248, 250, 268, 269, 292, 371, 413, 420

Conceptualisation : 55, 56, 72, 394

Conceptuel : 104, 236, 394

Consigne : 38, 68, 158, 164, 175, 188, 229, 315, 317, 318, 321, 322, 326, 340, 357, 394

Contexte : 20, 23, 26, 27, 31, 33, 36, 40, 50, 53, 55, 62, 71, 80, 82, 87, 90, 93, 97, 100, 101, 103, 116, 118, 120, 124, 126, 139, 144, 146, 148, 155, 156, 158, 159, 160, 170, 172, 173, 176, 178, 179, 185, 211, 212, 214, 215, 229, 232, 234, 241, 244, 248, 249, 252, 255, 267, 270, 301, 313, 324, 335, 336, 337, 342, 345, 356

Contextualisation : 64, 186

Continuum : 61, 109, 200, 252

Coordination : 189

Corpus : 20, 29, 46, 50, 76, 81, 113, 146, 148, 154, 165, 211, 237, 265, 287, 290

Création : 50, 56, 63, 68, 87, 101, 124, 130, 135, 140, 144, 146, 179, 181, 185, 202, 285, 286, 323, 330, 334

Créativité : 18, 19, 24, 29, 34, 47, 48, 56, 74, 78, 104, 124, 162, 166, 183, 188, 198, 200, 227, 232, 239, 249, 250, 252, 306, 316, 321, 331

Culture : 20, 26, 42, 64, 89, 91, 97, 101, 106, 123, 149, 152, 166, 181, 198, 219, 301,

324, 334

Culturel : 26, 27, 32, 34, 35, 37, 40, 43, 50, 51, 61, 65, 70, 81, 89, 91, 95, 97, 101, 103, 109, 110, 116, 128, 130, 131, 133, 136, 137, 140, 143, 144, 153, 164, 178, 181, 183, 184, 185, 191, 199, 219, 220, 240, 241, 247, 299, 301, 306, 313, 320, 324, 329, 378, 412

Culturels, 31, 33, 43, 46, 49, 71, 72, 83, 100, 108, 131, 133, 134, 137, 138, 147, 170, 184, 187, 188, 191, 195, 212, 233, 243, 245, 250, 255, 266, 300, 306, 322, 325, 334, 358, 359

Cybernétiques, 87

D

Déchiffrement : 96, 103, 118, 153, 176

Décontextualisation : 61, 166

Démarche : 3, 36, 43, 47, 50, 68, 71, 72, 75, 89, 98, 109, 118, 124, 141, 151, 162, 164, 167, 169, 179, 181, 186, 187, 188, 219, 221, 224, 225, 226, 227, 231, 235, 253, 298, 305, 315, 316, 324, 326, 330, 347, 405

Didactique : 1, 3, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 44, 45, 48, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 87, 90, 93, 94, 98, 99, 103, 106, 110, 111, 113, 117, 121, 124, 126, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 167, 171, 173, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 197, 199, 200, 202, 206, 207, 208, 209, 211, 216, 218, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 275, 279, 280, 307, 308, 356, 403, 406, 407, 409, 410, 412, 413

Didactisation : 226, 227, 238, 405

Dimension : 20, 35, 43, 50, 51, 62, 63, 80, 92, 100, 103, 108, 110, 111, 116, 119, 121, 123, 126, 131, 149, 157, 159, 169, 172, 183, 184, 197, 239, 291, 292, 331

Discours : 3, 18, 24, 26, 28, 36, 42, 47, 50, 53, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 88, 96, 98, 110, 111, 112, 117, 120, 136, 140, 141, 151, 161, 167, 173, 195, 216, 227, 256, 260, 261, 262, 289, 290, 291, 293, 316, 319, 320, 331, 332, 347, 358, 359

Dispositif : 9, 13, 14, 18, 20, 38, 39, 95, 97, 98, 102, 110, 116, 117, 119, 121, 125, 126, 131, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 183, 185, 186, 187,

207, 208, 209, 211, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 233,
239, 240, 241, 243, 244, 279, 307, 311, 366, 405, 406, 409, 410, 413

Distanciel : 81

Diversification : 74, 121, 124, 134, 139, 155, 201

document authentique, 3, 27, 94, 95, 212, 256, 260, 350

Dynamique : 18, 19, 31, 34, 47, 51, 66, 74, 89, 90, 111, 116, 121, 143, 146, 156, 161,
162, 194, 210, 214, 217, 229, 240

E

Education : 17, 19, 24, 27, 34, 61, 67, 75, 80, 81, 82, 97, 99, 100, 102, 104, 127, 134,
136, 137, 139, 152, 165, 172, 193, 208, 209, 230, 231, 234, 237, 244, 246, 251, 254,
256, 257, 259, 260, 261, 264, 294, 320, 407, 413

Efficacité : 44, 79, 94, 106, 111, 125, 143, 144, 207, 211, 216, 225, 240, 279, 313,
366, 414

Efficienc, 20, 88, 146, 208, 245

Emotion : 17, 45, 66, 72, 230

Empathie : 54, 57

Encadrement : 9, 24, 62, 64, 154, 196, 219, 226, 246, 351

Enchaînement : 69, 187, 207, 289, 290

Enjeux : 3, 19, 23, 24, 25, 38, 45, 48, 56, 60, 82, 87, 93, 102, 127, 155, 167, 172, 175,
183, 186, 188, 193, 198, 208, 231, 237, 238, 243, 246, 249, 257, 315, 326

Enonciation : 52, 62, 260, 312, 337, 338

Enrichissement : 21, 47, 53, 63, 69, 79, 111, 121, 124, 138, 140, 163, 180, 183, 214,
225, 294

Enseignement du FLE : 11, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 29, 33, 34, 37, 38, 45, 48,
56, 59, 61, 65, 82, 83, 85, 87, 90, 101, 107, 139, 142, 143, 144, 146, 148, 150, 151,
152, 153, 156, 157, 158, 160, 172, 182, 186, 188, 191, 193, 196, 197, 199, 200, 204,
207, 208, 216, 218, 219, 221, 223, 230, 231, 233, 234, 236, 242, 243, 245, 256, 257,
260, 264, 304, 356, 408, 410, 411

Environnement numérique : 123, 212

Ergonomie : 241

Esthétique : 25, 29, 40, 43, 49, 53, 61, 66, 67, 69, 72, 89, 107, 112, 123, 126, 135,
157, 212, 229, 231, 239, 257, 258, 357

Evaluation : 9, 40, 41, 55, 72, 85, 123, 143, 144, 145, 154, 157, 160, 162, 163, 164,

170, 171, 179, 196, 208, 209, 211, 215, 220, 225, 245, 254, 257, 258, 283, 286, 309,
312, 313, 323, 330, 345, 347, 359, 366, 414

Exploitation : 11, 14, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 33, 39, 50, 57, 60, 61, 64, 67, 72, 89, 95,
97, 107, 121, 123, 132, 142, 145, 158, 161, 162, 166, 169, 176, 179, 181, 191, 192,
194, 195, 196, 197, 203, 207, 212, 213, 214, 221, 229, 230, 231, 232, 235, 238, 239,
286, 310, 311, 315, 320, 326, 328, 363, 405, 408, 411

Exponentiel : 74, 81

Expressif : 53, 42, 51, 178, 319, 346

Expression : 31, 32, 35, 40, 45, 49, 53, 57, 59, 60, 66, 72, 87, 89, 99, 108, 116, 117,
123, 129, 136, 141, 176, 231, 236, 264, 290, 308, 312, 315, 316, 319, 320, 326, 328,
346

Extrapolation : 158

Extratextuel : 71, 158

F

Fait littéraire : 39, 60, 68, 70, 88, 90, 93, 98, 110, 126, 160, 173, 179, 183, 184, 227,
232, 236, 240, 241, 245

Flexibilité : 48, 67, 112, 210, 223, 233, 239, 240, 298

Flexibilité pédagogique, 224, 393

Fonctionnalité : 84, 111, 124, 156

Fonctionnel : 20, 29, 31, 33, 37, 47, 48, 77, 92, 99, 110, 121, 124, 126, 149, 160, 163
196, 245, 292

Formation : 3, 13, 18, 19, 23, 25, 32, 43, 47, 48, 49, 62, 68, 69, 75, 80, 83, 84, 95,
100, 102, 107, 111, 116, 125, 127, 130, 131, 135, 136, 142, 152, 163, 167, 176, 186,
189, 193, 198, 199, 206, 207, 208, 218, 224, 226, 228, 229, 232, 234, 235, 237, 239,
241, 243, 245, 248, 250, 251, 255, 256, 259, 260, 276, 284, 286, 304, 310, 312, 320,
348, 349, 359, 362, 404, 406, 407, 411, 413, 414

Frontistirio : 130, 187, 346

H

Habilité : 69, 100, 102, 157

Harmonisation : 240

Hybridation : 81, 109, 167, 168, 169, 260

Hyperlecture : 125, 298, 408, 414

I

Immersion : 65, 106, 109, 110, 118, 140, 230, 235

Implication : 17, 18, 21, 44, 50, 55, 63, 83, 86, 87, 94, 112, 121, 150, 160, 180, 186, 196, 229

Inférentielle : 88, 106

Informationnelle : 116, 120

Ingéniosité : 116

Initiative : 93, 122, 163, 347

Innovation : 3, 5, 78, 86, 144, 145, 148, 185, 201, 245, 262, 323

Instructionniste : 76

Instrumentalisation : 76, 244

Intégration : 3, 11, 13, 14, 26, 33, 35, 39, 41, 44, 48, 50, 65, 68, 70, 74, 75, 77, 78, 82, 83, 87, 94, 96, 104, 108, 116, 121, 127, 141, 149, 155, 197, 200, 204, 237, 240, 242, 245, 257, 279, 284, 285, 286, 294, 308, 364, 401, 404, 406

Intégrationniste : 42

Intemporalité : 42

Interaction : 3, 35, 40, 54, 56, 57, 61, 71, 74, 78, 79, 84, 88, 97, 108, 118, 121, 122, 123, 141, 143, 150, 155, 157, 162, 166, 172, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 207, 210, 215, 219, 228, 234, 258, 264, 265, 279, 283, 284, 290, 312, 317, 320, 323, 327, 329, 403, 409

Interactivité : 77, 86, 112, 118, 124, 204, 206, 283, 284, 312, 320, 364, 399

Interculturel : 28, 29, 80, 86, 177, 218, 242, 254, 315, 326

Interlocuteur : 36, 130

Interpersonnelle : 85, 308

Interprétation : 30, 44, 49, 57, 66, 71, 72, 98, 99, 101, 106, 108, 111, 112, 113, 116, 118, 121, 122, 123, 141, 143, 158, 159, 168, 169, 180, 181, 182, 187, 211, 217, 219, 225, 230, 236, 255, 264, 299, 315, 319, 326, 346, 366, 410

Interrelation : 59, 120, 141, 150, 245

Intersubjectivité : 72 Intertextualité : 71

Intervention : 54, 122, 129, 143, 144, 145, 163, 227, 284

J

Juxtaposition : 319

L

Langagier : 3, 18, 20, 37, 60, 93, 99, 102, 107, 174, 186, 187, 230, 384

Lecture : 1, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 86, 88, 90, 92, 93, 97, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 135, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 193, 195, 196, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 272, 273, 280, 295, 296, 308, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 345, 346, 350, 351, 352, 356, 367, 406, 408, 409, 411, 413, 416

Linguistique : 17, 19, 26, 32, 33, 34, 38, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 82, 83, 85, 90, 92, 93, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 127, 132, 133, 135, 140, 141, 150, 152, 153, 158, 173, 174, 177, 178, 180, 191, 194, 195, 207, 210, 215, 228, 230, 235, 239, 242, 243, 244, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 258, 262, 264, 279, 282, 289, 290, 292, 293, 308, 309, 320, 356, 358, 359

Ludique : 66, 93, 112, 116, 123, 132, 152, 176, 179, 212, 235, 307, 308, 311

M

Macrostructurel : 72

Maniement : 32, 65, 116, 117, 157, 180

Manipulation : 55, 70, 77, 108, 118, 168, 170, 216

Manuels : 17, 29, 30, 40, 61, 70, 74, 78, 84, 129, 132, 134, 137, 191, 206, 231, 233, 243, 246, 250, 260, 266, 299

Matériel : 34

Médiation : 19, 40, 68, 71, 79, 94, 109, 123, 124, 142, 152, 155, 167, 169, 171, 172, 178, 182, 208, 218, 225, 229, 287, 323

Médiatisation : 123, 151, 167, 225, 230, 262

Mémorisation : 34, 55, 70, 136, 177, 178, 315, 326

Métacognition : 54, 141

Métalinguistique : 51, 70, 98, 180, 227

Méthode : 13, 19, 20, 23, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 61, 71, 78, 124, 128, 142, 177, 180, 190, 192, 208, 256, 307, 310, 311, 330, 336, 348, 350, 351, 405, 413

Méthodologie : 20, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 124, 136, 153, 186, 249, 250

Microstructurel : 72

Modalité : 35, 81, 109, 151, 229

Modélisation : 75, 260, 272

Motivation : 20, 44, 48, 59, 85, 95, 101, 107, 114, 123, 124, 132, 141, 155, 157, 160, 162, 163, 169, 192, 206, 208, 216, 227, 238, 241, 254, 279

Multicanalité : 124

Multidimensionnalité : 118

Multimodalité : 24, 77

Multiréférentialité : 77, 124

Mutualisation : 121, 181, 328

N

Narration : 73

Navigation : 123, 218, 324

Numériques : 14, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 106, 111, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 141, 142, 143, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 160, 161, 167, 169, 170, 171, 182, 183, 184, 185, 191, 202, 204, 212, 213, 215, 216, 217, 220, 224, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 250, 251, 252, 318, 361, 362, 365, 371, 412, 418

O

Objectifs : 12, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 37, 39, 41, 44, 47, 48, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 78, 82, 85, 86, 88, 96, 100, 113, 118, 120, 134, 135, 139, 140, 141, 144, 146, 150, 151, 156, 158, 161, 164, 165, 166, 170, 171, 174, 181, 182, 184, 186, 188, 192, 195, 198, 207, 211, 213, 219, 220, 225, 228, 236, 240, 241, 243, 246, 269, 285, 293, 314, 315, 318, 321, 324, 328, 330, 362, 405, 408, 411

Onomasiologique : 62, 71

Outils : 3, 14, 19, 21, 24, 46, 47, 53, 60, 62, 66, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 95, 102, 106, 108, 111, 112, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 153, 157, 158, 160, 164, 167, 169, 170, 171, 180, 182, 184, 187, 192, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 215, 216, 224, 225, 227, 230, 231, 234, 235, 238, 245, 247, 255, 286, 288, 313, 314, 317, 321, 322, 324, 328, 330, 331, 339, 341, 350, 359, 365, 371, 413, 418

P

Pédagogie : 36, 43, 46, 47, 55, 60, 69, 85, 86, 123, 133, 142, 168, 173, 197, 203, 212, 221, 233, 234, 243, 250, 251, 255, 256, 258, 259, 287, 318, 322, 328, 362

Perception : 3, 67, 99, 106, 108, 109, 114, 122, 124, 125, 140, 144, 182, 184, 185, 218

Perspective : 5, 19, 25, 27, 33, 36, 38, 40, 41, 45, 65, 71, 91, 94, 100, 110, 140, 141, 144, 153, 159, 161, 170, 173, 180, 182, 189, 210, 228, 230, 259, 261, 264, 317, 328, 330, 341, 368, 414, 421

Planification : 115, 116, 125, 145, 156, 185, 203, 220, 222, 242, 321, 412

Polysémie : 44, 54, 114, 274

Potentiel : 32, 57, 75, 83, 235, 236, 242, 332

Pragmatisme : 35

Pratiques : 13, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 35, 39, 43, 45, 46, 49, 51, 57, 60, 62, 63, 65, 70, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 100, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 122, 123, 130, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 166, 168, 169, 173, 175, 177, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 192, 193, 196, 198, 199, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 212, 214, 216, 221, 222, 224, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 244, 245, 246, 247, 252, 256, 257, 258, 259, 281, 291, 294, 296,

300, 322, 323, 351, 362, 365, 367, 417

Préconisations : 80, 94, 137

Pré-requis : 107, 165

Présentiel : 82, 152, 154, 163, 170, 171, 173, 184, 309, 311, 313, 320, 323, 324, 325, 330

Production : 20, 32, 34, 40, 41, 57, 66, 72, 73, 75, 86, 89, 97, 98, 105, 107, 119, 121, 124, 133, 144, 149, 157, 162, 163, 168, 173, 176, 183, 185, 211, 237, 241, 247, 248, 266, 281, 292, 310, 313, 319, 322, 323, 329, 353, 361, 367

R

Récepteur : 46, 52, 94, 175

Récit : 65, 66, 70, 72, 181, 184, 250, 256, 265, 293, 316, 323, 328, 331

Reconfiguration : 12, 87, 396, 407

Recontextualisation : 171

Réflexion métaphonologique : 181

Réflexivité : 38, 251, 396

Régulation : 50, 142, 156, 164, 166, 168, 170, 171, 173, 291, 294

Rénovation : 14, 25, 231, 240, 246, 307, 410

Représentations : 61, 66, 73, 79, 97, 98, 106, 134, 154, 182, 188, 209, 210, 215, 229, 237, 247, 261, 292, 293, 310, 316, 328

Ressource : 23, 37, 40, 41, 73, 87, 135, 159, 162, 164, 183, 330, 331, 365

Ressources : 17, 24, 33, 63, 72, 73, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 117, 119, 120, 122, 123, 125, 146, 147, 152, 156, 157, 160, 168, 170, 171, 176, 180, 182, 184, 185, 186, 189, 194, 202, 204, 209, 212, 218, 220, 222, 225, 227, 228, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 252, 279, 281, 286, 288, 295, 318, 320, 322, 326, 367, 405, 412

S

Savoir : 18, 19, 24, 28, 29, 37, 38, 39, 47, 48, 51, 56, 58, 59, 64, 65, 68, 72, 78, 83, 86, 88, 89, 102, 103, 107, 109, 112, 114, 117, 120, 121, 130, 140, 141, 158, 160, 162, 179, 182, 193, 197, 201, 202, 214, 216, 220, 224, 226, 228, 232, 240, 241, 242, 246, 257, 276, 285, 291, 293, 294, 296, 311, 314, 315, 317, 318, 321, 323, 324, 328, 330, 332, 367, 402, 411

Savoirs : 18, 19, 26, 37, 46, 47, 48, 49, 53, 56, 60, 62, 64, 66, 69, 72, 74, 75, 80, 82, 88, 90,

91, 94, 97, 102, 104, 105, 107, 112, 117, 118, 126, 134, 140, 143, 148, 152, 156, 158, 162, 168, 184, 186, 188, 193, 196, 197, 198, 219, 223, 224, 228, 229, 233, 237, 239, 240, 243, 246, 253, 278, 291, 293, 296, 309, 311, 315, 317, 328, 348, 406, 412

Scénarisation : 77, 155, 156, 171, 259, 322

Sémantique : 44, 50, 51, 72, 104, 116, 160, 175, 177, 182, 217, 246, 266, 372

Séméiologique : 62

Sens : 23, 26, 28, 29, 36, 43, 44, 47, 50, 51, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 77, 89, 96, 98, 99, 101, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 137, 140, 154, 156, 159, 161, 162, 164, 175, 179, 181, 183, 197, 199, 212, 216, 218, 226, 227, 230, 232, 243, 254, 258, 267, 274, 275, 281, 292, 312, 317, 318, 319, 325, 328, 329, 334, 336, 340, 342, 348, 362

Sensibilisation : 48, 63, 104, 107, 153, 179, 182, 184, 218, 296

Signification : 50, 67, 72, 89, 109, 122, 161, 183, 197, 232, 317, 328

Simulation : 163, 170

Socio-historique : 72, 184

Socio-interactionnelle : 89

Sociologie : 36, 63, 79

Stimulation : 225, 397

Stratégie : 40, 54, 67, 76, 81, 83, 86, 96, 97, 104, 105, 109, 110, 111, 114, 116, 120, 121, 122, 133, 151, 152, 158, 164, 170, 186, 211, 218, 223, 225, 227, 241, 247, 250, 258, 291, 292, 293, 353, 367, 405

Structuralisme : 34

Stylistique : 67, 182

Stylistiques : 46, 56, 89

Subjectivité : 57, 73

Support : 18, 24, 25, 26, 32, 37, 38, 40, 43, 61, 77, 78, 79, 85, 88, 96, 98, 100, 109, 111, 113, 119, 122, 123, 133, 143, 146, 150, 155, 161, 168, 169, 171, 178, 187, 188, 192, 194, 198, 208, 209, 213, 223, 226, 246, 286, 309, 311, 314, 321, 322, 323, 332

Supports : 17, 18, 24, 25, 27, 30, 34, 40, 44, 46, 53, 62, 65, 68, 74, 75, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 102, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 149, 150, 151, 152, 156, 160, 161, 168, 169, 170, 176, 183, 185, 187, 188, 192, 202, 204, 206, 207, 212, 224, 226, 227, 228, 237, 238, 239, 240, 243, 314, 317, 322, 323, 328, 404

Synergie : 186

Synthétisation : 97, 102, 398, 404

T

Tâche : 20, 38, 40, 47, 48, 50, 67, 68, 74, 77, 79, 97, 99, 104, 107, 111, 112, 115, 122, 123, 125, 150, 156, 160, 161, 162, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 185, 186, 187, 197, 211, 213, 224, 228, 235, 242, 243, 249, 264, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 312, 317, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 333

TICE, 3, 5, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 103, 113, 114, 116, 118, 127, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 152, 154, 157, 160, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 184, 187, 188, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 213, 227, 231, 234, 236, 238, 242, 246, 250, 281, 309, 310, 318, 319, 320, 329, 398, 401, 405, 407, 408, 409, 410, 412

Transférabilité : 80, 94

Transmission : 23, 60, 61, 65, 69, 86, 88, 98, 126, 178, 179, 204, 286

Tutorat : 172, 286, 322

V

Variable : 64, 135

Variables : 50, 68, 109, 110, 115

Vision : 28, 34, 42, 49, 67, 80, 98, 100, 136, 160, 173, 175, 176, 221, 223, 226, 229, 246, 310, 313, 317, 328

TABLE DES ABRÉVIATIONS

ALAO :	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
APF FU – GRECE :	Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire
ASDIFLE :	Association de Didactique du Français Langue Étrangère
CALL:	Computer Assisted Language Learning
CD-ROM :	Compact Disc - Read Only Memory
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLOMs : (anglais : MOOCs)	Cours en Ligne Ouverts et Massifs
CNED :	Centre National d'Enseignement à Distance
CRAPEL :	Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues
CREDIF :	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
CRL :	Centre de Ressources en Langue
DELF :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
EAO :	Enseignement Assisté par Ordinateur
EFA :	École Française d'Athènes
ELAO :	Enseignement des Langues Étrangères Assisté par Ordinateur
ENT :	Environnement Numérique de Travail
FLE :	Français Langue Étrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FOAD :	Formation Ouverte à Distance
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
IFA :	Institut Français d'Athènes
LMD :	Licence, Master, Doctorat
M2 :	Master 2
MAE :	Ministère des Affaires étrangères
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
SELFEE-Sorbonne :	Service des Examens de Langue Française Réservé aux Étudiants Étrangers
SGAV :	Structuro-globale Audio-visuelle (méthode)
SOFE :	Service des Œuvres Françaises à l'Étranger

TBI :	Tableau Blanc Interactif
TEF :	Test d'Evaluation de Français
TELL :	Teaching English Language Learners
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TIDILEM :	TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
WEB 2.0 :	L'évolution du Web vers l'interactivité

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : La culture et la culture de l'apprenant d'une langue étrangère, KollárováE.,2000.....	103
Figure 2 : Illustration de l'enseignement hybride selon Deschryver N. et al. 2011.....	150
Figure 3 : Modélisation du Parcours Problema Littérature.....	271
Figure 4 : Catégories de savoir, Perrenoud P., 2000.....	274
Figure 5 : Quelques concepts-clés autour de la didactique des langues et des TIC selon Brodin (2006).....	275
Figure 6 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes.....	276
Figure 7 : Le lecteur vu par Jocelyne Giasson : « La compréhension en lecture », 2015.....	295

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : L'âge des enseignants sollicités	188
Graphique 2 : Profil des enseignants sollicités	190
Graphique 3 : Documents exploités dans la classe de FLE	192
Graphique 4 : Le matériel utilisé en classe de FLE	193
Graphique 5 : Parcours dans le texte littéraire en classe de FLE	194
Graphique 6 : Les critères du choix d'usage du texte littéraire en classe de FLE	195
Graphique 7 : Les enseignants participants à l'enquête	198
Graphique 8 : Profil des enseignants de FLE grecs	199
Graphique 9 : Formation des enseignants de FLE grecs	199
Graphique 10 : Leur public d'enseignement	200
Graphique 11 : Compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation des TIC en classe	201
Graphique 12 : Raisons d'usage des TIC	202
Graphique 13 : Familiarisation des enseignants grecs avec l'exploitation pédagogique des TIC	203
Graphique 14 : Les types d'utilisation des TIC	203
Graphique 15 : Problèmes d'utilisation des TIC	204
Graphique 16 : Les motivations initiales pour l'intégration des TIC	204
Graphique 17 : Le matériel utilisé en classe	205
Graphique 18 : Les apports des TIC aux apprenants	206
Graphique 19 : Variété des activités à réaliser	212
Graphique 20 : Travail en groupe	212
Graphique 21 : Type d'enseignement	213
Graphique 22 : Lecture sur papier et sur l'écran	214
Graphique 23 : L'apprentissage avec les outils numériques en classe de FLE	214
Graphique 24 : Appréciations – Module d'apprentissage	215
Graphique 25 : Difficultés de participation au cours	216
Graphique 26 : Appréciation de l'enseignant	217

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Objectifs formatifs de l'enseignement du texte littéraire selon C. Puren	43
Schéma 2 : La communication verbale, d'après R. Jakobson	52
Schéma 3 : Synthétisation de la compétence de communication	97
Schéma 4 : Synthétisation du texte littéraire comme élément culturel.....	101
Schéma 5 : Enseignant du FLE et enseignement de la littérature par le numérique	112
Schéma 6 : La planification de la lecture selon les écrits de S. Bilodeau et A. Gagnon	115
Schéma 7 : Formes de lecture sur l'écran d'ordinateur	116
Schéma 8 : Compétences fondamentales de l'enseignant pour l'élaboration des activités didactiques intégrant les supports numériques.....	118
Schéma 9 : Processus de la lecture numérique du texte littéraire.....	122
Schéma 10 : Processus de construction d'un dispositif d'apprentissage médiatisé en langues selon N. Guichon.....	154
Schéma 11 : Dispositif d'apprentissage hybride proposé à partir de J. Houssaye.....	164
Schéma 12 : Synthèse rôle de l'enseignant	165
Schéma 13 : L'apprenant au centre de la formation proposée.....	166
Schéma 14 : Composantes du dispositif proposé.	168
Schéma 15 : Les processus en jeu en lecture sur papier et sur écran	217
Schéma 16 : La démarche de la didactisation du matériel sélectionné	227
Schéma 17 : Schéma de base d'apprentissage des langues sur le modèle du bon apprenant de Naiman et al., élaboré par Skehan.....	278

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les compétences générales de l'utilisateur/apprenant	39
Tableau 2 : Niveaux d'apprentissage des langues attendus à l'enseignement public	209
Tableau 3 : Récapitulation d'ensemble du dispositif expérimenté.....	222
Tableau 4 : Synthèse des compétences des enseignants impliqués dans le dispositif.....	224
Tableau 5 : Estimation des processus de lecture sur papier et sur l'écran par les enseignants	225
Tableau 6 : Fréquence des stratégies adoptées par les enseignants.....	226
Tableau 7 : Rôles de l'enseignant-actions et objectifs visés	273
Tableau 8 : Lecture littéraire	272
Tableau 9 : Genres de lecteurs du texte littéraire	273
Tableau 10 : Typologie des ressources apportées par internet	277
Tableau 11 : Récapitulatif des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues.....	279
Tableau 12 : Récapitulation des tendances internes ayant caractérisé les recherches en matière d'ELAO.....	282
Tableau 13 : Les compétences techno-pédagogiques destinées à structurer la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue.....	286
Tableau 14 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales	289
Tableau 15 : Catégories de savoirs proposés par le CECRL et décomposé en éléments appropriés à l'éducation à l'altérité.....	294
Tableau 16 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales (conception personnelle)	297
Tableau 17 : Rapport de l'hyperlecture avec la culture du lien par Raja Fenniche.....	298
Tableau 18 : Le programme selon la Circulaire	299
Tableau 19 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises....	365

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	9
INTRODUCTION.....	17
 PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE PLURIEL – PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE	
 Chapitre I : La littérature au service de l’enseignement-apprentissage du FLE.....	25
1.1. Historique de la littérature en classe de FLE.....	25
1.2. La littérature en FLE au fil des évolutions méthodologiques	28
1.3. Littérature et CECRL : Place et rôle	37
1.3.1. La littérature et le texte littéraire dans le CECRL	39
1.4. Caractéristiques du texte littéraire et son intégration pédagogique en classe de langue....	41
1.5. La littérature dans l’enseignement du français langue étrangère	45
1.5.1. L’enseignant dans l’approche de la littérature	46
1.5.2. L’apprenant dans la pratique du texte littéraire en classe de FLE	49
1.5.3. La parole littéraire en classe de FLE	51
1.5.4. Les finalités de la pratique du texte littéraire en classe de FLE.....	55
 Chapitre II : Pour une didactique de la littérature en classe de FLE	59
2.1. L’exploitation du texte littéraire	60
2.1.1. Objectifs possibles à atteindre à travers le texte littéraire	62
2.1.2. Encadrement de l’enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE.	64
2.2. Perspectives pédagogiques de l’enseignement de la littérature dans la classe de FLE.....	68
2.2.1. Quelles activités pour le texte littéraire en classe de FLE ?	70
 Chapitre III : La littérature et les nouvelles technologies dans la classe de FLE.....	74
3.1. Les nouvelles technologies en classe de langue.....	74
3.2. Les TICE dans l’enseignement-apprentissage des langues en Europe.....	79
3.3. Quelle intégration des TICE dans l’enseignement du FLE ?	82

3.3.1. Les apports des TICE à l'enseignement-apprentissage du FLE.....	85
3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE. Quelles articulations ?	86
Conclusion de la première partie	90

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Chapitre I : Le cadre de référence	93
1.1. L'authenticité du texte littéraire	94
1.2. Littérature et communication	96
1.3. Littérature, culture et communication interculturelle.....	99
1.4. Devenir lecteur de littérature en langue étrangère en classe	104
1.4.1. Lire un document littéraire en classe de FLE.....	107
1.4.2. Quelle(s) lecture(s) du texte littéraire en classe de FLE ?.....	110
1.4.3. Apprendre à lire le texte littéraire en classe de FLE avec les TICE.....	113
1.4.4. Lecture du texte littéraire au sein de la classe de FLE assistée par l'ordinateur.....	117
1.5. De la lecture du texte littéraire à l'hyper lecture. Quel prolongement et quelle articulation en classe de FLE ?.....	120
 Chapitre II : L'enseignement-apprentissage du FLE en Grèce et l'introduction du texte littéraire en classe de FLE	 127
2.1. La place du français dans la société grecque et l'enseignement grec : faits marquants..	128
2.2. La situation actuelle du FLE	132
2.3. La place de la littérature dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en Grèce	135
 Chapitre III : Les objectifs de recherche	 136
3.1. Les objectifs de recherche	140
3.1.1. Objectifs spécifiques.....	141
3.2. Méthodologie	144
3.3. Terrain d'exploration.....	145
Conclusion de la deuxième partie	147

TROISIÈME PARTIE : La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE par le moyen des TICE :état d'étude, la classe de FLE en Grèce

Chapitre I : Présentation du dispositif didactique : la littérature moyen d'apprentissage du FLE avec l'intégration des TICE..... 150

1.1. Les grandes lignes du dispositif.....	151
1.1.1. Institution, public, niveau	153
1.1.2. Architecture du dispositif.....	153
1.2. Analyse réflexive du dispositif	154
1.2.1. Objectifs généraux	156
1.2.2.L'enseignement du FLE avec les TICE	157
1.2.3. L'enseignement de la littérature dès le début de l'apprentissage de la langue	158
1.2.4. L'enseignement de la littérature avec les TICE	159
1.2.5. Objectifs spécifiques.....	160
1.3. Modalités pédagogiques	161
1.4. Planification et articulation des activités	162
1.5. Evaluation des apprentissages	163
1.6. Les acteurs du dispositif	165
1.7. Régulation du dispositif.....	168
1.8. Outils	170
1.9. Accompagnement	171
1.10. Modules	172
1.11. Synthèse réflexive des modules.....	174

Chapitre II : État de la recherche 187

2.1. L'enseignement de la littérature et les pratiques des enseignants de FLE en Grèce ...	188
2.1.1. L'échantillon de l'enquête chez les enseignants de FLE et leur formation	190
2.1.2. Méthode et adaptation de la méthode	192
2.1.3. Pratiques en classe	193
2.1.4. L'importance accordée à l'enseignement de la littérature	195
2.1.5. La place du texte littéraire	196
2.1.6. La lecture du texte littéraire et les pratiques appliquées.....	197
2.1.7. La relation des apprenants du FLE avec la littérature	198

2.2. Le matériel didactique numérisé et l'importance accordée par les enseignants de FLE en Grèce	199
2.2.1. Profil des enseignants de FLE grecs participant à l'enquête	200
2.2.2. Considérations sur les compétences nécessaires pour l'intégration et l'usage des TICE.....	202
2.2.3. L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE grecs	205
2.2.4. Les apports à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	208
Chapitre III : Les résultats de la mise en pratique du dispositif didactique	210
3.1. Choix des classes pour la mise en pratique du dispositif didactique proposé	211
3.2. Le public échantillon et le dispositif didactique développé.....	214
3.3. Les enseignants et la validation du dispositif didactique mis en pratique.....	221
 QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSION	
1.1. Bilan	232
1.2. Discussion	233
1.2.1. Littérature et enseignement du FLE	234
1.2.2. TICE et enseignement-apprentissage du FLE	236
1.2.3. La lecture pour l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE.....	238
1.2.4. Les apports de l'articulation de la littérature et des outils numériques dans l'environnement d'enseignement-apprentissage du FLE	240
1.2.5. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement de la littérature en classe de FLE.....	242
1.3. Limites de la recherche	246
1.4. Conclusion générale	247
RÉFÉRENCES	251
 ANNEXES.....	 271
 INDEX ET TABLES	 375
INDEX DES AUTEURS CITÉS	375
LISTE DES NOTIONS	387
TABLE DES ABRÉVIATIONS	400
TABLE DES FIGURES.....	402

TABLE DES GRAPHIQUES.....	403
TABLE DES SCHÉMAS	404
TABLE DES TABLEAUX.....	405
TABLE DES MATIÈRES.....	406
TABLE DES ANNEXES.....	411

TABLE DES ANNEXES

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE PLURIEL – PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Annexe 1 : Rôles de l'enseignant-actions et objectifs visés.	271
Annexe 2 : Modélisation du Parcours <i>Problema Littérature</i>	274
Annexe 3 : Lecture littéraire	275
Annexe 4 : Genres de lecteurs du texte littéraire	277
Annexe 5 : Catégories de savoir	278
Annexe 6 : Quelques concepts-clés autour de la didactique des langues et des TIC	279
Annexe 7 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages visées de formation des personnes.	280
Annexe 8 : Typologie des ressources apportées par internet	281
Annexe 9 : Schéma de base d'apprentissage des langues.....	282
Annexe 10 : Récapitulatif des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues.....	283
Annexe 11 : Liste (non exhaustive) de matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences d'après notre recherche.....	284
Annexe 12 : Récapitulation des tendances internes ayant caractérisé les recherches en matière d'ELAO.....	286
Annexe 13 : Les compétences techno-pédagogiques destinées à structurer la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue	290

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Annexe 14 : Classification des documents authentiques par Cicurel F.	292
Annexe 15 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales	293
Annexe 16 : Catégories de savoirs proposés par le CECR et décomposé en éléments appropriés à l'éducation à l'altérité	298
Annexe 17 : Le lecteur vu par Jocelyne Giasson	299

Annexe 18 : Récapitulation des processus de lecture	300
Annexe 19 : Bref aperçu - compétence de communication et composantes fondamentales (conception personnelle)	301
Annexe 20 : Rapport de l'hyper lecture avec la culture du lien	302
Annexe 21 : Le programme selon la Circulaire	303
Annexe 22 : Statistique qui figure les taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement primaire de Grèce	306
Annexe 23 : ABC Ecole de langue française-bref descriptif de l'entreprise	308

TROISIÈME PARTIE : La littérature au service de l'enseignement-apprentissage du FLE par le moyen des TICE :état d'étude, la classe de FLE en Grèce

Annexe 24 : La taxonomie des compétences pédagogiques	310
Annexe 25 : Présentation des séquences pédagogiques des modules du dispositif didactique	311
Annexe 26 : Développement de la séquence pédagogique	328
Annexe 27 : Questionnaire – Enseignants de FLE	351
Annexe 28 : Présentation courte de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce	356
Annexe 29 : Le programme d'études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes.	359
Annexe 30 : Questionnaire : TIC - Enseignants de FLE en Grèce.	364
Annexe 31 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises	368
Annexe 32 : Présentation et interprétation du questionnaire d'évaluation de l'efficacité du dispositif chez les apprenants.	369
Annexe 33 : Courte présentation du profil de deux enseignants de FLE	374