



HAL
open science

La littérature au service de l'interculturalité dans la classe de FLE en Grèce et l'apport des nouvelles technologies

Sofia Baroutsaki-Tsirigoti

► **To cite this version:**

Sofia Baroutsaki-Tsirigoti. La littérature au service de l'interculturalité dans la classe de FLE en Grèce et l'apport des nouvelles technologies. Linguistique. Sorbonne Université, 2023. Français. NNT : 2023SORUL087 . tel-04403242

HAL Id: tel-04403242

<https://theses.hal.science/tel-04403242>

Submitted on 18 Jan 2024

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.



SORBONNE UNIVERSITÉ



UNIVERSITÉ GRENOBLE - ALPES

ÉCOLE DOCTORALE V
Concepts et langages (433)
STIH en sciences du langage

T H È S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

Discipline : Langue française

Présentée et soutenue par :

Sophie BAROUTSAKI-TSIRIGOTI

Le 22 novembre 2023

**La littérature au service de l'interculturalité dans la classe de FLE
en Grèce et l'apport des nouvelles technologies**

Sous la direction de :

Mme Christiane MARQUE-PUCHEU - Maîtresse de conférences, Sorbonne Université

Sous la codirection de :

M. Georges ANTONIADIS - Professeur des Universités, Université Grenoble-Alpes

Membres du jury :

M. Georges ANTONIADIS, Professeur émérite, Université Grenoble-Alpes, Co-directeur

M. Alvaro ARROYO ORTEGA, Professeur, Universidad Complutense, Madrid, Rapporteur

Mme Cristelle CAVALLA, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle, Présidente &
Rapporteure

Mme Christiane MARQUE-PUCHEU, Maîtresse de conférences, Sorbonne Université,
Directrice

Mme Inès SFAR, Maîtresse de conférences, Sorbonne Université, Examinatrice

RÉSUMÉ

Même si la didactique des langues, en l'occurrence du FLE, les sciences pédagogiques, les recherches en didactique de la littérature et le CECRL promeuvent la littérature dans le cours de langue, cela ne signifie pas cependant qu'elle s'y trouve entièrement intégrée. La place de la littérature en didactique du FLE est ambiguë et la fréquence du recours au texte littéraire en classe de langue ne paraît pas être privilégiée selon le constat des chercheurs et les réactions des enseignants grecs interrogés pour cette étude.

Cette recherche menée dans un contexte hellénique propose une nouvelle approche de l'utilisation de la littérature en classe de FLE. Elle se concentre sur une exploitation pragmatique de la littérature pour renforcer les compétences linguistiques, les compétences socioculturelles et les compétences liées à la communication. L'originalité de cette approche réside dans l'utilisation d'une séquence numérique intitulée « Victor Hugo : un homme, une histoire », qui couvre les aspects de l'apprentissage : information, motivation, activités, interaction et production. L'objectif est de mailler l'enseignement-apprentissage du FLE et le déploiement d'une formation interculturelle au support de la littérature par un processus interactif dans un cadre culturel mouvant à l'ère du numérique.

La recherche examine la faisabilité et la pertinence de cette approche hybride de la littérature en tant que « science de la vie ». En reliant le cadre de référence, la proposition didactique, la mise en pratique en classe de FLE, les résultats obtenus et leur analyse, elle offre des perspectives pour améliorer l'enseignement du FLE en Grèce et contribuer aux réflexions didactiques plus larges.

Mots-clés : Médiation langagière, médiation interculturelle, œuvre littéraire, TICE, séquence numérique, classe de FLE.

ABSTRACT

Even though language didactics, particularly in the case of French as a Foreign Language (FLE), pedagogical sciences, research in literature didactics, and the CECRL promote the use of literature in language courses, it does not necessarily mean that it is fully integrated. The role of literature in FLE didactics is ambiguous, and the frequency of using literary texts in language classes does not appear to be favored, as indicated by the findings of researchers and the responses of Greek teachers interviewed for this study.

This research, conducted in a Hellenic context, presents a novel approach to using literature in FLE classes. It focuses on a pragmatic exploitation of literature to enhance linguistic skills, socio-cultural competencies, and communication skills. What sets this approach apart is the use of a digital sequence titled "Victor Hugo: a man, a story," which encompasses various facets of learning: information, motivation, activities, interaction, and production. The goal is to intertwine FLE teaching and learning with the development of intercultural competencies within a dynamic cultural framework in the digital age.

The study assesses the feasibility and relevance of this hybrid approach to literature as a "science of life." By connecting the study's framework, didactic proposal, classroom implementation in FLE courses, the obtained results, and their analysis, it provides insights to enhance FLE education in Greece and contribute to broader pedagogical discussions.

Keywords: Language, mediation, intercultural mediation, literary production, TICE, digital sequence, FLE class.

À Vous

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été effectuée grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude. Préalablement, je tiens à remercier tout particulièrement M. Olivier SOUTET, professeur de linguistique française et M. Bernard FRANCO, professeur de Littérature générale et comparée, à la Sorbonne Université pour m'avoir accompagnée dans les premières étapes de mon projet de recherche et avoir communiqué avec ma directrice de thèse. Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de Thèse, Madame Christiane MARQUE-PUCHEU, enseignante et membre de l'équipe STIH et à mon Co-directeur Monsieur Georges ANTONIADIS, professeur à l'Université Grenoble-Alpes. Je les remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée. Leurs judicieux conseils contribuaient à alimenter ma réflexion et à approfondir mon étude. Mes remerciements s'adressent également aux membres du comité de suivi de ma thèse constitué par Mme Fryni KAKOYIANNI-DOA, maître de conférences au département d'études Françaises et Européennes de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Chypre et particulièrement, M. Olivier DELHAYE, Assistant Professor au Département de Langue et de Littérature françaises de la faculté des Lettres de l'Université Aristote, toujours disponible et très attentif à mon écoute. Je souhaite exprimer mes remerciements aux membres de mon jury, M. Alvaro ARROYO ORTEGA, professeur, UCM (Universidad Complutense, Madrid), Mme Cristelle CAVALLA, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle, Mme Inès SFAR, maîtresse de conférences, Sorbonne Université pour le temps qu'ils ont bien voulu accorder à la lecture et à l'évaluation de mon travail. J'adresse mes sincères remerciements aux enseignants de FLE grecs et 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, j'exprime ma gratitude à ma famille pour leur soutien inestimable.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	9
1. INTRODUCTION	15
2. CHAMPS DISCIPLINAIRES CONCERNÉS ET ÉTAT DE L'ART	22
2.1. Littérature et didactique du français langue étrangère	22
2.1.1. Place historique de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE	26
2.1.2. Références à la littérature dans le CECRL.....	29
2.1.3. Enseignement de la littérature dans la perspective proposée par le CECRL	34
2.1.4. Place et le rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE.....	36
2.1.5. Représentations de la littérature au service de l'apprentissage du FLE chez les enseignants	41
2.2. Altérité culturelle et classe de FLE	43
2.2.1. Contexte d'éducation à l'altérité	48
2.2.2. Origine de l'éducation interculturelle	52
2.2.3. Communication interculturelle.....	53
2.2.4. Dimension (inter)culturelle du texte littéraire en classe de FLE.....	58
2.2.5. Didactique de l'interculturel.....	67
2.2.6. Mise en place de l'interculturel en classe de FLE.....	77
2.3. Nouvelles technologies et classe de FLE	82
2.3.1. Problématique de l'utilisation des TICE	83
2.3.2. TICE et enseignement-apprentissage des langues.....	84
2.3.3. Intégration des TICE dans l'enseignement du FLE	94
2.3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE .	98
2.3.5 Convergences entre perspective actionnelle, TICE et approche interculturelle....	101
2.4. Cadre théorique définitif	108
2.4.1. Moyens et pratiques retenus pour l'approche interculturelle	109
2.4.2. TICE au service de l'interculturel en classe de FLE	123
2.4.3. Conception didactique de la littérature, moyen saillant de l'entrée à l'interculturel en classe de FLE.....	127
2.5. Synthèse	131
3. MÉTHODOLOGIE	133
3.1. Aspects méthodologiques	133

3.2. Terrain d'exploration.....	141
3.2.1. Contexte général de la recherche	144
3.2.2. Exposition du modèle préconisé	146
3.3. Synthèse	151
4. TERRAIN DE RECHERCHE.....	153
4.1. Enseignement-apprentissage du FLE en Grèce.....	154
4.1.1. Usage des nouvelles technologies et utilisation des TICE par les enseignants de FLE.....	163
4.1.2. Enseignement de la littérature et pratiques des enseignants du FLE	167
4.2. Compétence interculturelle en classe de FLE, en Grèce.....	174
4.2.1. Politiques linguistiques en Grèce	175
4.2.2. Enseignement de l'interculturalité	181
4.2.3. Dimension interculturelle dans le programme des langues étrangères	185
4.2.4. Développement de la compétence interculturelle en classe de FLE	188
4.3. Synthèse	192
5. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE POUR LA SENSIBILISATION INTERCULTURELLE PAR L'ABORD DE LA LITTÉRATURE EN FLE	193
5.1. Scénarisation de la séquence pédagogique : « Victor Hugo, un homme, une histoire »	193
5.1.1. Cadre général de la séquence pédagogique.....	194
5.1.2. Phases successives de la séquence pédagogique.....	199
5.1.3. Présentation des activités	205
5.2 Développement en ligne de la séquence pédagogique	220
5.3. Expérience pilote – Bilan général	226
5.4. Expérimentation du dispositif pédagogique.....	231
5.4.1 L'approche exploratoire	232
5.4.2. Évaluation de l'efficacité du modèle didactico-pédagogique par les enseignants.....	235
5.4.3. Effets perçus par des apprenants à la fin de la didactisation du modèle didactico-pédagogique	248
5.5. Synthèse	257
6. DISCUSSION.....	258
6.1. De la littérature en classe de FLE au développement de la compétence interculturelle	

des apprenants	259
6.2. Les technologies numériques à l'exploitation du fait littéraire en classe de FLE et son apport à l'éducation interculturelle	262
6.3. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement du fait littéraire, médiateur interculturel en classe de FLE	266
6.4. Limites de la recherche	270
7. CONCLUSION GÉNÉRALE	273
RÉFÉRENCES	278
ANNEXES	298
INDEX ET TABLES	374
INDEX DES AUTEURS CITÉS.....	374
LISTE DES NOTIONS	383
TABLE DES ABRÉVIATIONS	396
TABLE DES FIGURES	398
TABLE DES GRAPHIQUES	399
TABLE DES SCHÉMAS	400
TABLE DES TABLEAUX.....	402
TABLE DES MATIÈRES	404
TABLE DES ANNEXES	406

1. INTRODUCTION

Ces dernières années, des innovations en didactique des langues ont été remarquées. La création de nouveaux outils et méthodes pour l'enseignement des langues préoccupe tous les responsables de ce domaine. La médiation culturelle en didactique des langues apparaît comme une source d'innovation et un défi, introduisant un cadre pluridisciplinaire sur le rôle des langues dans la cohésion sociale et la communication entre les peuples. La notion de médiation culturelle dans les situations d'intercompréhension, de tolérance et d'acceptation du différent trouve un terrain fertile dans la classe de langues. Cette recherche vise à interroger l'évidence socioculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues et à introduire une démarche réflexive sur l'interculturalité. En considérant que la langue reste une composante identitaire, porteuse de culture, cette étude examine les voies possibles pour le contact avec l'étranger et la relation avec l'Autre. Les échanges entre les gens et le multiculturalisme au sein des sociétés conduisent au développement de la communication interculturelle. La dimension culturelle des langues est fondamentale dans l'enseignement-apprentissage des langues en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle. Ainsi, cette recherche a pour objectif majeur de découvrir le potentiel didactique de l'éducation interculturelle en développant chez les apprenants des langues la compétence de « gérer de manière réflexive les contacts avec toutes les formes de l'altérité » (Beacco J.-C., 2013, p. 3), et les données et la conclusion vérifieront la priorité de la sensibilisation interculturelle en accord avec la perspective du Conseil de l'Europe pour les langues. Nous contribuons à la réalisation de cet objectif en proposant la médiation culturelle et spécifiquement l'éducation interculturelle par l'approche littéraire comme paradigme didactique novateur pour relier l'enseignement-apprentissage du FLE et la culture dans la perspective d'une identité européenne en transformation. En effet, l'étude de la littérature comme support inévitable de l'apprentissage de la langue cible amène l'apprenant à explorer une multiplicité de personnages, de caractères, de situations et de cultures, et l'amène certainement à prendre conscience de la dimension de l'altérité, essentielle pour la compréhension des autres et de soi. Pour partager ces principes dans des activités d'apprentissage en classe de FLE, la conception et la création de celles-ci ne sont pas une opération facile. Cela demande une étude approfondie des théories concernant la didactique du FLE, la didactique de la littérature, la didactique au moyen des TICE, une rigueur terminologique étendue et un échafaudage de l'ensemble par des approches multiples qui seront développées par la suite. Dans ce sens, de nombreuses voix se sont élevées pour ancrer leurs réflexions dans le cadre des perspectives modernes, en prenant en compte l'évolution des

pratiques d'enseignement-apprentissage des langues et les dynamiques sociétales dans un monde mondialisé.

Des travaux accomplis au cours des dernières années ont démontré l'importance de la conscience interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À travers le texte littéraire, l'apprenant-lecteur peut prendre conscience des similitudes et des différences entre sa culture et celle de la langue cible, ce qui facilite la rencontre et la communication avec l'autre et contribue au développement de la « conscience interculturelle » définie par le CECRL, essentielle pour favoriser le vivre ensemble. La lecture du texte littéraire, ainsi que l'exploitation générale du fait littéraire en classe de langue, permet de mettre en lumière les caractéristiques des différentes unités linguistiques et l'organisation du langage, favorisant ainsi les échanges de messages. L'activité de langage, l'usage de la langue dans la communication, deviennent plus importants que le simple code linguistique, ouvrant des perspectives cruciales dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Ces approches favorisent le développement d'attitudes ouvertes, réflexives, comparatives et critiques chez les apprenants, facilitant ainsi le contact avec l'altérité. Pour atteindre cet objectif, l'apprenant-lecteur doit « ... pouvoir objectiver son propre système de référence, admettre d'autres systèmes et être capable de décoder correctement les messages de l'interlocuteur » (Robert J.-M., 2009, p. 103), ce que L. Porcher (2004, p. 115) a appelé « la décentration », « l'altérité » et « l'intersubjectivité ». En suivant cette approche, l'apprenant de la langue étrangère, en lisant le texte littéraire, entame un processus d'initiation à la relation interculturelle, passant du domaine affectif au social, de l'individuel au collectif. Par ailleurs, l'utilisation des TICE et des nouveaux médias joue un rôle de plus en plus important dans l'apprentissage des langues. Sur les marchés européens, de nouveaux produits et services pour l'apprentissage des langues ont vu le jour grâce à l'utilisation des moyens numériques. Ces outils offrent de nouvelles perspectives pour percevoir le monde, accéder aux connaissances, partager et interagir différemment. En classe de langue, l'utilisation des nouvelles technologies permet aux apprenants de bénéficier des capitaux culturels saillants, sous la direction de leur enseignant. L'acquisition de la langue cible à l'ère numérique vise à socialiser les apprenants, à cultiver chez eux des compétences multiples, langagières ou non, en les impliquant dans des tâches et en leur permettant de « vivre la langue », selon Cuq J.-P. et Gruca I. (2005). Il est significatif de constater qu'il existe des points de rencontre entre la littérature, l'interculturalité et le numérique en classe de langue. Ces trois domaines se rejoignent pour offrir des opportunités d'apprentissage riches et stimulantes pour les apprenants. En outre, l'articulation de ces dynamiques autour de la question de l'apprentissage du FLE peut être considérée comme un support d'une éducation de qualité. Dans ce cas, elles seront examinées pour élaborer de nouveaux usages et de nouvelles méthodes

d'enseignement et d'apprentissage du FLE, en vue de valider leurs qualités. Pour aborder l'objet de cette recherche dans tous ses aspects et faire preuve de rigueur scientifique, nous tenterons de recenser et de sélectionner préalablement les sources d'informations sur ce sujet. Ensuite, nous approfondirons, dans les sources cernées, une structure adéquate favorisant l'articulation entre les domaines à exploiter, en accord avec nos hypothèses :

H1 : L'abord de la littérature en classe de FLE contribue également au développement de la compétence interculturelle des apprenants.

H2 : Les technologies numériques facilitent cet abord.

H3 : Lors de l'abord de la littérature en classe de FLE, les technologies numériques contribuent à l'efficacité du développement de la compétence interculturelle.

Ces hypothèses seront étudiées et analysées tout au long de notre recherche, en utilisant des méthodes et des outils appropriés pour apporter des réponses éclairées à cette problématique. Chaque chapitre est en lien avec les hypothèses, utilisant le principe de l'entonnoir pour faciliter la transition vers des détails spécifiques. Il s'agit d'une succession de concepts et de processus, chacun contribuant de manière fondamentale à la création de la structure globale mettant en évidence les théories. L'objectif est de mieux comprendre comment la littérature, les technologies numériques et l'enseignement du FLE peuvent s'articuler pour favoriser le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. La démarche préconisée vise à exploiter le fait littéraire au-delà de sa simple instrumentalisation à des fins purement linguistiques. Elle cherche à sonder sa qualité esthétique, sa richesse culturelle et sa force affective. De plus, cette démarche vise à sensibiliser les enseignants à fonder leurs pratiques sur l'exploitation du texte littéraire en prenant en compte des attitudes affectives et cognitives nécessaires à sa perception. Le texte littéraire est ainsi considéré comme un moyen d'associer l'enseignement-apprentissage linguistique à l'enseignement-apprentissage culturel. C'est à partir de cette approche et de la conceptualisation du paradigme interculturel en FLE que nous proposons un modèle d'enseignement-apprentissage du FLE préconisant l'élargissement des aptitudes et des savoir-faire interculturels, tout en intégrant le fait culturel pour une appréhension plus complète des aspects de la langue cible. L'objectif de cette démarche est de mieux comprendre l'idée d'un renouvellement des pratiques en classe de FLE, en insistant sur la complémentarité de l'enseignement de la langue, de la littérature et des outils numériques. L'enrichissement de l'apprentissage de la langue par la culture comportementale transmise est également pris en considération.

La partie *Champs disciplinaires concernés et état de l'Art* établit un cadre général sur les éléments fondamentaux et explicatifs autour du sujet de recherche, de sa problématique et des faits disciplinaires qui justifient l'investigation sur la littérature. La littérature sollicite des

compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles, comme noté par les auteurs J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami et al. (2014). Cependant, malgré cette reconnaissance, l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement ne repose pas sur un véritable renouveau méthodologique, selon Cuq J.-P. et Gruca I. (2008). Le cadrage général vise à fixer l'environnement dans lequel se situe le sujet de recherche, en adoptant une approche allant du général au particulier. Dans cette partie, les rapports entre la littérature et la didactique des langues sont examinés, mettant en évidence leur longue et tumultueuse histoire, qui continue d'être vécue par les enseignants et les apprenants. De plus, selon les mêmes auteurs (*ibid.*, J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami et al., 2014), l'enseignement et l'apprentissage des langues sont fortement conditionnés par le contexte local, national et mondial dans lequel ils ont lieu, à travers les institutions publiques ou privées qui les organisent, les contrôlent ou qui les exigent. Notamment, l'approche interculturelle dans l'acquisition des langues a ouvert de nouveaux paradigmes dans l'enseignement du FLE. Il est essentiel de comprendre que la littérature et les TICE, bien que distinctes dans le temps et dans l'esprit, transforment les données dans la didactique du FLE. L'enseignement de la littérature est considéré comme le moyen le plus accompli de transmettre la langue et la culture, et il peut répondre à une grande diversité d'objectifs, notamment la médiation culturelle en ce qui concerne les attitudes dans la relation avec l'Autre et la vision du monde social.

Nous nous inscrivons dans une recherche qualitative exposée dans les parties *Méthodologie et Terrain de recherche*, qui associe la recherche-développement et la recherche-action afin de décrire et d'examiner avec minutie les questions de notre thèse tout en prenant en compte les connaissances scientifiques préexistantes qui seraient nuancées et/ou complétées par les observations effectuées en cours de développement et d'action. Ainsi, nous nous engageons dans des voies de réflexion innovantes et d'élaboration des propositions didactico-pédagogiques constituant un certain apport pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour cette raison, nous allons en plus opter pour l'étude de cas afin d'avoir un ensemble d'informations émergeant d'un cas choisi, la situation en Grèce, plus spécifiquement la classe de FLE en Grèce. Cette approche nous permettra d'avoir un impact direct sur les résultats en donnant priorité à la description du cas, à son exploration et à son explicitation. Notre recherche, alliant la perspective descriptive du cas et centrée sur la découverte, se situe dans la constatation de l'adéquation des significations inscrites avec notre modèle didactique et les perceptions de la réalité esquissée par les participants : enseignants, apprenants et institutions. Ainsi, la validité des informations se fera par la relation réussie entre l'adéquation à la situation et l'adéquation à nos finalités. En fonction de notre objet d'étude, nous pouvons distinguer trois champs. Premièrement, 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 où je vis et j'enseigne, la classe de FLE en Grèce, qui nous a conduite à avoir un impact direct sur l'aboutissement de la recherche. La Grèce s'engage à promouvoir la compétence plurilingue et pluriculturelle en poursuivant les changements qui s'opèrent en Europe dans la formation des sociétés multiculturelles. À cela s'ajoute le paradigme interprétatif pour des significations permettant de rattacher certains phénomènes visibles à des processus moins perceptibles. Les entrevues avec les enseignants, les entretiens semi-directifs et les questionnaires proposés aux enseignants et aux apprenants au début et à la fin, ainsi que la mise en œuvre de mon modèle de renouveau didactico-pédagogique, ont contribué à recueillir des informations et à puiser des avis précieux pour le développement de mon étude, en observant les données de comportements et de réactions à l'usage de ces pratiques d'une diversité qui renvoie à des systèmes d'appréhension de la langue-culture plus contemporains. Deuxièmement, celui du processus de conception et de développement d'un dispositif d'enseignement structuré sur l'innovation et l'adoption des TICE dans l'approche didactique de la littérature en classe de FLE. Une rénovation des pratiques enseignantes est proposée en prenant en considération le référentiel du CECRL aussi bien que plusieurs articles parus depuis le nouveau millénaire 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 de la littérature en classe de FLE. Troisièmement, celui de la mise en pratique de notre modèle pédagogique. Un dispositif qui articule des avancées didactiques et des pratiques ordinaires dans le souci d'appréhender la contribution de la littérature à la gestion des rapports avec l'altérité dans le contexte spécifique de la classe de FLE.

Dans la partie *Proposition d'un dispositif pédagogique pour la sensibilisation interculturelle par l'abord de la littérature en FLE*, nous mettons en avant le rôle du fait littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la centration sur l'apprenant-acteur, l'éducation interculturelle, les activités médiatisées et l'approche interculturelle. Nous sommes conduite de la recherche théorique à la recherche-action dans nos objectifs de recherche, en nous engageant à la fois dans des activités de développement présentant une valeur pédagogique et dans l'analyse de ces activités consolidées du cadre théorique et scientifique existant. Pour cela, nous avons suivi les étapes de l'analyse des besoins, de la conception et de la création du dispositif, de la mise à l'essai, de la mise en pratique et de l'évaluation. Les points théoriques se sont concentrés sur l'échafaudage de cette proposition d'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE, sur le statut des objets à enseigner et sur le potentiel acquisitionnel de la langue cible. Notre dispositif est destiné aux apprenants de FLE du niveau B2 accompli vers C1 du CECRL, et les descripteurs étendus du CECRL ont servi de base à son élaboration. Ce

dispositif hybride, composé de séquences didactiques, guide les apprenants à se comprendre eux-mêmes et les autres, en favorisant la gestion des rapports avec l'altérité dans le contexte spécifique de la classe de FLE. Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons scénarisé le cours, incluant des tâches et sous-tâches à accomplir par les apprenants, afin de rendre l'apprentissage de la langue plus efficace. Le scénario écrit comme un déroulé pédagogique d'un cours, qu'il soit en présentiel ou à distance, favorise l'atteinte des objectifs de la recherche. Notre recherche est appuyée sur les principales caractéristiques de la recherche-développement, telles 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'articulation entre l'expérience de développement et les connaissances scientifiques. Pour rendre compte de la richesse de ces pratiques, nous mettons en perspective l'opinion et le comportement des participants sollicités à la mise en œuvre de nos propositions didactiques. Il s'agit des enseignants et des apprenants de FLE grecs, avec lesquels nous interagissons pour identifier, observer et analyser leurs interactions dans le contexte de la classe de FLE en Grèce, que ce soit en enseignement synchrone ou asynchrone. Nous accordons une place prépondérante au rôle des acteurs et à la précision du contexte, utilisant des outils tels que les fiches techniques d'activité, les grilles d'évaluation et le matériel numérique finement adaptés aux pratiques pour recueillir des données significatives sur la façon dont les enseignants et les apprenants ont appréhendé cette nouvelle situation d'enseignement-apprentissage du FLE. L'analyse de ces données nous a permis de prendre une vue plus réflexive sur notre approche et ses impacts.

La collecte des données adaptée au contexte de cette recherche permettra également de générer des informations utiles concernant le sujet de cette thèse. En accord avec les auteurs T. Rogers et A. Schofield (2005), l'enseignement de la littérature en classe de FLE ne doit pas se limiter à l'usage de supports imprimés. Il doit également inclure d'autres formes d'accès au fait littéraire, telles que les autres expressions artistiques, les influences populaires et la « plurisémiotité des messages plurimodaux », qui plongent l'apprenant dans la société où il vit et se développe (Brunel M. et Quet F., 2017, p. 3). Dans la partie *Conclusion générale*, nous pourrions confirmer le déploiement des compétences formatrices de l'apprenant grâce à l'apprentissage littéraire, qui vise à développer divers aspects tels que l'esprit d'analyse, les compétences linguistiques, la lecture et l'écriture, les connaissances en littérature, le bagage culturel de l'élève, son esprit critique, son appropriation d'un patrimoine, son sens de l'esthétique et sa sensibilité, ainsi que son plaisir d'apprendre, participant ainsi à la formation de sa personnalité, comme le soutient Y. Reuter (1999, p. 191). La spécificité de cette formation exploitant la richesse de la littérature et des ressources multimédias en FLE réside dans la mise

en scène des savoirs, l'apprentissage actif, la collaboration, l'interaction, l'interactivité et la communication sous toutes ses formes. Cette formation sera appréhendée selon quatre perspectives : la perspective des acteurs (apprenants et enseignants), la perspective spatiale (en classe et/ou hors de la classe), la perspective temporelle (temps d'engagement par les apprenants et les enseignants) et la perspective des outils (instruments, médias, séquence numérique). En intégrant ces différentes perspectives, nous pourrions mettre en évidence l'efficacité de l'approche choisie et ses implications pour le développement des compétences interculturelles et linguistiques des apprenants de FLE, tout en favorisant une compréhension approfondie de la littérature et de la culture francophones. Cette approche modèle l'étude en la guidant à travers différentes étapes, sections et parties. Elle développe ainsi un ensemble cohérent et concerté tenant compte des domaines de la recherche, leur complexité et les objectifs. Les sections peuvent être considérées comme autonomes, ce qui permet certaines redondances, stimulant la concentration sur des parties spécifiques sans avoir besoin de retourner à l'ensemble du document.

Le cadre et l'infrastructure de cette recherche garantissent son bon aboutissement, jouant un rôle très significatif dans son déroulement en fournissant des données fiables en conjonction avec toutes les théories développées. Ces données constituent le socle d'analyse et d'interprétation des apports concernant les pratiques didactico-pédagogiques en faveur de la médiation culturelle en classe de FLE à l'ère actuelle. Nous mettrons en relation notre proposition didactique, sa mise en pratique en classe de FLE, ainsi que les résultats obtenus et leur analyse. Cette démarche nous permettra d'esquisser les apports de telles pratiques dans le contexte hellénique de l'apprentissage du FLE, favorisant ainsi l'avancement des réflexions didactiques de manière générale. Nous sommes persuadés que la promotion des concepts de langue, pensée, culture et de leur interaction est essentielle pour une approche éducative enrichissante et pertinente.

2. CHAMPS DISCIPLINAIRES CONCERNÉS ET ÉTAT DE L'ART

Notre étude sur l'utilisation de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère vise à explorer les possibilités linguistiques, culturelles et affectives qu'elle offre en classe de FLE, du fait de sa grande plasticité, de sa disponibilité et de son caractère ouvert qui en font une forme de communication privilégiée dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Albert M.-C. et Souchon M., 2000, p. 50). L'utilisation du texte littéraire comme outil pédagogique pour enseigner la langue offre une représentation de la société, favorise l'exploration interculturelle et enrichit les expériences de lecture. Dans leur ensemble, les œuvres littéraires contribuent à l'acquisition de connaissances diverses et subtiles, de compétences variées, grâce à l'exercice intensif des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation et d'exploitation, ainsi qu'à la réflexion personnelle qu'elles suscitent, en plus de favoriser l'interaction et l'empathie avec l'autre (*ibid.*, 2000). La diversité des valeurs que la littérature véhicule nous amène à soutenir que son étude en classe de FLE met l'accent sur la relation avec l'autre, en reconnaissant que « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l'extérieur, mais à l'intérieur de nous-mêmes » (Lüdi G., 1994, p. 16). La compétence du « savoir être », préconisée par le CECRL, met en évidence l'importance de cette relation à l'altérité, l'une des perspectives épistémologiques de la didactique des langues que nous souhaitons mettre en évidence à travers les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

Dans cette perspective, ce n'est pas seulement la littérature qui modifie les paramètres de la didactique du FLE, mais aussi les technologies numériques qui opèrent une transformation radicale des modes de production et de diffusion des connaissances, tout en influençant les interactions sociales. Ainsi, l'enseignement du FLE peut viser une grande variété d'objectifs, que nous tenterons d'analyser dans le cadre de notre étude.

2.1. Littérature et didactique du français langue étrangère

L'enseignement d'une langue étrangère, en particulier le français langue étrangère dans notre cas, a toujours été étroitement lié à l'utilisation de textes littéraires. Selon J.-M. Defays (2014), les liens entre la littérature et la didactique des langues ont une histoire « longue et tumultueuse » que les enseignants et les apprenants continuent de vivre. Ils affirment même que « ces acteurs ne sont pas les seuls en jeu : l'enseignement et l'apprentissage des langues sont fortement influencés - directement ou indirectement à travers les représentations environnantes

- par le contexte local, national et désormais mondial dans lequel ils ont lieu, notamment à travers les institutions, qu'elles soient publiques ou privées, qui les organisent, les supervisent ou les exigent » (2014, p. 9). Les situations pédagogiques évoluent, les objectifs, les méthodologies et les moyens techniques se transforment, mais cette relation fondamentale entre l'enseignement de la langue et la littérature demeure.

Il est indéniable que nous sommes en présence d'une relation privilégiée. Cependant, en préambule, il est impératif d'examiner les études descriptives qui ont scruté à la fois le concept de littérature et les méthodes de lecture des textes littéraires en classe de FLE. Nous nous efforcerons de retracer les grandes lignes dans une perspective historique et théorique, afin de mieux saisir les évolutions parallèles entre la langue maternelle et la langue étrangère, étant donné qu'un continuum existe en dépit des spécialistes dans chaque domaine. Les auteurs L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder (2003) mettent en évidence le lien continu entre la langue, la culture et les différentes didactiques du Français Langue Maternelle (FLM), du FLE et du Français Langue Seconde (FLS). Notre profond intérêt réside dans la façon dont le langage et la culture s'imbriquent de manière parallèle, non seulement dans un sens littéraire et artistique, mais également dans un sens anthropologique encore plus prononcé. Conformément à B. Daunay (2007), la didactique de la littérature se présente davantage comme un domaine de questionnements portant aussi bien sur « le statut des objets pouvant être enseignés et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des cadres théoriques permettant d'aborder ces objets » (2007, p. 139).

Dans les années 1960-1970, de nouvelles théories du texte et du discours littéraire émergent, entraînant un bouleversement complet du paradigme des études littéraires ainsi que de l'enseignement de la littérature en classe de Français Langue Maternelle (FLM) et, par extension, en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Ces théories du texte, qui voient le jour lors du colloque fondateur de 1968 intitulé « Linguistique et littérature »¹ à Cluny, rejettent l'idée de réduire le texte aux intentions explicites de son auteur ou à une représentation univoque de la réalité. Elles proposent de nouvelles approches de lecture, attentives à la polysémie. Selon l'ouvrage de J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami et al. (2014, pp. 29-33), le texte, considéré comme un système de signes, ne véhicule plus seulement une morale ou des valeurs nationales. Il devient le terrain de jeu du signifiant et du signifié, que différentes lectures et lecteurs peuvent interpréter de multiples manières (Barthes R., 1970). La « nouvelle rhétorique » s'intéresse aux phénomènes d'argumentation dans le discours (Perelman C., 2002) et même dans la langue. Par la suite, un nouveau domaine émerge, mettant l'accent sur les études

¹ linguistique et Littérature : Colloque De Cluny (16-17 avril 1968) : La Nouvelle Critique. Numéro Spécial. Jean R., Mitterrand H., Chevalier J.-C., Soliers P., Peytard J., Kristeva Julia et Collectif. Édité par La Nouvelle Critique, Paris, 1969.

de la réception qui se développent en deux domaines distincts : la sociologie de la littérature et du fait littéraire (Escarpit R., 1958), ainsi que les théories de la lecture et les effets du texte selon U. Eco (1992), M. Picard (1986) et M. Charles (1977). D'autres rencontres visent à remettre en question l'enseignement traditionnel de la littérature, qui, selon R. Barthes, a tendance à « assimiler la littérature à l'histoire de la littérature » (1971, p. 171). Lors d'un colloque à Cerisy-la-Salle en 1969 sur l'enseignement de la littérature la place de la littérature dans l'enseignement, les liens avec les sciences humaines, la poétique et la pédagogie sont abordés. La majorité des contributions expriment un malaise et une remise en question du sens même de la littérature et des raisons de son enseignement.

Une double remise en question, théorique et pédagogique, apparaît à travers le développement de publications qui cherchent à rendre compte d'expériences innovantes comme la revue *Pratiques* qui, depuis 1974, associe chercheurs et praticiens ou *Le français aujourd'hui*, notamment avec le numéro spécial « Nous enseignons la littérature » en 1986. Les savoir-faire en jeu dans les analyses textuelles sont l'objet de transpositions didactiques, dans *Linguistique et discours littéraire* de (1975), d'autant plus *Faire-lire et Savoir-lire* de M. Schmitt et A. Viala en 1979 et 1982 et les *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* de D. Maingueneau en 1986. Dans le texte d'orientation de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) (2) de 1998, on peut lire : « Les spécificités du fait littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou, bien plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ? »². Ajoutons également la suggestion de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité » (B. Schneuwly, 1998), dans la mesure où elle « est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence ». La même année, les programmes officiels en France en 1998 donnent la possibilité aux enseignants d'utiliser quatre approches complémentaires des textes : l'étude de l'œuvre intégrale, le groupement de textes, la question d'ensemble et la lecture méthodique. Parallèlement, le corpus des œuvres étudiés en classe en contenant d'abord les romans du XIXe siècle, puis la littérature contemporaine, ainsi que la littérature de jeunesse et les paralittératures s'élargit. Il y a de même, les articles, les ouvrages ou les chapitres d'ouvrages qui portent le même titre : « Pour une didactique de la littérature » comme ceux de (1990) ; La lettre de la DFLM, n° 10 (1992) ; L'École des lettres, n° 9 c (1993, p. 109-150) ; (1997) ; la troisième partie de l'ouvrage de M.-J. Fourtanier et G. Langlade (2000) qui se multiplie dans

² Emprunté de l'article de Daunay B., 2007, « État des recherches en didactique de la littérature », Revue française de pédagogie, n° 159, p. 140.

les années 1990. Depuis 2000, on voit des rencontres des chercheurs en didactique de la littérature dont les travaux examinent l'enseignement de la littérature en même temps dans sa spécificité et dans la continuité des niveaux scolaires s'articulant « aux questions de la lecture et de l'écriture littéraires, et interrogent essentiellement la possibilité du développement chez l'apprenant d'un rapport esthétique au texte qui passe, outre les dimensions cognitives qu'institue un rapport distancié au texte, par la réévaluation de la part subjective dans l'approche des textes (où ne sont pas minorées les questions du goût, du plaisir, de l'émotion, des valeurs...), mais aussi celle de la part culturelle, où la dimension patrimoniale, sans être réifiée, est interrogée » (*ibid.*, Daunay B., 2007, p. 147). Dans le même article, B. Daunay rapporte que certains travaux récents de cette tendance (Jaubert M. et Rebière M., 2002 ; 2004) essaient de décrire une « communauté discursive » spécifique, celle de la classe de littérature, en référence aux « manières de penser, de parler, d'agir d'une communauté lettrée – d'écrivains ou de critiques : cette conception, évidemment, instaure une possible coupure entre les approches de la langue et de la littérature ». Malgré les directives scolaires qui considèrent la transmission d'une culture commune comme un objectif et un idéal assumés, l'enseignement de la littérature évolue au milieu de questionnements et parfois de résistances concernant les valeurs véhiculées par le texte littéraire, les contenus à enseigner, les méthodes didactiques, ainsi que la formation des étudiants et des enseignants en littérature (Todorov T., 1975 ; Schaeffer J.-M., 2011). En réalité, tous les acteurs de l'éducation rejettent l'idée d'utiliser le texte littéraire comme simple support à des apprentissages techniques qui pourraient appauvrir le texte, altérer son sens. Le défi actuel consiste à lier étroitement l'apprentissage de la lecture et celui de la lecture littéraire. Parmi les pratiques favorisant cette approche, le pragmatisme guide toutes les méthodes axées sur les compétences, intégrant dans l'enseignement de la littérature l'élément essentiel de l'activité concrète des apprenants, l'expérimentation et même l'assimilation de la littérature. Les approches multimodales de la littérature, qui combinent la lettre, l'image et le son, ainsi que l'écriture créative et la mise en voix des textes, sont des activités encouragées avec enthousiasme pour leur orientation pragmatique dans l'enseignement de la littérature³.

Toutes ces évolutions ont un impact en FLE et de nombreux questionnements émergent communs aux didactiques du français langue maternelle et étrangère. En prenant en considération ces diverses approches du fait littéraire dans la didactique du FLE, ainsi que son importance relative dans le contexte actuel de l'enseignement-apprentissage des langues, qui met l'accent sur les échanges et la communication entre les peuples, notre intérêt réside dans la

³ Consulté à la section 1.2.3 de l'ouvrage : Godard A., (dir.), La littérature dans l'enseignement du FLE, pp. 29-32, Didier.

réévaluation de la place de la littérature dans la classe de FLE à travers notre recherche et notre proposition didactique. Cette dernière vise à aborder les aspects formels de la langue-culture cible, ainsi que la fonction référentielle et « la fonction poétique du langage qui constitue l'essence même de la langue littéraire » (Casanova M. et Fougerouse M.-C., p. 99). L'élément culturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues apparaît désormais comme un principe fondamental, renforcé par la mondialisation qui ouvre une nouvelle ère culturelle et diversifiée pour l'humanité. En effet, « les langues sont un trésor et transportent bien plus que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des éléments clés de l'identité et, d'autre part, elles structurent nos perspectives » (Serre M., 1996, p. 112).

Notre position repose sur plusieurs points clés, notamment la dimension praxéologique, les tendances actuelles de la communication littéraire, l'accès aux représentations culturelles et la médiation interculturelle. Nous nous appuyons également sur les supports visant à adopter une approche plus globale de l'enseignement de la littérature en FLE. Ces éléments seront développés dans les sections et chapitres à venir, en mettant en avant en particulier la place de la littérature en classe au cours des dernières années.

2.1.1. Place historique de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Jusqu'aux années 1950, la littérature était considérée comme l'objectif ultime de tout apprentissage et jouait un rôle central dans les méthodes d'enseignement des langues. Selon la méthodologie traditionnelle, la littérature était perçue comme un corpus idéal qui englobait les trois principaux aspects de l'apprentissage : l'esthétique, l'intellectuel et le moral. Comme le souligne Y. Reuter : « Développer l'esprit d'analyse, renforcer les compétences linguistiques, améliorer les aptitudes en lecture et en écriture, acquérir des connaissances littéraires, enrichir le bagage culturel des élèves, favoriser leur esprit critique, les aider à s'approprier un patrimoine, développer leur sens esthétique et leur sensibilité, leur procurer du plaisir et contribuer à leur développement personnel » (1999, p. 191). Cependant, de nouveaux impératifs en matière de communication ont suscité une réévaluation de l'apprentissage des langues étrangères au cours des années qui ont suivi. La réflexion didactique menée durant cette période a conduit à exclure le texte littéraire des pratiques de classe, malgré l'importance accordée à l'écrit par les méthodologues. Les besoins émergents en termes de communication ont ainsi conduit à une remise en question des approches précédentes et à une adaptation des méthodes d'enseignement pour répondre aux évolutions des objectifs pédagogiques.

Avant que le texte littéraire ne fasse un retour dans les méthodes d'enseignement des

langues au début des années 1980, principalement grâce à l'approche communicative, la littérature a traversé des périodes de « disette » et de « désacralisation » (Gruca I., 1993, p. 47). L'importance attribuée au caractère patrimonial des textes littéraires et la priorité accordée à l'oral et à l'étude inductive de la grammaire ont éloigné la littérature des débats méthodologiques. À cette époque, la perspective dominante concernant la littérature en tant que matériau d'apprentissage linguistique était esquissée par R.-J. Nelson qui considérait l'étude des langues à travers la littérature comme « à la fois infondée et inadaptée à la pratique » (1959, p. 457). L'émergence de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a entraîné un déclin du texte littéraire, jugé non représentatif de la langue courante et possédant un contenu culturel très spécifique (Godard A., 2015, p. 26). Les cours SGAV ont sciemment exclu les textes littéraires et ont proposé peu d'approches concernant l'écrit et le contenu culturel. Selon F. Debyser (1977), l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues ont été mis en avant au début des années 1980 grâce à l'approche communicative et à l'introduction des documents authentiques. Avec la suppression de toutes les distinctions, la littérature devient un document authentique parmi d'autres, inséré dans une interaction qui génère des formes discursives variées en fonction des domaines de connaissance, des milieux sociaux et des cultures. Il est pertinent de mentionner l'ouvrage dirigé par J. Peytard : « Littérature et classe de langue » (1982), fruit d'un séminaire de chercheurs du CREDIF, qui illustre comment les didacticiens de cette époque ont cherché à renouveler l'approche de la littérature en FLE. Cet ouvrage se positionne entre le texte et le discours et explore les conditions nécessaires pour réintroduire la littérature en classe de langue. Il souligne que des intersections entre la langue et la littérature sont envisageables grâce à l'approche linguistique des textes littéraires, à condition que le document littéraire ne soit pas considéré comme « un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer toutes les possibilités (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère ainsi que toutes les potentialités connotatives, pragmatiques et culturelles qui lui sont associées » (Besse H., 1982, p. 34).

On constate alors que le texte littéraire est inclus parmi les supports des unités didactiques sans qu'il y ait de réflexion didactique ou méthodologique approfondie. Comme le décrit Blondeau N. (2004, p. 19), la littérature dans les méthodes d'enseignement du FLE est marquée par des termes tels que « saupoudrage, marginalisation, bigarrures, vide méthodologique ». A. Seoud souligne de manière paradoxale que le développement de la didactique de la langue a en réalité contribué à reléguer la littérature au second plan en FLE. En effet, l'importance grandissante de l'oral dans l'apprentissage a relégué la littérature, qui est

avant tout un domaine écrit, et dont la langue peut sembler trop éloignée de la langue usuelle des locuteurs natifs. R. Evaldt Pirollia (*ibid.*, 2011) ajoute que durant cette période, « sous l'égide du principe de progression adopté par les méthodologistes et dans le but de promouvoir une certaine éducation culturelle, des réécritures de textes littéraires ont vu le jour pour s'adapter aux contraintes du Français Fondamental ». Ces versions en « français facile » avaient pour but d'éviter le langage littéraire, perçu comme étant trop riche et complexe. Cependant, elles ont été critiquées vivement par des écrivains et des linguistes. À partir des années 90 et jusqu'à aujourd'hui le texte littéraire réintègre la classe de FLE.

Au début des années 1990, on remarque que beaucoup de didacticiens du FLE commencent à s'intéresser aux textes littéraires comme supports d'apprentissage⁴. Pour ne prendre que les deux extrêmes de la décennie, du numéro spécial du *Français dans le Monde*⁵ consacré à la problématique et qui clôt la décennie précédente aux *Entrées en littérature* de J.-P. Goldenstein⁶ ou à *Langue et littérature* de J.-M. Adam⁷ ou aux 7^e rencontres de l'ASDIFLE⁸ en passant par *Pour la littérature – De l'extrait à l'œuvre* de M. Naturel⁹ et *Pour une didactique de la littérature* d'A. Seoud¹⁰ pour arriver à l'ouvrage de M.-C. Albert et M. Souchon¹¹, *Les textes littéraires en classe de langue*, sans oublier *À quoi sert la littérature en FLE*, émission de télévision interactive organisée par le CNED de Poitiers¹² pour des étudiants inscrits à distance en mention FLE, des licences et en maîtrise et en DEA de FLE, il ne fait aucun doute que « la littérature et le texte littéraire ont le vent en poupe » (Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, p. 417-416).

À la fin du XXe siècle, une nouvelle distinction s'est opérée entre la linguistique et la littérature, ce qui a apporté une dimension plus riche à la perception du texte littéraire et a amplifié ses possibilités interprétatives, en réponse à l'exploration de l'Autre suscitée par l'approche interculturelle (Defays J.-M. et al., 2014, p. 23). L'approche interculturelle est solidement intégrée dans la didactique du FLE. Cependant, elle n'est pas encore complètement mise en pratique dans le domaine de la littérature, bien que sa présence soit confirmée dans les manuels de FLE et que son potentiel pour une approche interculturelle soit incontestable.

La littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre

⁴ Nous pensons ici notamment aux travaux de J. Peytard, 1982 ; *Littérature et classe de langue*, de F. Circurel, 1991 ; *Lectures interactives*, de M. Naturel, 1995 ; *Pour la littérature*, de A. Seoud, 1997 ; *Pour une didactique de la littérature*, de M.-C. Albert et M. Souchon, 2000 ; *Les textes littéraires en classe de langue*.

⁵ Le français dans le monde, littérature et enseignement – la perspective du lecteur, numéro spécial, Recherches et applications, Hachette, février-mars, 1998.

⁶ Goldenstein J.-P., 1990, *Entrée en littérature*, Hachette, “F”- Autoformation.

⁷ Adam J.-M., 1991, *Langue et littérature – Analyse pragmatique et textuelle*, Hachette, “F” Recherches.

⁸ Les Cahiers de ASDIFLE n° 3, Les enseignements de la littérature, Actes des 7^e rencontres, janvier, 1991.

⁹ Naturel M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, « Didactique des langues étrangères ».

¹⁰ Seoud A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL.

¹¹ Albert M.-C., Souchon M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, “F” Autoréférences.

¹² « À 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, Futuroscop 120 minutes.

le même objectif et faciliter à l'apprenant l'accès à la culture de l'Autre¹³. C'est d'ailleurs, le discours interculturel qui semble légitimer et baliser le plus la pertinence du texte littéraire en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage en FLE, comme le défend J.-P. Mercier (2010). 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 » (Cuq J.-P. et Gruca I., 2003, p. 384). Cette redécouverte ou revalorisation s'inscrit dans le sens des directives et des balises programmatiques mises sur pied ces dernières années par le Conseil de l'Europe, traduites plus spécifiquement par le Cadre Commun de Référence pour les Langues¹⁴. À l'instar, l'enseignement d'une langue, en l'occurrence le FLE, doit avoir pour but de former un citoyen du monde capable de s'intégrer aisément dans une société multiculturelle et multilingue, il est nécessaire de lui apprendre dès le jeune âge à relativiser ses valeurs et sa culture, lui apprendre à se décentrer afin de comprendre l'autre et de cohabiter pacifiquement avec lui. Cette éducation interculturelle prend tout son sens dans l'ère de la mondialisation où l'éducation interculturelle devient la clé d'une coexistence pacifique entre les citoyens du monde (Lainé S., 2004)¹⁵.

2.1.2. Références à la littérature dans le CECRL

Il est pertinent de souligner l'importance attribuée par le Cadre Européen Commun de Référence à l'exploitation et à l'enseignement de la matière littéraire, ainsi que les directives fournies pour son approche dans le contexte de l'apprentissage du FLE. Nous prévoyons d'utiliser ce référentiel comme base pour définir les orientations des pratiques dans le cadre de notre étude.

¹³ « 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 » (Seoud A., 1997, p. 65).

¹⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues :

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

¹⁵ Lainé S., 2004, *Management de la différence. Apprivoiser l'interculturel*, Paris, Afenor.

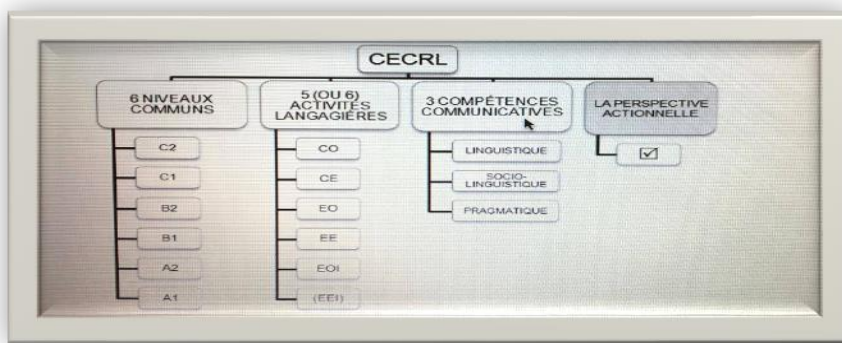


Figure 1 : La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action et Interlangue. ¹⁶

Le domaine du FLE a évolué en harmonie avec les principes de la pédagogie communicative, qui à son tour s'appuie sur les théories de la réception, mettant en avant l'apprenant en tant que lecteur actif, ainsi que sur une approche pragmatique des textes. Au sein de ce nouvel environnement et face à de nouveaux enjeux, le CECRL propose une approche orientée vers l'action, considérant les apprenants comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). C. Puren (2006, p. 38) interprète cette citation en mettant en évidence les transformations opérées dans cette nouvelle conception et les évolutions apportées à l'approche communicative. Cette reformulation exprime une distinction nette entre deux situations d'utilisation de la langue qui ne se déroulent effectivement pas de la même manière. L'usage est considéré comme la mise en pratique de ce qui a été appris en classe, tandis que l'apprentissage est une étape préalable. Comme l'indique E. Riquois (2009)¹⁷, cette distinction semble évidente, cependant l'approche communicative favorise l'exercice de la simulation, ce qui brouille ces deux domaines. Initialement, l'approche communicative visait à « agir sur l'autre » par le biais de la langue, tandis que la perspective actionnelle vise à « agir avec l'autre », où les actes de parole sont subordonnés à des objectifs sociaux plus vastes (*cf.* annexe 1 illustrant les travaux de J.-P. Robert et E. Rosen, 2009).

Le CECRL propose de nouvelles approches des documents sous forme de tâches, qui

¹⁶ Bagnoli P., Dotti E., Praderi R. & Ruel V. La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Disponible sur :

http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf

¹⁷ Riquois E., « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère. Du roman légitime au roman policier », Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique, dirigée par P. Lane, Université de Rouen UFR des et Sciences Humaines, laboratoire LiDiFra EA 4305, École doctorale « Savoirs, Critique, Expertises », juillet, 2009, p. 696.

sont elles-mêmes intégrées dans des projets. Dans cette pédagogie, l'apprenant doit devenir un participant actif dans son processus d'apprentissage et doit utiliser ses compétences pour atteindre divers objectifs liés à la tâche à accomplir. La définition du terme « tâche » dans ce contexte précise : « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé », tel que défini dans le Cadre¹⁸. Ainsi, les tâches attribuées à l'apprenant, considéré comme un acteur social, ne sont plus uniquement langagières : l'action prévaut sur la communication.

Le CECRL ne néglige pas le rôle de la littérature. Il précise que la littérature nationale et étrangère contribue largement au patrimoine culturel européen et est considérée comme « une ressource commune inappréciable qu'il convient de protéger et de développer » (2001, p. 47). La place du texte littéraire en classe de langues est ainsi réaffirmée par l'utilisation d'une expression plurielle qui englobe la vaste gamme de la production littéraire, sans faire de distinctions hiérarchiques comme c'est parfois le cas en France entre les différentes sphères institutionnelles de la littérature. Relevant de « l'utilisation esthétique ou poétique » de la langue, le texte littéraire est mentionné à plusieurs reprises dans la « grille pour l'auto-évaluation », qui vise à établir un référentiel de compétences. Les créateurs du CECRL soulignent en effet à quel point « l'utilisation de la langue à des fins de rêve et de plaisir est importante à des fins éducatives, mais également en elle-même » (p. 47), ajoutant que cette approche peut englober l'ensemble des aptitudes et compétences. Ainsi, le texte littéraire est considéré comme l'un des types de documents qui peuvent être travaillés en classe de langues, tel que décrit dans le chapitre 4 du CECRL, et pour lequel plusieurs objectifs sont définis dans les descripteurs. Cependant, la position du texte littéraire est ambiguë. Dans un premier temps, il est considéré comme un « document authentique parmi d'autres » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19)¹⁹. En plus, à côté de ces deux utilisations de la langue, les concepteurs du CECRL en ont prévu aussi un troisième usage, l'utilisation ludique, sous la forme de jeux de société, d'activités individuelles comme des devinettes et énigmes et de jeux de mots. Dans un second temps, le

¹⁸ Morel A.-S., Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, 2012, pp. 141-148, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>

¹⁹ 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). Sont aussi évoqués les textes « non manipulés et non progressifs » : « journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics » (Conseil de l'Europe 2001, p. 76). Ou encore : « télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courriers personnels, enregistrements et radio/diffusion » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 43).

texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue « pour le rêve ou pour le plaisir » (Conseil de l'Europe, 2001, 4.3.5, p. 47)²⁰. C. Bempra (2010) propose dans son article que ces activités esthétiques puissent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites et qu'elles incluent des activités comme :

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) ;
- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc. ;
- l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts-rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans-photos, etc. ;
- le théâtre (écrit ou improvisé) ;
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme :
 - Lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) ;
 - Représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. ;

Généralement, le CECRL exprime une position favorable concernant la littérature, en soulignant que « les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (*ibid.*, 2001, p. 47). Il est évident que la présence du texte littéraire dans le CECRL est à la fois subtile et manque de cohérence : il semble être un élément qui n'a pas été pleinement envisagé par les concepteurs du Cadre. En fait, la lecture littéraire semble présenter certaines incompatibilités avec la logique propre au CECRL et à la perspective actionnelle. Une première contradiction notable réside entre les finalités fondamentales de l'enseignement de la littérature et la place qui lui est réservée dans l'ouvrage, en particulier dans les descripteurs liés à la lecture de textes factuels, dont les objectifs sont définis comme suit : « Lire pour comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions » (p. 58). De plus, la première mention du terme « littéraire » dans les descripteurs par niveau apparaît chez les apprenants de niveau B2, avec des descripteurs et des grilles d'auto-évaluation mentionnant « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose », et chez les apprenants de niveau C1 avec « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». Les apprenants de niveau C2 sont censés être capables de lire « une œuvre littéraire », sans spécification de genre ou d'époque. De plus, la section d'expression écrite est appelée à pouvoir « rédiger le résumé ou la critique d'une œuvre littéraire » (p. 27). Dans l'échelle de compétences liée à la compréhension générale de l'écrit,

²⁰ Lu dans la version restructurée d'un *Cadre européen commun de référence* pour l'apprentissage-enseignement des langues et l'évaluation représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991, réalisée par MM. Trim et North.

nous trouvons des objectifs relativement pragmatiques tels que « comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, et lire des instructions » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 57). Cependant, il peut être difficile de toujours inclure la lecture littéraire dans ces objectifs, qui sont assez concrets et spécifiques. Ni le texte, ni la lecture littéraire ne semblent ainsi être pris en compte dans leur spécificité, ce qui pourrait compliquer la tâche de « décrire de manière opérationnelle la compétence au moyen de descripteurs normalisés » (Burwitz-Melzer E., 2007, cité par M. Jacquin, 2001, p. 165). De plus, on peut se demander quelle place peut être réservée à la littérature dans une méthodologie alignée sur des conceptions managériales, dont l'objectif de « l'action d'usage » (Puren C., 2006 a, p. 5) ne semble plus vraiment en phase avec la formation d'esprits cultivés. Cependant, plusieurs articles publiés depuis 2001²¹ ont tenté d'articuler le Cadre et la perspective actionnelle avec l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Même si le texte littéraire n'a pas une définition précise, le CECRL n'omet pas de souligner les diverses finalités de l'étude de la littérature : éducatives, intellectuelles, morales, affectives, linguistiques, culturelles et esthétiques. Les activités associées englobent alors « la production, la réception et la représentation de textes littéraires, telles que lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) et participer à des représentations ou à des lectures de récitals, d'opéras, de pièces de théâtre, etc. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47). Selon E. Riquois (2010, p. 46), le texte littéraire est considéré comme une ressource à utiliser pour accomplir des tâches, un support qui favorise le développement et la mise en œuvre des stratégies de compréhension écrite. Il est évident que, bien que la place du texte littéraire soit reconnue dans le CECRL, que ce soit par sa mention dans les grilles d'évaluation ou par les suggestions d'activités de compréhension et de production écrites, sa définition demeure floue. Par conséquent, ce manque de clarté dans la définition de l'objet littéraire s'ajoute à la « flexibilité » de sa place (qui est tardive et possède des objectifs peu définis), déjà évoquée, ce qui peut influencer grandement les perceptions de la littérature et de son enseignement dans le contexte de la salle de classe.

Le CECRL a certainement identifié dans la littérature une « ressource commune

²¹ Puren C., 2006 b, Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social [version électronique], Les Langues modernes, disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

- Riportella A., 2005, « Texte littéraire et Cadre européen commun de référence pour les langues » Les Langues modernes, APLV n° 3.
- Riquois E., 2010, « Une lecture actionnelle du texte littéraire. Littérature et plaisir de lire », Les Langues modernes, APLV 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?article194>
- 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 (CECR) pour (re)penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève, 11èmes rencontres des chercheurs en didactique de littérature : <http://www.unige.ch/litteratures2010>

inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Cependant, il ne faut pas cantonner la littérature à un seul domaine ou la limiter à un seul aspect de la langue. Au contraire, elle devrait être présente de manière intégrée dans tous les domaines langagiers et investir tous les aspects de la langue et de la culture. En favorisant « l'investissement de l'apprenant dans son appropriation langagière » et en l'amenant à une meilleure compréhension du monde en tant qu'acteur social, la littérature devient un outil essentiel. Le CECRL accorde à la littérature un rôle culturel important, contribuant au développement de la compétence interculturelle. Elle est incluse parmi les connaissances socioculturelles que l'apprenant doit maîtriser, aux côtés de la langue, en particulier les formes artistiques qui servent de « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne » (chapitre 5, p. 83). Gardant en tête l'idée de départ selon laquelle la littérature est un excellent moyen de développer diverses compétences et d'apporter aux apprenants des valeurs universelles, il est essentiel de noter que les méthodes d'exploitation de la littérature évoluent avec les changements dans les méthodologies de l'enseignement des langues.

2.1.3. Enseignement de la littérature dans la perspective proposée par le CECRL

Au fil des années, l'apprentissage des langues a évolué en faisant passer les apprenants par différentes étapes, commençant par l'acquisition de connaissances métalinguistiques et civilisationnelles, puis de réflexes linguistiques, suivi par le développement de compétences communicatives, notamment culturelles. Ensuite, l'accent a été mis sur l'acquisition de stratégies pour devenir des apprenants autonomes et performants en langues, et enfin, le but est d'atteindre un profil de locuteurs fonctionnels, plurilingues et interculturels, comme établi par le Conseil de l'Europe. Il est évident que la conception humaniste de la compétence est perceptible dans le CECRL, avec l'émergence d'un nouveau paradigme méthodologique, la perspective actionnelle. Cependant, se pose la question de savoir si une conciliation est possible entre les nouveaux enjeux liés au CECRL et la place de la littérature dans cet environnement.

Conformément aux principes et aux orientations du Conseil de l'Europe²², en intégrant la littérature dans l'enseignement des langues les apprenants connaissent une expérience éducative qui dépasse la simple acquisition de compétences linguistiques. Dans les lignes qui suivent, nous allons explorer comment l'approche actionnelle permet d'appréhender l'objet littéraire. Il semble que l'une des conditions pour intégrer des textes littéraires dans cette

²² « 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, Marianne Jacquin, chargée d'enseignement, Institut Universitaire de Formation des Enseignants du secondaire, Genève, Suisse, disponible sur : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jacquin%202010.pdf

approche réside dans l'acceptation d'un traitement transversal de l'objet littéraire, qui met de côté à la fois la spécificité linguistique et les aspects culturels de la langue cible. La perspective actionnelle implique un changement de paradigme, où l'enseignant ne se contente plus de transmettre des connaissances, mais développe chez l'apprenant des compétences interprétatives. L'enseignant joue un rôle central dans la définition de la tâche à réaliser, tandis que l'apprenant se retrouve dans une position active plutôt que passive. La transmission se fait de manière indirecte par l'accomplissement de la tâche. L'objectif ultime reste la compréhension du texte et le plaisir de la lecture. L'objectif n'est pas de former des spécialistes en littérature, mais de cultiver des lecteurs informés capables de saisir le sens d'une œuvre dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pour ce faire, l'enseignant doit encourager la construction et la mise en place de stratégies de compréhension qui favorisent l'autonomie et la construction progressive d'une signification multiple, dans une perspective socioconstructiviste. La compréhension d'une œuvre littéraire est considérée comme un processus de construction. Dans cette approche, l'enseignant doit promouvoir trois types de relations : la relation entre le lecteur et le texte à travers les anticipations et hypothèses de lecture, la relation entre le texte et le lecteur avec les réactions personnelles de ce dernier, et enfin la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe. L'étude d'un texte en classe de langue peut débiter par les réactions des apprenants : ce qu'ils apprécient, ce qui les surprend, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. Cela encourage les apprenants à réagir personnellement et à développer leurs propres impressions et émotions par rapport au texte. Ensuite, ils sont invités à examiner les comportements et les coutumes abordés dans le texte, transformant ainsi le texte en point de départ pour une véritable communication entre les apprenants.

L'exploitation actionnelle du texte littéraire laisse toute sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels (Morel S., 2014). Il existe un lien étroit entre l'approche actionnelle et les théories « externes » de la lecture qui considèrent le texte « comme un pur artefact que le lecteur peut manipuler au gré de ses désirs et de ses compétences » (Dufays J.-L., 1994, p. 179), accordant une place notable à la subjectivité du lecteur. De plus, la tâche pédagogique se distingue par son but, des activités de simulation qui semblent parfois se présenter comme des actions sociales. L'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, prend part à la planification de la tâche et sait pourquoi il va l'accomplir.

Il est clairement évident que la conciliation entre les nouveaux enjeux liés au CECRL et à la littérature est possible. La littérature peut jouer un rôle important dans la réalisation du « dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques » G. Zarate (2003, p. 17). S. Morel, 2012 définit celui qui intervient dans le processus de rupture de sens entre soi et les

autres et cherche à rétablir la continuité comme un médiateur, capable de regarder l'autre ainsi que soi-même. Selon C. Marque-Pucheu et A. Kiki (2021), l'identité demeure incontestablement un domaine d'étude socio-linguistique. Comme le soulignent les auteurs (*op.cit.*, 2021, p.119) en se référant à H. Boyer (2008, p. 16), elle constitue « [...] un ingrédient majeur de la marche linguistique du monde et un besoin irréprouvable des communautés et des groupes qui l'habitent, que la "mondialisation" [...] et autre(s) visées unificatrices ne font, en définitive, que conforter ». Dans ce contexte, se pose la question de l'enseignement dans un paradigme didactique nouveau. Notre recherche et notre étude visent à explorer ce domaine et à fournir des pistes de réponse.

2.1.4. Place et le rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE

La littérature et la langue sont profondément liées. La littérature incite le lecteur-apprenant à réexaminer et parfois à réinventer la langue. Elle établit une connexion intime, inséparable et fondamentale entre le contenu et la forme, le style et la pensée, l'énoncé et le discours, ce qui la rend à la fois captivante à lire et complexe à traduire. Selon les auteurs J.-M. Defays, A.-R. Delbart et S. Hammami (2014, p. 18), sans la littérature, l'apprentissage de la langue risque de demeurer superficiel, surtout s'il ne s'inscrit pas dans une relation authentique avec les locuteurs natifs. Dans le contexte d'un programme d'enseignement, la notion de « littérature » peut être abordée sous différentes formes. On peut envisager la littérature comme un objet d'enseignement sous la forme d'adjectifs tels que l'œuvre littéraire, le discours littéraire, le texte littéraire, l'histoire littéraire, les techniques littéraires, l'expérience littéraire... (*ibid.*, pp. 16-17). La littérature et la langue sont étroitement associées. La littérature engage le lecteur-apprenant à reconsidérer et parfois à réinventer la langue. Elle établit une corrélation intime, indissociable, fondamentale entre le fond et la forme, le style et la pensée, le dire et le dit, qui la rend si enrichissante à lire et si délicate à traduire.

En référence à J.-P. Mercier (2010), il est important de souligner que les dernières années ont adopté une perspective « intégrationniste » de la littérature, qui aborde le phénomène littéraire à travers le prisme des « textes littéraires », plutôt que de se limiter à la notion de « La » littérature. Ces textes littéraires sont regroupés en genres narratifs, poétiques et dramatiques. Actuellement, les didacticiens de la littérature s'alignent sur l'évolution des idées au sein des théories littéraires et convergent vers certaines caractéristiques qui confèrent à un texte sa nature littéraire. Selon le même auteur, les principales caractéristiques comprennent tout d'abord la singularité des textes littéraires. Chaque texte littéraire est unique et original. Deuxièmement, le texte littéraire s'inscrit dans un réseau de textes : des textes sources, des hypotextes.

Troisièmement, tout en étant singulier, le texte littéraire suit des formes et des genres (en constante évolution), met en scène des figures de style et des stéréotypes, et incorpore des motifs récurrents qui traversent la littérature et lui confèrent une structure. Quatrièmement, le texte littéraire est souvent l'objet de multiples commentaires et analyses. De toute évidence, la littérature est reconnue dans la didactique du FLE comme une « forme d'expérience singulière liée à la pratique de la langue et à sa culture anthropologique » (Godard A., 2015, p. 56). V. Jouve (2010) promeut l'enseignement de la littérature car elle peut stimuler l'esprit critique et la liberté de jugement, tout en sollicitant les compétences d'analyse et de réflexion des apprenants. J.-F. Bourdet (1999) mentionne également deux notions essentielles inhérentes à la « profondeur sémantique potentielle » du texte : la motivation qu'il peut susciter chez l'apprenant grâce à son implication dans un parcours personnel d'interprétation, ainsi que la représentation d'un univers codé linguistiquement. Parmi les avantages pédagogiques de la littérature, nous nous penchons particulièrement sur les divers aspects culturels pouvant être explorés à travers ces types de textes. En effet, en raison de la complexité et de la richesse des thèmes abordés, un texte littéraire se présente comme un outil original pour intégrer l'interculturel en classe de FLE et faciliter les échanges entre les apprenants (De Carlo M., 1998). La diversité des idées, des coutumes ou des situations reflétées par les auteurs dans leurs œuvres peut permettre aux apprenants de confronter leurs représentations vis-à-vis des différentes cultures étudiées, ainsi qu'envers leur propre culture. À travers cette confrontation, les apprenants peuvent élargir leurs horizons et équilibrer ce qu'ils connaissent déjà avec les nouvelles connaissances apportées par la littérature, car « la littérature s'ouvre au monde, et le monde s'ouvre à elle : cette littérature française dans tous ses états et tous ses États devient par la même occasion un précieux moteur dans l'apprentissage du FLE » (*op. cit.*, 2014). La littérature demeure une dimension essentielle de la « culture cultivée », pour reprendre les termes de L. Porcher (1995, p. 66), en tant que « symbole de l'accomplissement linguistique » et « marque d'appartenance à la francité ».

Selon D. Coste (1982, p. 71) et H. Besse (1982, p. 34), qui contribuent au volume intitulé « Littérature et classe de langue », le document littéraire doit être considéré comme un espace d'apprentissage, un terrain à explorer qui permet d'éviter à la fois la « banalisation », qui surviendrait après une utilisation du texte comme simple ressource linguistique ou culturelle, et la « sacralisation », qui érigerait la littérature en monument inaccessible. La réintroduction du texte littéraire parmi les supports pédagogiques ouvre de nouvelles perspectives que nous allons exposer dans notre recherche, offrant ainsi d'autres approches possibles des textes littéraires et de la manière de concevoir la littérature dans les pratiques en classe. Son utilisation est envisagée comme une série d'activités pédagogiques centrées principalement sur différentes

catégories de connaissances :

- linguistiques ;
- sociohistoriques et culturelles ;
- stylistiques et rhétoriques.

B. Uhoda (2003) soutient que l'approche d'un texte littéraire en classe de FLE répond à divers besoins : « Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) » (pp. 35-37). Il devient évident que l'approche de la littérature en classe de FLE va bien au-delà de l'apprentissage fonctionnel de la grammaire ou de l'enrichissement lexical. Elle est profondément liée au public présent et dépend de la dynamique du groupe devant l'enseignant (Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D., 2005, p. 52). Ainsi, une structure triangulaire se forme entre l'enseignant, l'apprenant et le texte littéraire en tant que matériau didactique, un « lieu d'apprentissage dans lequel tous les potentiels (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère ainsi que toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui y sont inscrites » (*ibid.*, Besse H., 1982, p. 34).

L'utilisation des textes littéraires en classe de FLE signifie les considérer à la fois comme un outil et comme un objet d'apprentissage. B. Goldstein (2008) a bien souligné que le phénomène littéraire peut être employé de manière pertinente en fonction des situations d'enseignement définies par les enseignants ou les professionnels de l'enseignement en FLE, pour atteindre des objectifs spécifiques grâce à une approche choisie et adaptée au profil des apprenants. La question se pose alors de la place qu'occupe la littérature dans leur enseignement et de la conception de la littérature qu'ils souhaitent transmettre par la suite. Cela implique de manière essentielle de viser une approche équilibrée qui permette de développer diverses compétences tout en suscitant l'intérêt et la réflexion des apprenants. Dans le contexte de l'enseignement du FLE, l'enseignement de la littérature représente l'une des meilleures opportunités pour permettre à l'apprenant de s'appropriier la langue étrangère. Comme le mentionne A. Seoud (1997), enseigner la littérature ne revient pas à enseigner simplement un savoir sur la littérature, de la même manière qu'enseigner une langue ne signifie pas se limiter à enseigner la grammaire. Le texte littéraire en FLE offre la possibilité d'atteindre une multitude d'objectifs : développer la compétence de compréhension et d'interprétation, apprendre à confronter différentes interprétations, justifier une interprétation en se basant sur des éléments textuels, inférer des informations, établir des liens entre le texte et notre subjectivité ainsi que nos connaissances du monde, ressentir de l'empathie envers les personnages, former et exprimer

nos opinions, adopter une approche critique, émettre des jugements de valeur, et bien d'autres encore. Comme le souligne M. Mekhnache (2010), le texte littéraire offre un espace, un moment et une occasion pour les apprenants d'entrer véritablement dans la langue et la culture de l'autre, tout en reconfigurant leur propre identité par le biais d'interactions liées à ce texte. Il leur offre la véritable opportunité d'immerger dans la langue et la culture d'une manière profonde et authentique. Autrement dit, en interagissant avec le texte littéraire, les apprenants ont l'occasion de non seulement comprendre et analyser le contenu, mais aussi de se connecter avec les idées, les émotions et les valeurs véhiculées dans le texte. Pour illustrer ces opportunités, nous pouvons nous référer à F. Saussure (1916), qui a comparé la langue à un manteau rapiécé, construit et reconstruit à partir des mêmes morceaux de tissu, tandis que les textes littéraires sont comme des formes toujours nouvelles, créées à partir des mêmes éléments linguistiques. Ces éléments linguistiques, tout comme les morceaux de tissu d'un manteau, sont les blocs de construction qui composent la langue. Cependant, les textes littéraires vont au-delà de ces éléments de base en les réorganisant et en les recombinaut de manière créative pour créer de nouvelles formes, de nouvelles significations et de nouvelles expériences pour les lecteurs-apprenants.

Les cinq finalités exposées par J.-P. Mercier (2010) quant à l'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue sont extrêmement pertinentes et illustrent la richesse des bénéfices que la littérature peut apporter aux apprenants :

Accès aux connaissances : Le texte littéraire offre une multitude de connaissances, à la fois linguistiques et culturelles. Les aspects linguistiques comprennent le lexique, la grammaire à différents niveaux, la stylistique et l'histoire linguistique et littéraire. Les aspects culturels englobent des connaissances sociales, historiques, axiologiques (liées aux valeurs) et symboliques. La littérature devient ainsi un moyen riche pour explorer et apprendre la langue et la culture.

Formation d'un sujet lecteur : Le texte littéraire contribue à façonner le lecteur en tant que sujet actif et engagé. La lecture littéraire crée une interaction dialogique entre le lecteur et le texte, permettant au lecteur de reconnaître l'humanité et la complexité des personnages et des situations décrites. Les leçons tirées de la littérature peuvent influencer la façon dont le lecteur aborde sa propre vie et les problèmes auxquels il est confronté.

Regard sur soi : Les textes littéraires offrent l'opportunité de regarder l'autre et soi-même sous de nouvelles perspectives. En se mettant dans la peau des personnages et en adoptant différents points de vue, les lecteurs peuvent accéder à des expériences universelles et enrichissantes. La lecture littéraire peut contribuer à la construction et à la transformation de l'identité personnelle.

Regard sur l'autre : Les textes littéraires permettent de développer un regard empathique sur

les autres, en remettant en question les stéréotypes et les préjugés. En confrontant les lecteurs à des expériences de personnages différents de leur propre vécu, la littérature favorise la tolérance et l'ouverture d'esprit.

Éducation à la citoyenneté : Les textes littéraires peuvent jouer un rôle dans l'éducation à la citoyenneté en encourageant la participation et le dialogue démocratique. La lecture de textes littéraires implique l'apprenant en tant que sujet actif et contribue à créer un environnement d'autorisation et de dialogue en classe, favorisant ainsi la démocratie dans la classe, ce qui relève d'un climat d'autorisation et de dialogue, comme nous le verrons plus loin (ibid., 2010, p. 189).

Suivant la synthèse faite par A. Petitjean dans son article : « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* »²³, il s'ensuit que le texte littéraire en classe de langues peut être envisagé selon trois perspectives différentes:

- Le texte littéraire comme document : Les textes littéraires peuvent être considérés comme des documents historiques qui reflètent les modes de pensée et les préoccupations d'une époque donnée. Ils offrent des aperçus précieux sur la société, la culture et la manière de penser du contexte où ils ont été produits. Même s'ils diffèrent des textes scientifiques par leur nature émotionnelle et esthétique, les textes littéraires restent des sources riches de connaissances sur la vie quotidienne, les valeurs, les croyances et les idées de l'époque.

- Le texte littéraire comme instrument : Les textes littéraires peuvent également servir d'instruments pédagogiques pour le développement des compétences linguistiques et discursives des apprenants. Ils peuvent être utilisés comme modèles pour améliorer les compétences d'écriture des apprenants, en étudiant les différentes techniques d'expression et les choix stylistiques adoptés par les auteurs. De plus, l'analyse de ces textes peut contribuer à approfondir la compréhension de la langue et de ses usages discursifs, aidant ainsi les apprenants à mieux maîtriser les nuances et les subtilités linguistiques.

- Le texte littéraire comme monument : La perspective du texte littéraire en tant que monument met en avant son statut d'objet culturel significatif. Comme l'a exprimé Michel Foucault (1969), il nécessite un travail d'organisation et de structuration pour être compris pleinement, « qui transforme le document 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 » (1969, pp. 14-15). Les textes littéraires sont des œuvres complexes qui exigent une analyse approfondie pour saisir les voix qui s'expriment à travers eux, les thèmes abordés, les structures narratives et les stratégies

²³ Petitjean A., 2014, « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Centre de recherche sur les médiations (Crem), ISSN 0338-2389, n° 161-162 :

<https://pratiques.revues.org/2155>, *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*

stylistiques employées par les auteurs.

Cette diversité de perspectives reflète la richesse et la complexité de la littérature en tant que matériau pédagogique. Les enseignants peuvent choisir d'aborder les textes littéraires sous différentes facettes, en fonction de leurs objectifs pédagogiques et des besoins de leurs apprenants. En fin de compte, les représentations des enseignants sur l'intégration de la littérature en classe de FLE jouent un rôle clé dans la manière dont ils abordent et exploitent les textes littéraires pour le bénéfice de leurs apprenants.

2.1.5. Représentations de la littérature au service de l'apprentissage du FLE chez les enseignants

Il n'est pas surprenant qu'il n'existe pas de méthode unique pour enseigner la littérature en FLE. Il revient à l'enseignant d'aborder la langue à travers la littérature et sa médiation, qui revêt une valeur extrêmement précieuse pour rendre la lecture littéraire une expérience captivante pour ses apprenants. L'approche actionnelle, promue par le CECRL (Ch. 2, 2.1.2, 2.1.3), met en avant des activités liées à la littérature pour un enseignement linguistique plus systématique centré sur la littérature, dont les objectifs peuvent se rejoindre.

La littérature, parfois négligée dans les manuels de FLE, dépend largement de l'expertise de l'enseignant pour trouver sa juste place en classe. Contrairement à ce qui a été mis en évidence dans les sections précédentes de notre travail concernant le rôle central de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, un éloignement est ressenti du travail avec le texte littéraire dans la classe de FLE. On peut observer que les enseignants de FLE sont parfois hésitants à intégrer le texte littéraire dans leur enseignement. Mais qu'est-ce qui explique cette réticence à enseigner la langue à travers la littérature ? Est-ce lié à la place réelle accordée à la littérature dans leur formation, à la perception qu'ils en ont, ou à d'autres facteurs que nous devons prendre en compte ?

L'enseignant doit être capable de révéler et de mettre en évidence les aspects cachés d'un texte littéraire en tant qu'outils d'apprentissage de la langue, en suivant une démarche pédagogique progressive. Il doit ralentir la lecture sur ces aspects, qui sont essentiels pour une meilleure compréhension du texte de fiction (Cuq J.-P. & Gruca I., 2005)²⁴. De plus, il doit

²⁴ 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

effectuer une analyse préalable à la pédagogie pour identifier les points de départ des activités, les objectifs et les compétences à atteindre, en fonction du niveau de ses apprenants, ainsi que la manière de prolonger cette analyse dans le reste de l'apprentissage. C'est une attente cruciale envers l'enseignant qui subit un changement profond dans son rôle, du fait des changements de perspective sur l'enseignement de la langue à travers la littérature. Ce concept est soutenu par P. Demougin (2007), qui suggère de former « les enseignants en littérature plutôt que de littérature ». L'enseignant doit également suivre une méthodologie basée sur les principes de sensibilisation, en cherchant à éclairer les difficultés que les textes littéraires peuvent présenter pour ses apprenants. Ces difficultés peuvent être de divers types, comme le souligne M. Galani (2010, p. 266) : linguistiques, culturelles, référentielles, conceptuelles et même liées à la longueur du texte. I. Gruca fait valoir que « le texte littéraire peut sembler difficile, mais cette difficulté peut être un atout si elle suscite la curiosité et la motivation » (2010, p. 175). Certes, l'enseignant doit faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité en fonction de la spécificité de sa classe, car son rôle va au-delà de l'aspect purement linguistique. Tous les enseignants de FLE n'ont pas nécessairement reçu la formation nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie du texte littéraire axée sur sa polysémie, tout en créant un espace d'immersion dans le monde de la fiction, favorisant la collaboration, la recherche de connaissances et le développement de compétences. Par conséquent, ils sont confrontés à un défi considérable et à de nombreuses questions : Quel texte littéraire choisir ? Quelle école littéraire privilégier ? Quelle période littéraire sélectionner ? À quel niveau de maîtrise de la langue aborder ces textes ? Quelles approches pédagogiques adopter ? Quels sont les objectifs visés et quels moyens mettre en place pour les atteindre ?

En explorant les raisons qui conduisent les enseignants à hésiter à intégrer le texte littéraire dans leur enseignement de la langue, nous pouvons nous référer aux points principaux présentés par les auteurs J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammami et F. Saelen (*ibid.*, 2014, p. 28). Ils identifient cette réticence à plusieurs facteurs, notamment la difficulté de la langue utilisée dans les textes littéraires, le caractère souvent perçu comme « sacralisé » de la littérature qui exige des connaissances spécifiques de la part des enseignants, dont la plupart ne sont pas nécessairement des enseignants de lettres²⁵. De plus, le manque de formation à l'approche du texte littéraire, et par conséquent, la difficulté de sélectionner un texte pertinent, ainsi que le

créé 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.

²⁵ « 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).

fait que les thèmes abordés dans la littérature peuvent sembler éloignés des réalités ou des intérêts des apprenants, sont également cités comme des facteurs influençant cette réticence. Enfin, l'accent souvent mis sur l'enseignement fonctionnel de la langue française peut marginaliser l'étude du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. Nous allons examiner ces points plus en détail à la suite dans notre enquête.

J.-P. Cuq et I. Gruca (*ibid.*, 2005, pp. 420-421) 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 experts en littérature, mais de former des lecteurs compétents de textes produits dans la langue qu'ils apprennent.

La réticence des enseignants, que nous avons mentionnée précédemment, est une préoccupation que nous souhaitons aborder davantage dans notre recherche. Nous cherchons à éclaircir cette situation et à proposer des pratiques ainsi que des conditions qui permettraient de créer un contexte d'enseignement de la langue plus naturel, réel et motivant à la fois pour les apprenants et les enseignants.

2.2. Altérité culturelle et classe de FLE

Nous ne saurions faire l'expérience du monde sans l'apprentissage des langues qui contribuent aux interactions entre les individus et à « la sédimentation des significations/sens collectivement partagés, à travers lesquels des groupes humains se définissent historiquement en tant que communauté, reproduisant des pratiques sociales, bien précises » (Mazzara B.-M., 2007, p. 24). Le rapprochement linguistique et culturel peut efficacement faciliter la coexistence entre différentes personnes. Dans notre étude, nous cherchons à démontrer que la langue et la culture doivent être appréhendées de manière intégrée, et que l'étude de la culture doit être au cœur de l'enseignement des langues. Les éléments de la langue permettent à l'apprenant de découvrir des facettes de la culture, dont l'étude facilite l'utilisation du langage et la compréhension du concept d'« altérité » culturelle, car les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations profondément ancrées dans une culture. Les attentes et les motivations culturelles de l'apprenant sont stimulées, tandis que sa sensibilité à la diversité culturelle s'épanouit. Notre objectif principal est de développer une didactique appropriée pour l'enseignement-apprentissage du FLE axée sur l'étude de la culture par une approche anthropologique plaçant l'apprenant au centre du processus de la dynamique des cultures. Pour

ce faire, nous chercherons à définir les principes sur lesquels elle pourrait reposer, en expliquant pourquoi l'apprentissage des langues ne se limite pas à une simple compétence linguistique, mais implique également des comparaisons instructives entre langues et comportements humains.

À l'ère actuelle, ce qui a une importance accrue, ce n'est pas seulement que les gens parlent des langues étrangères, mais qu'ils comprennent les référents culturels de l'Autre. En effet, les changements observés dans les sociétés contemporaines ont engendré une multiplication des rencontres et des interactions interculturelles, nécessitant ainsi des compétences culturelles pour favoriser la communication et la compréhension entre les individus. Dans ce contexte, l'apprenant devient « acteur social » au sein d'une société multilingue et multiculturelle, participant avec les autres à tous les aspects de la vie en commun. Au travers des échanges linguistiques, se manifestent les codes socio-culturels, et nous souhaitons appuyer l'idée selon laquelle l'enseignement d'une langue étrangère reste indissociable de la culture, en utilisant la théorie de C. Puren (2002). Selon cette théorie, la compétence culturelle de l'apprenant est avant tout un acte social, la langue étant le moyen qui permet d'accomplir cet acte, c'est-à-dire les tâches sociales. Pour mieux éclairer cette théorie, nous nous référons aux cinq composantes de la compétence culturelle qui, en fonction des situations, s'articulent, se combinent ou se chevauchent partiellement (Puren C., 2013, pp. 6-15)²⁶ :

La composante transculturelle permet à l'apprenant de « partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques à un environnement d'action commun ».

La composante pluriculturelle offre à l'apprenant la capacité de « convenir d'attitudes et de comportements acceptables pour tous ».

La composante interculturelle habilite l'apprenant à « prendre du recul par rapport à sa propre culture et à être attentif aux malentendus et aux interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes ».

La composante métaculturelle permet à l'apprenant d'acquérir de « bonnes connaissances de la culture des autres ».

La composante co-culturelle permet à l'apprenant de « créer une culture commune d'action »²⁷.

Il est devenu évident que la salle de classe de langues, en tant que point de convergence entre la langue, les apprenants et l'enseignant, ne devrait plus être perçue uniquement comme un lieu destiné à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le but de

²⁶ Puren C., 2013, « La compétence culturelle et ses composantes publié » pp. 6-15 en « Préambule » du Hors-série de la revue Savoirs et Formations n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, p. 92.

²⁷ Annexe 2, Tableau 20 : C. Puren, « La compétence culturelle et ses composantes », (*ibid.*, Puren C., 2013).

préparer les apprenants à communiquer avec des locuteurs natifs dans la société extérieure²⁸. Au lieu de cela, elle devrait être considérée comme une microsociété à part entière, reflétant une image de la société environnante. Dans cet espace, les apprenants se préparent à affronter le monde extérieur et la réalité contemporaine, où ils devront être compétents pour vivre et agir. Dans la salle de classe, les apprenants sont confrontés à une langue différente de la leur, ainsi qu'à la culture, à la pensée et à ce qui est « autre ». La langue, en tant que vecteur des valeurs et significations culturelles, joue un rôle essentiel dans la communication, la perpétuation et l'extension des attitudes envers la vie (Geertz C., 1975). De même, selon M. Byram (1992), apprendre une langue et une culture étrangères implique la découverte de nouveaux systèmes de signification et de symboles qui y sont associés, l'acquisition de compétences nouvelles, ainsi que la réflexion sur sa propre culture et sa compétence culturelle. Tout cela vise à permettre aux individus d'interpréter les phénomènes sociaux et de choisir leur comportement en harmonie avec les systèmes de signification partagés au sein d'une société donnée. Dans cet optique, l'enseignement-apprentissage d'une langue et de sa culture s'étend à la création d'une compréhension mutuelle entre les peuples. Pour y parvenir, il est nécessaire d'adopter des approches issues de la linguistique et de l'anthropologie sociale, fondées sur une base de connaissances conjointe en langue et en culture. Cette approche permet d'offrir une perspective sur la langue propre de l'apprenant et sa propre culture, tout en l'amenant à explorer et à comprendre les multiples dimensions des langues et des cultures étrangères.

Nous souscrivons pleinement à la proposition d'A. Gohard-Radenkovic (2001) selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère englobe non seulement la communication linguistique, mais également la capacité de devenir un médiateur interculturel qui est attentif à l'autre, tout en développant la compétence de communication. En effet, cela implique de reconnaître que l'utilisation appropriée d'une langue est en partie déterminée par la culture dans laquelle elle est en usage. Comme l'a souligné Lévi-Strauss (1958), une langue peut être considérée comme étant à la fois un produit de la culture et une partie intégrante de celle-ci, voire même une condition pour son existence. En suivant cette perspective, nous mettrons en avant la relation intrinsèque entre la langue et la culture, ainsi que la nécessité de les enseigner de manière intégrée. Nous proposerons également l'introduction de l'anthropologie sociale en tant que discipline étroitement liée à l'enseignement de la langue et de la culture, aux côtés de la linguistique et de la sociolinguistique. Cette approche élargie de l'enseignement des langues vise à améliorer les compétences interculturelles des apprenants. En développant leur capacité

²⁸ Selon J. Tardif (1992, p. 17) tout « l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que dans la qualité et dans la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue ».

à comprendre les autres et à agir de manière appropriée, les apprenants acquièrent non seulement un « savoir-faire », mais aussi un « savoir-être » qui favorise des interactions harmonieuses dans un contexte interculturel. Nous rejoignons également l'idée avancée par J. Kramer (1976), qui soutient que l'étude de la culture contribue à l'émancipation individuelle et à la pensée critique. En exposant les apprenants à différentes perspectives culturelles, l'enseignement des langues et de la culture peut les aider à élargir leur compréhension du monde, à remettre en question les préjugés et à développer une vision plus informée et nuancée de la diversité culturelle qui les entoure.

La définition de « culture » donnée par R. Williams (1965, p. 57) peut nous aider à synthétiser notre pensée, en soulignant qu'« il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de "l'idéal" de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine "documentaire" dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition "sociale" du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel ». Ce qui revient à dire que les études culturelles constituent des éléments essentiels de l'enseignement des langues pour de vraies connaissances qui font l'individu apprenant un être social avec une bonne acquisition de compétences socio langagières :

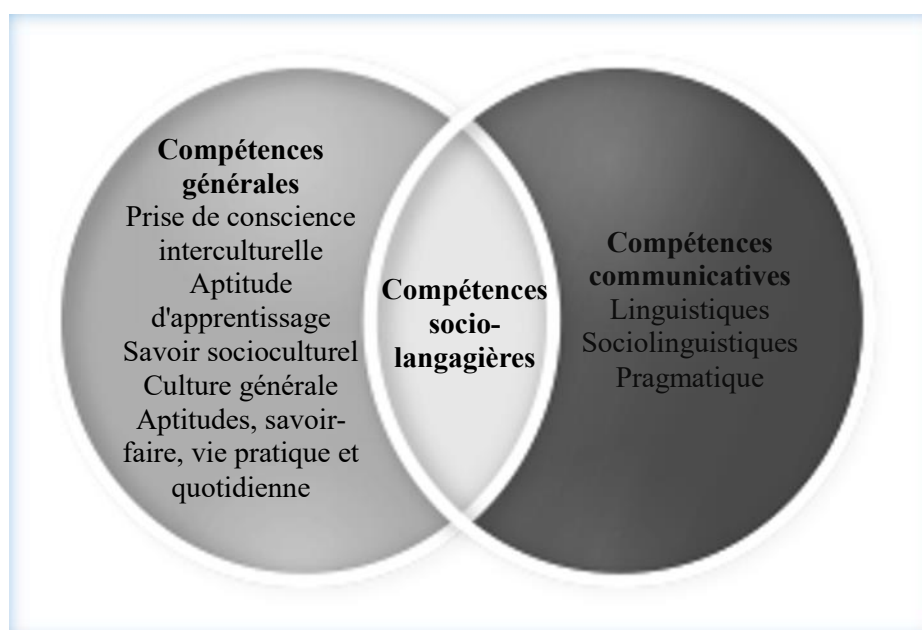


Schéma 1 : Récapitulation selon le Cadre Européen de Référence de 2011, pp. 10-25.

L'objectif primordial de tout enseignant de langues devrait être d'amener les apprenants à saisir l'indissociabilité des deux domaines : langue et civilisation, et à cultiver la tolérance et la compréhension interculturelle. G.-H. Von Wright (1971, p. 28) souligne que « mettre en perspective le point de vue d'autres individus pour les comprendre ne signifie pas ressentir leurs "émotions" ; il s'agit plutôt d'une capacité à participer à une "forme de vie" ». L'apprenant, de son côté, doit transcender le sémantisme de sa propre langue et de sa culture pour explorer ceux de la langue étrangère. Reprenant les mots de M. Byram (1992, p. 64), on peut résumer l'idée que la langue constitue un moyen pour la rencontre et la compréhension de l'autre : « La langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture ; elle fait référence à des éléments culturels et reflète l'identité culturelle d'un individu ». En apprenant la culture associée à une langue, l'apprenant appréhende les usages langagiers et les divers modes d'interaction et le discours devient plus subtil, allant jusqu'à atténuer les tendances conflictuelles (*ibid.*, Marque-Pucheu C. et Kiki A., 2021, p.220).

Il est impératif que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère intègre « la variété des fonctions langagières en lien avec les aspects cognitifs et culturels », comme le souligne J.-L. Chiss (1997). Selon J. Piaget (1974), la culture agit comme un mécanisme interne pour comprendre et interpréter ce qui est perçu. C'est cette « connaissance, conscience et compréhension des relations (similarités et différences distinctives) entre "le monde d'origine" et "le monde de la communauté cible" » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 83) qui permet à l'apprenant d'une langue étrangère de prendre conscience de la diversité.

Il est essentiel de maintenir un équilibre entre les compétences linguistiques pratiques et une attitude ouverte envers la compréhension des autres cultures, ainsi que la conscience du dialogue, malgré les éventuelles difficultés. Cela permet à l'enseignant de s'adapter aux apprenants qui ont des origines culturelles variées. Ce processus, qui englobe à la fois des dimensions cognitives et informatives pour comprendre l'autre et interagir socialement, doit être développé et examiné. Comment pouvons-nous introduire un contenu socioculturel pour sensibiliser les apprenants de langues étrangères aux différences culturelles ? Quels types de supports permettraient un accès à la culture de la langue cible en salle de classe ? Quel rôle jouent les documents multimodaux authentiques en langue étrangère ? Peut-être que la déclaration de C. Puren (2004, p. 236) qui évoque une période de rencontre entre l'enseignement des langues-cultures et les nouvelles technologies éducatives, conduisant éventuellement à de nouvelles cohérences, se confirmera à la lumière de notre recherche et de nos expériences pratiques. Quelle est la contribution de la littérature dans l'enseignement de la langue, de la culture et de la civilisation associée à la langue enseignée ? Quels sont les défis liés à cette

intégration ? Dans quelle mesure les références culturelles favorisent-elles une communication efficace entre interlocuteurs ? Notre tâche consistera à avancer modestement la situation actuelle de l'enseignement de la culture au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE pour la rencontre avec l'Autre en combinant théorie et expériences pratiques au moyen de la recherche empirique.

2.2.1. Contexte d'éducation à l'altérité

La discussion précédente nous amène à examiner comment la salle de classe de langues étrangères peut devenir un terrain propice à la compréhension d'une culture étrangère et à la connexion entre différentes cultures et individus. Pour réaliser cette vision, nous proposons de renommer la classe de langues étrangères en « classe de langue-culture étrangère ». Cette approche vise à développer chez les apprenants à la fois une compétence linguistique et une compréhension approfondie de la culture étrangère, tout en instaurant un environnement d'ouverture et de respect envers l'autre, favorisant ainsi une expérience humaine et sociale riche. Notre perspective sur la classe de langue-culture étrangère en tant que tremplin vers l'altérité est en accord avec la vision de R. Galisson (1991), pour qui la classe de langues doit fournir des éléments culturels spécifiques à la langue enseignée afin de doter les apprenants d'une compétence culturelle qui facilitera leur interaction avec l'altérité. Cependant, nous devons démontrer concrètement comment un tel enseignement, axé sur la gestion des relations avec l'autre, peut être mis en œuvre. Nous devons également explorer les modalités permettant de mettre en pratique la pensée de H. Wismann, selon laquelle l'espace entre les langues peut engendrer une troisième langue, un espace de recreation irréductible. Notre approche s'ancre dans la dynamique de la classe de langue, où l'enseignant joue un rôle central dans l'acte didactique, en s'appuyant sur les outils numériques et l'étude de la littérature pour créer les conditions nécessaires à la perception et à la compréhension des modes de pensée, de parole et d'action de l'autre. L'objectif est d'amener l'apprenant à s'approprier réellement ces éléments dans son discours et son action, conformément aux orientations du CECRL (2001, p. 106) : « [...] aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ». Ce processus a pour ambition de réduire le sentiment d'étrangeté et d'altérité lors de l'apprentissage de la langue, transformant la salle de classe en un espace privilégié pour explorer et développer la relation avec l'autre. Comme le confirme G. Lüdi, « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l'extérieur, mais à l'intérieur de nous-mêmes » (1994, p. 16). En somme, il s'agit de créer une expérience éducative qui permet aux apprenants de transcender les barrières

culturelles et linguistiques pour s'engager pleinement dans la découverte et la compréhension de l'autre.

En considérant les évolutions en cours dans notre société ainsi que les dynamiques sociétales actuelles, l'exploration de la relation avec l'autre prend une place centrale dans la didactique des langues, en particulier dans notre étude du FLE. Notre intérêt ne se limite pas seulement à l'acquisition de compétences linguistiques et à susciter de l'intérêt pour les sociétés où la langue est parlée. Il vise également à contribuer à la formation globale de l'apprenant à travers une éducation humaniste, en développant ce que le CECRL appelle « une personnalité interculturelle » (CECRL, 2001, p. 85). Dimensions possibles dans la classe, terrain fertile d'« infléchir les attitudes des apprenants envers l'altérité »²⁹ sous l'orchestration des ressources internes, externes et psychosociales réalisée par l'enseignant. C'est sous cet aspect qui vise à articuler les compétences nécessaires gérant la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité que nous tenterons de concevoir notre proposition didactique.

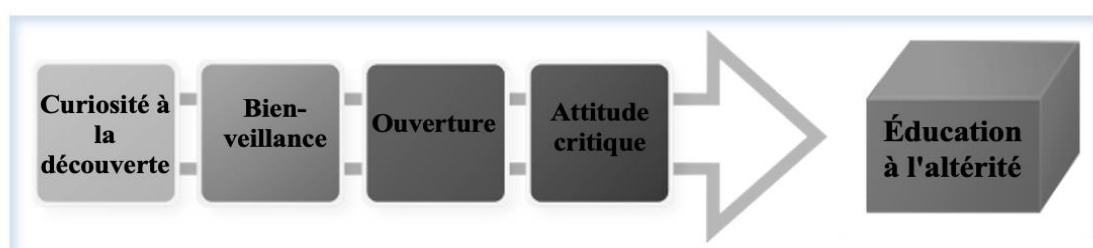


Schéma 2 : Descripteurs des finalités éducatives retenus pour notre conceptualisation d'éducation à l'altérité en classe de langue (Conception personnelle).

Concentrons notre attention sur les stratégies facilitant l'enseignement à l'altérité dans un tel contexte et la mise en place des pratiques rendant l'apprenant médiateur, opérateur et facilitateur au sein de la communication. Un enseignement proposant une dimension linguistique et relationnelle. Cette adaptation a pour objectif de conceptualiser le processus didactique tant en termes de connaissances que de compétences. Ainsi, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être s'entremêlent pour promouvoir l'altérité de langue et l'altérité communicative par des activités favorisant la création des rencontres et des réactions des apprenants en classe de langue pour des expériences révélatrices qui les mettront en contact avec les gens de culture différente. De cette façon, les apprenants assouplissent leurs « attitudes ego-ethnocentriques

²⁹ Beacco J.-C., 2017, *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Collection Langues et didactique, Didier, Paris.

spontanées »³⁰, ils développent leur curiosité pour la découverte d'autres sociétés et leur désir de contacts avec d'autres personnes et un regard attentif/critique envers la diversité culturelle.

Dans notre avancée dans l'étude, nous focalisons notre attention sur le cadre de référence élaboré par des experts canadiens après la publication du CECRL. Ce cadre se rapporte aux catégories de savoirs et se divise en éléments pertinents pour l'éducation à l'altérité :

Domaine de connaissances ou des savoirs subdivisé en trois approches :

- Approche humaniste : Cette approche concerne la culture et la civilisation, qui représentent la mémoire collective et l'héritage culturel d'une entité sociale.

- Approche anthropologique : Elle se concentre sur les relations avec les membres d'autres sociétés et cultures, en explorant la diversité des modes de vie, des habitudes et des coutumes, ainsi que des comportements verbaux et non verbaux.

- Approche sociologique : Cette approche est liée au contexte socioculturel et aborde également les situations problématiques ainsi que les non-dits concernant les croyances, les relations, les valeurs et les attitudes propres à chaque culture.

Domaine des savoir-faire (application des connaissances et utilisation courante de la langue :

- Premier niveau d'apprentissage : Il implique la mise en pratique des connaissances acquises, permettant aux apprenants de « fonctionner » dans la langue cible.

- Deuxième niveau : Les apprenants sont capables, grâce à leur expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues, de « savoir-ajuster » leur comportement à l'environnement social et culturel, ainsi que de « savoir-interagir » de manière efficace.

- Niveau supérieur : À ce stade, les apprenants ont « intégré la langue et la culture ». Ils sont capables de « négocier » des situations de malentendus, d'incompréhension ou même conflictuelles.

Domaine du savoir-être (domaine affectif et psychologique) organisé en trois éléments :

- Conscientisation culturelle : Cette partie se rapporte à la sensibilisation et à l'appropriation des autres cultures, avec la capacité de « savoir-comprendre ».

- Appropriation critique des autres cultures : Elle se fonde sur une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité, permettant de « savoir-accepter » et de « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures.

- Compétence transculturelle : Ce volet concerne l'intégration et le respect des valeurs des autres cultures, favorisant la coexistence des cultures et l'enrichissement identitaire grâce aux différentes cultures en contact (*ibid.*, Beacco J.-C., 2017, pp. 72-73).

Un tel enseignement des langues étrangères qui vise à inculquer une compétence essentielle, à

³⁰ *Ibid.*, Beacco J.-C., 2017, p. 105.

développer une attitude ouverte ainsi qu'à favoriser la compréhension des autres cultures, prend en compte la psychologie de l'identité culturelle ou ethnique ainsi que sa relation avec les processus psychologiques qui se développent après l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère. De cette manière, la personnalité des apprenants se forme et se développe, leur rationalité et leur capacité d'empathie se renforcent. Dans notre étude, la littérature occupe une place considérable pour enrichir l'expérience de l'enseignement de la culture, en s'appuyant sur la contribution des TICE afin de conjuguer l'expérience théorique et la pratique en mettant en œuvre des activités permettant aux apprenants d'« acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr P. et Germain C., 1998, p. 5). Dans cette perspective didactique, la littérature apporte des connaissances subtiles par le biais d'activités d'exploitation, d'interprétation et de compréhension. Elle favorise également l'acquisition de savoir-vivre grâce à des rencontres et des interactions avec d'autres cultures, et encourage même l'autoréflexion chez le lecteur-apprenant.

L'approche que nous avons choisie vise à canaliser toutes ces situations de manière à ce que les cultures qui se rencontrent puissent atteindre l'objectif central de notre proposition : la connaissance et la compréhension de l'autre. Notre étude, qui repose sur l'intégration de l'enseignement et de l'apprentissage linguistique et culturel, rejoint le postulat de L. Porcher (1986), R. Galisson (1988) et R. Dumont (2000), qui soulignent que la découverte de la culture étrangère en classe est fondée sur les principes suivants :

L'observation personnelle de la part de l'apprenant de la culture cible, dans le but qu'il construise ses propres représentations de celle-ci sans l'influence d'informations préalables.

L'adoption de positions critiques et la découverte de la culture à partir de différents supports liés à un même thème.

La mise en situation de l'apprenant pour l'amener à interpréter et à comprendre les comportements des membres de la culture cible, ainsi que pour le placer dans des interactions sociales où il devra se comporter en tant qu'être social.

Notre prétention principale est de guider les apprenants vers la rencontre avec l'autre, ce qui les conduira à la compréhension, à la réflexion, à la remise en question de certains stéréotypes et à la valorisation de l'autre, en utilisant à la fois la littérature et les TICE pour l'étude de la langue et de la culture française en tant que langue étrangère.

Dans l'ensemble, la démarche pédagogique adoptée pour cette étude linguistique et culturelle du français en tant que langue étrangère en classe sera élaborée en se basant sur notre conception de la culture exposée dans la section précédente, en mettant en avant les concepts d'altérité et d'interculturalité. Cette démarche sera également soutenue par la création de matériel didactique construit à partir de l'enseignement de la littérature, avec le soutien des

nouvelles technologies à un caractère rénovateur.

2.2.2. Origine de l'éducation interculturelle

L'importance accordée par l'UNESCO en 1946 à la relation avec l'Autre pour la préservation de la paix, fondée sur « le socle de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité », a mis les bases de l'éducation interculturelle. C'est C. Lévi-Strauss (1952) qui a largement contribué à l'établissement d'un nouvel ordre de pensée dans cette relation. La diversité des cultures peut découler des liens qui unissent les individus, et « l'altérité du prochain évoque la singularité irremplaçable qui réside en moi... » (Levinas E., 1978, p. 239). Au cours de cette période, l'intérêt pour l'exploration et la manière de transmettre cette relation à l'altérité a restauré le lien intrinsèque entre la langue et la culture. Cette relation à l'Autre s'exprime dans le domaine de la didactique des langues, dont le rôle ne se limite plus à susciter l'intérêt pour les sociétés où la langue est parlée ni à nourrir la culture générale pour soutenir l'acquisition linguistique. Il s'agit désormais d'intégrer une éducation humaniste et un enseignement sur les rapports avec l'altérité. Cette expérience de l'altérité culturelle et son analyse incarnent l'interculturalité, au sens que lui confère M. Byram (2008). La compétence interculturelle se manifeste par la capacité des apprenants en langues à entrer en contact avec d'autres cultures, à aborder la différence et le nouveau, et à développer une réflexion sur leur propre culture, tout en reconstruisant constamment leur identité dans le contexte d'une relation avec autrui. L'appropriation personnelle des valeurs ou des idées collectives indique un processus de sublimation, où l'individu élève ces éléments au niveau de sa propre expérience et les intègre dans son identité subjective. Ainsi, le « signe idéologique » (Tchougounnikov S. 2021) devient une manifestation de la manière dont les convictions et les perspectives collectives peuvent influencer et enrichir le point de vue individuel comme souligné par Marque-Pucheu C. et Kiki A. (*ibid.*, 2021, p.121), puisque « l'individu assume un point de vue, une évaluation ou une attitude d'une communauté linguistique ».

Dans le même ordre d'idées, l'UNESCO détaille les objectifs de l'éducation interculturelle pour le XXI^e siècle en identifiant « quatre piliers de l'éducation : "apprendre à savoir", "apprendre à faire", "apprendre à vivre ensemble" et "apprendre à être" »³¹. L'enseignement d'une langue étrangère et dans notre cas du français langue étrangère dans la salle de classe sous cet aspect interculturel vise à développer chez l'apprenant toutes ces compétences pour l'acceptation, la compréhension, l'intérêt à l'égard d'une autre culture, la décentration par rapport à sa propre situation de pensée et d'existence. Cela permet à l'apprenant

³¹ UNESCO, 2013, *Compétences culturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris, UNESCO, p. 19-20.

d'acquérir une socialité essentielle pour ses interactions et rencontres avec des locuteurs natifs ou d'autres personnes partageant la même langue, et ultérieurement pour une coexistence harmonieuse dans une société diverse et pluraliste, conformément à la vision du Conseil de l'Europe : « le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion des sociétés culturellement diverses. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les pratiques et les perspectives variées du monde, à renforcer la coopération et la participation, à permettre le développement et la transformation individuels, tout en promouvant la tolérance et le respect de l'autre »³². L'importance d'étudier l'éducation interculturelle par le biais de l'enseignement des langues a émergé récemment, notamment avec l'afflux migratoire dans les pays d'Europe occidentale et les tensions résultantes entre des individus de cultures différentes³³. Cependant, l'aspect interculturel est inhérent au processus d'enseignement des langues depuis toujours, car la dimension (inter)culturelle est sous-jacente aux pratiques linguistiques. Ainsi, le lien entre la dimension interculturelle et l'apprentissage des langues amène les apprenants à développer cette ouverture envers eux-mêmes et à s'approcher de l'autre, même étranger, avec des caractéristiques linguistiques et culturelles distinctes.

Dans cette optique présentée ci-dessous, notre objectif didactique consiste à transformer l'apprentissage d'une langue étrangère en une expérience enrichissante sur le plan interculturel. En guidant les apprenants vers la découverte de l'altérité et en encourageant les interactions interculturelles, nous espérons former des individus capables de communiquer efficacement et respectueusement dans un monde de plus en plus diversifié sur le plan culturel.

2.2.3. Communication interculturelle

La compétence interculturelle se manifeste par la capacité des apprenants en langues à engager des interactions avec d'autres cultures, à aborder ce qui est différent et nouveau, et également à entreprendre une réflexion sur leur propre culture, tout en constamment reconstruisant leur identité au sein d'une relation avec autrui. Cette aptitude peut être développée grâce à une conscience interculturelle préalablement cultivée par l'établissement de liens entre le personnel et l'autre (à la fois local et global), tout en explorant des questions sur le monde, sur soi-même et sur les autres (Byram M., 2008, p. 47). Les apprenants de langues,

³² Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, « Vivre ensemble dans l'égalité », lancé par les ministres des Affaires Étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118ème session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008, p. 10.

³³ Annexe 3 : Recherches et études dans le domaine de l'interculturel. Un inventaire rédigé par Anna Alikioti, Université Panteion, Grèce, dans son article : « *L'approche interculturelle et son évolution* ».

lorsqu'ils sont confrontés à des contextes concrets, parviennent à percevoir comment cette conscience interculturelle les connecte à des situations réelles et authentiques, leur procurant ainsi une expérience pratique de réflexion critique (Kramsch C., 2004). La conscience interculturelle contribue à l'élargissement des perspectives, à la remise en question des stéréotypes et à l'appréciation des différentes manières de penser et de vivre. Cette conscience interculturelle développée de manière consciente et réfléchie constitue le fondement essentiel pour l'acquisition réussie de cette compétence, facilitant ainsi des interactions interculturelles positives et constructives.

Le rapport à la culture de l'Autre est développé dans le CECRL (2000), qui indique que les compétences et les savoir-faire interculturels s'expriment par :

- « - la capacité d'établir une relation entre sa culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture ainsi que la capacité de reconnaître et d'utiliser diverses stratégies pour établir le contact avec des individus issus d'une autre culture ;
- la capacité d'assumer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà des relations superficielles et stéréotypées » (2000, p. 84).

L'objet didactique a pour ambition de promouvoir la communication interculturelle à travers des méthodes qui guident les apprenants vers la découverte de l'altérité au sein du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement de la relation avec l'Autre et sa culture est facilité par une approche interculturelle considérée comme « un objectif fondamental de l'enseignement des langues, favorisant le développement équilibré de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'enrichissante expérience de l'altérité dans les domaines de la langue et de la culture » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 09). Cette approche repose sur cinq axes de connaissances présentés par I. Audras et T. Chanier (2008) dans leur article³⁴ :

Le *savoir-être* qui évalue l'attitude d'ouverture et de réflexion envers les deux cultures ;

Le *savoir-connaissance*, englobant les contenus transmissibles ainsi qu'une compréhension des processus de communication dans l'autre culture ;

Le *savoir-comprendre* et le *savoir-apprendre-et-faire*, mobilisant les compétences pour comprendre les documents ou les événements de l'autre culture et pour acquérir de nouvelles connaissances ;

Le *savoir-s'engager* qui nécessite des compétences d'évaluation critique des deux cultures et d'engagement pour négocier des compromis, aussi bien pour soi-même que pour les autres.

³⁴ Audras I. et Chanier T., 2008, « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne », *Alsic*, vol. 11, n° 1, <http://journals.openedition.org/alsic/865>

Ces éléments convergent pour former une approche interculturelle holistique, permettant aux apprenants d'acquérir une compréhension profonde des cultures étrangères tout en développant leurs propres perspectives et identités de manière équilibrée. Une fois doté de cette compétence, l'apprenant de la langue cible acquiert le statut de « locuteur interculturel », terme introduit par M. Byram (1992), qui apprend à agir en tant que médiateur entre sa propre culture et la culture de la langue qu'il apprend, en vue de faciliter la communication avec l'Autre. Selon la définition du CECRL, il incombe aux « utilisateurs du Cadre de référence de déterminer et d'expliquer, selon les circonstances, à quel niveau de conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin de parvenir pour développer une compétence interculturelle adéquate » (*ibid.*, 2001, p. 83). Le développement de cette compétence interculturelle est très fondamental pour la communication interculturelle qui s'ajoute à la compétence linguistique (capacité de maîtriser la morphosyntaxe et le lexique d'une langue), à la compétence discursive (capacité de maîtriser les genres de discours présents dans la communauté de communication) et à la compétence sociolinguistique (capacité de produire et de distinguer un style de langage adapté à une situation de communication).

L'interculturel établit des liens entre les cultures et favorise une ouverture envers ce qui est inconnu et incompris. Dans cette optique, nous proposons des pratiques didactiques basées sur l'approche interculturelle afin de développer les compétences d'intercommunication, d'interaction et d'intercompréhension entre les différentes cultures, celles de l'apprenant et de la langue cible. Ces pratiques visent à renforcer la capacité de l'apprenant à rencontrer l'Autre, à favoriser une meilleure compréhension mutuelle et à encourager l'acceptation de la diversité au sein de nos sociétés contemporaines, marquées par la multiculturalité et le multilinguisme. Ces pratiques s'appuieront sur les dimensions communicative, cognitive et affective, garantissant ainsi le bon fonctionnement du processus de communication basé sur « une connaissance conjuguée des normes grammaticales et des normes d'utilisation » (Hymes D.-H., 1984, p. 47). Il convient de noter qu'au sein du CECRL, la compétence langagière englobe les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour le développement des compétences communicatives et le fonctionnement social de la langue. Cela se réalise par la maîtrise :

- des marqueurs des relations sociales ;
- des règles de politesse ;
- des expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques) ;
- des variations de registre ;
- des différences de dialecte et d'accent liées à l'appartenance à des groupes (classe sociale, religion, groupe professionnel)³⁵.

³⁵ *Ibid.*, Beacco J.-C., 2017, p. 71.

Comme prescrit par le CECRL, l'apprentissage des langues doit être guidé par une approche de formation de la personne, en se basant sur des connaissances et des expériences, pour favoriser une attitude interculturelle permettant à l'apprenant de gérer de manière réflexive et consciente les alternances culturelles ainsi que les rencontres et expériences avec l'altérité (*Op.cit.*, Beacco J.-C., 2017, p. 72). En conséquence, il revient aux enseignants, en accord avec les responsables de chaque institution, de se fixer comme objectif de mettre en œuvre des pratiques et des activités visant à guider l'apprenant de la compréhension linguistique et sémantique vers une compréhension humaine plus profonde. Cela implique notamment de renforcer sa capacité à apprendre et à s'engager, des compétences essentielles pour développer sa clairvoyance culturelle et sociale, remettre en question les idées préconçues et sortir de sa sphère personnelle pour aller à la rencontre de l'Autre.

Outre ces attitudes, connaissances et aptitudes indispensables au développement de la compétence interculturelle, il est primordial que l'apprenant puisse les mettre en pratique à travers des actions décrites dans le document de synthèse du Conseil de l'Europe intitulé « Livret blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité » (2008) parmi lesquelles on peut distinguer :

- rechercher des opportunités pour rencontrer des individus ayant des orientations et perspectives culturelles différentes ;
- interagir et communiquer de manière appropriée, efficace et respectueuse avec des personnes qui ont d'autres références culturelles ;
- collaborer avec des personnes ayant des orientations culturelles différentes pour des activités et projets communs, discuter des divergences de vues et construire des perspectives partagées ;
- émettre en question les attitudes et comportements (y compris les discours et écrits) qui portent atteinte aux droits de l'homme ;
- agir pour défendre et protéger la dignité et les droits de l'homme, indépendamment des références culturelles des personnes concernées.

Cette approche vise à promouvoir une coexistence harmonieuse ainsi qu'une compréhension mutuelle au sein de sociétés de plus en plus marquées par la diversité culturelle.

C'est dans cette perspective que notre proposition d'apprentissage du français en tant que langue étrangère, en utilisant l'étude de textes littéraires et les nouvelles technologies comme supports, a pour objectif d'incorporer ces aspects afin de façonner l'action pédagogique au travers de tâches et d'activités diverses et complexes. Ces activités visent à favoriser le développement d'attitudes positives envers tous les individus au sein d'une société en constante évolution, tout en encourageant la médiation en cas de divergences culturelles. Nous prétendons proposer des activités qui non seulement développent les compétences linguistiques nécessaires

à la communication en langue étrangère, mais qui également articulent les phénomènes culturels propres à la langue cible et favorisent l'éducation à l'altérité. Un aspect prometteur est qu'en Grèce, les dispositifs de certification de français langue étrangère, soutenus par l'Institut Français de Grèce, comportent des éléments de vérification des connaissances relatives aux phénomènes culturels et sociaux associés à cette langue, notamment dans les épreuves de production orale aux niveaux B1, B2, C1 et C2. Ces épreuves sont construites sur la base d'un enseignement de la langue qui suit les étapes suivantes : découverte, prise de conscience interculturelle, recul interprétatif et distanciation, insertion, implication personnelle et citoyenne.

Notre expérience dans l'enseignement du FLE et l'interaction avec les apprenants a mis en évidence la nécessité d'intégrer un contenu socioculturel étendu au sein de la didactique de la langue. Ce contenu vise à sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et à promouvoir un processus d'interculturalisation structuré autour de quatre pôles préconisés par P. Blanchet et D. Coste (2010, pp. 92-93) qui englobent les modalités et les effets interculturels des relations sociales :

- Le contact interculturel, qui se manifeste lorsque l'on prend conscience de l'existence d'individus utilisant d'autres ressources linguistiques et culturelles, sans nécessairement établir de dialogues. Ce contact peut donner lieu à des stéréotypes ou des réactions de rejet, mais aussi à des points de convergence.
- La rencontre interculturelle, qui se construit à travers des interactions sociales régulières. Cette phase peut générer de l'ignorance ou amener à la « prise de conscience de la relativité des systèmes culturels ». Cela permet une intégration progressive des repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel.
- Le syncrétisme interculturel, qui se caractérise par l'appropriation de repères et de ressources culturels sous la forme d'une juxtaposition peu maîtrisée. Ce processus peut être insécurisé voire contradictoire.
- La synthèse interculturelle, qui représente une articulation consciente et assumée en une identité culturelle et linguistique hybride ou métissée, reflétant la pluralité du propre système interprétatif de l'individu.

Ces quatre pôles incarnent différentes phases dans l'évolution de la compréhension interculturelle et de l'assimilation des disparités culturelles.

En classe de FLE, il est essentiel pour les enseignants de prendre en compte tous ces éléments afin de renforcer l'engagement de leurs apprenants dans des activités et des pratiques de réflexion culturelle et d'ouverture à l'altérité. Il convient de souligner que la communication au sein de son propre groupe ethnique ou avec des groupes ethniques différents est une réalité

quotidienne à l'ère de la révolution de l'information et de la communication.

2.2.4. Dimension (inter)culturelle du texte littéraire en classe de FLE

« La littérature serait en quelque sorte une marmite de sorcière intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours sociaux et – en fin de compte – le dicible et l'indicible d'une société » (Reuter Y., 1990, dans Rouxel A., 1996, p. 6).

En se basant sur le postulat de Y. Reuter (1990), les concepts de compétence interculturelle/communicative présentés dans la section précédente se dégagent à travers l'étude des textes littéraires. Ces textes permettent de comprendre l'importance de l'acceptation, de la compréhension, du dialogue avec autrui, du débat sur la diversité sociale et culturelle, de la tolérance envers les autres et les différences. Dans notre étude, nous nous pencherons particulièrement sur l'exploration de la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à travers l'étude des textes littéraires en classe. Cette approche vise à créer un espace de découverte d'autres perceptions, valeurs et modes de vie, favorisant l'ouverture au monde, l'échange, la rencontre et le partage. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les liens entre la littérature et la culture, en mettant en avant « l'élaboration d'une compétence sociale, interculturelle et transnationale » à travers les textes littéraires. Ces textes sont considérés comme des reflets de la réalité sociale de la société qui les a produits, contribuant ainsi à la formation d'une compréhension plus approfondie de la culture et de l'altérité (Lüdi G., Münche B. et Gauthier C., 1994, pp. 105-106).

Notre expérience d'enseignement du FLE et de l'utilisation des œuvres littéraires pour préparer les apprenants aux certifications de langue de la SORBONNE-UNIVERSITÉ nous permet de soutenir que la lecture des textes littéraires conduit les apprenants de la langue à découvrir le patrimoine culturel, à accéder aux codes sociaux et aux modèles culturels de la langue cible. Comme cela a été relevé dans le premier chapitre, la littérature a le pouvoir de remodeler les perceptions du monde, de remettre en question les stéréotypes et les préjugés, et d'ouvrir la voie à la tolérance. Les réflexions engendrées par la lecture d'un texte concernant « une personnalité, une expérience, des actions entreprises ou une situation dilemmatique » génèrent des émotions, des dialogues et des questionnements extrêmement féconds. Cette rencontre avec des univers différents révèle les multiples perspectives du monde et de l'humanité, et le lecteur/apprenant de la langue, tout comme tout lecteur, en tire des enseignements pour sa propre vie. La littérature offre un cadre de lecture propice à l'exploration de l'altérité et à la réflexion sur la langue. Elle constitue également un document culturel d'une

richesse et d'une stimulation considérables, dépassant les limites de la simple observation du monde extérieur ou des mécanismes internes de structuration. La littérature s'inscrit dans un processus dialectique entre ces deux aspects, et sa valeur pédagogique opère selon la proposition avancée par J.-P. Mercier (2010) :

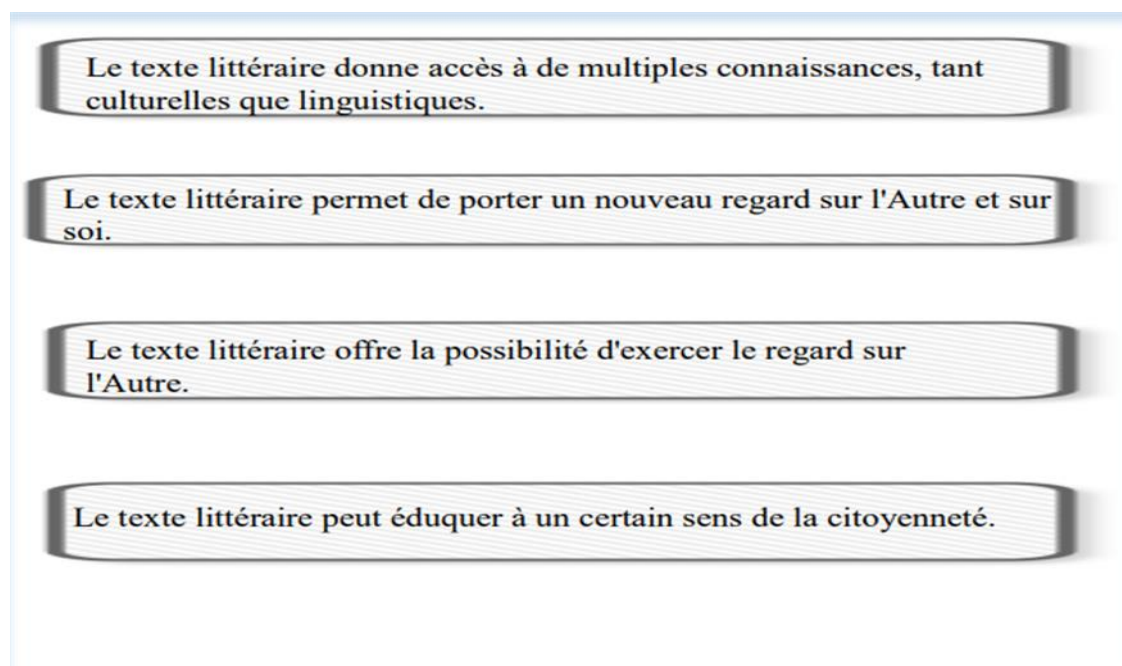


Schéma 3 : Littérature accès à l'altérité (Conception personnelle).

Des leçons d'existence sont puisées par les textes littéraires qui transmettent des « vérités inavouables, pour une société comme pour l'individu [...]. Le lecteur reconnaît l'humanité dépeinte dans la littérature. Les connaissances sur le monde que véhicule la littérature amènent le lecteur à briser le moule des préceptes, des présomptions et de la généralisation aveugle » (Mercier J.-P., 2018, pp. 74-75). Dans les sociétés contemporaines, qui sont à la fois multiculturelles et multilingues, le domaine littéraire se présente comme un espace culturel qui favorise le dialogue avec autrui et permet d'acquérir une meilleure compréhension de l'apprentissage social en tant que reflet de la réalité sociale. L'apprenant, en tant que lecteur, est encouragé à réfléchir sur sa propre culture, à reconstruire son identité au travers de rencontres avec l'Autre, car comme le souligne Besse H. (dans Seoud A., 1997, p. 146), « on ne saisit ce qui nous singularise que par différence ». C'est cette ouverture d'esprit que nous soutenons en plaidant en faveur de la réintroduction de la littérature dans la salle de classe pour l'enseignement du français langue étrangère, dans la perspective d'un « apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers » (Abdallah-Preteuille M., 2010, p. 147). Nous chercherons à mettre en évidence l'importance d'intégrer l'étude des œuvres littéraires dans la didactique des langues étrangères, car ces œuvres agissent comme de véritables témoins d'une époque, d'une idéologie, d'un monde complet et d'une culture de l'altérité. Comme le résume H.

Besse (1989, p. 8), elles sont « des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres ».

La confrontation avec d'autres cultures, l'altérité reflétée par le texte littéraire, donne une signification profonde à l'identité interculturelle et ouvre la voie à l'échange, à la diversité et au respect, en engageant l'apprenant/lecteur dans une interaction pour « [...] bâtir des relations qui s'organisent à travers les phrases et la philosophie, une langue et une épistémologie » (Benali A., 2012, p. 119). Cette interaction, comme l'affirme A. Gohard-Radenkonic (2004, p. 187), se produit entre « le texte et le lecteur, entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes, en mettant l'accent sur la réflexion concernant cette diversité. Cela incite à remettre en question les non-dits sociaux et les “textes cachés”, permettant d'identifier les stratégies et les relations avec autrui [...] ». Cette perspective guide l'apprenant-lecteur vers la réflexion, l'interprétation et l'intercompréhension entre différentes cultures, favorisant ainsi le rapprochement entre les cultures et les individus, puisque l'objectif majeur est que l'apprenant s'acclimate à la relation avec l'Autre (cf. 2.2.1). Pour que cela soit efficace en classe de langue, l'apprenant-lecteur doit s'exercer à remettre en question les préjugés et les stéréotypes afin d'adopter une attitude d'ouverture. A. Benali et W. Guehria (2013) affirment que toute connaissance du monde est composée de représentations qui reflètent une réalité sociale ou psychologique, qu'elle soit individuelle ou collective, et qui trouve sa place dans le texte littéraire. Ce dernier, grâce à la diversité des perspectives qu'il offre et à la liberté laissée à l'apprenant-lecteur de maintenir son regard critique, permet la « mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité » (De Carlo M., 1998, pp. 63-64). Dans cette perspective, le texte littéraire en classe de langues incite l'apprenant-lecteur à décoder les codes sociaux, à explorer des modèles culturels et à se familiariser avec différentes manifestations de la culture de l'autre, afin d'entrer dans diverses visions du monde.

En ce sens, notre recherche s'efforcera de contextualiser la dynamique de l'altérité au sein des œuvres littéraires et de l'étude du texte littéraire en tant que moyen de révéler la réalité culturelle, un autre monde et de favoriser le rapprochement avec l'Autre. Nous prévoyons de proposer un enseignement de la littérature en classe de FLE dans le but de sensibiliser les apprenants à la découverte des beautés universelles, d'autres structures sociétales et modes de vie. Cette connaissance acquise à travers l'étude d'œuvres littéraires pour l'apprentissage de la langue englobe une interaction avec le texte, une expérience interculturelle et une réflexion sur sa propre identité, permettant ainsi de relativiser sa propre culture.

Cela est particulièrement pertinent pour les jeunes apprenants de la langue qui, par l'enthousiasme suscité par la découverte offerte par l'étude de la littérature, développeront une perspective universelle du monde, différente de celle de leur propre pays. Cette démarche leur

permettra de découvrir les évolutions des sociétés étrangères, les tendances et les conceptions, contribuant ainsi à la construction de leur pensée et de leur identité dans le contexte du pluralisme culturel. Cette approche facilitera leur accès à l'Autre et à sa culture. Notre postulat rejoint les propos de J.-F. Bourdet (1999) qui souligne que la rencontre entre la littérature dans la langue cible et l'apprentissage du lecteur étranger est d'autant plus essentielle et potentiellement enrichissante que celle d'un lecteur natif. Cette rencontre pose la question fondamentale de la signification de l'œuvre, qui touche à la représentation du monde et à l'identité du sujet. Elle offre au lecteur un espace où il peut jouer, métaphoriser sa propre quête, ses peurs et ses plaisirs. Elle reflète une image de lui-même, et en se regardant de l'extérieur, on peut en apprendre énormément sur soi-même (*ibid.*, 1999, p. 273). En effet, la construction de l'identité individuelle requiert une interaction entre la dimension intérieure de l'individu et sa relation avec les autres, car c'est à travers les interactions avec autrui que l'individu forge son identité, qui est en constante évolution par le biais de ses rencontres et de ses relations avec les autres.

Nous reconnaissons que l'étude des œuvres littéraires dans le cadre de l'apprentissage de la langue constitue un terrain fertile non seulement pour identifier ces représentations culturelles, mais également pour prendre conscience de leur caractère non universel et de la variété des perceptions qu'elles peuvent susciter chez chaque apprenant/lecteur. Cette prise de conscience entraîne des discussions comparatives et encourage une référence à sa propre culture. En effet, l'apprenant ne peut saisir pleinement son environnement culturel qu'en adoptant un regard comparatif, ce qui facilite la distanciation et l'intégration de l'apprenant dans une dimension plus universelle. Cette approche comparative favorise également la confrontation de pensées et de valeurs, ainsi que la réflexion sur les différences et les similitudes entre deux cultures, ce qui est essentiel pour établir une communication fructueuse avec autrui. La citation de J.-P. Vernant extraite des « Langues de France » (2013, p. 148) illustre parfaitement notre position : « On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont ».

La rencontre entre le « je » et l'« autre » peut être comprise à travers trois dimensions identifiées par le même auteur (*ibid.*, 2013, p. 152) :

Dans une première approche, on projette inconsciemment notre propre système de références culturelles sur autrui, qui est perçu comme étrange et doté de comportements surprenants. Cette approche est marquée par la méfiance et la crainte.

Dans une deuxième approche, autrui est perçu comme un individu ayant ses propres normes culturelles, différentes des nôtres. La reconnaissance de la différence existe, mais il n'y a pas de retour réflexif sur nos propres références culturelles.

Dans une troisième approche, la relativité du système culturel d'autrui s'accompagne d'une réflexion sur notre propre culture. Le système culturel de référence personnel n'est alors plus considéré comme le seul modèle supérieur.

L'entrecroisement entre la culture du « je » et de l'« autre » s'accomplit grâce à l'effort d'exploration et de construction du sens des interactions humaines, tant avec soi-même qu'avec les autres à travers les diverses formes d'expression linguistique.

2.2.4.1. Littérature – acte de communication interculturelle

Nous défendons l'idée que l'utilisation du texte littéraire dans le contexte didactique d'une langue étrangère vise à représenter une culture absente à travers laquelle se manifestent l'épanouissement personnel et le développement des valeurs culturelles et humaines. Partant de cette hypothèse, la didactique des langues étrangères ne devrait pas priver les apprenants d'une « dimension entière de la langue et de la compréhension des univers socioculturels que la littérature transmet » (Gohard-Radenkovic A., 2004, p. 6). Cette sensibilisation aux cultures et cette ouverture vers les autres favorisent le rapprochement entre les peuples et renforcent la compétence de communication culturelle et interculturelle chez les apprenants-lecteurs, comme le suggère la formulation de P. Ricœur (1961, p. 451) : « Être homme, c'est être capable de transfert dans une autre perspective ». L'apprentissage des langues étrangères à travers la littérature insuffle une dimension humaniste à cet apprentissage qui englobe la dimension linguistique. En effet, l'enjeu consiste non seulement à « apprendre à dire mais aussi à se dire et surtout à dire avec » (Abdallah-Preteille M., 2004, p. 57).

La salle de classe se transforme en un espace de discussion et de débat où la réception, la compréhension et l'interprétation du texte littéraire se font collectivement, encourageant ainsi l'expression orale, la participation personnelle et les échanges d'opinions autour d'une lecture. 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 conjointement une interprétation de l'œuvre et partagent leurs émotions et sensations liées à la lecture » (Godard A., 2015, p. 221). En premier lieu, ils apprennent à partager leurs pensées avec leurs camarades, à mobiliser leurs propres réalités, représentations et connaissances pour créer un dialogue en classe de langues. En second lieu, la littérature facilite le dépassement de leurs frontières d'origine, leur permettant d'explorer le monde qui les entoure au-delà de la salle de classe. Comme le dit Simone de Beauvoir, « c'est à travers la littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger ». En réalité, la littérature se connecte à la fois avec des attitudes - tolérance et respect - et avec des compétences : elle permet de développer la capacité à se décentrer pour entrer en relation empathique avec ce qui est étranger

et cultiver une sensibilité accrue.

La communication littéraire offre une opportunité de fusionner l'enseignement de la langue avec la culture littéraire, agissant comme un support didactique essentiel pour explorer la culture de l'Autre et établir un lien entre la culture académique et la culture quotidienne partagée avec les locuteurs natifs ou les personnes parlant la langue. De plus, la communication verbale dans la langue cible joue un rôle crucial dans la compréhension de l'Autre, la communication avec lui et l'acceptation de la diversité culturelle. Cela implique un contact authentique avec l'Autre, dépassant le simple aspect linguistique. Le texte littéraire offre une voie pour acquérir une meilleure connaissance de la langue, de soi-même et de l'Autre grâce à une approche didactique intégrant des connaissances socioculturelles, des structures discursives et des pratiques culturelles. Cette approche pédagogique singulière, que notre étude promeut, se base sur des composantes linguistiques et discursives-textuelles, sociolinguistiques, référentielles, stratégiques et culturelles. Comme le soulignent F. Giust-Desprairies et B. Müller (1997, p. 92), cela implique une prise de conscience que la langue et la culture s'influencent mutuellement, et que la signification dépend du contexte culturel. Ainsi, la communication littéraire se manifeste pleinement dans l'acte de lecture en classe de langues en développant une maîtrise des normes des échanges verbaux et en favorisant les interactions interpersonnelles. Elle encourage l'expression personnelle, les échanges d'opinions et la discussion, créant ainsi un environnement propice au partage et à l'approfondissement de la lecture :

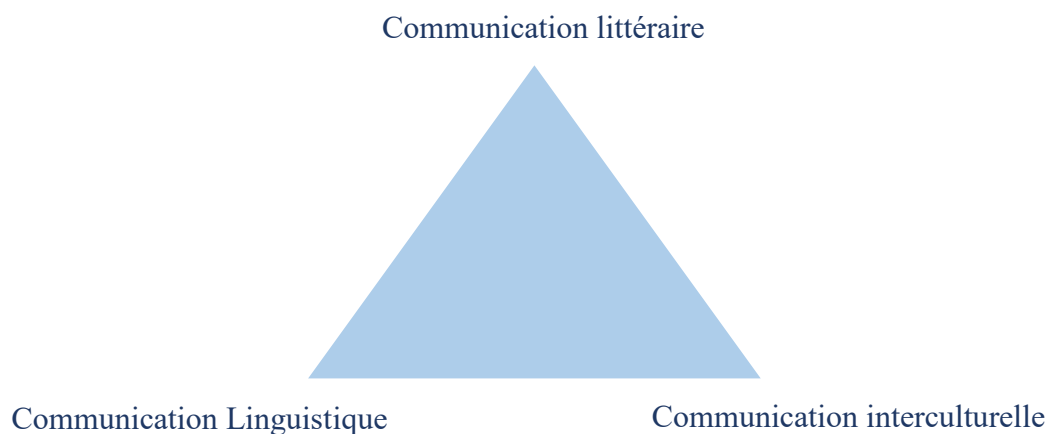


Schéma 4 : Relation de la communication littéraire (Conception personnelle).

P. Freire (1980) affirme que la perception, l'interprétation et la conscientisation sont étroitement liées dans le processus de compréhension d'une autre culture et de communication. Dans la pédagogie de P. Freire, la notion de conscientisation repose sur le développement des connaissances qui permettent à l'étude de devenir une prise de conscience critique et dialogique.

L'enseignant joue un rôle essentiel dans cette co-construction dialogique des connaissances, des représentations et des émotions. Sa position et son rôle dans ce processus d'enseignement sont fondamentaux, et nous approfondirons cette notion dans la poursuite de notre étude.

2.2.4.2. Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre littéraire

L'intégration de la littérature, en particulier du texte littéraire, dans l'enseignement du FLE ne devrait pas être perçue uniquement comme un processus cognitif, perceptuel et émotionnel, mais également comme une médiation linguistique-culturelle, un véhicule pour le dialogue interculturel tel que décrit par C. Tardieu comme « une négociation entre intérieur et extérieur, imaginaire et unimaginable où l'on cesse d'être tout à fait soi-même sans pour autant devenir tout à fait autre [...] » (2008, p. 107). L'apprenant de la langue cible est invité à établir un dialogue interactif entre sa propre culture et celle qui émane du texte littéraire étudié en classe. Ce processus éveille l'interculturel par la « redécouverte de sa culture d'origine à la lueur de sa découverte de la culture cible » (Dumont R., 2008, p. 223). Cette réflexion, qui est l'une des caractéristiques fondamentales de l'approche interculturelle, se reflète dans le Cadre européen commun de référence (CECRL, 1996, p. 15). Grâce à la médiation linguistique et culturelle, les apprenants prennent conscience des éléments culturels imbriqués dans la langue à travers des activités de médiation écrite et orale telles que la traduction, la communication et la conceptualisation. Ces activités, conçues et mises en pratique par l'enseignant en classe, permettent à la langue de servir d'intermédiaire pour construire le sens et pour communiquer les réactions suscitées chez les apprenants par l'exploitation du texte littéraire. Les étapes de la médiation sont définies par B. North et E. Piccardo (2016, p. 26) en quatre échelles :

Médiation d'un texte : Cette étape consiste à permettre l'accès au contenu du texte en éliminant tout obstacle linguistique, culturel, sémantique ou technique.

Médiation des concepts : Il s'agit d'un moyen de faciliter l'accès à la connaissance et aux concepts à travers le langage.

Médiation de la communication : Cette étape vise à créer les conditions nécessaires à la compréhension, ce qui favorisera ensuite la communication.

Stratégies de médiation : Ce sont les procédés mis en œuvre pour élucider le sens de ce qui est dit ou écrit et pour faciliter la compréhension.

D'après les auteurs, les deux premiers groupes font référence « au texte créatif », dans notre cas le texte littéraire, et les deux autres font référence à l'information et à l'interaction en ligne. La compétence médiatrice peut se développer à travers les activités récapitulées dans le tableau :

Catégories pour les échelles de descripteur, présentant les activités de médiation³⁶ qui renforcent des compétences diverses telles que linguistico-communicatives, interactionnelles, stratégico-méthodiques et interculturelles (Hallet W., 2008, p. 4, emprunté à Biedermann A., 2014), en appliquant les stratégies de médiation : relier à un savoir préalable, développer un texte, rationaliser un texte, restructurer un texte dans la culture discursive appropriée et adapter son langage. À travers ces types d'activités en classe de langue proposées par le CECRL (2001, p. 71), réhabilitées dans le CECRL (2018) et efficaces en termes pédagogiques, l'apprenant agit comme acteur social au sein de la classe et se rend capable de créer des ponts d'interrelation avec des personnes issues de cultures différentes (CECRL, 2018, p. 107)³⁷ afin d'éviter les dysfonctionnements d'une communication avec des gens de valeurs aussi différentes.



Figure 2 : « Le volume complémentaire du CECR » (Piccardo E., 2018).

La compétence à communiquer linguistiquement se met en œuvre à travers divers « modes d'activités » (CECRL, 2001, p. 18) qui sont applicables à l'oral, à l'écrit ou à l'entraînement des deux. Ces activités, illustrées dans la figure ci-dessus et mises en valeur par le CECRL (2018), se basent sur quatre modes de communication : la réception, la production, l'interaction et la médiation, en reconnaissant le rôle unique de la dimension sociale du langage. L'apprenant est confronté à un texte, dans notre étude, au texte littéraire, qui requiert une forme de médiation pour devenir accessible : une médiation linguistique, sociale ou culturelle, ainsi que la

³⁶ Annexe 4, Tableau 21 : Catégories pour les échelles de descripteur, présentant les activités de médiation.

³⁷CECRL 2018, volume complémentaire :

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

médiation par les médias et Internet, supports essentiels pour le développement de notre proposition didactique d'enseignement du FLE à tous les niveaux.



Schéma 5 : Formes de médiation selon Piccardo E., 2018.

Cette approche d'apprentissage de la langue cible est en étroite consonance avec la conception de L. Vygotski (1934/1990), qui soutient que la médiation, en tant qu'activité langagière, établit un lien entre la dimension individuelle, la dimension sociale et l'acte, et qu'elle mobilise des processus mentaux pour accomplir des tâches. La médiation s'effectue à travers divers types de signes acoustiques, visuels et linguistiques qui facilitent l'observation des actions individuelles ainsi que la confrontation linguistique et culturelle entre des personnes dont le profil reste à découvrir.

Pour synthétiser ces considérations sur la médiation, nous adoptons la définition proposée par D. Coste et M. Cavalli (2015) : « Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement » (2015, p. 67). La pertinence de la médiation réside dans le fait qu'elle habilite l'apprenant de la langue étrangère en tant qu'acteur social à acquérir les compétences nécessaires pour s'approprier l'altérité, accéder à d'autres cultures, s'intégrer et participer à des communautés et groupes sociaux variés (ibid., 2015, p. 7).

En accord avec cette perspective, notre approche didactique repose sur la conviction que l'étude de la littérature en classe de FLE établit des connexions entre les compétences linguistiques et les connaissances culturelles, qu'elles soient dans la langue maternelle ou en français, indépendamment du niveau de maîtrise de la langue. Cette approche favorise les

passages et les échanges qui conduisent naturellement à la médiation interculturelle. Notre objectif principal sera d'harmoniser ces compétences linguistiques et les connaissances sociétales chez les apprenants de FLE, afin qu'ils puissent progressivement faciliter la communication entre les cultures. Cette approche vise à susciter l'intérêt des apprenants pour les rencontres interculturelles, la compréhension et le partage des différentes perspectives du monde, ainsi que la reconnaissance des interprétations culturelles variées des situations (Zarate, G., 2003, p. 95). À travers une variété d'activités qui englobent des connaissances factuelles, des comportements langagiers et des formes discursives, notre proposition prépare et entraîne les apprenants à interagir avec d'autres personnes et à entrer en contact avec des sociétés différentes. La salle de classe devient un espace où les apprenants entrent en contact avec des informations, des images et des données de toutes sortes provenant du texte littéraire et des supports numériques. Ces interactions suscitent des réactions constructives face aux diverses façons d'exprimer, d'agir et d'être dans une société étrangère. Ces activités, développées autour du texte littéraire dans le but de faciliter la médiation entre l'individu et son environnement, permettent de « préserver et de transmettre l'expérience des autres » (Compagnon A., 2006, p. 63). Il s'agit donc d'une proposition didactique qui correspond à : apprendre sur les cultures, s'approprier une culture, être confronté à d'autres cultures, devenir médiateur entre cultures.

2.2.5. Didactique de l'interculturel

Dans cette optique, nous entreprenons d'examiner l'interculturalité à la fois en tant que thème et en tant que pratique au sein de la classe de langues. Ces démarches sont influencées par les changements sociétaux³⁸ récents qui ont un impact sur l'enseignement des langues étrangères et qui nécessitent une plus grande implication de tous les acteurs responsables. L'enseignement n'a plus pour rôle de « transmettre des connaissances, de susciter de l'intérêt pour les sociétés où la langue cible est employée ou d'alimenter la culture générale, tout en demeurant au service des acquisitions langagières » (*ibid.*, Beacco J.-C., 2017, p. 13), mais il s'engage dans l'éducation humaine, du « développement d'une personnalité interculturelle » selon le CECRL (*ibid.*, 2001, p. 85) en vue de favoriser les compétences transversales nécessaires³⁹. Notre recherche se concentre sur la manière dont la construction de la personne apprenant une langue étrangère peut être enrichie et comment elle peut être dotée d'outils pour une communication plus fluide dans des sociétés caractérisées par leur diversité. Nous

³⁸ Dynamiques sociétales depuis 2005...citées dans l'introduction de : L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative, J.-C. Beacco, 2017.

³⁹ Les thèmes transversaux permettent d'établir un pont entre la réalité sociale et l'apprentissage d'une langue étrangère.

explorons les processus et les interactions qui mènent à des interactions interculturelles. À l'ère contemporaine, la quête de liens nouveaux au sein des sociétés contemporaines via la communication verbale et des représentations sociales partagées, implique le développement des compétences interculturelles dans lequel l'enseignement des langues porte une partie de responsabilité.

Dans les sociétés contemporaines, la diversité des cultures et des comportements se renforce, et les interactions dans divers contextes deviennent inévitables. Cette dynamique relationnelle nécessite l'interaction entre des esprits et des psychés variés (Casse P., 1984). Par le biais de cette étude, notre intention est d'explorer cette dynamique de communication. Notre perspective ne consiste pas simplement à ce que les apprenants se familiarisent avec l'autre et leur culture, mais plutôt qu'ils se tournent vers l'autre tout en maintenant leurs propres critères et repères. Dans ce contexte, parmi les trois perspectives liées à l'interculturalité et identifiées par M. Abdallah-Preteille (1985) : la perspective subjective, interactionniste et institutionnelle, nous choisissons la troisième, car elle est perçue comme étant plus large et plus en adéquation avec l'orientation de notre recherche.



Schéma 6 : Perspectives impliquées par l'interculturel et distinguées par Abdallah-Preteille (1985).

Nous maintenons l'idée (cf. 2.2.3) que l'enseignement des langues devrait englober des dimensions socio-affectives qui encouragent la réflexion introspective, permettant ainsi à l'apprenant de mieux se comprendre pour ensuite mieux appréhender l'autre. Nous allons analyser la manière dont la littérature peut contribuer à former la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE, en facilitant la compréhension des caractéristiques culturelles propres et en favorisant la communication entre individus issus de différentes cultures. Cette approche permet également la socialisation en utilisant la médiation comme outil : « J'ai besoin de la médiation d'autrui pour être ce que je suis » (Sartre J.-P., 1943, p. 349). L'éducation interculturelle valorise cette perspective humaniste en milieu de classe de langues,

conformément à la vision de Jacques Delors (1996)⁴⁰ : *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et avec les autres, apprendre à être.*

Cet acte éducatif peut s'épanouir grâce à l'attrait pour un autre monde, une autre culture, au désir et à la curiosité de la découverte, ainsi qu'à la motivation profonde qu'apporte l'appropriation de la langue cible. Il est également nourri par les aspects affectifs, les valeurs sociales de l'apprenant et ses représentations. Sous cet aspect, l'apprentissage d'une langue étrangère devient une ressource pour le développement personnel et la relation avec autrui, à l'image de la citation de Sartre : « pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi » (Sartre J.-P., 1946, pp. 66-67).

L'altérité serait alors perçue comme une richesse significative, puisque cette relation serait développée de manière à influencer les attitudes des apprenants en tant qu'acteurs sociaux, leur permettant d'agir ou de réagir dans certaines situations. Du point de vue qui nous préoccupe, l'enseignant de langue étrangère doit créer des opportunités de rencontres avec des cultures différentes, qui peuvent susciter une « révélation, un choc ou une “conversion” » (*op.cit.*, Beacco J.-C., 2017, p. 226). Ces expériences de confrontation peuvent amener les apprenants à réfléchir sur leurs croyances et à former ou modifier leurs attitudes.

2.2.5.1. Fondements conceptuels

L'exploration des différences dans toutes les formes d'expression sert de base à la découverte de la langue cible et contribue également à l'enrichissement culturel de l'apprenant. En 1986, le Conseil de l'Europe a attribué au terme « interculturel » la signification d'« interaction, d'échange, d'élimination des barrières, de réciprocité et de véritable solidarité ». Il implique également la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains se réfèrent dans leurs relations avec les autres et dans leur conception du monde (Conseil de l'Europe, 1986)⁴¹. Face à la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans les sociétés modernes d'Europe, les politiques éducatives évoluent pour répondre aux besoins changeants. Ainsi, plusieurs mouvements éducatifs ont émergé, favorisant l'ouverture à la diversité et visant à éliminer toute forme de discrimination et de racisme. Parmi ces mouvements, l'approche interculturelle se démarque et constitue le cœur de notre étude. L'idée novatrice du concept d'« enseignement des langues fondé sur la

⁴⁰ L'Éducation : un trésor est caché dedans ; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>

⁴¹ Conseil de l'Europe (1986), *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

communication » repose sur la reconnaissance que lorsqu'on communique, il ne s'agit pas simplement d'échanger des informations, mais aussi de reconnaître l'autre en tant qu'individu faisant partie d'un groupe social spécifique (Byram M., Gribkova B. & Starkey H., 2002, p. 10). Aujourd'hui, les enseignants de langues reconnaissent que les connaissances lexicales et grammaticales ne suffisent pas pour l'apprentissage de la langue cible. La capacité des apprenants à utiliser la langue dans des contextes sociaux et culturels doit être développée en modifiant les méthodes d'enseignement, en adaptant les pratiques didactiques aux concepts récents, et en faisant appel à des moyens et supports innovants pour l'enseignement des langues étrangères.

Notre travail de recherche repose sur cette tendance pédagogique qui vise à développer des pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE en combinant la littérature et les technologies de l'information et de la communication pour une éducation à orientation plurielle, centrée à la fois sur la langue et la culture. Cette approche nous permettra d'explorer le lien entre la notion de culture telle qu'elle est abordée dans le cadre littéraire et la manière de vivre collective des locuteurs natifs. En réorientant l'acte interculturel dans l'enseignement des langues étrangères, nous suivons les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2000), qui encourage une communication authentique visant à établir une « proximité de lointaine »⁴². Le CECRL met l'accent sur la prise de conscience de la dimension interculturelle, le développement des aptitudes interculturelles et du savoir-être dans ce contexte⁴³. Cette approche va au-delà des relations superficielles et stéréotypées, en reconnaissant l'autre en tant qu'individu représentant un pays ou une nation distincte (CECRL, 2002, p. 9). Ainsi, cette approche pédagogique permet à l'apprenant de devenir un locuteur conscient et un médiateur interculturel apte au dialogue (*cf.* 2.2.4.2).

Pour illustrer ce concept, le tableau ci-dessous synthétise un processus interactif de différenciation et d'assimilation en didactique des langues, conformément au schéma présenté par J.-C. Beacco (*ibid.*, 2017, pp. 53-54). De plus, ce schéma est enrichi par des approches plus contemporaines soutenues par les sciences humaines.

⁴²Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette/CNDP, p. 66.

⁴³ Annexe 5 : Extraits du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Formes :	Conceptions :
<ul style="list-style-type: none"> - une forme centrée sur la maîtrise de connaissances sur l'organisation sociale, l'histoire, la géographie, les traditions, d'une orientation plutôt encyclopédique ; - une forme plus fonctionnelle centrée sur la maîtrise des connaissances factuelles et verbales-communicatives nécessaires à une gestion efficace d'un environnement social et matériel inconnu pour la communication verbale ; - une forme d'orientation humaniste qui privilégie le commerce des idées, le partage des imaginaires et des expériences esthétiques. 	<ul style="list-style-type: none"> -une conception sociologique et anthropologique qui interprète les caractéristiques d'une société autre, celle de ses manifestations folkloriques relevant d'un « génie national » ; - une conception ethnologique qui met en évidence, par comparaison, les formes de l'usage de la parole dans une communauté donnée ; - une conception sémiologique qui construit l'objet civilisation comme un langage composé des signes. <p style="text-align: right;">Beacco J.-C., 2015, pp. 53-54</p>

Tableau 1 : Récapitulation d'un processus interactif de différenciation et d'assimilation en didactique.

Ce processus vise à habiliter l'apprenant en langue à interagir de manière responsable avec toute forme d'altérité, que ce soit dans son environnement immédiat ou au sein de relations variées avec diverses communautés. L'objectif est de cultiver chez l'apprenant une attitude ouverte, tolérante et favorable au dialogue interculturel. Grâce aux outils adéquats acquis en classe de langues, l'apprenant sera en mesure de réagir efficacement dans des contextes inhabituels en maîtrisant les codes linguistiques et culturels de deux ou plusieurs interlocuteurs. Il convient de noter que cette attitude interculturelle ne se développe pas uniquement par l'accumulation de connaissances, mais plutôt par une approche consistant à repérer les indices et à interpréter socialement des discours et des pratiques en fonction des situations et des interlocuteurs. Cela peut être accompli à travers des échanges, des voyages, des interactions sur les réseaux sociaux, permettant ainsi à l'apprenant de donner un sens à des éléments culturels différents de ceux de sa propre culture. Cela lui permet de découvrir des aspects culturels méconnus ou inconnus. Grâce à une maîtrise accrue de l'approche interculturelle, l'apprenant sera en mesure de revisiter ses concepts en comprenant comment les stimuli internes et externes peuvent influencer les échanges entre individus de différentes origines.

2.2.5.2. Méthodes d'approche interculturelle

Nous allons préciser cette finalité éducative au sein des pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues, qui seront présentées et analysées dans la suite de notre recherche. Ces pratiques consistent à exposer les étudiants, même débutants, à des données contextuelles

et authentiques autant que possible, suscitant chez eux un sentiment d'étrangeté qui éveille leur curiosité et leur vigilance autochtone (Besse H., 1984, pp. 46-50). Des propositions pédagogiques seront également développées dans le cadre de notre dispositif didactique, visant à préparer les apprenants de FLE à adopter une attitude communicationnelle avec des personnes issues d'autres cultures. Dans l'enseignement des langues, trois axes interdépendants influent sur le processus d'enseignement-apprentissage de la langue cible : l'expérience linguistique, la compréhension de la nature de la langue et l'étude des cultures. Quelles pratiques, quelles activités et quelle méthodologie l'enseignant de langue étrangère doit-il employer pour un tel enseignement et, en particulier, pour l'éducation interculturelle qui nous préoccupe spécifiquement dans cette étude ?

De nos jours, il est généralement observé dans l'enseignement des langues une tendance à privilégier l'étude des pratiques langagières en accordant une dimension sociolinguistique et pragmatique à l'apprentissage de la langue. Dans ce contexte, l'utilisation de la langue et la prise de conscience linguistique sont souvent dissociées de l'étude de la culture. Cette approche se reflète notamment dans le contenu et la structure des manuels éducatifs, où une section sur la culture est souvent incluse à la fin de chaque unité. Cependant, notre travail de recherche adopte une perspective pédagogique différente. Nous soutenons l'idée qu'il est préférable de considérer la langue comme faisant partie intégrante d'un ensemble culturel, et que l'enseignement devrait impliquer une dimension interculturelle. Notre approche s'aligne avec la vision de M. Abdallah-Preteuille, qui souligne que la compréhension des cultures ne consiste pas simplement à accumuler des connaissances, mais à entreprendre une démarche de reconnaissance mutuelle, où l'homme apprend à penser l'autre sans le réduire à des stéréotypes ou à une simple catégorisation. Ainsi, la démarche interculturelle doit être globale et pluridimensionnelle, capable de capturer la complexité des dynamiques interculturelles et d'éviter les simplifications. Le développement de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues pose des défis, notamment en ce qui concerne le choix des contenus culturels pertinents, leur intégration dans d'autres domaines de savoir, l'évaluation appropriée, le soutien institutionnel et la compétence des enseignants dans ce domaine. Notre étude s'efforcera d'examiner tous ces facteurs liés aux objectifs que nous avons définis précédemment, en mettant l'accent sur l'éducation interculturelle dans le contexte spécifique de l'enseignement du français langue étrangère.

Au fil des années, de nombreux chercheurs et didacticiens tels que M. Abdallah-Preteuille, J.-C. Beacco, H. Besse, P. Charaudeau, R. Galisson, L. Porcher, G. Zarate, L. Collès, M. Byram, J.-L. Dufays, N. Auger, D. Coste, P. Blanchet, C. Puren et bien d'autres encore ont défendu et diffusé l'approche interculturelle en tant qu'élément essentiel de la didactique des langues. Cette

approche se présente comme une démarche prometteuse et ambitieuse visant à encourager l'écoute et la compréhension des autres dans leur diversité, tout en cultivant le respect, la dignité humaine et la tolérance. Son objectif est de favoriser la cohésion au sein de sociétés culturellement variées. Progressivement, la pédagogie interculturelle a gagné du terrain dans le domaine de l'enseignement des langues⁴⁴ en mettant en avant l'idée que le respect des aspects socio-culturels, combiné à la maîtrise de la langue, conduit à une communication efficace avec les personnes d'autres cultures. De nombreux articles et ouvrages ont été consacrés à l'importance de ce dialogue interculturel entre les peuples et les cultures, d'autant plus nécessaire face aux nouveaux défis et aux écarts culturels, religieux et linguistiques qui caractérisent notre époque marquée par le pluralisme et le multiculturalisme. L'enseignement des langues, y compris celui du FLE, repose actuellement sur cette forme de communication verbale et humaine qui intègre les dimensions linguistiques et interculturelles. La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère n'est plus seulement d'acquérir des connaissances rudimentaires sur la culture du pays concerné, mais plutôt de développer chez les apprenants des compétences qui leur permettront de réguler leurs relations avec les autres qui possèdent une culture différente de la leur. Nous souscrivons à cette théorie et nous soutenons que les compétences linguistiques et interculturelles doivent être développées de manière conjointe. Cette approche de l'enseignement des langues, notamment du FLE, devrait être perçue comme une ressource précieuse et fructueuse pour tout apprenant de langue étrangère, en tant que futur acteur social. Dans cette optique, l'interculturel ne se limite pas à une simple connaissance théorique, mais « se vit, s'expérimente, se met en actes et en action... » (Clerc S. et Rispaïl M., 2008, p. 290). Cependant, la question se pose : comment réaliser ce cheminement vers une éducation interculturelle ? Quels outils et moyens peuvent être mis en place pour permettre à l'apprenant d'apprendre dans un contexte interculturel ? C'est là une problématique à laquelle nous nous attacherons à répondre dans la suite de notre recherche.

Pour répondre à ces questions et approfondir nos propositions, nous trouvons pertinent de commencer par examiner les types d'approches interculturelles présentés par les auteurs J.-L. Dufays et F. Thyron (2006), puis d'explorer les méthodes d'approche interculturelle selon L. Collès (2006). Dans leur synthèse sur l'interculturel en langues étrangères, J.-L. Dufays et F. Thyron identifient plusieurs types d'approches interculturelles. Tout d'abord, il y a « l'interculturalité patchwork », qui lie les différentes cultures à l'enseignement de la langue et de la culture source. Ensuite, « l'interculturalité fusionnelle » privilégie les points communs entre la culture propre et la culture cible. L'« interculturalité contrastive » cherche à comparer tous

⁴⁴ 3ème rencontre mondiale des départements universitaires d'études françaises, organisée par l'AUPELF du 18 au 24 juillet 1982, à Lomé.

les éléments des cultures impliquées. À l'opposé, « l'interculturalité consensuelle » vise à éliminer les différences culturelles pour encourager le rapprochement malgré les langues différentes. Enfin, « l'interculturalité expérimentale » considère que l'expérience en classe dépend à la fois de l'appartenance culturelle des apprenants et de l'enseignant. Ces différentes approches illustrent les multiples façons d'aborder l'interculturel dans l'enseignement des langues. Ayant cité les divers types de l'interculturel, passons à un bref aperçu des méthodologies de l'approche interculturelle telles que présentées par L. Collès (*ibid.*, 2006, pp. 6-26). L'une de ces méthodes consiste à explorer les représentations et les stéréotypes, ce qui permet de questionner la relation entre la culture d'origine et la culture cible. En mettant en présence différentes représentations culturelles dans le contexte de la classe de langue, on peut susciter la réflexion sur les stéréotypes et analyser les rencontres culturelles. Cette démarche conduit à la didactique de l'interculturel qui valorise la culture et la langue de l'autre. Cette approche, basée sur l'anthropologie et le support littéraire, encourage les apprenants à utiliser les éléments de leur propre culture pour s'exprimer et s'affirmer. Les œuvres littéraires, selon l'auteur (Collès L., 1994, p. 17), fournissent un accès aux codes sociaux et aux modèles culturels en représentant des expressions langagières spécifiques de ces systèmes. Une autre approche explorée par l'auteur est la conception pragmatique et l'ethnographie de la communication. Cette approche permet à l'apprenant de découvrir la culture à travers le langage et la communication, en développant la compétence pragmatique. Cette idée est partagée par G.-D. de Salins (1992), pour qui cette approche ouvre des perspectives sur les usages linguistiques et le fonctionnement de la langue. En somme, ces différentes approches et méthodologies offrent des perspectives variées pour aborder la relation entre la langue et la culture, ainsi que pour développer les compétences linguistiques et interculturelles des apprenants.

2.2.5.3. Modèles de la compétence interculturelle

L'approche interculturelle incite les apprenants à percevoir la culture sous une nouvelle perspective. Elle les encourage à découvrir ce qui différencie et souvent demeure caché derrière les valeurs et les expressions d'une culture désignée par la langue. Cette approche les pousse à transcender leur propre seuil personnel pour interagir avec ceux qu'ils rencontrent, en vue d'une mutuelle progression. Il va de soi que l'éducation interculturelle leur enseigne que se tenir face à l'autre signifie cohabiter avec lui, établir un dialogue, partager des idées et s'inspirer mutuellement (*ibid.*, Dumont R., 2008, p. 8). Cette méthode facilite l'utilisation de la langue apprise, tout en amenant les apprenants à saisir le concept d'altérité. Selon notre point de vue, la capacité à comprendre les différences et à adopter une attitude ouverte et tolérante favorable

à un authentique échange interculturel se développe de manière continue dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce processus suscite chez les apprenants une sensibilité à la diversité et à l'Autre. Cette notion a donné lieu à des modèles auxquels il est important de se référer brièvement afin de bien intégrer la compétence interculturelle avant d'exposer notre proposition didactique. En premier lieu, nous nous orientons vers le modèle classique de la compétence interculturelle de M. Byram (1997), qui englobe les aspects formels/linguistiques, sociolinguistiques et discursifs du langage, ainsi que sa dimension anthropologique liée à la variation des pratiques et des formes de communication verbale (*ibid.*, Beacco J.-C., 2017, p. 81), pour les échanges avec les autres et le maintien des relations. Dans cet esprit, l'enseignement des langues doit harmoniser à la fois les intérêts traditionnels et contemporains. L'auteur M. Byram (1997) identifie cinq éléments fondamentaux de la compétence interculturelle qui s'avèrent essentiels à notre époque, particulièrement dans des sociétés dont la composition ethnoculturelle évolue. Ces éléments doivent être cultivés chez les apprenants de la langue cible afin de promouvoir l'harmonie au sein de ces sociétés : *savoir comprendre*, capacité à saisir et interpréter des documents ou des événements issus de cultures différentes. Il s'agit de pouvoir expliquer ces éléments et de les mettre en relation avec son propre contexte ; *savoirs culturels*, un ensemble de connaissances concernant les pratiques culturelles de leur propre pays ainsi que celles de leurs interlocuteurs. Ces connaissances permettent la communication et l'interaction entre individus de cultures diverses ; *savoir apprendre/faire*, capacité à acquérir de nouvelles connaissances et à les intégrer dans la compréhension de cultures étrangères. Cela implique également d'appréhender différentes perspectives et conceptions liées à ces cultures ; *savoir être*, ouverture envers la diversité, en remettant en question les préjugés monoculturels et en adaptant ses concepts et schémas de pensée pour favoriser la socialisation et l'intégration d'expériences nouvelles ; *savoir s'engager*⁴⁵, capacité à adopter un regard critique et à effectuer des analyses comparatives. Elle encourage le développement personnel et une perspective plus objective, permettant une action appropriée dans des situations d'interaction interculturelle. Selon l'auteur, à une époque où les interactions entre individus aux origines variées sont devenues fréquentes, « monnaie courante », il est essentiel que l'enseignant veille à ce que les apprenants acquièrent des compétences non seulement linguistiques, mais aussi interculturelles. De même, le modèle élaboré par le Conseil de l'Europe (2008), présenté dans le Livre Blanc sur le dialogue interculturel intitulé « Vivre ensemble dans l'égalité », définit le dialogue interculturel comme un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle entre individus et groupes ayant des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il est exercé à

⁴⁵ Annexe 6 : Brève présentation des capacités à développer du modèle M. Byram (1997).

tous les niveaux, au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde (§1.4). Ce dialogue repose sur le partage de valeurs dans un esprit de respect mutuel, et pour le concrétiser, les attitudes, connaissances, compréhension et compétences sont essentielles. Ces éléments prennent forme à travers des actions lors de rencontres avec d'autres individus et groupes⁴⁶. Le modèle de compétence interculturelle proposé par P. Blanchet et D. Coste (2010, pp. 7-27) offre une approche en quatre phases qui favorise une trajectoire non linéaire. Tout d'abord, il y a *le contact interculturel* qui implique la prise de conscience de l'existence de personnes ayant une altérité culturelle. Il s'agit de la reconnaissance de l'existence d'individus « altéritaires » utilisant d'autres ressources linguistiques et culturelles, marquée par des interactions ponctuelles ou inexistantes. Cette phase peut engendrer le rejet de l'altérité sous forme d'altérophobie, incluant la xénophobie et la glottophobie, mais aussi la convergence vers une rencontre ; *la rencontre interculturelle*, caractérisée par des relations sociales régulières avec des individus d'autres cultures. Elle peut conduire à l'occultation de l'altérité (divergence : ignorance de la relativité des systèmes culturels, ethnocentrisme, assimilationnisme) ou à une décentration, à une prise de conscience de la relativité des systèmes culturels et à une intégration progressive de repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel ; *le syncrétisme interculturel* qui implique l'appropriation de repères culturels et linguistiques, mais peut également entraîner des contradictions et des retours vers des stéréotypes et *la synthèse interculturelle* où l'apprenant intègre les différents repères culturels et linguistiques en une identité « hybride » ou « métissée », résultant de la pluralité de son propre système interprétatif. La liaison entre l'apprentissage de la langue et la prise de conscience de la culture étrangère favorise un soutien mutuel, établissant la communication sur des bases solides et évitant les malentendus interculturels. Parmi les modèles de compétence interculturelle, nous mettrons particulièrement en avant celui du CECRL selon J.-C. Beacco (*ibid.*, 2017, pp. 94-95). Ce modèle distingue plusieurs stades : le stade de « découverte » lié au contact-rencontre, le stade de « prise de conscience interculturelle », le stade d' « insertion » et « recul interprétatif » favorisant la distanciation, le stade d' « insertion » et « intégration », le stade d' « implication personnelle et citoyenne » définissant les attitudes au sein d'une nouvelle communauté, et enfin le stade de « personnalité pluriculturelle ».

Ce bref aperçu suggère que divers facteurs liés à la communication interculturelle se conjuguent pour promouvoir une meilleure compréhension des différences culturelles et linguistiques, favorisant ainsi une attitude d'ouverture envers la gestion de la diversité. Cette démarche conduit à l'acquisition de la compétence interculturelle, qui, à notre sens, correspond

⁴⁶ Annexe 7 : Inventaire des catégories du modèle de compétence interculturelle du Livre Blanc sur le dialogue Interculturel : « Vivre ensemble dans l'égalité » (2008, pp. 9-10).

à la prise de conscience et à l'acceptation d'autres modes de vie et de sociétés. Notre approche du développement de l'interculturalité à travers l'enseignement d'une langue étrangère met en évidence la flexibilité des méthodes, qui peuvent être adaptées en fonction des objectifs fixés et des démarches adoptées. Plus particulièrement, nous considérons que l'apprentissage de la langue via l'enseignement de la littérature contribue à l'épanouissement personnel. Au sein de cet enseignement, se forme une identité multiculturelle destinée à la communication verbale et culturelle. Cette identité se nourrit de l'humanisme inhérent aux textes littéraires, guidant l'apprenant de langue vers ce que l'on pourrait appeler « l'humanisme de la rencontre ». La question à explorer consiste alors à déterminer comment cette éducation interculturelle peut être mise en œuvre en classe de langues, à travers quelles activités et au moyen de quels outils.

2.2.6. Mise en place de l'interculturel en classe de FLE

À la lumière des observations que nous avons précédemment formulées et des principes fondamentaux que nous avons élaborés pour construire une approche interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, notre proposition pédagogique pour l'enseignement du FLE se fonde sur une démarche essentielle : enseigner aux apprenants les éléments linguistiques à travers l'utilisation du texte littéraire et des TICE, en utilisant ces univers culturels comme supports pour la transmission des valeurs, des idéologies et des pensées en faveur de l'ouverture à la rencontre avec l'autre culturel. L'analyse de cette proposition pédagogique nous conduit à dévoiler l'état actuel de cette perspective didactique et à mettre en évidence les interactions entre l'enseignant et les apprenants nécessaires à sa mise en pratique.

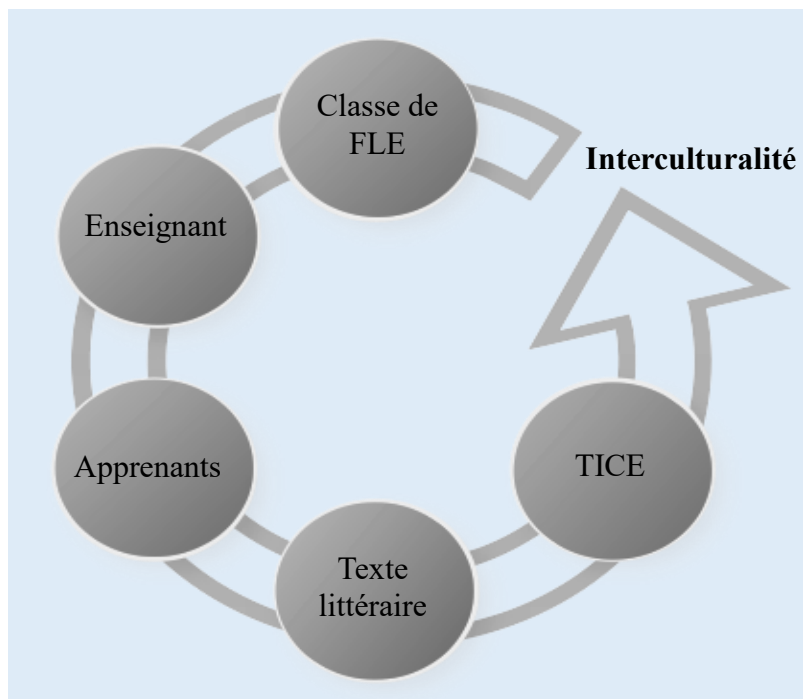


Schéma 7 : Schéma illustrant le processus de notre conception de l'enseignement du FLE à dimension interculturelle.

Dans le contexte de l'enseignement culturel de la langue en classe, quelle serait la place et le rôle des enseignants actuels ou en devenir des langues ? Comment peuvent-ils ajuster leur conception idéalisée de l'enseignement des langues à la réalité de la diversité linguistique et culturelle ? Quelles compétences doivent-ils développer pour mettre en œuvre une telle approche ? Comment l'apprenant peut-il être initié à la compétence interculturelle, telle que définie par G. Verbunt : « ... une vision humaniste des relations entre les peuples, une protection contre toute forme d'hégémonie culturelle, un plaidoyer en faveur du respect de la diversité culturelle [...]. Toutes ces aspirations ne créent pas seulement un modèle de société, mais fournissent une orientation pour la coexistence » (Verbunt G., 2011, p. 9) ? Nous aborderons ces questions d'abord dans un cadre théorique, puis à la conclusion de notre étude, nous présenterons nos observations sous un angle pratique.

Dans le contexte de notre étude et en alignement avec les principes du CERCL, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères doivent être enracinés dans la culture et s'ouvrir à l'interculturalité en embrassant toutes les formes d'altérité. Une approche d'apprentissage des langues qui est actionnelle et interactive, comme celle que nous préconisons, doit englober l'ensemble des moyens de communication linguistiques et extralinguistiques, formant ainsi un capital communicationnel dont « la culture est le fondement » (Tarin R., 2006, ch. 5). Cette démarche interculturelle dans l'enseignement des langues requiert des enseignants compétents. Ce point est particulièrement souligné par Louis V. (2006),

qui met en évidence qu'une formation à la didactique de la culture et de l'éducation interculturelle pour les enseignants de langues doit inclure, en plus des connaissances théoriques et pratiques, le développement de compétences comportementales. Cette dimension est principale, car elle renforce le rôle des enseignants en tant que facilitateurs de la perspective interculturelle en classe de langues, pour encourager un dialogue entre la culture des apprenants et celle de la langue cible, en fusionnant ces deux mondes linguistiques pour la valorisation de la diversité dans l'altérité et pour l'enrichissement mutuel. Notre conception didactique pour la découverte des codes culturels, la richesse du patrimoine, les réalités du quotidien et la construction de représentations réalistes du monde francophone considère les enseignants comme de véritables passeurs de culture. Leur contribution va au-delà de l'aspect purement linguistique pour engager l'apprenant non seulement sur le plan intellectuel, mais aussi émotionnel dans l'exploration de la littérature. Les enseignants de langues formés de manière solide sont capables de mettre en œuvre une gamme de compétences et de sensibilités chez les apprenants, en exploitant la littérature dans toutes ses dimensions linguistiques, culturelles et affectives. Cela s'inscrit dans la perspective actionnelle contemporaine où l'apprenant-lecteur devient un « artisan » actif de son développement linguistique et culturel en français⁴⁷.

À notre sens, l'enseignant de langues doit accepter un changement dans la représentation qu'il se fait de son métier afin de pouvoir répondre aux nouveaux rôles nécessairement adoptés pour la mise en œuvre de notre processus didactique en classe de langues. « Facilitateur », « entraîneur », « accompagnateur », « médiateur » ... c'est un « scénario pour un métier nouveau » qui se dessine pour l'enseignant de langues et comme le soutient K. Canvat (2002), doit aussi être stratégique, assurant de multiples rôles. Il doit être à la fois expert de contenu, planificateur, motivateur et entraîneur pour acheminer l'apprenant vers un domaine riche en possibilités qui lui permettra de s'ouvrir et également d'aiguiser son esprit critique, ainsi que sa créativité. C'est alors à lui de trouver l'équilibre entre les compétences linguistiques, esthétiques, socioculturelles et affectives dans l'objectif de former des lecteurs éclairés de textes littéraires produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier. De cette manière, il doit dépasser l'objectif de développer simplement les compétences linguistiques des apprenants et il doit, « enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects : réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux, valeurs morales... » (Collès L. et al., 2005, p. 135). Par conséquent, son rôle est capital dans une telle didactique en rapport étroit avec la transmission des connaissances, la compréhension et l'appropriation de la part des apprenants des différences

⁴⁷*Ibid.*, Defays J.-M., Delbart A.-R., Hammami S. et Saenen F., 2014, p. 108.

entre leur monde et le monde des locuteurs de la langue cible, des représentations qu'ils réussissent à se faire de la culture étrangère. Pour les fins de cet enseignement, vrai médiateur interculturel, le référent par excellence de la transmission de la langue et de la culture cible, l'enseignant unit les deux langues et les deux cultures par des stratégies diverses pour le contact et le dialogue avec les natifs de la langue apprise et par extension avec l'Autre.

Dans le cadre de cet enseignement, l'enseignant doit posséder des compétences spécifiques et une formation appropriée pour interagir avec les apprenants et le matériel littéraire tout en utilisant les outils technologiques TICE. Dans sa démarche pédagogique, il doit envisager le texte littéraire comme une ressource pour des activités linguistiques concrètes et pour une exploration à la fois esthétique et culturelle. L'enseignant, en tant qu'organisateur consciencieux, gestionnaire du savoir et guide d'apprentissage, doté de la capacité de sélectionner judicieusement les outils pour construire des significations à partir du texte littéraire, doit :

- identifier les obstacles que les apprenants rencontrent en matière de lecture (niveau de compréhension et d'interprétation) ;
- sélectionner des textes adaptés au niveau linguistique des apprenants pour favoriser une lecture productive et stimulante ;
- intégrer chaque activité de lecture dans un projet global, en tenant compte des dimensions linguistiques et culturelles ;
- éveiller l'intérêt des apprenants à travers une variété de dispositifs afin de renforcer la relation entre le texte et le lecteur, l'apprenant de la langue étrangère ;
- appliquer de nouvelles dynamiques d'enseignement-apprentissage dans la salle de classe en utilisant les technologies modernes ;
- placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage pour qu'il devienne un co-participant actif dans l'acquisition des connaissances ;
- favoriser la comparaison et l'entrecroisement entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère afin de créer une connexion entre elles ;
- assumer le rôle d'intermédiaire culturel pour gérer efficacement les malentendus et créer une synergie entre les deux langues-cultures dans une perspective interculturelle.

En prenant en compte ces réflexions, l'enseignant doit jouer un rôle de médiateur pour guider les apprenants de la langue cible à travers le processus de lecture et d'analyse des textes littéraires, en utilisant les outils informatiques pour des activités en classe et en dehors. Il doit également porter un regard neuf sur les découvertes issues des textes littéraires, contribuant ainsi à élargir la compréhension de la notion de culture qu'ils reflètent.

Grâce à cet enseignement, les apprenants de FLE, lecteurs des textes littéraires

acquièrent la capacité de relativiser leurs propres habitudes, coutumes et perspectives, afin d'embrasser d'autres pratiques culturelles et de mieux gérer leurs échanges et interactions avec des individus d'autres horizons. Ils découvrent ainsi une nouvelle manière de percevoir, d'agir et de s'adapter face à la diversité culturelle. Cette approche implique non pas de confronter l'Autre, mais de le compléter, de coexister en parallèle, de l'écouter, d'ouvrir un dialogue constructif, conformément à la réflexion de R. Dumont (2008, p. 8). À travers l'utilisation du texte littéraire en tant que support d'apprentissage linguistique et culturel, les apprenants développent un processus d'interaction et d'interrelation avec d'autres cultures. Cette interaction les conduit à une vision alternative du monde, à une rencontre enrichissante et à une communication authentique avec l'Autre, contribuant ainsi au développement de la « conscience interculturelle » telle que définie par le CECRL, une qualité essentielle pour la coexistence harmonieuse. Cet apprentissage ne se limite pas à la simple transmission de connaissances culturelles, mais vise également à développer la capacité de vivre au sein de contextes pluriculturels en dépassant les différences grâce à la critique, la réflexion personnelle, l'interaction et la compréhension mutuelle (Robert J.-M., 2009, p. 103). Dans cette optique, l'apprenant-lecteur du texte littéraire doit être capable de remettre en question ses propres références culturelles, d'accepter d'autres points de vue et d'interpréter correctement les messages de son interlocuteur, ce qui est également décrit par L. Porcher comme une « décentration », une « altérité » et une « intersubjectivité » (2004, p. 115). Il est ainsi initié à la relation interculturelle, évoluant du plan affectif au plan social, de l'individuel au collectif, comme l'observe S. Loslier (1997, p. 10). Selon notre conviction, la compréhension de soi-même ouvre la voie à l'échange interculturel qui réduit les tensions pour promouvoir un cosmopolitisme pacifique. En classe de langues, l'exploitation du texte littéraire met en jeu des enjeux éthiques, culturels, formatifs et méthodologiques. Cette approche encourage une lecture interprétative qui engendre un dialogue dynamique entre le lecteur et le texte, passant d'abord par les impressions initiales pour ensuite explorer les valeurs et représentations liées aux personnages et à leurs parcours, comme l'explique A. Godard (2015, p. 54).

En classe de langue, sous la guidance de l'enseignant, l'exploitation du texte littéraire engendre des enjeux à la fois éthiques et culturels, ainsi que des enjeux formatifs et méthodologiques. Selon A. Godard, l'interprétation du texte littéraire engage un processus d'interaction entre le lecteur et le texte, d'abord en tant que texte suscitant des premières impressions, puis en tant que monde exploré pour y découvrir les valeurs et les représentations associées aux personnages, à leur destinée et à leur parcours (2015, pp. 53-54).

En somme, cet enseignement-apprentissage interculturel à visée actionnelle permet aux apprenants d'appréhender l'idée d'échange, de contact, de dialogue, de solidarité et de

négociation entre cultures, renforçant ainsi leur ouverture d'esprit, leur reconnaissance de l'autre, leur tolérance et leur aptitude à communiquer efficacement dans un monde marqué par la diversité culturelle. Cette approche contribue à la création de nouvelles connexions culturelles et au développement de compétences qui encouragent une perspective plus inclusive, nécessaire pour les jeunes évoluant au sein de cette mosaïque de peuples et de cultures. L'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, visant à comprendre les univers socioculturels que chaque langue transmet, est désormais inéluctable. Comme l'a souligné Gohard-Radenkovic (2004, p. 10), cette nécessité découle des défis inhérents à une communication qui est intrinsèquement interculturelle.

2.3. Nouvelles technologies et classe de FLE

Depuis les premières applications pédagogiques informatiques dans les années 1960⁴⁸ jusqu'à l'intégration des assistants numériques personnels, des tablettes et des tableaux interactifs au cours des dernières années, l'enseignement-apprentissage du FLE a connu une évolution positive. Les évolutions en didactique associées à l'essor d'Internet ouvrent la voie à une approche pédagogique des langues qui repose sur « l'exploitation de données langagières réelles et ceci pour aborder des aspects aussi bien de civilisation que de lexique ou de grammaire. » (Antoniadis G. & Ponton C., 2004, p.1).

Le tournant des années 2000 a été marqué par une volonté accrue d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, souvent inscrite dans les politiques éducatives (Rey J. et Coen P.-F., 2012). À partir de là, la recherche a mis en lumière le potentiel des technologies dans le domaine de l'éducation. Dans le domaine de la recherche sur les technologies et la formation, quatre orientations majeures se distinguent⁴⁹ : le développement d'outils et la modélisation des comportements cognitifs dans l'apprentissage avec des supports numériques, l'analyse des usages sociaux, l'analyse des finalités éthiques et sociopolitiques, et l'analyse critique des conditions de production des connaissances. Les machines « à enseigner » (Skinner B.-F., 1958), « à communiquer » (Schaeffer P., 1970), « à représenter » (Linard M., 1987), « à penser » (Arsac J., 1987), ainsi que les usages qu'elles engendrent, continuent d'être étudiés par les chercheurs intéressés par la formation des individus⁵⁰. La plupart de ces études ont démontré que les TICE favorisent de multiples

⁴⁸ Annexe 8 : « Auxiliaire » de l'enseignement. À partir de cette période, il est possible de repérer cinq vagues successives au cours desquelles la désignation par le moyen technique tend à être associée à une désignation par l'usage formatif auquel celui-ci est attaché (Albero B., 2004).

⁴⁹Annexe 9, Schéma 23 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes (J.-C. Beacco, 2017, pp. 79-80).

⁵⁰Albero B., « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de

manières l'apprentissage des apprenants. Des chercheurs tels que F. Hesse (2002) ont prouvé que les technologies développent de nouvelles stratégies cognitives d'apprentissage et de nouvelles compétences chez les apprenants. D'autres auteurs, comme M. Leask et S. Younie (2001), G. Zurita et M. Nussbaum (2004), ont suggéré que les technologies peuvent encourager une approche centrée sur l'apprenant ou une démarche constructiviste de la part des enseignants. Cette idée est soutenue par C. Peck, L. Cuban et H. Kirkpatrick, qui ont avancé que « l'introduction des TICE devait conduire à une approche pédagogique davantage centrée sur l'élève et se réaliser essentiellement sous la forme de projets » (2002, p. 16). En effet, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe peut modifier la nature et la forme des interactions entre les enseignants et les apprenants. Ainsi, les TICE offrent l'opportunité de « repenser et de délocaliser, dans l'espace et dans le temps, les échanges entre les enseignants et les apprenants » et ouvrent ainsi de nouvelles perspectives pour les activités d'apprentissage ou de formation (Karsenti T., Depover C. & Komis V., 2007, p. 179).

Ces avancées et nouvelles méthodes didactiques ont également impacté l'enseignement des langues, qui ne peut pas rester à l'écart de ces évolutions. Les méthodologies d'apprentissage interagissent avec ces approches pédagogiques, en tenant compte des diverses modalités d'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes par les apprenants⁵¹.

Selon les auteurs G. Antoniadis et C. Ponton : « les enseignants ont une large palette d'outils à leur disposition pour préparer ou dispenser leurs cours. » (*op.cit.*, 2004, p.1). On observe ainsi que cet enseignement est marqué non seulement par une approche nettement différente en ce qui concerne le rôle de l'apprenant dans l'acquisition de la langue étrangère, mais également par l'intégration croissante des nouvelles technologies⁵². Il est apparent qu'à l'heure actuelle, les technologies offrent une vaste gamme de possibilités pour enrichir l'enseignement des langues.

2.3.1. Problématique de l'utilisation des TICE

D'après N. Guichon (2006), l'adoption généralisée des TICE dans le domaine de l'enseignement répond à deux impératifs : l'un vise à préparer les futurs citoyens à vivre dans la société à venir, tandis que l'autre vise à exploiter les avantages du multimédia pour faire évoluer les méthodes d'enseignement. À notre époque, les enseignants doivent intégrer l'espace

recherche éclaté », disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm#no1>

⁵¹ Annexe 10 : Schéma 24 illustrant les relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage (Puren C. et Bertocchini P., 2001).

⁵² Annexe 11 : Typologie des ressources apportées par internet emprunté par le document de F. Mangenot, 1998, « Réseau Internet et apprentissage du français », dans Chanier T., Pothier M. (Dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », études de linguistique appliquée (éla), 110., pp. 205-207.

technologique et numérique dans leur environnement de travail en utilisant des outils modernes tels que les ordinateurs portables, les tablettes, les téléphones mobiles et les différents modèles d'iPad. L'utilisation des TICE à tous les niveaux d'enseignement implique le développement simultané de plusieurs aspects : la mise en réseau, l'acquisition d'équipements et l'exploration de techniques novatrices, l'adoption de pratiques pédagogiques intégrant les TICE, la formation de l'ensemble du personnel éducatif, la stimulation des échanges, la création de ressources pédagogiques, l'assistance à l'identification, à la création et à la diffusion des ressources. Les TICE ont désormais fait leur place dans le paysage éducatif, ce qui soulève la question des nouvelles formes et des modes d'enseignement innovants qui émergent de cette transformation.

L'intégration des TICE dans l'enseignement requiert une transformation du rôle de l'enseignant et l'acquisition de nouvelles compétences. G. Antoniadis et C. Ploton expriment que l'enseignant à part de son rôle de pédagogue, est actuellement confronté à « des ressources et des outils (SIC) qui, idéalement, devrait lui apporter une plus-value importante dans la préparation et la réalisation de ses cours. » (*ibid.*, 2004, p.2). Afin d'atteindre certains objectifs éducatifs, les enseignants doivent développer une maîtrise de base des principaux outils technologiques, être aptes à les incorporer de manière pertinente dans leur enseignement, maîtriser les méthodes de travail en réseau et à distance, et harmoniser ces nouvelles approches avec les méthodes traditionnelles d'enseignement. Cette évolution appelle à une révision des programmes de formation initiale des enseignants, avec un accent renforcé sur l'évaluation des compétences en lien avec les TICE, et à la création de nouvelles formations continues qui intègrent ces éléments. En 2009, M. Lebrun soulignait que la fusion entre la pédagogie et la technologie est complexe : pour que l'utilisation des technologies apporte une véritable valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage, de nouvelles méthodes d'enseignement, alignées sur les approches pédagogiques actives, sont indispensables. Dans la formation des enseignants, « les questions pédagogiques restent antécédentes et déterminantes par rapport aux questions technologiques » (Lebrun M., 2009, p. 219).

De nos jours, la culture numérique ne se limite pas à la simple possession d'un ordinateur et d'une connexion Internet. Elle implique plutôt la capacité de savoir naviguer dans un espace informationnel pluriel en faisant preuve de découverte, d'exploration, de sélection et de réflexion critique. Les implications sont vastes et touchent les domaines de l'organisation, de la didactique, de la stratégie et de la pédagogie.

2.3.2. TICE et enseignement-apprentissage des langues

Cette section, constituée d'observations, de réflexions théoriques didactiques et de propositions spécifiques, illustre le désir d'intégrer la langue et le potentiel technologique dans

une approche cohérente pour une meilleure expérience en salle de classe. À travers ce bref aperçu des évolutions des méthodes techniques et des pratiques d'enseignement des langues, nous cherchons à démontrer que, à l'heure actuelle, un vaste éventail de ressources enrichit considérablement cet enseignement.

Le lien entre la langue et l'informatique s'est établi dans les années cinquante avec l'émergence de cette dernière. Selon J. Beziat (2008), les premiers travaux visant à mettre l'informatique au service des langues ont débuté avec l'avènement de l'informatique. Un exemple concret de cette interaction est le Traitement Automatique des Langues (TAL), qui a conduit des informaticiens et des linguistes dès les années 1950 à développer des programmes de traduction automatique. Pendant les années soixante, l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) a vu le jour. M. Warschauer (1996, pp. 7-26), en retraçant l'historique de l'ALAO, distingue trois phases majeures dans son développement : behavioriste, communicative et intégrative. Comme l'explique judicieusement M. Guay, dans la première phase, « l'ordinateur est vu comme un tuteur servant essentiellement de moyen de livraison de matériels pédagogiques et utilisé surtout pour pratiquer la langue à travers des exercices répétitifs ». Dans la deuxième phase, « l'ordinateur est employé comme stimulus ou comme un outil proposant, par exemple, des activités de simulation ou des activités utilisant des logiciels de traitement de texte ». La dernière phase est marquée par « l'avènement de l'Internet et du multimédia, qui offre à l'apprenant un environnement plus authentique dans lequel les différentes compétences linguistiques peuvent être sollicitées » (2009, p. 19)⁵³. Se basant sur les travaux de R. Taylor (1980) et de M. Levy (1997)⁵⁴, D. Legros (2002)⁵⁵ identifie trois conceptions du rôle de l'ordinateur dans l'apprentissage :

Rôles de l'ordinateur	
<i>L'ordinateur-tuteur (computer tutor)</i>	En vigueur dans les premières applications TICE, des années 80 à la moitié des années 90, reproduit la posture behavioriste. Cette posture repose sur une conception instructionniste où la relation pédagogique

⁵³ Mémoire présenté par : Guay M., 2009, Identification des conditions idéales favorisant l'acquisition du français langue seconde dans les tâches effectuées avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) et adéquation entre la théorie et la pratique, Université du Québec-Montréal, disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/2071/1/M10848.pdf>

⁵⁴ Professeur Richard Taylor, directeur du développement de la formation continue à l'école de formation continue, université de Leeds.

⁵⁵ Denis Legros, professeur de psychologie cognitive à l'université Paris Est (université de Paris 12-IUFM de Créteil) et à l'université Paris 8. Il est membre du laboratoire CHArt (Cognitions humaine et artificielle), université de Paris 8 et EPHE.

	<p>n'évolue pas. Dans ce contexte, l'enseignant prescrit à l'apprenant une succession d'exercices structuraux de type écouter-répéter effectués de façon individuelle. Si avec les TICE la typologie des exercices proposés aux apprenants évolue dans la diversité, il ne s'agit encore que d'environnements fermés (cédéroms), ponctuellement utiles comme ressources complémentaires mais qui ne représentent pas une réelle innovation pédagogique. De ce point de vue, l'ordinateur comme l'enseignant restent des instructeurs.</p>
<p><i>L'ordinateur-outil (computer tool)</i></p>	<p>Il s'agit d'utiliser des programmes qui ne sont pas conçus spécifiquement pour l'apprentissage des langues mais que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités recourant par exemple au traitement de texte, à des documents authentiques. La plupart des plateformes d'apprentissages en ligne procèdent de cet usage, maîtrisé à des degrés divers par les enseignants. Si cette conception du rôle du support informatique ne prend pas encore en considération les apports spécifiques de l'instrumentalisation didactique, que ce soit en termes de cognition ou en termes de valeur culturelle des artefacts, il n'en demeure pas moins que l'enseignant voit son rôle renforcé. En effet, la mise en place de tâches pédagogiques sur des supports détournés de leur usage initial suppose de la part du praticien qui prépare son cours un effort de raisonnement, de créativité. Dans</p>

	ce contexte, l'enseignant, utilisateur de supports numériques est amené à définir la pertinence de la tâche et des ressources qui lui sont associées en termes d'intégration, de scénarisation, de conception.
<i>L'ordinateur enseigné (computer tutee)</i>	L'ordinateur est « sous le contrôle de l'utilisateur ». L'apprenant, le plus souvent dans le cadre de simulations, doit instruire le système, l'alimenter avec ses connaissances et son savoir-faire. Cette façon d'envisager le rôle des technologies est évidemment plus porteuse car elle rend l'apprenant 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 ». Ce type d'environnement et cette conception impliquent des interactions entre pairs, un travail coopératif centré sur une tâche d'apprentissage définie à l'avance. Legros D. (2002) dégage le potentiel cognitif de cette conception : « la construction des connaissances y est liée à la manipulation des objets d'un environnement, de l'observation des effets en retour et à la formalisation réflexive des observations opérées ».

Tableau 2 : Conception selon les écrits de Hamon Y., 2005⁵⁶.

L'essor de l'internet dans les années quatre-vingt-dix a apporté des changements à la nature de l'ALAO. À ses débuts, le matériel en ligne proposait des activités limitées en interaction et en rétroaction. Aujourd'hui, nous constatons une diversification des applications

⁵⁶ Hamon Y., 2012, *Usages des TICE pour l'enseignement des langues : modifications des rôles et nouvelles professions*, Repères DoRiF n° 1, juillet 2012, Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens, DoRiF Università, Roma juillet 2012 : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=16

technologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. B. Albero (2004) observe que les enseignants et les apprenants sont confrontés à des changements constants et à une multitude de nouvelles technologies. Selon M. Warschauer (1997), Internet est un outil efficace pour la publication et la distribution de documents multimédias⁵⁷. Il souligne également qu'Internet, en favorisant la communication entre les apprenants, stimule différents types d'interactions⁵⁸, ayant selon lui des répercussions significatives sur l'apprentissage d'une langue, dont les implications pour le FLE seront dévoilées à la suite de notre étude. Selon Charnier T. (1998), il existe deux catégories de médias électroniques : ceux basés sur la conservation de l'information, correspondant au multimédia, et ceux reposant sur les systèmes de communication, englobant l'hypermédia⁵⁹ (1998, p. 138). T. Lancien (1998, p. 19) se réfère au terme « hyper document » pour décrire les données interconnectées dans un produit hypermédia ou multimédia. G. Jacquinot (1997, p. 15) le qualifie d'interactif, car il ne suit pas un ordre linéaire, permettant à chaque utilisateur de suivre un parcours unique. Elle différencie également l'hypertexte de l'hyper document en soulignant que l'hypertexte correspond littéralement à une logique de lecture non linéaire dans un document composé uniquement de textes. En particulier, nous retenons les caractéristiques essentielles du multimédia qui seront utiles dans la suite de notre étude. La multimodalité des outils multimédias, qui combine le son, l'écrit, les graphiques et les images, est généralement considérée comme favorisant l'apprentissage (Legros D. et Crinon J., 2002, p. 42). La multiréférentialité permet d'accéder à plusieurs sources documentaires à partir d'un thème donné et d'établir des liens avec des œuvres, leurs sources et associations thématiques (T. Lancien, 1997, p. 25). Cette approche enrichit les dimensions référentielles et culturelles d'une compétence de communication. Ensuite, l'interactivité, qui découle de la conception des systèmes, permet à l'utilisateur de choisir parmi des options prédéfinies par le concepteur du programme (Levin W., 1983 ; Gayesky D.-M., 1985). Elle se divise en interactivité fonctionnelle, où l'utilisateur réagit au programme, et interactivité intentionnelle, où l'utilisateur réagit mentalement (G. Jacquinot, 1997, p. 17). P. Lévy (1994) souligne que « la technique propose, mais le citoyen dispose », mettant en avant

⁵⁷ Multimédia est un support informatique qui s'inscrit dans l'évolution des technologies qui ont accompagnées notamment l'enseignement : « Le multimédia d'aujourd'hui est très différent puisqu'il réunit des médias qui matériellement indépendants à l'époque du multimédia, il prolonge celui-ci et peut-être même représente un aboutissement pour ceux qui croyaient aux vertus du croisement des médias » (Lancien T., 1998, p. 12).

⁵⁸ Annexe 12, Tableau 22 : Relations historiques innovation technologique – innovation didactique, empruntée de « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignements-apprentissage en environnement numérique ? », Puren C. (2004).

⁵⁹ Pour Lancien T. (1998), le multimédia constitue « la réunion sur un même support numérique de différents médias que l'on traite grâce à un ordinateur et qui permet une interactivité entre le produit et la personne qui le consulte » et l'hypermédia se présente capable de « diffuser, conserver et traiter, non seulement des données multimédias préexistantes, mais également de diffuser des informations créées par n'importe quel acteur du cyberspace, informations verbales et non-verbales résultant d'échanges entre humains et qui sont la base de la communication en langues » (1998, p. 19).

le rôle des enseignants et des apprenants dans l'exploitation appropriée des TICE. Un enseignant compétent peut adapter les technologies à l'environnement pédagogique et aider les apprenants à exploiter les possibilités stratégiques qu'elles offrent, tandis que les apprenants deviennent autonomes dans leur apprentissage. F. Mangenot (2000) soutient que « l'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines où la France a été la plus précoce et la plus active dans l'application de l'outil informatique ». Dans sa communication au 17^{ème} colloque Triangle en 2000, il explique cette tendance par la « croissance exponentielle de la demande sociale pour l'apprentissage des langues » et par la « tradition d'autodidaxie dans ce domaine ». Dans ce contexte, les environnements TICE visent à offrir des cadres propices à un apprentissage actif et à la collaboration entre les apprenants. Ils permettent aux apprenants de participer activement à la construction de leur propre savoir en s'appuyant sur des ressources variées et en interagissant avec leurs pairs.

Pour aborder la question de l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues, il est nécessaire d'examiner de manière plus approfondie les théories spécifiques liées aux environnements TICE. Les experts en didactique considèrent de plus en plus l'apprentissage comme actif et autonome, se déroulant dans un environnement d'apprentissage puissant et contextualisé (Clarebout E. et Elen J., 2006). De plus, l'apprentissage est de plus en plus perçu comme un processus social plutôt qu'individuel (Deaudelin C. et Nault T., 2003), ce qui renforce l'intérêt croissant pour l'apprentissage collaboratif et co-constructif. Les projets de recherche-action⁶⁰ menés au cours de la dernière décennie démontrent que les initiatives TICE actuelles favorisent des utilisations qui sont alignées avec les principes socio-constructivistes⁶¹. Continuons en nous référant à J. Atlan (2000, p. 111), qui propose une distinction entre les termes technologie, support, média et multimédia, en attribuant à chacun une signification distincte : le support physique qui *contient l'information* : CD-ROM, disquette, vidéodisque, papier, cassette audio, cassette vidéo, film..., le dispositif qui *transmet l'information* : ordinateur, télévision, magnétoscope, lecteur de cassette, lecteur de vidéodisque, livre, rétroprojecteur, imprimante, antenne/décodeur satellite, et tout un ensemble de caractéristiques servant à *mettre en forme et à encoder l'information* pour sa transmission : texte, image, son, graphisme, couleur, mouvement... Poursuivant notre exploration, nous empruntons les

⁶⁰ 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 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>

⁶¹ Le socio-constructivisme suppose que la connaissance est une construction. Néanmoins, cette construction est d'ordre social et non individuel. Vygotsky L. S. (1978) le premier a souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'apprenant. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

réflexions de J. Atlan (2000) pour illustrer la perspective d'utilisation pédagogique des TICE. Elle se réfère à M. Warschauer, qui propose trois approches possibles quant à l'utilisation des TICE : *une approche déterministe*, où les TICE sont considérés comme un outil omnipotent dont l'effet global sur l'apprentissage doit être déterminé indépendamment de la méthodologie mise en œuvre, dans le but de prouver son utilité ; *une approche instrumentaliste*, où la technologie est simplement un outil répondant aux besoins des utilisateurs et *une approche critique*, tout aussi importante pour explorer une culture électronique qui implique l'accès à un matériel parfois coûteux et l'acquisition de compétences technologiques et linguistiques nouvelles pour se développer (1998, p. 760). Dans le domaine de la didactique des langues, les nouvelles technologies se sont solidement enracinées, et les pratiques impliquant la dimension de communication de ce réseau ont fleuri et se sont diversifiées, comme le confirment les auteurs C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot. Pour établir un concept pédagogique intégrant les TICE, ils suggèrent qu'il ne faut pas commencer par la potentialité technique, mais plutôt établir un lien entre les théories et méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues et les potentialités technologiques qui peuvent favoriser l'apprentissage (2006, p. 5). Selon C. Puren (2001), on peut identifier quatre modèles d'interaction entre les TICE et l'innovation didactique : le modèle de complémentarité, le modèle d'intégration, le modèle d'éclectisme et le modèle d'autonomie⁶². Il est évident que l'utilisation de la technologie dans l'enseignement des langues, en prenant en compte à la fois les stratégies d'apprentissage⁶³ et les caractéristiques des médias, nous pousse à nous concentrer sur les actions concrètes que les apprenants réalisent grâce à la technologie et « et non pas sur ce que la technologie en soi peut permettre d'accomplir » (Atlan J., 2000, p. 110). L'innovation dans ce contexte requiert l'adoption de nouvelles pratiques et méthodes, tout en tenant compte des aspects psychologiques et comportementaux. Il devient alors impératif de concevoir les utilisations modifiées par l'intégration des technologies, en prenant en compte l'accès à la langue, et cela doit être accompagné d'une analyse approfondie du système linguistique ainsi que d'une réflexion sur la langue et la culture.

Il est important de considérer les orientations prises par la société de l'information et de la communication en Europe, notamment dans le domaine éducatif et face à la réalité de la diversité linguistique, pour mieux contextualiser la situation en Grèce, qui constitue l'objet d'étude de notre recherche. La promotion de la diversité linguistique et du multilinguisme dans les environnements numériques et les TICE est un principe fondamental de nombreuses politiques européennes, en particulier celles mises en œuvre par la direction générale de

⁶²Annexe 13, Tableau 23 : Récapitulation des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues d'après Christian Puren (2001).

⁶³Annexe 14, Tableaux 24 et 25 : Les stratégies d'apprentissage d'après R. Oxford (1990) et O'Malley, Chamot et al., 1985, cités par P. Cyr (1998).

l'éducation et de la culture de la Commission européenne. Par ailleurs, ces principes sont également intégrés à d'autres initiatives de la Commission européenne, telles que le septième programme-cadre pour la recherche et le développement technologique⁶⁴, ainsi que les programmes « e-contenu » et « e-contenu plus »⁶⁵. Indéniablement, les langues, les médias et les nouvelles technologies ont été abordés dans différents contextes au niveau européen. Plusieurs projets liés à l'apprentissage des langues assisté par ordinateur ont été financés, avec des approches variées visant à démontrer la valeur ajoutée des expériences d'apprentissage des langues grâce à l'utilisation des nouvelles technologies. L'intégration des TICE dans l'éducation représente un élément essentiel de la stratégie de la Commission européenne pour garantir l'efficacité des systèmes éducatifs européens et la compétitivité de l'économie européenne. En 2000, la Commission a adopté l'initiative e-learning, un plan d'action qui définit les domaines clés de développement pour les années à venir (Commission européenne, 2000). L'e-learning est défini comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès aux ressources et aux services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne 2008a, p. 6).

Nous tenons à nous nous rapporter également sur les orientations prises de la société d'information et de communication en Europe dans le domaine éducatif et dans la diversité linguistique qui est un fait réel afin de pouvoir focaliser à la suite sur la situation en Grèce qui constitue le cas d'étude de notre recherche. La promotion de la diversité linguistique et du multilinguisme dans les environnements numériques, les TICE, est un principe directeur de plusieurs politiques européennes, principalement des programmes mis en œuvre par la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne. De plus, elle demeure composante d'autres initiatives de la CE, comme par exemple du septième programme-cadre pour la recherche et le développement technologique⁶⁶, ainsi que des programmes « e-contenu » et « e-contenu plus »⁶⁷. Assurément, les langues, les médias et les nouvelles technologies se

⁶⁴ Le septième programme-cadre de recherche et de développement technologique (7ePC) est le principal instrument de l'Union européenne en matière de financement de la recherche à l'échelon européen. Le 7e PC, qui couvre la période 2007-2013, est le successeur naturel du sixième programme-cadre (6ePC) et le produit de nombreuses années de consultations avec la communauté scientifique, les institutions de recherche et d'élaboration des politiques ainsi que d'autres parties intéressées.

⁶⁵ Le programme e-contenus et en plus contribue à soutenir le développement de contenus multilingues en vue d'alimenter des services en ligne innovants dans l'Union européenne (UE). Il permettra ainsi d'atténuer la fragmentation du marché du contenu numérique européen et d'améliorer l'accessibilité et la facilité d'utilisation des informations géographiques, du matériel éducatif et des contenus culturels.

⁶⁶ Le septième programme-cadre de recherche et de développement technologique (7ePC) est le principal instrument de l'Union européenne en matière de financement de la recherche à l'échelon européen. Le 7e PC, qui couvre la période 2007-2013, est le successeur naturel du sixième programme-cadre (6ePC) et le produit de nombreuses années de consultations avec la communauté scientifique, les institutions de recherche et d'élaboration des politiques ainsi que d'autres parties intéressées.

⁶⁷ Le programme e-contenus et en plus contribue à soutenir le développement de contenus multilingues en vue d'alimenter des services en ligne innovants dans l'Union européenne (UE). Il permettra ainsi d'atténuer la fragmentation du marché du contenu numérique européen et d'améliorer l'accessibilité et la facilité d'utilisation

sont examinés dans des contextes différents au niveau européen. Un certain nombre de projets liés à l'apprentissage des langues assisté par l'ordinateur ont été financés qui par des approches variées cherchent à démontrer la valeur ajoutée aux expériences d'apprentissage des langues grâce à l'utilisation de nouvelles technologies. L'utilisation des TICE dans l'éducation est un élément substantiel de la stratégie de la Commission européenne en vue de garantir l'efficacité des systèmes éducatifs européens et la compétitivité de l'économie européenne. En 2000, la Commission a adopté l'initiative e-learning, un plan d'action qui définit les thèmes centraux pour le développement dans les années à venir (Commission européenne, 2000)⁶⁸. L'e-learning a été défini comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne 2008a, p. 6).

En parallèle aux mesures actuellement mises en place basées sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'initiative e-learning visait spécifiquement « l'intégration effective des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation » (Commission européenne, 2000, p. 3). La stratégie i2010 soulignait également la nécessité de promouvoir l'éducation et la formation à l'utilisation des TICE (Commission européenne, 2005). Depuis 2007, les TICE pour l'éducation sont devenues l'un des quatre thèmes dominants du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007)⁶⁹, et une priorité partagée par les quatre programmes verticaux (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci et Grundtvig) est mise en avant (Commission européenne, 2008b)⁷⁰. La question de l'intégration des TIC dans l'éducation suscite une réflexion globale sur l'accès à la connaissance dans le monde de demain, comme l'a souligné l'UNESCO (2002, p. 194)⁷¹, et contribue à la création d'un environnement culturel et éducatif qui diversifie les sources de connaissance et de savoir.

En parallèle, de nouveaux produits et services pour l'apprentissage des langues utilisant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les médias ont émergé sur le marché européen ces dernières années. Forts de ces riches sources d'expérience, certaines conditions doivent être réunies pour que les bénéfices attendus de l'utilisation des TIC et des nouveaux médias se concrétisent, rendant ainsi les interventions plus ciblées et efficaces. Cela implique un soutien pédagogique adéquat, une formation des enseignants et des apprenants à la

des informations géographiques, du matériel éducatif et des contenus culturels.

⁶⁸ European Commission – PRESS RELEASES – Press release – La Commission lance l'initiative "e-Learning" pour accélérer l'adaptation à l'ère numérique de l'éducation et de la formation en Europe, Bruxelles, 9 mars 2000, disponible sur : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-00-234_fr.htm

⁶⁹ COM (2007) 146 ; SEC (2007) 395 volumes 1,2,3 ; Mars 2007.

⁷⁰ Commission Européenne - COMMUNIQUES DE PRESSE - Communiqué de presse - Les prix européens de l'éducation et la formation tout au long de la vie récompensent d'excellents projets en faveur de la mobilité, Bruxelles, 13 juin 2008, disponible sur : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-929_fr.htm?locale=FR

⁷¹ UNESCO, Recommandations du Groupe de Travail Technologies et Éducation du Comité de l'éducation et de la formation, <http://www.unesco.org/comnat/france/TIC.htm>

maîtrise des outils numériques, des infrastructures bien entretenues ainsi que des contenus numériques adaptés. Les ressources multimédias d'apprentissage des langues doivent être rendues moins complexes et plus avantageuses, et un environnement multiculturel et multilingue doit être développé pour englober l'abondant patrimoine européen. De même, les médias traditionnels, les nouveaux médias et l'éducation par le divertissement peuvent contribuer à promouvoir l'apprentissage des langues et le multilinguisme. Pour cela, de nouvelles approches quant à l'utilisation des nouveaux outils et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues s'avèrent nécessaires. Il est donc impératif d'examiner en profondeur comment l'apprentissage des langues s'adapte et tire parti des changements rapides dans le domaine des communications et des nouvelles technologies, et ce, dans un contexte plus vaste (EACEA 2007/09)⁷². La convergence des technologies et l'estompage des frontières entre médias audiovisuels et médias interactifs créent de nouvelles opportunités de médiation directe, d'interactivité et de personnalisation des services à domicile, engendrant ainsi de nouvelles occasions d'apprentissage. Ce phénomène stimule un débat sur l'impact des TIC et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues. Les problèmes potentiels d'apprentissage, l'intégration des utilisateurs anciens et nouveaux, ainsi que le changement dans la manière d'acquérir et d'utiliser ces technologies, suscitent des préoccupations majeures. L'évaluation du potentiel des TIC et des nouveaux médias, ainsi que de leur impact sur l'apprentissage des langues, pourrait aider à saisir la nature du changement social dans toutes ses dimensions et la manière dont ce changement social influence les décisions prises aux niveaux stratégiques et politiques⁷³. Il est important de prendre en considération ce contexte social plus vaste, caractérisé par une population multiethnique, des déplacements de la main-d'œuvre, les pressions et les changements économiques mondiaux, l'importance de la communication interculturelle et la nécessité de s'ouvrir à d'autres cultures. En outre, l'influence internationale de l'anglais requiert une prise en compte particulière.

Bref, les TICE et les nouveaux médias se considèrent un complément des méthodes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles dans le cadre traditionnel des systèmes éducatifs et au-delà de ce cadre⁷⁴. 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

⁷²Étude sur l'impact des TIC et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues a été lancée par la Commission européenne 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

⁷³ Annexe 15, Tableau 26 : Valeurs perçues des TIC dans l'apprentissage des langues/facteurs critiques du succès dans l'amélioration de la vulgarisation.

⁷⁴ Annexe 16 : Constatations finales de l'étude de l'impact des technologies de l'information et de communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues en Europe (2007/09).

des nouveaux médias affleurent dans un apprentissage des langues formel, informel et non formel⁷⁵.

2.3.3. Intégration des TICE dans l'enseignement du FLE

Ces dernières années, les supports numériques ont préservé une large diversité de formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression tels que l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, la gestion de l'espace, l'image fixe et mobile (Dagenais D., 2012). La didactique du FLE a déjà tiré parti de l'essor de l'audiovisuel en utilisant la vidéo et les images pour favoriser les apprentissages linguistiques par le biais d'utilisations de type Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)⁷⁶, en accord avec les principes didactiques de la Méthode Audio-Orale (MAO) datant de la fin de la Seconde Guerre mondiale ou de la méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV) promue dès les années 60. Cependant, les méthodes communicatives développées dans les années 70 et la perspective actionnelle émergente à la fin des années 90 étaient moins en phase avec ce type d'utilisation, car elles mettaient davantage l'accent sur le développement des compétences de communication par les apprenants que sur la connaissance du système linguistique. Les indications du CECRL concernant les technologies restent plutôt limitées et relativement imprécises. Les « didacticiels »⁷⁷ y sont mentionnés comme ressources pour l'apprentissage, et le « potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication »⁷⁸ y est évoqué. De plus, le CECRL mentionne les technologies dans le cadre des activités de « réception audiovisuelle »⁷⁹ et dans celui du développement des aptitudes à la découverte heuristique. Cependant, F. Mangenot établit un lien fort entre la perspective actionnelle et les technologies, en mettant en avant la notion de tâche d'apprentissage : « c'est la tâche qui doit jouer un rôle central dans l'exploitation

⁷⁵ « L'apprentissage **formel** est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification.

L'apprentissage **informel** découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

L'apprentissage **non-formel** est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant ». Définitions empruntées de l'article : « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi ? », écrit par Sylvie Ann Hart et disponible sur :

<https://oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

⁷⁶ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, p. 259 : « La était conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes [...] ».

⁷⁷ *Op.cit.*, Conseil de l'Europe, p. 4.

⁷⁸ *Op.cit.*, Conseil de l'Europe, p. 11.

⁷⁹ *Op.cit.*, Conseil de l'Europe, p. 59.

pédagogique des nouveaux supports numériques » (2000, p. 1). Dans leur ouvrage « Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage », les auteurs J.-M. Defays et S. Deltour distinguent les documents authentiques (y compris les documents audio-visuels) d'Internet parmi les ressources et supports de classe. Ils soulignent que « internet n'a inventé ni le texte, ni l'image, ni le son. [...] Il est pourtant possible de réaliser grâce à Internet, des activités originales pourvu que l'enseignant garde à l'esprit que cet outil doit rester au service de l'apprentissage » (2003, p. 267). Par ailleurs, J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) évoquent le plurimédia ou polymédia du multimédia, notant que le premier permet « l'utilisation associée de supports multiples (papier + cassette audio + cassette vidéo éventuellement) » et s'apparente au « minimum nécessaire à un cours de langue moderne », tandis que le second rend « disponibles sur le même support du son, de l'image et du texte » (2005, p. 463). Ils observent également une évolution des pratiques pédagogiques favorisant l'utilisation des TIC : « le rôle du maître change définitivement : son rôle de guide vers le savoir [...] supplante celui de dispensateur du savoir » (2005, p. 465). Cependant, certaines réticences quant aux changements dans les pratiques pédagogiques sont exprimées. P. Moeglin (2006) souligne que malgré l'intérêt de certains enseignants, ces innovations ne rencontrent pas toujours l'adhésion nécessaire à leur généralisation. Il remarque également que des innovations plus modestes, bien qu'adoptées par les enseignants, ne modifient pas fondamentalement la pédagogie en place. Il en est de même pour la diffusion du rétroprojecteur qui s'est rapidement répandue. Malgré les phases décisives d'équipements, les TICE restent globalement sous-utilisées dans les classes (Baron G.-L. et al, 2008, p. 8). Avec le temps, l'accélération des changements dans ce domaine oblige les enseignants à acquérir de nouvelles compétences, parfois éloignées de leur formation disciplinaire, et cela peut les désorienter (ibid., Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, p. 463).

Bien plus, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (N(T)IC)⁸⁰ ont récemment connu un essor majeur et font désormais partie intégrante des outils fondamentaux de tout enseignant de langues. En conséquence, les salles de classe modernes pour l'apprentissage des langues deviennent progressivement numériques, du moins en partie. Cette montée en puissance du numérique n'a pas manqué d'avoir un impact significatif sur le secteur de l'enseignement du FLE⁸¹. La plupart des acteurs de ce domaine ont non seulement accepté l'idée que l'intégration des N(T)IC dans l'enseignement des langues est inévitable, mais ils ont également pris conscience des nombreux défis que cette évolution suscite⁸². Il n'est donc

⁸⁰ Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. 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).

⁸¹ Annexe 17 : Liste (non exhaustive) de matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences d'après notre recherche.

⁸² 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).

pas surprenant que le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO) ait connu une croissance constante pour devenir aujourd'hui un domaine de recherche considérable au sein de la didactique des langues, en particulier dans le domaine du FLE.

Nous faisons référence à N. Guichon (2015), qui avance que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) doit respecter les conditions suivantes :

Utilisation prolongée : L'intégration des TIC nécessite du temps pour permettre aux enseignants de construire des approches pédagogiques autour de ces technologies et de dépasser une simple utilisation occasionnelle.

Négociation des changements : L'introduction de nouvelles technologies peut induire des changements dans les méthodes d'enseignement. N. Guichon se demande comment ces changements doivent être abordés, qu'ils soient d'ordre représentationnel, cognitif, affectif, pédagogique, identitaire et/ou institutionnel.

Perception d'un gain pédagogique : L'intégration des TIC dans la pédagogie doit être perçue comme apportant une valeur ajoutée par rapport aux méthodes existantes. Elle doit également représenter un avantage pour les enseignants et les autres parties prenantes impliquées dans la situation éducative⁸³.

Ces conditions posent les bases pour une intégration réussie et bénéfique des TIC dans l'enseignement du FLE, en tenant compte des aspects temporels, du processus de changement et des avantages pédagogiques perçus.

L'intégration de la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère se révèle comme un nouveau mouvement pédagogique, une nouvelle forme technoculturelle, dotée de multiples qualités et méritant d'être examinée en termes de pertinence et de valeur dans le domaine de la didactique du FLE. Parmi la vaste gamme d'outils disponibles aux apprenants de FLE pour améliorer leur acquisition de la langue cible, ainsi que parmi les divers types de matériel pédagogique que les enseignants peuvent utiliser pour concevoir des activités et les intégrer dans une progression pédagogique cohérente, logique et structurée, les TICE suscitent un intérêt croissant. Leurs domaines d'activité variés et leurs applications diversifiées semblent illimités. Selon J.-P. Richard (2002), l'enseignant de FLE peut exploiter les outils multimédias dans une variété d'activités d'apprentissage, telles que la communication écrite, l'apprentissage collaboratif, la lecture, la recherche d'informations dans des documents électroniques et l'expression orale. En outre, D. Legros et J. Crinon (2002, p. 18) distinguent trois types d'utilisation des TICE : l'utilisation de l'ordinateur de manière libre, sans qu'il soit

⁸³ Pour F. Mangenot (2000) ce gain peut être repéré par une exposition individuelle de chaque élève, un travail d'appropriation langagière plus approfondie, ou bien une motivation accrue.

lié à une didactique spécifique, laissant à l'utilisateur la responsabilité de programmer son propre enseignement (les logiciels de la suite Microsoft Office sont des exemples significatifs) ; l'utilisation de logiciels moins spécifiques mais ayant un rôle didactique et pédagogique évident, tels que les jeux linguistiques complexes ou les jeux de Scrabble par exemple et l'utilisation de produits grand public, en ligne et hors ligne, tels que les livres électroniques, les CD-ROM et les sites culturels ou scientifiques qui proposent des textes littéraires numérisés.

À l'évidence, les enseignants et les apprenants sont attirés par les changements constants et la variété des nouvelles technologies, qui s'intègrent parfaitement à une pédagogie actionnelle. Cette approche associe la psychologie cognitive, la linguistique pragmatique et l'utilisation avancée des TICE dans le contexte de la communication humaine, interpersonnelle, intersubjective et interculturelle. Les TICE permettent aux apprenants de devenir des acteurs de leur propre processus d'apprentissage : le terme « acteur » désigne ici une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d'apprentissage. L'apprenant ne se contente plus « d'être enseigné de manière passive, mais participe activement à son propre apprentissage » (Cuq J.-P., 2003, p. 14). Les TICE offrent de multiples possibilités d'exploitation qui apportent des avantages distincts aux enseignants et aux apprenants, notamment sur les plans pratique (utilisation en tout lieu et à tout moment), pédagogique (enseignement plus adapté et différencié), cognitif (apprentissage plus stimulant que les méthodes traditionnelles), psychologique (intérêt transféré de l'outil vers l'objet d'apprentissage) et social (élargissement des groupes de contacts, multiplication des échanges et diversification des formes de collaboration). Les éditeurs de méthodes de FLE cherchent également à exploiter les potentialités des nouvelles technologies et des fonctionnalités de recherche avancée en didactique du FLE. Selon la conception du manuel et du public visé, ils intègrent les différents supports des TICE pour moderniser le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. La mise à disposition de la plupart des manuels au format numérique facilite grandement le travail des enseignants en donnant un accès direct aux ressources et aux médias. De même, sur les plateformes numériques, les apprenants ont accès à toutes les ressources complémentaires des manuels, ce qui renforce leur autonomie. Les circonstances sanitaires exceptionnelles liées à la pandémie de Covid-19 ont considérablement accéléré l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Enseignants et apprenants de tous âges ont été confrontés à de nouvelles modalités, dispositifs didactico-pédagogiques et pratiques. Ils ont ainsi eu l'occasion de découvrir d'autres plateformes d'apprentissage, telles que les MOOCS, combinées à leurs méthodes traditionnelles pour une efficacité accrue. Désormais, la compétence numérique est essentielle pour l'éducation et la formation. En conséquence, le développement de nouvelles compétences en matière de littératie numérique est primordial : il s'agit de rechercher, d'évaluer,

de réorganiser et de partager l'information, ainsi que d'apprendre à « lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur différents supports médiatiques » (Lebrun M., Lacelle N. et Boutin J.-F., 2012, p. 9). L'utilisation de ces moyens et supports technologiques nécessite une réflexion approfondie sur l'acquisition des connaissances, l'amélioration des compétences et la diversification des parcours d'apprentissage adaptés aux besoins et à l'âge des apprenants.

2.3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE

L'étude menée jusqu'à présent met en évidence les contributions significatives des médias numériques dans le domaine de l'apprentissage. Ils encouragent à concevoir les processus d'apprentissage comme des démarches plutôt que comme de simples assimilations de contenus de savoir. Ils incitent également à « repenser l'approche des textes eux-mêmes en termes de progression, de genèse, de construction d'interprétation et de sens » (Becchetti-Bizot C., 2012, p. 41). D'autre part, la didactique de la littérature pour l'apprentissage des langues considère la lecture littéraire comme l'accès à une multitude de réceptions et accorde au lecteur un rôle central dans le processus interprétatif. Cela se déroule dans un espace de dialogue et de réflexion, propice à la saisie polyphonique des sens possibles d'une œuvre (Tauveron C., 2002). Dans cette perspective, notre étude se penchera sur la manière dont l'utilisation des TICE s'intègre dans l'enseignement du français fondé sur les textes littéraires. Elle examinera la reconfiguration possible de l'enseignement-apprentissage de la littérature grâce à l'utilisation de ressources numériques. Notre objectif prioritaire en didactique de la littérature en classe de FLE est de comprendre les enjeux de cet enseignement à travers l'utilisation des TICE pour l'apprentissage de la langue. Cela inclut également la prise en compte des questions liées aux processus de transmission et d'appropriation des connaissances et compétences nécessaires aux acteurs de la situation éducative. Il est important de noter qu'il existe une relation étroite entre la qualité de la médiation technique de l'apprentissage et « la médiatisation des hommes qui l'interprètent et la font vivre sur le terrain » (Linard M., 1996, p. 116). Cette section de l'étude vise à analyser comment le texte littéraire peut être intégré dans le contexte de l'enseignement médiatisé. Elle abordera également les enjeux méthodologiques et pédagogiques soulevés, ouvrant ainsi la voie à des perspectives futures pour la recherche.

L'approche de l'enseignement du texte littéraire face aux nouvelles possibilités offertes par le réseau numérique suscite une réflexion sur le contexte et les contenus dans lesquels les méthodes d'apprentissage évoluent. La littérature, puisant son essence dans la part d'humanité présente en chaque individu, possède une dimension universelle. Les lecteurs peuvent ainsi appréhender cette dimension lors de l'étude de la littérature en cours de FLE tout en se

maintenant dans les grandes orientations existentielles identifiées par J. Demorgon : l'être, l'avoir, l'agir, le ressentir, le connaître, le devenir et l'advenir⁸⁴. Dans ce contexte, l'enseignement des textes littéraires soutenu par les nouvelles technologies et les supports numériques ouvre de nouvelles perspectives de lecture et de compréhension, permettant à l'apprenant de développer sa capacité à « apprendre à apprendre » et à « apprendre à agir avec le monde entier ». Comme abordé dans les chapitres précédents, l'intégration appropriée des TICE dans l'enseignement-apprentissage de la langue facilite l'accès à différentes sources, les rétroactions personnalisées, le travail de groupe et les interactions entre pairs. La culture numérique en constante évolution change la manière dont nous percevons les choses et ouvre de nouvelles perspectives pour le partage et la libre circulation du savoir. Les outils techniques, tels que les instruments d'écriture, de lecture et de communication, ainsi que les supports culturels, modifient l'accès aux connaissances et aux pratiques culturelles. De plus, les logiciels libres, les réseaux numériques et les technologies collaboratives créent les conditions propices à la production d'un savoir partagé. À cet égard, nous rejoignons l'idée exprimée par les auteurs V. Capt, M. Depeursinge et S. Florey (2016, p. 6) selon laquelle « la société numérique, conçue comme un mode de relation et d'expression multi-orienté, pousse la didactique à envisager les mécanismes de constitution de ses connaissances comme intégratifs, multiples et collaboratifs ». Avec l'avènement des technologies de la documentation, de l'information et de la communication, de nombreuses sources d'information numérique se sont émergées pour apporter cette dimension nouvelle à la didactique, à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Le caractère intégrateur des médias numériques encourage une approche moins cloisonnée de l'enseignement des langues en facilitant les liens entre les différents aspects et les diverses sous-disciplines linguistiques. Tout cela touche à tous les aspects de la culture, créant une culture de l'information, du savoir et de l'échange. De manière similaire, dans l'enseignement du français basé sur des textes littéraires, le numérique permet de développer de nouvelles configurations de textes, de supports didactiques et de productions inédites. L'intégration des technologies et des plateformes, ainsi que la mise en œuvre de pratiques et d'usages innovants, dans l'enseignement-apprentissage des langues, favorise l'entrée du monde extérieur dans l'espace de la classe. En accord avec les écrits de C. Ollivier (2015, p. 19), cela s'inscrit dans une didactique de la littérature qui perçoit la lecture littéraire comme une construction de sens socio-interactionnelle, unissant non seulement l'auteur et le lecteur, mais aussi les différents lecteurs. Ces échanges entre les lecteurs replacent l'activité littéraire dans un contexte social immédiat

⁸⁴ Jacques Demorgon, philosophe et sociologue (Universités Paris Sorbonne, Bordeaux, Reims, E.N.A, E.N.M., Unesco, Ofaj) conduit des recherches sur les terrains interculturels de l'Europe et des entreprises dans la mondialisation. Il publie de nombreux articles et ouvrages au niveau international.

et peuvent grandement contribuer à la construction socio-interactionnelle du sens. Lecture et interprétation sont ainsi envisagées comme une construction de sens partagé, où la reconnaissance intersubjective et la production personnelle du sens sont en interaction constante. Globalement, les supports technologiques (tels que les écrans, les ordinateurs, les tablettes, les objets connectés) et leurs outils (sites, logiciels, web) élargissent les espaces d'apprentissage et les nouveaux usages (Brunel M. et Quet F., 2016). La multimodalité, l'interactivité et l'hypertextualité sont pris en compte dans les dispositifs didactiques d'enseignement de la littérature. Ces possibilités multiples d'accès à la culture et de découverte des œuvres renouvellent les approches de l'écrit et mettent en évidence ses diverses façons de signifier. Tout cela se fait en l'articulant à un ensemble plus vaste, tout en gardant une continuité avec les anciens modes de transmission. Cela conduit les apprenants à prendre conscience des processus à l'œuvre dans la production, la réception et la diffusion des textes. Bien plus, le texte littéraire peut être interprété de nombreuses façons, allant de la compréhension littérale à la compréhension inférentielle. Les nouvelles technologies facilitent l'approfondissement de ces interprétations liées à l'œuvre. Les apprenants aiguisent leur esprit critique envers les textes étudiés et ils peuvent utiliser des informations pertinentes pour résoudre « les différentes composantes du sens et l'efficacité de la signification » (Benali A., 2012, p. 124). En outre, les NTIC offrent la possibilité aux apprenants d'explorer de nombreux genres littéraires sous différents angles : esthétiques, poétiques, linguistiques... ce qui leur permet d'explorer la richesse de la littérature à travers des données réelles, simples et plus facilement interprétables.

Pour établir des connexions entre la littérature, la langue et les TICE, nous présentons les analyses de l'auteur A. Benali (*op.cit.*, 2012, pp. 124-126) concernant le développement des compétences linguistiques, sociohistoriques et stylistiques. Tout d'abord, elle souligne qu'à travers l'utilisation de divers supports numériques, les apprenants découvrent « les subtilités linguistiques par le biais d'éclaircissements terminologiques, de définitions linguistiques précises et de remarques substantielles sur les registres de langue exprimés dans les textes littéraires » (2012, p. 124). De plus, elle considère que les textes littéraires, confrontés aux moyens numériques, « prennent vie à travers des spécificités liées à la transformation des sociétés contemporaines » (2012, p. 125). Par conséquent, les apprenants, en utilisant les NTIC, explorent ces divers « contextes sociohistoriques ayant contribué à l'enrichissement des textes littéraires ». Enfin, elle observe que l'approche stylistique est grandement facilitée par le monde numérique, qui fusionne divers procédés d'expression, mettant ainsi en exergue « l'esthétique du texte afin de lui apporter une nouvelle perspective pour son analyse et son étude » (*op.cit.*, 2012, pp. 124-126).

Ces réflexions dressent des constats, explorent de nouveaux domaines et mesurent les

enjeux de la transformation induite par le numérique dans le domaine de l'enseignement de la littérature en classe de langue. Cette transformation guide les apprenants vers les informations nécessaires pour aborder les différentes composantes du sens et comprendre l'effet et l'efficacité de la signification. Elle encourage une interaction illimitée avec les textes, permettant aux apprenants de découvrir l'autre et d'établir des relations virtuelles qui s'organisent à travers les phrases et la philosophie, dans une langue et une épistémologie. Cela inclut également l'interactivité comme réponse immédiate à une proposition, une rétroaction qui se déploie au cœur de la réflexion et du processus d'apprentissage. La façon dont l'enseignement du littéraire est adapté aux NTIC en classe de FLE nous pousse à réfléchir sur le contexte et les contenus propices au développement des méthodes d'apprentissage. Cela nous amène à examiner les conditions nécessaires pour que cette intégration soit efficace sur les plans pédagogique et didactique dans ce nouvel environnement qui redéfinit les relations avec les espaces, l'ergonomie et la dynamique de l'enseignement-apprentissage. Cela implique la conception de dispositifs prenant en compte les particularités du média et la modélisation de supports et d'actions par une anticipation constante des besoins et des activités des apprenants et des enseignants.

2.3.5. Convergences entre perspective actionnelle, TICE et approche interculturelle

N. Hirschsprung (2005) soutient que le multimédia, en tant qu'outil récent, a la capacité de s'inspirer des méthodologies anciennes tout en apportant une dimension de modernité. Si l'on souhaite mettre en place un enseignement intégrant l'utilisation des nouvelles technologies, il est opportun d'établir un lien entre les théories, les méthodologies d'enseignement des langues et les possibilités technologiques qui peuvent favoriser l'apprentissage des langues⁸⁵. C'est précisément ce que nous tenterons d'accomplir à travers notre proposition didactico-pédagogique. À ce point, nous entreprendrons de démontrer comment, au moyen d'une structure spécifique, les préoccupations constantes des cours de langues, qui consistent à « éveiller l'envie d'apprendre les langues et de découvrir d'autres cultures, viser en permanence à enrichir progressivement les connaissances et compétences, conjuguer travail linguistique et apport

⁸⁵ *Trois principaux types d'outils peuvent être repérés* : Les outils d'exercitation et de pratique, destinés à faire travailler un aspect spécifique de la compétence langagière.

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.

Guichon N., 2012, « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic*, vol. 15, n° 3.

culturel » (*Présentation générale des ressources en langues vivantes étrangères et régionales*, EDUSCOL, 2014), peuvent être concrétisées. Nous pouvons consulter la section « Enseigner les langues vivantes » sur le site disciplinaire en langues vivantes d'EDUSCOL, où il est expliqué que quatre thèmes centraux pourraient constituer la base de la mise en œuvre des cours de langues vivantes. Cette base vise à fournir des pistes adaptables et évolutives en fonction des profils d'apprenants et des spécificités propres à chaque classe, afin de nourrir l'initiative pédagogique des enseignants⁸⁶ :

Créer un environnement propice à l'apprentissage	Mise en confiance des apprenants pour découvrir une culture et une langue inconnues et celui de stimuler la curiosité durant un temps d'apprentissage. Aménagement de la classe, utilisation du numérique, échanges réels ou virtuels sont autant de moyens dont le professeur dispose pour le relever.
Élaborer une progression cohérente	La reconnaissance et la valorisation des acquis des apprenants constituent une base fondamentale sur laquelle se développent l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage des langues. La nécessité d'une progression en « spirale » qui permet de s'appuyer sur les acquis pour les enrichir, en veillant à éviter le piétinement.
Ancrer l'apprentissage dans la culture	Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. Que cette langue soit parlée dans des pays plus ou moins éloignés les uns des autres n'empêchent nullement une communauté de représentations, ni des variations qui renforcent, précisément, un ancrage dans une réalité donnée. La culture en langue étrangère, sous toutes ses formes, est visible et audible dans les médias, sur Internet, ou encore dans l'environnement familial.
Croiser les enseignements et les pratiques	L'enseignement des langues vivantes comporte en soi des pratiques interdisciplinaires. En effet, l'apprentissage d'une langue ne peut s'appuyer sur les seules compétences linguistiques et doit s'ancrer dans un contexte, une notion, une thématique qui relèvent forcément des autres disciplines d'enseignement.

Tableau 3 : Conception par les écrits dans « Présentation générale des ressources en langues vivantes,

⁸⁶ Langues vivantes - Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4 Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html>

En langue vivante étrangère, les programmes et les compétences travaillées s'inspirent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce cadre permet de situer l'élève à un niveau spécifique (de A1 à C2) dans les cinq activités langagières (*ibid.*, EDUSCOL, 2014). Le Conseil de l'Europe, qui promeut l'enseignement et l'apprentissage axés sur des objectifs liés à l'évolution des compétences individuelles et qui met l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur social⁸⁷, favorise la résolution de problèmes à travers des tâches ou des activités à accomplir. Dans cette optique, il adopte une approche actionnelle, considérant l'apprenant et l'utilisateur d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à exécuter des tâches dans des « circonstances et un environnement donné, au sein d'un domaine d'action spécifique ». Le concept de « tâche »⁸⁸ est utilisé dans la mesure où l'action est entreprise par un ou plusieurs sujets qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour atteindre un résultat spécifique. Cette perspective actionnelle prend également en compte les ressources cognitives, affectives et volitives, ainsi que l'ensemble des capacités que l'acteur social possède et met en œuvre (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15).

⁸⁷ Coste D., et al. (1998), ont défini l'apprenant comme un acteur social, c'est-à-dire un individu qui est engagé aussi bien dans des systèmes de langue que dans des contextes sociaux. Il est héritier d'un patrimoine et impliqué lui-même dans la transmission des valeurs aux générations qui le suivent. Le modèle n'est alors plus pour l'apprenant de se rapprocher autant que possible du locuteur natif et de ses compétences, mais d'être un médiateur, un transmetteur de culture au sein d'une société. Le modèle est pour ces auteurs celui d'une médiation de la langue et de la culture.

⁸⁸ Les différents aspects de la tâche décrite dans le Cadre Européen Commun (Conseil de l'Europe, 2001a). Liste empruntée de la thèse d'Elke Nissen, Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Éducation. Université Louis Pasteur-Strasbourg I, 2003. Français.

1. La tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (*cf.* Conseil de l'Europe, 2001a, p. 19).

2. Elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 121).

3. Elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seule ou à plusieurs (*cf.* Conseil de l'Europe, 2001a, p. 15).

4. Elle est « authentique » en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans la cadre du travail, des études ou de la vie privée ; elle s'oppose en cela à la tâche « pédagogique » (*cf.* Conseil de l'Europe, 2001a, p. 121), même si cette tâche va être proposée également à des fins pédagogiques dans un contexte d'apprentissage.

5. Il s'ajoute un aspect que nous n'avons pas abordé plus haut : elle peut comporter des sous-tâches.

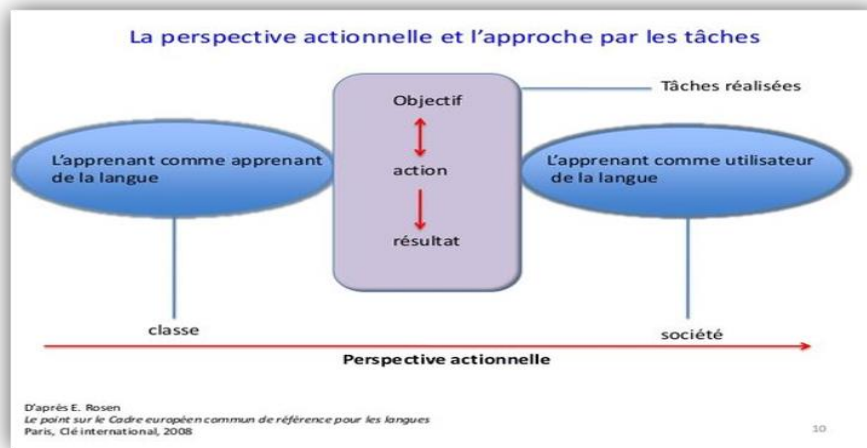


Figure 3 : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches (Rosen E., 2008).

Les activités langagières prennent leur sens dans un contexte social. L'enseignant doit analyser les besoins des apprenants et identifier les contextes personnels, sociaux et professionnels dans lesquels ils utiliseront la langue cible. Ceci permet de mieux reproduire, dans les activités en classe, les défis auxquels les apprenants seront confrontés. Ainsi, la perspective actionnelle englobe une visée socioculturelle et une visée sociale (Durietz S. et Jérôme N., 2009, p. 64). Les unités didactiques ne sont plus construites autour de situations de communication, mais plutôt « en fonction d'actions collectives authentiques que les apprenants doivent préparer et réaliser entre eux : un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de l'un d'entre eux, des mini-olympiades pour tous les apprenants de l'école, ... » (Puren C., 2002, p. 63). En se basant sur la définition donnée par Puren C. (2006) de la perspective actionnelle comme une « perspective de l'agir social », en relation avec l'objectif de l'enseignement des langues vivantes étrangères de former un « acteur social » (CECRL, p. 15), on observe l'émergence d'un nouveau concept central dans le CECRL, celui de « l'agir » par rapport auquel tous les concepts de référence du CECRL sont définis (Puren C., 2009, p. 3) :

- compétences : l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ;
- contexte : référence à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle les actes de communication se produisent ;
- texte : toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ;

- domaine(s) : grands secteurs de la vie sociale où se produisent les interactions des acteurs sociaux ;
- stratégie : tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ;
- tâche : toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'il s'est fixé.

Avec la perspective actionnelle du CECRL, ce sont non seulement les objectifs d'apprentissage qui évoluent, mais aussi la place et le rôle des apprenants et de l'enseignant. Selon M. Catroux (2006), l'apprenant en langue devient un usager de la langue comme le locuteur natif. Ainsi, à sa compétence en langue-culture maternelle, s'ajoute une nouvelle compétence qui se développe progressivement à mesure qu'il apprend la langue étrangère, conformément aux indications du Cadre Européen (2001) : « Il n'acquiert pas deux manières étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles liées à chaque langue sont transformées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire » (p. 40). Ainsi, avec la perspective actionnelle, la pédagogie de projet trouve sa place, transformant la classe en une micro-société. Les apprenants, considérés comme des usagers de la langue cible, nécessitent que l'enseignant crée des environnements et conçoive des scénarios inspirés de la réalité pour permettre des simulations motivantes et immersives en langue étrangère. Face à ces besoins, les TICE, les médias, et Internet en particulier, s'avèrent particulièrement adaptés. Ils offrent aux participants un accès à une variété de documents dans la langue et la culture cibles, la possibilité de partager des documents en ligne à distance et de manière collaborative pour coopérer et co-agir, ainsi que de présenter les productions des apprenants. Pour donner du sens à cela, nous allons examiner de plus près les convergences empiriques entre l'innovation didactique et l'innovation technologique, en particulier en ce qui concerne les implications didactiques de la perspective de l'agir social, comme l'a exploré C. Puren lors du colloque Cyber-Langues à Reims le 25 août 2009 :

Didactiques de la perspective de l'agir social	Nouvelles techniques éducatives
Le passage de l'interaction communicative à la co-action.	Wikis, plateformes collaboratives : outils d'action : ils permettent d'agir collectivement sur un document élaboré en commun.

Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé).	Le Web, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.
Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe.	Publication sur le Web des productions des apprenants.
Le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle.	Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information.
La pédagogie du projet.	Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés.
Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des apprenants) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les apprenants peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes).	Fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels.
Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe.	Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif.

Tableau 4 : Récapitulation des convergences entre innovation didactique et innovation technologique et les didactiques de la perspective de l'agir social par C. Puren (colloque *Cyber-Langues*, Reims le 25 août 2009).

Mieux encore, la Perspective Actionnelle (PA) a vu le jour en 2001 avec la création du CECRL, et en même temps, l'émergence des nouvelles technologies a placé la didactique des langues dans un contexte de convergence influente entre les évolutions didactiques, sociales, idéologiques et technologiques. A. Chaptal a confirmé cette tendance en affirmant que le « vieux rêve des pionniers des technologies éducatives est en train de devenir réalité » (2007, p.86). Les nouvelles technologies permettent désormais « la communication interpersonnelle avec des autochtones ou d'autres apprenants » (Kern R., 2006, p. 17), répondant ainsi pleinement aux exigences de la PA. Les auteurs C. Dejean-Thircuir et E. Nissen (2013) soutiennent que la communication médiatisée par ordinateur (CMO) favorise le développement des compétences langagières des apprenants en ouvrant de nombreuses perspectives pour des rencontres interculturelles. Cependant, ces outils technologiques trouvent leur pertinence dans un contexte bien défini, celui de la communication humaine, interpersonnelle, intersubjective

et interculturelle. En parallèle, l'apprentissage des langues étrangères cultive le savoir-faire de compréhension et d'interprétation qui devient un apprentissage de l'altérité. Au niveau pédagogique, cela signifie la fin des méthodes expositives et magistrales au profit de méthodes actives qui permettent d'apprendre à étudier des documents authentiques et à déchiffrer des situations de communication. Comme le souligne M. Abdallah-Preteceille (2008, p. 57), « l'enjeu consiste non seulement à apprendre à DIRE, mais aussi à SE DIRE et surtout à DIRE AVEC », ce qui correspond à la promotion du dialogue interculturel prôné par le Conseil de l'Europe⁸⁹. Le bonheur de l'humanité dépend de l'humanité au travers des langues et des échanges qu'elles rendent possibles. J.-M. Defays (2014, p. 38) affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère offre une expérience humaine exceptionnelle, permettant de transcender son propre univers en découvrant d'autres individus, d'autres perspectives sur le monde, et de s'exprimer avec les mots d'une autre langue, en se libérant des contraintes de sa propre langue et culture. Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle crucial dans cette ouverture. Selon C. Clanet (1993), elles constituent « l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles revendiquant des cultures différentes ou pouvant être référencés à des cultures distinctes » (1993, p. 42). Les technologies de l'information et de la communication, notamment à travers Internet, créent un espace où différentes identités culturelles peuvent s'exprimer, permettant ainsi la découverte de l'autre et l'échange avec lui. Néanmoins, il est important de noter que l'approche interculturelle vise non seulement à promouvoir l'échange avec un individu d'une culture différente, mais aussi à le reconnaître comme « autrui ». Les nouvelles technologies constituent un espace dynamique d'interactivité qui offre de nouvelles conditions pour le dialogue interculturel et le rapprochement des cultures.

Somme toute, nous faisons nôtre le constat de C. Puren (2009) que « nous sommes de nouveau à un moment historique de fortes convergences, entre les quatre facteurs différents suivants :

- l'évolution didactique celle de l'agir social en classe et dans la société ;
- l'évolution sociale : les citoyens veulent utiliser l'information collectivement comme un

⁸⁹ « Dans une Europe multiculturelle, l'éducation non seulement prépare les jeunes au marché du travail, mais favorise également leur développement personnel et leur apporte une large base de connaissances. Les écoles sont des vecteurs importants pour préparer les jeunes à leur vie de citoyens actifs. Elles doivent, d'une part les guider et les aider à acquérir les outils et à développer les attitudes nécessaires à la vie en société, sous tous ses aspects, ou leur proposer des stratégies afin d'acquérir ces outils et, d'autre part les aider à comprendre et à maîtriser les valeurs sur lesquelles la vie démocratique repose, en introduisant le respect des droits de l'homme comme fondement de la gestion de la diversité et en stimulant l'ouverture aux autres cultures. ». Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe (2008), ch. 4.3.

moyen au service d'actions communes ;

- l'évolution idéologique : elle consiste dans le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action ;

- l'évolution des technologies et des usages des technologies : l'émergence actuelle de ce que l'on appelle le "web social" ou "web collaboratif" : wikis, blogs, sites communautaires, plateformes collaboratives ... » (2009, pp. 13-22).

Ces convergences définissent une période où la didactique, la société, les idéologies et les technologies se rencontrent de manière significative, créant de nouvelles opportunités pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Une conceptualisation de l'interculturel en classe de langue va au-delà des aspects explicites d'une société étrangère et explore les implicites, les identités individuelles et les valeurs centrées différemment. Son objectif est de toucher non seulement à la conscience identitaire de l'apprenant, mais également à la construction même de son identité, en vue de promouvoir un « vivre-ensemble à réinventer sans cesse dans le quotidien des rencontres » (Lepez B., 2014, p.3), une nécessité imposée par la mobilité croissante des individus, particulièrement à notre époque. Pour atteindre la compétence interculturelle, qui repose sur une compréhension humaine dépassant le langage (Conseil de l'Europe, 2002), les enseignants de langues et les responsables de l'enseignement linguistique ne devraient pas se contenter d'une approche comparatiste et de l'étude des éléments de civilisation. Ils doivent également s'intéresser à la culture de la rencontre, à l'altérité et à la communication, en analysant l'apprentissage du contact entre différentes cultures. À l'ère du numérique, l'acquisition de l'interculturalité à travers l'apprentissage des langues est facilitée grâce aux TICE, qui deviennent un processus sociocognitif⁹⁰. Notre proposition didactico-pédagogique en matière d'expérience de l'altérité, conçue comme une « aventure humaine qui altère et ne laisse pas indemne » (Lepez B., 2014, p. 8), ainsi que pour l'acquisition interculturelle en classe de FLE, s'appuie sur les avancées théoriques, les réflexions et les aspirations présentées dans la deuxième partie de l'état de la question. Elle encourage la découverte des cultures différentes en vue de faciliter la communication entre les individus.

2.4. Cadre théorique définitif

Dans ce chapitre, notre objectif est de décrire les principales étapes qui guideront notre

⁹⁰ Ce processus met en avant le rôle du sujet social dans l'action par ses intentions et ses capacités d'adaptation et d'anticipation. Bandura A., 2002, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

recherche et nous permettront d'établir précisément son sujet, en prenant en compte certains facteurs qui établiront des liens et orienteront l'analyse des résultats. À la lumière de ce cadre de référence et des éléments annexés - preuves qui éclaireront davantage et soutiendront nos bases de réflexion - nous mettrons en évidence l'importance de l'incorporation de l'interculturalité en classe de FLE et le rôle que joue le texte littéraire dans l'enseignement du FLE à travers de nouvelles perspectives communicatives et interculturelles. En accord avec le postulat de B. Lepez selon lequel « apprendre une langue étrangère signifie accepter de quitter le statut d'objet culturel pour devenir un sujet culturel en perpétuel apprentissage, intégrant les défis et les difficultés aussi bien que la satisfaction de la connaissance et de la reconnaissance » (*ibid.*, Lepez B., 2014, p. 8), nous exposerons les principaux fondements sur lesquels nous nous interrogerons sur la mesure dans laquelle l'intégration du texte littéraire en classe de FLE pourrait cultiver la compétence interculturelle. Nous aborderons également les processus d'enseignement-apprentissage de la langue qui seraient appropriés pour découvrir l'interculturalité par l'exploitation du texte littéraire, ainsi que les avantages didactiques potentiels d'une telle approche de l'enseignement du FLE. De cette manière, nous passerons de la théorie qui sous-tend notre réflexion à la conception d'un enseignement du FLE axé sur le développement intellectuel, social et spirituel grâce à un dispositif didactique conçu pour les enseignants de FLE.

2.4.1. Moyens et pratiques retenus pour l'approche interculturelle

Lorsque nous abordons l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il est primordial de considérer le dialogue qui doit se nouer entre la culture source et la culture de la langue cible, ainsi que la relation envers autrui qui se développe dans ce processus. Dans cette optique, une attention particulière doit être portée aux méthodes, aux outils et aux supports culturels qui permettront à l'apprenant de la langue d'entrer en dialogue avec ces dimensions. Conformément à l'idée avancée par M.-C. Fougerouse selon laquelle « l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à une connaissance du vocabulaire et de la grammaire, il inclut aussi l'appropriation de l'aspect culturel inhérent à toute langue vivante » (2016, p. 110), nous entreprenons d'examiner les moyens de mettre en œuvre cette approche interculturelle qui doit être intégrée à la didactique des langues. Ces aspects doivent être pris en compte dès les premiers stades de l'apprentissage de la langue étrangère, dans le but de développer la compétence interculturelle qui est essentielle à la vie démocratique et à la paix entre les nations. À la lumière des analyses précédentes (*cf.* chapitres 2.1, 2.2, 2.3), nous pouvons résumer les finalités de l'éducation interculturelle dans le contexte de la salle de classe de langue. Ces

finalités incluent l'approche de l'émergence de l'altérité par le biais de l'enseignement-apprentissage de la langue, la remise en question des attitudes ego-ethnocentriques des apprenants grâce à des expériences révélatrices, l'encouragement de la curiosité envers la découverte de sociétés non familières, la volonté d'entrer en contact avec d'autres individus tout en relativisant leurs habitudes et comportements, ainsi qu'une attitude critique envers les informations relatives à d'autres sociétés et cultures. Pour que ces objectifs soient atteints avec succès en classe de langue, il est essentiel de mettre en place un travail pédagogique sérieux qui vise à rendre la culture cible attrayante et à l'instaurer en tant que modèle, afin de susciter la motivation chez les apprenants (Beacco J.-C., 2017, p. 109). De plus, une continuité dans l'enseignement de la langue d'une année à l'autre est nécessaire pour maintenir ces objectifs en vue. La prise en compte de ces objectifs pour la gestion de « l'altérité sociétale » requiert une méthodologie d'enseignement de la langue qui prépare les apprenants linguistiquement aux échanges réels, car la connaissance des structures linguistiques et des comportements communicatifs les aide à pénétrer « dans un nouvel univers communicationnel ». Il est important qu'ils apprennent à gérer « les échanges verbaux avec efficacité et respect des usages verbaux ainsi que de leurs interlocuteurs » (Beacco J.-C., 2017, p. 124) grâce à des activités qui leur permettent d'identifier et d'interpréter des informations explicites sur des modes de vie ou des comportements inconnus et différents. Ces activités pertinentes susciteront des réactions chez les apprenants et chez l'autre société, engendrant des prises de position vis-à-vis de l'Autre en fonction de leurs représentations et convictions. C'est vers cette préoccupation que notre réflexion didactique se tourne, avec l'espoir de contribuer autant que possible à cet aspect essentiel de l'apprentissage de la langue étrangère.

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère repose sur la construction progressive du savoir linguistique associé au savoir-faire langagier. Cette combinaison permet aux apprenants de développer la capacité à communiquer dans un contexte social et culturel différent du leur. En ce sens, nous souscrivons à la distinction établie par J.-C. Beacco (2017, p. 120) entre la « préparation aux rencontres interpersonnelles » et la « préparation aux contacts avec des sociétés autres » en classe de langue étrangère. Cette distinction vise à assurer une communication efficace dans différentes situations et contextes, et ses implications méthodologiques pour chacun de ces aspects en classe de langue sont synthétisées dans le tableau suivant :

Relations interpersonnelles	Contacts avec une société autre
- Relation entre des personnes (perçues comme membres d'une société/nation autre.	- Contact d'un acteur social (ici l'apprenant) avec les réalités d'une autre société.

<p><i>Formes des relations</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contact ou rencontre personnelle/humaine possible. 	<p><i>Formes des relations</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contact « informatif ». Implication personnelle moindre (absence d'interaction).
<p><i>Formes de la communication verbale correspondantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se réalisent dans des interactions orales ou écrites, face à face ou à distance, en temps réel ou différé. Communication exolingue (du point de vue d'un des deux interactions). 	<p><i>Formes de la communication verbale correspondantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se réaliser à partir de la réception orale ou écrite des documents et par des réactions verbales à ces informations. - Communication exolingue (du point de vue de l'apprenant qui doit maîtriser la langue des documents) et en langue première (pour les réactions aux documents).
<ul style="list-style-type: none"> - Généralement non présentes dans un groupe classe ; peu aisées à simuler. - Ne peuvent donner lieu à expérience directe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peuvent être construites en classe à partir de documents. - Expérience directe de réalités présentes sur un mode virtuel.
<p><i>Méthodologie</i></p> <p>Mise en scène de dialogues, simulations de situations courantes, jeux de rôle pour développer les compétences de conversation et de compréhension orale.</p>	<p><i>Méthodologie</i></p> <p>Analyse des pratiques sociales et culturelles, des codes sociaux et culturels.</p>
<p><i>Supports privilégiés</i></p> <p>Conversations authentiques, enregistrements audio, podcasts, vidéos pour un contact direct avec la langue et la parole des locuteurs.</p>	<p><i>Supports privilégiés</i></p> <p>Documents authentiques tels que journaux, films, interviews, pour explorer la culture et les pratiques sociales des sociétés étrangères.</p>

Tableau 5 : Récapitulation selon J.-C. Beacco (2017, p. 121).

En se basant sur ces distinctions, notre expérience dans l'enseignement du FLE nous amène à privilégier la préparation aux rencontres interpersonnelles en classe de langue comme étape initiale essentielle pour l'éducation interculturelle des apprenants de la langue cible et pour les contacts avec des sociétés étrangères. Cette préparation aux rencontres interpersonnelles en classe implique d'aider les apprenants à maîtriser les compétences linguistiques, à saisir les bases linguistiques afin de pouvoir communiquer de manière efficace à l'oral et à l'écrit, conformément à la notion de C. Bourguignon : « La langue n'est pas seulement un objet d'étude, mais avant tout un outil de communication, en action dans le cadre des échanges réels » (1998, p. 139). De plus, les apprenants doivent être capables de synthétiser et de comparer les comportements, les modes de pensée et d'action des locuteurs de la langue

étudiée avec les leurs, dans le but d'atteindre une intercompréhension propice à la compréhension et à l'harmonie entre des individus ayant des appartenances linguistiques et culturelles diverses. Dans ce processus, la communication prend place après une « période d'ajustement et de réorganisation des connaissances », transformant ainsi les compétences lexicales et morphosyntaxiques en ressources pour les interactions interpersonnelles (*ibid.*, Beacco J.-C., 2017, p. 122). Pour atteindre cet objectif et le mettre en situation, une approche méthodique intrinsèque qui tient compte de la progression linguistique des apprenants est essentielle. Une gestion adéquate des échanges verbaux de nature culturelle est également cruciale. Cette forme de communication interpersonnelle à travers des simulations d'échanges verbaux permet aux apprenants d'expérimenter l'altérité, même en l'absence de retours directs de locuteurs natifs. Comme mentionné précédemment, l'accompagnement d'un enseignant compétent et sensible est crucial pour guider les apprenants dans une découverte paisible de la culture de l'Autre. L'enseignant facilite également le passage de l'information à la communication interpersonnelle, même à travers des échanges simulés en l'absence de locuteurs natifs. C'est lui qui contribue à éduquer les apprenants aux interactions interpersonnelles au sein de l'environnement de la classe de langue, en les familiarisant avec des formes discursives de communication au moyen d'activités thématiques contextualisées. Le discours pédagogique des situations-exemples liées à la variabilité des pratiques langagières crée les conditions nécessaires pour une appropriation linguistique en tant que valeur pragmatique. La démarche méthodologique que l'enseignant doit adopter correspond à celle que G. Willems (2002) décrit comme une transition des éléments « curriculaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonétiques) et pragmatiques, subordonnés à la compétence communicative interculturelle » (2002, p. 19).

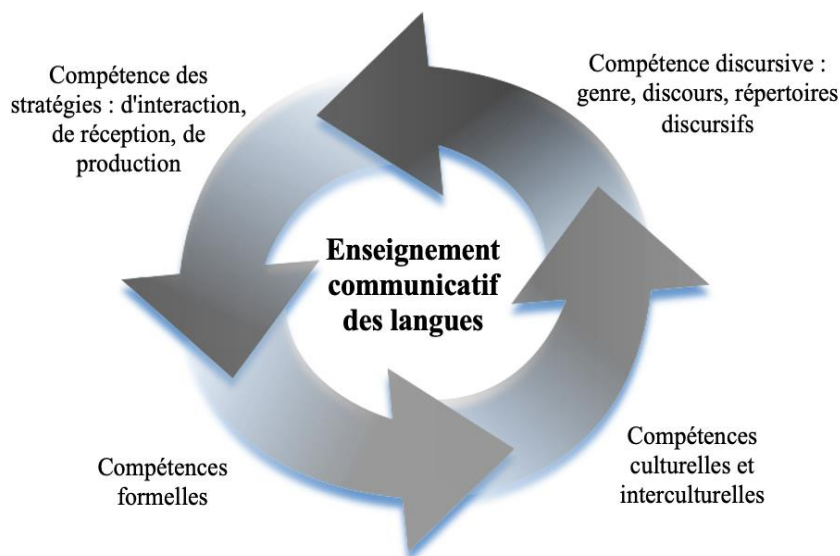


Schéma 8 : Représentation de l'enseignement de communication des langues (conception personnelle).

L'exploitation et la découverte de ce savoir socioculturel en classe de langue, considérée comme une première immersion dans un nouveau monde, contribueront à aider les apprenants à communiquer avec des locuteurs natifs et à interagir socialement dans la langue qu'ils apprennent. Grâce à la transmission des informations culturelles, à la prise en compte des paramètres socioculturels liés à l'utilisation de la langue et aux exercices d'échanges interpersonnels simulés en classe, dans un environnement d'apprentissage riche et immersif, les apprenants acquièrent des connaissances, développent des compétences et s'exercent aux interactions interpersonnelles au-delà des limites de la salle de classe. Cela leur permet de mieux comprendre les autres et de se faire comprendre d'eux.

Lorsqu'il s'agit d'établir un contact avec les membres d'une société différente, avec les locuteurs de la langue apprise, diverses dimensions entrent en jeu, comme le souligne Vigner G. (2003, pp. 153-166) et sont également référencées dans le CECRL (2001, p. 15). Tout d'abord, il y a les compétences générales des interlocuteurs nécessaires pour mener à bien toute activité. Ensuite, le processus linguistique qui contribue à la compréhension et à la production écrite et orale. Puis, les activités langagières qui englobent la réception/compréhension, la production, l'interaction et la médiation, notamment les activités de repérage, de reconstruction, les réactions spontanées, les commentaires, les questions ouvertes/orientées, les exercices de reformulation. Ces activités mettent en pratique la compétence de communication et d'échange linguistique. Enfin, il y a le contexte et la situation dans lesquels les actes de communication prennent place, stimulant l'utilisation de stratégies directes et indirectes, qu'elles soient cognitives, métacognitives, affectives ou sociales. Ces stratégies encouragent les apprenants à appliquer leurs acquis linguistiques, à s'exprimer et à participer activement. L'engagement avec

d'autres sociétés à travers divers types de documents, médias, expressions culturelles et échanges, qu'ils soient réels ou virtuels, dans des interactions orales ou écrites avec les membres de cultures différentes, façonne la construction des représentations culturelles et la médiation au sein des interactions. Cela devient une véritable source de découverte et d'apprentissage. En conséquence, nous considérons que la communication verbale permet en effet aux individus de partager des idées, des expériences et des émotions, et elle joue un rôle clé dans la création d'une compréhension mutuelle. Elle peut également aider à remettre en question les stéréotypes culturels et à promouvoir la tolérance et l'appréciation de la diversité. En fin de compte, la communication humaine, facilitée par la langue, est un moyen puissant de construire des ponts entre les cultures, de favoriser la compréhension interculturelle et de contribuer à des relations positives et harmonieuses entre les sociétés différentes.

Il importe de souligner que dans un contexte d'enseignement de langue étrangère en classe, les apprenants se préparent à entrer en contact avec les membres d'une culture étrangère en comprenant et en analysant divers types de documents tels que des écrits, des enregistrements sonores et numériques. Ces documents fournissent des informations et révèlent la société associée à travers des activités de variation socio - pragmatique qui favorisent une réflexion et une comparaison approfondies. Cette approche vise à encourager la capacité d'analyse plutôt qu'une simple assimilation d'informations, et elle incite les apprenants à réagir face à ce contact. L'utilisation de la technologie permet de simuler les premières réactions d'une communication en face à face et de participer à des programmes d'échange et de partenariat, visant à développer la compétence sociolinguistique et pragmatique chez les apprenants, ce qui contribue à la perception de l'authenticité de la langue cible. Dans cette optique, la préoccupation sociale pour la communication interculturelle via l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se manifeste à travers quatre approches discutées par P. Calliabetsou-Coraca (1995, pp. 265-267) : *l'approche de transmission de savoirs*, où les apprenants reçoivent des connaissances à distance, les intègrent et les développent ; *l'approche emblématique, stéréotypée*, qui permet la découverte du patrimoine culturel de l'autre, incluant les monuments, les symboles et l'identité propre à cette culture ; *l'approche d'orientation littéraire*, qui constitue le cœur de cette étude et vise à développer chez les apprenants un esprit citoyen, la capacité à découvrir et à accepter l'autre dans sa singularité avec respect ; *l'approche thématique*, suscitant l'intérêt et la curiosité des apprenants pour explorer l'autre société et encourageant des communications variées, parfois profondes. Toutes ces approches, en termes d'expériences et de processus cognitifs, facilitent l'immersion dans le monde de l'autre par le biais de la découverte, des questionnements, des comparaisons, de l'empathie et du relativisme culturel. Elles encouragent une forme de réciprocité, de compréhension, d'acceptation et de

compréhension mutuelle avec l'autre, concrétisant ainsi la découverte culturelle et l'expérience de l'altérité.

Après avoir dressé une vue d'ensemble définitive des éléments qui forment la base de réflexion pour la suite de notre recherche, nous allons maintenant procéder à une application méthodologique en vue de proposer des pratiques innovantes pour la classe de FLE axées sur l'éducation culturelle-interculturelle par l'enseignement de la langue cible. Ces pratiques devront s'appuyer sur des activités verbales communicatives et éducatives qui auront un impact sur les apprenants. Bien que nous n'ayons pas spécifié un inventaire d'activités précis, celles-ci visent à développer la compétence transversale « apprendre en faisant » et coopérative, en ayant recours à des jeux de rôle, des simulations et des activités en dehors du programme traditionnel, selon une approche expérimentale. De plus, elles incluent des activités multi-perspectives qui ciblent la compétence informationnelle, la compétence co-langagière et la compétence co-culturelle⁹¹. Pour mettre en pratique cette approche éducative, nous allons étudier comment elle peut favoriser la progression de la communication et par quels moyens elle est accessible à l'apprenant de la langue. En outre, pour élaborer cette approche, nous allons nous appuyer sur les critères énoncés par P. Huhn (1978), qui englobent des aspects tels que la motivation, la pertinence culturelle, l'interaction, l'authenticité, la réflexion et l'adaptabilité. Ces critères sont récapitulés dans le schéma ci-dessous, présenté par M. Byram (1991, p. 102) en accordant un rôle primordial à l'enseignant de langue :

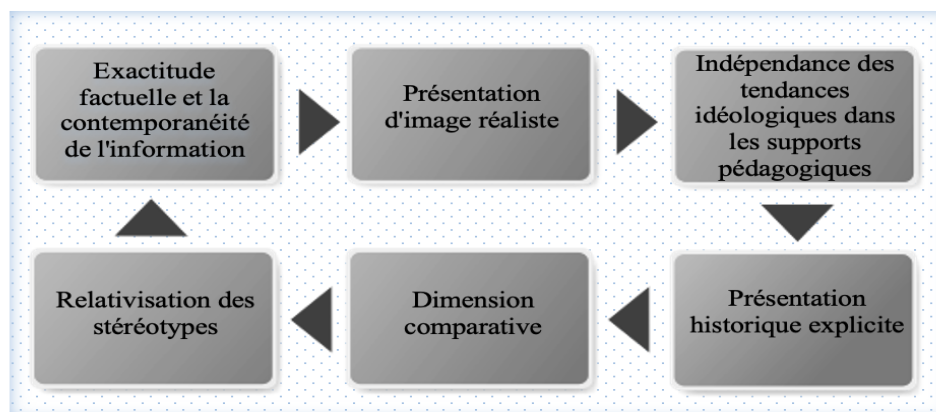


Schéma 9 : Critères du contenu de l'étude de la culture (Huhn P., 1978).

Nous reprenons que l'enseignant de langue doit favoriser l'acquisition des significations socioculturelles étrangères à travers l'utilisation de supports pédagogiques et de conditions qui

⁹¹ Puren C., 2008e.

permettent la socialisation de l'apprenant et la communication avec l'autre. Il doit accorder une attention particulière à la pertinence et à l'exactitude contemporaine des informations, qui délimitent le sujet examiné et mettent en évidence les tendances sociales actuelles. De plus, il doit travailler à relativiser les stéréotypes qui peuvent influencer la pensée, les utilisant comme outils didactiques utiles et en les considérant comme des éléments clés de l'enseignement des langues et des cultures, révélant ainsi leurs enjeux et leurs valeurs. Il est également essentiel qu'il veille à ce que les contenus choisis soient idéologiquement neutres et qu'ils reflètent un concept de réalisme. Cependant, comment devrait-il aborder sa méthodologie d'enseignement ? Quels supports devrait-il sélectionner ? Quelles pratiques doit-il appliquer ? Nous souhaitons examiner en détail ces questions afin que les apprenants de la langue puissent non seulement apprécier les similitudes et les différences entre leur propre culture et celle du pays où la langue cible est parlée, mais aussi s'identifier au maximum aux natifs de cette langue. Il importe aussi qu'ils soient en mesure d'utiliser les connaissances acquises pour développer une perspective plus objective, ce qui facilitera leur rencontre avec l'altérité.

Dans cette optique, une approche éducative qui favorise ces points de convergence avec la culture de l'autre à travers l'enseignement-apprentissage de la langue devrait être adoptée. Pour mettre en œuvre cette approche, l'enseignant doit posséder une habileté particulière⁹² pour aider ses apprenants à s'ouvrir à la diversité en adoptant différentes attitudes. Il doit veiller à ce que l'arbre des compétences interculturelles de l'UNESCO (2013), défini comme un « système organique de concepts », soit planté et puisse s'épanouir en se nourrissant d'une sève intellectuelle, morale et culturelle commune.

Étant donné que l'interculturel tire sa force de la communication, de la diversité des contacts, du mélange des idées, des mentalités, des cultures et des traditions variées, il serait erroné de supposer que l'enseignement de la langue conduirait automatiquement et de manière inconsciente à l'acquisition d'éléments culturels. Nous allons examiner les contenus d'un modèle pédagogique qui pourrait guider l'apprenant vers la compréhension de la culture de la langue cible, en comparant avec les phénomènes culturels présents dans sa propre culture. L'objectif est de réfléchir sur les moyens qui pourraient faciliter cette éducation interculturelle en classe de langue. Nous aspirons à une approche qui englobe « la pratique de la langue, la conscience de la nature de la langue et la rencontre entre cultures étrangère et maternelle » (*Ibid.*, Byram M., 1991, p. 43). Cette approche ne se limite pas aux interactions sociales ordinaires dans la vie quotidienne, mais peut aussi être mise en œuvre en classe par le biais d'activités permettant aux apprenants de vivre des expériences culturelles et de s'ouvrir à la diversité culturelle. Notre

⁹² Annexe 18, Schéma 25 : Présentant une modélisation des réponses possibles à la question « D'où vient la culture d'un enseignant ? ».

proposition s'aligne également sur la définition générale des compétences interculturelles proposée par l'UNESCO (2013, p. 16)⁹³, qui met en avant l'importance de posséder des connaissances spécifiques sur certaines cultures ainsi que des connaissances générales sur les problématiques liées aux interactions entre individus de cultures différentes. Cette définition souligne l'attitude réceptive nécessaire pour établir et entretenir des relations avec des individus venant de cultures variées, et la capacité d'utiliser ces connaissances et cette réceptivité lors des interactions avec des personnes de cultures différentes. De plus, l'idée d'agir ensemble est essentielle, envisageant l'apprenant de la langue étrangère comme un acteur social. Ces concepts appellent à une nouvelle perspective d'action sociale, à la médiation linguistique et culturelle. En ce sens, C. Puren (2019) propose une articulation entre les méthodologies existantes, les composantes linguistiques et culturelles de référence, et l'activité langagière de référence. Ce modèle est illustré dans le schéma suivant :

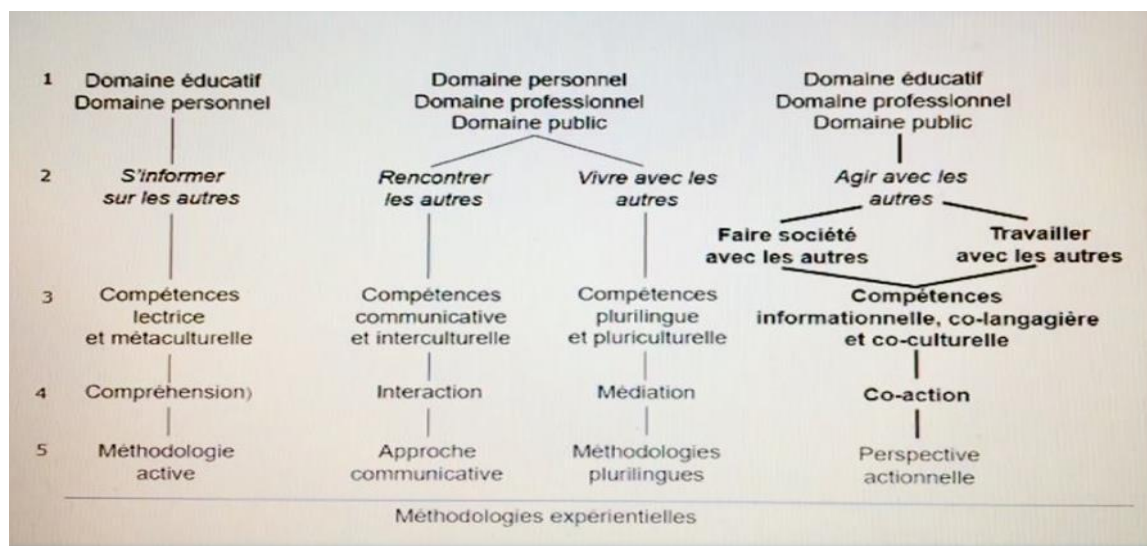


Figure 4 : Illustration de l'activité langagière de référence (Puren C., 2019).

De notre point de vue, un modèle méthodologique renforçant la capacité des apprenants en langue à interagir avec d'autres individus, à vivre en communauté avec eux et à collaborer dans leurs actions constituerait une approche idéale pour établir la communication en tant que moyen d'action collectif. C'est à travers ce mécanisme que prend forme notre vision didactique de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cette vision est également exprimée par G. Zarate, qui décrit cette approche comme un moyen de développer des compétences permettant de résoudre les problèmes inhérents aux situations où l'individu est engagé dans une

⁹³ Annexe 19, Figure 13 : L'arbre des compétences interculturelles de l'UNESCO (2013).

relation avec des étrangers (Zarate G., 1993, p. 128). Pour illustrer notre conception de ce processus exigeant, qui englobe non seulement la communication mais également la coopération et même la compétition (Demorgon J., 2005, p. 398), nous proposons le schéma suivant basé sur l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère :

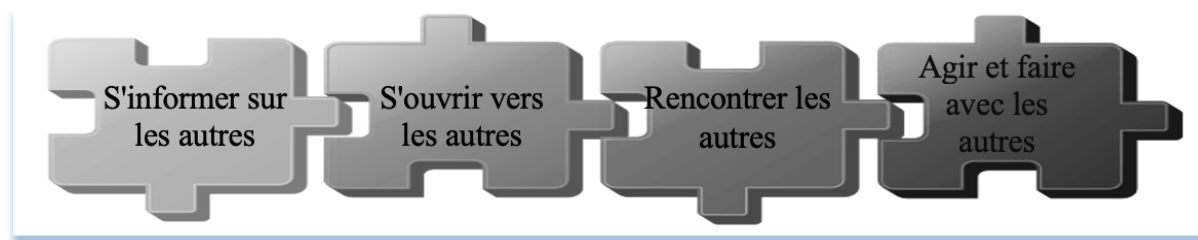


Schéma 10 : Étapes de communication et d'action avec l'Autre (conception personnelle).

L'ensemble des objectifs inhérents à l'enseignement - apprentissage des langues pourrait être atteint par l'approche suivante : « s'entendre avec les autres ». Le transfert de ces procédés se réalise par l'acquisition de la conscience de soi et de sa propre culture, ainsi que par l'identification et la reconnaissance des éléments culturels acquis grâce à l'observation, à l'analyse et à la perception. Cette démarche conduit à une meilleure compréhension du monde et des pratiques courantes. Les échanges et les interactions interpersonnelles jouent un rôle déterminant dans cette amélioration de la compréhension, contribuant à une vision plus éclairée du monde et de ses dynamiques.

Ces opérations devraient se mobiliser dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère :

A1 : l'apprenant possède une connaissance de base du pays où la langue se parle principalement par des activités de découverte et des projets mis en regard des essentielles différences culturelles entre le pays de la langue visée et son pays veillant à aiguiser sa curiosité pour le différent. Des photos, des textes descriptifs, très simples ainsi que de courtes vidéos dévoilent à l'apprenant des informations sur la vie quotidienne en France.

A2 : il peut relativiser sa propre culture grâce aux tâches réalisées en classe le rendant davantage actif, confronté à des situations de communication qui lui permettent de commencer à percevoir la culture de l'Autre et à interagir avec lui. Ces activités des contenus de réflexion, de relativité, peuvent l'amener à penser aux ressemblances et aux différences culturelles entre ces deux cultures, la sienne et celle de l'Autre. Des documents d'origine sociologique, des témoignages simples peuvent faciliter l'entrée en contact avec une culture étrangère.

B1 : il apprend à regarder l'autre culture avec une certaine ouverture d'esprit par la mise en place des activités faisant appel à l'observation, à l'expérience interculturelle de façon qu'il comprenne les raisons qui motivent les valeurs, croyances, dans une autre culture et qu'il puisse partager la vie de personnes portant cette culture. Des textes authentiques, assez longs, pas très complexes présentant des perspectives variées sur un thème et des exposés offrant des informations sur un contexte socioculturel impulsant la compréhension, les interactions et la discussion en classe.

B2 : il peut porter un jugement sur les points de vue et les comportements de l'autre culture, il est capable de prendre du recul par rapport à sa propre culture à l'aide des pratiques de décentration qui suscitent la réflexion sur les différences culturelles dans la préparation à des rencontres interculturelles. Les activités, soit en groupes soit individuelles portent sur la capacité de distanciation qui lui facilitera la gestion des relations avec l'altérité. Un enseignement sur des thèmes d'intérêt interculturel par un ensemble de matériels qui accompagnent les tâches de compréhension de documents écrits, sonores et visuels de confrontation de la culture-source et de la culture-cible renforçant son sens critique.

C1 : il peut passer à l'analyse critique des pratiques de l'autre culture et reconnaître, apprécier ces pratiques quelles que soient les différences orientées par des activités d'action communicative et authentique. Au moyen de ces activités pédagogiques de forme constructive et active et au support des outils d'analyse, de retours critiques sur l'information reçue et d'initiation aux structures et aux institutions culturelles, sociales, politiques et éducatives se dévoilent les divergences et les ressemblances des deux cultures.

C2 : il est apte à interagir avec des personnes d'une culture autre lui procurant l'opportunité de faire des rencontres instructives. Les interactions en classe authentiques, le traitement linguistique et communicatif par des activités multiples d'aspect réel sur des documents représentatifs de la culture française et sur une variété des discours, conduisent l'apprenant à l'analyse critique et systématique des valeurs et des pratiques différentes et développent chez lui des stratégies sociales pour le contact avec l'Autre.

Pour l'intérêt de notre recherche, nous nous rapportons d'une manière distincte à la littérature dont l'intégration doit être réalisée avec minutie en prenant en compte sa pertinence contextuelle, son contenu, son registre langagier ainsi que sa valeur pour une intégration interculturelle efficace en classe, à tous les niveaux de langue. La littérature, en sollicitant toutes les capacités intellectuelles, aborde plus intensément que d'autres supports la question des valeurs, qu'elles soient morales ou esthétiques. Nous devons fournir aux apprenants de la langue, qui sont véritablement des acteurs sociaux, les moyens nécessaires pour acquérir la culture, transcender leur propre univers personnel et ainsi partager et mettre en pratique les

principes et les valeurs découverts au travers de leur apprentissage de langue. Ce processus débute en classe pour ensuite s'étendre à la société, favorisant ainsi la transition de la situation d'apprentissage à la situation d'utilisation authentique. L'enseignant doit élaborer des séquences pédagogiques incluant des objectifs éducatifs à dimension culturelle et interculturelle au sein de son enseignement. Ces séquences offriront aux apprenants des connaissances, des compétences et des stratégies grâce à des documents écrits et oraux, ainsi que des activités qui englobent les aspects linguistiques et culturels liés à la perception de soi et à l'interaction avec l'altérité. L'utilisation d'outils pédagogiques appropriés soutiendra l'enseignant dans la mise en place de cet enseignement de la langue de manière à ce que les apprenants en tirent pleinement profit.

Ainsi, cette démarche pour le développement des compétences interculturelles par niveaux de langue d'après le CECRL mentionnée ci-dessus se résume dans la grille suivante conçue par nous-même :

A1 : l'apprenant a une connaissance de base du pays où la langue se parle	
Connaissances Savoirs	Connaissances de base du pays (sa position sur la carte, la capitale, la place de la langue, la population, le drapeau du pays...) et sur les situations de communication quotidiennes.
Capacités Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Possibilité de communiquer en langue étrangère dans des situations quotidiennes.
Valeurs Savoir être Savoir s'engager	Identification des différences et des similitudes de base entre les deux cultures, immersion dans une nouvelle expérience culturelle.

A2 : il peut relativiser sa propre culture	
Connaissances Savoirs	Connaissances de base de la vie quotidienne. Formules d'expression formelles ou non pour s'adresser aux personnes qui parlent la langue dans des contextes précis.
Capacités Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Capacité d'observer les comportements d'un groupe appartenant possédant une autre culture.
Valeurs Savoir être Savoir s'engager	Relativisation des pratiques et habitudes de l'autre culture et prise de distance par rapport à la propre culture de l'apprenant.

B1 : il apprend à regarder l'autre culture avec une certaine ouverture d'esprit

Connaissances Savoirs	Découverte de personnalités du pays et de leur contribution à la culture de celui-ci. Perception des différences les plus significatives et des relations culturelles entre le pays d'origine et le pays dont il fait l'apprentissage de la langue.
Capacités Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Capacité de découvrir et de comprendre le comportement des gens qui parlent la langue dans des situations de la vie sociale. Capacité de se comporter et de s'adapter aux habitudes de l'autre.
Valeurs Savoir être Savoir s'engager	Création d'une culture de communication partagée, échange simple d'informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et à une culture.

B2 : il peut porter un jugement sur les points de vue et les comportements de l'autre culture, il est capable de prendre toute distance nécessaire par rapport à sa culture

Connaissances Savoirs	Connaissances générales sur l'histoire, le système administratif et politique du ou des pays où se parle la langue cible.
Capacités Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Capacité de réfléchir et de distinguer les raisons latentes dans les pratiques de l'autre culture comme les stéréotypes, les valeurs et la mentalité et les comparer avec la culture de l'apprenant. Capacité d'interaction sans malentendus.
Valeurs Savoir être Savoir s'engager	Appréciation des différentes idées, impressions et points de vue. Reconnaissance de différentes visions du monde.

C1 : il peut passer à l'analyse critique des pratiques de l'autre culture et reconnaître, apprécier ces pratiques quelles que soient les différences

Connaissances Savoirs	Connaissance profonde des liens entre langue et culture pour la communication partagée en évitant les ambiguïtés.
Capacités Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Capacité d'anticipation des méprises possibles pour une interaction positive et interprétation des points de vue culturels différents sur un thème exploité. Capacité d'expliquer les aspects et les pratiques des autres.
Valeurs Savoir être Savoir s'engager	Regard critique et adaptation de sa façon de communiquer. Inspiration par cette rencontre avec la culture autre.

C2 : compétent pour interagir avec les gens d'une culture autre par des rencontres enrichissantes

Connaissances : Savoirs	Connaissances permettant la communication efficace en repérant les nuances d'une autre culture et aptitude à la reformulation d'idées avec une grande souplesse.
-----------------------------------	--

Capacités : Savoir comprendre Savoir apprendre/faire	Capacité de méditer efficacement en tenant en compte les différences socioculturelles et sociolinguistiques. Capacité d'utiliser les stratégies de communication et d'ajuster le registre de langue qui convient à un certain contexte social.
Valeurs : Savoir être Savoir s'engager	Perception des ressemblances et des différences dans la façon d'exprimer des concepts dans des langues différentes.

Tableau 6 : Compétences interculturelles par niveaux de langue d'après le CECRL.

Ce type d'approche peut être solidement soutenue par une variété de documents écrits et audiovisuels couvrant une gamme étendue de thèmes et de problèmes sociaux significatifs. Ces supports abordent des sujets tels que les interactions entre des individus de différentes origines linguistiques et culturelles, l'immigration mettant en lumière les défis et les opportunités qu'elle engendre, l'incertitude liée à l'avenir, la lutte contre la discrimination, les droits de l'homme et des enfants, l'égalité des chances, ainsi que l'intégration sociale. Ces thèmes engagent la condition humaine et encouragent les apprenants à développer leurs compétences en analyse de l'information. Il est important de noter que les activités et les tâches visant à renforcer les compétences interculturelles incluent des simulations et des jeux de rôle centrés sur la conscience de soi et sur la compréhension de soi-même. Ces activités encouragent également le développement de la sensibilité envers d'autres cultures, la comparaison des comportements et la découverte d'attitudes différentes. Selon les écrits de C. Marque-Pucheu (2009), elles visent à accroître la prise de conscience des caractéristiques de sa propre culture, des préjugés et des stéréotypes qui peuvent surgir dans des contextes interculturels tout en encourageant une réflexion approfondie (Marque-Pucheu C., 2009). Dans des contextes interculturels, au moyen de divers supports, les apprenants cultivent une harmonie entre leur propre culture et celle de la langue apprise, afin d'être mieux préparés à faire face aux situations de la vie réelle. Il est évident que cette approche mise en œuvre en classe favorise l'examen du familier, la compréhension des autres et le dialogue avec eux. Cela mène inévitablement à un enrichissement mutuel à travers la diversité.

De cette manière, ce modèle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère intègre les aspects des théories sociologiques, anthropologiques et psychologiques qui cherchent à comprendre l'humain dans son unité et sa diversité au sein des réalités sociales. Il est fondé sur l'idée que les pratiques linguistiques comportent une dimension multidimensionnelle du discours, permettant des rencontres entre individus et mettant l'accent sur la qualité interpersonnelle de l'enseignement de la langue. En pratique, cela débute par l'apprentissage de la langue, en mettant l'accent sur l'utilisation active de celle-ci et en considérant le caractère

social de la langue. Les supports pédagogiques extraits de contextes réels fournissent aux apprenants une expérience authentique de la langue à l'oral et à l'écrit. De plus, l'étude de la langue s'associe à une prise de conscience de la langue apprise et à une compréhension globale de sa nature. Cela offre aux apprenants la possibilité de saisir les liens entre la langue étrangère et sa culture respective, les incitant à observer les similitudes et les différences avec leur langue maternelle. Cette relation entre langue et culture renforce la compétence interculturelle, engendrant un processus de comparaison entre deux perspectives différentes. En explorant l'usage de la langue à travers le prisme de la culture qui l'accompagne, les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leurs propres concepts et à les expliquer de manière à se voir eux-mêmes sous un angle extérieur, ce qui les conduit à développer leur compétence culturelle. Cet apprentissage de la langue, combiné à l'étude de la culture, permet une expérience directe à travers les tâches en classe, contribuant ainsi au développement de la flexibilité dans l'utilisation de la langue cible, tout en gardant à l'esprit l'aspect culturel des énoncés. Pour rendre ce modèle plus concret, il est important de souligner que ces étapes s'entrelacent et sont intégrées dans l'approche globale. L'importance attribuée à chaque étape peut varier en fonction du niveau de compétence linguistique des apprenants.

2.4.2. TICE au service de l'interculturel en classe de FLE

Comme souligné précédemment, l'objectif de cette étude est d'établir les fondements d'une réflexion théorique en vue d'élaborer un dispositif pédagogique visant à accroître l'efficacité de la dimension interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Dans ce contexte, quels enjeux peut apporter l'intégration de ces supports dans les pratiques d'enseignement de la langue par et pour l'interculturel ? Sous quelles conditions faudrait-il les intégrer pour qu'elles soient efficaces en termes pédagogiques et qu'elles prennent du sens pour cet enseignement-apprentissage de la langue cible ?

Dans notre étude, l'interculturel n'est pas appréhendé comme une contrainte ou une nécessité pour la compréhension de soi et d'autrui, mais plutôt comme un processus naturel inhérent à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce contact avec la culture associée à la langue est amplifié par l'utilisation de ressources numériques, qui devraient constituer le fondement des méthodes pédagogiques. En effet, les supports numériques en classe de FLE ouvrent des voies vers la communication avec « l'autre dans sa singularité et son altérité » (Dervin F., 2011, p. 57). Ils exposent la diversité culturelle et encouragent le dialogue entre les cultures, tout en favorisant le respect des identités individuelles. Ce processus situe l'individu dans une dynamique sociale et cognitive propice à une compréhension de la réalité interculturelle. C'est

pourquoi nous mettons l'accent sur l'utilisation des TICE, non pas comme une simple ressource d'appoint pour l'enseignement de la langue, mais plutôt comme un véritable support pour l'élaboration de pratiques pédagogiques basées sur des tâches reflétant la réalité et explorant les aspects culturels, tout en développant des compétences transversales à vocation socio-éducative, telles que l'analyse des messages médiatiques. Cela contribue à cultiver un esprit critique et à façonner « une citoyenneté multiculturelle inscrite dans une société de l'information mondiale, société pour laquelle, il est nécessaire d'obtenir un consensus identitaire fondé sur la tolérance et l'acceptation des différences » (Aden J., 2004, p. 143). Les TICE mettent en évidence la dynamique interculturelle dans la classe de langue, évoluant en trois étapes distinctes : « la sensibilité interculturelle », « la conscience interculturelle » et « l'aisance interculturelle » (Ogay T., 2000). Cette expérience immédiate avec la culture étrangère brise les limites de la classe de langue. Les TICE, en particulier les environnements numériques, surmontent les barrières de temps et d'espace, ouvrant ainsi la voie à un dialogue interculturel. Selon E. Brodin (2003), les TICE ont un potentiel si puissant qu'elles peuvent faire évoluer les pratiques en classe de langue vers des modèles socioconstructivistes et interactionnistes de l'apprentissage de la langue étrangère, amenant les apprenants à la pluralité et la diversité. Ceci évoque le sentiment de reconnaissance et de compréhension mutuelle, conférant une signification profonde aux connaissances acquises. L'enseignant doit minutieusement sélectionner les contenus des activités pédagogiques médiatisées de manière à ce que les apprenants non seulement acquièrent des structures linguistiques, mais également expérimentent la différence culturelle par rapport à leur propre culture. Ce processus d'apprentissage de la langue étrangère place les apprenants dans une dynamique sociale et cognitive, fusionnant informations, connaissances et compétences en communication et en relations interpersonnelles. Comme le soutient avec justesse M. Abdallah-Preteuille, cela englobe « une mise en scène, une théâtralisation de la culture dans des situations de communication, des échanges verbaux mais aussi non-verbaux, dans des comportements du quotidien qui sont autant "d'actes de parole". Pour dire et se dire, l'individu utilise des mots, des gestes, des signes, des silences... mais aussi des indices culturels » (2008, pp. 55-56).

Enfin, pour guider les apprenants de la compétence culturelle à la compétence interculturelle, et pour insuffler une dimension humaniste à leur apprentissage, l'enseignant doit recourir aux TICE comme catalyseurs de rencontres et de relations avec autrui, fondées sur l'interaction interculturelle, la perception de l'autre et la réception entre différentes cultures partageant des valeurs communes (comme la famille, les droits des enfants et leur éducation, l'égalité des chances...) mais les adaptant « différemment dans leurs formes sociales qu'ils prennent » (Mangiante J.-M., 2015, p. 124).

Dans cette perspective, l'approche par tâches en classe de langues (commentaires collectifs des ressources – documents, interactions en classe dans des situations, médiation langagière ou culturelle, actions sociales réelles ou simulées en mode projet) contribue au déploiement des compétences interculturelles et affectives. Grâce à l'utilisation de multiples ressources, à l'intertextualité et à la multicanalité, les apprenants exploitent à travers une approche comparative les aspects culturels véhiculés par la langue cible, et ils en saisissent mieux la diversité. Les diverses activités conçues avec une approche éclectique par l'enseignant sur des supports numériques ont pour objectif de « démultiplier ce que l'apprenant peut apprendre d'une langue à partir des contacts, nécessairement limités, créés par l'exposition à des occurrences régulières et à la perception de leur fonctionnement à l'emploi de celles-ci... » (*ibid.*, Beacco J.-C., 2007, p. 24). Cette démarche de travail sur la langue guide les apprenants vers une amélioration qualitative et précise de leurs compétences langagières, car elle leur permet de prendre conscience des dimensions sociodiscursives et interculturelles. Par conséquent, ils peuvent mieux comprendre les différences entre leur propre univers et celui d'autrui, d'établir des liens entre ces deux mondes tout en tenant compte de leurs différences et de leurs similarités probables. Il s'agit d'un processus mental de construction – déconstruction – reconstruction qui obtient toute sa valeur dans des activités pédagogiques d'éducation interculturelle aux moyens des TICE. Ce processus se concentre sur les apprenants, en particulier les plus jeunes, en leur offrant des opportunités pour « explorer et exprimer leur identité en constante évolution » (*ibid.*, Guichon N., 2012, p. 154). L'utilisation pédagogique de telles activités présente l'avantage de favoriser des pratiques communicatives et cognitives, d'enrichir le répertoire communicationnel des apprenants et de créer des situations de communication propices au développement des compétences langagières vers la sensibilisation interculturelle. Cet apprentissage les aide à faire l'expérience de la culture de l'autre, à obtenir une image authentique de différentes facettes de cette culture, afin de mieux saisir les aspects distincts qu'ils découvrent en apprenant la langue. Parallèlement à cette découverte, des ponts communicationnels se créent. En salle de classe, l'exploration des normes communicatives spécifiques à la langue, telles que les actes de langage directs et indirects (conseiller, insister, demander, etc.), les mécanismes inférentiels, le système des tours de parole, l'enchaînement des interventions et des échanges, les connecteurs pragmatiques et conversationnels, les marqueurs de la relation interpersonnelle et des valeurs nouvelles, s'effectue au travers de supports authentiques, y compris les nouvelles technologies. Celles-ci contribuent à stimuler les échanges communicatifs simulés ou réels dans la langue apprise, en utilisant les réseaux sociaux, les blogs, les plateformes interactives, les applications numériques et en général, les médias sociaux en tant que nouvelle façon d'expérimenter l'interculturalité. Ainsi, grâce à cette

approche holistique, les compétences déclaratives, les réflexions métalinguistiques et les savoir-faire procéduraux sont mis en œuvre dans un dialogue interculturel efficace et dans la création de liens sociaux. Après ces considérations, le dispositif d'apprentissage médiatisé encourage les apprenants à interpréter et à relier des documents et des discours à leurs connaissances existantes et à leurs propres représentations. Ce processus vise à mettre en lumière des comportements, des croyances et des valeurs différentes, afin de développer une sensibilité à la culture d'autrui. Cette rencontre, ce contact avec l'altérité sociétale, s'effectue par des tâches médiatisées d'éveil à la société (écoute des autres, respect des points de vue et de vies différents, acceptation de la contradiction, du doute, curiosité dans les interactions avec des sociétés variées). Ces tâches porteuses d'expériences interculturelles créent les conditions d'un contact distant mais réel. Cette approche s'inscrit dans l'enthousiasme de la curiosité et de l'intérêt des apprenants, en particulier des jeunes, qui aspirent à découvrir d'autres cultures, à donner une dimension concrète à leur apprentissage d'une langue étrangère, à se libérer des stéréotypes culturels, à explorer différentes interprétations de la réalité sociétale et enfin, à mieux appréhender leur propre culture afin de déconstruire les représentations négatives. Elle établit des liens entre les éléments linguistiques, les contenus discursifs et les situations d'échange en vue de promouvoir une communication interculturelle. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère en classe évolue en une activité sociale qui vise à transformer les apprenants en acteurs sociaux. Pour mener à bien cette démarche, l'enseignant doit créer des opportunités en mettant en œuvre des stratégies de raisonnement et de communication. Certes, toutes les compétences langagières doivent être mobilisées :

- la compétence linguistique, focalisant l'attention des apprenants sur des aspects de la langue cible et travaillés à travers des micro-tâches ;
- la compétence discursive, permettant aux apprenants de s'engager dans « des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et à la régulation du discours » (Pekarek S., 1999, p. 11) ;
- la compétence pragmatique, fournissant aux apprenants la capacité d'utiliser les énoncés convenables dans des contextes particuliers,
- la compétence de communication, qui permet la découverte des normes sociales et culturelles de la langue apprise. L'ensemble des compétences développées chez les apprenants à travers l'apprentissage médiatisé, englobant la réception, la production et l'interaction, les conduit à aborder tous les aspects de la communication interculturelle avec un grand intérêt et une motivation profonde. Il s'avère que l'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère, dans sa dimension interculturelle, place l'apprenant dans le rôle actif de participant linguistique grâce aux pratiques de communication et à l'exploitation pédagogique rendue possible par les outils

numériques. Ainsi, l'apprenant est mieux à même de saisir la culture de l'autre à travers une multitude d'indices fertiles à l'appréhension et à l'attachement à l'autre.

À travers cette étude, notre objectif est de proposer des approches et des pratiques qui englobent une variété de techniques, d'utilisations diversifiées et de modalités différentes (Durampart M., 2007, pp. 219-227), visant à stimuler les compétences communicationnelles, cognitives et mettre en jeu l'interculturalité en classe de FLE.

Cette proposition d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au sein de la salle de classe s'appuiera sur deux étapes clés : la conception et la mise en application, avec pour public cible les apprenants hellénophones. Nous concevons l'interculturalité à la fois comme une connaissance qui permet aux apprenants de mobiliser leurs propres caractéristiques culturelles, et comme une perception, voire une compréhension du monde, qui guide les apprenants vers de nouvelles manières d'être, de ressentir, de devenir et d'agir (Guillén Díaz C., 2007).

2.4.3. Conception didactique de la littérature, moyen saillant de l'entrée à l'interculturel en classe de FLE

En accord avec la perspective abordée dans la deuxième partie (*cf.* ch. 2.2), qui traite les compétences nécessaires pour aborder l'altérité dans le cadre de la communication interculturelle, et en prenant en compte les modèles d'éducation interculturelle présentés dans le chapitre précédent (*cf.* ch. 2.2.5.3), nous entreprenons l'examen des éléments liés aux connaissances, aux compétences et aux attitudes concernant la société dans laquelle la langue cible est utilisée. Ces éléments constitueront la base pour la création d'activités et de tâches pédagogiques adaptées à chaque niveau de compétence en langue, dans notre dispositif pédagogique : la littérature, moyen emblématique de l'entrée à l'interculturel en classe de FLE. Les différents modèles d'éducation interculturelle et de communication interculturelle font appel à des disciplines de référence telles que la psychologie, l'anthropologie, la philosophie, la sociologie et la linguistique. Ces disciplines nous inspirent à concevoir des propositions didactiques visant à permettre à l'apprenant de mettre en pratique ses connaissances en vue de favoriser l'intercompréhension entre sa propre culture et celle de la langue étudiée. De cette manière, l'apprenant peut développer une réflexion continue sur les spécificités de cette autre culture tout au long de son apprentissage, ce qui lui permet de mieux appréhender la société de la langue cible et, de manière plus générale, de se familiariser avec l'altérité qui caractérise notre société contemporaine. Ainsi, le concept fondamental de notre proposition repose sur la formation interculturelle, qui prépare l'apprenant à aborder les interactions interculturelles en classe, et sur l'attitude communicationnelle qui favorise les contacts, les relations et les

échanges avec les membres de cette autre culture. Dans ce processus d'apprentissage interculturel, l'apprenant de la langue prend conscience de son propre cadre culturel lorsqu'il est confronté à des normes différentes ou similaires.

La littérature, à travers l'étude des textes littéraires, dévoile une signification d'acceptation, de compréhension, de dialogue avec l'autre, de débat sur la diversité sociale et culturelle, de tolérance des autres et du différent. Dans notre étude, nous nous intéressons particulièrement à examiner cette approche qui crée un environnement propice à la découverte d'autres perspectives et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, de création, de plaisir, et qui favorise également l'ouverture au monde ainsi que la redécouverte de la langue par l'apprenant. Cette perspective s'articule autour d'une approche croisée qui vise à faciliter l'échange, la rencontre et le partage. De cette manière, notre démarche vise à guider l'apprenant dans la découverte de la culture cible tout en l'aidant à mieux comprendre la société dans laquelle il évolue lors de son apprentissage de la langue étrangère. Cela lui permet d'acquérir des expériences de contact et d'interaction qui dépassent les stéréotypes, en favorisant une approche comparative et un terrain d'entente. Notre proposition se fonde sur la psychologie du développement de l'apprenant, qui, en observant et en apprenant la langue cible, est immergé dans une autre culture. Nous adhérons à la perspective de Belén Artuñedo Guillén, qui souligne que « les traits linguistiques sont des marqueurs identitaires dans la perception de l'autre et l'expérience de l'altérité » (Guillén B.-A., 2009, p. 238). Cette expérience ne se réduit pas à la simple différence de l'autre, mais constitue plutôt une véritable rencontre avec l'autre. De plus, notre proposition didactique interculturelle à visée actionnelle requiert de l'enseignant qu'il guide l'apprenant à décrypter les codes culturels propres à la société étudiée. L'apprenant est également encouragé à prendre conscience de ses propres représentations vis-à-vis des valeurs de l'autre, à percevoir les différentes normes et distinctions établies dans cette autre culture, et à apprécier la langue cible ainsi que sa culture comme des éléments contribuant à son enrichissement et à son développement linguistique, formant ainsi un capital culturel.

Notre proposition consiste en un modèle didactique visant à fusionner l'apprentissage de la langue avec une découverte de soi à travers l'exploration de l'autre, établissant ainsi un dialogue dialectique constant qui incarne l'interculturalité. Ce dialogue en actes entre les cultures, catalysé par la lecture littéraire, vise à créer un équilibre entre l'acquisition de connaissances et de compétences, en vue de cultiver de nouvelles attitudes culturelles à visée éducative « au caractère utilitaire-rationnel, esthétique-passionnel et philosophique-humaniste » (Letellier J., 2007, p. 78). L'utilisation de la littérature dans cette approche plonge l'apprenant-lecteur dans une rationalité imaginaire qui le guide à la découverte de l'autre⁹⁴, à la

⁹⁴ Dans l'ouvrage *Race et Histoire* (1952, p. 68), l'auteur Claude Lévi-Strauss écrit : « Autrui est celui qui

reconnaissance de ses propres émotions vis-à-vis de cet autre⁹⁵, tout en renforçant ses aptitudes cognitives et affectives grâce à l'intégration de ressources numériques pour mieux appréhender la réalité de cette société exposée. Cette approche, enrichie par l'apport des médias et des outils numériques, facilite la compréhension de la réalité actuelle, l'expression et l'échange. Dans ce contexte, l'instrument, tel que défini par Folcher V. et Rabardel P. (2004), agit comme une forme de médiation diverse. La médiation épistémique et pragmatique, en lien avec l'objet de l'activité, la médiation réflexive qui se concentre sur l'apprenant lui-même et sa gestion de l'activité, ainsi que la médiation interpersonnelle qui renforce les interactions avec autrui. L'interaction entre la langue, la littérature et les nouvelles technologies est essentielle pour établir des méthodologies d'apprentissage interculturel. La langue mobilise la pensée, la littérature stimule l'imagination et la réflexion sur les valeurs, les relations humaines avec soi-même, les autres et le monde, tandis que les outils numériques facilitent le traitement de l'information, la compréhension des codes et rituels d'autres cultures, l'expérience, le consensus social et la concrétisation de l'altérité, créant ainsi des interactions interculturelles. Cet enseignement en classe de FLE modifie la relation à la langue, dont nous souhaitons exposer les modalités.

Notre démarche débute par un processus de découverte et d'interaction au travers du texte littéraire, basé sur les étapes de reconnaissance et d'acceptation de la différence⁹⁶. Notre proposition repose sur la conviction que l'apprenant apprend la langue d'une autre nation, une langue étrangère dans laquelle il doit s'insérer, « se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui » (Vernant J.-P., 2004, p. 179). De plus, elle se déploie sur la compétence de communication, qui émerge d'un processus d'apprentissage linguistique et qui englobe des dimensions intellectuelles, sociales et spirituelles. Ce développement se réalise en trois étapes : ouverture, connaissance et adaptabilité, favorisé par un dispositif d'accompagnement, de dialogue, de partage et de coopération. Le parcours est structuré autour des pôles de l'interculturalité⁹⁷, dont le trajet non linéaire apporte une dynamique, et cela dans le but de cultiver des attitudes, des prises de conscience et des aptitudes, qui sont les caractéristiques fondamentales de la compétence interculturelle au caractère opérationnel⁹⁸ :

incarne et me présente d'autres façons de penser dans le monde, de s'y rapporter avec des rites, des échanges...différents des miens ; autrui est ce qui m'est le plus proche et le plus lointain, il est celui qui m'humanise quand il est reconnu et qu'il me reconnaît ».

⁹⁵ Selon Jacquet I. (2011, pp. 79-80) : « Quand je rencontre autrui, je rencontre donc la différence, l'inconnu, c'est une découverte qui m'emmène là où je ne suis pas, là où parfois je ne veux pas aller, d'où des émotions souvent fortes : attirance, répulsion, surprise... ».

⁹⁶ Annexe 20 : Stades de développement de l'ouverture culturelle proposés par M.-J. Bennett (1986) dans un continuum linéaire vers la sensibilité interculturelle. « La clé du développement de la sensibilité et des aptitudes nécessaires à la communication interculturelle réside d'abord dans la vision [perception] que chacun entretient face aux différences culturelles ». Bennett M.-J., 1986, *A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*, Intercultural Journal of Intercultural Relations, vol. 10, n° 2, New York.

⁹⁷ Annexe 21 : Pôles du processus d'interculturalité selon P. Blanchet et D. Coste (2010), Beacco J.-C., pp. 92-95.

⁹⁸ Inventaire des éléments indispensables de la compétence interculturelle (Beacco J.-C., 2018, pp. 85-87).

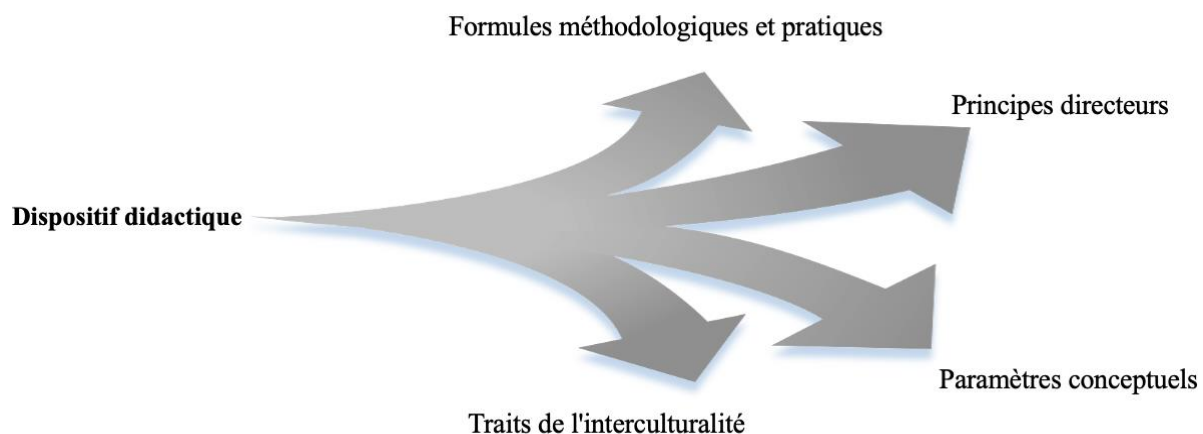


Schéma 11 : Illustration de notre modèle didactique.

Le modèle que nous cherchons à développer se trouvera investi d'un caractère exemplaire dans sa manière de manipuler la langue, les valeurs et la morale à travers une méthodologie interactive. Cette approche découle de la conviction de W. Lepenies (1990) que l'identité nationale de la France, l'essence de l'identité nationale française trouve une source importante dans la manière dont elle se réfère, de manière ritualisée et sacrée, à son patrimoine littéraire. L'objectif est de mettre en commun ce que l'on est, ce que l'on sait, de se reconnaître soi-même, de percevoir les similitudes ou les différences avec l'autre, ce qui permet d'acquérir la connaissance et la compréhension mutuelle. Dans ce processus, nous visons à lier l'objectif de la décentration, qui implique d'adopter d'autres points de vue, à un objectif lié aux compétences linguistiques. Notre démarche vise également à cultiver les compétences d'observation, de comparaison et de réflexion chez les apprenants/lecteurs de textes littéraires, tout en fournissant une aide précieuse aux enseignants de FLE qui sont engagés dans les approches d'apprentissage linguistique et interculturel.

Face à cette perspective, notre réflexion didactique s'est enrichie grâce à la contribution de diverses disciplines qui ont contribué à la construction de notre modèle pédagogique. La contribution significative de chacune de ces disciplines, associée aux modalités et aux moyens s'avère précieuse dans la conception et l'organisation d'activités appropriées pour l'éducation interculturelle en classe de FLE. En particulier, l'anthropologie culturelle permet d'explorer l'interculturel en considérant ce qui entoure et précède la rencontre avec l'autre. On peut mieux comprendre les phénomènes sociaux et culturels d'une communauté étrangère et d'apprécier leur complexité. Tout en reconnaissant que « le droit, la justice et la beauté peuvent prendre

différentes formes selon les cultures » (Herskovits M.-J., 1950, pp. 304-305), on promeut la tolérance, un principe essentiel selon le même auteur, qui favorise le progrès de l'homme dans la recherche de ce qu'il devrait être, « à la lumière des faits tels que nous les connaissons, et qui montre sa nature propre à la fois dans son unité et dans sa diversité » (*ibid.*, 1950, pp. 304-305). La sociologie et la psychologie sociale nous ont fourni les moyens d'aborder notre objet d'étude sous un angle comparatif, en considérant les interactions entre des individus d'origines culturelles différentes. En se situant à la croisée de l'individuel et du social, notre intérêt se porte sur la manière dont l'individu perçoit, pense et se comporte en interaction avec autrui, ainsi que sur le développement psychologique individuel résultant de ces rencontres interculturelles. En outre, nous avons exploité les potentialités de la sémiologie en reconnaissant que l'homme est immergé dans un monde de signes et de codes de valeur sociale. Comprendre ces signes et codes est essentiel pour les déchiffrer et révéler leurs connotations, ce qui nous aide à établir des liens entre les faits, les idéologies et les discours présents dans les manifestations sociales.

Ces disciplines établissent un cadre de référence qui nous guide dans la création d'un enseignement systématique. Celui-ci permettra à l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires pour structurer son discours de manière cohérente, interagir avec autrui, et également développer la compétence de relativité, qui lui permettra d'appréhender les concepts propres à une autre culture.

2.5. Synthèse

L'interculturel englobe les notions d'échange, de contact, d'interdépendance, de dialogue, de rencontre et de négociation entre des groupes ou des individus de cultures différentes. Il devrait également inclure le terme de solidarité, une valeur indispensable pour les jeunes au sein de cette mosaïque de peuples et de cultures. Ainsi, de nombreux auteurs ont exprimé leurs réflexions dans le contexte des perspectives modernes, en tenant compte de l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues ainsi que des dynamiques sociétales dans un monde globalisé.

L'éducation interculturelle par le biais de l'approche littéraire constituerait pour les apprenants de la langue étrangère un apport important, contribuant à la construction de leur identité et de leur vision du monde, et un moyen inépuisable pour la rencontre et la découverte de l'Autre. En effet, l'étude de la littérature en tant que support incontournable de l'apprentissage de la langue cible amènerait les jeunes apprenants à explorer une multitude de personnages, de caractères, de situations et de cultures, tout en développant leur prise de conscience de l'altérité, élément essentiel pour comprendre les autres et soi-même. À travers le texte littéraire, l'apprenant/lecteur peut se sensibiliser aux similitudes et aux différences entre sa culture et celle

de la langue cible, favorisant ainsi la rencontre et la communication avec autrui. Cette démarche l'aide à développer la « conscience interculturelle » définie par le CECRL, qui est essentielle pour vivre en harmonie avec les autres. Il ne s'agit pas seulement de lui enseigner une culture différente, mais de l'amener à la comprendre, en développant sa capacité à évoluer au sein de contextes pluriculturels en dépassant les barrières culturelles grâce à la critique, l'autoréflexion, l'interaction et l'intercompréhension. Pour ce faire, l'apprenant-lecteur doit être capable de « ... objectiver son propre système de référence, admettre d'autres systèmes et être capable de décoder correctement les messages de l'interlocuteur » (Robert J.-M., 2009, p. 103), ou encore, selon L. Porcher (2004, p. 115) : la « décentration », « altérité » et « intersubjectivité ». Suivant cette perspective, l'apprenant de langue étrangère, en tant que lecteur du texte littéraire, s'engage dans la relation interculturelle, car « tout au long du récit, il évolue de l'affectif au social, de l'individuel au collectif » (Loslier S., 1997, p. 10).

Les recherches menées ces dernières années confirment l'importance de la conscience interculturelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Cette étude met en avant la dimension interculturelle ainsi que les compétences communicatives et interculturelles développées et acquises en classe de FLE.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans les sections et chapitres précédents, notre attention s'est portée sur les caractéristiques du texte littéraire, les éléments clés de la littérature qui s'entrecroisent avec la linguistique, le culturel et la compréhension de l'altérité. Nous nous sommes également penchés sur les opportunités offertes par les nouvelles technologies et le dispositif didactique médiatisé, en réfléchissant à la cohérence entre les activités langagières et socioculturelles en classe de FLE pour le développement des compétences de réception et de production. Théoriquement, nous avons abordé le concept de littérature comme un « espace à observer, à questionner, révélateur du fonctionnement complexe du système linguistique » (Peytard J., 1986, p. 247), en partant de l'hypothèse que l'intégration de la littérature en classe de FLE contribue, entre autres, au développement de la compétence interculturelle des apprenants, et que les technologies numériques facilitent cette intégration. Cette recherche vise à définir et à mettre en lumière l'importance de cette compétence fondamentale pour toute communication. Nous allons examiner comment, lors de l'enseignement de la littérature en classe de FLE, les technologies numériques favorisent l'efficacité du développement de cette compétence. Pour cela, nous adoptons une approche de recherche interactive qui permet le réexamen et la révision de chaque étape du processus, en combinant des méthodes et des moyens efficaces. Si des ajustements s'avèrent nécessaires pour renforcer la structure, nous les apporterons. Notre démarche s'appuie sur la question suivante : comment la littérature et les TICE contribuent-elles au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE dans un contexte d'innovation didactico-pédagogique ? L'adoption de résultats théoriques novateurs guidera la formulation d'une nouvelle réponse conceptuelle à cette question. Cela orientera également le choix des données à caractère qualitatif et d'une composante quantitative, ainsi que la définition de l'échantillonnage, l'opérationnalisation, la collecte des données, la rédaction et la communication des résultats. Ce parcours méthodique, cohérent par rapport aux objectifs de la recherche, et fondé sur la mise en œuvre de notre dispositif didactique, renforcera la fiabilité et la validité de notre étude.

3.1. Aspects méthodologiques

Avant tout, nous souhaitons réviser la spécificité de l'utilisation de la littérature en classe de FLE et ses finalités, en tenant compte de l'ouverture sur les potentialités contemporaines de la langue. Nous invitons ainsi les enseignants à renouveler leur perspective sur le fait littéraire qui, comme l'ont souligné Godard et al. (2015, p. 266), « fait appel à des dimensions anthropologiques et interculturelles autant que linguistiques ». Ensuite, nous souhaitons

démontrer l'enrichissement que la littérature apporte à l'expérience des apprenants dans la langue cible, la culture étrangère en classe, ainsi que leur compréhension de l'altérité, tout en étant présente à tous les niveaux du CECRL. Dans cette optique, il est primordial de mettre en avant la perspective actionnelle qui propose un enseignement particulièrement motivant pour les apprenants et les enseignants. La littérature s'intègre ainsi à des pratiques et des tâches telles que celles présentées dans notre dispositif didactique : « Victor Hugo, un homme, une histoire » que nous avons incluse (cf. partie 5). Dans cette approche, les compétences langagières interagissent de manière variée et dynamique. De plus, au-delà des supports fonctionnels distincts de la littérature dans l'enseignement du FLE et des objectifs linguistiques qu'elle poursuit, la littérature engage une « relation sensible et sensorielle à la matérialité de la langue et à la signification des mots » (*ibid.*, 2015, p. 302). Cette dimension est évidente dans notre proposition didactique, notamment à travers les activités d'expérience esthétique liées à la lecture du texte littéraire. Ces activités déploient l'émotion, la sensibilité et la cognition à travers les interactions qu'elles génèrent. Il faut effectivement souligner que notre approche de l'enseignement de la littérature, telle que nous l'avons conçue, crée un espace novateur qui renouvelle la relation des apprenants au document littéraire. Cette approche insuffle un nouvel élan à l'acte d'apprentissage du FLE et transforme les méthodes d'intervention de l'enseignant grâce à une réflexion pédagogique plus moderne.

Nous souhaitons également mettre en évidence le rôle des TICE dans l'évolution de l'enseignement de la littérature en classe de langues étrangères. Les TICE ouvrent des perspectives prometteuses en matière de compétences en lecture, de créativité langagière et d'éducation interculturelle. De même, la littérature s'étend à diverses pratiques sociales vivantes, dévoilant les potentialités et les virtualités de l'expérience humaine.

Les activités médiatisées de notre dispositif, Les activités médiatisées de notre dispositif (cf. Étape 2 : *Hugo par la caricature* qui invite les apprenants à la découverte de la personnalité exceptionnelle de Hugo, ses multiples engagements et sa vie publique), font appel à différentes sources et ressources numériques. Ces activités permettent aux apprenants de découvrir les expériences des autres, d'apprendre par le biais de ces expériences et de mettre en perspective le monde ainsi que leur propre expérience. Dans cette démarche, nous aspirons à transformer la lecture littéraire en un moment exceptionnel et inattendu, aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant, pendant le cours. Un tel enseignement sera en accord avec les recommandations du Conseil européen pour les langues, il sera axé sur le développement des compétences langagières et interculturelles par une approche culturelle pour des croisements culturels. Notre préoccupation est de concilier l'apprentissage de la langue cible avec celui de la littérature, afin de tirer parti de toutes les possibilités offertes par la langue étrangère.

Cet enseignement se fait dans l'espace-temps de la classe et en dehors à l'aide de la séquence numérique sur la plateforme Jimdo. Cette séquence se décompose en trois étapes : les activités de réception, la réalisation d'un travail collaboratif et la phase de réflexion, avant d'aboutir à l'évaluation de la progression des apprenants. Ainsi, le processus d'apprentissage est envisagé comme une réorganisation des connaissances préexistantes et comme une régulation en interaction avec de nouvelles informations (*ibid.*, Giordan A., 1999, p. 4). Ce processus se décompose en trois dimensions : intentionnalité, élaboration et métacognition.

Dans cette optique, notre approche évolue de la recherche théorique vers la recherche-action, en alignant nos objectifs finaux avec une perspective qui engage notre participation dans des activités de développement à haute valeur pédagogique, tout en analysant ces activités à la lumière du cadre théorique et scientifique existant. Ce processus suit les étapes de l'analyse des besoins, de la conception et de la création du dispositif, de sa mise à l'essai, de sa mise en pratique et de son évaluation. Le développement de ce dispositif d'enseignement-apprentissage s'est déroulé en constante interaction avec le contexte d'application et les apprenants, guidé par une analyse continue. Notre recherche repose sur les caractéristiques clés de la recherche-développement, telles que la nouveauté des concepts et des pratiques didactiques, la description détaillée du contexte et du déroulement de l'expérience, ainsi que la collecte et l'analyse de données relatives au processus de développement. Nous cherchons à établir une connexion cohérente entre l'expérience de développement que nous menons et les connaissances scientifiques existantes. Notre stratégie de recherche explore la concrétisation de nos objectifs dans le cadre d'une classe de FLE en Grèce, en utilisant des approches à la fois synchrones et asynchrones. Nous fondons notre démarche sur la conceptualisation de ressources dynamiques, capables de transformer le domaine de l'enseignement du FLE et d'influencer le comportement des apprenants lors de la lecture de textes littéraires, en vue d'apprendre et de découvrir la langue-culture. En s'appuyant sur des concepts développés dans le domaine de la didactique du FLE et en utilisant des processus d'analyse de données, nous évaluons l'efficacité de notre dispositif médiatisé. Ce dispositif représente une approche différente de l'enseignement du FLE en harmonisant deux types de médiations : le texte littéraire et les nouvelles technologies. Notre dispositif didactique vise à dépasser la simple pratique de la langue. Nous croyons fermement que le recours à la littérature, même par le biais des médias, peut aider les apprenants de FLE à prendre conscience de leurs représentations vis-à-vis de la diversité et de l'altérité.

Nous avons suivi un modèle en trois étapes - expérience, réflexion et recherche - pour la conception et la mise en œuvre de notre environnement d'apprentissage. Ce modèle est basé sur les deux aspects recommandés par B. Bladin : comprendre pour construire et construire pour comprendre. Selon Bladin, la construction d'environnements d'apprentissage efficaces et

pertinents nécessite une compréhension approfondie de ce qui les rend efficaces ou pertinents pour un public spécifique et pour l'acquisition de connaissances ou la résolution de problèmes d'apprentissage spécifiques dans un domaine donné. En même temps, la pertinence d'un environnement d'apprentissage doit être démontrée par un suivi attentif et rigoureux de ses effets, ce qui nécessite des expérimentations, des analyses et l'extraction d'enseignements à partir de ces expériences (Bladin B., 2006, p. 3). Notre expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE, en particulier dans la préparation des apprenants aux examens des diplômes Paris-Sorbonne, a été le point de départ de notre démarche. Ces examens, dont les programmes sont basés sur l'exploration des textes littéraires, ont joué un rôle essentiel dans la construction de notre environnement d'apprentissage :

Certifications de langue, introduction à la littérature
Sorbonne B1 – Certificat intermédiaire de langue française
Diplôme universitaire 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

Tableau 7 : Les certifications du SELFEE-Sorbonne.

Pendant une période prolongée, nous avons mené des observations approfondies et recueilli des informations sur les besoins et les difficultés rencontrés par les apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. En parallèle, nos échanges avec de nombreux enseignants de FLE en Grèce, principalement dans le secteur privé, nous ont permis de dégager des tendances et des pratiques courantes liées à l'étude du texte littéraire et à la manière dont la littérature est abordée en classe. L'analyse de leurs discours a mis en évidence une persistance d'une vision traditionnelle du texte littéraire et une conception de la littérature qui se limite souvent à une approche globale de l'œuvre. Il s'agit généralement d'une lecture rapide pour obtenir une compréhension superficielle de l'histoire, d'une introduction aux thèmes abordés et à la présentation des personnages. Ces pratiques semblent refléter une approche quelque peu mécanique, axée sur la préparation aux examens et visant avant tout à garantir la réussite des apprenants dans l'obtention de leurs diplômes.

Cette observation approfondie, obtenue grâce à la mise en relation et à la mise en perspective de diverses situations, pratiques et acteurs tels que les enseignants et les apprenants, a suscité une réflexion approfondie sur l'innovation en éducation et a servi d'inspiration pour la conception de notre dispositif d'enseignement de la langue et de la littérature. Cette démarche a permis d'élaborer de nouvelles propositions didactiques, voire même de repenser certaines approches éducatives existantes.

Nos orientations personnelles ainsi que nos outils de travail initiaux, conjugués à notre sensibilité épistémologique et théorique acquise au cours de notre formation en Master 2 à l'université du Maine (EAD) dans la spécialité « Didactiques, politiques linguistiques, TICE », avec le parcours M2 Pro-Dili : « Didactiques des langues, environnements informatiques, des éléments de connaissance », ont constitué des concepts fondamentaux préexistants que l'on pourrait qualifier, selon la terminologie d'Edgar Morin (1990, p. 265), de « macro-concepts ». S'ils peuvent être « des amalgames cohérents, mais flous », ils demeurent le point de départ pour l'élaboration de la situation précise de notre recherche (Muchielli A., 2005, p. 16).

Notre recherche-action, qui se caractérise par sa nature interprétative, réflexive, participative et qualitative, débute par une observation à long terme des contextes d'enseignement-apprentissage du FLE, en Grèce ainsi que dans d'autres pays. Cette observation s'appuie sur des articles, des pratiques pédagogiques publiées et référencées dans notre bibliographie, ainsi que sur nos propres interventions et notre participation à des séminaires, des colloques et des congrès. Cette approche nous permet de jouer différents rôles : chercheure, enseignante et conceptrice, afin de pouvoir répondre de manière approfondie aux questions posées par cette étude. En s'inspirant de l'approche de la recherche-action telle que présentée par F. Cros (2004), qui met l'accent sur le rôle du chercheur en tant que catalyseur du changement, notre rôle consiste à susciter des transformations à partir des résultats de la recherche, et à enrichir ces résultats en contrôlant les conditions qui mèneront à l'évaluation et à la valorisation du dispositif didactique médiatisé que nous avons conçu. Dans le cadre de cette recherche, les quatre phases distinctes (observation, conception, expérimentation, analyse-évaluation des procédures et des techniques) contribuent à la création d'un processus d'enseignement-apprentissage novateur et réfléchi pour le FLE. Ce processus combine la didactique de la littérature avec une approche actionnelle, où les tâches proposées aux apprenants sont dotées d'une réelle dimension sociale et d'enjeux concrets.

Nous adoptons une approche qualitative dans notre recherche, visant à décrire et à examiner en détail les questions abordées dans notre thèse. Pour cette raison, nous avons choisi d'utiliser une étude de cas, afin de rassembler un ensemble d'informations provenant d'un cas spécifique, en l'occurrence la situation d'enseignement du FLE en Grèce. Cette approche nous

permet d'avoir un impact direct sur les résultats en explorant et en explicitant ce cas particulier (Yin R.-K., 1994). À cela s'ajoute le paradigme interprétatif pour donner du sens aux phénomènes observés, en reliant les aspects visibles à des processus plus subtils qui peuvent être décelés grâce à une analyse approfondie (A.-M. Huberman et M.-B. Miles, 1991). Nous utilisons des méthodes telles que la fiche de synthèse d'entretien, le codage des notes et le codage thématique pour identifier d'éventuelles régularités, ainsi que la pratique réflexive pour comprendre les éléments et leurs relations. Ces démarches nous aident à condenser les données recueillies et à les rendre intelligibles. Notre recherche, qui combine l'approche descriptive du cas avec une orientation vers la découverte, s'appuie sur la correspondance entre les significations émergeant de nos données et notre modèle didactique, ainsi que sur les perceptions de la réalité exprimées par les participants, qu'il s'agisse des enseignants, des apprenants ou des institutions. Nous évaluons la validité de nos informations en examinant l'adéquation entre ces significations et les objectifs de notre recherche, en accord avec les propositions d'A.-M. Huberman et M.-B. Miles (*ibid.*, 1991). Par conséquent, en décrivant et en analysant l'approche didactique de la littérature dans le contexte du FLE et en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques modernes, notre recherche vise à approfondir notre compréhension du cas d'étude en gardant une certaine distance pour mieux saisir les significations et la réalité sous-jacente du phénomène étudié.

On voit par ce qui précède et aux fins visées de notre recherche, qu'une diversité de méthodes s'est imposée, ce que nous récapitulons dans le tableau qui suit :

Recherche qualitative			
Paradigme	Méthodes	Modes	Problèmes étudiés
Post-positiviste Interprétatif et Socioconstructiviste	Méthodologie développement	- Position épistémologique - Analyse de la démarche - Journal de bord - Conceptualisation - Séances d'observation et questionnaires - Entrevues - Implantation	- Place de la littérature dans l'enseignement- apprentissage du FLE. - Abord de la littérature en classe de FLE au développement de la compétence interculturelle des apprenants.
	Méthodologie-	- Établissement d'hypothèses	- Contribution des TICE à cet abord.

	action	<ul style="list-style-type: none"> - Intervention - Mémos - Flexibilité et réactivité à la situation - Méthode de triangulation : Chercheur Enseignant Apprenant - Collecte et analyse de données - Questionnaires - Fiches de bilan 	- Élaboration et expérimentation des pratiques d'enseignement du FLE renouvelées par la conception de la littérature et les TICE.
	Étude de cas	<ul style="list-style-type: none"> - Questions de recherche - Choix du cas d'étude - Description du cas - Exploration : Sujets-enseignants et apprenants Objet-dispositif didactique - Définition des unités de significations lors de l'observation et de l'analyse : Journal de bord Questionnaires Entretiens - Explicitation 	

Tableau 8 : Récapitulation des méthodes retenues.

En effet, notre recherche repose sur une diversité de techniques et d'instruments d'investigation. Sa planification a été établie sur plusieurs années, en tirant des enseignements de l'observation préalable avant le projet d'étude. Cette observation a été maintenue tout au long des différentes étapes de la recherche, et toutes nos remarques importantes ont été consignées dans un journal de bord, agissant comme une sorte de banque de données. Cet outil précieux a alimenté notre

réflexion et nous a permis d'apporter des ajustements, des améliorations, voire des changements lors de la conception des environnements d'apprentissage variés du FLE, intégrant à la fois le texte littéraire et les technologies numériques, avec pour objectif la compétence interculturelle. Les entretiens avec les enseignants, les questionnaires semi-directifs administrés aux enseignants et aux apprenants au début et à la fin de l'étude, ainsi que la mise en œuvre de notre modèle didactico-pédagogique novateur, ont joué un rôle crucial dans la collecte d'informations. Ces méthodes ont permis de recueillir des avis précieux pour le développement de notre recherche, de saisir les comportements et les réactions face à l'utilisation de diverses pratiques d'apprentissage, chacune s'inscrivant dans des systèmes d'appréhension de la langue-culture plus contemporains. Notre approche méthodologique met en avant le rôle des acteurs et l'importance du contexte. Les fiches techniques d'activité, les grilles d'évaluation et le matériel numérique finement adaptés aux pratiques ont fourni des données significatives sur la manière dont les enseignants et les apprenants ont abordé cette nouvelle situation d'enseignement-apprentissage du FLE. L'analyse de ces données contribuera à une compréhension plus approfondie de notre sujet. Dans le cadre de cette enquête, nous adoptons plusieurs rôles et responsabilités pour garantir une approche rigoureuse et complète de notre sujet :

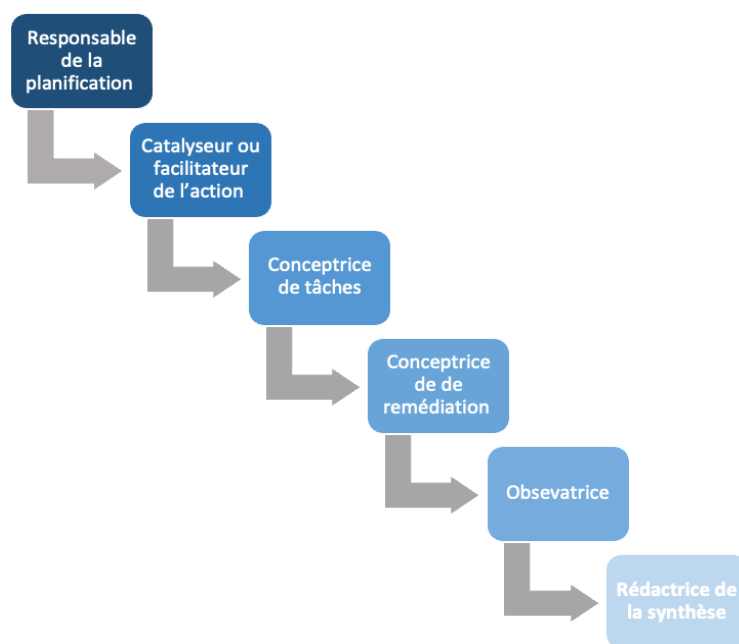


Schéma 12 : Rôles identifiables.

Le choix de nos méthodes de recherche contribue à minimiser les préoccupations liées à une possible subjectivité, ce qui nous permet ensuite de généraliser nos conclusions.

3.2. Terrain d'exploration

Notre recherche met en évidence une caractéristique fondamentale : l'aspect novateur des concepts et des pratiques didactiques du FLE et de la littérature, à travers l'intégration des TICE dans le contexte de l'éducation interculturelle. La description minutieuse du cadre et du déroulement de notre expérience, ainsi que la collecte et l'analyse de données relatives au processus de développement des environnements d'apprentissage, conjuguées à l'échange constant entre cette expérience et les connaissances scientifiques, constituent les moteurs de cette recherche. Ces éléments en interrelation créent un réseau de perspectives modernes d'enseignement-apprentissage du FLE, présentés et étudiés de manière isolée avant d'être interconnectés. Cette approche génère une vision dynamique de l'innovation pédagogique à laquelle nous adhérons pleinement. Notre progression s'est effectuée avec précaution et réflexion, dans le but de définir un corpus global englobant des « catégories dont chacune joue le rôle d'un point focal sur lequel faire porter l'analyse qualitative » (Charaudeau P., 2009, p. 58). Ce corpus unifie les éléments théoriques et les données de terrain, créant ainsi une structure cohérente. En fonction de notre objet d'étude et en s'appuyant sur les perspectives fournies par les différentes méthodes que nous avons adoptées, nous pouvons distinguer trois domaines distincts : premièrement, l'examen, l'analyse, la réflexion et la critique des travaux scientifiques pertinents liés à notre question de recherche, ainsi que des pratiques pédagogiques appliquées dans les cours de FLE, en particulier en Grèce – notre terrain d'étude ; deuxièmement, celui de l'exploration du processus de conception et de développement d'un dispositif d'enseignement structuré, qui tire profit de l'innovation et de l'intégration des TICE dans l'approche didactique de la littérature en classe de FLE ; troisièmement, le domaine de la mise en pratique de notre modèle pédagogique.

En effet, les idées préexistantes et les théories qui englobent la diversité de l'objet de notre recherche, telles que l'enseignement-apprentissage du FLE, la didactique de la littérature pour l'appréhension de la langue-culture, l'éducation interculturelle, les supports d'enseignement numériques, ainsi que les travaux et les pratiques déjà existants, constituent le fondement des éléments théoriques sur lesquels repose notre recherche. Cette base théorique forme la justification scientifique essentielle de notre travail. Dans cette optique, nous avons exploité les travaux antérieurs, les données scientifiques et les publications qui traitent des théories liées à la littérature, à la culture, à l'altérité, à la place de la littérature dans l'enseignement des langues, à la didactique du FLE, et à la didactique des textes littéraires, ainsi qu'à l'enseignement du FLE et de la littérature en Grèce. Nous avons consacré une attention particulière aux données qui non seulement ont nourri notre réflexion et renforcé la crédibilité scientifique de notre travail,

mais aussi ont permis de concevoir une nouvelle approche pour la création d'environnements d'enseignement-apprentissage du FLE. Ces environnements pourraient éventuellement coexister ou fonctionner de manière parallèle aux formes dominantes d'enseignement des langues et de la didactique de la littérature actuellement en place (Beacco J.-C. et Luzzati D., 1999, p. 31). Afin d'examiner notre objet de recherche dans toutes ses dimensions et de garantir une rigueur scientifique, nous avons suivi une démarche méthodique. Tout d'abord, nous avons identifié et sélectionné les sources d'information pertinentes sur notre sujet. Ensuite, nous avons approfondi ces sources choisies pour élaborer une structure appropriée favorisant une articulation cohérente avec les domaines à explorer. Cette approche nous a conduit à la création d'un état de l'art solide qui éclaire la question générale de notre recherche. En accord avec P. Paillé et A. Muchielli (2003), nous avons adopté une perspective de cadre de référence théorique « large et souple », agissant comme « une carte provisoire du territoire » de notre sujet, constituée de connaissances générales sur le phénomène à étudier ainsi que de repères interprétatifs (cités dans Muchielli A., 2005, p. 23). Nous avons ensuite présenté et approfondi les domaines couverts par notre étude grâce à ce cadre de référence. Cette démarche s'est déroulée à la fois dans la première partie et la deuxième partie de notre étude, avant d'entamer l'élaboration conceptuelle de notre dispositif didactique et sa mise en œuvre. Cette approche a permis de créer une connexion entre notre objet d'étude et les éléments et notions choisies de cet environnement global. En disposant ainsi de « savoirs d'arrière-plan » (*ibid.*, Muchielli A., 2005, p. 21) et en réalisant la mise en relation de notre sujet d'étude avec les éléments sélectionnés de ce contexte global, des significations précieuses ont émergé en cohérence avec notre projet en cours.

Mobilisée par le cadre théorique qui intègre de manière cohérente et pertinente les différents domaines liés à nos hypothèses de recherche ainsi que les positions des chercheurs dans les disciplines pertinentes, nous empruntons certains concepts et modèles d'approche didactique de la littérature en classe de FLE pour construire notre propre modèle pédagogique de manière innovante. Notre visée est de créer un environnement où une construction de sens socio-interactionnelle peut émerger entre les auteurs de textes littéraires, les apprenants-lecteurs et entre les apprenants eux-mêmes au sein de la classe de FLE. Notre modèle didactique se distingue par sa volonté de fournir « un espace de liberté pour le sujet lecteur », en s'éloignant d'une approche d'enseignement littéraire « formaliste et techniciste » (Rouxel A., 2007, p. 67). La pertinence de notre approche pédagogique sera établie à travers une phase de mise à l'essai, suivie d'une phase d'expérimentation et d'une analyse approfondie des résultats obtenus. Ces résultats contribueront à notre réflexion sur le rôle de la littérature en tant que support des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences

linguistiques et interculturelles dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère. Notre dispositif médiatisé repose sur des étapes de travail collaboratif qui offrent aux apprenants une certaine autonomie. Il exploite le potentiel du fait littéraire en utilisant des ressources numériques et est encadré par des documents complémentaires pour guider la réalisation de la tâche finale que nous avons décrite précédemment. Ce dispositif combine des avancées didactiques avec des pratiques conventionnelles, dans le but d'explorer la contribution de la littérature à la gestion des rapports avec l'altérité dans le contexte particulier de la classe de FLE. Le modèle didactique que nous avons choisi de mettre en œuvre joue un rôle central dans le développement de notre recherche, en mettant en avant la place du fait littéraire dans l'enseignement du FLE, en plaçant l'apprenant au centre en tant qu'acteur, en favorisant l'éducation interculturelle, en utilisant des activités médiatisées et en adoptant l'approche actionnelle.

Afin de mieux appréhender la richesse de ces pratiques, notre démarche s'articule autour de la mise en perspective des opinions et des comportements des participants impliqués dans la mise en œuvre de nos propositions didactiques. Ces participants sont à la fois des enseignants et des apprenants de FLE en Grèce, dont nous allons identifier, observer et analyser les interactions. Les enseignants de FLE impliqués travaillent dans divers contextes en Grèce, que ce soit dans le secteur public ou privé, offrant des cours particuliers ou enseignant dans des écoles de langues privées, voire étant en formation pour devenir enseignants. Étant donné notre intention de mettre en évidence l'efficacité de la mise en œuvre de nos environnements d'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte de renouvellement ou d'innovation pédagogique, nous avons opté pour des entretiens personnels avec des collègues enseignants ainsi qu'avec des chercheurs spécialisés dans le domaine de la didactique des langues vivantes. La mise en pratique de notre dispositif pédagogique, par des enseignants partageant les mêmes préoccupations que nous en matière d'enseignement du FLE, se déroule au sein d'une institution privée, l'école de langue française et de culture *ABC*. Dans cette école, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes et avec le contenu d'apprentissage constitue le fondement de l'acte d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Cette approche pédagogique repose sur l'activité, l'expérience, le plaisir, l'intérêt et l'engagement des apprenants. Pour faciliter la mise en œuvre, nous fournissons aux enseignants une fiche d'exploitation pédagogique détaillée qui décrit le déroulement du dispositif pédagogique. De plus, nous mettons à leur disposition une grille d'évaluation du matériel didactique, ce qui nous permettra de concrétiser les résultats et d'évaluer l'adéquation du dispositif à la problématique de notre recherche. À la fin de cet enseignement, nous soumettrons un questionnaire aux apprenants, ce qui nous permettra d'évaluer l'efficacité de notre approche,

son adéquation à leurs besoins et la correspondance entre les ressources proposées et leur profil d'apprenant.

En tant que chercheuse, enseignante de FLE et directrice de l'école de langue française et de culture *ABC*, nous sommes profondément engagée dans la construction des significations qui émergent des données que nous avons rassemblées et de l'analyse des résultats obtenus. Notre rôle s'étend au-delà de l'observation neutre et se transforme en une participation active à l'élaboration des connaissances. Cette démarche s'inscrit dans la lignée de ce que Ellingson et Sotirin décrivent comme une « praxis méthodologique », qui intègre l'expérience vécue et la documentation matérielle dans la recherche, en mettant en avant la débrouillardise et la participation comme éléments essentiels (2019, p. 3). Notre intention est de mettre en avant les réalités authentiques qui émergent du contexte dans lequel se déroule notre recherche. Nous aspirons à la transparence des données, en veillant à ce que l'information soit présentée de manière claire et compréhensible. Cette démarche reflète la conviction que « l'information va de soi, qu'elle est la substance fondamentale de la vérité elle-même » (Gitelman L. et Jackson V., 2013, p. 2, lue dans Paquin L.-C., 2017, p. 32) et que son exposition est essentielle pour dévoiler les résultats de manière fidèle et significative.

3.2.1. Contexte général de la recherche

Le propos de J. Crinon soutenant qu'« un immense chantier didactique est devant nous : concevoir des outils et des progressions, “de la maternelle à l'université”, pour permettre à un plus grand nombre d'apprenants d'accéder à la littératie étendue, en y incluant la littératie numérique » (2012, p. 113) pointe notre intérêt de concevoir la séquence pédagogique en ligne : <https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/>. Les points théoriques ont largement concerné la structuration de son contenu, la considération du statut des éléments à enseigner ainsi que le potentiel d'acquisition de la langue cible en vue de favoriser une sensibilisation interculturelle en classe de FLE. Cette section a permis de fusionner les concepts théoriques avec les données issues de l'exploration sur le terrain.

Il s'agit d'identifier d'abord l'utilisation de la littérature par les enseignants de FLE en Grèce, ainsi que l'utilisation des outils numériques en classe de FLE, à travers des questionnaires adressés aux enseignants et des entretiens réalisés. Ensuite, il s'agira de comprendre l'opinion et le comportement des enseignants et des apprenants de FLE grecs qui participeront à la mise en œuvre de notre modèle didactique. Ces aspects seront discutés sous un angle réflexif à la fin de notre étude. Avant d'aborder cette discussion, nous vérifierons la pertinence de cet environnement d'enseignement-apprentissage du FLE, qui est multimodal et

composite. Nous évaluerons son adaptation aux objectifs de la formation prévue, ainsi qu'aux diverses ressources et supports utilisés, tout en examinant l'articulation entre la lecture et l'écriture traditionnelles et la lecture et l'écriture numériques. Pour ce faire, nous recueillerons les observations et les commentaires des enseignants impliqués dans la mise en essai des pratiques et des modalités innovantes, qui mettront en pratique la dynamique socio-interactionnelle entre le fait littéraire, les apprenants et l'enseignant, dans un environnement numérique.

Le cadre de cette enquête repose sur nos hypothèses de recherche : Est-ce que l'approche de la littérature en classe de FLE contribue au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants ? Est-ce que l'utilisation des technologies numériques facilite cette approche de la littérature en classe de FLE ? Est-ce que l'intégration des technologies numériques contribue à renforcer l'efficacité du développement de la compétence interculturelle ? Parallèlement à ces hypothèses, nous explorons également l'idée exprimée par T. Rogers et A. Schofield (2005) selon laquelle l'enseignement, en particulier celui de la littérature en classe de FLE, ne devrait pas se limiter aux supports imprimés. Il devrait englober d'autres moyens d'accéder au fait littéraire, tels que les autres formes d'expressions artistiques, les influences culturelles populaires et la « plurisémiotité des messages plurimodaux ». Cette approche permet à l'apprenant de s'immerger dans la société qui l'entoure et de se développer au sein de celle-ci (*op.cit.*, Brunel M. et Quet F., 2017, p. 3).

En nous appuyant sur le cadre théorique de notre étude, qui met en évidence d'une part l'aspect fonctionnel croissant du FLE en tant que moyen de communication à différents niveaux, et d'autre part l'importance de la dimension culturelle et esthétique de la langue à travers la littérature et l'utilisation des TICE, nous nous sommes engagés à développer un dispositif d'enseignement basé sur l'innovation et l'intégration des technologies numériques dans la didactique de la littérature. Ce dispositif est conçu pour les apprenants du niveau de langue B2 vers C1, avec un objectif interculturel, et son évaluation sera réalisée sous la forme d'un bilan final. À travers la conceptualisation du paradigme interculturel en FLE, notre intention est de présenter un modèle d'enseignement-apprentissage du FLE qui vise à élargir les compétences et les savoir-faire interculturels, tout en tenant compte de la dimension culturelle pour une compréhension plus approfondie des aspects de la langue cible. Notre objectif de bien cerner l'idée d'un renouvellement des pratiques en classe de FLE, en mettant l'accent sur la complémentarité entre l'enseignement de la langue, de la littérature et l'utilisation des outils numériques pour enrichir l'apprentissage linguistique par la culture comportementale transmise, nous a conduit à examiner les contextes favorables à la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes.

3.2.2. Exposition du modèle préconisé

Nous allons exposer un modèle d'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE en classe, qui intègre les principaux éléments des approches pédagogiques contemporaines résultant de l'évolution de la didactique du FLE, de la littérature et de l'utilisation des TICE. Inspirée par les principes du CECRL, qui met l'accent sur l'interaction entre les langues quel que soit le niveau des apprenants, notre modèle a été élaboré à la suite d'une observation minutieuse des besoins spécifiques des apprenants en FLE, en prenant en compte notre vaste expérience professionnelle, notamment en Grèce. Nous avons choisi de présenter notre modèle dans son ensemble de façon à pouvoir exposer et examiner, dans un second temps, les résultats obtenus qui nous aideront à analyser les apports de cette pratique, à en identifier les limites. Cette analyse mettra en lumière le rôle de l'enseignant et l'importance de sa formation pour favoriser des pratiques d'enseignement du FLE qui intègrent à la fois des dimensions linguistiques et culturelles, en encourageant les interactions sociales grâce à la dynamique de la littérature et à la manière dont les outils numériques médiatisent ces méthodes d'apprentissage de la langue.

Notre dispositif didactique adopte une perspective susceptible de favoriser le potentiel acquisitionnel de la langue cible et l'éveil interculturel en classe et hors de la classe grâce au recours aux nouvelles technologies innovantes et motivantes. L'examen de cette perspective nous a menée à accorder une attention particulière au contenu des principes pédagogiques et didactiques faciles à appliquer, aux conditions pédagogiques applicables de manière pratique, ainsi qu'aux conditions nécessaires pour une mise en œuvre pertinente. La méthodologie adoptée avec les apprenants repose sur une approche inductive et analytique, dans le cadre d'un environnement pédagogique où les contenus sont définis en fonction des objectifs fixés, favorisant ainsi une progression thématique à chaque étape de la séquence pédagogique. Notons que ce dispositif didactique repose sur une médiatisation, conceptualisée à travers un scénario pédagogique qui apporte une réelle valeur ajoutée à l'enseignement de la littérature. Il se déploie en plusieurs étapes distinctes mais étroitement liées. L'ensemble du dispositif, caractérisé par un processus de construction hybride, alterne entre des activités en classe et en dehors de la classe, tout en favorisant le travail collaboratif à la fois en présentiel et à distance. Les apprenants sont accompagnés par l'enseignant tout au long de la réalisation des tâches. Les activités de systématisation sont conçues pour se dérouler à distance, permettant ainsi de maximiser l'interaction en classe. D'autres activités à distance, ainsi qu'une variété d'exercices inclus dans la séquence, engagent activement les apprenants dans leur apprentissage en

suscitant leur intérêt. Ces activités stimulent également leur curiosité pour la recherche, l'observation, l'analyse et l'exploration des textes littéraires, ainsi que la découverte de nouvelles formes de lecture rendues possibles par les supports numériques multimodaux et interactifs. Ces supports facilitent la mise en relation des acquis linguistiques et culturels associés à la langue-culture de leur apprentissage.

Ainsi notre enseignement se fait par le biais d'un apprentissage en action, participatif et interactif, organisé en étapes successives qui alternent entre des séances de réflexion théorique et des séances d'application à travers des tâches présentées et fixées par un scénario pédagogique éclairant les consignes, la tâche finale, la planification des activités, la temporalité, l'organisation des ressources et l'accompagnement nécessaire pour son bon déroulement. Par cet effort, nous avons élaboré une approche stratégique d'intégration de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE, au moyen d'une séquence pédagogique en ligne : <https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/>. Cette séquence vise à créer un environnement propice à l'engagement des apprenants en mettant en avant des activités interactives et contextualisées, tout en suivant une progression pédagogique réfléchie et articulée autour d'objectifs spécifiques. Elle constitue un levier à la construction de compétences et à la transformation des relations vis-à-vis du savoir et du monde. Elle est mise en œuvre à l'aide de la plateforme Jimdo, un système de gestion de contenu web multiplateforme. Le scénario pédagogique proposé présente une activité d'apprentissage initiée par l'enseignant pour guider les apprenants à travers le processus d'apprentissage (avant, pendant et après). Les ressources didactiques sélectionnées sont principalement des ressources pédagogiques en ligne, telles que des sites web contenant des données et des documents nécessitant l'utilisation de la langue étrangère par les apprenants. Il s'agit de ressources prêtes à l'emploi, des outils métalinguistiques tels que des dictionnaires en ligne, des ressources métacognitives visant à développer les compétences d'apprentissage. Ces ressources s'inscrivent dans le cadre d'approches pédagogiques visant à favoriser l'apprentissage autonome. Le concept de multicanalité est également intégré, faisant référence à la présence de différents médias ou canaux de communication sur un même support, tels que le son, les images fixes et mobiles, et les textes écrits. L'hypertextualité est également mise en avant, permettant la structuration d'éléments d'information liés par des relations sémantiques. Cette approche facilite l'insertion de liens proposant des définitions, des explications, des développements ou des illustrations en rapport avec un thème. La multiréférentialité est également abordée, offrant la possibilité d'associer différentes sources d'information de genres variés autour d'un même thème. L'interactivité est un élément clé, favorisant les échanges en mode dialogue entre le système informatique et l'utilisateur, avec un retour d'information appelé « feedback ». Les implications

didactiques de ces techniques mettent en évidence les défis posés à l'enseignement littéraire en ligne synchronisé, qui diffère de l'enseignement littéraire traditionnel en présentiel. L'ergonomie de la séquence pédagogique en ligne, visant à la fois l'utilité et l'utilisabilité, a été soigneusement considérée. Ainsi, pour garantir une bonne utilisabilité, nous avons suivi les « conditions gagnantes » énoncées par J. Nielsen (2000), à savoir un contenu de qualité, des mises à jour fréquentes, des temps de téléchargement minimaux et une utilisation intuitive tout en restant fidèles à la conception centrée sur les tâches, les sous-tâches, les utilisateurs (enseignants, apprenants de FLE) et les objectifs de la séquence pédagogique.

Avant de procéder à son développement en ligne, nous avons élaboré un scénario détaillé qui sera présenté dans la cinquième partie de notre étude (chapitre 5). La scénarisation de la séquence pédagogique intitulée « Victor Hugo, un homme, une histoire » a été conçue en prenant en compte l'objet de notre enseignement ainsi que l'analyse des objectifs et des finalités que nous souhaitons atteindre à travers cette approche d'enseignement du FLE. Nous avons élaboré des tâches pertinentes qui confèrent à la séquence une cohérence globale et qui mettent en avant un aspect spécifique de l'enseignement. La conception du scénario implique également la définition des procédures, des modalités et des nouveaux supports de savoir qui seront utilisés dans le cadre de notre enseignement. Cependant, notre souci n'était pas simplement de mettre en place ces moyens, mais de les utiliser de manière stratégique pour atteindre les objectifs pédagogiques à chaque étape de l'enseignement. Cela nécessite une vigilance constante, une observation continue et une évaluation régulière de l'efficacité de ces moyens dans le contexte spécifique envisagé. Notre démarche stratégique repose sur le modèle d'A. Bernard (1989, p. 11) qui englobe « l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie ». Ainsi, tout au long du processus de développement du scénario de la séquence pédagogique, incluant la conception de l'activité d'apprentissage principale, la détermination des objectifs, la planification des tâches, la description des activités des apprenants, le soutien pédagogique et les modalités d'évaluation, ainsi que lors de la transition vers la version en ligne de la séquence, nous avons suivi une approche en plusieurs étapes. Nous avons commencé par la phase d'analyse des besoins, au cours de laquelle nous avons identifié les objectifs de la formation envisagée, le contexte dans lequel elle se déroulerait, ainsi que le niveau de familiarité des enseignants et des apprenants avec les technologies numériques. Ensuite, la phase de conception a impliqué la création d'activités et de pratiques, ainsi que la détermination des modalités d'application afin de répondre aux objectifs pédagogiques fixés pour la formation. Enfin, la modélisation de ces pratiques en ligne est intervenue, impliquant des choix variés concernant l'organisation et l'articulation des objectifs, des contenus, des approches pédagogiques, des supports et des ressources matérielles et humaines. L'objectif était de

parvenir à une séquence numérique optimale, combinant la réflexion littéraire avec les possibilités offertes par la médiation numérique en classe de FLE. La phase suivante a été celle de la production, de la réalisation et de l'évaluation, qui a été constamment appliquée tout au long des différentes étapes du développement du scénario et de sa mise en ligne. Cette approche a pris en compte les caractéristiques principales du processus, notamment « sa complexité, sa globalité et sa praticabilité » (*ibid.*, Cuq J.-P., 2003, p. 130), tout en guidant nos choix, nos actions et nos ajustements pour garantir une séquence numérique effective et pertinente.

Notre objectif était de garantir le bon fonctionnement optimal de la séquence numérique, tout en réussissant à allier la méditation littéraire avec la médiation numérique en classe de FLE. Par la suite, nous avons procédé à la phase de production, de réalisation et d'évaluation que nous appliquions sans cesse dans toutes les phases du développement du scénario et celui de la séquence en ligne. L'évaluation du contenu de la formation, de la cohérence et de l'articulation de tous les moyens mis en place pour une formation rentable, aussi bien, la vérification de la validité et de la continuité des opérations intervient pour assurer la solidité de cette forme de formation. Cette procédure d'évaluation est appliquée à chaque étape de la séquence pédagogique pendant la période de mise à l'essai. Au terme de cette phase de la scénarisation pédagogique, nous avons suivi les étapes pour la mise en ligne de la séquence pédagogique décrite dans la section : 5.1.3. *Les principes de l'ingénierie pédagogique*, les critères d'une ergonomie primordiale de l'architecture de l'information, la navigation et la présentation de la page d'accueil et des autres pages se sont fait évaluer auprès des collègues qui ont accepté de contribuer à la première évaluation, selon les listes de contrôle extraites du *Guide pratique de conception et d'évaluation ergonomique de sites web* de Florence Millerand et Odile Martial (2001)⁹⁹. Nous devons noter qu'une fois la scénarisation de la séquence accomplie, nous l'avons envoyée à d'anciens professeurs de mes études en Master de l'université du Maine (EAD), Spécialité : Didactiques, politiques linguistiques, TICE, Parcours M2 Pro-Dili : Didactiques des langues environnements informatiques et à M. Olivier Soutet, Professeur à Sorbonne Université pour avoir les premières estimations¹⁰⁰ ainsi qu'à Isabelle Audras, mon professeur au cours UE 48 : Création de séquences pédagogiques en ligne pour l'apprentissage des langues, afin d'avoir

⁹⁹ Listes de contrôle extraites du *Guide pratique de conception et d'évaluation ergonomique de sites web* de Florence Millerand et Odile Martial, 2001, disponible sur : https://zbook.org/read/67ae1_guide-pratique-de-conception-et-d-valuation-ergonomique.html

- Liste de contrôle sur l'architecture de l'information ;
- Liste de contrôle sur la navigation ;
- Liste de contrôle sur la présentation des pages ;
- Liste de contrôle sur la page d'accueil.

¹⁰⁰ Nous tenons à remercier mes anciens professeurs : Jean-François Bourdet, Yu-Chen Chen, Joëlle Aden, Ioannitou Georgia, Teutsch Philippe et aussi fort bien Olivier Soutet dont les réactions très positives étaient pour moi un appui, un encouragement de me lancer dans l'assimilation de la langue par un dispositif différent et motivationnel aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants de FLE.

une sorte d'évaluation experte et la confirmation de la conformité de l'interface au respect des principes d'utilisabilité du site¹⁰¹, inappréciable pour toute amélioration. Ils ont été examinés à la suite de notre recherche, par des enseignants, des collègues qui ont suivi nos communications aux colloques ou aux congrès¹⁰² auxquels nous avons présenté les différentes parties de notre dispositif didactique. Par la suite, la séquence pédagogique est soumise à des tests par les apprenants, et l'analyse de ces tests sera abordée dans la troisième partie de notre travail, consacrée à la phase de production et de réalisation de la formation. Cette phase s'avère particulièrement complexe en raison de l'utilisation des nouvelles technologies comme « amortisseurs » (Martucelli D., 2006), jouant le rôle d'outil par lequel l'information est transmise et de support par lequel l'information se transforme en connaissance. L'élaboration de ce dispositif didactique et sa mise en pratique mobilisent diverses formes d'ingénierie, telles que l'ingénierie pédagogique, didactique, des systèmes d'information, du multimédia, ainsi que des ressources humaines et matérielles. Cette convergence vise à établir une interaction fructueuse entre le dispositif et les prédispositions des apprenants en FLE, en prenant en compte les trois dimensions conatives, affectives et cognitives qui influencent leurs capacités d'apprentissage ainsi que leurs défis potentiels. Nous avons choisi d'adopter l'approche de l'ingénierie « concourante » (Blandin B., 2009, p. 87)¹⁰³ à trois niveaux : macro pour le dispositif didactique, méso pour le cadre pédagogique, et micro pour le cadre didactique. Nous avons soigneusement intégré ces trois niveaux en fusionnant le projet pédagogique avec l'ingénierie de l'unité didactique au sein de notre dispositif : « La littérature, un autre monde dans la classe de FLE - Dimension interculturelle ». De plus, nous avons incorporé les quatre « configurations didactiques »¹⁰⁴ simultanément actives distinguées par C. Puren (2011, pp. 22-

¹⁰¹ Annexe 22 : I. Audras, Évaluation et commentaires – Séquence numérique de S. Baroutsaki-Tsirigoti. L'évaluation chiffrée est choisie pour un cadre de travail objectif et strict. L'évaluation ne s'est pas réduite à la mise de notes, des commentaires sont établis aussi à des différentes parties de la séquence pour une réflexion plus profonde sur son efficacité et son utilisabilité.

¹⁰² Colloque international à Poitiers : « Didactique de la littérature en classe de FLE – Enjeux culturels, linguistiques et pédagogiques », Université de Poitiers le 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, le 24 et 25 octobre 2019.

- 18-19 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 : XVe Congrès mondial de la FIFP « Le français, langue de partage », Centre des congrès La Médina, à Hammamet, en Tunisie.

¹⁰³ Annexe 23, Tableau 27 : Les objets de l'ingénierie des environnements d'apprentissages (Blandin B., 2009, p. 87).

¹⁰⁴ « - La première configuration, qui correspond en didactique scolaire aux méthodologies directe et active ;
 - La deuxième configuration, qui correspond à l'approche communicative (interaction immédiate entre apprenants et la simulation) ;

- La troisième configuration, qui correspond à la mise en œuvre de ce que les auteurs du *CECRL* appellent la «compétence plurilingue et pluriculturelle», oriente vers la mise en œuvre systématique de la compétence de

23) pour assurer la cohérence et l'harmonie entre différents domaines d'activités didactiques tels que la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, la grammaire, le lexique, la phonétique et la culture. Ces configurations ont été intégrées dans les unités didactiques de manière à optimiser la synergie entre les différentes tâches proposées aux apprenants dans ces différents domaines, en alignement avec les objectifs didactiques visés.

La conception et la scénarisation de la séquence pédagogique, qui forment le contenu de ce dispositif didactique ont constitué un travail exigeant et complexe. Ce projet d'ingénierie a demandé plus de quatre mois de travail, sans compter les phases de développement ultérieures pour la création de la séquence en ligne. Ces phases de développement incluaient la structuration de l'information, la conception de la page d'accueil, la présentation des pages, la navigation, l'intégration d'éléments multimédias tels que l'audio et la vidéo, la création de formulaires, l'optimisation des performances et l'assurance de l'accessibilité. Toutes ces étapes techniques ont nécessité un travail supplémentaire de plus de deux mois. Dans ce processus, j'ai personnellement testé et validé les aspects techniques en tant qu'enseignante de FLE, conceptrice et chercheuse.

3.3. Synthèse

En utilisant ces méthodes de recherche, en accord avec les objectifs énoncés et en présentant le modèle didactique conçu, nous avons exposé le contexte choisi pour examiner les activités visant à développer la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE grâce à l'étude de la littérature en classe et/ou en dehors de celle-ci. Les outils ont été sélectionnés en fonction du contexte et des caractéristiques des méthodes adoptées pour obtenir des données sur la mise en œuvre pratique de la formation linguistique et culturelle-interculturelle via un enseignement de sensibilisation aux relations interpersonnelles, tel qu'il est développé dans ce modèle didactique-pédagogique des « diverses diversités » (Dervin F., 2011, p. 110). Nous nous proposons d'étudier les pratiques réelles de la littérature en classe, telles qu'elles sont mises en œuvre par les enseignants de FLE en Grèce, à une époque où une effervescence théorique met en avant l'intégration de la littérature dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère et dans son apprentissage. Cela nous amène à considérer comment les compétences linguistiques

médiation ;

- La quatrième configuration, celle de la perspective actionnelle qui émerge elle aussi dans le *CECRL* qui est l'activité la plus en homologie avec le nouvel objectif de formation d'un "acteur social", à l'intérieur même des unités didactiques » (Puren C., 2011, pp. 22-23).

interagissent de différentes manières et par différents moyens. Notre intention est d'élargir la portée de la recherche pour examiner comment ce processus influence la relation à l'Autre dans le contexte de l'enseignement du FLE. Cette approche didactique innovante se présente comme capable de prendre en compte « le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel » (Spaëth V., 2014, p. 12). Selon H. Wismann (2012, p. 103), il s'agit d'une double transition, passant des compétences techniques aux compétences relationnelles, avec une modalité qui ne se contente pas de transmettre des traditions, mais qui implique la confrontation de deux langues.

4. TERRAIN DE RECHERCHE

Avant de poursuivre en démontrant l'importance de la littérature et de l'interculturalité en classe de FLE, deux concepts fondamentaux que notre dispositif didactique s'efforcera d'atteindre, nous entreprenons l'étude approfondie d'un ensemble d'informations issues du contexte de la classe de FLE en Grèce, en mettant l'accent sur la description du cas, l'exploration et l'explication. Cette étude nous permettra de rassembler un ensemble d'informations émergentes sur la situation en Grèce, en particulier dans les classes de FLE, et ces données auront un impact direct sur les résultats de notre recherche. Nous adoptons également un paradigme interprétatif qui vise à attribuer des significations aux phénomènes observables et à relier certains éléments visibles à des processus moins perceptibles. Les entrevues avec les enseignants, les entretiens semi-directifs et les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants ont joué un rôle crucial dans la collecte d'informations, fournissant des avis précieux pour la conduite de notre étude et permettant de recueillir des données sur les comportements et les réactions liées à l'utilisation de ces pratiques diversifiées qui reflètent des approches plus contemporaines dans l'appréhension de la langue et de la culture. Les chapitres suivants présentent l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Grèce, en mettant en lumière la place de la littérature, l'intégration des TICE ainsi que l'approche interculturelle adoptée. Ces chapitres esquissent la situation générale en Grèce, ce qui nous permet de regrouper les différentes opérations et concepts qui servent de base à notre étude.

Cette partie vise à formuler une problématique autour de l'utilisation de ces ressources en classe de FLE et de l'importance accordée à l'éducation interculturelle. Son objectif est de préparer le terrain, d'examiner l'impact réel de cette approche modélisée et d'analyser les avantages liés aux pratiques didactico-pédagogiques en classe de FLE à l'ère contemporaine. Notre étude prend pour cas la classe de FLE en Grèce, ce qui nous permet de développer notre recherche expérimentale. Ainsi, nous avons choisi de recourir à une enquête basée sur des questionnaires préparés à l'avance à l'aide de l'application Google Forms. Ces questionnaires ont été élaborés avec précision, en utilisant des formulations concises et claires pour assurer une cohérence logique. Ils serviront de base à l'analyse et à l'interprétation de notre objet d'étude : l'environnement médiatisé pour l'enseignement de la littérature et la sensibilisation interculturelle en classe de FLE. En parallèle, des entretiens courts seront menés avec les enseignants participants, jouant un rôle catalyseur dans le déploiement de cette exploitation.

4.1. Enseignement-apprentissage du FLE en Grèce

Le français occupe une place privilégiée dans l'esprit des Grecs depuis longtemps, tant pour ses aspects fonctionnels que pour sa dimension esthétique et culturelle. Dans ce contexte, il est intéressant d'examiner l'enseignement des langues étrangères en Grèce, de présenter la manière dont les cours de français langue étrangère sont dispensés, que ce soit dans le secteur public ou privé, et d'expliquer pourquoi les enseignants de FLE doivent revisiter la spécificité de leur objet et de leurs objectifs pédagogiques (Legros G., 2005, p. 46). Nos propositions didactiques s'appuieront sur le contexte du FLE en Grèce, en prenant en compte les aspects politiques, éducatifs et didactiques. Nous exposerons les diverses situations actuelles d'enseignement et d'apprentissage du FLE, ce qui implique une réflexion approfondie sur la nature même de cet enseignement, défini par J.-P. Cuq et I. Gruca comme « l'assemblage indissoluble d'un idiome et d'une culture » (*ibid.*, 2012, p. 9). Dans la partie suivante de notre recherche, nous réévaluerons ces situations à la lumière de l'intégration de la littérature dans l'enseignement du FLE.

Au cours des derniers siècles, le français a profité d'un statut privilégié en Grèce. En 1797, Rigas Vélestinlis¹⁰⁵, influencé par l'esprit des Lumières, prévoit dans la charte constitutionnelle un enseignement obligatoire pour les deux sexes, dans lequel est l'apprentissage de la langue française. La langue et la culture françaises passent dans la société grecque par les intellectuels de la diaspora (Provata D., 2012, pp. 47-48). 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 scolaire¹⁰⁶. 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 (collèges), c'est un enseignant spécialisé qui se chargeait de l'approfondissement de la langue à l'aide des chrestomathies selon la méthode traditionnelle »¹⁰⁷ (Provata D., 2015). L'enseignement secondaire s'organise dans un programme où l'enseignement du français¹⁰⁸ occupe « la deuxième place parmi les matières

¹⁰⁵ Écrivain, lettré et patriote grec (1757-1798).

¹⁰⁶ En 1822, l'introduction de l'enseignement du français dans les écoles est énoncée par le Sénat du Péloponnèse dans un texte qui porte le titre explicite : *Manifeste de toute administration éclairée*. La Chambre haute invite « des maîtres habiles à enseigner, entre autres matières, la langue française (Dimaras A., 1973, p. 4-5, cité dans l'article de D. Provata, 2015), « Se former pour enseigner ou enseigner pour se former ? Formations et parcours d'enseignants en Grèce au XIXe siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, <http://journals.openedition.org/dhfles/4293>.

¹⁰⁷ Durant cette période, il n'y avait pas de manuels. Le premier composé par un auteur grec et publié par un éditeur grec en Grèce est l'« *Εισηγητής της Γαλλικής γλώσσης* » (*Introduction à la langue*).

¹⁰⁸ L'enseignement du français figure dans le programme du premier établissement secondaire fondé à Nauplie

enseignées, derrière le grec ancien et devant les mathématiques, l'histoire et les sciences naturelles » (Choïda K., 2003, pp. 45-47). Pendant tout le XIXe siècle, sa présence dans l'espace grec se voit par de différents aspects : l'enseignement, la présence d'un personnel domestique francophone, le milieu culturel, les échanges par correspondance entre certains Grecs et Français. Des intellectuels se portent pour l'apprentissage de la langue française en soutenant que par l'apprentissage du français la France 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 apprenants, à cultiver leur esprit et à véhiculer des valeurs morales. 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. À Salonique, à Athènes, au Pirée, dans les Cyclades, à Volos, elles sont présentes partout » (Roland-Martin M., 1996, p. 119). 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 et à l'origine des Grecs « considérés », soit de Smyrne ou de Constantinople, mais c'est la politique hexagonale exercée en Grèce en soutenant les conférences, les expositions, les échanges, les voyages, toute expression culturelle. En effet, des événements mondains renforcent la convergence spirituelle franco-grecque. 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'EFA¹⁰⁹, l'IFA¹¹⁰, l'Alliance française, la

(première capitale de Grèce) en 1833 et ensuite il est officiellement passé dans l'enseignement secondaire grec par le décret de 1836 (*ibid.*, Provata D., 2012).

¹⁰⁹ L'École française d'Athènes (EFA) ou l'École française d'archéologie d'Athènes, créée en septembre 1846, établissement universitaire français, situé 6, rue Didotou à Athènes en Grèce, dont le but est de promouvoir l'étude de la langue, de l'histoire et des antiquités grecques. Depuis 2011, l'EFA fait partie du [Réseau des Écoles françaises à l'étranger](https://www.cfa.gr/fr/), elle est la principale institution aux côtés du service archéologique grec, <https://www.cfa.gr/fr/>

¹¹⁰ Institut français d'Athènes (IFA), organisme d'action et de coopération culturelles fondé en 1907, récemment appelé Institut français de Grèce (IFG), situé 31, rue Sina, à Athènes. Avec ses annexes à Larissa, à Patras et à Thessalonique, il constitue le lieu principal des échanges culturels et scientifiques franco-helléniques, et

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 créé¹¹¹, ayant comme objectif la formation des enseignants pour le secondaire, suivant le principe : « Une Nation, un État, une Langue ». Parallèlement, l'État 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 française. Ajoutons que la percée des concurrents européens, particulièrement allemands conduit la France à l'adoption d'une politique culturelle destinée à s'appropriier les élites locales et surtout à maintenir et renforcer les positions françaises anciennes menacées par les « rivaux européens » par des représentants français en Grèce dans les secteurs : touristique, littéraire et politique¹¹² et en utilisant la radio et le cinéma comme moyens en faveur de cet attachement français¹¹³. 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

l'instrument de la coopération entre les deux pays, <https://www.ifg.gr/fr/>

¹¹¹ Le Département est créé conformément à la loi 3107/30.12.1954.

¹¹² « Malgré tant de maladresses, malgré l'ignorance naïve et têtue des choses de l'Orient, qui souvent a été le fait de nos gouvernants, de nos envoyés, malgré les faiblesses qui déconsidèrent, les exigences tatillonnes qui agacent, la France garde en Grèce son glorieux et doux prestige. Beaucoup de Grecs ont pu, non sans raison admirer l'Allemagne, mais c'est la France qu'on aime », Archives de l'EFA, Dossier relatif à la construction de l'IFA (1920-1946), n° 26, Bulletin du Comité de relations internationales, intellectuelles et économiques sous le patronage de la Chambre de commerce de Marseille, emprunté de la thèse de Mathilde Cheze, p.82, La France en Grèce : Étude de la politique culturelle française en territoire hellène du début des années 1930 à 1981. Histoire. Institut National des Langues et Civilisations Orientales – INALCO PARIS – LANGUES O', 2013. Français. <NNT : 2013INAL0011>.

¹¹³ « Sur ces deux terrains nous pourrions avec un peu plus d'activité, d'empressement et d'adresse, tirer un meilleur parti de ces inventions modernes », Archives du MAE, Correspondance politique et commerciale (1914-1940), Série Z-Europe, Grèce (1930-1940), Volume 205, Carton 328, Lettre de Clément-Simon, Ministre de France à Athènes, à Paul-Boncour, Ministre des Affaires étrangères, Athènes, 27 avril 1933, cité par Mathilde Cheze (2013, p. 83).

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 France distingue trois types de financement annuel : les bourses des relations culturelles, les bourses d'assistance technique et des stages. K. Karamanlis (1958-1961) 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 européenne¹¹⁴. 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 de mettre en action un programme afin de renforcer la culture française et d'insuffler à la francophonie un nouvel élan¹¹⁵. 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 20-23 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 apprenants 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

¹¹⁴ « J'ai annoncé au Général le désir de contribuer au plus grand développement des relations amicales avec la France et son souhait que la nouvelle France sous sa direction reprenne son rôle traditionnel dans le bassin méditerranéen, où la France depuis toujours a fait siens et soutenu les droits des petits pays auprès des cercles dirigeants de l'Europe et elle a gagné de cette façon la confiance et le soutien de ces pays [...] le peuple grec a tant de liens sentimentaux avec la France qu'un geste français vers la Grèce aurait dans les yeux de l'opinion publique grecque une plus grande valeur que tous les crédits et les contributions économiques que nous a offerts récemment l'Allemagne », Archives Karamanlis, volume 4, pp. 21-22.

¹¹⁵ « L'expansion de la langue, le rayonnement de sa culture et de ses idées, l'attrait de sa littérature, de sa science, de sa technique, de son art, la valeur de ses méthodes de formation des hommes constituent pour la France, par l'influence qu'elle exerce grâce à eux, des moyens d'action essentiels de sa politique étrangère », KESSLER M-Ch., *La politique étrangère de la France. Acteurs et processus*, Paris, Presse de Sciences Po., 1999, pp. 322-323.

hebdomadaires d'une demi-heure destinées à enseigner le français à un large public (*op.cit.*, *ibid.*, 2013, p. 339). 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. La Grèce et la France entretiennent de nombreux « liens politiques, économiques et culturels qui concourent à préserver un socle de relations traditionnellement étroites entre ces deux pays¹¹⁶. 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, réside une langue pleine de richesse tout véhiculant des valeurs et une culture exceptionnelle.

L'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire¹¹⁷ constitue un pilier de la politique linguistique européenne encourageant la linguistique en tant qu'élément clé de l'exploitation créative du multilinguisme et multiculturalisme. L'anglais est obligatoire pour tous les élèves pendant leur scolarité¹¹⁸ qui doivent choisir entre le français et l'allemand en tant que deuxième option obligatoire. 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 élèves¹¹⁹. 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 élèves¹²⁰. 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 fournie¹²¹. L'enseignement et l'apprentissage de la langue française sont adoptés à la pédagogie de stratégies d'enseignement

¹¹⁶ « Notre coopération s'appuie sur quatre structures : l'École Française d'Athènes fondée en 1846 et dédiée à l'archéologie ; l'Institut Français de Thessalonique (fondé en 1907, il s'agit du plus ancien Institut à l'étranger) ; l'Institut Français de Grèce et ses annexes en province ; et le Lycée franco-hellénique d'Athènes « Eugène Delacroix ». Cette relation privilégiée est portée par une francophilie ancienne, très ancrée, qui a été illustrée récemment par l'entrée de la Grèce, en tant que membre de plein droit, au sein de l'Organisation Internationale de la Francophonie (septembre 2006). Notre coopération favorise l'innovation : un forum franco-hellénique des affaires et de l'innovation s'est tenu à deux reprises à Athènes (en novembre 2016 et 2017) », France Diplomatie-MAEA, Relations politiques, La relation de la France avec la Grèce, disponible sur : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/grece/rerelations-bilaterales/>

¹¹⁷ Annexe 24, Figures 14-15 : Statistiques qui figurent les taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement public de Grèce selon les données du ministère de l'Éducation.

¹¹⁸ Annexe 25, Tableau 28 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises.

¹¹⁹ Liste d'ouvrages de langue française appropriés pour les deux dernières classes de l'école primaire, Φ52/77995/Δ1/ 24-06-2022/Ministère de l'éducation.

¹²⁰ Présentation du manuel : action.fr-gr 1 pour la première classe du collège, http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/gallika_a/math/001-023.pdf

¹²¹ Liste d'ouvrages de langue française appropriés pour le lycée, No. 150024 / Δ2 / 11-09-2017 / Ministère de l'éducation, <https://translate.google.gr/translate?hl=fr&sl=el&u=https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/161-vivlia-gia-didaskalia-gallikwn-sto-lykeio&prev=search>

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 de 2013 (*Journal officiel* 119/2-2-2013) a été 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 élèves avec les codes linguistiques du français pour la compréhension, la reproduction et la production orale et écrite afin de se 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 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'enseignement¹²² 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) et le français, l'allemand et l'italien sont proposés comme une deuxième langue étrangère, parmi lesquelles les élèves choisissent l'une 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 :

¹²² Le Programme d'Études Commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire, paru dans le Journal Officiel de la République Hellénique (JORH) n° 2871 du 9.9.2016 (ΕΠΣ-ΞΓ), https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf

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 (cf. annexe 25)		Primaire (cf. annexe 25)	
3 ^{ème}	A1-		
4 ^{ème}	A1		
5 ^{ème}	A1+	5 ^{ème}	A1-
6 ^{ème}	A2-	6 ^{ème}	A1-
Collège (cf. annexe 25)		Collège (cf. annexe 25)	
1 ^{ère}	A2- /B1-	1 ^{ère}	A1-/A1
2 ^{ème}	B1-/B1	2 ^{ème}	A1-/A1
3 ^{ème}	B1+/B2-	3 ^{ème}	A1/A1+

Tableau 9 : 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 fixés de la leçon 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.

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 se 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. Néanmoins, M. Topalidou (2018) souligne que « l'élaboration de "curricula" est faite par de décideurs administratifs selon une logique de fonctionnarisme ce qui entraîne l'émergence de blocages, voire de dysfonctionnement » sans que les enseignants puissent appliquer les nouvelles formes. Malheureusement, c'est un programme d'études institutionnel d'une planification nettement formelle.

Nous avons exposé les principaux éléments constitutifs du système éducatif grec actuel montrant aussi bien la place qu'y occupe l'enseignement du français. Néanmoins, 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, France 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 2013¹²³, « 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 »¹²⁴. 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 justifie le besoin d'obtention d'un diplôme de langue qui certifie la maîtrise linguistique conférant un réel avantage sur le profil professionnel. La Grèce demeure le pays du monde où la France 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 Grèce¹²⁵ 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, France préfère les cours à domicile et les « frontistiria » qui offrent une grande

¹²³ Enquête publiée dans www.eduadvisor.gr.

¹²⁴ Centres de langues qui proposent des cours privés collectifs de langue étrangère.

¹²⁵ IFG: <http://www.ifa.gr/fr/examens-fr-fr-1>

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 Écoles Franco-Helléniques constituent des piliers de la diffusion de la langue et de la civilisation françaises en Grèce, depuis la constitution de l'État grec jusqu'à présent¹²⁶. 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 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 promouvoir 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'École Française, et certains d'objectifs primitivement fixés à son activité. Attentif aux prérogatives du MAE, il a élaboré 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

¹²⁶ D'après les éléments procurés par S.I.E.L.G. : Secrétariat des institutions d'enseignement libre en Grèce écoles franco-helléniques de Grèce : www.gicie.gr, « les écoles susmentionnées, représentées par le "Secrétariat des Institutions d'enseignement Libre en Grèce" (S.I.E.L.G.), reconnu par l'arrêté N° 2506/1996 du Tribunal d'Instance à juge unique d'Athènes et membre du Comité Européen pour l'Enseignement Catholique (C.E.E.C.) et de l'Office International de l'Enseignement Catholique (O.I.E.C.), font partie de la propriété des Monastères de l'Église Catholique et sont les suivantes:

- Lycée Léonin de Néa Smyrni (année de fondation : 1838) ;
- Lycée Léonin de Patissia (1924) ;
- École Primaire « Chrysostomos Smyrnis » (1963) ;
- École Franco-Hellénique des Ursulines (1670) ;
- École Franco-Hellénique « Jean d'Arc » du Pirée (1859) ;
- École Primaire « Saint Joseph » de Volos (1995) ;
- Collège Franco-Hellénique De La Salle de Thessalonique (1888) ;
- École « Saint Georges » de Syros (1914) ;
- École De La Salle d'Alimos (2009) ;
- École Franco-Hellénique « Saint Paul » du Pirée (1893) ;
- École Franco-Hellénique de Kalamari de Thessalonique (1894) ;
- École Franco-Hellénique « Saint Joseph » de Pefki (1856) ».

l'Institut français de Thessalonique est le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce¹²⁷ 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 », vocation d'ailleurs de tous les Instituts Français.

Suite à notre succinct parcours historique de la place du français dans la société grecque, France constate que la valeur perçue de la langue française est associée à sa richesse littéraire, 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, le symbole du raffinement des cultures, notion soutenue par J. Courtilion (1984) qui veut que la langue constitue le moyen qui compose la culture d'une communauté et par laquelle l'individu forme sa vision du monde et concrétise sa pensée. Le français, est la deuxième langue enseignée en Grèce. Dans les chapitres qui suivent, nous présentons les données de deux questionnaires : « L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE en Grèce » et « La littérature et son enseignement en classe de FLE en Grèce – Quelles compétences avisées » adressées aux enseignants de FLE grecs qui ont accepté de participer à cette enquête grâce à l'aide de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire : APF¹²⁸, de son antenne sur l'île de Lesbos : APF de Lesbos dont je suis présidente depuis 2003 et de l'Association des professeurs de langue française et de philologie des diplômés universitaires : APLF¹²⁹. Les informations supplémentaires qu'ils apporteront nous aideront à observer l'articulation qui s'opère entre l'exploitation pédagogique des TICE et les attitudes, les pratiques des enseignants de FLE grecs.

4.1.1. Usage des nouvelles technologies et utilisation des TICE par les enseignants de FLE

L'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit plus sans l'utilisation des supports technologiques et les moyens numériques (*cf.* partie 2.3). Dans cette section, nous avons exposé comment, dans le domaine de la didactique des langues, les technologies et les nouvelles technologies ne se limitent pas à un simple changement de support. Elles engendrent

¹²⁷ Selon les informations reçues par le site officiel de l'IFG :

<http://www.ifa.gr/fr/qui-sommes-nous/lifg-presentation>,

« La politique de coopération et d'action culturelle française en Grèce s'appuie sur trois grands thèmes :

- jeunesse et francophonie ;
- cours et formation ;
- études en France ;
- savoirs et société ;
- culture et image ».

¹²⁸ L'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire, créée en 1975 et siéegée à Athènes, <https://apf.gr/association/>

¹²⁹ L'Association des professeurs de langue française et de philologie des diplômés universitaires, fondée en 1975 et siéegée à Thessalonique, <https://www.aplf.gr/profil-w-11701.html>

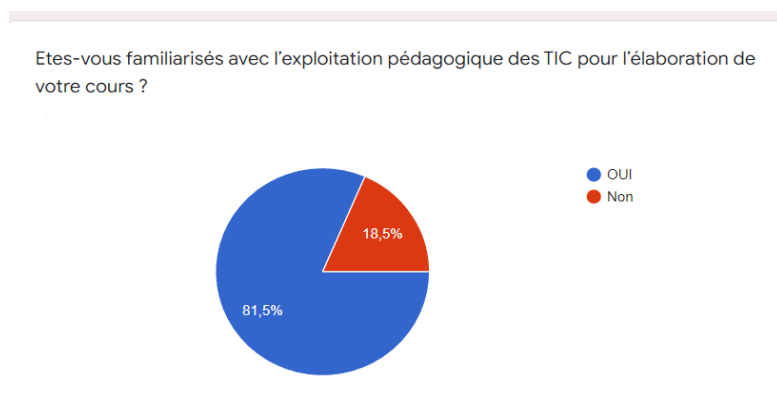
plutôt une transformation des pratiques pédagogiques, introduisant des modalités innovantes et la nécessité de former les enseignants à une dimension techno-pédagogique. Avant d'aborder l'utilisation des TICE par les enseignants en classe de FLE en Grèce, nous souhaitons mettre en avant l'importance accordée aux nouvelles technologies par le nouveau Programme d'Études Commun pour les langues étrangères (EPS-XG, 2016). Ce programme souligne que les méthodes d'enseignement, les techniques pédagogiques, et même la structuration des contenus dépendent étroitement des caractéristiques des apprenants, des enseignants, et des environnements d'apprentissage variés. En conséquence, il revient à l'enseignant de choisir les ressources technologiques en fonction de ses besoins spécifiques et d'exploiter les TICE pour enrichir la qualité de son enseignement. Dans le chapitre 2.2.6 du EPS-XG § 9, il est relevé que « étant donné qu'une part significative des échanges entre les jeunes se réalise désormais à travers l'utilisation des nouvelles technologies, et que la plupart des textes auxquels ils sont exposés au quotidien sont affichés sur des écrans plutôt que sur du papier, le nouveau programme se fixe comme objectif d'intégrer la compétence communicative en Langue Étrangère (LE) à la sensibilisation numérique des apprenants ». À cette fin, il introduit dans son système de classification des niveaux de maîtrise en LE des descripteurs directement liés à l'utilisation des nouvelles technologies dans la communication ». Il est à noter que l'EPS-XG représente une initiative novatrice, étant le premier programme d'études de l'éducation publique à incorporer des critères d'évaluation de la compétence communicative liés aux TICE à différents niveaux de maîtrise linguistique. Dans la suite de notre étude, nous explorerons comment exploiter le potentiel pédagogique offert par ces technologies dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Pour mieux consolider notre recherche, nous avons entrepris d'examiner la relation entre les enseignants grecs et les TICE, ainsi que leur utilisation dans l'élaboration de matériel didactique. Pour ce faire, nous avons choisi de mettre en place un questionnaire¹³⁰ sous forme électronique via Google Forms. Les résultats recueils nous ont apporté des informations sur l'intégration des TICE en classe de FLE, et sur l'accès à un large éventail de moyens pour enrichir l'enseignement de la langue cible. La situation esquissée par les réponses des enseignants va déterminer la réussite de la mise en œuvre de notre proposition didactique médiatisé étant donné que la classe de FLE en Grèce constitue le cas d'étude de notre recherche.

Le nombre des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire s'élève aux 29, dont 69 % sont des femmes et 31 % sont des hommes d'âge varié. Plus de la moitié de ceux-ci travaillent au secteur public avec des jeunes apprenants du niveau A1-B1. 48 % enseignent au

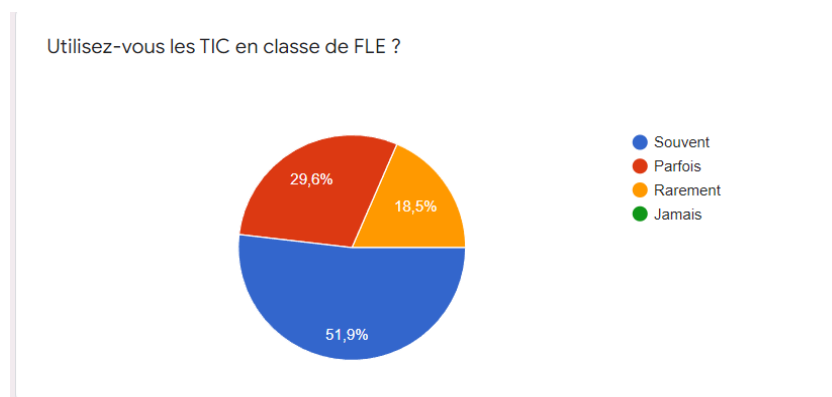
¹³⁰ Annexe 26 : Questionnaire « L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce ».

secteur privé : écoles, centres de langues, cours particuliers avec des apprenants de tous les niveaux de langue et de tous les âges.



Graphique 1 : Familiarisation des enseignants de FLE grecs avec les TICE.

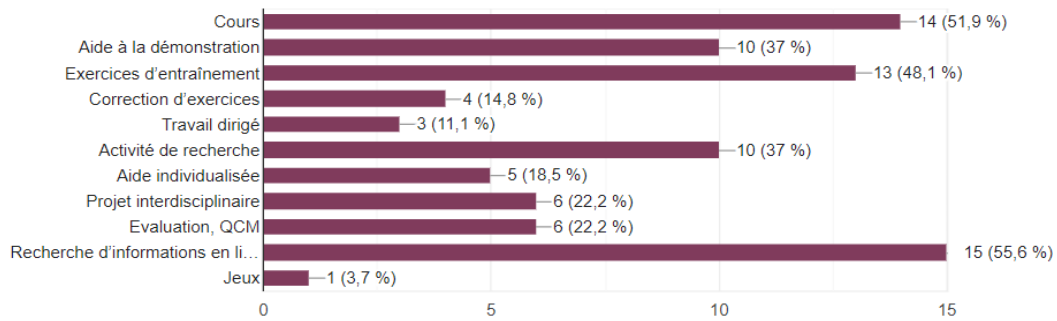
Certes, la période actuelle entre la didactique du FLE et les nouvelles technologies éducatives correspond à une période de nouvelles demandes et exigences dans le domaine d'enseignement des langues et surtout après les années chaotiques de la pandémie de Covid-19 qui favorisent l'émergence de nouvelles tendances qui échappent peut-être à nos prévisions présentes. L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE nécessite des connaissances et des conditions en termes pédagogiques que la plupart des enseignants semblent les disposer.



Graphique 2 : Fréquence d'utilisation des TIC en classe de FLE.

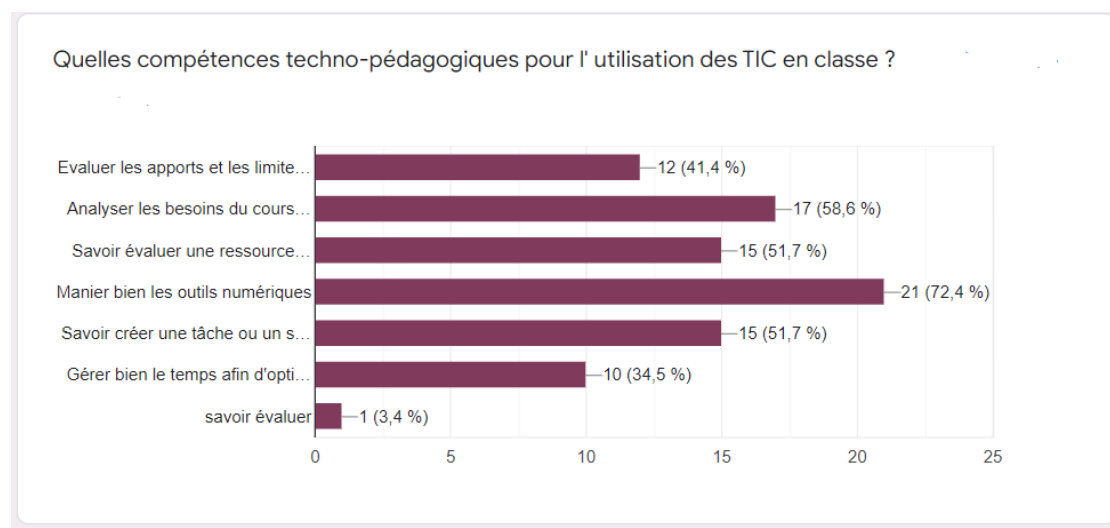
Cependant, il y a une coupure apparentée entre l'utilisation des TICE en classe de FLE et la familiarisation déclarée des enseignants qui s'apparente aux exercices d'entraînement, à la recherche d'informations en ligne, à la simple consultation des encyclopédies, des dictionnaires et à des pratiques répétitives comme nous pouvons constater par les réponses suivantes :

Quels types d'utilisation ?



Graphique 3 : Utilisation des TIC par les enseignants de FLE grecs.

Les enseignants de FLE sont confrontés à des défis professionnels tels que l'utilisation d'une large gamme d'applications technologiques inculquées dans les manuels de FLE ou impliquées dans leurs pratiques.



Graphique 4 : Compétences techno-pédagogiques nécessaires.

À la question : « Quelles compétences techno-pédagogiques pour l'utilisation des TICE en classe ? », la plupart des enseignants (72,4 %) 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. Pour un nombre considérable (58,6 %) la capacité à réaliser une analyse des besoins pour intégrer les TIC dans l'acte d'apprentissage, à savoir créer une tâche ou un scénario multimédia (51,7 %)

et à gérer le temps pour toute optimisation de nouvelles technologies (34,5 %).

Cette analyse globale de l'intégration des TICE et de leur utilisation par les enseignants de FLE en Grèce révèle que, dans l'ensemble, les TICE ne sont pas encore pleinement intégrées dans l'enseignement, bien que l'on puisse discerner « les prémices d'un changement et l'émergence de projets d'utilisation », comme souligné par Guichon N. (2012, p. 44). Plusieurs obstacles entravent cette intégration, notamment les problèmes techniques auxquels les enseignants sont confrontés, la gestion du temps en classe et en dehors, la difficulté à trouver des ressources pédagogiques adaptées, les aspects organisationnels, et le manque de formation spécifique. Certainement, les technologies éducatives s'évaluent et elles changent rapidement, ce qui requiert la formation constante des enseignants pour garder leurs connaissances et compétences à niveau. Elle leur permet de mieux exploiter le potentiel pédagogique des nouvelles technologies et d'adapter leurs pratiques d'enseignement aux besoins changeants des apprenants et aux avancées technologiques en constante évolution.

4.1.2. Enseignement de la littérature et pratiques des enseignants du FLE

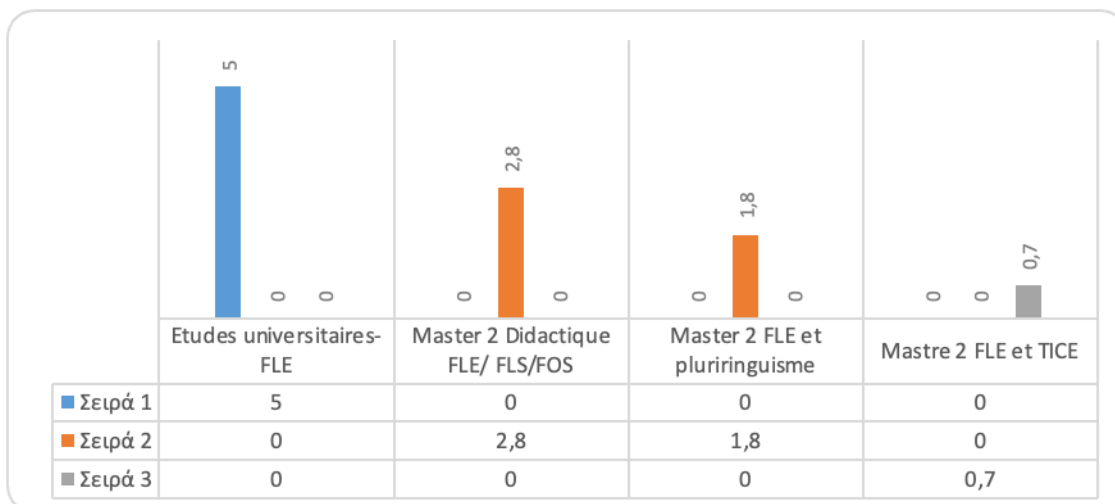
Dans cette section de notre recherche, nous allons présenter les représentations de l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Grèce. Nous examinerons également les points de vue des enseignants concernant les avantages et les possibilités qu'offrent les activités pédagogiques centrées sur différentes catégories de connaissances, ainsi que les pratiques sélectionnées qui pourraient devenir des objets d'enseignement-apprentissage à tous les niveaux de la langue. De plus, nous tenterons de déterminer si les enseignants de FLE en Grèce intègrent la dimension interculturelle dans leurs pratiques. Dans cette optique, nous adoptons l'approche d'analyse de contenu de L. Bardin (2013), qui combine rigueur méthodologique, fécondité analytique et prise en compte de la subjectivité. Il s'agit d'une analyse descriptive et interprétative des données recueillies. Le questionnaire intitulé « La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce », préparé au préalable grâce à l'application Google Forms, constitue notre principale source d'informations et apporte des éléments probants à notre enquête. Il a été envoyé à des enseignants de FLE grecs qui travaillent dans le domaine public ou privé¹³¹ avec des apprenants de tout niveau de langue selon l'échelle de niveau CECRL. Bien que notre échantillon ne puisse pas prétendre à une représentativité statistique, il nous permettra de clarifier la situation actuelle que nous observons. L'objectif de cette enquête est de mettre en lumière les pratiques actuelles des enseignants de FLE en Grèce en ce qui concerne l'organisation de leur enseignement en classe de langue, ainsi que la place

¹³¹ Annexe 28 : Présentation courte de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce.

accordée à la littérature dans leurs méthodes pédagogiques. La littérature reste un enjeu considérable en classe de FLE en raison de sa nature plurielle, qui articule des dimensions linguistiques, culturelles et des rencontres avec l'altérité. Cependant, quelle est sa situation dans l'enseignement du FLE en Grèce ? Est-elle réservée à certains niveaux ? Quelle est sa spécificité en classe de FLE ? Les données recueillies grâce à cette enquête nous aideront à esquisser la manière dont la littérature est perçue en classe de FLE par les enseignants grecs, et elles s'avéreront précieuses pour étayer notre proposition didactique qui vise à répondre aux enjeux linguistiques, communicatifs et culturels de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Les enseignants de FLE en Grèce qui ont répondu à notre questionnaire sont répartis dans différentes régions du pays, notamment à Athènes, à Thessalonique, ainsi que dans diverses villes de la province grecque. Presque la totalité de ces enseignants sont des femmes âgées de 26 à 43 ans. Leur formation universitaire les a conduits à l'une des deux universités grecques suivantes : le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Capodistrienne d'Athènes¹³² ou le Département de Langue et de Littérature françaises de la Faculté des Lettres de l'Université Aristote de Thessalonique. Certains ont également effectué leurs études universitaires en France. Parmi ces enseignants, plusieurs ont poursuivi leurs études en obtenant un Master 2 en Didactique FLE/FLS/FOS, que ce soit en Grèce ou en France. D'autres ont choisi des parcours en Science du langage, avec une spécialisation en didactique du FLE en situation de plurilinguisme, ou encore en Environnements numériques et formations hybrides. Tous ces enseignants ont bénéficié et continuent de bénéficier d'une formation continue dispensée par les universités grecques, des organismes de formation, ainsi que des ateliers et journées de formation spécialement conçus pour les enseignants de FLE. Cette formation continue témoigne de leur engagement à maintenir et à améliorer leurs compétences pédagogiques pour répondre aux besoins évolutifs de leurs apprenants et aux défis posés par les nouvelles technologies éducatives.

¹³² 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/departement-fr/departement-en-header/presentation-fr>



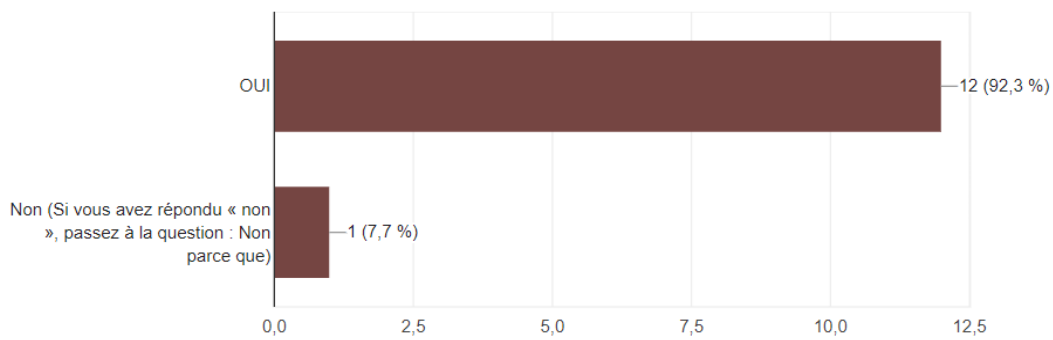
Graphique 5 : Profil des enseignants sollicités.

De plus, le plus grand nombre de ces enseignants travaille dans des écoles privées et Frontistiria (Centres de langues), quelques enseignants dans le secteur public et très peu 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 Prim-C2.

En lignes générales, les enseignants s'intéressent à rendre l'apprentissage plus facile tant au niveau cognitif que pédagogique et pour cette raison plusieurs enseignants alimentent les manuels choisis en injectant des activités et des pratiques (69,2 %) ou en évitant quelques contenus (61,5 %). Presque un tiers des enseignants (30,8 %) utilise le texte littéraire comme support supplémentaire d'apprentissage du FLE. Paradoxalement, comme nous pouvons le constater sur le diagramme qui suit (Graphique 7), le même taux des enseignants déclare qu'ils font usage des textes littéraires en classe pour enrichir leurs pratiques. Mais quelle est l'importance capitale quant à l'utilisation des supports littéraires dans leur enseignement du FLE ? Quelles sont les raisons pour lesquelles certains enseignants évitent d'utiliser les textes littéraires en classe de FLE ?

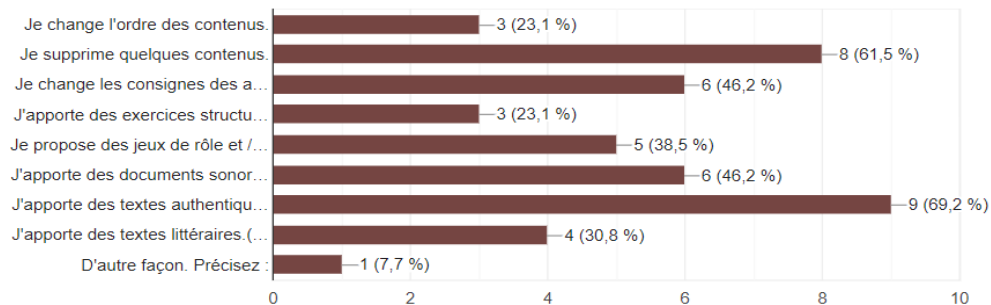
En particulier, les enseignants sollicités s'expriment en faveur de la combinaison du matériel didactique hors du manuel de FLE afin de répondre aux attentes des objectifs du cours et aux besoins de leurs apprenants.

Est-ce que vous adaptez la méthode aux besoins de vos groupes- apprenants?



Graphique 6 : Adaptation de la méthode d'enseignement par les enseignants de FLE grecs.

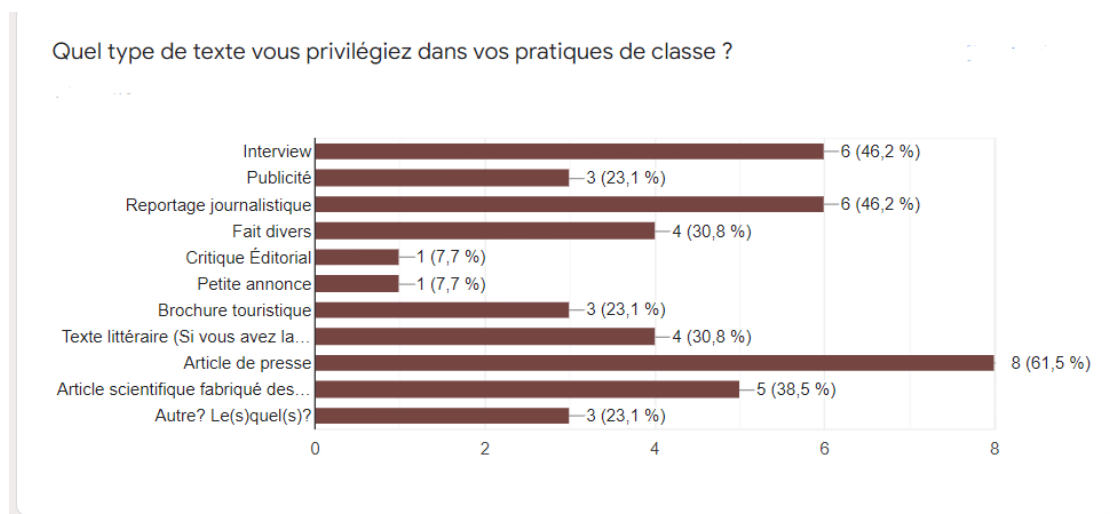
Comment vous l'adaptez?



Graphique 7 : Manières d'adaptation de la méthode d'enseignement par les enseignants de FLE grecs.

Les réponses des enseignants révèlent une nette préférence pour l'utilisation de documents authentiques en classe de FLE, en particulier les articles de presse et les reportages journalistiques. Ces types de documents sont privilégiés car ils favorisent l'acquisition de compétences linguistiques ainsi que de compétences socio-culturelles, et leur richesse en contenu facilite le travail de l'enseignant. Selon leur point de vue, les textes courts tels que la publicité, les interviews, les reportages journalistiques brefs, les poèmes et les petites annonces sont plus adaptés pour l'enseignement aux apprenants débutants et de niveau intermédiaire. En revanche, les textes plus longs comme les articles de presse, les faits divers et les textes littéraires, qui véhiculent les principales structures linguistiques, renforcent l'exploitation linguistique et répondent aux besoins de l'enseignement de la culture, sont considérés comme plus appropriés pour les apprenants de niveau avancé. De plus, les enseignants estiment que les articles scientifiques, les éditoriaux et les critiques présentent des avantages significatifs pour

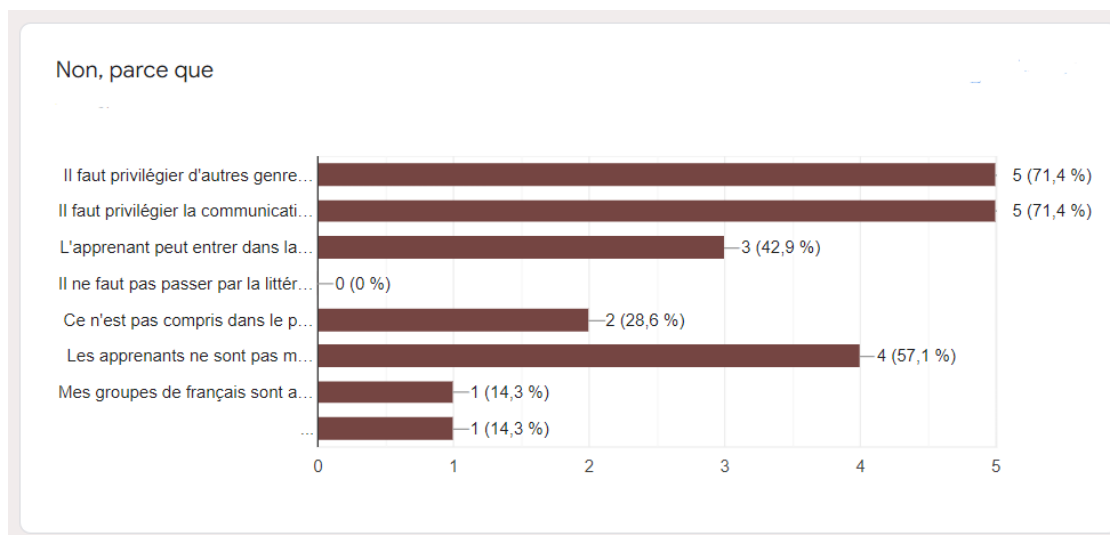
les apprenants de niveau très avancé. Ces types de textes permettent une étroite intégration de l'enseignement de la langue et de la civilisation, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus complète et approfondie.



Graphique 8 : Textes privilégiés dans les pratiques des enseignants de FLE grecs.

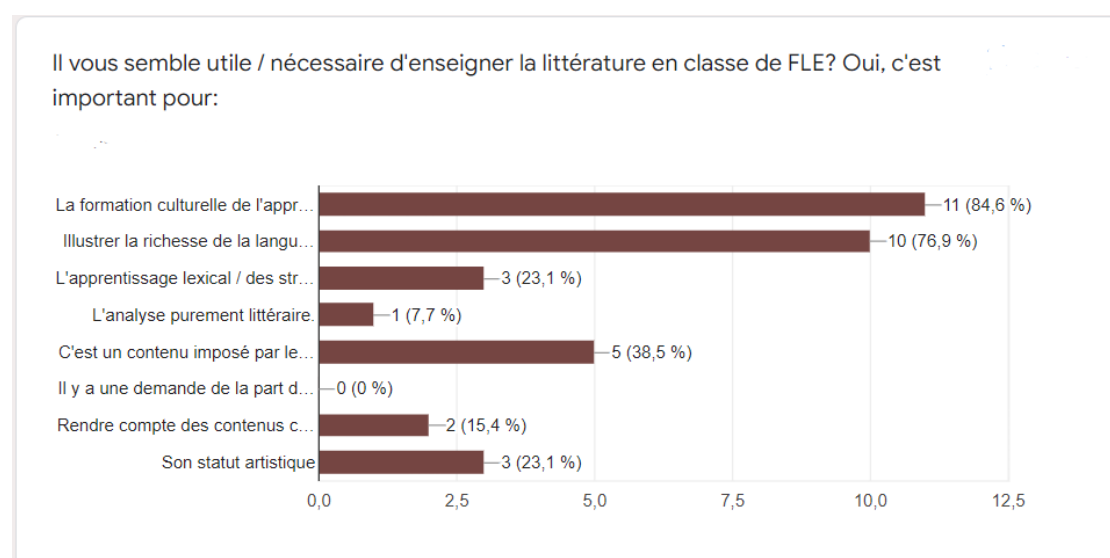
Dans leur totalité, ils considèrent que l'exploitation de ces types de textes est un moyen pour introduire des informations supplémentaires et pour développer des compétences particulières chez les apprenants : culturelle, de repérage, d'observation et d'interprétation en suscitant la curiosité et l'intérêt des apprenants.

Un tiers des enseignants de FLE sollicités (30,8 %) recourent au texte littéraire en classe. L'enseignement du FLE au support des textes littéraires est entravé. Pourquoi cette réticence des enseignants ? Leurs réponses révèlent les raisons situationnelles et pédagogiques régissant l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Comme soutient aussi M. Souchon « la difficulté n'est pas dans le texte ; elle dépend de l'objectif que l'France se fixe » (2000, p. 56). Un taux considérable d'enseignants (71,4 %) privilégie d'autres documents authentiques, plus motivants par leurs contenus qui renforcent les compétences langagières et socioculturelles des apprenants en les exposant à la langue cible. La diversité des arguments avancés par les enseignants qui montrent leur réticence à exploiter les textes littéraires en classe souligne effectivement un manque de formation dans l'approche du texte littéraire, ainsi que dans sa dimension fonctionnelle et utilitaire. Il est intéressant de noter que le postulat de M. Souchon, selon lequel « un grand nombre de textes se prêtent aussi bien à une utilisation au niveau élémentaire qu'au niveau avancé », met en évidence le potentiel sous-exploité des textes littéraires dans l'enseignement du FLE.



Graphique 9 : Le texte littéraire en classe de FLE par les enseignants grecs.

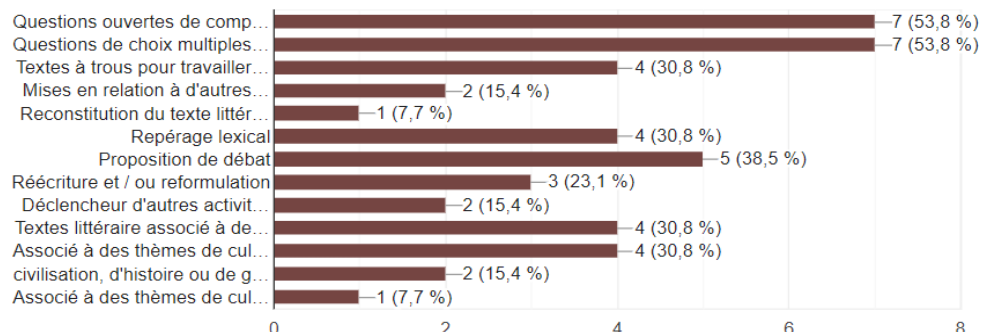
Pour ceux qui utilisent les textes littéraires en classe (30,8 %), l'enseignement de la culture conjoint la langue et la littérature (84,6 %). Ils s'accordent sur la valeur de la littérature et l'importance du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, espace privilégié de langue et de culture (76,9 %). La preuve en est qu'ils reconnaissent les enjeux linguistiques, communicatifs et éducatifs du texte littéraire en FLE et encore plus, les enseignants (38,5 %) qui préparent leurs apprenants aux examens des diplômes SORBONNE.



Graphique 10 : Le rôle du texte littéraire en classe de FLE.

Quand bien même les textes littéraires ne sont pas privilégiés par les enseignants qui ont répondu au questionnaire, leur rôle est considéré essentiel compte tenu leur richesse et la possibilité de travailler des contenus civilisationnels.

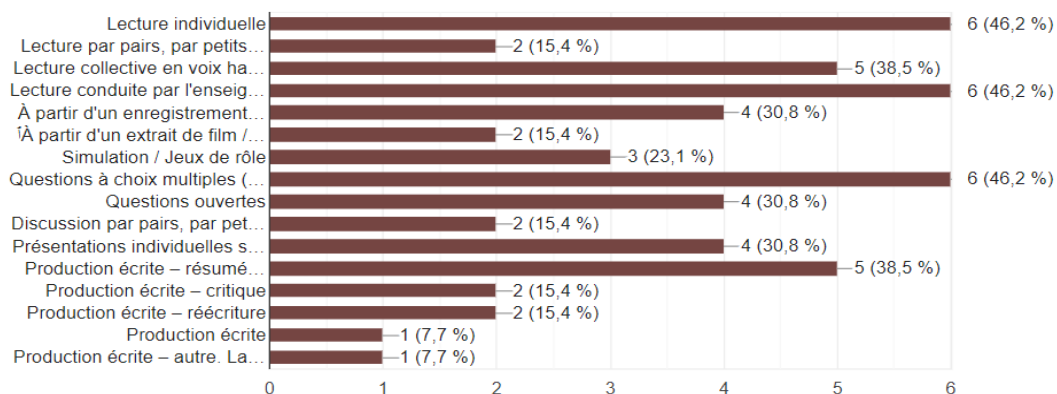
Quel(s) type(s) d'activités de lecture littéraire vous appliquez dans votre classe de FLE ? Quel encadrement ?



Graphique 11 : Activités de lecture en classe de FLE en Grèce.

Par-delà, les activités pédagogiques le plus souvent réalisées 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, de mobiliser chez les apprenants leurs différentes capacités lors de l'acte interprétatif et d'accentuer leur autoréflexivité.

Comment vous travaillez le texte littéraire en classe ?



Graphique 12 : Pratiques privilégiées au support du texte littéraire en classe de FLE.

Les exercices de langue, d'analyse linguistique, de compréhension et de questions de sens sont des étapes clés qui permettent aux apprenants de consolider les connaissances acquises par le biais de l'exploitation de textes littéraires en classe de FLE. Ces exercices ouvrent la voie à la créativité des apprenants, qui sont ainsi en mesure de réaliser diverses tâches langagières, telles qu'un entretien imaginaire avec l'auteur de l'œuvre, la rédaction d'un résumé ou d'un commentaire sur un passage, ou encore la participation à des discussions collectives. L'enseignement de la littérature en FLE apparaît ainsi comme une opportunité d'engager les apprenants dans des activités variées, adaptées à leur niveau d'apprentissage, tout en sollicitant leur compétence réflexive et conceptuelle. Les enseignants privilégient des activités diversifiées, qu'ils peuvent appliquer en fonction du niveau de leurs apprenants, répondant ainsi aux attentes d'enseignement de la langue. Ils perçoivent cette approche de l'enseignement de la littérature comme une activité ponctuelle intégrée dans le cours, ce qui correspond souvent aux contraintes liées aux programmes imposés et aux limitations horaires.

Cette enquête auprès des enseignants de FLE en Grèce a fourni des informations tangibles sur l'utilisation de la littérature en classe, la manière dont les enseignants abordent la lecture des textes littéraires, ainsi que leurs pratiques liées à la lecture littéraire. Ces éléments sont essentiels pour comprendre comment ils perçoivent l'enseignement de la littérature comme un outil précieux pour l'apprentissage du FLE.

4.2. Compétence interculturelle en classe de FLE, en Grèce

« Les sociétés ouvertes, hétérogènes, démocratiques et prospères doivent mener des politiques ambitieuses en matière d'enseignement des langues étrangères »
Eurydice – L'essentiel de ...Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, 2017¹³³.

Depuis 2002, l'Union Européenne a mis en place un enseignement de deux langues étrangères dès le plus jeune âge pour les apprenants, avec comme objectif d'établir un indicateur de compétence linguistique commun parmi ses États membres (Conseil de l'UE, 2002, p. 19). Cette initiative s'inscrit dans le cadre de la promotion d'un enseignement-apprentissage efficace des langues étrangères, qui repose sur la vision de maintenir des sociétés ouvertes, diverses,

¹³³ Disponible sur : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

démocratiques et prospères en Europe (*ibid.*, Eurydice, 2017, p. 3). Les arguments qui soutiennent la nécessité de cet enseignement-apprentissage des langues sont exposés dans le document intitulé « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun » de la Commission Européenne (2012)¹³⁴. Ce document met en avant les avantages du développement personnel et professionnel des individus, de la facilitation de leur mobilité en Europe, de la cohésion sociale et de la compétitivité des entreprises sur les marchés mondiaux lorsque leurs effectifs sont dotés de compétences linguistiques et interculturelles. Dans ce sens, la haute qualité de la formation initiale des enseignants de langues, leur évolution professionnelle continue, ainsi que l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées, sont essentielles pour garantir l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères au sein des pays européens. En tant que membre de l'Union européenne, la Grèce s'engage à promouvoir la compétence plurilingue et pluriculturelle en suivant les évolutions qui se produisent en Europe, notamment dans la formation de sociétés multiculturelles. Cette démarche contribue à la réalisation des objectifs de l'Union Européenne en matière de compétences linguistiques et interculturelles, favorisant ainsi la mobilité, la compréhension mutuelle et la prospérité au sein de l'Europe.

Il est effectivement essentiel, pour les besoins de votre étude sur l'enseignement du FLE en Grèce, de prendre en compte la politique linguistique du pays en ce qui concerne les langues étrangères. La Grèce soutient la diversité langagière en promouvant les principes du dialogue entre les langues et de l'interaction des cultures. Cette politique linguistique met en avant l'importance de la coexistence et de la valorisation de différentes langues et cultures, ce qui est particulièrement pertinent dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, y compris le FLE. Cette approche favorisant la diversité linguistique et culturelle peut avoir un impact sur la manière dont les langues étrangères, y compris le français, sont enseignées et appréciées en Grèce. Elle peut encourager une ouverture aux différentes langues et cultures, ainsi qu'une reconnaissance de la richesse que chaque langue apporte à la société grecque.

4.2.1. Politiques linguistiques en Grèce

La Grèce, en tant que membre de l'Union européenne, inscrit son action dans le contexte multilingue et multiculturel de l'UE en adoptant une politique d'enseignement-apprentissage des langues à tous les niveaux de son système éducatif, mettant en avant le plurilinguisme à la fois en tant que valeur et compétence. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (*ibid.*, 2007, p. 129), le plurilinguisme est défini comme « la compétence à

¹³⁴ « *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun* » [COM (2008) 566 final] ; « *Language competences for employability, mobility, and growth* » [SWD (2012) 372 final].

communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». La finalité principale de cette politique linguistique est de développer la compétence linguistique des citoyens grecs et d'enrichir leur répertoire de langues. Les décideurs et les acteurs de cette politique éducative sont particulièrement sensibles aux enjeux sociaux liés à la diversité linguistique et culturelle. La politique linguistique de Grèce pour l'enseignement des langues étrangères s'articule au tours d'un plan d'action établi depuis 2017 par le Ministère Hellénique de l'éducation, de la recherche et des Cultes, en collaboration avec l'Institut de politique éducative et le Comité scientifique des langues étrangères. Ce plan offre un cadre unifié et cohérent pour une politique nationale d'éducation linguistique, visant à promouvoir l'apprentissage des langues présentées dans le tableau suivant :

LANGUES ETRANGERES			
Langues de communication avec d'autres peuples		Langues de populations avec des besoins particuliers	Le grec
Langues des pays occidentaux - anglais - français - allemand - italien (récemment)	D'autres langues de l'Europe centrale et orientale	- Rapatriés - Immigrants - Populations migrantes (ex : Tsiganes, ...) - Musulmans de Thrace	- Deuxième langue - Langue étrangère

Tableau 10 : Ensemble de langues incluses dans le cadre de la politique linguistique nationale.

Ce plan d'action a été élaboré dans le but de servir de cadre d'analyse des systèmes éducatifs nationaux concernant l'enseignement des langues étrangères, en mettant l'accent sur le développement des répertoires linguistiques individuels. Il essaie d'identifier les problèmes et de proposer des solutions en ce qui concerne la mise en œuvre de l'enseignement des langues, de faciliter la collaboration entre tous les acteurs nationaux impliqués dans les langues et leur enseignement, et surtout d'assurer la qualité de cet enseignement des langues au sein du système éducatif national. À présent, il se propose de mettre en évidence les enjeux liés à la maîtrise de plusieurs langues étrangères, en soulignant que l'appartenance à l'Europe ne se réduit pas uniquement à l'adhésion aux principes du marché et de la démocratie. Elle implique également la reconnaissance de l'importance de développer une compétence plurilingue, qui est à la fois un moyen de communication et une forme partagée et diversifiée de relation avec autrui (Guide

pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives, 2007, p. 12)¹³⁵. Cette perspective met en avant l'idée que la maîtrise de plusieurs langues étrangères favorise une compréhension plus profonde et une communication plus riche dans un contexte européen diversifié et multiculturel.

La Grèce répond de manière dynamique aux nouveaux défis posés par la Commission européenne en ce qui concerne la création d'un espace européen de l'éducation caractérisé par l'inclusivité, la qualité, la mobilité des étudiants, l'apprentissage de plusieurs langues, et la promotion de l'identité européenne et du patrimoine culturel commun. Cette réponse se traduit par la mise en place d'une nouvelle politique nationale d'éducation en langues étrangères. Cette politique nationale vise à mettre en œuvre un nouveau programme commun pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui favorise la diversité linguistique et contribue à la solidarité et à la prospérité au sein de l'Union européenne. Elle s'aligne sur les recommandations du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2019, qui prônent une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues¹³⁶. L'objectif de cette politique est de créer un environnement éducatif où les frontières ne sont pas un obstacle à l'éducation de haute qualité, où la mobilité au sein des États membres pour étudier, apprendre ou travailler devient la norme, et où la maîtrise de plusieurs langues, en plus de la langue maternelle, est encouragée. Elle vise également à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, ainsi que la prise de conscience du patrimoine culturel et linguistique commun de l'Europe, tout en célébrant sa diversité.

La Grèce a entrepris une nouvelle politique éducative plurilingue, conforme aux directives de l'Union européenne, notamment le projet de l'Institut pédagogique pour la mise en œuvre de la loi « Nouvelle école – École du XXI^e siècle ». Ce projet met en place un curriculum unifié pour l'enseignement des langues étrangères¹³⁷, avec l'anglais en tant que « première » langue étrangère obligatoire dans toutes les écoles du pays, et le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol en tant que « secondes » langues étrangères au choix selon l'école. Cet outil pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères aux objectifs de développer auprès des élèves les compétences linguistiques essentielles, notamment la lecture, l'écriture, la communication orale et la compréhension écrite et orale, dans le cadre de différents types de discours. Le matériel linguistique est organisé en fonction du niveau de compétence en communication, conforme à l'échelle du Conseil de l'Europe, pour toutes les langues étrangères

¹³⁵ Version disponible sur : www.coe.int/lang/fr

¹³⁶ Document 2019/C 189/03.

¹³⁷ Nouveau programme, Axes prioritaires 1, 2, 3, sous-projet 1 : *Développement des programmes : Enseignement primaire et secondaire et guides pour l'enseignant*.

Domaine scientifique : enseignement des langues étrangères

Objet pédagogique : langues étrangères

Classes : 3^e école élémentaire – 3^e lycée

enseignées dans les écoles grecques. Il est important de noter que l'objectif de ce curriculum n'est pas seulement de diversifier l'offre de langues dans les écoles publiques, mais surtout de développer une conscience linguistique et interculturelle chez les élèves, ainsi que la capacité de médiation interculturelle. L'objectif est de préparer les élèves à agir en tant qu'acteurs sociaux efficaces dans diverses situations de communication et de les sensibiliser à la notion de répertoire plurilingue par des activités pédagogiques qui conduisent à « faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté » (*ibid.*, 2007, p. 31). Ces objectifs généraux du nouveau programme pour les langues étrangères dans l'enseignement public grec que nous présentons synthétiquement dans le tableau qui suit, concernent les compétences en langues en six niveaux, de A1 à C2 conformément au CECRL :

A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et produire des phrases structurées simples pour répondre aux besoins de la vie quotidienne, avec des mots d'usage courant et expressions standard de la vie quotidienne. - Accueillir, recommander, donner ou demander des informations au sujet des eux-mêmes, remercier, nommer des objets, décrire un lieu, une personne... avec des structures très simples. - Dialoguer (en simulation) avec des intervenants qu'ils connaissent bien la langue cible afin de servir de base de communication à condition que leur interlocuteur parle lentement et il est prêt à aider à la communication. - Ecrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances., porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple leur nom, leur nationalité et leur adresse sur une fiche d'hôtel. -Transmettre au grec un message dans une langue étrangère.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et produire rapidement des textes très simplement structurés et relatifs aux activités quotidiennes. - Saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. - Décrire leurs habitudes quotidiennes ou donner des informations pour les aspects de leur environnement immédiat (par exemple pour l'espace de vie ou leur famille...) - Lire des textes courts très simples, trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et comprendre des lettres personnelles courtes et simples. - Communiquer (en simulation) avec des interlocuteurs qui connaissent bien la langue cible, échanger des informations sur les problèmes d'intérêt personnel et des activités familiales. - Ecrire des notes et messages simples et courts. - Formuler par écrit ou oralement une information dans la langue étrangère sur la base d'un texte court en grec.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et produire des textes simples, structurés et clairs concernant des questions liées aux domaines d'intérêt personnel, comme le travail,

	<p>l'éducation, les loisirs, raconter des événements, décrire des expériences à titre personnel, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer en utilisant la langue étrangère (dans des simulations- dans des circonstances normales de communication interpersonnelle (en voyages à l'étranger, en conversation avec des visiteurs étrangers dans son pays), prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne. - Produire rapidement et simplement structuré des messages en langue étrangère, basés sur des messages oraux ou textes écrits simples en grec et vice versa.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les idées / informations des textes complexes qui peuvent inclure des concepts abstraits liés à divers domaines d'expérience sociale ou même des informations techniques (par exemple comment utiliser un appareil électrique). - Produire des textes clairs et détaillés, bien structurés et cohérents sur un large éventail de sujets, en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée afin de soutenir leurs positions ou énoncer les avantages et les inconvénients d'un point de vue. - Communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif, participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre leurs opinions. - Sélectionner des informations liées à leurs objectifs de communication d'un ou plusieurs textes de discours écrits ou oraux en grec pour produire un texte relativement complexe en langue étrangère et vice versa.
C1	<p>Comprendre des textes exigeants qui peuvent être longs avec des significations complexes, comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer leur point de vue, écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points importants et adopter un style adapté au destinataire. - S'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher les mots, utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles, exprimer leurs idées et opinions et lier leurs interventions à celles de leurs interlocuteurs. - Sélectionner des informations liées à leur objectif de communication à partir des textes grecs pour produire un texte en langue étrangère qui intégrera adéquatement les informations du texte original.
C2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le langage oral sans aucune difficulté, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour se familiariser avec un accent particulier. - Lire et comprendre sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme. - Participer sans effort à toute conversation, être familiarisés avec les expressions idiomatiques, s'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens.

- Produire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances à partir des textes grecs.
--

Tableau 11 : Récapitulation des compétences de communication en langue étrangère dans le Curriculum unifié de langues étrangères (EPS-XG) selon le cadre de référence (Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer).

La politique éducative en matière de langues en Grèce repose sur plusieurs caractéristiques clés. Tout d'abord, elle vise à favoriser une meilleure compréhension du domaine de l'écrit, y compris le système graphique et les différentes formes de textes. De même, elle s'efforce d'améliorer les compétences liées à l'oral et à la communication en général. Elle encourage la réflexion sur la communication, le langage humain et les langues en tant que moyen essentiel de communication. Elle vise également à développer la créativité verbale des élèves et à encourager une réflexion critique sur la production des connaissances, en mettant l'accent sur le rôle des langues dans ce processus. Enfin, elle vise à ouvrir les horizons des élèves en les aidant à mieux comprendre d'autres sociétés et cultures à travers l'apprentissage des langues étrangères. Il est important de noter que le programme pour les langues étrangères dans l'enseignement public grec organise les compétences de communication acquises en fonction du niveau de langue du CECRL, plutôt que par classe. Pour mettre en œuvre efficacement ce programme, certaines conditions doivent être remplies, telles que la séparation des élèves par niveaux linguistiques, de petits groupes d'élèves, une infrastructure matérielle et technique adéquate dans les salles de classe, la sélection appropriée de manuels, la formation continue des enseignants, et des formes d'évaluation et de certification de l'enseignement des langues. Les difficultés d'organisation peuvent entraver la mise en place d'un tel enseignement plurilingue.

Il est évident que le programme commun pour les langues adopte une approche visant à spécifier les éléments de la matière à enseigner, plutôt que de désigner précisément quand et comment ces éléments doivent être enseignés. Cette approche permet une certaine flexibilité aux enseignants et aux écoles pour adapter l'enseignement en fonction de leurs propres besoins et contraintes. Les niveaux attendus d'apprentissage des langues en fonction des heures d'enseignement prévues (2h d'enseignement, calculées en 40-45 minutes et non pas comme des heures complètes de 60 minutes) à l'école primaire et secondaire sont les suivants à chaque niveau de l'enseignement obligatoire :

Première langue enseignée		Seconde langue enseignée	
École primaire		École primaire	
1 ^{ère} et 2 ^{ème} classe	A1 prim		
3 ^{ème} classe	A1-		
4 ^{ème} classe	A1+		
5 ^{ème} classe	A2-	5 ^{ème} classe	A1-
6 ^{ème} classe	A2+	6 ^{ème} classe	A1-
Collège		Collège	
1 ^{ère} classe	A2+/B1-	1 ^{ère} classe	A1-
2 ^{ème} classe	B1-/B1+	2 ^{ème} classe	A1
3 ^{ème} classe	B1+/B2-	3 ^{ème} classe	A1+
Lycée		Lycée	
1 ^{ère} classe	B2-/B2	1 ^{ère} classe	A1+
2 ^{ème} classe	B2+/C1-	2 ^{ème} classe	A1+/A2
3 ^{ème} classe	-	3 ^{ème} classe	-

Tableau 12 : Niveaux attendus d'apprentissage des langues.

Somme toute, les institutions de l'État grec ont la responsabilité de promouvoir l'éducation plurilingue, tout comme elles ont la charge de former les citoyens. Cependant, la réussite de la mise en œuvre du curriculum pour l'éducation plurilingue dépend de plusieurs facteurs externes. Ces facteurs comprennent l'organisation des écoles, l'allocation des heures d'enseignement, les méthodes pédagogiques employées, la disponibilité et la formation des enseignants, le choix judicieux du matériel didactique, ainsi que l'équipement des salles de classe avec une infrastructure matérielle et technique appropriée. Tous ces éléments doivent être pris en compte pour soutenir de manière holistique le parcours d'apprentissage linguistique des apprenants.

4.2.2. Enseignement de l'interculturalité

L'éducation plurilingue promue par le Ministère Hellénique de l'éducation, de la recherche et des Cultes souligne les avantages d'une telle éducation et met en avant l'ouverture à l'altérité et l'éducation à la citoyenneté, qui sont des principes essentiels de la politique linguistique menée par l'État grec. Cette politique des langues a un impact direct sur la construction du dialogue interculturel à travers l'enseignement de l'interculturalité en Grèce, un

pays en constante évolution sur les plans social, économique, politique et humain. Les institutions éducatives grecques ont développé des principes et des méthodes visant à intégrer une approche interculturelle dans l'enseignement des matières scolaires et des langues, et à faciliter ce processus. En Grèce, l'approche de l'Autre est promue dans l'éducation nationale, en particulier au niveau primaire, comme un moyen d'expérience, de découverte, d'ouverture et de compréhension plus profonde du patrimoine grec ainsi que du nouveau monde qui s'ouvre devant les élèves. Avec l'augmentation du nombre de rapatriés et d'étrangers, dont de nombreux enfants, l'école grecque est confrontée au défi de répondre à leurs besoins éducatifs tout en favorisant leur adaptation et leur intégration sociale dans la culture grecque. Pour relever ce défi, l'éducation interculturelle est promue afin de renforcer les relations entre les pays, les ethnies et de rapprocher la société dans son ensemble. L'éducation interculturelle en Grèce se concentre sur la diversité culturelle au sein d'une nation culturellement homogène. Elle vise à résoudre les problèmes résultant de la rencontre de différentes cultures et à mettre en place des approches pédagogiques pour y faire face. Son objectif est de prendre en compte de manière positive la diversité linguistique et culturelle dans les salles de classe par le biais du système éducatif. Elle repose sur un enseignement centré sur l'enfant, mettant l'accent sur les expériences réelles, l'autonomie, la spontanéité et les différences individuelles dès un jeune âge. L'éducation interculturelle favorise la rencontre des cultures ainsi que la rencontre entre la culture personnelle de chaque individu et celle de son voisin, même dans un environnement culturellement homogène. Elle lutte activement contre toutes les formes de discrimination, qu'elles soient sociales, culturelles, liées au genre, linguistiques ou religieuses. C'est un principe et un objectif de base qui régit chaque activité scolaire, il élargit les objectifs éducatifs existants de l'école, il provoque l'influence mutuelle des cultures des pays origine et élargit les critères socio-centriques et ethnocentriques de l'école. Elle repose sur des principes d'égalité, d'inclusion et de diversité.

À partir de la rentrée 2005, le ministère de l'Éducation nationale a introduit la dimension interculturelle dans les nouveaux programmes et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire en Grèce. Cette démarche était en conformité avec les directives de l'Union européenne et visait principalement à répondre à la nouvelle réalité sociale multiculturelle du pays. Le système éducatif grec, qui était nettement monolingue et monoculturel, a dû s'adapter aux évolutions sociales, politiques et économiques en intégrant l'éducation interculturelle. L'éducation interculturelle reconstitue la base solide permettant la participation active de tous les individus, quelle que soit leur origine culturelle ou ethnique, qu'ils soient autochtones ou immigrés, dans tous les aspects de la vie sociale, dans le respect de leur dignité et en favorisant l'harmonie dans cette société de plus en plus culturellement et linguistiquement diversifiée.

Aujourd'hui, l'éducation interculturelle est devenue une priorité pour les institutions nationales grecques, car elles cherchent à renforcer la démocratie dans une société grecque de plus en plus multiculturelle et à promouvoir la coexistence pacifique et l'interaction entre différentes cultures. Ceci est atteint grâce à des modalités progressives et durables de coexistence dans les environnements d'apprentissage, à travers la révision des programmes d'études et la formation des enseignants. Dans cette perspective, une réorganisation du contenu et des objectifs de toutes les disciplines a été entreprise, en mettant en œuvre une approche interdisciplinaire visant à établir des liens entre différents domaines et aspects de la réalité, tout en éliminant les cloisonnements entre les connaissances. Cela s'est traduit par l'introduction de modules dédiés aux activités interdisciplinaires à l'école primaire et de modules consacrés aux actions innovantes au collège.

Le programme d'approche interdisciplinaire a été initialement expérimenté dans quatre écoles primaires de l'Attique et dans 52 collèges urbains et semi-urbains à travers le pays. Il s'inscrit dans une démarche d'acquisition des connaissances basée sur la recherche et l'expérience, favorisant une approche active de l'apprentissage, le développement de la capacité à contextualiser et généraliser les connaissances, ainsi que les compétences d'analyse et de synthèse des élèves. Ces compétences sont considérées comme essentielles pour encourager la responsabilité sociale, la solidarité et la préparation des citoyens à exercer une pensée critique et éclairée dans la société grecque contemporaine. Cette approche interdisciplinaire de l'enseignement en Grèce pourrait être considérée comme un élément clé d'« un virage idéologique, institutionnel et méthodologique de l'école grecque en vue de la construction d'un *ethos* scolaire influencé par les principes de la théorie interculturelle » (Damanakis M., 1997, p. 317). En effet, l'Institut National de recherche pédagogique soutient que toutes les disciplines peuvent, à des degrés divers, intégrer l'éducation interculturelle, que ce soit par une approche interculturelle globale ou par la mise en œuvre d'activités interculturelles spécifiques. Ainsi, les disciplines des sciences humaines et sociales, des sciences naturelles ou de l'économie peuvent s'ouvrir à une approche interculturelle du savoir, car elles reposent sur un corpus de connaissances basées sur la compréhension collective des domaines intellectuels et des réalités du monde. En fin de compte, les objectifs des projets interdisciplinaires mis en place dans l'enseignement scolaire convergent avec les objectifs de l'approche interculturelle, mettant l'accent sur l'implication des élèves, la coexistence et la collaboration avec l'autre à travers l'apprentissage, la compréhension et l'engagement basés sur la communication interculturelle. L'enseignement des langues étrangères occupe une place importante dans cette perception interculturelle, car il repose sur un processus éducatif qui favorise l'échange d'expériences et de connaissances, rendant ainsi l'école « ouverte à la société ». En Grèce, une grande partie de

l'éducation interculturelle est centrée sur l'enseignement des langues étrangères, car cela permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques et interculturelles essentielles pour vivre dans une société de plus en plus plurielle sur le plan culturel et linguistique.

L'introduction de l'approche interculturelle dans le cadre pédagogique révèle une véritable scission, où il est difficile de relativiser les règles, les valeurs et les objets cognitifs tout en équilibrant leurs similitudes et leurs différences. Les matières théoriques, en tant que disciplines cognitives, semblent plus adaptées à l'enseignement interculturel, mais des défis subsistent pour les enseignants et les étudiants, car les valeurs qu'ils négocient sont souvent considérées comme des éléments absolus de la culture, tels que la religion et l'éducation civique. En revanche, dans les cours de sciences comme les mathématiques, la physique, la biologie et la chimie, des approches pédagogiques interculturelles peuvent être développées en remettant en question et en reformulant les concepts sous de nouvelles perspectives qui tiennent compte des évolutions sociales. Leur dimension culturelle se dessine à travers leur évolution et l'interprétation des phénomènes. Cependant, il existe un risque d'effets négatifs lors de l'élargissement et de la rationalisation des préjugés, ce qui peut conduire à la création de stéréotypes négatifs et d'anti-stéréotypes (Kanakidou E. et Papagianni V., 1997). Il est également essentiel de mentionner une contradiction dans le nouveau programme éducatif en Grèce concernant l'interculturel, liée au rôle central de la religion dans l'enseignement grec, à la fois en termes d'intentions idéologiques et de pratiques. L'enseignement obligatoire de contenus dogmatiques, accompagné de pratiques religieuses telles que la prière quotidienne, la participation à la messe et aux fêtes religieuses, entre en contradiction avec les objectifs de l'éducation interculturelle. Cette contradiction souligne la complexité de l'intégration de l'approche interculturelle dans un contexte éducatif où la religion occupe une place prépondérante.

L'application de l'approche interculturelle dans les salles de classe grecques est entravée par le modèle traditionnel d'aménagement des salles de classe qui favorise des méthodes didactiques frontales. Cette disposition physique des salles de classe limite l'intégration des élèves issus de minorités culturelles ou linguistiques et les marginalise, ce qui peut contribuer à leur échec scolaire (Nikolaou G., 2005). L'enseignement traditionnel et le manque de formation des enseignants rendent les classes très compétitives, entravant ainsi la communication et l'intégration. Il est essentiel de noter que les pratiques pédagogiques innovantes et alternatives, telles que le théâtre, la musique, la danse et les arts plastiques en tant que langages universels de communication, peuvent faciliter l'approche, la compréhension et l'acceptation de l'autre (*ibid.*, Nikolaou G., 2005). Cependant, en raison de la résistance à ces méthodes non conventionnelles, elles ne sont pas largement adoptées. Il est devenu impératif

pour tous les enseignants du système éducatif grec d'acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de mieux comprendre leur propre identité culturelle, ce qui les aidera à fonctionner efficacement dans des classes multiculturelles. Ils doivent également soutenir leurs élèves de différents milieux ethnoculturels pour les aider à clarifier leurs attitudes et à réduire les conflits internes, favorisant ainsi le développement d'attitudes positives envers la diversité culturelle.

Il est vrai que malgré les avancées dans le domaine de la recherche sur l'éducation interculturelle en Grèce, l'école n'a pas encore pleinement bénéficié des résultats attendus. L'éducation scolaire, cet espace d'interaction de diverses identités et cultures doit être le champ où les jeunes apprendront à vivre harmonieusement ensemble, « le terrain où s'enracinera la conviction que la collectivité est fondée non plus sur "l'origine" mais sur "la résidence", qui ne peut cependant être solide qu'à la condition qu'elle s'appuie sur des valeurs, des volontés et des préoccupations communes » (*ibid.*, 2005, p. 175). En Grèce, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour promouvoir une véritable éducation interculturelle. La réévaluation des concepts traditionnels sur lesquels les jeunes Grecs se positionneront en tant que citoyens d'une société pluriculturelle est une étape cruciale à franchir. Il est essentiel de favoriser une compréhension plus approfondie de la diversité culturelle et de promouvoir des valeurs, des volontés et des préoccupations communes au-delà des frontières nationales. Cela contribuera à créer une société plus inclusive et à préparer les jeunes à vivre dans un monde de plus en plus diversifié.

4.2.3. Dimension interculturelle dans le programme des langues étrangères

La visée interculturelle du cours de langues étrangères retient l'attention du ministère de l'Éducation nationale et des institutions publiques en Grèce qui donnent une importance majeure à l'interculturel comme un des grands défis de l'enseignement des langues. Sa nécessité est plus que jamais soulignée durant les dernières années pour un but éducatif principal, la conscience interculturelle. Le nouveau programme d'enseignement-apprentissage des langues aux écoles grecques se place en faveur de la compétence interculturelle développée en parallèle avec la compétence linguistique qui prépare les apprenants à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures et au caractère enrichissant de ce type de relations. L'enseignement des langues et les activités mises en pratique s'appuient sur le principe que le plurilinguisme est une richesse et donne l'opportunité pour un développement global des jeunes apprenants. L'enseignement-apprentissage des langues dès le plus jeune âge des Grecs d'un « ancrage culturel » solide, issu d'un pays qui possède ses traits culturels très caractéristiques,

ses spécificités et ses particularités, prétend à cultiver chez les jeunes la convivialité et la collaboration active entre les gens, apparemment dans la nouvelle société actuelle sous les multiples langues et cultures. Grâce à cette éducation, ils révéleront « leur identité culturelle, sociale et politique dans le respect de l'identité de l'autre, en prenant également conscience du fait que l'autre est une partie d'un "nous" élargi » (Todorova A., 1999, pp. 163-171, dans Karakatsani D., 2004).

Selon l'EPS-XG 2019, le nouveau programme commun pour l'enseignement des langues étrangères en Grèce, « "J'apprends une langue" signifie "je développe des connaissances sur la structure et le fonctionnement de cette langue" sous différentes conditions et circonstances sociales pour la communication » (l'EPS-XG 2019, traduction libre). Comme la fonction d'une langue est étroitement liée à la culture qui la produit, les élèves acquièrent même une conscience culturelle. Ils s'impliquent inconsciemment dans une comparaison et une négociation des concepts et des manières d'expression entre leur langue maternelle et la langue apprise. Ainsi, la conscience interculturelle est cultivée systématiquement par les connaissances linguistiques reçues grâce aux différentes situations de communication, dans une variété de textes écrits et dans le discours oral ou multimodal des programmes d'enseignement des langues. Ce programme exprime les aspirations centrales du programme scolaire et il tente de contribuer au développement d'un citoyen qui pourra fonctionner efficacement dans différentes situations et circonstances de communication. Il pourra agir en tant que médiateur interculturel et interlinguistique pour faciliter cette communication, pour respecter la diversité des autres et utiliser efficacement ses nouvelles connaissances et compétences développées dans les actions d'une communauté internationale. Selon les principes du programme commun pour les langues étrangères au sein de l'éducation scolaire publique en Grèce, l'enseignement des langues étrangères ne vise pas spécifiquement la préparation aux examens de certification de langue, il acquiert une valeur éducative et pédagogique considérable. Il soutient que l'expérience langagière d'un élève ne se limite pas au milieu familial, mais s'exerce aussi dans les groupes sociaux dans lesquels les langues peuvent être en corrélation et interaction. L'interconnaissance et l'intercommunication entre les différentes cultures retiennent l'intérêt du nouveau programme avec pour objectif le « respect des normes spécifiques pour chaque groupe ainsi que celui des normes communes, adoptées par tous en vue de pouvoir vivre ensemble » (Hofstede G., 2001, p. 454). Le postulat de C. Lévi-Strauss pour qui « [...] la diversité des cultures humaines est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit est qu'elle se réalise sous des formes dont chacune soit une contribution à la plus grande générosité des autres » (1987, pp. 47-49) semblent prendre substance dans les grandes lignes du nouveau programme commun. Donc, l'éducation

interculturelle dans les écoles publiques grecques se base sur le pluralisme culturel de la société actuelle du pays qui se veut diverse et sur l'ambition de faire que l'élève s'assure de son développement personnel afin de comprendre la diversité chez l'autre et de l'accepter pour une coexistence harmonieuse. Son objectif essentiel est de préparer les élèves à la réalité de la société plurielle, de forger leur savoir critique et pluriel pour des futures relations interethniques équilibrées dans une société d'équité, une vraie société démocratique. Ce qui peut s'interpréter comme une éducation interculturelle par l'apprentissage des langues à tous les niveaux d'apprentissage de la langue en faveur d'une pédagogie de l'altérité.

La mise en œuvre de cette éducation plurielle et l'interculturelle passe par l'élaboration de conditions assurant la réalisation du programme récapitulées par le schéma suivant et qui inclut trois axes : provoquer, accompagner et évaluer des situations spécifiques de formation à l'interculturel :

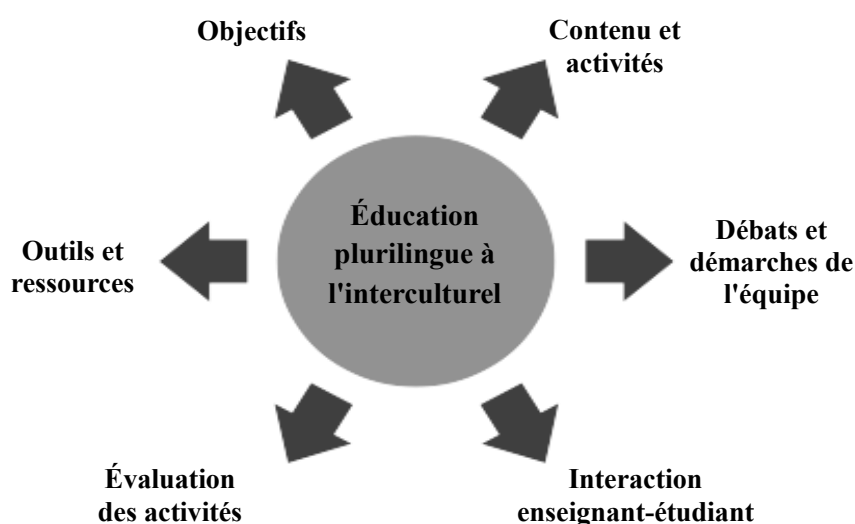


Schéma 13 : Éducation plurielle à l'interculturel en classe de langues en Grèce.

Ceci revient à constater que le nouveau programme commun pour les langues étrangères propose de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage des langues à orientation interculturelle qui aideront les jeunes grecs, les futurs citoyens actifs dans une société interethnique, à passer de la théorie de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange sain avec l'autre. Afin d'atteindre ces objectifs fixés, le processus proposé de la dynamique interculturelle inclut la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale. Ajoutons également que la stratégie pour la réalisation efficace de cet enseignement-apprentissage des langues s'articule autour des objectifs généraux et spéciaux de la langue visée, des moyens pédagogiques, des activités spécifiques, de la formation des enseignants aptes à soutenir l'éducation interculturelle, de l'implication active de l'apprenant, du travail collaboratif et de l'évaluation concernant la compétence de communication et

d'interaction de l'apprenant, ce que l'apprenant devrait être capable de faire et dans quelle mesure. Dans ce cadre, un grand effort est accordé à l'organisation du matériel à enseigner pour chaque langue par niveau d'apprentissage et à la publication des manuels de langues étrangères par le ministère de l'Éducation publique. Il convient également d'ajouter l'interdisciplinarité promue par l'Institut Pédagogique, institution qui dépend du ministère de l'Éducation qui contribue au contenu, à l'organisation des cours et aux approches adoptées en classe de langues. La nécessité d'incorporer les projets dans le cadre du cours est déjà soulignée pour développer l'esprit critique et faciliter l'ouverture à l'autre tout en réfléchissant sur sa propre culture ce qui constitue la classe de langues et le lieu scolaire, un contexte d'éducation à l'altérité.

La politique éducative ciblée en vue d'instaurer un climat d'ouverture et de respect de l'autre pour une expérience humaine et sociale et de familiariser l'apprenant avec l'expérience de l'étrangeté, de l'altérité par l'apprentissage des langues, est mise en œuvre. La composition de la population scolaire qui a changé en raison de la scolarisation d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le grec, impose des dispositifs d'un savoir sur la culture étrangère en proposant aux élèves des occasions de « “co-actions” dans le sens d'actions communes à finalité collective (...) » (Puren C., 2002, pp. 55-71) en vue de l'acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle.

4.2.4. Développement de la compétence interculturelle en classe de FLE

L'évolution de la didactique des langues et le statut de l'interculturel en milieu institutionnel dans la société actuelle de Grèce touche particulièrement l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En principe, le français, « langue vecteur de valeurs, de culture, d'ouverture à l'Autre, de solidarité et de réciprocité » (Clerc S. et Rispaïl M., 2008, p. 4) est la langue dont l'enseignement met en avant l'aspect social de l'apprentissage. Le corps d'enseignants de FLE dans le système éducatif hellénique suit le curriculum fixé par le nouveau programme pour les langues (2019-2020) et il exprime sa vive volonté de faire émerger la dynamique de la langue française. Leur effort consiste à mettre en valeur les fonctions socio-pédagogiques de l'enseignement de la langue et de la culture française pour que leur classe constitue aussi un lieu d'humanisation. Ils essaient de mettre en place des pratiques d'actions réflexives, critiques et comparatives dans la classe aux moyens différents tels que la musique, le théâtre, la littérature, les concours de Francophonie, les films, les activités médiatisées permettant aux apprenants d'entrer dans les environnements culturels du pays dont ils apprennent la langue qui contribue au développement intellectuel, émotif, formatif et interculturel des apprenants. Un effort accru qui ne va pas de pair avec le nombre d'heures

accordées dans le curriculum¹³⁸.

L'approche méthodologique proposée dans le programme analytique pour l'enseignement du français langue étrangère à l'école publique vise à mettre en œuvre les principes fondamentaux suivants :

- implication émotionnelle dans l'approche linguistique grâce aux activités communicatives émergeant de l'interaction ;
- communication en français reconnaissant la langue comme une pratique sociale.

Ces principes, inclus dans le nouveau programme pour l'enseignement du FLE en Grèce, mettent en jeu la communication basée sur les facteurs cognitifs, sociolinguistiques et culturels. Ainsi la classe de FLE est un lieu d'apprentissage, un lieu d'usage et d'action amenant les apprenants à comprendre le lien entre langue et culture en accordant une grande place à la dimension socioculturelle aux tâches de communication. La valorisation de l'interculturel en classe de FLE en Grèce se fait grâce aux activités pédagogiques en classe, aux stratégies de découverte de la culture de l'autre et de soi, à la réalisation des projets pédagogiques, à la formation continue des enseignants par excellence médiateurs interculturels et aux manuels qui essaient de faire vivre l'interculturel en classe. Pour l'enseignement du français langue étrangère à l'école primaire et au lycée, l'enseignant est libre de choisir le manuel du catalogue de manuels proposé par le ministère de l'éducation publique et il peut utiliser n'importe quel support qui convient le mieux à chaque occasion et activité tandis que pour l'enseignement du français au collège, il y a le manuel : Action.fr-gr 1 édité par le ministère de l'éducation¹³⁹. La mise en œuvre du curriculum de langue française à l'école publique est essentiellement liée à la valorisation de l'ingéniosité et de l'imagination de l'enseignant, afin de prendre des initiatives liées à l'expérimentation et aux innovations pédagogiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue.

L'enjeu est alors d'inciter, d'accompagner, et de sensibiliser les apprenants à l'interculturel. Le matériel pédagogique que l'enseignant utilise en classe comprend :

- des textes authentiques courts renfermant des informations sur le contexte socioculturel ;
- courts exposés renfermant des informations ;
- matériels axés sur les thèmes à aborder ;
- la discussion des implications interculturelles de l'interaction ;
- ensemble de matériels portant sur divers aspects d'un thème ;
- enregistrements comportant le discours de locuteurs natifs.

¹³⁸ Deux heures d'enseignement hebdomadaire aux deux dernières classes de l'école primaire et aux classes du collège et seulement une heure par semaine pour les classes du lycée.

¹³⁹ <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/2632-katalogos-gallilka-biblia>
http://filologima.blogspot.com/2019/12/2019-2020_86.html

À part ces supports qui mettent en lumière des éléments de la culture savante, l'enseignant a la responsabilité de les mettre en exergue et rendre le cours de FLE un moment privilégié pour que les apprenants découvrent d'autres perceptions et clarifications d'une réalité autre, des valeurs autres, un mode de vie autre et une culture autre. Également, le développement des synergies, des collaborations et des actions en contexte institutionnel et extra-institutionnel avec l'Institut Français de Grèce et les services de coopération éducative de l'Ambassade de France en Grèce, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Association des professeurs de français contribue à la dimension interculturelle de l'apprentissage du FLE. Ainsi, les apprenants du niveau A1 peuvent faciliter un échange interculturel en accueillant des personnes et en manifestant leur intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales et les apprenants du niveau A2 peuvent contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, raconter et expliquer.

Nous nous intéressons aussi aux classes de FLE du secteur privé¹⁴⁰ dans le cadre d'un enseignement de la langue par l'approche centrée sur les compétences de communication à dimension interculturelle. On peut constater qu'en classe de FLE homogène, dans leur plus grande majorité, l'enseignement de la langue se fait autour de la dimension interculturelle grâce aux manuels de FLE¹⁴¹, conçus sur les principes et les descripteurs de CECRL en accordant une place importante à l'interculturalité à part de l'intention pédagogique et à la préoccupation des enseignants d'aider les apprenants à connaître la culture cible et à la confronter avec la leur afin d'affronter l'altérité du point de langue et de culture comme l'exprime A. Proscolli (1999, p. 142) : « Si les objectifs linguistiques représentent le socle de l'apprentissage d'une langue, les culturels et interculturels véhiculent l'essentiel du génie créateur des gens qui la parlent, voire sa culture ». Au moyen de la perspective actionnelle, on enseigne les éléments culturels de la langue cible en se référant à la culture des apprenants et en analysant les deux tout en attestant les relations privilégiées et les liens traditionnels étroits qui unissent ces deux pays sur le plan politique, économique et culturel. En effet, les enseignants en Grèce mettent en œuvre diverses activités pédagogiques pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères. Ces activités incluent des exercices de production orale et écrite, des jeux de rôles, des simulations et des activités de conceptualisation. Les enseignants adaptent ces activités en fonction de l'âge des apprenants pour garantir leur pertinence et leur efficacité. Dans l'ensemble, ces pratiques

¹⁴⁰ Le secteur privé comporte :

- les écoles privées grecques, les écoles privées bilingues ;
- les Instituts de langues vivantes ;
- les centres de langues étrangères ;
- les cours particuliers.

¹⁴¹ La bibliographie proposée à titre indicatif pour la préparation aux différents niveaux de langue mais également aux examens de français. <https://www.ifg.gr/fr/examens/professeurs/#subpages-menu>

pédagogiques visent à rendre l'apprentissage des langues étrangères plus engageant, interactif et efficace pour les apprenants en Grèce. De plus, les activités communicatives soutenues par les TICE très motivantes et au contenu très proche de la vie réelle aident à l'interculturel et favorisent l'ouverture sur le cadre de vie des Français mis en relation avec celui des apprenants grecs. La création des contextes communicatifs répond aux besoins linguistiques des apprenants et à la découverte de la culture française, et même francophone. Au niveau A1-A2, les apprenants découvrent l'interculturel grâce aux éléments culturels facilement reconnaissables par tous comme les expressions de salutations, les fêtes, les symboles, les manières et les habitudes des Français. Au niveau B1-B2, les apprenants se situent devant le comportement comme les relations, les sentiments, les valeurs, les croyances, les gestes. Les apprenants peuvent faire l'usage approprié de la langue afin d'établir le contact avec les locuteurs français et aller « au-delà des relations superficielles stéréotypées » (CECRL, 5.1.2.2), d'ajuster leur comportement à cet environnement social et culturel autre et de pouvoir interagir avec l'autre. Au niveau C1-C2, les apprenants se sentent à l'aise et peuvent se comporter sans beaucoup de difficultés dans un milieu différent, modifier leurs comportements en fonction de la culture française, et interpréter les valeurs et les comportements en fonction de références culturelles variées. Ainsi, les activités d'appariement concentrées sur la concrétisation des différences entre les formes de la communication verbale d'une langue à l'autre, sur la forme réflexive, sur la comparaison frontale des faits sociétaux qui ont lieu dans les deux pays : La France et la Grèce correspondent à la mise en œuvre de la communication interculturelle.

Il n'y a plus de doute que l'interculturel est introduit en classe de FLE en Grèce. Dans cette perspective de compétence interculturelle, la formation continue des enseignants ainsi qu'une banque de données comme celle que propose l'Institut Français de Grèce¹⁴² et le guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle¹⁴³ s'avèrent utiles à des rencontres avec une société autre. Tout compte fait, « l'enseignement-apprentissage de la langue française devrait se focaliser sur le développement d'un véritable "agir social" de solidarité et de "co-action", voire sur la socialisation et l'humanisation du contexte scolaire » (Actes du 9^{ème} Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes : *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, 20-23 octobre 2016, p. 7)¹⁴⁴.

¹⁴² <http://iep.edu.gr/el/component/k2/938-galliki-glossa-ekpaideftiko-didaktiko-yliko-gia-tin-eks-apostaseos-idaskalia>

¹⁴³ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, 2016, Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier, disponible sur : <https://rm.coe.int/16806ae64a>

¹⁴⁴ Ce congrès a été organisé par :

- L'Association des Professeurs de Français f. u.- Grèce ;
- Le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et Capodistrienne d'Athènes ;

Notre conviction profonde est qu'il est possible d'harmoniser l'enseignement-apprentissage du FLE avec la culture en privilégiant l'aptitude à employer et à maîtriser la langue. En ce sens, un intérêt prépondérant doit être accordé à l'enseignement-apprentissage interculturel aux moyens linguistiques pour que les apprenants découvrent cet autre espace socio-culturel. La relation à l'altérité dans sa dimension à la fois affective et cognitive, l'indépendance de certains aspects de la compétence socio-culturelle par rapport à la compétence linguistique pourraient être les points essentiels de l'harmonisation de la langue apprise avec l'interculturel.

4.3. Synthèse

Cette partie unifie les éléments théoriques et les données de terrain exploratif. L'identification de l'usage de la littérature fait par les enseignants de FLE grecs ainsi que les usages numériques en classe de FLE en Grèce à l'aide des questionnaires adressés aux enseignants et à partir des entretiens accordés, puis les perceptions, le comportement des enseignants et des apprenants de FLE grecs sollicités pour la mise en œuvre de notre modèle didactique ont été examinés sous un aspect réflexif. La visée interculturelle du cours de langues étrangères retient l'attention du ministère de l'Éducation nationale et des institutions publiques en Grèce qui donnent une importance majeure à l'interculturel comme un des grands défis de l'enseignement des langues. Sa nécessité est plus que jamais soulignée durant les dernières années pour un but éducatif capital : la conscience interculturelle. Les informations reçues très éclaircissantes, esquissent le terrain exploratoire sur lequel se déploieront les pratiques de notre dispositif didactico-pédagogique qui suivra.

- L'Ambassade de France en Grèce – L'Institut Français de Grèce ;
- La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) ;
- L'Association des Professeurs de Langue et de Littérature françaises D.U.
Sous l'égide du ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes.

5. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE POUR LA SENSIBILISATION INTERCULTURELLE PAR L'ABORD DE LA LITTÉRATURE EN FLE

Après la présentation des lignes générales de notre conception de la sensibilité interculturelle en classe de FLE axée sur un processus de stades successifs et de progression permanente tout adapté à l'âge de l'apprenant (*cf.* 2.4.3), nous avançons au développement de ce modèle didactique qui articule la littérature, les nouvelles technologies sous la vision interculturelle et qui modifie plusieurs paramètres de l'enseignement du FLE, dont les objectifs, l'organisation, la démarche stratégique, le processus d'apprentissage, le déroulement du cours. Pour optimiser les effets de cette éducation interculturelle en classe de FLE, nous adoptons la planification proposée par le Conseil européen dans le rapport « *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* » (*ibid.*, 2014) qui est établie sur l'expérience, pour nous, la découverte, la comparaison, l'analyse, la réflexion et l'action. De la même manière, nous approuvons le fait que la formation interculturelle contribue à la construction de l'identité de l'apprenant de la langue en composant l'identité de l'autre pas à pas par l'objectivation. En effet, c'est à l'enseignant de soutenir cette relation en ouvrant des chemins de traverse à des directions entrecroisées qui favorisent chez l'apprenant du FLE l'acquisition du savoir-faire, la possibilité de s'éloigner de ses habitus afin que ces deux cultures s'y repèrent et s'y reconnaissent.

5.1. Scénarisation de la séquence pédagogique : « Victor Hugo, un homme, une histoire »

Nous nous inscrivons dans la nécessité d'un renouvellement de l'enseignement-apprentissage du FLE au sein de sociétés en constante évolution, compte tenu de l'émergence de nouvelles configurations et de nouveaux modes d'enseignement des langues. Nous avons élaboré un dispositif didactique du FLE en nous appuyant sur les fondements exposés dans les chapitres précédents, visant à garantir la qualité d'un projet pédagogique lié à la construction sociale et à l'organisation de ressources, avec un accent sur le développement des compétences linguistiques, discursives et sociologiques. Après une réflexion approfondie visant à définir les connaissances à acquérir en fonction du niveau de langue et des aptitudes des apprenants, ainsi que les objectifs du contenu et les ressources pertinentes pour les atteindre, nous avons cherché à préciser l'organisation de cette proposition didactique en tenant compte de trois unités essentielles. Ces unités concernent la gestion du temps, étant donné qu'il s'agit d'un enseignement-apprentissage synchrone et asynchrone, la gestion des lieux, en présentiel et à

distance, ce qui rend ce mode de formation assez complexe, ainsi que la gestion de l'action, que ce soit sous forme collective en classe et/ou de manière individualisée en dehors de la classe. Tout cela repose sur un niveau élevé de présence sociale, éducative et cognitive de la part de l'enseignant de FLE, conformément aux précisions de A. Jézégou (2005), qui doit être capable de réguler, d'évaluer et de contrôler la reconstruction des connaissances chez les apprenants. Nous avons également pris en considération les éventuelles difficultés auxquelles les apprenants pourraient être confrontés lors de leurs interactions avec les outils utilisés et lors de leurs activités entre eux au cours de cette procédure d'apprentissage. Dans le cadre de la conception, du développement et de la réalisation d'un ensemble cohérent composé d'une série de tâches et de sous-tâches organisées et articulées autour d'objectifs pédagogiques bien définis, de contenus déterminés en fonction des compétences visées, de modalités et de méthodologies choisies, de techniques et de supports à utiliser, ainsi que dans un environnement spatio-temporel et technique adapté à chaque situation d'apprentissage envisagée, nous avons été amenée à analyser à plusieurs reprises notre responsabilité dans les multiples choix pédagogiques et à tenir compte des caractéristiques sociales et psychologiques des apprenants. Ce qui nous a préoccupée avant tout, c'est ce que l'on pourrait qualifier d'« espace transitionnel » (Winnicott D.-W., 1971), qui englobe la salle de classe, l'écran d'ordinateur, la toile internet, le TBI, le texte littéraire, utilisés séparément ou conjointement. Cet espace doit être en mesure de s'adapter et de changer en fonction de chaque situation d'apprentissage, en enveloppant les activités visées, en permettant aux apprenants de jouer les rôles qui leur sont attribués et en favorisant la qualité des relations interpersonnelles, conformément aux travaux de B. Blandin (2006).

Nous détaillerons cet ensemble dans les sections suivantes avant d'évaluer l'efficacité de notre dispositif didactique, en nous penchant sur les idées technico-pédagogiques novatrices, la configuration des éléments humains et matériels, ainsi que les interactions, à la fois des apprenants et des enseignants, avec ce dispositif dans le cadre de l'environnement d'apprentissage, en adoptant une perspective sociologique¹⁴⁵. Nous examinerons également les résultats obtenus lors de la mise en pratique de ce dispositif et discuterons des réflexions soulevées au cours de leur analyse.

5.1.1. Cadre général de la séquence pédagogique

Dans un contexte d'apprentissage du FLE en lien avec l'appréhension d'une autre

¹⁴⁵ Pour Blandin B., (2009, p. 7) celle des « processus qui permettent aux individus à la fois de se construire de manière différenciée, et en même temps de vivre ensemble, en produisant des règles cadrant la vie collective ».

culture liée à la culture langagière, le cadre général de cette séquence pédagogique s’inscrit dans une didactique de la littérature qui conçoit le fait littéraire comme une construction de sens socio-interactionnelle. La toile de cette conception se tisse à l’occasion de l’hommage aux auteurs français qui ont marqué par leur personnalité et leur œuvre l’histoire littéraire française et l’humanité organisé par l’Institut Français de Grèce¹⁴⁶ et destiné aux apprenants de français langue étrangère afin de leur faire découvrir les écrivains français et la littérature française par leur participation à cet hommage. Toutes les écoles, les centres de langues dans lesquels est enseigné le français langue étrangère peuvent y participer en donnant aux apprenants le choix libre de l’auteur qu’ils désirent présenter. La situation générale de l’environnement didactique de la séquence se présente dans le canevas qui suit :

Institution, public :

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 :

Langue et littérature française – biographie d’un auteur – présentation – TICE

Dispositif humain et technologique :

Classe de langues à effectif restreint (10-12 apprenants)

En présentiel et à distance. Travail en groupe. Les apprenants vont ainsi alterner entre des sessions en présentiel (9 heures), travail collaboratif dans la classe face-à-face avec leur enseignant et le travail à distance (5 heures approximativement)¹⁴⁷ pour l’économie de temps, toujours sous l’œil de l’enseignant qui intervient à leur appel par la messagerie électronique et en suivant leur progrès dans 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 amont. Équipement en TBI pour favoriser la collaboration et l’hétéro-correction.

Salle de classe d’informatique.

Connexion Internet.

¹⁴⁶ <https://www.ifg.gr/fr/>

¹⁴⁷ Annexe 29 : Calendrier du travail

Thème : Découvrir un auteur français.

Principe de la tâche : Les apprenants 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 logiciel PowerPoint rendant l'exposé plus intéressant et captivant¹⁴⁸. Les apprenants travailleront de façon autonome en classe et hors de la classe en suivant le planning fixé en amont, en présence de leur enseignant qui pourra intervenir à la demande (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 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

¹⁴⁸ <http://fr.wikihow.com/faire-une-excellente-pr%C3%A9sentation-PowerPoint>

(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.
- Dépasser les limites de l'enseignement-apprentissage en classe.
- Développer les savoir-faire linguistiques, sociohistoriques et stylistiques.
- Cultiver le concept de la communication et les significations.
- Maîtriser des interactions et de différentes modalités sensorielles.
- Savoir combiner les aides et informations apportées par les ressources pour réaliser la tâche.
- Apprendre à exercer l'évaluation critique de ces ressources et une réflexion sur leur pertinence dans le cadre de l'utilisation de la langue.

Objectifs pour l'enseignant :

Les apprentissages visés sont les suivants :

- 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, 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 enseignants 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 et 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 lexicalement correct. Évidemment 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 apprenants, la formulation précise et exacte, un détour par des activités qui ne visent pas prioritairement l'acquisition de mots, mais plutôt une éducation au langage à travers les mots.

Grammatical : appliquer correctement les règles de grammaire dans leur expression propre. Par les supports et les pratiques pédagogiques et surtout en activité les apprenants 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 apprenants 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.

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 apprenants la puissance de cerner quelques questions litigieuses sur l'identité, l'altérité et l'avènement d'une réelle appropriation de la langue.

Prérequis : les apprenants doivent avoir un niveau C1 d'après le Cadre Européen Commun de Référence. Les apprenants doivent avoir des connaissances informatiques, à savoir :

- Naviguer sur Internet.
- Utiliser un traitement de texte.
- Utiliser les outils numériques.
- Se repérer dans un environnement d'exercices interactifs.
- Savoir faire usage du logiciel de présentation de diaporama.

La séquence pédagogique 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 culturels et artistiques.

5.1.2. Phases successives de la séquence pédagogique

Cette formation 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 le sujet apprenant (Bourdet J.-F., 1991)¹⁴⁹. Faire travailler les apprenants à l'aide du web et sur le thème proposé : « *Victor Hugo, un homme, une histoire* » pour 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 extra-scolaire), et pour qu'ils soient extrêmement 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). Cette démarche favorise l'approche interculturelle parce que l'apprenant se met de plus dans une situation d'entre-deux langues et cultures. Il se met en position de contextualiser les éléments reçus pour percevoir et embrasser le nouvel univers qui se déploie en accomplissant les activités de sa formation afin de pouvoir objectiver la culture de son pays

¹⁴⁹ « La rencontre d'une langue ne se réduit pas à la maîtrise d'un bagage lexical, d'un fonctionnement de règles, de repères culturels (...). Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir, avec douleur, avec enthousiasme, que le monde est une représentation dont sa langue maternelle ne trace que l'une des figures (...). C'est alors que la rencontre d'une autre langue devient décisive, nous obligeant à moins de blocage, à rendre sa mesure, à devenir autre. On ne sort pas intact d'une expérience aussi riche et aussi profonde, et l'on a besoin d'aide pour fouiller l'autre langue (...). L'apprentissage d'une langue est alors de plein droit une expérience esthétique, il touche à la formation de soi, au projet existentiel qui habite chacun de nous ».

et celle du pays où se parle la langue apprise et qui l'aidera à venir vers d'autres cultures plus facilement. Les activités s'effectuent de manière synchrone et asynchrone entre découverte et pratique.

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. Des types d'activités relatifs à la littératie médiatique à savoir « lecture, écriture, navigation et organisation » vont être travaillés.

C'est un exercice motivant qui encourage 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'activités et de tâches collectives, les mêmes objectifs et ils ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs. La qualité des interactions entre les apprenants et les activités d'apprentissage, entre les apprenants et les ressources à leurs disposition (pédagogiques et matérielles), entre les apprenants eux-mêmes et leur dispositions¹⁵⁰ et aussi avec leur enseignant pour un agencement d'activités, de pratiques équilibré et harmonieux dans l'environnement d'enseignement-apprentissage, lié à une construction sociale pour l'accomplissement d'une tâche finale, est renforcée par le processus d'accompagnement pratiqué par l'enseignant dans toutes les situations d'apprentissage et à tout moment jugé nécessaire, assumant des fonctions multiples : organisationnelle, technique, sociale, motivationnelle et évaluative auprès de ses apprenants.

a) Consigne

La consigne de la tâche-action de notre formation est donnée dès le début, voulant accorder une importance primordiale à la validité de cette expérimentation et permettre aux apprenants de percevoir les tâches auxquelles elle peut renvoyer. La consigne est formulée de façon qu'elle transfère les apprenants dans la situation de la tâche à accomplir et qu'elle suscite les raisons « d'adhérer, de réfléchir, d'apprendre » (Perrenoud P., 1994, p. 22) : Vous devez rédiger en travail collaboratif un exposé sur la vie et l'œuvre de V. Hugo et préparer sa présentation de 15' telle qu'elle sera le jour de l'hommage aux grands auteurs français à l'Institut français de Grèce. L'exposé sera autant apprécié sur sa forme que sur son fond.

b) Accompagnement

¹⁵⁰ Au sens déjà donné (*ibid.*, Blandin B., 2009).

Dans notre processus d'enseignement-apprentissage au sein de cette séquence pédagogique, nous mettons l'apprenant du FLE au centre, en veillant à prévoir différents types d'accompagnement, qu'il soit synchrone ou asynchrone, et qu'il serve à différentes fonctions spécifiques. Cet accompagnement est présent dès le début de la mise en œuvre du scénario pédagogique et demeure essentiel tout au long de la formation. Il intervient au moment du lancement d'une activité, pendant l'exécution d'une sous-tâche, et en réponse aux éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants dans l'utilisation des ressources matérielles. De plus, il prend en compte les caractéristiques individuelles des apprenants, en particulier parce que cette séquence peut être mise en pratique aussi bien en ligne qu'en dehors de l'environnement virtuel ¹⁵¹. L'enseignant assume plusieurs rôles au sein de ce processus, notamment celui de guide pédagogique, d'organisateur, d'évaluateur, et parfois même de technicien. Il est chargé de structurer le processus d'apprentissage, de veiller au respect du calendrier prévu, de s'assurer que les consignes sont correctement suivies, de guider l'application des stratégies d'assimilation des connaissances, et enfin, de créer un environnement social stimulant et motivant pour les apprenants¹⁵². Ainsi, on peut distinguer les formes suivantes d'accompagnement au cours des différentes étapes :

Au début :

- 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.
- Guidage, conseils méthodologiques.

Certes, des aides relatives à la méthodologie ou aux stratégies de compréhension et de production, sont néanmoins fondamentales et utiles ainsi que les instructions complémentaires

¹⁵¹ Pour cette raison, nous avons préparé la Fiche-apprenant(s) (Annexe 30) qui décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement à l'issue de son apprentissage au cours de la séquence pédagogique et la Fiche-enseignant (Annexe 31) qui permet à l'enseignant de rendre opérationnelles les séances de la séquence pédagogique et aider les apprenants à rentrer au mieux dans leur apprentissage.

¹⁵² (*Ibid.*, Blandin B., 2009).

pour guider les apprenants vers les ressources. Une sorte d'« habillage »¹⁵³ des activités à réaliser qui peut orienter l'engagement des apprenants, qui rejaille sur leur investigation et surtout, sur l'assurance de la qualité de la formation.

Un objectif pédagogique décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement à l'issue de son apprentissage au cours d'une séquence pédagogique.

La fiche de préparation constitue un outil qui permet au professeur des écoles de créer, d'imaginer séquences et séances, tout en les structurant pour les rendre opérationnelles et permettre aux apprenants de rentrer au mieux dans les apprentissages.

c) Évaluation

Les séquences pédagogiques proposées permettent à l'apprenant d'acquérir plusieurs aspects essentiels : tout d'abord, les notions grammaticales liées au thème choisi sont enseignées, puis le vocabulaire utilisé dans les exemples et les exercices est également intégré, enfin, les compétences langagières telles que la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale et la communication interculturelle sont développées. L'apprenant est activement impliqué dans le processus d'apprentissage en suivant la progression établie, en participant aux activités et en réalisant les exercices demandés. Cette approche pédagogique met en avant l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, avec le soutien d'outils informatiques qui raccourcissent la période entre deux séances de cours et facilitent les échanges pédagogiques. Le développement des compétences liées à la réalisation d'exposés littéraires s'accompagne d'une montée en compétence dans l'utilisation du logiciel de traitement de texte intégré à Google Drive. Ce scénario pédagogique présente une séquence d'apprentissage initialement conçue par l'enseignant pour encadrer le processus d'apprentissage des apprenants. Elle comprend des étapes telles que la préparation avant le cours, le suivi pendant le cours avec des fiches d'auto-évaluation et d'évaluation, la mise en situation d'apprentissage, l'utilisation de ressources didactiques en ligne. L'apprenant, qu'il travaille individuellement ou en groupe, est confronté à une tâche finale clairement définie ainsi qu'à des sous-tâches spécifiques liées à la mission prévue. L'évaluation dans ce contexte est à la fois formative, visant à suivre la progression de l'apprentissage des apprenants par le biais de retours et de discussions, ainsi qu'à travers l'utilisation d'une grille d'évaluation pour évaluer leur performance. L'évaluation est également sommative, visant à mesurer le degré d'acquisition de connaissances, de compétences et d'habiletés à la fin du processus d'apprentissage :

¹⁵³ Selon Mucchielli A., 1984, L'analyse de contenu : des documents et des communications. Paris : ESF.



A. Rédaction de l'exposé :

Présentation de mon introduction (fond) :

- la question et/ou le projet du travail sont clairement explicités
- j'y justifie le choix de mon sujet
- j'y expose ma démarche, je présente le sommaire de mon travail
- je suscite l'intérêt de l'auditeur

Présentation de ma conclusion (fond) :

- le travail répond bien à la question posée,
- il confirme ou infirme l(es) hypothèse(s)
- elle rappelle les points forts de mon travail
- la conclusion est amenée par une réflexion cohérente

Présentation (forme) :

- présentation correcte et conventionnelle
- de la bibliographie,
- de la table des matières
- des citations
- des notes en bas de page
- des annexes
- du lexique

Langue :

- grammaire
- syntaxe (constructions de phrase, ponctuation...)
- vocabulaire (adéquat, clair, précis, varié...)

Structuration :

- la hiérarchie entre les chapitres et sections est apparente
- les phrases, les paragraphes et les chapitres sont correctement articulés...
- l'information progresse clairement
- les liens logiques sont abondants et pertinents...

Pertinence :

- les documents ont été choisis de façon adéquate
- mon analyse des documents est approfondie, sans détails inutiles
- elle correspond au sujet annoncé
- les concepts-clés sont clairement et correctement définis
- j'ai évité le plagiat.

B. Fiche d'auto-évaluation :

Objectifs	Avant <input type="checkbox"/>				Après <input type="checkbox"/>			
	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème	Pas du tout	À peine	Presque	Sans problème
Je suis capable...								
Production écrite :								
Écrire 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 morphosyntaxique de la langue								
INTERACTION Capacité à participer à un débat								
AISANCE Débit et clarté du discours								

L'utilisation d'une grille d'évaluation à échelle est justifiée par sa capacité à évaluer des tâches complexes et ouvertes, telles que celles proposées dans ce modèle didactico-pédagogique. Une fois que les apprenants ont effectué leur auto-évaluation en utilisant cette grille, l'enseignant organise en classe une discussion autour des évaluations individuelles de chaque apprenant. Cette discussion permet de mettre en lumière les points sur lesquels chaque apprenant estime avoir réussi et les aspects où il peut percevoir des faiblesses. L'enseignant joue un rôle clé dans ce processus en utilisant les commentaires des apprenants pour les aider à progresser de manière plus ciblée en se concentrant sur leurs points faibles. Il offre ainsi une rétroaction descriptive et personnalisée qui témoigne du progrès ou des défis rencontrés par chaque apprenant. De plus, lorsque cette rétroaction est partagée en classe, elle offre des informations précieuses aux autres apprenants. Ces échanges incitent les apprenants à réfléchir sur leur propre apprentissage et ils contribuent ainsi à améliorer la qualité de leur formation en favorisant une comparaison constructive entre les différentes évaluations.

5.1.3. Présentation des activités

À la première séance, l'enseignant expose et explique aux apprenants la tâche à accomplir et il présente les objectifs, puis il amorce l'activité par une discussion sur les grands auteurs français (documentation informatique préalable). Une fois choisi l'auteur qui présente pour eux un vif 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 et l'écriture de l'exposé sur la vie et l'œuvre de l'auteur, en ayant préalablement planifié sa réalisation, se fera sur un document Google Drive, permettant un travail collaboratif à distance sur le même fichier de traitement de texte sur la plateforme Google Drive. *Toutes les modifications apportées au fichier sont attribuées à leurs auteurs et sont visibles par l'ensemble des personnes impliquées qui disposent de l'adresse URL du fichier.* Les apprenants participent activement à la progression définie dans les activités et les exercices en accomplissant collectivement les tâches intermédiaires ainsi que la tâche finale. Ils sont guidés tout au long de leur parcours grâce à l'organisation logique de celui-ci et à l'encadrement du professeur, que ce soit en présentiel ou à distance. Le rôle du professeur vise d'abord à favoriser un sentiment d'appartenance au groupe. Il apporte son soutien en aidant et en stimulant les apprenants, en fournissant des explications, en commentant les travaux des apprenants et en les assistant lorsqu'ils rencontrent des difficultés ponctuelles. L'objectif est de permettre aux apprenants de mieux comprendre, de raisonner et de s'organiser. Le suivi à distance est assuré grâce à la communication via messagerie instantanée, offrant ainsi un moyen efficace pour maintenir le contact et répondre aux besoins des apprenants, même en

dehors des séances en présentiel.

Durée : le scénario pédagogique se déroule sur une durée totale de 9 heures en présentiel et 5 heures à distance. Il est divisé en 5 séances en présentiel, la première d'une durée de deux heures, tandis que les séances suivantes ont une durée d'une heure trente ou de deux heures chacune. En parallèle, les apprenants doivent se trouver en groupe (3-4 apprenants par groupe) hors de la classe en investissant sur la rédaction de l'exposé et l'élaboration de la présentation qui se tiendra, le jour de la manifestation culturelle à l'Institut français de Grèce. Un calendrier est établi et communiqué aux apprenants pour les guider dans leurs activités. Au cours de l'accomplissement des tâches intermédiaires, les apprenants ont l'opportunité de découvrir des extraits de certaines œuvres de l'auteur. Cela leur permet de mieux comprendre le talent d'écriture de l'auteur, de développer leur réflexion, de renforcer leur liberté et leur créativité, tout en favorisant l'interaction et le partage de connaissances. La créativité linguistique est ainsi stimulée, offrant des défis intéressants aux apprenants.

Étape 1 (2h) Initiation à la littérature française – Grands écrivains classiques. L'enseignant fait découvrir aux apprenants la littérature française contemporaine en explorant le ou les site(s) suivants :

- Histoire littéraire – Études littéraires : <https://www.etudes-litteraires.com/histoire-litteraire.php>
- Histoire de la littérature française des origines à nos jours : <http://www.la-France.com>

Dans un premier temps le travail est collectif dans la salle de classe et sur le TBI. L'enseignant distribue la fiche « Aide-mémoire » qui doit servir de support à ce travail d'observation et de découverte que chaque apprenant remplit seul. Travail qui aidera au choix de l'auteur à présenter.



AIDE-MÉMOIRE

Les grands écrivains français classiques

Siècle	Mouvements littéraires	Vie et œuvre de l'auteur
17^{ème}		

18^{ème}		
19^{ème}		
20^{ème}		

Justification du choix de l'auteur :

Dans un deuxième temps, on a organisé une discussion pour choisir l'auteur qu'ils souhaitent découvrir et présenter, et ils ont opté pour « Victor Hugo, un homme et une vie » selon la proposition qui avait recueilli la majorité des votes de la classe. L'enseignant est intervenu pour former les groupes qui allaient se charger de se documenter sur la vie et l'œuvre de cet auteur, en utilisant la fiche "Biographie" comme ressource pour les aider dans leur recherche :

Définition : Histoire écrite de la vie de quelqu'un. La biographie d'une personne consiste à résumer la vie et les principales actions et œuvres de cette personne.

Pourquoi ?

- Pour connaître la **vie et l'œuvre** d'un personnage historique, scientifique, d'un écrivain, d'un artiste, d'un sportif...
- Pour montrer les différentes **facettes de la vie** de ce personnage.
- Pour situer et montrer son rôle dans son **époque**.

Comment ? Les différentes étapes pour réaliser la biographie.

1. En questionnant le sujet avec la méthode des 3 QOCP (Qui, Quand, Quoi, Où, Comment, Pourquoi).
2. En faisant une recherche documentaire dans différents documents. Utiliser d'abord un dictionnaire de noms propres, un dictionnaire encyclopédique, puis compléter par un livre documentaire, une revue ou périodique et enfin Internet. Relever impérativement les références bibliographiques de chaque document utilisé.
3. En choisissant (trier, sélectionner) les informations nécessaires. Noter seulement les éléments utiles, ne pas copier deux fois la même information. Une biographie doit contenir :
 - les dates et lieux de naissance et de mort de la personne ;
 - ses origines et son milieu social (richesse familiale, culture religieuse ou politique...) ;
 - les grands moments de sa vie (enfance, adolescence, études, rencontres, voyages...) ;
 - son portrait (physique, moral...) ;
 - ses principales actions (ses œuvres, ses victoires, ses exploits...).
4. En rédigeant une fiche qui présente le résultat de vos recherches selon un plan structuré. Vous pouvez vous inspirer du modèle ci-dessous et illustrer la fiche d'un portrait, d'une photographie, d'une caricature, bien choisis.



Plan de la fiche biographique proposé

Biographie de :

Siècle, Date et lieu de naissance :

Date et lieu de mort :

Époque :

1. **LE CONTEXTE HISTORIQUE** : événements historiques de son époque : guerres, révoltes, régime politique, découvertes, inventions, les contemporains célèbres, les grands mouvements de pensée (littéraire, artistique, scientifique) de l'époque.

2. **ÉVÉNEMENTS FAMILIAUX** : enfance, amitiés, amours, mariages, études, profession, activités, maladies, accidents... son portrait physique et moral.

3. **ŒUVRES OU ACTIONS QUI L'ONT RENDU CÉLEBRE** : œuvres et dates, le genre de ses œuvres...

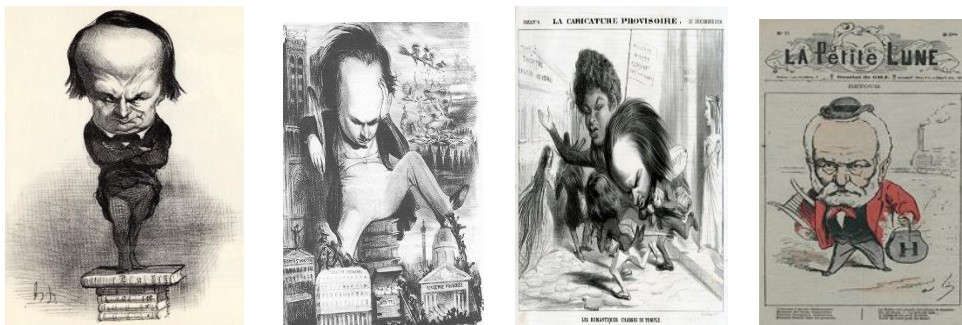
Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses des apprenants et de favoriser une vraie interaction entre les pairs et l'enseignant, guide lors de cette brève exploration historique de la littérature française, ce qui permettra aussi de préparer le terrain pour l'activité de présentation à venir.

Étape 2 (1h30) *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 position novatrices, ses ouvrages innombrables, sa vie privée rendue publique qui ont fait l'objet d'un concours incessant d'images et de montages : [Victor Hugo par la caricature www.reseau-canope.fr](http://www.reseau-canope.fr). À la suite ils doivent remplir la fiche de travail en groupe dans la salle d'informatique et mettre en commun leurs réponses sous la direction de leur professeur.



FICHE DE TRAVAIL 1

- I. Observez attentivement les caricatures ci-dessous par la suite essayez de les associer aux titres convenables.**



- a. Le débuté
- b. Le voyageur
- c. Le romantique pourchassé
- d. L'écrivain

Sur quelle partie du corps de V. Hugo le dessinateur a voulu attirer l'attention du lecteur ? Pourquoi ? Justifiez votre réponse.

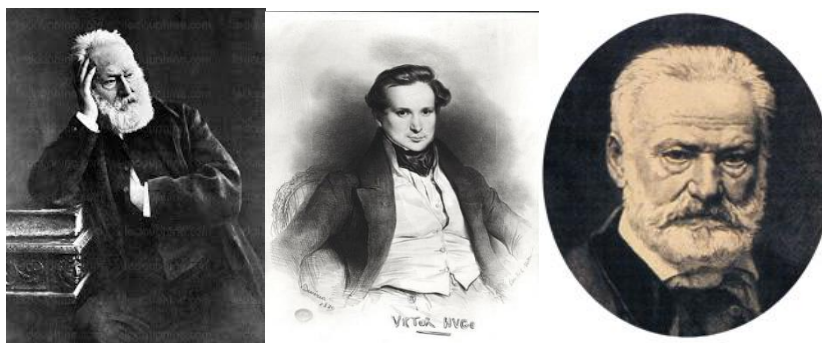
II. Essayez de trouver les différents moments de la vie de l'auteur auxquels se réfèrent les caricatures présentées ci-dessous.

III. Essayez de mettre dans le bon ordre les mots dans la phrase suivante :

J' – présent – aime – homme – triomphant – ces – front – aurais – à – l' – toujours au
 « *Les feuilles d'automne* »

A quoi l'auteur fait-il allusion ?

IV. Observez les portraits de V. Hugo ci-dessous. Trouvez-vous qu'ils ont des points communs avec ces caricatures ?



Étape 3 (1h30) *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. L'activité décrite dans la fiche de travail suivante demandera aux apprenants de faire preuve d'une attention particulière et de mémorisation pour sa réalisation. De plus, elle les aidera à développer leur sens de l'observation et leur sensibilité aux détails.

 **FICHE DE TRAVAIL 2**

A. Découverte générale :

1. Ces trois maisons, dans quelle ville de France sont-elles situées ?
2. Quelle est la ville natale de V. Hugo ?
3. À quelles périodes de sa vie y a-t-il habité ?

B. Exploitation du site : <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>

Suite à la visite virtuelle de cette maison, quels titres donneriez-vous aux différentes parties de la maison ?

- Rez-de-chaussée :
- L’escalier :
- L’étage :
 - 1^{ère} chambre :
 - 2^{ème} chambre :
 - 3^{ème} chambre :
 - 4^{ème} chambre :

- Le sous-sol :

C. Exploitation du site :

<http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>

a) Complétez le tableau suivant :

	Ville et adresse	Période de la vie de l’auteur	Aspects personnels de l’auteur

Première maison			
Deuxième maison			

b) Rédigez un court texte sur le parcours et la vie de l'auteur (120-150 mots).

De plus cette activité leur permettra d'explorer librement les sites concernés et les invitera à exprimer leurs sensations par rapport à cette expérience de parcours multiréférentiel :

- <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>
- <http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kvJPQ1ltFkA>

Ils pourront ainsi développer leurs connaissances linguistiques et socio-culturelles tout en s'amusant. En outre, par la diversité médiatique et le parcours sur la toile, les apprenants pourront développer non seulement leur habileté linguistique mais aussi leur capacité à transiter sur le réseau et à trier les informations qui leur seront utiles à la réalisation de leur tâche finale.

Étape 4 (2h) *Unité et diversité de l'œuvre de V. Hugo.* Le principal intérêt de cette activité est de faire découvrir aux apprenants 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, elle semble insaisissable¹⁵⁴ :

¹⁵⁴ Tout dire pour tous et de toutes les façons possibles : c'est dans cette démesure que l'ensemble de l'œuvre hugolienne, trouve son unité profonde « L'ensemble de mon œuvre fera toujours un tout indivisible. Je fais [...] une Bible, non une Bible divine, mais une Bible humaine. Un livre multiple résumant un siècle ». Il y a dans le projet de Victor Hugo une ambition totalitaire, dans la variation des genres, des sujets, des registres qui le caractérise, comme la volonté d'accomplir à lui seul toute la littérature possible. Chaque œuvre en elle-même contient tous les genres : la prose romanesque se fait poème, la poésie devient narrative, le discours produit une action dramatique et les héros sont des silhouettes opaques qui se meuvent dans un décor profond face au lecteur et non en lui, comme au théâtre. Loin d'être une évasion hors du monde ou un effort de réenchantement, la poésie est plutôt une tentative d'épuisement de la réalité, habitée par un double élan de libération : libération des hommes et libération de la parole dans un même mouvement. Il s'agit pour le poète de se faire voix pour les sans voix, bouche pour l'inarticulé, le murmurant, tout ce qui, dans ses vers, doit devenir un chant. Il s'agit en même temps de délier l'homme de ce qui l'asservit, d'ouvrir la voie, dans la misère des temps, à un règne de fraternité car l'histoire de l'humanité est pour Victor Hugo une marche sacrée vers le progrès, vers « l'être ignoré mais certain ». La poésie est rédemption parce qu'elle est entrée dans le réel. Rien du réel n'échappe au projet poétique car celui-ci n'est autre qu'un gigantesque « malaxage », une énorme alchimie, étreignant dans sa combustion la totalité de ce qui existe : « Jetez dans l'art, comme dans la flamme, les poisons, les ordures, les rouilles, les oxydes,

- http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Victor_Hugo/124393
- <http://expositions.bnf.fr/hugo/cabinet/rechercher/France.htm>

L'élaboration de cette activité de découverte contenant des sous-tâches pilotées par la co-action, se réalisera à l'extérieur et en classe sous l'orchestration et la direction de l'enseignant. Après l'exploitation des sites proposés, l'enseignant demande aux apprenants de remplir la fiche « Aide-mémoire » afin de consigner les informations pertinentes pour les activités ultérieures.



FICHE DE TRAVAIL 3 – LES GENRES LITTÉRAIRES

Un genre littéraire est « une formule esthétique » bien trouvée, consolidée, ferme et durable qui donne pendant un temps le plaisir que l'France demande à l'art.

Les principaux genres littéraires

Genre	Caractéristiques
Autobiographie	<ul style="list-style-type: none"> • Récit de la vie d'un auteur par lui-même. • Caractérisé par une écriture menée à la première personne. • Récit rétrospectif qui soulève le problème de l'authenticité des faits relatés. • L'autobiographie se subdivise en sous-genres : journal, mémoires, souvenirs...
Biographie	<ul style="list-style-type: none"> • Récit de la vie d'un personnage par un auteur. • Récit mené à la troisième personne.
Conte	<ul style="list-style-type: none"> • Proche de la nouvelle dans sa forme, le conte tient de l'apologue. • Caractérisé par un univers merveilleux et des personnages hors du commun qui ont une portée symbolique. • Subdivisé en plusieurs variantes : conte traditionnel, ou conte merveilleux, conte philosophique, conte fantastique et conte gothique.
Épistolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondance fictive ou réelle.
Essai	<ul style="list-style-type: none"> • Texte en prose. • Écriture argumentative et personnelle à travers laquelle l'auteur livre une réflexion.
Fable	<ul style="list-style-type: none"> • Court récit écrit en vers ou en prose où les personnages sont souvent empruntés au monde animal et chargés de symboles, permettant une transposition dans le monde humain.

l'arsenic, le vert-de-gris, faites passer les incandescences à travers le prisme ou à travers la poésie, vous aurez des spectres splendides, et le laid deviendra grand, et le mal deviendra beau » (William Shakespeare).

	<ul style="list-style-type: none"> • Une fable comporte toujours une morale et a souvent une visée critique.
Nouvelle	<ul style="list-style-type: none"> • Récit fictive qui se distingue du roman par sa forme brève.
Pamphlet	<ul style="list-style-type: none"> • Texte plutôt bref, à visée critique.
Roman	<ul style="list-style-type: none"> • Un récit fictif écrit en prose.
Théâtre	<ul style="list-style-type: none"> • Genre littéraire comprenant les œuvres écrites pour être jouées.

- **Après avoir étudié le tableau ci-dessus sur les genres littéraires, faites votre liste Aide-mémoire sur l'œuvre littéraire de Victor Hugo.**

« Tout dire pour tous et de toutes les façons possibles : c'est dans cette démesure que l'ensemble de l'œuvre de Victor Hugo trouve son unité profonde. Dans son projet, il y a une ambition totalitaire, dans la variation des genres, des sujets, des registres qui le caractérise, comme la volonté d'accomplir à lui seul toute la littérature possible. Chaque œuvre en elle-même contient tous les genres : la prose romanesque se fait poème, la poésie devient narrative, le discours produit une action dramatique et les héros sont des silhouettes opaques qui se meuvent dans un décor profond face au lecteur et non en lui, comme au théâtre » ¹⁵⁵.

AIDE-MÉMOIRE

Genre	Titre de l'œuvre	Date

¹⁵⁵ Extrait de la page : L'œuvre littéraire, disponible sur : http://expositions.bnf.fr/hugo/arret/ind_ecriv.htm

- **Pour mieux mémoriser les principales œuvres littéraires de l’auteur, amusez-vous avec le quiz :** <http://www.quizz.biz/quizz-332501.html>

À la fin de cette tâche les apprenants vont travailler en groupe (quatre groupes de 3-4 apprenants) sur deux œuvres proposées par l’enseignant d’une manière ludique et loin de l’exploitation classique du traitement d’un extrait littéraire grâce à l’aide de deux fiches de travail suivantes (fiches 4 et 5) :

- « Le dernier jour d’un condamné » (illustré).
 - <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b22002216.r=victor+hugo.langFR>
 - http://fr.wikisource.org/wiki/Le_Dernier_Jour_d%E2%80%99un_Condamn%C3%A9/%C3%A9d._1910/Illustrations
- « Demain dès l’aube » (en bande dessinée).
 - <http://ecolechataigniers.cattenieres.pagesperso-orange.fr/poesies/vhugo/HugoBD.htm>



FICHE DE TRAVAIL 4



- 1) **Observez attentivement chaque dessin. Par la suite essayez d'imaginer l'histoire et de donner un titre à chaque dessin.**
- 2) **Rédigez un court discours contre la peine de mort en justifiant votre opinion par des arguments.**
- 3) **Essayez de décrire la scène, le dessin ou le personnage qui vous a le plus impressionné.**
- 4) **Pour avoir une image plus précise sur l'œuvre :**

Cet ouvrage est disponible au format ePUB sur le site de la [bibliothèque numérique](#) de TV5MONDE.

- [Le dernier jour d'un condamné.ppt](#)

CONTRE LA PEINE DE MORT

« *La peine de mort est le signe spécial et éternel de la barbarie* » Victor Hugo, Discours à l'Assemblée constituante, 15 septembre 1848.

Le plus grand et le plus constant de tous les combats que Victor Hugo a menés depuis sa jeunesse, est celui contre la peine de mort. Le souvenir de condamnés conduits à l'échafaud a marqué l'écrivain. Hanté par ces exécutions, il ne cessera de dénoncer ce « meurtre légal » qui, pour lui, est un acte de barbarie.

Dans *Le Dernier Jour d'un Condamné*, il donne la parole à un condamné qui, à la première personne, présente ses impressions et ses sensations à partir du verdict. Il s'agit, en effet, d'un plaidoyer contre la peine de mort qui fait scandale à l'époque. Le même sujet sera repris dans *Claude Gueux* en 1834. Son souci pour l'amélioration des prisons et la condition des bagnés sera aussi décrit dans *Les Misérables* (l'image des forçats attachés à la chaîne qui traversent la France). Nombreuses seront aussi ses interventions auprès des gouvernements pour obtenir la grâce des condamnés à mort. Cette lutte s'explique surtout par le respect de la vie humaine mais aussi par le refus de la loi du talion selon laquelle la société agit par vengeance et non par justice. Tuer celui qui tue crée, pour Hugo, un cercle vicieux qui met en cause toute idée de civilisation et de progrès et qu'il faut éviter à tout prix. Car la société « *ne doit pas punir pour se venger ; elle doit corriger pour améliorer* » et instaurer entre les hommes des rapports de fraternité et non pas de rapports de force.

Hugo a, dans toutes les occasions, pris le parti des opprimés. Il n'est pas un droit qu'il n'ait revendiqué, pas une cause juste qu'il n'ait défendue. Son œuvre est un long combat pour l'avenir, pour l'humanité de demain. Il y a dans son cœur une compassion profonde pour tous les misérables qu'il s'agisse de la société, d'une classe ou d'un individu. Pourquoi ? Parce qu'il est l'**HOMME UNIVERSEL**.

<http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/personnalites/victor-hugo-defenseur-des-droits-de-lhomme>



FICHE DE TRAVAIL 5



Triste. Et le jour pour moi sera comme la nuit.

A. Visitez le site :

<http://ecolechataigniers.cattenieres.pagespersoorange.fr/poesies/vhugo/HugoBD.htm>

1. Lisez le poème en B.D ensuite essayez d'exprimer les sentiments qu'il vous inspire.
2. Regardez attentivement ces dessins. Quels sentiments veut souligner le dessinateur ?

3. Imaginez à quel être adoré s'adresse ce poème.

B. Visitez le site :

Les contemplations : recueil de 158 poèmes rassemblés en 6 livres que Victor Hugo a publié en 1856. La plupart des poèmes ont été écrits entre 1841 et 1855. Le recueil a pour thème le souvenir, l'amour, la joie, la mort, le deuil et le mystique.

Le poème « *Demain dès l'aube* » est le quatorzième poème du livre IV qui en compte 17. Ce poème a été daté du 3 septembre 1847, veille de la date anniversaire de la mort de sa fille Léopoldine et de son mari. Il relate ce pèlerinage que faisait Victor Hugo de Harfleur au cimetière de Villequier où a été enterrée sa fille

LA TROP COURTE VIE DE LEOPOLDINE

Victor Hugo avait perdu son fils aîné Léopold, né le 16 juillet 1823 et décédé le 10 octobre, et quand Adèle donne naissance à une fille le 28 août 1824, France la baptise du prénom de Léopoldine. Sa famille l'appelle volontiers « Didine ». Elle suit des études tout près de l'habitation familiale, place Royale à Paris et elle acquiert peu à peu des croyances religieuses très fortes. Dès 1834, son père lui envoie des lettres au cours de ses voyages et il écrira bientôt sur elle, séduit qu'il est par ce symbole de pureté. De nombreux prétendants se présentent, mais elle fait la connaissance en vacances de Charles Vacquerie avec qui elle se marie le 15 février 1843. Ils emménagent près du Havre au domicile de la belle-famille. Peu de temps après, le 4 septembre, c'est le drame : le jeune couple se noie lors d'une sortie en bateau sur la Seine, à Villequier. Hugo apprend la nouvelle de ce décès le 9 septembre dans un journal, sur le chemin de retour d'un voyage en France. Il n'ira sur sa tombe qu'en septembre.

C. Faites l'exercice suivant : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-25263.php>

D. Venez répondre aux questions du quiz : <http://www.quizz.biz/quizz-134091.html>

L'exploration de ces œuvres se fera en groupes : les deux premiers groupes vont travailler sur la première œuvre et les deux autres sur la deuxième. Le choix de cette approche vise à sensibiliser les apprenants aux différentes approches des œuvres littéraires, à développer leur imagination, à savoir dégager les points essentiels, à identifier les thèmes et développements, mettre en relief les enjeux (politiques, idéologiques, esthétiques) à exprimer leurs sentiments et leur opinion. À la fin de cette tâche les groupes procèdent à la mise en commun de leur travail en le présentant oralement accompagné d'un relevé synthétique au tableau TBI permettant l'interactivité entre les apprenants et l'enseignant et l'interaction entre les pairs, dont l'intérêt

majeur est de rendre l'activité plus stimulante et de favoriser l'attention, la concentration des apprenants et le gain de temps. Il est demandé à chacun des groupes de noter les présentations en veillant à évaluer le temps et la distribution de la parole entre les étudiants (stade préparatoire pour l'activité finale).

Étape 5 (2h) Rédaction de l'exposé : Victor Hugo – Un homme, une histoire.

Avant l'accomplissement de la tâche finale les apprenants vont faire une rapide révision des leurs connaissances acquises tout au long des étapes précédentes en répondant aux questionnaires :

- <http://www.quizz.biz/quizz-134091.html>
- <http://www.quizz.biz/quizz-789691.html>

Pour la rédaction de l'exposé, les apprenants vont remplir collectivement la fiche biographique qui peut servir de canevas lors de cette phase.



Auteur :

Date de naissance et date de mort

L'homme :

- Lieux de naissance et de vie.
- Études, métiers, activités.
- Principaux évènements personnels.
- Personnages ou évènements ayant marqué l'auteur.

L'écrivain :

L'œuvre :

- Les genres littéraires

Choisissez dans cette liste : roman, théâtre, nouvelle, poésie. Indiquez un titre d'œuvre pour chaque genre littéraire abordé par l'auteur

- Les sujet des œuvres

Quels évènements, personnages, milieu(x), sentiments sont évoqués dans l'œuvre de l'auteur ?

- Le style

Quelles sont les caractéristiques principales de l'art d'écrire de l'auteur ?

L'homme engagé :

Comme support, l'enseignant leur propose de consulter le site :

- <http://www.comment-faire-un-expose.com/>

Cela permettra aux apprenants de mieux connaître les étapes à suivre lors de la rédaction de l'exposé. L'écriture de l'exposé sera effectuée à distance et sous forme de travail collaboratif sur le même fichier de traitement de texte sur la plateforme Google Drive. Les apprenants peuvent consulter les outils de la structure de l'exposé et de l'expression mis à leur disposition¹⁵⁶. À la fin, pour découvrir les facettes cachées du grand homme et enrichir leurs informations, les apprenants sont appelés à voir la vidéo et présenter en classe les points qui les ont impressionnés :

- https://www.youtube.com/watch?v=S_pnLV4Ezdw

5.2. Développement en ligne de la séquence pédagogique

Après la scénarisation explicite des activités de la séquence pédagogique d'enseignement de la littérature en classe de FLE caractérisée par la combinaison d'interventions en ligne dans l'objectif de soutenir l'exploitation du fait littéraire, d'élargir l'expérience de la lecture littéraire pour l'apprentissage de la langue, nous procédons à son développement en ligne basé sur l'articulation des « ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités » (Lebrun M., 2011). Ce travail représente un champ d'observation abondant en

¹⁵⁶ Voir Annexe 32 : Outils de la structure de l'exposé et de l'expression mis à leur disposition.

apprentissage reposant sur une ergonomie à nature multiple : pédagogique, cognitive, fonctionnelle.

Cette étape apportant une plus-value pédagogique, est assez complexe parce qu'il faut prendre en considération les quatre paramètres : la possibilité, la faisabilité, l'adéquation et la réalisation (Hymes D.-H., 1984) pour profiter de la meilleure façon des avancées technologiques mettant en place « d'autres structures de travail fondées sur une certaine autonomie et sur l'apprentissage » (Pothier M., 2003, p. 80). Nous situons cette formation dans un espace hybride centré sur l'apprenant, sur les objectifs précisés, sur des parcours divers, des ressources multiples, et des situations pédagogiques adaptées. Tout comme D. Peraya (1999) suggère, nous avons porté une attention particulière sur le processus de médiatisation (objets et fonctions) et celui de médiation (activités humaines) qui rendent l'environnement d'apprentissage fertile aux méthodes et techniques d'enseignement modernes au cours de pratiques habituelles. La mise en place de ce modèle pédagogique numérique nécessite un investissement essentiel en matière de réflexion, d'observation, d'évaluation et de temps afin qu'il soit utilisé par des enseignants, des centres de FLE ou par d'autres institutions. Pour la production de la séquence en ligne, nous avons choisi la plateforme de création de site de Jimdo, <https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/>, dont la structure des parties est simple, assurant l'interface homme (apprenant) – machine – ergonomique. Pour garantir l'efficacité de l'application des matériaux pédagogiques choisis et leur adaptabilité à cet environnement numérique d'enseignement-apprentissage du FLE, une perspective ergonomique est intégrée dès le développement du site. Cette approche repose sur le concept d'ergonomie didactique, visant à assurer une adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus d'apprentissage, à savoir l'objectif recherché qui est l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire (Bertin J.-C., 2001, p. 48).

La finalité de cette séquence numérique est de créer une corrélation entre l'environnement d'apprentissage virtuel et l'environnement réel des apprenants en FLE, en rassemblant l'enseignant, les supports pédagogiques et les documents de référence, tous porteurs des savoirs à acquérir et des compétences à développer concernant les grands écrivains français. Pour proposer un contenu d'un abord léger profitant des liens hypermédias, nous avons accordé toute l'attention nécessaire à :

La page d'accueil présentée de façon claire. L'en-tête et le menu sont situés en haut :



Figure 5 : Page d'accueil.

La partie du contenu, accueille les éléments qui décrivent notre projet et qui est différente sur chaque page du site ; la barre latérale se trouve en bas de la page et au-dessus du bas de page :

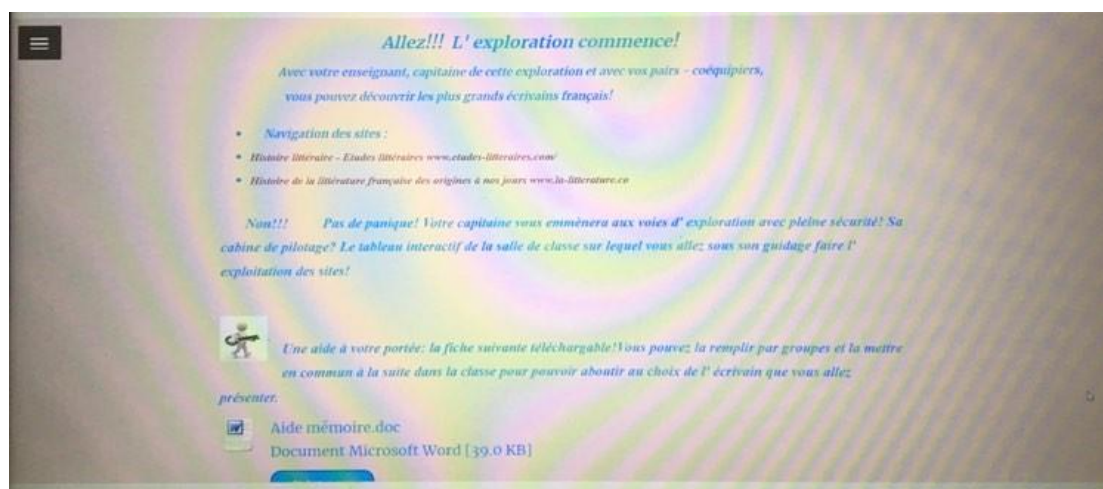


Figure 6.1 et 6.2 : Structure des parties de la page d'accueil.

Comme il est évident sur les deux photos, la page d'accueil informe l'utilisateur sur le contenu du site et sur les possibilités de navigation dans celui-ci. La fonction appropriée au type de notre

site est la fonction de « couverture », qui comporte une illustration et de très courtes indications sur le contenu du site, en lui attribuant une valeur plutôt esthétique qu'informative.

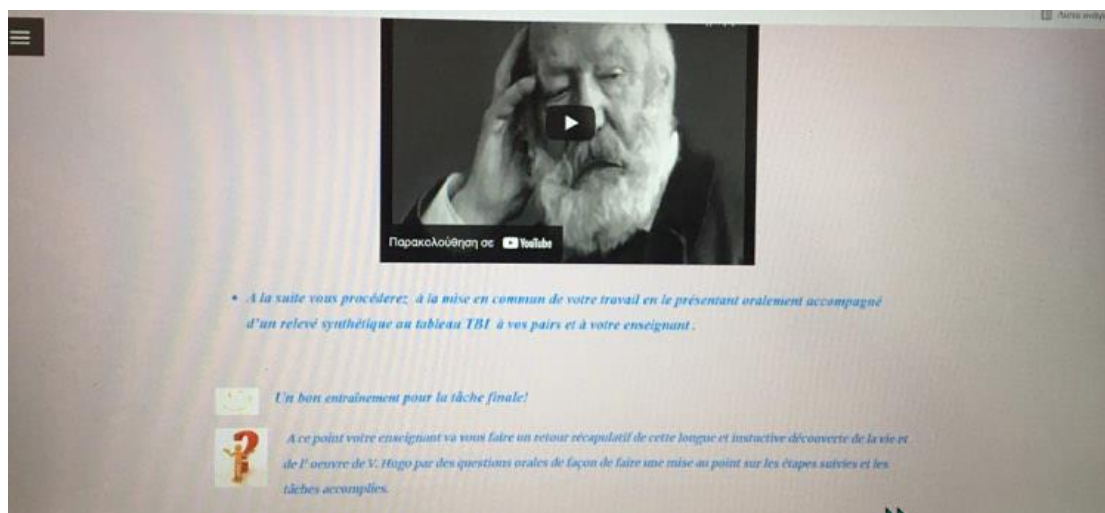
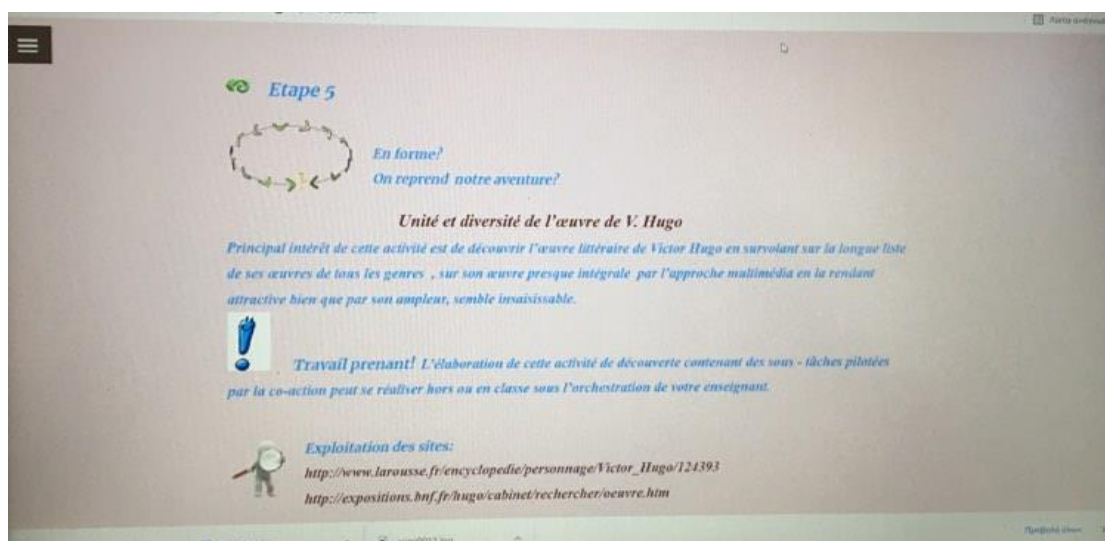
L'architecture de l'information, une structure du site simple et cohérente. Deux types d'architecture sont combinées : la séquentielle qui permet l'organisation des pages-étapes du général au particulier et l'organisation hiérarchique en liaison avec la page d'accueil :



Figures 7.1 et 7.2 : L'organisation des pages.

La présentation des pages, conçue comme un moyen d'action, établit ainsi une relation entre l'utilisateur-apprenant et son objectif déterminant l'accomplissement de la tâche visée. Les informations et la mise en page sont soigneusement pensées pour faciliter l'opération de la tâche à chaque étape de la page, contribuant ainsi à un décodage rapide des consignes. Nous avons soigné l'uniformisation de la présentation visuelle des pages en définissant le style, les polices de caractères, les couleurs (le fond des pages en rose, couleur prédominante, symbole de l'ingénuité, et les couleurs des caractères de lettres en harmonie avec celle-ci, afin de réussir à

avoir une présentation homogène qui ne nuit pas à la lisibilité du texte et qui aide à la concentration des apprenants. La conception visuelle et la conception fonctionnelle en équilibre grâce à la simplicité, la sobriété et la création, déterminent la disposition des éléments sur l'espace de la page et assurent l'identité visuelle de la séquence numérique. De plus, les pictogrammes et les icônes sont choisis selon leur pertinence avec les objectifs de la séquence pédagogique médiatisée et ils contribuent à la signalisation visuelle qui aide à la navigation en évitant que les vidéos ne ralentissent le temps de chargement.



Figures 8.1 et 8.2 : Présentation des pages.

La navigation cohérente et transparente est essentielle pour permettre aux apprenants d'accéder facilement au contenu de la formation. Elle offre un chemin clair et simple à suivre, avec des éléments de navigation bien visibles qui favorisent le développement de réflexes chez les apprenants. L'icône-menu située en haut à gauche de chaque page, avec des petites flèches

clignotantes, facilite la navigation en arrière et en avant pour les apprenants. De plus, les liens sont associés à des mots spécifiques qui décrivent l'information, et les URL sont également indiquées. La possibilité pour les apprenants de communiquer avec la personne ressource par courrier électronique en cas de questions ou de commentaires, ainsi que les informations supplémentaires disponibles via le formulaire de contact dans le menu, renforcent la crédibilité de la séquence numérique.

L'interactivité et l'interaction contextualisées ont capté notre attention aussi pour la stimulation et le bien-fondé des interventions inscrites dans cette forme d'apprentissage. Nous nous sommes appuyés sur deux formes d'interactivité telles que définies par D. Thierry (1989) : l'interactivité de contenu, qui consiste à intégrer des connaissances dans le processus d'apprentissage, et l'interactivité d'usage, qui vise à stimuler l'apprentissage en favorisant l'interaction entre l'apprenant et l'outil numérique. Nous avons également mis en œuvre l'interaction entre le didacticiel pédagogique numérisé et les usagers-apprenants, ainsi que l'interaction réflexive entre les apprenants, favorisant la collaboration harmonieuse.

Notre séquence numérique repose sur des principes tels que la coopération, les pédagogies progressives et l'utilisation de la technologie pour impliquer activement les apprenants dans des activités de partage. Elle favorise la communication entre les utilisateurs (les apprenants) et les outils numériques, ainsi que le dialogue entre les individus (les apprenants et l'enseignant), avec la possibilité d'agir en fonction du contenu. L'environnement numérique n'est plus simplement un outil, il devient un véritable partenaire dans l'établissement du dialogue (Chardenet P., 2002). Sa structure et sa richesse lui confèrent une dimension dynamique, favorisant de multiples interactions entre le contenu d'apprentissage, les outils numériques, les apprenants et l'enseignant, convergeant vers une réflexion sur l'action commune. L'intérêt réside dans un apprentissage évolutif, soutenu par une approche pédagogique qui intègre l'interaction, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'orientation et le suivi, créant ainsi un ensemble didactique à la fois riche d'un point de vue qualitatif et quantitatif.

Cette tentative didactique visant à cerner notre objet d'étude a été menée en tenant compte de notre objectif procédural préalablement défini, des besoins et des dispositions des apprenants, ainsi que des caractéristiques spécifiques des supports sélectionnés. Nous avons accordé une attention particulière à la convivialité des outils numériques utilisés dans le cadre de la didactique et à leur rôle dans le contexte pédagogique, afin de tirer parti des avancées de la technologie éducative pour l'enseignement du FLE. Nous avons pris en compte les éléments clés de la situation d'apprentissage médiatisée, tels que décrits par J.-C. Bertin (2000, p. 18) : la langue, qui est à la fois le point de départ et le but ultime de l'apprentissage ; la didactique,

qui vise à comprendre et à mettre en œuvre les moyens de cet apprentissage ; l'apprenant, qui est à la fois l'objet de la réflexion et le sujet de l'action cognitive ; et la technologie, qui renforce et enrichit la palette des moyens d'action. Sur cette base, nous avons élaboré cette séquence pédagogique en ligne, favorisant la réflexivité et l'interactivité pour une meilleure confrontation avec la langue cible. L'évaluation de notre modèle didactique médiatisé, son acceptation et son intérêt seront laissés à l'appréciation des apprenants, des enseignants, des formateurs et des collègues chercheurs qui seront sollicités pour sa mise en pratique.

5.3. Expérience pilote – Bilan général

Lors de la planification de notre recherche, nous avons complété nos observations établies sur une période de plusieurs années avant la conception de notre étude. Ces observations ont constitué la source du problème de recherche déjà formulé, alimentant notre désir de contribuer à son amélioration, voire à sa résolution. Tout au long de la recherche et du développement de la séquence numérique, nous avons continué à observer, enregistrant soigneusement nos remarques essentielles, les différents aspects et les possibilités dans un journal de bord. Ce journal de bord est devenu une sorte de banque de données nous permettant de consigner nos réflexions tout au long de cette observation. L'explicitation des traces conservées a modifié notre perspective sur l'objet que nous cherchions à créer. Elle a approfondi notre réflexion et a enrichi notre démarche. En effet, la réalisation et la contribution de ce modèle pédagogique numérique ont exigé un investissement important en termes de réflexion, d'observation, d'analyse constante et d'évaluation du temps et des ressources nécessaires dans le contexte envisagé.

Afin de mieux appréhender notre objet de formation dans toute sa richesse, nous avons opté pour une approche méthodologique combinant trois méthodes complémentaires : l'observation participante, la méthode d'analyse en groupe et les entretiens semi-directifs avec les enseignants impliqués. Cette démarche nous a permis de recueillir une variété de données et de points de vue, offrant ainsi une perspective plus complète sur la complexité, l'utilité et la richesse des pratiques mises en œuvre. Une grande attention a été accordée à l'évaluation du contenu, à la cohérence et à l'articulation des ressources, ainsi qu'aux moyens mis en place dans l'objet didactique pour atteindre les objectifs de la formation. Les remarques des acteurs-enseignants ont également été prises en compte pour renforcer la solidité de notre démarche. Les enseignants de FLE sollicités dans cette étude sont issus de notre milieu de travail, l'école de langue française *ABC*-Lesbos. La procédure d'évaluation a été appliquée à chaque étape de la séquence pédagogique pendant la mise à l'essai. Concrètement, cette évaluation s'est

déroulée en deux phases : un essai préliminaire à la fin de la conception de la séquence pédagogique pour évaluer les quatre paramètres déjà mentionnés (cf. Hymes D.-H., 1984, p.222), et un essai final pendant le développement de la séquence en ligne pour évaluer l'efficacité de l'architecture des tâches, la présentation, la navigation des pages, l'accessibilité aux formulaires et l'ergonomie didactique. La première phase d'essai préliminaire s'est déroulée sur deux semaines consécutives à l'école de langue française *ABC*-Lesbos. Elle consistait en une présentation analytique de la séquence pédagogique aux enseignants participants, accompagnée d'une fiche d'exploitation pédagogique détaillée indiquant le déroulement de l'enseignement, ainsi qu'une grille d'observation du matériel didactique destinée aux enseignants participants :

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 Élaboration de nouveaux apprentissages 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'apprenant	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Cohérence : Relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Transfert : 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

Cette première phase nous a permis d'obtenir des retours importants et d'estimer l'adéquation de la séquence à la problématique de notre recherche.

La synthèse des commentaires et des suggestions a suivi l'exploitation du dispositif par les deux enseignants, au cours de laquelle ils ont partagé leurs avis sur l'ensemble des activités de la séquence numérique. Ce partage de leurs réflexions sur l'utilisation du dispositif, les connaissances intégrées et les enjeux qu'il comporte s'est avéré enrichissant et fécond pour évaluer les pratiques et les modalités de la formation, ainsi que l'utilisation du matériel numérique et les dimensions innovantes de cet environnement techno-pédagogique dans le contexte de l'enseignement du FLE axé sur la littérature. Leurs estimations dans le contexte professionnel et leurs réflexions engagées dans la perspective de cette formation ont mis en lumière les distinctions entre les pratiques traditionnelles et les pratiques innovantes, fondées sur les objectifs de cette formation en réception de la littérature. Cette démarche a introduit de nouvelles configurations didactiques et pédagogiques dans la classe, soulevant des défis quant au potentiel d'innovation didactico-pédagogique, au rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre du processus d'apprentissage et à la polyvalence requise de l'enseignant en FLE. La grille

d'appréciation générale suivante (couvrant le contenu de la séquence et sa position, l'approche pédagogique, l'articulation entre présence et distance, le nouvel environnement d'apprentissage et l'accompagnement) leur a servi de guide pour se concentrer sur le processus didactique et fournir leurs impressions et appréciations avant la phase d'évaluation de la mise en pratique. Celles-ci se mettront en relation avec celles qu'apportera la mise en œuvre de cet enseignement. Cette évaluation croisée entre enseignants a permis d'enrichir la séquence numérique et de l'adapter davantage aux besoins et aux spécificités de l'enseignement du FLE axé sur la littérature :

**Grille d'appréciation adoptée aux dimensions proposées par Charlier B.,
Deschryver N. & Peraya D. (2006)**

		Estimation-annotation
Approche pédagogique		
Articulation Présence-distance	Temps accordé à chaque étape.	
	Rythme – Répartition des activités, tâches.	
	Manière d'alternance (alternance par compétence, alternance thématique, alternance par tâche...).	
Accompagnement	Accompagnement par le tuteur (ses fonctions, quels outils de communication...).	
	Accompagnement par les autres apprenants (travail collaboratif partage du travail...quels outils).	
	Aides matérielles.	
Médiatisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage. - Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources sous forme multimédia. - Outils de communication et de collaboration. 	
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les apprenants. - Objectifs réflexifs et relationnels. 	
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de liberté des méthodes pédagogiques. - Recours aux ressources et acteurs externes. 	

Les enseignants ont exprimé leur soutien à la scénarisation de la séquence didactique en ligne, à l'articulation harmonieuse des activités d'apprentissage en présentiel et à distance, à l'ouverture de cette formation sur la langue à travers la littérature pour favoriser l'éducation interculturelle, à l'organisation spatiale et temporelle de cette séquence, ainsi qu'au suivi continu de celle-ci. Ils ont remarqué l'application équilibrée des fonctions essentielles définies par D. Peraya (2008) pour tout dispositif d'apprentissage, notamment les fonctions de gestion, d'information (transmission de savoir), d'interaction, de production, d'évaluation et d'accompagnement. Ils ont souligné la pertinence de l'acte éducatif qui consiste à relier de manière cohérente l'ensemble didactique et pédagogique en adaptant le dispositif aux dispositions des apprenants et en maintenant la présence constante de l'enseignant. Ils ont apprécié la manière dont cette approche contribue à la construction des connaissances et au développement des compétences des apprenants en FLE. Nos préoccupations didactiques visant à intégrer l'enseignement de la littérature en utilisant davantage de ressources numériques et en mettant l'accent sur les compétences à développer chez les apprenants de FLE ont été reconnues comme pertinentes, même si elles présentent un potentiel didactique complexe qui implique différents types de connaissances et de supports.

Ces considérations, retenues par le discours optimiste des enseignants, vont être vérifiées et évaluées à la phase de l'expérimentation en classe, chantier didactique principal pour attester ou contester l'efficacité de notre dispositif donnant aux apprenant des façons d'apprendre innovantes.

5.4. Expérimentation du dispositif pédagogique

Dans ce chapitre nous procédons à l'expérimentation du modèle didactico-pédagogique et à la phase d'interprétation des éléments reçus après avoir présentés les données de deux questionnaires : « La littérature et son enseignement en classe de FLE en Grèce – Quelles compétences avisées » et « L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE en Grèce » (cf. sections 4.1.1 et 4.1.2) adressées aux enseignants de FLE grecs qui ont accepté de participer à cette enquête grâce à l'aide de l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire : APF¹⁵⁷, de son antenne sur l'île de Lesbos : APF de Lesbos dont je suis présidente depuis 2003 et de l'Association des professeurs de langue française et de philologie des diplômés universitaires : APLF¹⁵⁸. Le schéma suivant fait référence aux étapes suivies de notre recherche exploratoire :

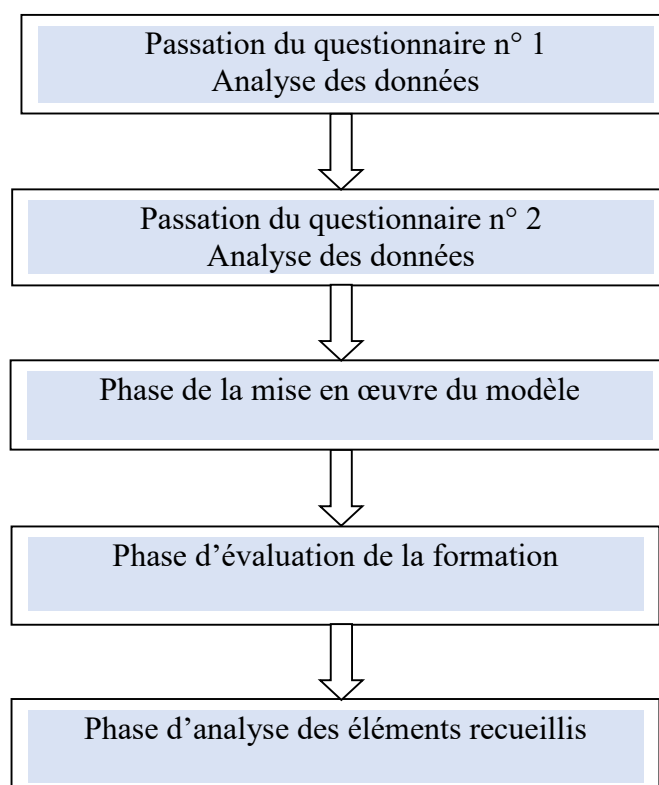


Schéma 14 : Étapes suivies de la recherche exploratoire.

¹⁵⁷ L'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire, créée en 1975 et siégée à Athènes, <https://apf.gr/association/>

¹⁵⁸ L'Association des professeurs de langue française et de philologie des diplômés universitaires, fondée en 1975 et siégée à Thessalonique, <https://www.aplf.gr/profil-w-11701.html>

La collecte d'informations avec une recherche axée sur l'objectivité et la diversification des points de vue constituera une étape essentielle pour parvenir à une évaluation critique de notre proposition didactique en FLE, ainsi que de la pertinence des ressources employées dans ce contexte d'enseignement. Cette démarche, qui se révèle très fructueuse, nous permettra de fournir une évaluation approfondie de la faisabilité et de l'efficacité de notre approche d'enseignement-apprentissage hybride. Elle nous aidera également à prendre du recul par rapport aux effets et aux impacts générés, tout en nous permettant de mesurer les avancées potentielles dans le domaine de la didactique du FLE.

5.4.1. L'approche exploratoire

L'élaboration de ce dispositif s'est faite sur le scénario pédagogique « Victor Hugo, un homme, une histoire » qui articule l'enseignement-apprentissage du FLE, la littérature et les TICE pour l'importance de l'approche interculturelle. Il s'agit d'un dispositif centré sur l'apprentissage de la langue-culture par l'exploitation des possibilités pédagogiques et technologiques. En effet, nous avons pensé différemment cette formation et son déploiement en classe de FLE. Elle est basée sur la scénarisation du cours incluant des tâches et sous tâches à être accomplies par les apprenants afin de rendre l'apprentissage de la langue efficace, attrayant, porteur de sens qui contribuera au développement de la compétence interculturelle par l'étude du texte littéraire. Nous profitons du scénario écrit comme un déroulé pédagogique d'un cours présentiel pour atteindre ses objectifs et d'un cours en ligne. La spécificité de cette formation exploitant la richesse de la littérature, les ressources multimédias (documents écrits, images, vidéos, cartes visuelles, tableaux...) en FLE se trouve dans la mise en scène des savoirs, l'apprentissage actif, la collaboration, l'interaction, l'interactivité et la communication sous toutes ses formes :

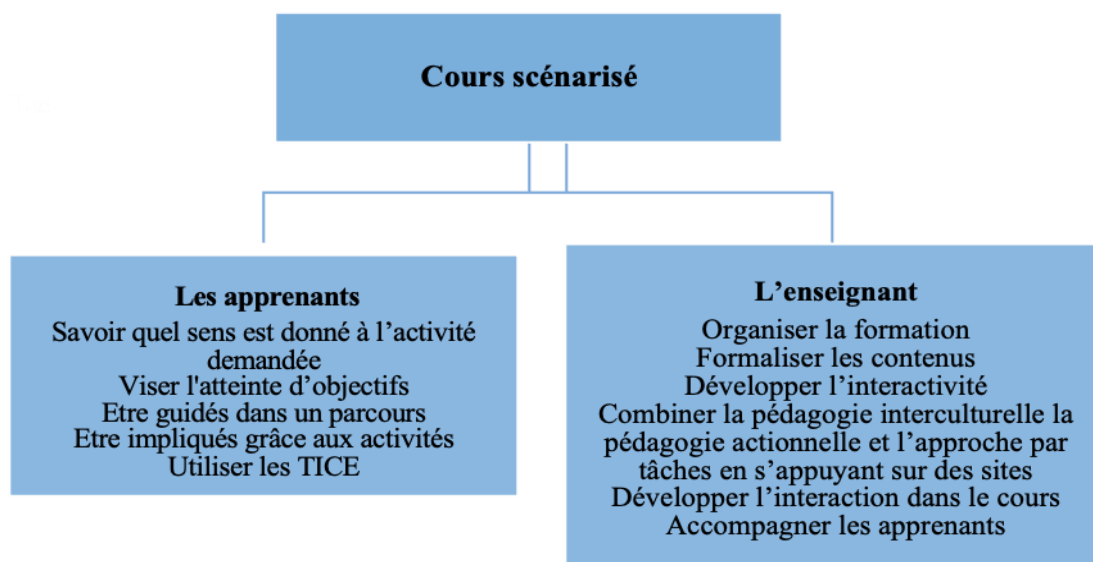


Schéma 15 : Les enjeux de la scénarisation du cours.

En adéquation avec le niveau de langue des apprenants (B2 accompli-C1), leur âge (14-15 ans), l'espace d'enseignement-apprentissage, et la temporalité d'apprentissage, la mise en pratique de cette formation s'est opérée en deux manières distinctes dans les locaux de l'école de langue française et de culture *ABC*-Lesbos¹⁵⁹ au moyen d'une répartition de modalités d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage et à travers trois continuums « lieu-action-temps »¹⁶⁰ :

- dans la salle de classe équipée de tous les outils numériques indispensables et sous la direction entière de l'enseignant en suivant la séquence pédagogique étape par étape à l'aide de la Fiche-enseignant et de la Fiche-apprenant (cf. annexes 30, 31) en accomplissant certaines activités hors de la classe ;
- dans la salle d'informatique en pleine autonomie des apprenants grâce à la séquence médiatisée et avec l'accompagnement de l'enseignant en cas de nécessité (environnement d'apprentissage hybride).

Les enseignants de notre école ont choisi la manière de la mise en œuvre de la formation proposée sur la base d'un accord mutuel. Ils ont commencé l'exploitation en même temps, début janvier 2022 et ils l'ont accomplie fin mars 2022 en respectant la Fiche-calendrier (cf. annexe 29) qui leur a été remise.

¹⁵⁹ Annexe 33 : *ABC* – École de langue française, Mytilène (Lesbos). Bref descriptif de l'entreprise : <https://www.xo.gr/profile/profile-911497788/el/>

¹⁶⁰ Meyer F., Verquin Savarieau B., Petit M., et Bourque C., 2020, « Le numérique pour une hybridation de qualité », *Médiations Et médiatisations*, (4), 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.180>

Ces deux manières différentes de la mise en œuvre de cette formation ont été appréhendées selon les quatre perspectives : la perspective des acteurs (apprenants et enseignants), la perspective spatiale (en classe et/ou hors de la classe), la perspective temporelle (temps d'engagement par les apprenants et les enseignants) et la perspective des outils (instruments, médias, séquence numérique) que suggèrent les auteurs F. Meyer, B. Verquin Savarieau, M. Petit, et C. Bourque (*ibid.*, 2020, p. 4). Elles nous permettront d'avoir des données, des informations sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de la croisée de l'enseignement de la littérature, de la sensibilisation interculturelle, de l'usage des TICE en FLE qui seront analysées pour confirmer ou pas les hypothèses de notre recherche. Notre observation et analyse se sont fixées tant sur l'articulation présence-distance, la médiatisation, l'interaction, la médiation, l'ouverture et l'accompagnement qui constituent les composantes de notre modèle didactique que sur les proximités : technologique, spatiale, organisationnelle, systémique, cognitive et relationnelle afin que ces deux manières de la mise en œuvre de la formation assurent l'implication des apprenants et la cohérence de la réalisation de cette formation (Paquelin D., 2014). De plus, nous avons voulu observer les effets différenciés entraînés sur la perception de l'apprentissage dans un environnement traditionnel, de l'apprentissage sur un environnement médiatisé et les mettre en lien avec ces deux manières singulières de la mise en pratique du dispositif ainsi que de l'atteinte des objectifs fixés.

Ainsi deux différentes manières de mise en pratique de la séquence pédagogique sont envisagées pour un apprentissage du FLE hybride de dimensions innovantes. D'où le champ d'enseignement-apprentissage se distingue des technologies de gestion de la classe et de documentation (internet, tableurs pour l'évaluation), les technologies de diffusion (TBI, vidéoprojecteur), les technologies de création (sites, exercices) et les technologies de communication médiatisée (wiki, messagerie électronique)¹⁶¹. Au surplus, toutes les conditions qu'il conviendrait de réunir ont été examinées pour que cette didactisation soit profitable d'ordre pédagogique, pragmatique et épistémologique. Cette application nous a permis de mieux cerner les différents enjeux des pratiques au cadrage de la littérature, des TICE en FLE et de l'interculturel. Ainsi, les enseignants se sont trouvés dans une situation pédagogique inhabituelle d'un potentiel dynamique et ils ont été appelés à lui donner du sens, à aider les apprenants à s'approprier ces pratiques de la formation d'un processus particulièrement complexe. Ce potentiel a été exploité par les différentes modalités et la manière dont les apprenants d'une part et les enseignants de l'autre ont tiré parti de dimensions didactico-pédagogiques incorporées.

¹⁶¹ Typologie donnée par Guichon N., (*op.cit.*, 2012, pp. 43-44).

Ce modèle de formation appliqué par ces manières d'expérimentation promeut plusieurs opportunités en matière d'enseignement et d'apprentissage en FLE, des méthodes actives d'ingénierie et d'innovation didactique. Les interactions entre les caractéristiques pédagogiques et numériques propres à chaque manière d'application et les acteurs (enseignants – apprenants), sont aussi notées dans cette partie de notre recherche et les effets de notre dispositif hybride sur les apprenants et sur les enseignants sont relevés par leur discours.

5.4.2. Évaluation de l'efficacité du modèle didactico-pédagogique par les enseignants

Dans cette section, nous allons constater si et comment ce modèle d'enseignement-apprentissage du FLE exploité de deux différentes façons par des approches ambitieuses et nouvelles marque un virage dans les didactiques du FLE et de la littérature et en quoi ces approches avec leurs avancées, leurs limites par ailleurs, seraient porteuses du développement interculturel en FLE. Les deux enseignants de FLE sollicités à titre d'acteurs compétents ont contribué avec leur expertise à l'application de ces approches. Durant cette expérience didactique, ils commentaient les pratiques sur la fiche d'observation et la fiche d'appropriation, celles qu'ils ont utilisées à la phase d'essai préliminaire (*cf.* section 5.3. *Expérience pilote – Bilan général*) afin de pouvoir comparer leurs estimations avant et après la mise en application du modèle didactique. De vrais facilitateurs, nos enseignants ont travaillé en pleine collaboration avec nous et ils ont partagé leurs points de vue à la fin de chaque étape de la séquence didactique pour l'émergence des possibilités par cet enseignement du FLE. Leur contribution apporte des éléments solides concernant l'évaluation de cette formation hybride aux niveaux :

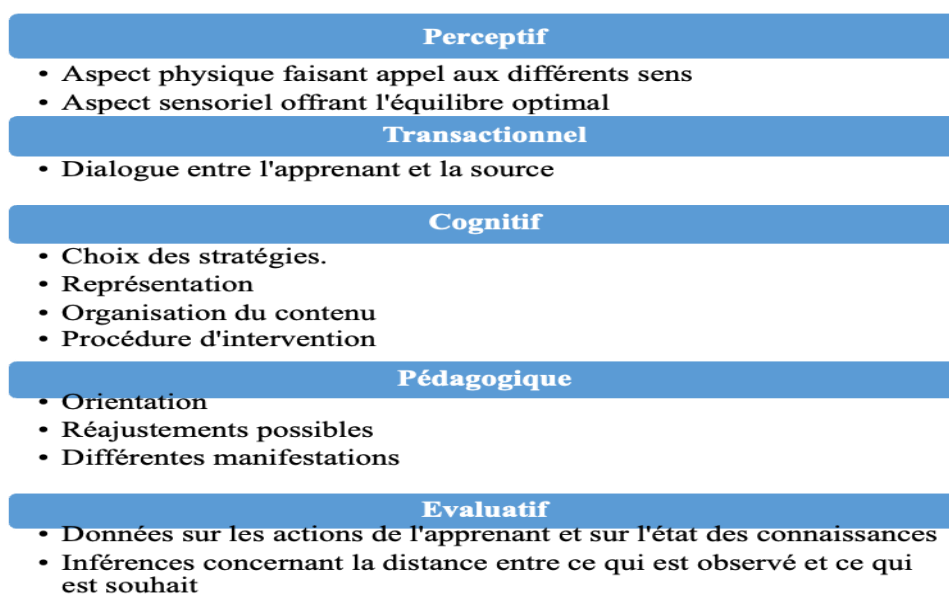


Schéma 16 : Niveaux d'évaluation de la formation hybride.

L'apport des enseignants à l'amélioration des résultats de la formation et leur implication significative dans sa mise en œuvre, ainsi que dans l'observation des manifestations pertinentes et leur validation, sont incontestables. Une synthèse des commentaires et des remarques a suivi ces expériences de la séquence didactique, au cours de laquelle les enseignants ont exprimé leurs impressions et leurs évaluations concernant ces modalités spécifiques et complexes d'alternance entre les deux modes, à savoir la présence et la distance, pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue, en intégrant la littérature, les nouvelles technologies, ainsi que la culture :

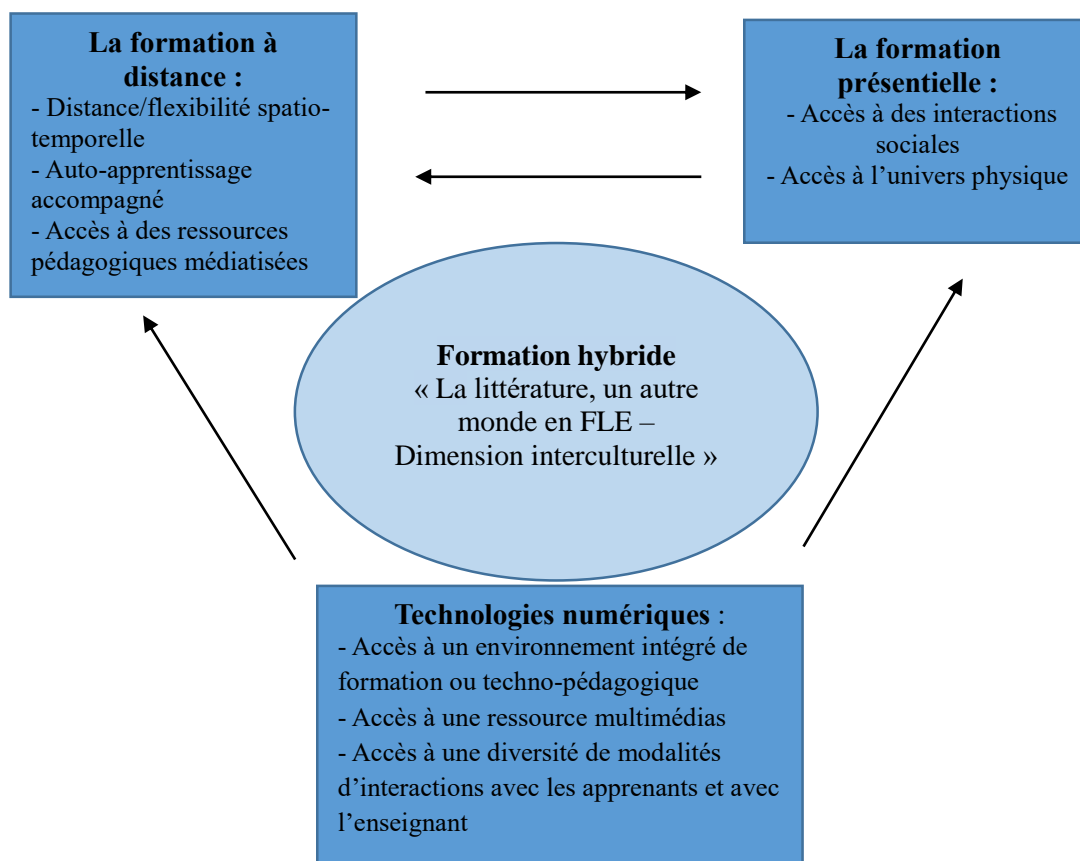


Schéma 17 : Formation hybride « La littérature, un autre monde en FLE – Dimension interculturelle » selon Deschryver N. et al., 2011.

L'introduction de ces nouvelles modalités d'apprentissage auprès des enseignants et des apprenants qui étaient habitués à un enseignement plutôt directif et transmissif ne semble pas avoir été entravée par leur complexité. Au contraire, dans ces nouveaux cadres d'enseignement-apprentissage du FLE, on observe un enthousiasme accru et une plus grande motivation de la part des apprenants. Cela est dû à l'accent mis sur les éléments de suggestion, de clarification et de stimulation que ces pratiques comportent. Le lien entre les modes présentiel et distanciel, l'accompagnement par les enseignants, ainsi que la flexibilité offerte par l'utilisation des technologies numériques ont renforcé leur engagement. Les principes du système de motivation

et du processus d'apprentissage soutenus par G. Lozanov (1973 a), tels que l'intérêt pour le sujet (la tâche finale à accomplir) avant l'apprentissage, l'association de l'activité et de la réflexion, la responsabilité collective de la classe dans la réalisation des tâches et sous-tâches, la possibilité d'initiatives, l'encouragement, l'intensité et la progressivité de l'apprentissage, semblent être confirmés par les témoignages des enseignants.

En interprétant les principaux effets suscités par la formation expérimentée auprès des apprenants de l'école de français langue étrangère *ABC*-Lesbos, les enseignants ont exprimé une satisfaction totale concernant l'adéquation du matériel/produit et l'enseignement-apprentissage du FLE. Ils ont également fait part de leur plaisir à mettre en œuvre ces nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue, malgré la complexité des applications qu'ils utilisaient pour la première fois. Selon leurs réponses, la complexité de ces propositions didactiques ne consistait pas une entrave à leur application, au contraire, elle constituait un défi pour eux de découvrir la polyvalence que l'enseignant du FLE doit disposer :

Estimation d'ensemble du dispositif expérimenté par les enseignants (Occurrence %)		
	Enseignant en classe	Enseignant en salle d'informatique
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 prétendus	96%	96%

Tableau 13 : Estimation d'ensemble du dispositif expérimenté par les enseignants.

Ils se sont dits favorables de la construction du scénario pédagogique harmonieusement lié à l'activation des acquis, l'élaboration de nouveaux apprentissages sur les compétences langagières et l'organisation des informations. Selon eux, il s'agit d'un support appréciable de diversité grâce aux activités de lecture et d'écriture auxquelles les apprenants se sont adonnés à la fois sur papier et sur l'écran, sollicitant le numérique. Cela leur a procuré un grand plaisir et les a incités à utiliser des stratégies cognitives, affectives, de gestion et métacognitives, les rendant actifs dans leur apprentissage. Les enseignants ont unanimement souligné la créativité accrue et le plaisir que les nouveaux environnements d'apprentissage de la langue offrent aux apprenants, ainsi que la bonne articulation entre ces deux mondes d'apprentissage, sous la supervision de l'enseignant qui stimule les compétences multimodales en utilisant des supports médiatiques. Ils ont également mis en évidence les modalités d'alternance entre le mode présentiel et distanciel, le roulement entre différentes ressources matérielles adaptées à leur usage, les activités prévues pour la réception ou le traitement de nouvelles connaissances, ainsi que la proximité spatiale et temporelle des textes, hypertextes et illustrations de ce matériel pédagogique. Les deux enseignants ont trouvé que le scénario pédagogique était éclairant, d'une conception évolutive, mettant en place un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances, et favorisant les relations entre l'enseignant, l'espace d'apprentissage, les enseignants et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Pour eux, une bonne organisation de l'apprentissage, comprenant les étapes de compréhension, de perception, d'intégration, de modification et de production, facilite l'assimilation des connaissances, renforcée par la précision et la structure des informations, ainsi que l'interprétation des nouvelles données et la rapidité de rendement.

Les enseignants reconnaissent que cette formation se caractérise par la découverte de la langue et la recherche de réponses universelles grâce à l'exploration des thèmes abordés dans son contenu. Ils estiment que cette formation en FLE prend tout son sens dans un monde globalisé, marqué par la diversité culturelle, les mouvements humains et médiatiques, la participation citoyenne limitée, l'exclusion et l'intolérance. Cette approche de l'enseignement du FLE ne vise pas seulement à transmettre des connaissances ou à susciter de l'intérêt pour les sociétés où la langue cible est utilisée, mais elle se positionne également comme un moyen d'éducation humaine, l'une des fonctions essentielles de la maîtrise des langues. Ils ont noté que cette modalité de travail était nouvelle pour eux, mais qu'elle ne nécessitait pas de charge de travail supplémentaire en raison de la cohérence du scénario pédagogique et de l'hybridation de la structure du dispositif didactique, offrant diverses options spatio-pédagogiques. Ils ont également compris qu'ils devaient s'adapter à ces nouveaux environnements, combinant la littérature et le numérique, tout en s'ajustant aux besoins et aux attentes des apprenants-acteurs

engagés dans le processus d'apprentissage. Le rôle des enseignants évolue en fonction du mode d'enseignement. Leurs rôles différenciés dans les modes d'application de la formation en espace traditionnel et médiatisé sont illustrés par les schémas qui suivent :

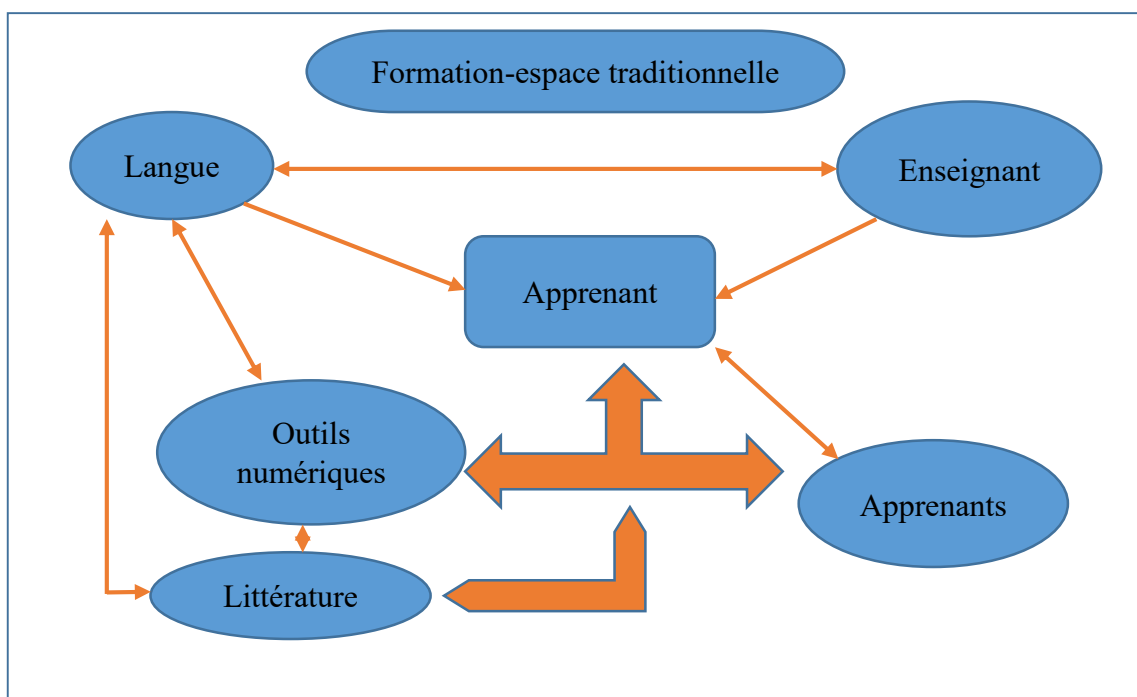


Schéma 18 : Présence de l'enseignant dans la formation en espace traditionnel (conception personnelle).

Dans ce mode de mise en pratique de la séquence didactique, l'enseignant joue un rôle essentiel en tant qu'organisateur compétent, facilitateur. Il guide les apprenants, résout les difficultés, les aide à atteindre les objectifs, à développer leurs compétences pour l'interactivité technique, y compris la recherche d'informations, la structuration des données, et la réponse à des questions. Il offre également un soutien motivationnel et favorise les échanges et la collaboration entre apprenants en classe et à distance. Ce processus lui permet de revitaliser ses méthodes d'enseignement en tirant parti de nouvelles pratiques et supports.

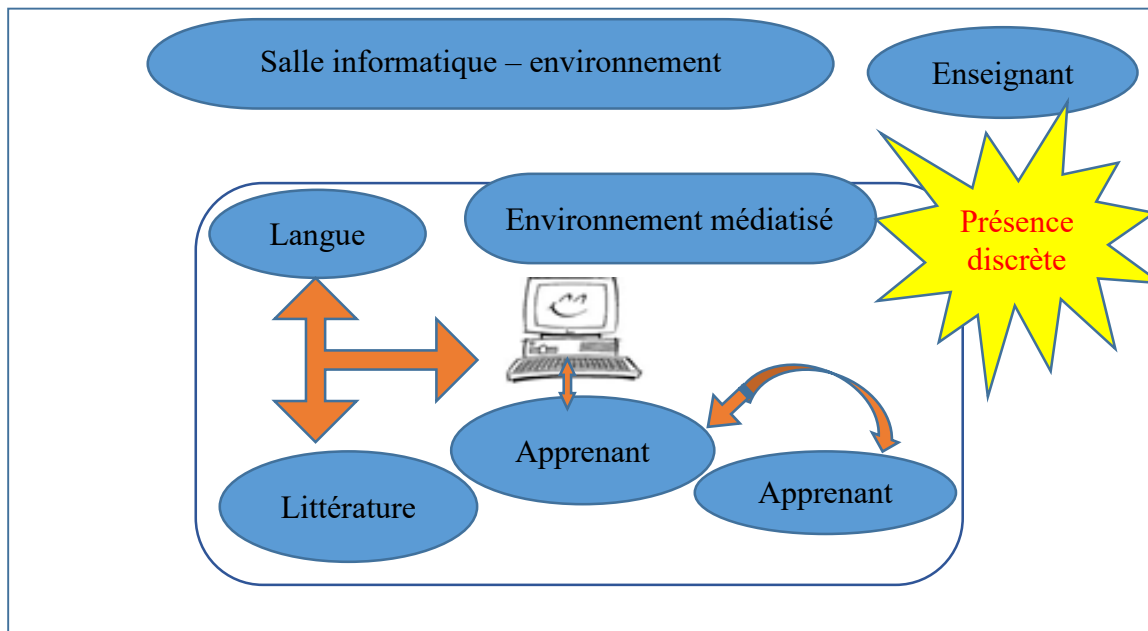


Schéma 19 : Présence de l'enseignant dans la formation médiatisée (conception personnelle).

L'importance des processus cognitifs des apprenants et du contexte culturel et interculturel qui détermine cet environnement numérisé d'apprentissage de la langue par la littérature suppose la présence de l'enseignant-tuteur. Celui-ci fournit les informations nécessaires sous forme d'étayage, tout en laissant l'initiative aux apprenants, car il s'agit d'un travail collaboratif. L'enseignant engagé s'est adapté sans difficulté à la complexité de la séquence en ligne intitulée « V. Hugo, un homme, une histoire », sans craindre de se voir dépossédé de ses tâches par les outils numériques, malgré son expérience dans l'enseignement en présentiel.


Le tableau suivant nous aide à enregistrer les fonctions des enseignants identifiées à ces deux modes d'application de la séquence didactique qui recouvrent différentes tâches aux dimensions administrative, pédagogique, méthodologique, psychologique et socioaffective et technique (Glikman V., 2002 ; Denis B., 2003 ; Berrouk S. et Jaillet A., 2013) qui nous apportera des données sur le changement de la place et des rôles de l'enseignant de FLE à développer dans la section *Discussion* qui va suivre :

Dimensions	Rôle de l'enseignant	
	La formation en classe	La formation en ligne
<p>Administrative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informer l'apprenant des modalités de formation à sa disposition. - Lui faciliter l'accès à des lieux de travail supplémentaires, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux de regroupements. 	<p>V</p> <p>V</p>	<p>V</p> <p>V</p>
<p>Pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarifier les procédures de la formation. - Orienter l'apprenant vers des ressources, des documents, des activités supplémentaires. - Guider l'apprenant et planifier les activités. - Faciliter l'alternance présence-distance. - Organiser le travail collectif. - Animer la dynamique d'échanges entre les acteurs de la formation. - Soutenir la médiation. 	<p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p>	<p>V (si nécessaire)</p> <p>V (si nécessaire)</p> <p>V</p> <p>V</p>

<p><i>Méthodologique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aider l'apprenant dans la gestion de son apprentissage. - Adapter en permanence la session d'apprentissage aux besoins. - Lui offrir des appuis méthodologiques. - Communiquer les critères d'évaluation de l'activité. - Améliorer en permanence le processus par rétroaction. 	<p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p>	<p>V (si nécessaire)</p> <p>V</p> <p>V</p>
<p><i>Psychologique et socio-affective :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'apprenant, le soutenir moralement. - L'aider à relativiser les difficultés rencontrées. - Développer sa confiance. - Créer des conditions favorables aux interactions. 	<p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V</p>	<p>V</p> <p>V</p> <p>V</p> <p>V (si nécessaire)</p>

Tableau 14 : Récapitulation des fonctions de l'enseignant en formation en classe et en ligne.

Les fonctions de chaque enseignant varient en fonction de la dimension de la formation concernant le processus d'apprentissage et l'interaction. Ces deux modes d'expérimentation de la séquence pédagogique (en classe et en ligne) esquissent deux types d'accompagnement : celui pendant lequel l'enseignant intervient, conduit et mobilise les apprenants (modalité proactive) et celui pendant lequel l'enseignant réagit aux sollicitations des apprenants (modalité réactive), il les conseille, il répond à une question, il les aide à sortir d'une difficulté. Dans le cas de la séquence en ligne, dans une dynamique d'implication et de responsabilisation conformes à l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant devient plutôt accompagnateur qui vise l'ensemble de l'acte d'apprendre aux formes nouvelles de savoir-lire, de savoir-faire. Au regard des figures qui suivent, extraites de l'environnement d'apprentissage médiatisé : <https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/>, il est clair que l'enseignant est présent et contribue au processus de cet apprentissage hybride tout en rassurant les apprenants.

 **Etape 1**

Initiation à la littérature française : les grands auteurs français


Allez!!! L' exploration commence!


Avec votre enseignant, capitaine de cette exploration et avec vos pairs - coéquipiers, vous pouvez découvrir les plus grands écrivains français!

- *Navigation des sites :*
- *Histoire littéraire - Etudes littéraires www.etudes-litteraires.com/*
- *Histoire de la littérature française des origines à nos jours www.la-litterature.co*

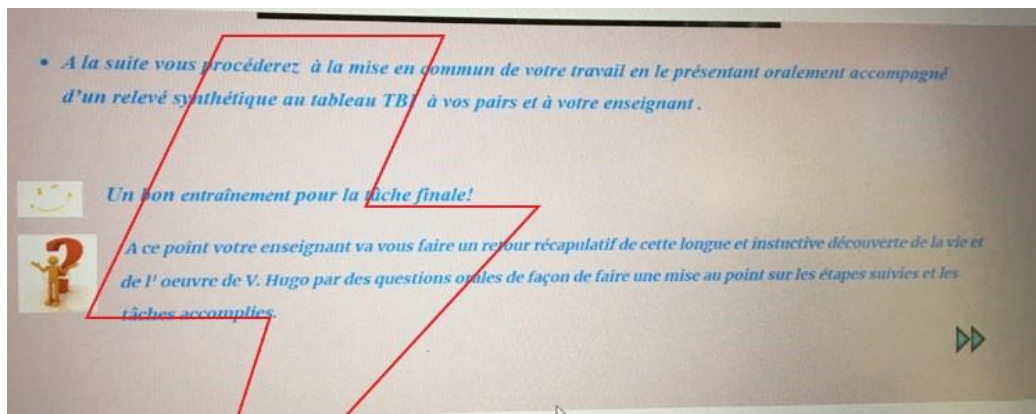
Non!!! Pas de panique! Votre capitaine vous emmènera aux voies d' exploration avec pleine sécurité! Sa cabine de pilotage? Le tableau interactif de la salle de classe sur lequel vous allez sous son guidage faire l' exploitation des sites!

Hugo par la caricature

 Vous allez 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 par l' exploitation du site *Victor Hugo par la caricature www.reseau-canope.fr/ dans la sale d'informatique avec le pilotage de votre enseignant.*

 **A la suite vous allez remplir la fiche de travail 1 en groupe et croiser vos réponses avec vos pairs et votre enseignant :**

Fiche de travail 1



Figures 9.1-9.3 : Exemples extraits de la séquence en ligne.

L'enseignant a clairement exprimé qu'il trouvait très intéressant d'assumer différents rôles par rapport à ceux auxquels il était habitué. Ces rôles couvraient les domaines cognitif, motivationnel, socio-affectif, métacognitif, nécessitant des compétences variées pour garantir un processus d'apprentissage réussi. Dans cette approche principalement intellectuelle de la formation, l'enseignant devait jouer les rôles de régulateur, capable d'identifier d'éventuelles lacunes et d'adapter la session d'apprentissage (la flexibilité du dispositif le lui permettait), de pédagogue, d'animateur des réunions de bilan, de facilitateur de la créativité du groupe et de son engagement interactif, ainsi que de déclencheur intellectuel, amenant les apprenants à approfondir leur réflexion en attirant leur attention sur des éléments et des idées enrichissantes.

Une corrélation est établie entre la formation reçue des enseignants sollicités et les exigences des pratiques du modèle didactique proposé qui vérifie le profil des enseignants de FLE diverse selon leur formation et leur spécification en didactique. L'agencement de ces nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage du FLE avec les nouvelles pratiques de lecture du texte littéraire sur des supports numériques, la formation hybride, vérifie le postulat de S. Aebly-Daghé 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 » (2015, p. 54)¹⁶². Cela confirme que les apports des courants pédagogiques modernes dans le domaine de la didactique du FLE ainsi que ceux du progrès de la technologie, mènent l'enseignant à se former de manière de pouvoir gérer les supports divers, d'évaluer les ressources diversifiées et de créer des conditions d'apprentissage fécondes. Persuadés des opportunités qu'offre un tel enseignement, ils ne manquent pas de souligner que les supports et

¹⁶² Dans Perrin-Doucey A. & Acerra E., 2017, « Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question », *Repères*, 56 | 2017, pp. 197-213, <http://journals.openedition.org/reperes/1217>

les outils seuls ne suffisent pas sans la médiation pédagogique qui suppose une formation spécifique et une certaine culture des enseignants. Leurs observations nous ont fourni des données précieuses pour examiner la relation entre la lecture littéraire, qui implique des compétences linguistiques, des compétences en matière de savoir-faire et de compétences comportementales, avec les apprenants-lecteurs. Cela nous a également permis de confirmer la qualité des supports, des activités élaborées, des décisions pédagogiques prises, ainsi que la qualité de l'encadrement et la réalisation des objectifs visés.

En se basant sur ces deux expériences de formation, les enseignants estiment que les tâches prévues visent à engager activement l'apprenant dans son processus d'apprentissage, à créer des conditions d'apprentissage stimulantes et motivantes, à favoriser la complémentarité des modalités d'enseignement en présentiel et à distance, ainsi qu'à encourager l'interaction entre les participants de la formation. De plus, selon eux, cette formation par étapes, composée des cinq étapes de la séquence didactique, favorise la compréhension du concept de séquence didactico-pédagogique planifiée, en se référant à la taxonomie de de B. Bloom¹⁶³, en fonction de la situation et de l'étape à laquelle l'apprenant est exposé, que ce soit en classe (avec une alternance entre présence et distance) ou sur l'environnement médiatisé :

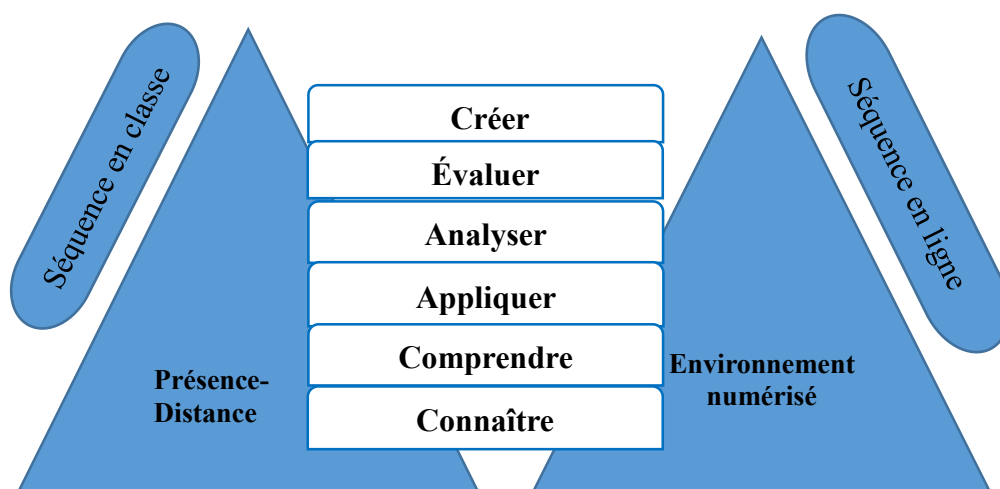


Schéma 20 : Illustration de la taxonomie de B. Bloom commune aux deux modes d'expérimentation de la formation.

Ainsi, selon les enseignants, quatre paramètres fondamentaux contribuent à l'assimilation du projet pour la construction de l'acte d'apprentissage : la forme de l'exécution

¹⁶³ La taxonomie de B. Bloom, Académie Clermont-Ferrand, www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomiedeBloom.pdf

de l'acte, la décomposition de l'acte, la détermination de l'essentiel et la temporalité. Ces paramètres sont complétés par des aspects tels que la perception, la réflexion, la rationalité, l'esprit critique, l'interprétation et l'appropriation. Ils estiment que dans un environnement plaisant et motivant, les activités structurées en tâches et sous-tâches convergent avec l'interaction et le développement des compétences linguistiques, sociales et des valeurs humaines. L'alternance entre les activités de lecture et d'exploitation, qu'elles soient réalisées en présentiel ou à distance, de manière individuelle ou collaborative, combinées aux activités métatextuelles (réflexives, analytiques) et hypertextuelles (créatives, imaginatives), encourage la verbalisation des apprenants, comme en témoigne leur tâche finale : la présentation sur la vie et l'œuvre de V. Hugo. Les conditions favorables permettent d'amorcer le processus de développement en classe et hors de la classe, dans une perspective communicationnelle. La classe devient un contexte pragmatique et interactionnel, propice au développement de l'interlangue, en favorisant les mécanismes de vérification, d'utilisation et de réutilisation, ainsi que l'acquisition. Cette approche dépasse la dichotomie souvent établie entre organisation discursive et organisation grammaticale (Giacomi A. et De Hérédia C., 1986, p. 23). Les enseignants notent également l'adaptabilité aux différents supports, la combinaison entre lecture sur papier et lecture sur écran, ainsi que l'écriture sur papier et l'écriture numérique. Ils soulignent l'efficacité conceptuelle de notre dispositif didactique, en harmonie avec les objectifs de la formation, les supports et les moyens nouveaux, variés à plus-value pédagogique :

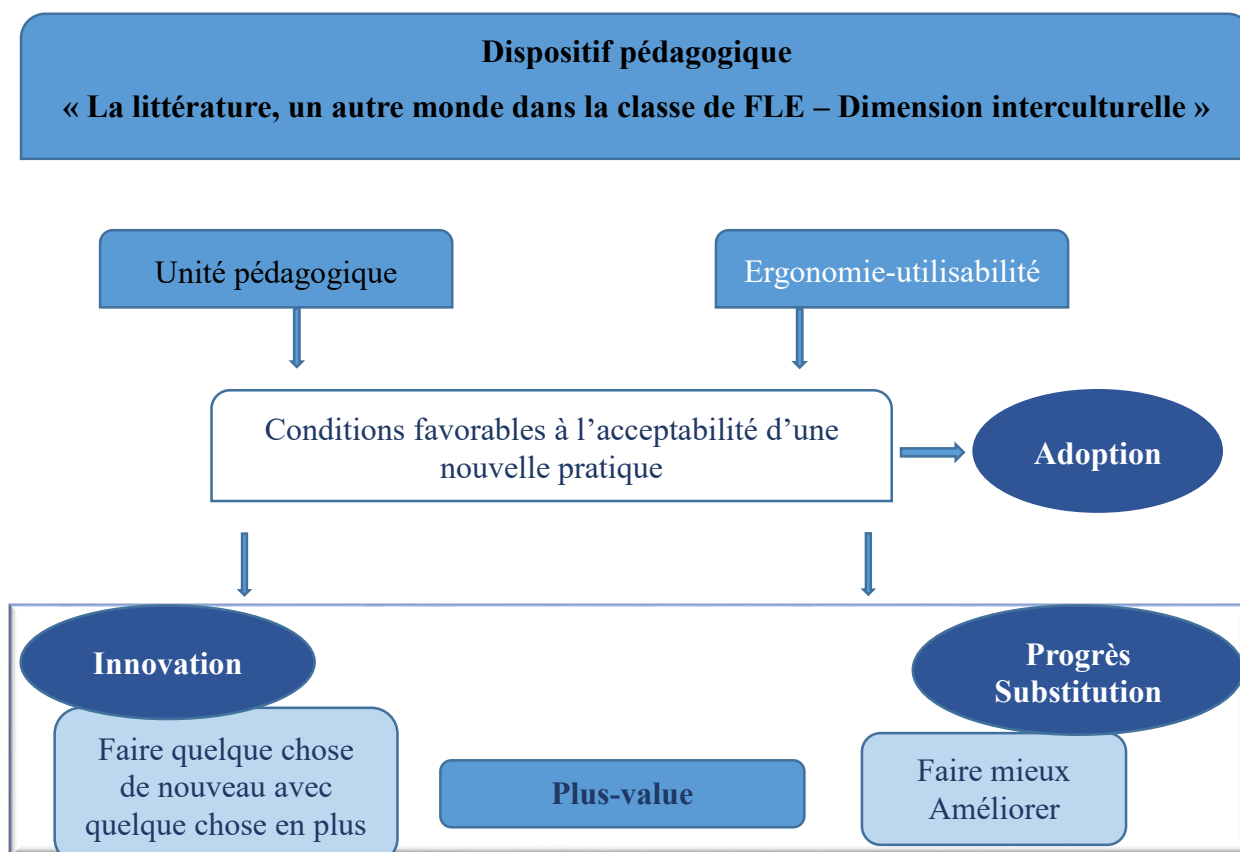


Schéma 21 : Illustration de l'efficacité pédagogique de la séquence didactique « Victor Hugo, un homme, une histoire » selon N. Noben et B. Denis (2019, p. 12).

Les enseignants confirment l'émergence de nouveaux comportements dans l'utilisation des textes littéraires et des informations au sein de notre dispositif didactique, qui propose une approche différente de la lecture littéraire et une conception instrumentale de l'apprentissage de la langue. Cette approche du fait littéraire se présente comme un espace intégrant l'altérité dans la langue, y compris le lexique et la grammaire des textes, l'analyse du discours et l'énonciation. D'une part, la lecture sur papier du texte, et d'autre part, la lecture sur écran, sont complémentaires dans le but d'aider l'apprenant-lecteur à comprendre le texte, à s'informer, à enrichir ses connaissances, et de permettre à l'enseignant de renouveler son enseignement :

Tableau récapitulatif des processus de lecture sur papier et sur l'écran par les apprenants et appréciation des enseignants sollicités (occurrences %)

	Attitude	
	Enseignant (séquence en classe)	Enseignant (séquence en ligne)
Perception	89%	92%
Navigation	87,43%	93%
Manipulation	83%	94,21%
Traitement et évaluation de l'information	90%	89%
Construction, co-construction et interprétation du sens	90,64%	88,97%
Intégration multimodale	94%	90%
Métacognition	91%	88%

Tableau 15 : Appréciation des processus de lecture sur papier et sur l'écran par les enseignants sollicités.

Les données révèlent une perception différente du même contenu de formation selon le contexte : les apprenants qui ont la liberté d'utiliser plusieurs modes de lecture dans un environnement numérique font face à des difficultés pour mener leur formation de manière autonome, tandis qu'en classe, sous la direction attentive de l'enseignant et dans un esprit de négociation et de

partage de significations entre tous les acteurs (apprenants, enseignant et entre les apprenants), la lecture semble être plus productrice. Ces constatations renforcent l'idée que l'enseignant reste le pilier essentiel de l'articulation et de l'harmonisation de la formation pour assurer sa réussite.

De ces résultats notables, il s'avère que la formation synchrone et asynchrone, la lecture sur papier et sur écran ouvrent des perspectives nouvelles à l'apprentissage du FLE. Par ce modèle didactico-pédagogique, certaines pratiques et des moyens possibles sont proposés pour l'approche des textes littéraires en classe de FLE induisant des dynamiques cognitives, métacognitives, interactionnelles qui ajoutent un rapport sensoriel à la matérialité de la langue.

5.4.3. Effets perçus par des apprenants à la fin de la didactisation du modèle didactico-pédagogique

Les estimations des enseignants présentées à la section précédente révèlent aussi les effets produits chez les apprenants par les nouvelles modalités de cette formation qui sont vérifiés et complétés par leur discours à l'aide des listes d'estimations qui ont été complétées. Ces effets nous ont permis de compléter notre étude exploratoire sur l'adéquation de cet apprentissage et des propositions didactiques, la qualité des moyens pédagogiques et la contribution de ce dispositif à la didactique de la littérature en FLE aux moyens plus contemporains. En plus, nous avons voulu observer les effets différenciés entraînés aux apprenants qui ont reçu cette formation dans un environnement traditionnel et à ceux qui ont travaillé sur un environnement médiatisé et les mettre en lien. Au sens où nous avons présenté la mise en pratique de notre dispositif hybride (*cf.* section 5.4. *Expérimentation du dispositif pédagogique*), l'apprenant tient la place centrale à cet apprentissage et seulement l'accompagnement directif (modalité proactive) ou moins directif (modalité réactive) de l'enseignant se modifie. L'articulation du contenu de la formation et du processus d'apprentissage constituant le rôle de l'enseignant aussi bien essentiel que la participation active de l'apprenant assure son bon déroulement.

Nous allons exposer les effets pressentis par les apprenants sollicités de l'école *ABC-Lesbos*, douze au nombre à chaque salle de classe où cette expérimentation s'est réalisée afin d'obtenir les résultats apportés par celle-ci. Ces apprenants ont suivi une formation basée sur des pratiques pédagogiques et sur une forme d'enseignement plutôt complexes visant à rejoindre des pratiques déjà connues et des pratiques récentes, innovantes d'une approche inversée. Le contenu de cet apprentissage, les modalités utilisées ainsi que les ressources et les outils contribuent à une approche plurielle d'apprentissage du FLE, à de nouvelles perspectives prenant en compte les évolutions didactiques et les préconisations du CECRL. Les apprenants de cette école restant aux mêmes espaces de travail que d'habitude sont appelés à s'impliquer

dans deux différentes modalités d'enseignement-apprentissage du FLE : la pédagogie inversée en classe et le cours hybride sur un environnement numérique et en laissant à part leurs manuels. D'un point de vue didactique, il s'agit d'un déplacement de la conception éducative traditionnelle vers des pratiques plus contemporaines valorisant toutes les compétences que les apprenants du FLE doivent développer et l'interaction entre leur langue et la langue cible. Alors, leurs estimations porteront des données sur ces types d'enseignement-apprentissage du FLE, sur la faisabilité de la mise en place de ce dispositif didactico-pédagogique, sur l'efficacité de cette formation et l'identification des effets produits chez eux.

Nous avons opté pour une évaluation subjective en recueillant les estimations des apprenants. Pour ce faire, nous leur avons demandé de tenir un journal de perception des effets engendrés à chaque étape de la séquence pédagogique :

Journal de perception des effets subjectifs des apprenants					
Nom :					
Prénom :					
Modalité de formation :					
Étapes	Niveau Perceptif	Niveau Transactionnel	Niveau Cognitif	Niveau Pédagogique	Estimations Générales
Étape 1					
Étape 2					
Étape 3					
Étape 4					
Étape 5					

Tableau 16 : Journal de perception des effets subjectifs des apprenants.

Cette démarche visait à encourager une réflexion personnelle sur les pratiques didactiques, permettant ainsi aux apprenants de mieux comprendre la signification de leurs actions. De plus, elle nous a été précieuse pour recueillir et analyser les données, en établissant un lien direct avec les apprenants. En complément des points de vue des apprenants sur leur expérience d'apprentissage au sein de la formation, nous avons également recueilli leurs évaluations à l'aide d'une grille d'évaluation des apports de la séquence :

Grille d'évaluation des apports de la séquence

Apports	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Activation des acquis. - Élaboration de nouveaux apprentissages.										
- 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
- Situations signifiantes et motivantes pour l'apprenant.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Mobilisation et investigation de l'apprenant.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Valeurs pédagogiques : cours créatif et instructif, caractère interdisciplinaire et interactif favorisant le développement à plusieurs.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Dimensions linguistiques,	Suffisance					Insuffisance				

culturelles et affectives en harmonie avec la mouvance actionnelle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Utilisation d'un environnement techno-pédagogique.	Suffisance					Insuffisance				
- Processus de médiatisation et de médiation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Articulation présence-distance-champ fertile d'échange.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Développement de l'autonomie de l'apprenant.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Ouverture du dispositif.	Suffisance					Insuffisance				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Tableau 17 : Grille d'évaluation des apports de la séquence.

Les données recueillies nous ont permis de consolider les résultats obtenus et de confirmer leur cohérence avec nos hypothèses de recherche, en fonction des variables et des relations analysées dans la mise en pratique de la séquence pédagogique synthétisées à la figure qui suit :

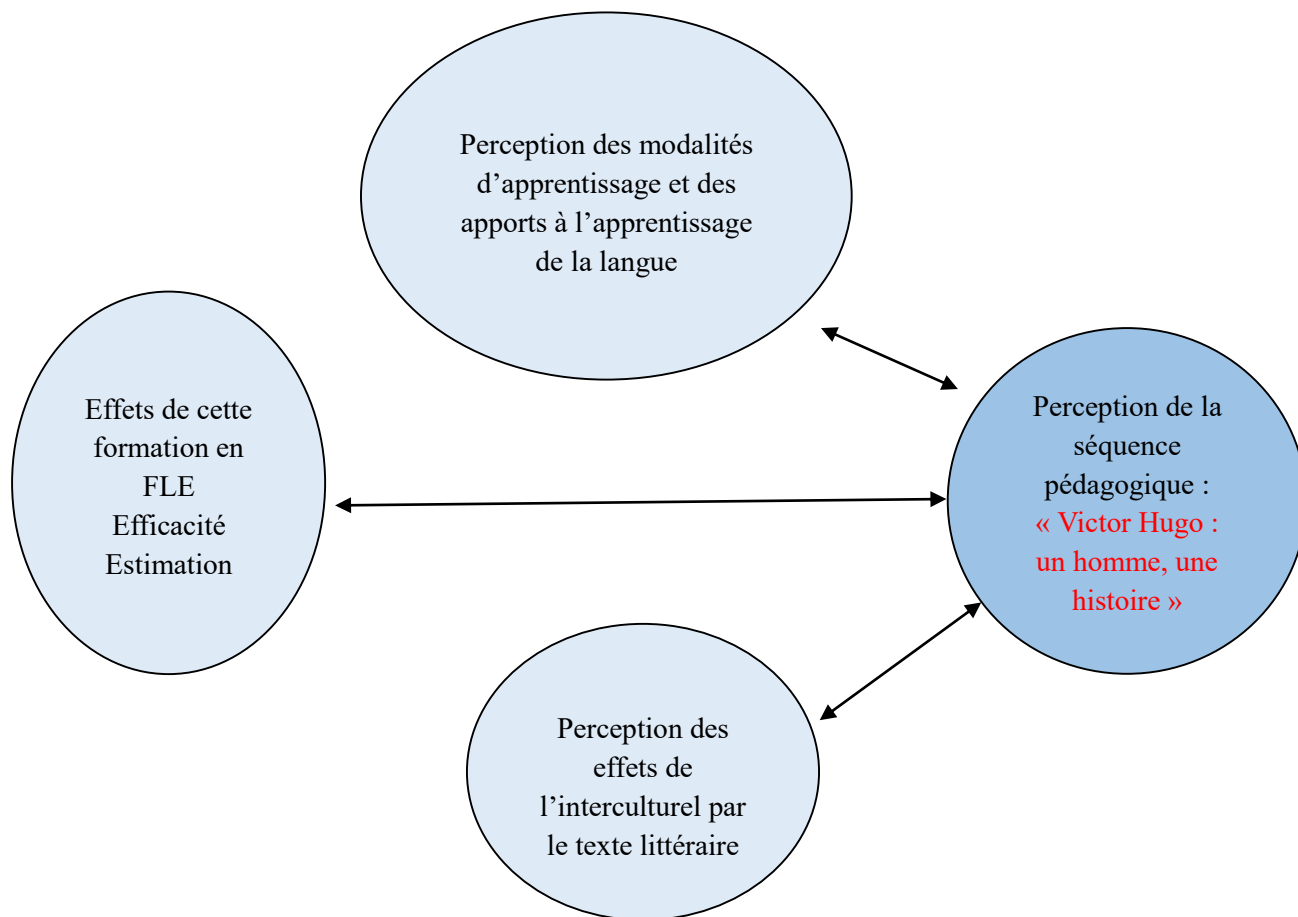


Schéma 22 : Variables et relations analysées de la mise en pratique de la séquence pédagogique.

Dans le cadre de ce dispositif didactique, les apprenants sont issus de deux manières de mise en pratique de celui-ci. Cependant, leurs objectifs sont les mêmes :

- 1) Renforcement du travail sur la langue – exposer oralement en français langue étrangère ;
- 2) Développement de la compétence interculturelle par l’abord de la littérature française, en classe ou à distance ;
- 3) Contribution du numérique à l’abord de la littérature et à l’efficacité du développement de la compétence interculturelle.

Les apprenants ont apprécié la diversité des modalités d'enseignement-apprentissage ainsi que la variété des activités et des supports proposés. Ils ont exprimé leur curiosité et leur enthousiasme à s'impliquer dans ce type d'apprentissage peu conventionnel. La majorité des apprenants ont souligné l'impact positif de cette formation sur leur lexique et leur grammaire, en particulier grâce aux activités de découverte et de production qui les ont aidés à produire des discours et des textes cohérents, avec une syntaxe et un lexique corrects. Ils estiment que les activités structurées en tâches et sous-tâches ont considérablement renforcé leurs compétences en compréhension et en production, à l'oral comme à l'écrit, tout en améliorant leur expression et en renforçant leurs compétences cognitives et linguistiques. Ils estiment que la diversité des supports et des méthodes pédagogiques renforce leur concentration et stimule leur activité

mentale. Ils considèrent que cela contribue de manière significative à améliorer leurs compétences en lecture. Les approches utilisées pour les aider à construire le sens des textes lus et à en discuter leur ont fait prendre conscience de l'importance des stratégies de lecture en fonction de la situation de lecture, du type de texte et de l'objectif de lecture. Ils ont également acquis une compréhension concrète de différents aspects grammaticaux tels que les phrases interrogatives ou exclamatives, les descriptions avec des expansions du nom, y compris l'utilisation d'adjectifs qualificatifs, la chronologie des récits, les temps et les modes verbaux, ainsi que leurs usages et les compléments circonstanciels. Les activités d'observation et d'écoute en classe et en dehors de la classe, y compris sur écran, ont contribué de manière significative à leur sensibilisation à l'utilisation de la langue dans un contexte réel. Les activités de production écrite et orale ont favorisé leur réflexion sur la langue, leur observation sur les règles de cohérence et les temps verbaux et elles les ont fait être plus consciencieux du processus de la production les amenant à être plus responsables au développement de leurs compétences langagières réceptives et productives. Encore plus, l'abondance des activités centrées sur des objectifs de type savoir-faire leur a donné plus de confiance et d'aisance pour améliorer leur façon d'apprendre et les objectifs généraux sont atteints à leur totalité (*cf.* section 5.1.3 *Présentation des activités*).

De plus, les apprenants reconnaissent à cette formation la dimension sociale qu'elle inclut et ils estiment la variété des activités de mise en interaction avec les autres apprenants et avec leur enseignant : situations d'échange, partage de l'information, coopération, communication pour approfondir plus à leurs connaissances. Ils cultivent une certaine attitude de tolérance, de rapprochement de l'autre, de sensibilisation au différent. Cette façon d'acquisition des connaissances par l'interaction sociale en langue étrangère à la fois un moyen et un but dans cette formation s'avère très propice à la communication d'après leur estimation. Les pratiques communicatives en présentiel à travers les textes littéraires et les différents moyens sur la plateforme tenant une place centrale dans ce dispositif didactique stimulent les relations à l'altérité. Ils déclarent que cette forme d'apprentissage très bien disposé à une expérience physique et émotive directe de l'altérité par les textes littéraires, le transfert du numérique, l'exploration et la découverte de la vie et de l'œuvre de l'écrivain, les dimensions culturelles reconstituant des contextes fermement affectifs, les préparent à la communication verbale effective avec les natifs et plus largement avec les autres. La majorité des apprenants ont caractérisé la séquence pédagogique comme séquence d'éducation à l'altérité sociétale, à des sociétés autres très ou peu différentes car ils ont reçu des informations sur une société française du passé enrichissant leurs connaissances historiques et littéraires.

Au cours de ce processus d'apprentissage, les apprenants ont pu élargir leurs connaissances culturelles et historiques tout en développant leurs compétences personnelles et sociales. Ils ont découvert l'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société. Ils ont également exploré l'histoire de la littérature de la période pendant laquelle l'écrivain Victor Hugo a vécu, ainsi que sa vie et son œuvre sur lesquels ils ont dû travailler. La totalité des apprenants ont vécu cet apprentissage comme un périple de construction de multiples connaissances, des fois de manière tumultueuse, des fois de manière calme dans un cadre d'enseignement hybride rassurant. Les modalités de travail potentiellement nouvelles pour eux ont capté leur intérêt et leur engagement. Les activités retenues dans cette formation ne favorisent pas seulement le contact avec le texte littéraire, mais son exploitation et la réflexion sur sa littéarité. Par les compétences linguistiques, ils acquièrent des connaissances sociétales utiles à la communication et la rencontre avec l'altérité. Alors, ils développent la compétence de communication interculturelle grâce aux tâches et sous-tâches centrées sur des comparaisons, des différences linguistiques, la réflexion, l'exploration du cadre de vie et d'idéologie de l'auteur porteuse des valeurs et des attitudes. Ils prétendent à leur presque totalité d'avoir reçu une formation d'une forme de conscience citoyenne et concitoyenne éliminant tout lien contractuel. En outre, tous les apprenants ont exprimé que la sensibilisation à l'altérité et l'interculturalité doit se faire de tout petit âge en classe de FLE et la continuité dans le temps, d'un niveau de langue sur l'autre assure une telle éducation. Ils ajoutent aussi que comme les apprenants des langues, en l'occurrence du FLE, ont de nouveaux enseignants selon leur niveau de langue, la littérature en classe de FLE enseignée par de tel modèle didactico-pédagogique demeure le moyen de l'éducation interculturelle. Ils mettent en relief les relations interpersonnelles et les contacts intersociétaux qui se développent à travers cet apprentissage de la langue cible ainsi que leurs compétences langagières. Cependant, il convient de noter qu'un faible pourcentage d'apprenants déclare que cette formation les a aidés à surmonter leur timidité et leur hésitation à participer. Ils attribuent cela aux modalités de travail en groupe, à l'enseignement hybride, aux activités axées sur l'affectivité, aux relations interpersonnelles entre les apprenants, ainsi qu'à l'attitude pédagogique positive qui favorise la création de relations de confiance entre eux et l'enseignant. Selon eux, cela crée un climat de compréhension, d'intérêt, de compassion, de bienveillance et d'affection qui est très rassurant. Ils estiment également que la planification didactique, les thèmes abordés et les contenus de la formation sont structurés de manière claire et pertinente, ce qui nourrit leur intérêt et les encourage à s'impliquer activement dans la formation.

Ils acceptent que les deux modalités de mise en pratique de la séquence didactico-pédagogique permettent d'extérioriser le cours soit sur l'écran du TBI ou de l'ordinateur, soit

sur la plateforme. Les technologies numériques offrent l'avantage de placer l'apprenant au centre de son apprentissage afin de profiter au maximum la culture des connaissances diverses. Sur le tableau récapitulatif d'évaluation de l'efficacité de la séquence didactico-pédagogique dans un environnement traditionnel ou sur un environnement numérique, nous constatons leur satisfaction :

Type d'enseignement	Très attrayant	87,00%
	Attrayant	10,00%
	Assez attrayant	3,00%
Variété des activités à réaliser	Beaucoup	92,00%
	Assez	6,00%
	Peu	2,00%
Lecture sur papier et sur l'écran	Intéressante	89,00%
	Complicquée	11,00%
Module d'apprentissage	Créatif	93,00%
	Instructif	94,00%
	Interactif	96,00%
	Enrichissant	92,00%
	Motivant	94,00%

Tableau 18 : Évaluation de l'efficacité de la séquence didactico-pédagogique par les apprenants.

L'utilisation des outils numériques renforce la motivation de la plupart des apprenants. En particulier, les apprenants qui ont travaillé sur l'environnement numérique, sur la plateforme se sont sentis moins stressés, et cela, parce qu'ils ont eu recours au matériel à tout moment pour réviser le contenu de l'apprentissage et avancer aussi à leur rythme. Les apprenants ont énormément apprécié ces nouvelles modalités de travail qui leur ont offert la possibilité d'explorer différents modes d'exposition aux savoirs, mais en relation avec leur classe et d'« instaurer une meilleure continuité entre temps scolaire et périscolaire » (Becchetti-Bizot C., 2017, p. 20). Il est également important de souligner qu'en cas d'absence en classe, les apprenants n'ont pas réellement manqué le cours grâce à un accès constant au contenu de la formation.

Les modalités d'alternance entre la lecture sur papier et sur écran, entre la prise et le traitement de l'information, entre la présence et la distance, procurent du plaisir aux apprenants

et rendent l'apprentissage moins monotone et ennuyeux. Cette formation, dont la tâche finale a une dimension culturelle et est divisée en une série de sous-tâches en harmonie avec les objectifs généraux et spécifiques, accorde une grande importance au travail collaboratif, permettant ainsi aux apprenants d'échanger, de répartir l'information et de réaliser des productions collectives et collaboratives. En nous basant sur ce que leur discours laisse entrevoir de ces pratiques, nous pouvons synthétiser leurs estimations dans le tableau suivant, reproduit d'après N. Guichon (*op.cit.*, 2012, p. 91), selon la typologie de J. Tardif (*op.cit.*, 1998, p. 35), et adapté à leur propos, dont les éléments nous discuterons dans le chapitre à suivre :

Dispositif didactique	Paradigme d'apprentissage
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de compétences - Nouvelles modalités - Création de relations
Conséquences pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Élargissement de savoirs - Transformation d'information en connaissance viable - Médiation
Activités	<ul style="list-style-type: none"> - À partir de l'apprenant - À partir du projet de recherche et de tâche finale - Relations interactives - En action en classe - Préaction
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - En référence aux compétences développées
Orientation des rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Axé sur l'étayage et le « désétayage »
Orientation des rôles de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Acteur - Constructeur - Collaborateur
Attitude et relations attendues de la part des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration - Interaction - Entraide - Relations d'indépendance

Tableau 19 : Paradigme d'apprentissage reproduit par N. Guichon (2012, p. 91) selon la typologie de J. Tardif (1998, p. 35).

Les apprenants ont pu combiner les trois types d'articulation proposés par E. Nissen (2007) : l'articulation par le travail sur une compétence, l'articulation thématique et l'articulation par tâche pour l'accomplissement de la tâche finale. Alors, il s'agit d'un jeu de

savoirs supporté des stratégies, des modalités et des pratiques mises en application par les apprenants d'une « liberté surveillée » (Bernard A., 1992, p. 68) guidés par l'enseignant pendant leurs opérations d'apprentissage.

5.5. Synthèse

Littérature et interculturalité en classe de FLE avec l'intégration de nouvelles technologies, trois concepts majeurs que notre dispositif didactique atteint. Il s'agit d'abord d'un lieu : la classe avec l'enseignant et les apprenants, ensuite, c'est le texte littéraire, porteur des interactions communicatives, l'interculturalité que suscite le texte littéraire pour l'enseignement du FLE et la lecture affectée par les pratiques médiatisées et par les « entours du texte » (Brunel M. et Quet F., 2017)¹⁶⁴. L'attention est portée sur des savoirs intégrés et la configuration des pratiques traditionnelles et modernes, innovantes qui paraît communiquer des informations pertinentes sur l'évolution des modalités d'enseignement-apprentissage du FLE et sur l'évolution du métier de l'enseignant. Nous allons caractériser les évolutions manifestées par les enseignants engagés à cette formation et vérifier la nécessité de l'application de ces tendances à la didactique du FLE. Des productions didactiques appliquées en classe de FLE poursuivant les mouvements sociétaux sont nécessaires pour la progression d'acquisition de compétences au moyen de l'enseignement langagier et des enjeux interprétatifs, culturels, interculturels, communicationnels. Certes, ces pratiques exigent de nouvelles compétences professionnelles, que ce soit pour la conception des matériels, leur mise en application, ou la résolution des défis qu'elles présentent. Tous ces points sont décrits dans cette partie et auxquels notre étude s'intéressera dans une optique plus réflexive.

¹⁶⁴ Terme emprunté de M. Brunel et F. Quet, 2017, « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France », *Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca), vol. 5, <https://www.erudit.org/en/>

6. DISCUSSION

Tout en prenant en considération la description du CECRL (2001, p. 9) qui « englobe aussi le contexte culturel » à l'apprentissage de la langue visée, nous avons choisi la littérature comme un moyen incontournable en classe de FLE à « de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (*ibid.*, 2001, p. 47). L'exploration du fait littéraire se fait dans un cadre actionnel, dans un enseignement par tâches, mettant en valeur l'action commune (Morel A.-S., 2012, p. 143). Nous nous intéressons à l'idée que les cultures se rencontrent, s'agencent et élèvent des rapports de tolérance, d'acceptation de la différence, de respect pour dynamiser la communication interculturelle. Cette recherche a examiné les potentialités interculturelles qui découlent de l'exploration littéraire, les conditions appropriées pour son introduction dans l'enseignement-apprentissage en FLE. Par nos résultats, il s'avère que la littérature peut s'intégrer au cours de FLE dès le début de l'apprentissage de la langue, elle suscite l'intérêt interculturel de l'apprenant pour la culture de cette autre langue et elle rend l'éducation interculturelle plus facile et plus fertile. Nous envisageons de discuter ce processus et de nous interroger sur les moyens proposés pour l'enseignement de la littérature à l'avantage des compétences langagières et interculturelles face aux nouvelles technologies. Les impacts de cette recherche vont être présentés en trois axes majeurs correspondant aux questions de notre recherche :

- De la littérature en classe de FLE au développement de la compétence interculturelle des apprenants ;
- Les technologies numériques à l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE et son apport à l'éducation interculturelle ;
- Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement du fait littéraire, médiateur interculturel en classe de FLE.

Ainsi, nous pourrions constater si une approche renouvelée de la littérature par des modalités innovantes en classe peut contribuer au développement des compétences linguistiques et interculturelles et voir comment ces nouveaux concepts aux dynamiques novatrices et motivantes peuvent se mettre en œuvre.

6.1. De la littérature en classe de FLE au développement de la compétence interculturelle des apprenants

Faisant nôtre le postulat que 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) et après tous nos écrits du cadre théorique et du cadre de référence, nous soutenons que l'apprentissage littéraire contribue au déploiement des compétences formatrices de l'apprenant du FLE. Notre étude nous donne la confirmation que la littérature demeure l'« assise fondatrice de l'enseignement de la langue » (*ibid.*, Papo E. et Bourgain D., 1989, p. 8), malgré le constat d'« une crise » de l'enseignement de la littérature en classe de FLE, l'instrumentalisation du texte littéraire dans les manuels et la réticence des enseignants envers le texte littéraire qui émane du discours des enseignants de FLE en Grèce. Les enseignants invités à répondre au questionnaire : « *La littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère en Grèce* » (cf. annexe 27), indiquent qu'ils font juste le contraire de ce que suggère J. Peytard 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 » (Peytard J., 1982, pp. 101-102). Même s'ils apprécient la valeur de la littérature dans l'apprentissage du FLE et qu'ils sont en plein accord avec les finalités essentielles de l'exploitation du texte littéraire consignées par l'auteur Y. Reuter : « 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 » (1999, p. 191), les textes littéraires ne sont pas privilégiés dans leur cours. Les limites des programmes, les horaires restreints, la politique des institutions publiques ou privées, la place limitée des textes littéraires dans les manuels de FLE, représentent quelques raisons pour lesquelles la littérature se considère comme un auxiliaire d'enseignement du FLE en Grèce. Cependant, ils s'accordent sur l'importance du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, espace privilégié de langue et de culture. Son rôle est considéré essentiel compte tenu de sa richesse et de son intemporalité.

L'intérêt de notre étude s'est centré tant sur les approches, les modalités éventuelles de l'exploitation du fait littéraire et des questions pédagogiques que sur les rapports privilégiés de la littérature avec la langue et son enseignement confirmés déjà par les spécialistes. L'intégration du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE est recommandée, visant également la construction d'une « identité de lecteur » à travers la culture littéraire

incluant tous les genres littéraires et tous les niveaux de langue. Par ailleurs, nous prétendons réussir à sensibiliser les enseignants à fonder leurs pratiques sur l'exploitation du texte littéraire et sur des attitudes affectives et cognitives nécessaires à sa perception. La culture humaniste, forme privilégiée de la didactique des langues qui « cherche à permettre aux apprenants de gérer de manière réflexive les contacts avec toutes les formes de l'altérité » (Beacco J.-C., 2013, p. 3) favorise le retour en grâce du fait littéraire. Ainsi, nous sommes conduits à traiter ces domaines pour la transmission des aspects linguistiques, culturels et éducatifs maintenus dans les œuvres littéraires. Nous avons abordé la littérature pour ses enjeux cognitivo-langagier, social et idéologique tout en considérant l'apprenant être lecteur, explorateur, récepteur, et interpréteur afin qu'il puisse communiquer dans un contexte socioculturel différent du sien. Tout l'intérêt réside dans le fait que les apprenants valorisent leurs opinions avec des activités (cf. section 3.2.2 et section 5.1.3) qui favorisent la discussion, le partage d'information et la manipulation des textes de manière à mieux les appréhender en franchissant toute difficulté de vocabulaire et syntaxique afin de produire tant à l'écrit qu'à l'oral, de se cultiver, de découvrir « [...] des occasions d'ouverture sur le monde et sur la diversité/complexité communicatives » (Almeida J.-D. d., 2015, p. 76).

Les fonctions multiples du fait littéraire donnent la possibilité aux enseignants de projeter des exploitations littéraires pour soutenir l'enseignement-apprentissage du FLE en classe à travers l'insertion des aspects linguistiques, culturels et interculturels. Un exemple illustrant ces aspects constitue notre dispositif pédagogique : la littérature, un autre monde dans la classe de FLE (cf. ch. 5.1) qui suggère une exploitation du fait littéraire en plusieurs étapes, partant d'une initiation à la littérature française pour arriver à une vraie interaction entre le texte et les apprenants, les apprenants entre eux ou avec l'enseignant avant l'accomplissement de leur tâche finale. Les activités de repérage, le champ de références pour identifier et découvrir l'écrivain, les éléments intertextuels, les différents types de focalisation afin que les apprenants puissent saisir l'univers de l'écrivain, entrer dans la société de l'époque et dans les thématiques de chaque œuvre à explorer. Ce dispositif didactique aborde la littérature en faisant dialoguer les pratiques et les activités, d'abord grâce à un travail de repérage avant la production orale ou écrite pour l'accomplissement d'une tâche plus large : un exposé sur la vie et l'œuvre de V. Hugo présenté le jour de l'hommage aux grands auteurs français, à l'Institut français de Grèce. Les pratiques motivent doublement l'exploration littéraire pour les apprenants – la compréhension littérale les conduit à une comparaison qui favorise l'émergence d'un sentiment de connivence. Cette conception de l'enseignement de la littérature rejoint l'évolution de son approche évoquée par V. Jouve qui postule que « la conception de l'œuvre comme agencement de formes ne répondant qu'à ses propres lois est dénoncée pour avoir nié ce qui ferait la chair

de la littérature : son rapport à la vie et sa capacité à produire des émotions » (Jouve V., 2014, p. 1). Grâce aux cinq étapes de la séquence pédagogique, les apprenants forment des relations entre les deux cultures autres et à certains points convergentes, ils s'interrogent sur des idées, des pensées et des valeurs émergentes, ils cherchent à déterminer la manière par laquelle elles s'articulent, à comprendre la divergence et la convergence de ces sociétés et découvrir « la mesure où leurs expressions pérennes et multiformes sont manifestes dans toutes les sociétés et dans tous les espaces, dans un monde devenu global »¹⁶⁵. Les divers processus tels que le processus de réception et de perception, le processus d'interprétation et interaction renforcent cette relation entre les deux cultures, la leur et celle de l'Autre et la communication interculturelle se bâtit. Ce dispositif didactico-pédagogique dont nous discuterons les apports dans la troisième partie de notre discussion, permet à l'enseignant de trouver un équilibre entre les compétences linguistiques, esthétiques, socioculturelles et affectives si nécessaire, selon les besoins des apprenants et leur âge. Sans aucun doute, cette formation construite par nous, à la fois conceptrice, observatrice, chercheuse sous l'identité de l'enseignante aussi, s'articule sur l'investigation de l'apprenant. Quelles que soient la spécificité, la complexité de notre proposition et les modalités d'un enseignement hybride, nous avons approché le fait littéraire principalement comme « un espace révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue » (*op.cit.*, Peytard J., 1986, p. 247), un espace passeur de culture générale aussi bien que littéraire qui modèle le rapport des apprenants du FLE à la littérature. Les réponses des apprenants qui ont reçu cette formation (séquence pédagogique hybride et séquence pédagogique médiatisée, cf. section 5.4.1) confirment que, malgré les difficultés lexicales des textes littéraires et de compréhension totale du contenu des textes, malgré leur impression que la littérature est peu fonctionnelle et loin de leurs intérêts, ils ont réinvesti leurs acquis et les points de langue étudiés et ils confirment que les spécificités linguistiques des textes sur lesquels ils ont travaillé les ont poussés à accomplir des efforts cognitifs utiles pour accéder à leur perception et à leur sens. Par cette procédure, ils prennent conscience de leurs habiletés, de leurs connaissances et de leurs limites devant un lexique nouveau et devant des structures pour la première fois, vues au cours du FLE. Notre attention s'est située tant sur la richesse linguistique et discursive de l'objet littéraire, que sur l'apprenant du FLE en mobilisant son implication, sa distanciation critique, son interprétation, son interaction et son expression écrite et orale, et sur l'enseignant, en lui proposant un modèle d'enseignement du FLE par la littérature associant l'acquisition de

¹⁶⁵ Compte rendu du séminaire « *Convergences et divergences des sociétés, cultures, civilisations* » organisé par Régis Debray (écrivain, philosophe, Paris) et Henry Laurens (Collège de France, Paris) du 24 au 29 septembre 2018, *Fondation des treilles*.

compétences langagières, dans une perspective interculturelle.

Cela revient à considérer que la classe est envisagée comme lieu de progression langagière, de parole, de culture et de socialisation. Un rôle séduisant de la littérature en FLE est attribué par notre dispositif didactique prouvant que grâce à elle, la langue se renforce et des rapports se génèrent qui façonnent les perceptions des apprenants du FLE et leur vision du monde. Nous soutenons la nécessité d'insérer la littérature en FLE pour réfléchir à la société d'aujourd'hui à partir d'« une lecture actualisante » des textes littéraires telle qu' Y. Citton (2007) le recommande pour réfléchir à la société actuelle.

6.2. Les technologies numériques à l'exploitation du fait littéraire en classe de FLE et son apport à l'éducation interculturelle

Il s'avère que les TICE s'intègrent en classe de FLE, de même que « la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent » (EDUSCOL, 2015, p. 230) ne cesse pas de préoccuper tout responsable de la didactique du FLE, les éditeurs et les enseignants. Dans le chapitre 2.3 (*Nouvelles technologies et classe de FLE*) de notre étude, nous avons exposé les usages et les pratiques des TICE possibles en classe de FLE et nous avons analysé les mutations auxquelles nous assistons à présent dans la didactique du FLE. Le constat est que les technologies numériques contribuent à l'évolution et à la modernisation de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous avons tenté d'exposer les mutations effectuées dans ce domaine et de relativiser ce que les nouvelles technologies apportent au cours par les réponses des enseignants de FLE qui ont répondu au questionnaire : « *L'utilisation des TICE par les enseignants de FLE en Grèce* » (cf. annexe 27) et saisir les variations et les constantes dans les pratiques des enseignants et des apprenants. Le paradoxe est que le recours des enseignants grecs aux technologies pendant leurs pratiques professionnelles n'est pas aussi fréquent qu'à leur vie personnelle bien qu'ils en aient envie. La complexité de ce vaste éventail de moyens à leur disposition pour enrichir l'enseignement de la langue les décourage, mais leur formation initiale, et même continue y est liée. Ainsi, selon les résultats de notre enquête, un nombre infime d'enseignants de FLE s'estiment convenablement préparés dans leur formation initiale à l'utilisation de ces moyens. Par contre, il y a un taux considérable d'enseignants qui déclarent être familiarisés aux nouvelles technologies, notamment après la crise de Covid-19 où la digitalisation de l'enseignement en Grèce a avancé. Ils ne manquent pas de se rapporter à la place importante du numérique, aux multiples avantages qu'il a apportés à l'enseignement en général, et en particulier à l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'aux avancées majeures quant à l'intégration des nouvelles technologies. Tous les enseignants répondent que

leur utilisation doit se généraliser en dépit des facteurs qui l'entravent. D'ailleurs, il apparaît que le potentiel des TICE ne détermine pas leur potentiel pédagogique, principalement pour les enseignants des institutions publiques dont l'effectif dépasse les 18 élèves par classe et la durée du cours se limite aux 45 minutes, deux fois par semaine. De même, les manuels de FLE tant pour le cycle primaire que pour le cycle secondaire ne sont pas suffisamment accompagnés d'un soutien audiovisuel. Ces enseignants du secteur public ont mentionné qu'ils sont obligés de respecter strictement le programme analytique du ministère de l'Éducation et seulement de manière exceptionnelle, ils encadrent leur cours avec des activités ludiques qui satisfont des objectifs culturels. Ils doivent rester 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. 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. 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. Il est à noter que les enseignants du secteur privé ont la possibilité et le droit de choisir les 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. Tous ont noté que les manuels de base avec les outils complémentaires, périphériques ont toute leur faveur. Par la réalisation des activités conjuguant la créativité pédagogique avec l'utilisation des ressources numériques, les effets cognitifs et affectifs chez eux se renforcent. Notamment, ce genre d'activités 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. D'après les dires des enseignants sollicités, les TICE constituent un potentiel très attractif pour les apprenants de FLE grecs 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.

En poursuivant les données de notre étude, nous nous appuyons sur les réponses des enseignants de FLE grecs qui ont participé à notre enquête pour étayer nos observations, nos

constatations et nos remarques concernant les pratiques des nouvelles technologies et l'usage du numérique dans l'enseignement de la littérature. Elles documentent l'usage des outils informatiques et des ressources numériques ainsi que leurs apports à l'enseignement du FLE en Grèce qui nous permettent de généraliser nos pensées en didactique littéraire. En effet, ils sont porteurs de valeurs idéologiques et sources socioculturelles dont le croisement avec le contenu pédagogique des textes littéraires ébranle les modalités didactiques, pédagogiques et socioculturelles en classe de FLE. La « conversion numérique », selon l'appellation de M. Doueïhi (2011, p. 30), invite tous ceux qui sont impliqués dans les langues étrangères à élaborer avec le numérique et « à penser le numérique ». Nous nous proposons de montrer ce que pourrait être l'enseignement de la littérature et l'apprentissage par la littérature grâce au numérique en FLE, ses enjeux offrant les manières pour de nouvelles conceptions didactiques innovantes. Celles-ci, centrées sur le potentiel numérique, découvrent leurs diverses utilisations dans la classe et hors de la classe de FLE en vue de la modernisation et de l'évolution des modalités d'enseignement-apprentissage de la langue aux visions actuelles. À partir de notre effort de théorisation (*cf.* ch. 2.3), il est montré que les TICE ont réellement avancé dans le domaine de l'acquisition et de la maîtrise d'une langue étrangère. Bien plus, notre participation aux colloques à Poitiers 2018 et à Montréal 2019 sur la didactique de la littérature en classe de FLE, enjeux culturels, linguistiques et pédagogiques et l'enseignement de la littérature avec le numérique a confirmé l'intérêt porté à la reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les nouvelles technologies, un champ principalement élargi par les chercheurs du groupe de recherche en Littératie Médiatique Multimodale (LMM). En empruntant ces pas, l'expérience obtenue dans tous les séminaires, les colloques et les congrès que nous avons suivis entre 2017 et 2022, a alimenté ma manière de penser les environnements numériques dans leur rapport aux textes littéraires en classe de FLE et à la facilité de leur réception. Cette expérience ajoutée à ma longue expérience d'enseignante de FLE me conduit à saisir l'enseignement de FLE comme un ensemble d'enseignement de la littérature et du numérique avec des dimensions interdépendantes, d'où notre proposition didactique (*cf.* partie 5) qui aborde l'univers de l'écrivain V. Hugo, son œuvre, l'élaboration des connaissances, des représentations portant sur l'investissement de l'apprenant activé dans un contexte d'apprentissage médiatisé. L'exploration de cet univers de la vie et de l'œuvre de V. Hugo, soutenue par le numérique et par des activités sur les références contextuelles, les sources (paratextes, métatextes, discours critiques, correspondances de l'écrivain...) qui éclairent les multiples qualités de l'écrivain, aiguisent les performances linguistiques de l'apprenant tout en associant l'aspect utilitaire de la langue cible et sa dimension culturelle-interculturelle. Le recours aux TICE et aux voies d'une médiation multimodale du savoir en contexte d'apprentissage du FLE, paraît constituer une

manière pertinente pour l'exploitation du fait littéraire. En effet, nous avons pensé différemment cette formation et son déploiement en classe de FLE. Elle est basée sur la scénarisation du cours, incluant des tâches et sous-tâches à accomplir par les apprenants en combinant de manière pertinente et cohérente le texte, le son, l'image sur des supports médiatiques variés afin de saisir les enjeux possibles d'une telle articulation et son adéquation à des objectifs pédagogiques. La richesse de la littérature et les ressources multimédias mettent en jeu des savoirs, l'apprentissage actif, la collaboration, l'interaction, l'interactivité, la question de la culture, la communication sous toutes ses formes et encore plus « le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extralinguistiques et extratextuelles qui permettent de construire une compétence culturelle » d'après les auteurs J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p. 36). Cette configuration didactique prétend développer une compétence sociale de référence langagière et une compétence sociale de référence culturelle-interculturelle chez les apprenants de FLE. La littérature avec les médias sont des révélateurs d'une société autre à travers le cours, des sources d'information sur les valeurs et les idéologies de la société représentante de la langue apprise (Lebrun M., 2007, p. 119). Les voies privilégiées d'une didactique du fait littéraire associée au numérique en classe de FLE amènent les apprenants à connaître, à comparer, à comprendre, à approuver et à respecter la culture de l'Autre et aussi bien que leur culture par ce processus (*cf.* section 5.4.3). Il s'agit d'un enseignement interactif de la littérature dont le contenu avec la diversité du numérique facilitent la navigation sur des espaces référentiels (historiques, civilisationnels, artistiques) afin que les apprenants découvrent la richesse de l'œuvre de l'écrivain et qu'ils vivent une expérience formative singulière. La littérature et le numérique se rencontrent en classe de FLE de manière pertinente, voire efficace pour l'enrichissement linguistique, la valorisation des cultures et la communication interculturelle (*cf.* sections 5.1.2 et 5.1.3). Bien plus, l'intégration de nouvelles technologies, l'harmonisation des pratiques, la dynamique interactionnelle et le potentiel acquisitionnel des activités de communication les ont aidés à confronter les difficultés lexicales, les spécificités linguistiques et leur étrangeté. L'effort cognitif dû aux contraintes des tâches scénarisées et à la quantité de ressources ne leur a pas fourni de charge mentale décourageante, au contraire, il renforçait leur pouvoir énergétique et cultivait leur capacité attentionnelle. La lecture soit traditionnelle soit médiatisée vise au développement de la capacité métacognitive pour que les apprenants du FLE réussissent à appréhender l'imaginaire et les connaissances culturelles qu'elle véhicule à travers d'une réflexion sur les valeurs et sur le monde. Elle émerveille par la découverte des valeurs universelles, par l'accès d'autres structures sociétales et des comportements à travers des siècles.

6.3. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement du fait littéraire, médiateur interculturel en classe de FLE

Les 40 ans d'enseignement du FLE et ma formation continue ont influé grandement sur mon agir d'enseignante. Je ne me suis pas figée dans les modalités méthodologiques et pédagogiques de la formation initiale, j'ai emprunté le chemin de l'évolution didactique du FLE pour l'amélioration et la qualité de mon enseignement adapté aux tendances de l'époque en faveur de l'acquisition de la langue sans distinguer l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Ma proposition didactique, élaboration d'environnements d'enseignement-apprentissage du FLE qui pourraient « succéder ou agir en parallèle avec les formes actuellement dominantes de l'enseignement des langues » (Beacco J.-C. et Luzzati D., 1999, p. 31), constitue l'aboutissement de mon expérience professionnelle et de ma conviction que le texte littéraire est porteur de considérations esthétiques. Ayant dressé un premier état des lieux de l'enseignement formel ou informel de la littérature en classe de FLE, nous nous interrogeons sur les modalités de transposition didactique possibles par notre proposition d'enseignement de la littérature qui articule des réflexions théoriques, des études empiriques de situations de classe, de nouveaux supports et modalités de lecture et des enquêtes auprès des enseignants grecs. Une innovation des pratiques enseignantes est proposée par la présente proposition didactique en prenant en considération le référentiel du CECRL afin de définir les lignes directrices, tant pour les activités orales qu'écrites que pour les dimensions grammaticales, pragmatiques comme interculturelle induites par l'emploi du texte littéraire en classe de FLE. L'enjeu consiste à consolider l'indissociabilité de la langue et de sa culture, comme à réhabiliter la dimension culturelle-interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE afin de valoriser les savoirs, les savoir-faire sociaux et les savoirs-être. Un dispositif hybride est conçu sur la transformation des activités faites traditionnellement en présentiel dans des activités à distance et irrigué par l'alternance entre le présentiel et le distanciel afin que l'apprenant acquière un ensemble de compétences. Notre démarche avait comme caractère principal d'explicitier l'organisation et la conception du dispositif de formation, ainsi que les contributions de celle-ci, en se basant sur les perspectives des enseignants et des apprenants. Ces éléments ont ensuite été reliés aux objectifs fondamentaux de notre recherche, qui vise à intégrer l'usage du numérique dans une approche pédagogique interculturelle prenant en compte toutes les composantes de la compétence de communication littéraire. Nous sommes convaincus que « la mise en œuvre des outils les plus simples est susceptible d'apporter une plus-value qui dépasse largement cet investissement modeste » (*ibid.*, Antoniadis G., 2004, p. 3). Ainsi, les pratiques de cette formation contribuent-elles à la valeur de la littérature et à l'ouverture sur les valeurs

universelles, aux échanges avec les cultures ? Les données reçues pendant et à la fin de l'expérimentation du dispositif didactico-pédagogique, des balises pour interroger sa faisabilité et son efficacité au cours de FLE, serviront à notre analyse. Elles constituent un champ de discussion qui portera aussi dignement sur « le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils permettant l'approche de ces objets » (Daunay B., 2007, p. 159).

Les informations recueillies dès l'approche exploratoire de cette formation (5.3. *Expérience pilote – Bilan général*) prouvent que les pistes pédagogiques favorisent une exploitation efficiente du fait littéraire en classe de FLE et les mouvements dialectiques de ses acteurs tout comme les auteurs V. Capt, M. Depeursinge et S. Florey 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). La découverte de la vie et de l'œuvre de V. Hugo appuyée par différents outils et dirigée par des « gestes professionnels » (Jorro A. et Crocè-Spinelli H., 2010, pp. 125-140) des « situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales » (Petitjean A., 2014, pp. 48-49), est enrichie par des activités portant sur les références contextuelles, les inférences, les sources paratextes, métatextes, discours critiques incluses dans les séquences didactiques du scénario pédagogique. De surcroît, les pratiques d'immersion dans le monde de l'écrivain, de réflexion, d'associations, et de comparaisons liées à une méta-lecture et à la médiation aiguisent la capacité interprétative par l'apport des savoirs latéraux. Le discours optimiste des enseignants engagés dans ce type d'enseignement du FLE confirme qu'il s'agit d'un potentiel didactique qui rend l'apprentissage plus moderne, ouvert au contemporain concevant le littéraire comme un ensemble complexe de différents savoirs qui se déploient au support des TICE dans un environnement didactique numérique et qui se mettent en relation avec des références externes enrôlées dans les enjeux de l'apprentissage exposés dans la présentation du dispositif didactique. Nous nous joignons à l'auteure M. Brunel qui ne considère pas les outils numériques comme « des accessoires ou des adjuvants pour un enseignement, stabilisé dans ses formes et dans ses objectifs, d'une littérature elle-même figée dans ses contours » (Brunel M., 2018, p. 3), mais ils complètent et renforcent nos préoccupations didactiques exposées tout au long de nos écrits. En effet, les estimations des enseignants révèlent que ce dispositif est conçu sur un paradigme d'innovation du fait de son contenu, les moyens utilisés au service d'un apprentissage dynamique et de sa mise en pratique opérée en deux manières distinctes dans la salle de classe équipée de tous les outils numériques indispensables et dans la salle d'informatique sur la séquence médiatisée. À leurs estimations, viennent s'ajouter celles des apprenants (cf. section 5.4.3) qui reconnaissent l'acquisition de

nouvelles aptitudes : percevoir, interpréter, comprendre, rechercher, comparer, évaluer et notamment refaçonner leur relation à la littérature. Ce maillage de supports variés et créatifs contribue au développement des habiletés intellectuelles, à l'amplification des fonctions cognitives et à l'entraînement des processus de coordination, d'adaptation, de partage qui fortifient la flexibilité d'esprit et les relations sociales. Conséquemment, c'est une conception didactique différente par l'harmonisation de deux médiations : le fait littéraire et les nouvelles technologies, au profit d'un apprentissage qui dépasse la seule pratique de la langue. La partie 2.3.4 (*Reconfigurations de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE*) détermine que ces moyens non seulement, modifient favorablement l'enseignement du FLE, mais ils reconfigurent le contenu et la structuration de l'apprentissage de cette langue. Il résulte que pour l'élaboration de ce dispositif didactique et sa mise en pratique, plusieurs ingénieries pédagogiques, didactiques, des systèmes d'information, du multimédia, des ressources humaines et matérielles se sont articulées fructueusement entre elles et avec les dispositions des apprenants du FLE dans les trois dimensions conatives, affectives et cognitives. Nous pouvons identifier le fait que cet enseignement aborde le littéraire et le numérique dans une perspective systémique et il engage la réflexion sur l'interculturalité. La convergence de ces deux pôles nous a fourni des résultats satisfaisants et nous avons réussi à incorporer la dimension interculturelle en classe de FLE.

Nous nous attachons à montrer l'apport des TICE à ce processus d'enseignement-apprentissage de la langue. Préalablement, l'usage du numérique dans l'enseignement de la littérature prolonge notre intérêt de montrer que sa place dans l'apprentissage de la langue est incontournable, ensuite, il met en valeur la richesse de la littérature et il porte pour une bonne part sur une approche renouvelée de la littérature par une didactique contemporaine et par des modalités innovantes opérées en classe de FLE. De plus, ce concept aux dynamiques novatrices et motivantes contribue au développement des compétences linguistiques et socioculturelles des apprenants et il met en avant la valeur de la littérature aussi bien que les valeurs dans la littérature. Ses objectifs, inférés dans sa présentation (*cf.* section 5.1.1) définissent et éclairent ce nouveau paradigme alliant l'enseignement-apprentissage de la langue-culture et l'éducation interculturelle par le fait littéraire. Deux moyens de conception différente, la littérature et le numérique, mais nous les considérons des supports complémentaires de la pensée, de la communication interpersonnelle et de la transmission culturelle (Krauss R.-M. et Chiu C.-Y., 1998). Utilisés de manière conjointe ou alternée, ils tissent des rapports de force en faveur des perceptions de l'apprenant, de ses connaissances et de sa vision du monde. L'apprenant en naviguant en ligne, arrive à « se rapprocher de l'époque ou de la culture d'origine d'une œuvre pour essayer de mieux saisir les allusions culturelles, historiques, et de les interpréter [...] »

(*op.cit.*, Godard A. (dir.), 2015, p. 40). Par ces procédés, il ne considère plus les actes langagiers comme la voie unique vers une progression linguistique, mais la voie vers les représentations d'une société, d'une culture étrangère, celle de l'Autre. L'usage de la langue dans son contexte social et culturel (Fiche de l'apprenant), relève la médiation linguistique et culturelle de l'apprenant lui permettant de s'insérer dans un dialogue dynamique, social et cognitif entre les moyens didactico-pédagogiques et dans l'interaction avec les autres apprenants et son enseignant. Les étapes de la séquence pédagogique articulent la lecture, l'écrit, l'oral et l'interface de l'écran, elles engagent l'apprenant dans la mise en œuvre des activités et des tâches de chaque séance, elles privilégient l'organisation pédagogique de la classe ainsi que le travail collaboratif et elles renferment un potentiel élevé à tout rapprochement interculturel. 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) constitue la substance de notre prétention de faisabilité et d'utilisation pédagogique incontournable du texte littéraire en classe de FLE :

Étape 1 – *Initiation à la littérature française* : cette brève exploration historique de la littérature française compose aussi le terrain de l'activité de présentation finale.

Étape 2 – *Hugo par la caricature* : c'est un concours incessant d'images et de montages sur les multiples facettes de la vie et l'œuvre de cet écrivain.

Étape 3 – *Les maisons de Victor Hugo* : la diversité médiatique et le parcours sur la toile facilitent le développement non seulement des habiletés linguistiques des apprenants, mais aussi de leur capacité à transiter sur le réseau et à trier les informations qui leur seront utiles à la réalisation de leur tâche finale.

Étape 4 – *Unité et diversité de l'œuvre de V. Hugo* : le survol de la liste fastidieuse de ses œuvres de tous les genres par l'approche multimédia de l'ensemble rend l'activité attractive et enrichissante.

Étape 5 – *Rédaction de l'exposé « Victor Hugo : un homme, une histoire »* : un apprentissage linguistique et culturel de la langue à travers la découverte de l'homme auteur dans sa complexité et variabilité confère une dimension humaniste et culturelle qui resurgit par les opérations de référencement, la circulation des éléments référentiels, leur traitement. Les tâches de rédaction constituent un travail sur la langue, sur l'évolution du rapport des apprenants à la langue acquise et à la communication littéraire.

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 être nombreux et hétérogènes : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite, grammaire, lexicale, 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.*, 2011, pp. 22-23) en vue des objectifs didactiques visés. 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).

6.4. Limites de la recherche

Cette recherche se situe au croisement de cinq axes d'étude : enseignement du FLE ; enseignement de la littérature en FLE ; apprentissage de la langue-culture ; apports de nouvelles technologies à l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE ; et à la mise en place de l'interculturel au cours de FLE. Afin de pouvoir apercevoir cette recherche dans tous ses aspects, de faire preuve de rigueur scientifique et d'entamer une réflexion sur les orientations et les conceptions sous-jacentes de chacun de ces axes, nous avons tenté de recenser et de sélectionner d'abord, les sources d'informations sur ce sujet, ensuite, d'approfondir, dans des sources cernées qui embrassent cette étude avant l'élaboration conceptuelle du dispositif didactique et sa mise en œuvre. Ainsi, nous sommes conduite de la recherche théorique vers la recherche-action sur le plan de nos objectifs-finalités par la perspective de nous engager à la fois dans des activités de développement présentant une valeur pédagogique et dans l'analyse de ces activités consolidées du cadre théorique et scientifique existant. Nous avons suivi les étapes classiques de l'analyse des besoins, de la conception, de la création, de la mise à l'essai et de la mise en pratique du dispositif. Notre objectif était de proposer de manière pragmatique un modèle didactique intégrant une innovation pédagogique, tout en confrontant ce cadre théorique à la réalité de l'action. L'agencement entre l'expérience de développement et les connaissances scientifiques contribuerait à traiter l'interculturalité dans la classe de FLE et à valoriser son importance dans la méthodologie didactique et pédagogique. Compte tenu des parties de discussion des résultats de la recherche qui confirment sa pertinence et son apport innovant, les objections éventuelles pourraient être réduites, dont l'une porterait sur la représentativité du contexte réel (situation hellénique) dans lequel l'enquête s'est faite, et l'autre sur l'échantillon restreint de l'application de notre modèle didactique (deux enseignants et 46 apprenants), une troisième qui pourrait s'avérer plutôt une difficulté serait la complexité du produit didactico-pédagogique et une dernière concerne la variation du temps d'étude surtout

quant à l'évolution des technologies qui se fait à pas de géant.

Notre terrain de cas et l'échantillon de notre recherche restent restreints, cependant très représentatifs de la situation à laquelle nous nous rapportons dans les sections de la quatrième partie qui compose le terrain de notre recherche dont la richesse potentielle nous a permis de retirer des données sur l'efficacité réelle de cette formation. En effet, le français est une langue à connotation socioculturelle positive dans l'esprit des Grecs. L'enjeu principal pour les enseignants de FLE est de profiter des représentations de leurs apprenants « à des fins éducatives (culturelles et interculturelles) outre que simplement didactiques » (Cavalli M., 2007, p. 132). Ce contexte hellénique limité agit positivement dans l'approche qualitative de notre recherche et son offre est ample d'informations qui peuvent se généraliser étant donné que 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). La formation des enseignants, la présentation des avancées méthodologiques, la publication de manuels, d'ouvrages de référence pour la préparation des candidats aux examens de certifications : le DELF – DALF – SORBONNE peut constituer un cadre analytique au sein duquel notre question d'étude a pu être abordée. Cette spécificité rend notre étude pertinente pour maximiser les informations recueillies de ce cas que nous connaissons particulièrement grâce à notre long parcours professionnel. Du point de vue socioculturel, la Grèce est assurément un pays ouvert vers les autres cultures, un pays d'accueil surtout depuis 2015, avec le grand flux migratoire où cohabitent plusieurs groupes ethniques avec des cultures différentes. Dans cette situation, l'approche interculturelle apparaît majeure, apparemment pour l'éducation des jeunes dans le sens formulé par M. Byram (1992) « la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance » (*op.cit.*, Byram M., 1992, p. 34). Les savoirs, les représentations et les certitudes enracinés dans leurs esprits ne sont pas des écueils face au rapprochement avec l'Autre et à sa perception. Par ailleurs, des parties de cette proposition didactique, soit sa conception, soit son développement se sont présentées aux séminaires, aux colloques et aux congrès auxquels j'ai participé depuis 2018 et lesquelles, les remarques, les retours des participants à mes présentations orales confirment l'intérêt, et l'appréciation du modèle didactique.

La complexité de notre modèle didactique n'a rien à voir avec la difficulté de sa mise en œuvre, d'ailleurs, les enseignants sollicités le confirment en distinguant la complexité des tâches : exigences cognitives de la part des apprenants, difficulté liée à l'aptitude, l'implication, l'attention et la motivation des apprenants. Nous avons conçu un espace de formation qui active les savoirs acquis des apprenants du niveau de langue précisé en intégrant de nouveaux savoirs

à l'objectif, à savoir qu'ils deviennent des opportunités d'apprentissage de la langue-culture. Il s'agit d'un dispositif hybride mis en pratique soit en classe traditionnelle soit en classe d'informatique qui transforme le caractère d'une formation de « face-à-face », son rapport au savoir et grâce auquel les apprenants prennent en charge leur apprentissage dans des formes nouvelles et dans une médiation mentale et sociale, mais sous l'attention de leur enseignant. Un modèle, donc, complexe, structuré sur le déploiement de savoirs et de savoir-faire qui devrait affilier de multiples domaines : didactique, pédagogique et celui d'ingénierie des systèmes d'information, des connaissances, du multimédia et du changement (Moreau C. et Majada M., 2002). D'après les ressentis des enseignants et des apprenants qui se sont engagés dans cette formation, l'organisation de la séquence pédagogique suscite l'intérêt et l'implication des apprenants, soutient l'application des processus cognitifs facilitant le développement des habiletés langagières, culturelles et interculturelles.

La variation du temps d'étude pendant notre recherche a permis de recueillir des éléments et des données en accord avec la réalité de l'enseignement de la littérature et sa pertinence pour l'éducation interculturelle. Cela incluait le temps dédié à la lecture, à l'observation continue des domaines liés à cette recherche, à la collecte, au traitement et à l'interprétation des informations, à l'élaboration de la problématique, ainsi qu'à la mise en œuvre des pratiques intermédiaires et intégratives. La collecte d'informations et d'observations s'est déroulée sur une période étendue, tout comme les nombreuses interactions avec les parties prenantes de notre étude. Les axes et les points de la recherche se précisaient au fil du temps et les hypothèses s'affinaient, aussi bien que les principes méthodologiques. La durée de cette étude nous a permis de bien articuler les phases de conception, de scénarisation, de développement de la séquence et d'essai avant sa mise en pratique. De plus, les travaux de notre recherche ont été impactés par la pandémie de Covid-19. En raison de l'ampleur de cette crise, nous avons été contraints de réorganiser notre calendrier de recherche pour éviter toute altération de la qualité de nos activités et pour garantir leur continuité. En complément de la solution que nous avons adoptée pour éviter toute interruption de la recherche, nous avons également restreint notre terrain d'étude. De plus, nous avons tenu compte de l'évolution constante du progrès technologique, des nouveaux outils numériques et des applications médiatisées dans le domaine de la didactique du FLE. Ces facteurs ont été pris en considération tout au long de notre recherche, car nous sommes conscients de leur impact sur notre sujet d'étude.

7. CONCLUSION GÉNÉRALE

De nombreux enjeux de la pédagogie du littéraire influent sur l'enseignement du FLE envisageant l'apprenant comme un être humain. L'approche interculturelle que nous défendons, articule le dedans et le dehors de la classe en conjuguant les savoirs dans la classe avec les références externes. Notre perspective adoptée fonde l'acquisition de la langue par le fait littéraire et l'éveil de la curiosité intellectuelle envers la culture de l'Autre faisant que l'apprenant perçoit autrement le monde qui l'entoure. À l'opposé du constat que les enseignants se servent du littéraire dans leurs pratiques aux objectifs linguistiques et civilisationnels, notre recherche envisage la littérature comme la voie qui s'ouvre vers soi-même, le divers, l'autrui, combinée à une exigence d'innovation didactico-pédagogique. Cela se traduit par la conception d'un enseignement de la littérature fondé sur une méthodologie interculturelle où toutes les composantes de la communication seront développées avec les savoirs linguistiques, encyclopédiques et le comportement culturel.

Nos efforts se sont déployés dans la visée que la véritable maîtrise de la compétence linguistique facilite la connaissance du contexte socioculturel de la culture du pays et l'appréhension de la culture étrangère qui contribue au développement de la communication interculturelle des apprenants du FLE. À cet égard, cette recherche a pris corps à travers l'étude de toutes les méthodologies didactiques du FLE faisant un lien avec des théories actuelles de la littérature, les recommandations du CECRL pour l'interrelation linguistique, culturelle et la compréhension interculturelle, la diversité de l'expérience professionnelle et la longue observation des pratiques des collègues. En cela, nous ambitionnions 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 associant l'aspect utilitaire de la langue et sa dimension culturelle, car « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances » (Zarate G., 1983, p. 98). Dans notre proposition, cette démarche prend un caractère actif, participatif, collaboratif entreprenant d'une pédagogie d'interaction, de relativisation et d'action pour l'accomplissement de ses finalités « [...] orchestrant non seulement le système d'enseignement du français, mais aussi les idéologies des diverses époques » par l'étude de la vie et de l'œuvre de V. Hugo (*op.cit.*, Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, p. 415).

Plaider pour l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE, c'est accepter d'y avoir remarqué une certaine pénurie durant cette période d'ouverture planétaire. Face aux défis qui y sont actuellement posés, l'apprenant, en classe de FLE, doit se préparer à l'interculturalité pour vivre harmonieusement avec l'altérité et la diversité de la

société hors de la classe. Ainsi, si toutes les conditions sont réunies en faveur du signe interculturel, si les travaux scientifiques s'y focalisent, les potentialités culturelles et interculturelles offertes par les méthodes de FLE sont en arrière-plan et elles ne tiennent pas une partie essentielle dans les objectifs pédagogiques. Un nombre réduit de méthodes de FLE, principalement chez Hachette et Clé International ouvrent la culture française et francophone retenue vers une approche interculturelle. En complément, il est largement constaté que les enseignants de FLE ne reçoivent pas de formation adéquate à l'enseignement interculturel. Cette carence en formation interculturelle constitue un défi majeur pour l'efficacité de l'enseignement du FLE et pour le développement de compétences interculturelles chez les apprenants. Notre constatation pendant les années de notre recherche est que l'enseignement de l'interculturel en classe de FLE s'effectue par peu d'enseignants à travers des pratiques pendant leurs cours contribuant à la compréhension de réalités similaires ou distinctes de celle de leurs apprenants. Si cela fait défaut dans les méthodes de FLE, l'enseignant devra rechercher des documents supplémentaires et recourir aux différents moyens qui peuvent être mis à sa disposition parmi lesquels sont les textes littéraires, un corpus parfait qui mène à bien tout objectif de l'enseignement-apprentissage du FLE comme « la connaissance de la réalité extratextuelle, la compétence linguistique, le capital social et culturel possédés [...] » (*op.cit.*, Louichon B. et Rouxel A., 2010, p. 11). Dans un canevas de configuration du littéraire, des supports numériques et des démarches pédagogiques se propose notre modèle didactico-pédagogique pour l'appréhension de la langue-culture par la lecture sur papier et sur écran. Il est impératif de repenser la formation des enseignants et de mettre davantage l'accent sur la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE.

Cet enseignement progressif, où la culture littéraire et la culture informationnelle se rejoignent, conforme au niveau de langue, aux connaissances acquises, aux objectifs fixés, prolonge des interrogations sur la dimension culturelle et interculturelle, sur la place et le rôle de l'enseignant, sur le numérique et son rapport à la réception du littéraire. En trame de fond, cet enseignement prend source dans la suggestion des auteurs J.-L. Chiss et de J. David de réélaborer la didactique du FLE « 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.*, 1999, p. 44). Dans ce sens, M. Rey (1985, p. 89) ajoute que « la formation des enseignants, du point de vue de l'apport des connaissances, devrait permettre de fournir des outils conceptuels, des outils méthodologiques et des outils pédagogiques » et avec ces connaissances, les aspects relatifs à l'enseignement de l'interculturalité doivent être articulés à leur formation initiale et au continuum ultérieur de leur formation continue.

L'enseignant de FLE assume une pluralité de responsabilités, parmi lesquelles celles de médiateur et d'animateur se distinguent dans notre formation interculturelle soutenue par la littérature s'intéressant « [...] aux processus ainsi qu'à la dynamique du changement, aux interrelations plutôt qu'aux contenus culturels » (Abdallah-Preteceille M., 2003, p. 293). Nous estimons que l'enseignant porte la responsabilité de concevoir, de stimuler et de guider le processus d'apprentissage de la langue.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu dresser un état des lieux de l'enseignement de la littérature au cours de FLE en perspective interculturelle d'où aucune évolution ne s'est vérifiée sur le plan didactique à part le regard porté sur les modalités, les pratiques et les supports selon les prolongements conceptuels et les exigences du temps contemporain. Les mêmes principes, les mêmes réflexions, les mêmes préoccupations, les mêmes prétentions continuent de se figurer dans les écrits des auteurs scientifiques depuis le fond du temps concernant la didactique du FLE, témoin, la longue bibliographie et sitographie de nos références sur la didactique et la pédagogie du littéraire. Le fait que « les langues sont simultanément des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d'avenir » (UNESCO, 2005, p. 163), doit devenir conscience de tout responsable et une profonde transformation doit s'opérer comportant tous les domaines, tous les acteurs, toutes les institutions. Faisant partie de cet ensemble, nous partageons l'importance de la conscience interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, nous essayons de montrer comment cette conscience pourrait être développée par notre proposition didactique et nous nous réjouissons des réflexions et des discussions qu'elle pourrait susciter. La mise en œuvre de cette formation hybride révèle un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du FLE dans lequel les connaissances se transforment en actes ainsi que l'importance de redéfinition du rôle de l'enseignant et des apprenants. Elle pourrait influencer la modalité d'apprentissage du FLE grâce aux composantes cognitives, affectives et métacognitives y mises en œuvre et à l'attention particulière accordée aux objectifs réflexifs et relationnels. Son aspect organisationnel, la forme et la qualité d'apprentissage pourrait susciter l'intérêt pour des recherches futures en enseignement-apprentissage des langues, et même en éducation. Elle nous a aussi aidée à mesurer le coefficient de corrélation entre l'expertise des enseignants sollicités et le dispositif didactique. Nous n'avons toutefois pas mis en place une démarche d'évaluation de ce dispositif apportée par les apprenants sur sa plus-value pédagogique qui ajouteraient des éléments à leurs ressentis déjà exposés et que nous comptons faire dans nos travaux futurs. Il serait aussi important de constater le degré de la progression des apprenants en faisant aussi bien un point quantitatif que qualitatif des acquis et des compétences développées des

apprenants grâce à ce dispositif didactique. Ce dispositif didactico-pédagogique a été soigneusement conçu pour préparer les apprenants aux compétences essentielles du 21^e siècle telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration, la communication et la maîtrise des technologies. Conformément à l'observation de G. Antoniadis, selon laquelle « des résultats ne peuvent être obtenus que dans un contexte interdisciplinaire, apportant ainsi une forte valeur ajoutée aux outils pour l'apprentissage des langues assisté par ordinateur » (*ibid.*, 2004, p.86).

Cette recherche, en explorant les questions temporelles liées à l'enseignement-apprentissage du FLE, offre une occasion de réflexion profonde sur plusieurs aspects essentiels de l'éducation en langue étrangère. Elle soulève des questions concernant la conception des programmes d'enseignement, la formation des enseignants et la création de méthodes pédagogiques en accord avec les aspirations actuelles en matière d'enseignement-apprentissage du FLE. L'une des principales contributions de cette recherche réside dans sa volonté d'introduire le fait littéraire en classe de FLE et de promouvoir la sensibilisation interculturelle chez tous les acteurs de l'enseignement du FLE. Elle démontre de manière convaincante l'importance de l'interculturalité dans l'apprentissage des langues étrangères et le rôle important que peut jouer le texte littéraire dans la promotion de nouvelles perspectives communicatives et interculturelles. En éclairant ces questions fondamentales, cette recherche ouvre de nouvelles voies de recherche et d'engagement dans le domaine de l'enseignement du FLE. Elle invite à repenser les approches pédagogiques, à développer des programmes d'études plus inclusifs et à former les enseignants pour qu'ils puissent mieux répondre aux besoins des apprenants dans un monde de plus en plus ouvert. Elle montre que l'enseignement du FLE peut être bien plus que l'apprentissage d'une langue étrangère, il peut être une passerelle vers une compréhension plus profonde du monde et de ses diverses cultures. Cette conclusion marque une transition vers de futures recherches qui pourraient approfondir les sujets et les préoccupations abordés dans cette étude. Elle souligne l'importance de maintenir la présence constante de la littérature en classe de FLE, ainsi que la complémentarité des outils numériques pour améliorer la réceptivité, l'ouverture d'esprit, la créativité, la recherche et le plaisir des apprenants. Mon objectif est de rester à la pointe des innovations didactico-pédagogiques et technologiques pour offrir aux apprenants une expérience d'apprentissage riche et interactive. Cela implique de travailler en étroite collaboration avec d'autres éducateurs et chercheurs afin d'échanger des idées, des bonnes pratiques et de contribuer à l'évolution de la discipline.

RÉFÉRENCES

A

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2010). « *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* ». Synergies Brésil Spécial 2 – 2010, pp. 145-155.
- ADAM J.-M. (1991). *Langue et littérature : Analyses pragmatiques et textuelles*. Hachette.
- ADEN J. (2004). Construction du sens et supports filmiques, guidage et autonomie en classe de langue (dir.). *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*. Colloque des IUFM du Pôle Île-de-France, les 11 et 12 décembre 2003, CNDP, CRDP Bourgogne, pp.135-145.
- AEBY-DAGHÉ S. (2015). Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, pp. 54-59.
- ALBERT M.-C. & SOUCHON M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- 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.
- ALMEIDA J.-D. d. (2015). Statut du littéraire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère : Les virtualités du roman. Synergies France n° 3, p. 75-84.
- ANTONIADIS G. (1995). « Enseignement des langues et informatique : de l'apprentissage de l'autre pour la pérennité du couple ». Conférencier invité, 2^e Congrès national des professeurs de français, 28 septembre-01 octobre 1995, Salonique, Grèce.
- ANTONIADIS G. (2004). « Les logiciels d'apprentissage des langues peuvent-ils ignorer TAL ? ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII.2, p. 81-97.
- ANTONIADIS G. & Ponton C. (2004). MIRTO : un système au service de l'enseignement des langues. Compiègne, France. ffedutice-00126328f
- ARSAC J. (1987). *Les machines à penser : Des ordinateurs et des hommes*. Seuil.
- ATLAN J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC*, Vol. 3, n° 1.
<https://journals.openedition.org/alsic/1759>
- AUDRAS I. & CHANIER T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *ALSIC*, Vol. 11, n° 1,

B

- BARDIN L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- BAUSSAN S. (2012) Bons et mauvais usages de l'interaction en ligne : Les TICE, vecteur de motivation ou source d'ennui ? *Le Langage et l'Homme*, Vol. XXXXVII, n° 1.
- BARON G.-L. & DANÉ É. (2007). *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions*. Association EPI. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>
- BERNARD A. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles, in Porcher L. et al. (1992), Les auto-apprentissages. *Le Français dans le monde : Recherches et applications*. Hachette FLE.
- BERNARD A. (1989). *Autonomie et Enseignement-Apprentissage des langues étrangères*. Didier, Paris.
- BARTHES R. (1970). *L'empire des signes*. Paris : Skira.
- BARTHES R. (1971). *Réflexion sur un manuel*. Dans Doubrovsky S. & Todorov T. (éds), *L'Enseignement de la littérature*. Colloque de France, 22-29 juillet 1969, Paris, pp. 170-177.
- BARTHES R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- BEACCO J.-C. (1995). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette.
- BEACCO J.-C. & LUZZATI D. (1999). Apprendre les langues à distance ? Formes actuelles et à venir des environnements d'enseignement-apprentissage sur support numérique, dans Coste D. (dir), Enseignement et formation à distance. *Études de linguistique appliquée*, n° 113, pp. 31-42.
- BEACCO J.-C. (2013). Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle : Les enseignements du CECR. Unité des Politiques linguistiques, Service de l'éducation, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr
- BEACCO J.-C. (2017). *L'altérité en classe de langue*. Paris : Didier.
- BENALI A. (2012). L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique. *Le français aujourd'hui*, 178(3), pp. 115-132.
<https://doi.org/10.3917/lfa.178.0115>
- BENALI A. & GUEHRIA W. (2013). L'altérité dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique. Didactisation et Axiologisation en Langues Étrangères : Pour quelles approches de l'enseignement-apprentissage des langues-

- cultures. Université de Biskra – Algérie, déc. 2013, Biskra, Algérie. Pp. 22-36.
- BENNETT M.-J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity. Dans Paige R.-M., *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press.
- BÉLISLE C. (1996). Apprendre avec les nouvelles technologies d'information et de Communication. *Clés à venir*, Metz : Éditions du CRDP de Lorraine.
- BERROUK S. & JAILLET A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances Et Médiations Des Savoirs*. <http://dms.revues.org/206>.
- BESSE H. (1982). Éléments pour une didactique des documents littéraires, dans Peytard J. (dir.), *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-CREDIF, pp. 13-34.
- BESSE H. (1984). Éduquer la perception interculturelle. *Le Français dans le Monde n° 188*, pp. 46- 50.
- BESSE H. (1989). Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. *Trèfle n° 9*, Lyon.
- BLANCHET P. & COSTE D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » – Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris, L'Harmattan.
- BLONDEAU N. (2004). La littérature comme métaphore de l'accueil. *Dialogues et cultures*, n° 49, Bruxelles, FIPF, pp. 17-22.
- BOYER H. (2016). *Faits et gestes d'identité en discours*. Paris. L'Harmattan.
- BOURDET J.-F. (1999). Lire la littérature en français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence. *Études de linguistique appliquée*, Vol. 115, p. 34.
- BOURGUIGNON C. (1998). *La communication professionnelle internationale : Contrainte et Liberté*. L'Harmattan.
- BREYER V. (2002). Auteur et écriture en milieu scolaire. Limites de l'invention. *Modernités*, n° 18, pp. 173-186.
- BRODIN E. (2003). Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. *Didactique, Collection NeQ (Notions en question)*, n°6. Lyon : Éditions de l'École normale supérieure.
- BRUNEL M. (2018). *Que fait le numérique à l'enseignement de la littérature ? L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Peter Lang B., 10.3726/b14588. Hal-03348725.
- BYRAM M. (1991). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier Scolaire.
- BYRAM M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère : Langue et Apprentissage des langues*. Paris: Hatier/Didier. ISBN: 9782278042265.
- BYRAM M. (1997). *Teaching and Assessing International Communicative Competence*.

Multilingual Matters.

- BYRAM M. & ZARATE G. (1998). Définitions objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le Français dans le Monde*, n° spécial (pp. 70-97), Paris : Hachette.
- BYRAM M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Vol. 17, Multilingual Matters.
- BYRAM M., GRIBKOVA B. & STARKEY H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

C

- CALLIABETSOU-CORACA P. (1995). *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*. Athènes : Eiffel.
- CANVAT K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences. *Tréma*, 19, pp. 77-92.
- CASANOVA M. & FOUGEROUSE M.-C. (2019). La place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Dans Galvez, F.-F. (Org.), *Journées de la langue française de l'UFBA – 1^{er} Congrès international* (pp. 84-105). *Antipodes – Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones*, Vol. 2, hors-série n° 1, 2019. São Salvador da Bahia de todos los Santos : UFBA. <https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>
- CASSE P. (1984). *Les outils de la communication efficace*. Paris : Chotard et associés.
- CHAPTAL A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, Vol. 20, n° 3-4, pp. 81-106.
- CHARAUDEAU P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. Dans *Corpus*, 8, pp. 37-66.
- CHARLES M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. & PERAYA D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Dans *Distances et savoirs*, Vol. 4, pp. 469-496. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- CHISS J.-L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. Dans *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris : Nathan.

- CICUREL F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- CLANET C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presse universitaire du Mirail.
- CLAREBOUT G. & ELEN J. (2006). *Avoiding simplicity, confronting complexity: Advances in studying and designing powerful (computer-based) learning environments*. Rotterdam : Sense Publishers.
- CLERC S. & RISPAIL M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 151, p. 277-292.
- COLLÈS L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COLLÈS L. (2006). Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies. Bruxelles : Éditions modulaires Européennes, pp. 6-26.
- COLLÈS L., DUFAYS J.-L. & MAEDER C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COLLÈS L., et al. (2005). *Espaces francophones : Diversité linguistique et culturelle*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- COMPAGNON A. (2006). La Littérature, pour quoi faire ? *Leçon inaugurale prononcée le 30 novembre 2006, Collège de France*. Paris : Fayard, 2007.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe-Didier.
- COSTE D. (1982). Étudier la langue par la littérature. Dans Peytard J., (dir.), *Littérature et classe de langue*, pp 59-74. Paris : Hatier-CREDIF.
- COSTE D. & CAVALLI M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe DGII – Direction générale de la démocratie, Unité des Politiques linguistiques.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998.
- CRINON J. (2012). « Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique ». Dans Becchetti-Bizot C. et Buten M., (dir.), *La question du numérique, enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? Le Français aujourd'hui*, 3(178), pp. 107-114.
- CROS F. (2002). « L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux ». Dans Alter N., (dir.), *Les logiques de l'innovation : approches pluridisciplinaires*.

- Collection Recherches, Paris : La Découverte, pp. 211-240.
- CUQ J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- CUQ J.-P. & GRUCA I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ J.-P. & GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG – Collection : Didactique (FLE).
- CYR P. & GERMAIN C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.

D

- DEBYSER F. (1977). Le choc en retour du niveau 2. Dans *Le français dans le monde*, n° 133, nov.-déc., pp. 38-42.
- DAGENAIS D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9(2), p. 15-46.
- DAMANAKIS M. (1997). *L'éducation des élèves rapatriés et étrangers en Grèce : approche interculturelle*. Gutenberg, Athènes.
- DAUNAY B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 159, pp. 139-189.
- DE CARLO M. (1998). Narration littéraire, dimension interculturelle et identification. *ÉLA*, n°115, juillet/septembre, pp. 303-343.
- DE CARLO M. & LANCIEN T. (1998). *L'interculturel – Didactique des langues étrangères*. CLE INTERNATIONAL.
- DE ROSNAY J. (2012). *Surfer la vie*. Les Liens qui Libèrent.
- DEFAYS J.-M. & DELTOUR S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Mardaga, pp. 261-271.
- DEFAYS J.-M. (2014). « Enseignant de langues : de l'homme-orchestre au chef d'orchestre. État des lieux d'une discipline et d'une profession en questionnement », *ADCUEFE*, Réseau Campus FLE.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R., HAMMAMI S. & SAENEN F. (2014). *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette, Collection « F ».
- DEJEAN-THIRCUIR C. & NISSEN E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. Dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n° 54, 28-4.
- DEMORGON J. (2005). *Critique de l'interculturel : L'horizon de la sociologie*. Paris :

Economica.

- DEMOUGIN P. (2007). Enseigner le français et la littérature : de la linguistique à l'anthropologique. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33(2), pp. 401-414.
<https://doi.org/10.7202/017884ar>
- DENIS B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?. *Distance et savoirs*, n° 1, pp. 19-46.
- DELORS J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DERVIN F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : Le Harmattan.
- DOUEIHI M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Éditions du Seuil.
- DUFAYS J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*. Liège : Mardaga, Maillat.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (1996). *Pour une lecture littéraire I. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- DUFAYS J.-L. & THYRION F. (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*. Bruxelles : Éditions modulaires Européennes, pp. 133-149.
- DUMONT R. (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. Paris : L'Harmattan.
- DURAMPART M. (2007). Les TICE à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du nord et pratiques du sud. Dans *Hermès, La Revue*, 49, n° 3, pp. 219-227.
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2007-3-page-219.htm>
- DURIETZ S. & JÉRÔME N. (2009). Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations Unies. Dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, pp. 62-70.

E

- ECO U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- ELLINGSON L.-L. & SOTIRIN P. (2019). Data Engagement: A Critical Materialist Framework for Making Data in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 817-826. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800419846639>
- ESCARPIT R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 777.

F

- FOLCHER V. & RABARDEL P. (2004). 15. Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. *Ergonomie*, Presses Universitaires de France, pp. 251-268.
- FOUCAULT M. (1968). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FREIRE P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

G

- GALANI M.-E. (2010). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. Dans Tabaki-Iona F., Proscolli A., & Forakis K. (éds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 261-272). Athènes : Université d'Athènes.
- GALISSON R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- GALISSON R. (1988). La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle. *Dialogues et culture*, 32, Paris: FIPF.
- GAYESKY D.-M. (1985). Interactive video: Integrating design "levels" and hardware "levels". *Journal of Educational Technology Systems*, 7(3), pp.145-151.
- GEERTZ C. (1975). *The Interpretation of Cultures*. London : Hutchinson, p. 89.
- GIACOMI A. & DE HÉRÉDIA C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. Dans *Langages*, n° 84, décembre 1986, pp. 9-24.
- GITELMAN L. & JACKSON V. (2013). Introduction. Dans Gitelman L. (dir.), *"Raw Data" is an Oxymoron*, Cambridge: The MIT Press, pp.1-14.
- GIUST-DESPRAIRIES F. & MÜLLER B. (1997). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.
- GLIKMAN V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, p. 55-69.
- GODARD A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, coll. « Langue et didactique ».
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). Pourquoi l'analyse de l'altérité et des identités dans les littératures en français ? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2004.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- GOLDENSTEIN J. -P. (1990). *Entrée en littérature*. Hachette.

- GOLDSTEIN B. (2008). *Working with Images, a Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GRUCA I. (1993). *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*. Thèse de doctorat : Université Stendhal-Grenoble III, 3 juillet 1993, 3^{ème} tome.
- GUILLÉN DIAZ C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de FLE : Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Éla, Études de linguistique appliquée*, 146(2), pp. 189-204.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>
- GUILLÉN ARTUNEDO B. (2009). La "littérature monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, n° 2, pp. 235-244.

H

- HALLET W. (2008). "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, n° 93, pp. 2-7.
- HERSKOVITS M.-J. (1950). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. En version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans le cadre de la collection : « *Les classiques des sciences sociales* ».
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- HESSE F. (2002). Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, pp. 49-6. Bruxelles : De Boeck.
- HIRSCHSPRUNG N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- HOFSTEDE G. (2001). *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Londres : Thousand Oaks.
- HUBERMAN A.-M. & MILES M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : Edition De Boeck Université.
- HUHN P. (1978). "Landeskunde im Lehrbuch; Aspekte der Analyse, Kritik und Korrektiven Behandlung". In W. Kuhlwein et G. Radden (eds.), *Sprache und Kultur*, Tübingen: Gunter Narr.
- HYMES D.-H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier/CREDIF.

J

- JACQUET I. (2011). Quand rencontrer l'autre est un je... *Actualités en analyse transactionnelle*, 140, 4, pp. 79-80.
- 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 (CECR) 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/litteratures2010>
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans Jean-Charles Chabanne (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses Universitaires de France, pp. 163-186.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2004). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, mis en ligne le 09 juillet 2021, <https://journals.openedition.org/pratiques/9680#quotation> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- JORRO A. & CROCÉ-SPINELLI H. (2010). Le développement des gestes professionnels en classe de français : Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, <https://journals.openedition.org/pratiques/1527> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- JOUVE V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature*. Paris : Armand Colin.

K

- KARAKATSANI D. (2004). La citoyenneté dans le système éducatif grec : matières, activités et pratiques. Dans *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 34, pp. 157-170.
- KARSENTI T., DEPOVER C. & KOMIS V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Presses de l'université de Québec.
- KERN R.-G. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues. *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, 40, pp. 17-29.
- KRAMER J. (1976). Cultural Studies versus Landes-/Kultur-Kunde. Dans Kramer J. (dir.), *Bestandsaufnahme Fremdsprache-nununterricht*. Stuttgart: Metzler.
- KRAMSCH C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13, pp. 37-60.

KRAUSS R.-M. & CHIU C.-Y. (1998). Language and social behavior. Dans Gilbert D.-T., Fiske S.-T. & Lindzey G. (dir.), *The Handbook of Social Psychology* (n° 2, pp. 41-88). New York : McGraw-Hill.

L

LAINÉ S. (2004). *Management de la différence : apprivoiser l'interculturel*. Paris : Afenor.

LANGLADE G. & FOURTANIER M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans Falardeau É., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (dir.), *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123), Québec : Les Presses de l'Université Laval.

LASNIER F. (2000). *Réussir la formation par compétence*. Montréal: Guérin.

LEASK M. & YOUNIE S. (2001). Communal Constructivist Theory: information and communications technology pedagogy and internationalisation of the curriculum. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1&2), pp. 117-134.

LEBRUN M. (2005). *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodon : E.M.E. & Intercommunications S.PR.L.

LEBRUN M., LACELLE N. & BOUTIN J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Canada, Québec : PUQ.

LEGROS D., MAITRE DE PEMBROKE E. & TALBI A. (2002). Théories de l'apprentissage et multimédias. Dans Legros D. & Crinon J. (dir.), *Psychologie des apprentissages et Multimédia* (pp. 23-39), Paris : Armand Colin.

LEGROS D. & CRINON J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

LETELLIER J. (2007). Identité et ouverture à l'altérité : le rôle de la littérature. *Québec français*, 146, pp. 77-79.

LEPENIES W. (1990). *Les trois cultures, entre science et littérature, avènement de la sociologie*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

LÉVI-STRAUSS C. (1952a). *Race et histoire*. Paris : UNESCO.

LÉVI-STRAUSS C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

LÉVI-STRAUSS C. (1987). *Race et Histoire*. Traduit en grec par Lygos G., 4^{ème} édition, Athènes : Byron.

LEVIN W. (1983). Interactive video: The state-of-the-art teaching machine. *The Computing Teacher*, 7/(2), pp. 11-17.

LEVINAS E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Poche.

- LEVY M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford : Oxford University Press.
- LINARD M. (1987). *Machines à représenter : L'analogie des images et la logique de l'ordinateur*. Thèse d'État : Université Paris X-Nanterre.
- LINARD M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris et Montréal : L'Harmattan.
- LOSLIER S. (1997). *La Romance des relations interculturelles : du roman à la réalité*. Liber.
- LOUIS V. (2006). Principes pour une didactique de la culture dans la formation initiale des professeurs de FLE/S ?. Dans Louis V., Auger N. & Belu I. (dir.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre des publics*, pp. 11-24.
- LOZANOV G. (1973a). *Les bases de la suggestologie : Problèmes de la suggestologie*. Sofia.
- LÜDI G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? *Babylonia*, 1-2, pp. 6-17.
- LÜDI G., MÜNCHÉ B. & GAUTHIER C. (1994). Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère. Dans Coste D., et al. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 100-116). Paris, France : Hatier/Didier, CREDIF- LAL.
- 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 ?article194>

M

- MARIET F. (1999). Le difficile interculturelisme des médias. Dans Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (dir.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 193-207). Paris : Anthropos.
- MANGENOT F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?. Communication au 17^{ème} colloque *Triangle*, parue dans *Triangle, Multimédia et apprentissage des langues*, 17. ENS Éditions. Disponible sur :
<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/triangle.htm>
- MANGIANTE J.-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? Dans Meunier O., *Cultures, Éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturelité* (pp. 121-132). Artois Presses Université.
- MARQUE-PUCHEU C. (2009). « Stéréotypes, économie de réflexion et de moyens : application aux Français et à la langue française », in *Didactique des langues* :

- domaines et dénominations* (textes réunis par Mihai Dat), *ABELL*, Dijon, pp. 39-64.
- MARQUE-PUCHEU C., KIKI A. (2021). « Avant-propos », *Les identités en langue et en discours*, *Thélème* 36 n° 2, pp.119-122.
- MAZAURIC C. (2004). Les moi volatils des guerres perdues, la lecture, construction ou déconstruction du sujet. Dans *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- MAZZARA B.-M. (2007). *Prospettive di psicologia culturale : Modelli teorici e contesti d'azione*. Roma : Carocci.
- MEKHACHE M. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire. Dans *Synergies*, 9, pp. 121-132. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/mekhnache.pdf>
- MERCIER J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. Dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, pp. 177-196.
- MERCIER J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, pp. 61-84. <https://doi.org/10.7202/1059211ar>
- 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>
- MOEGLIN P. (2005). *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*. PUG.
- MOREAU C. & MAJADA M. (2002). Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique. *Éducation permanente, Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation*, 152, pp. 133-142.
- MOREL A.-S. (2012). *Actes du Iième Forum Mondial HERACLES*, 2012, pp. 141-148. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>
- MORIN E. (1990). « Messie, mais non ». Conclusion au *Colloque de Cerisy : Argument pour une méthode*, pp. 254-267. Paris : Seuil.
- MUCCHIELLI A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. Dans Royer C. & Baribeau C., *Recherches qualitatives et production de savoirs* (pp.41-60). Recherches qualitatives Hors-série « Les Actes », 1.

N

- NATUREL M. (1995). *Pour la littérature : De l'extrait à l'œuvre*. CLE international.

- NELSON R.-J. (1959). The role of Literature in Foreign Language Learning. *The French Review*, Vol. 32, n° 5, pp. 456-460.
- NIKOLAOU G. (2005). *La didactique interculturelle : le nouvel environnement – principes de base*. Athènes : Ellinika Grammata.
- NISSEN E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie. Dans *Alsic – Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), pp. 129-144.
<http://alsic.revues.org/61722>.
- NOBEN N. & DENIS B. (2019). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : représentations d'enseignants ayant mis en place des projets d'intégration du numérique dans leurs pratiques. *Colloque ROC 2021, Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence*, CRIFA : Éducation et instruction, le 18 nov. 2021.

O

- OGAY T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre suisse romande et alémanique*. Bruxelles : Peter Lang.
- OLLIVIER C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil*, 52, pp. 15-37.

P

- PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative*. Paris : A. Colin.
- PAQUELIN D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles. Dans *Distances et Médiations des Savoirs*, 7. Disponible sur :
<https://journals.openedition.org/dms/797>
- PECK C., CUBAN L. & KIRKPATRICK H. (2002). Techno-Promoter Dreams, Student Realities. Dans *Phi Delta Kappa*, 83, 6, pp. 472-480.
- PEKAREK S. (1999). *Leçons de conversation*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.
- PERELMAN C. (2000). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin.
- PERAYA D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. Dans *Les Enjeux de l'information et de la communication* [en ligne]. Disponible sur :

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>

- PERRIN-DOUCEY A. & ACERRA E. (2017). Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question. Dans *Repères*, 56, pp. 197-213. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/reperes/1217>
- PETITJEAN A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. Dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, Centre de recherche sur les médiations (Crem), ISSN 0338-2389, n° 161-162. Disponible sur : <https://pratiques.revues.org/2155> ; [Pratiques : théorie, pratique, pédagogie](#)
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- PORCHER L. (1986). *La Civilisation*. CLE international.
- PORCHER L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- PORCHER L. & GROUX D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- PORCHER L. (2004). *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- PROSCOLLI A. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*. Unité 1 : Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères. Patra, Grèce : EAP.
- PUREN C. (2001). La didactique des langues face à l'innovation technologique. Dans *Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*, 2, pp. 3-14.
- PUREN C & BERTOCCHINI P. (2001). Entre «pédagogie différenciée» et «apprentissage autonome». Dans *Les Langues modernes*, pp.38-44.
- PUREN C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Dans *Les Langues modernes*, pp. 55-71.
- PUREN C. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique. Dans *Études de linguistique appliquée*, 134, pp. 235-249.
- PUREN C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Dans *Le Français dans le Monde*, 347, pp. 37-40.
- PUREN C. (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. Dans *Les Langues modernes*. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
- PUREN C. (2007). *Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen de*

Référence [en ligne], mis en ligne le 9 mai 2007. Disponible sur le site de l'APLV : www.aplv-languesmodernes.org

- PUREN C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. Dans « Préambule » (p. 92) de Hors-série de la revue *Savoirs et Formations*, n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »), pp. 6-15. Montreuil : Fédération AEFTI.
- PUREN C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. Dans *Neofilolog*, revue de la PTN (Polish Association of Modern Languages), 52, 2 (juillet 2019), pp. 213-226.

R

- RADENKOVIC G. A. (2004). Altérité et identités et dans les littératures de la langue française. Dans *Le français dans le Monde*. Paris : Clé International.
- REUTER Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. Dans *Enjeux*, revue de Didactique du Français, 43/44, pp. 191-203.
- REY J. & COEN P.-F. (2012). Évolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans *Formation et profession*, 20, 2, pp. 19-32. Disponible sur : <https://formation-profession.org/pages/article/20/2/177>
- RICHARD J.-P. (2002). Préface. Dans Denis L. & Crinon J. (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 7-8). Paris : Armand Colin.
- RICŒUR P. (1961). Civilisation universelle et cultures nationales. Dans *Esprit*, Nouvelle série, 299, pp. 439-453.
- RIPORTELLA A. (2005). Texte littéraire et Cadre européen commun de référence pour les langues. Dans *APLV – Les Langues modernes*, 3.
- RIQUOIS E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitime au roman policier*. Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique, dirigée par P. Lane, Université de Rouen : UFR des Lettres et Sciences Humaines, laboratoire LiDiFra EA 4305, École doctorale « Savoirs, Critique, Expertises », p. 696.
- RIQUOIS E. (2010). Une lecture actionnelle du texte littéraire. *Littérature et plaisir de lire*. *APLV – Les Langues modernes*, 3.
- ROBERT J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- ROBERT J.-P. & ROSEN E. (2010). *Dictionnaire Pratique du CECR*. Paris: Ophrys, pp. 15-

16.

- ROGERS T. & SCHOFIELD A. (2005). Things thicker than words: Portraits of Youth Multiple Literacies in an Alternative Secondary program. Dans Anderson J., Kendrick M., Rogers T. & Smythe S. (dir.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools* (pp. 205–220), New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROUXEL A. (1996). Enseigner la lecture littéraire. Dans *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13/2, pp. 177-196.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture* littéraire. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. Dans *Le français aujourd'hui*, 157, 2, pp. 65-73. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>

S

- SCHAEFFER J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Paris : Thierry Marchaisse.
- SCHAEFFER P. (1970). *Machines à communiquer*. Paris : Seuil.
- SCHNEUWLY B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. Dans Dolz J. & Meyer J.-C. (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 267-272), *Actes des Journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997). Bern, Suisse : P. Lang.
- SKINNER B.-F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart (coll. « Psychologie et sciences humaines »).
- SALINS G.-D. d. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication, pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris, France : Didier.
- SERRE M. (1996). *Atlas*. Paris : Flammarion.
- SEOUD A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.
- SOUCHON M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- SPAËTH V. (2014). LA QUESTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES. *Glottopol*, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, 23, halshs-01322990. Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-01322990>

T

- TARDIEU C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses.
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- TARIN R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Labor.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- TAYLOR R. (1980). *The computer in school: Tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press.
- TCHOUGOUNNIKOV S. (2021). « L'idéologème comme entité mentale et comme base de l'individuation (le cas du cercle de Bakhtine) ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Vol. 36, 2, pp. 175-183.
- TODOROV T. (1975). La notion de littérature. Dans Kristeva J., Milner J.-L. & Ruwet N. (dir.), *Langue, discours, société : pour Émile Benveniste* (pp. 352-364). Paris : Seuil.
- TOPALIDOU M. (2018). *Le Programme d'Études Commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire : une première approche* [en ligne]. Disponible sur : <https://blogs.sch.gr/mtopalid/2018/06/18/le-programme-detudes-commun-pour-les-langues-etrangeres-au-college-et-a-lecole-primaire-une-premiere-approche/>

U

- UHODA B. (2003). Analyser le texte littéraire. Dans *Le Français dans le monde*, 325, pp. 35-37.
- UNESCO. (2013). *Compétences culturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : UNESCO, pp. 19-20.

V

- VERBUNT G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
- VERNANT J.-P., 2004, *La Traversée des frontières*, Paris, Seuil.
- VIGNER G. (2003). Nommer le français. Dans *Éla. Études de linguistique appliquée*,

2003/2, n° 130, p. 153-166. DOI : 10.3917/ela.130.0153. Disponible sur :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-153.htm>

VON WRIGHT G.-H. (1971). *Explanation and Understanding*. London: Routledge et Kegan Paul.

VYGOTSKY L.-S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Rome, Italy: Laterza.

VYGOTSKY L.-S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

W

WARSCHAUER M. (1996). Comparing face to face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 2-3, pp. 7-26.

WARSCHAUER M. (1998). Interaction, Negotiation and Computer-mediated Learning. Dans Darleguy V., Ding A. & Svensson M. (dir.), *Educational Technology in Language Learning: Theoretical Considerations and Practical Applications*.

WILLIAMS R. (1965). *The Long revolution*. Harmondsworth: Penguin.

WILLEMS G. (2002). Language Teacher Education Policy. Promoting linguistic diversity and intercultural communication. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. Dans *Linguistic Diversity to Plurilingual Education Reference Study*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV, Council of Europe.

WISMANN H. (2012). *Penser entre les langues*. Paris, France: Albin Michel.

Y

YIN R.-K. (1994). *Case Study research. Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Z

ZARATE G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-CRÉDIF (coll. « Essais »).

ZARATE G. (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 : Éditions du Conseil de

l'Europe, p. 17.

ZARATE G. & GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris, France: Didier.

ZURITA G. & NUSSBAUM M. (2004). A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(4), pp. 235-243.

ANNEXES

Annexe 1

Figures 10-12 : Illustrant les travaux de J.-P. Robert et E. Rosen (2009) qui synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).

Figure 10



Figure 11

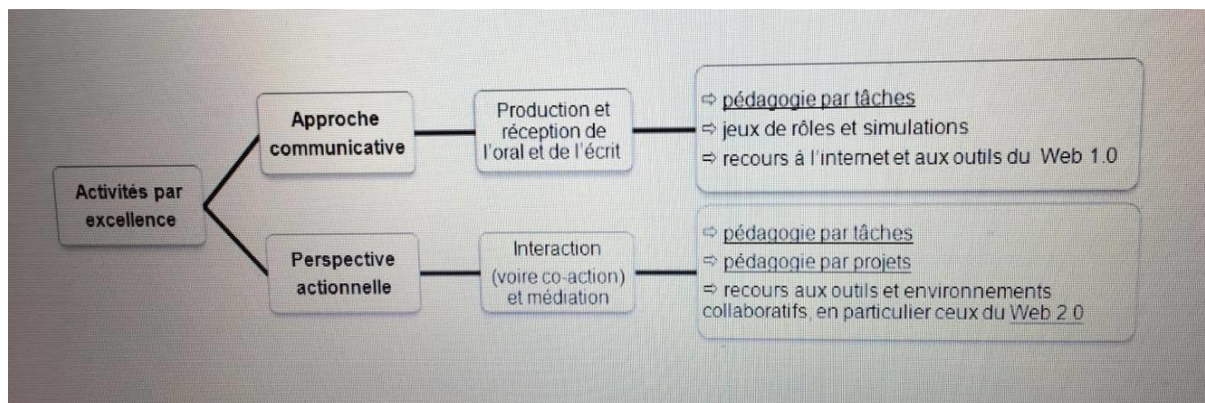
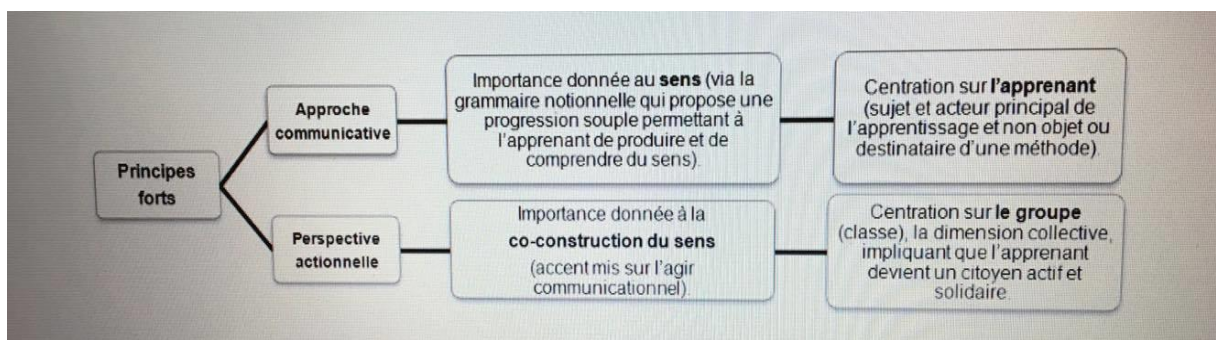


Figure 12



Source : J.-P. Robert et E. Rosen (2009), <https://muse.jhu.edu/article/390805/pdf>

Annexe 2

Tableau 20 : C. Puren : « *La compétence culturelle et ses composantes* » (*ibid.*, Puren C., 2013, pp. 6-15).

Source : La compétence culturelle et ses composantes. « Préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations*, n° 3 (« *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle* »). Montreuil : Fédération AEFTI, 2013, p. 92.

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
1. Transculturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« Humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain.	Valeurs (Universelles)	Langagières	Culturelles
			Traduire	Reconnaître

2. Métaculturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	Connaissances	Parler sur (commenter)	Repérer, Analyser, Interpréter, Extrapoler, Réagir, Juger, Comparer, Transposer
3. Interculturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.	Représentations	Parler avec (communiquer)	Rencontrer, Découvrir
4. Pluriculturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle.	Attitudes et comportements	Activités de médiation	Cohabiter

5. Co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	Conceptions	Activités de médiation	Co-agir
-------------------------	--	-------------	------------------------	---------

Annexe 3

Recherches et études dans le domaine de l'interculturel. Un inventaire rédigé par Anna Alikioti dans sa communication : « L'approche interculturelle et son évolution » au congrès international. Année européenne du dialogue interculturel :

« Les premières études dans le domaine de l'interculturel sont publiées dans le N° 181, 1983 et concernent les stéréotypes :

a) V. Pugibet : Des stéréotypes de la France et des Français chez des étudiants mexicains, (45-53). Cette étude a été menée auprès de 9 groupes d'étudiants mexicains (151 étudiants au total) du centre de Langues Étrangères de l'Université.

b) A. H. Ibrahim : Nouveaux stéréotypes populaires (95-102). Il s'agit d'une étude sur les stéréotypes reflétant les représentations des personnes et des choses à l'intérieur d'une culture donnée. En 1998, N° 296, P. Lederlin, *D'une culture à l'autre*, (p. 38-40, 49-50), présente l'enquête qu'il a effectuée pour « savoir quels étaient les principaux problèmes [...] des 54 étudiants norvégiens de français des affaires et commerce international en stage dans 35 entreprises d'accueil en France ».

L'année suivante, N° 307, 1999, M. Loccidal décrit une enquête menée par questionnaire auprès des Français et des Britanniques concernant quatre thèmes : « s'introduire », « autour de table », « la conversation », « quitter ses hôtes ».

Dans le numéro Spécial de janvier 2001, J. Montredon étudie les gestes que font les Français pour exprimer le temps, ceux d'une ethnie africaine, les Mofu-Gudur et ceux des Ngaatjatjarra, nomades australiens.

En 2002, N° 324, P. Zhihong fait une comparaison entre la politesse chinoise et française.

Dans le numéro 332, 2004, J.-C. Demari présente une sélection des réponses, recueillies par Le courrier des internautes, aux questions posées sur le site du FDLM : a) « Quels sont les stéréotypes qui ont disparu à la suite de vos séjours en France ? » et b) « Éventuellement, lesquels vous ont-ils parus vrais à la suite de ces séjours ? »

Deux ans plus tard, en 2006, N°343, M. Xiaomin compare « le vœu tel qu'il se réalise à l'intérieur de la langue française où prime la créativité adaptée aux circonstances et à l'intérieur de la langue chinoise où compte avant tout le respect des usages ».

Dans le N° 344, 2006, on trouve la présentation du livre de J.-B. Nadeau et J. Barlow, intitulé : « Pas si fous ces Français ! » faite par J.-B. Nadeau : Les Français paraissent souvent incompréhensibles aux étrangers. Cela tient aux mentalités, mais aussi aux mots que les Français utilisent pour se décrire et décrire le monde. Il s'agit souvent des termes chargés d'histoire et auxquels ils ont souvent donné un sens bien à eux ».

Anna Alikioti, (2008) : « L'approche interculturelle et son évolution ».

Annexe 4

Tableau 21 : Catégories pour les échelles de descripteur (North Brian et Piccardo Enrica, 2016, pp. 26-27).

	ACTIVITÉS DE MÉDIATION
Médier un texte	Transmettre des informations spécifiques à l'oral
	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit
	Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, à l'oral
	Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, à l'écrit
	Traiter un texte à l'oral
	Traiter un texte à l'écrit
	Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue)
	Traduire à l'écrit un texte écrit
	Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.
	Exprimer une réaction personnelle à des textes créatifs (dont la littérature)
	Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)
Médier des concepts	Travail coopératif dans un groupe
	Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs
	Coopérer pour construire du sens
	Mener un travail de groupe
	Gérer des interactions
	Susciter une pensée conceptuelle

Médier la communication	Instaurer une ambiance constructive
	Créer un espace pluriculturel
	Interpréter
	Agir comme intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues)
	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords
Stratégies de médiation	Stratégies pour expliquer un nouveau concept
	Relier à un savoir préalable
	Adapter son langage
	Décomposer une information complexe
	Représenter visuellement une information
	Stratégies pour simplifier un texte
	Développer un texte dense
	Rationaliser un texte
	Restructurer un texte (dans la culture discursive appropriée)

Annexe 5

Extraits du Cadre européen commun de référence pour les langues : « *Apprendre, enseigner, évaluer* ». Édité par : Hatier et le Conseil de l'Europe. Paris.

En ligne sur le site Internet de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : <http://culture.coe.int/portfolio>

1. La prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (similitudes et différences) entre le « monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté- cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que cette prise de conscience inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes en question. Elle s'enrichit également du fait de savoir qu'il existe un plus large éventail de cultures que celles véhiculées par la 1^{ère} et 2^{ème} langue de l'apprenant (L1 et L2). Cette prise de conscience élargie aide à situer les deux univers dans leurs contextes respectifs. Outre, la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la manière dont chaque communauté voit l'autre – ce qui prend souvent la forme de stéréotypes concernant l'ensemble du pays en question.

2. Les aptitudes et les savoir-faire interculturels

Elles comprennent :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- La sensibilisation à la notion de culture, et la capacité d'identifier et d'utiliser des stratégies variées en vue d'entrer en contact avec des personnes appartenant à d'autres cultures ;
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et de gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits interculturels ;
- La capacité à aller au-delà de relations stéréotypées.

3. La « compétence existentielle », ou le « savoir être »

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est affectée non seulement par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs liés à leur personnalité propre et caractérisés par les points de vue, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité constituant leurs identités (...).

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication, mais aussi leur capacité même à apprendre. Nombreux sont ceux qui considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle », constituée à la fois par les points de vue et la conscience des réalités, est en soi un objectif éducatif important.

Annexe 6

Brève présentation des capacités à développer du modèle de M. Byram (1997), faite par J.-C. Beacco (2017, pp. 79-80) :

- « *Savoir comprendre* : capacité à interpréter un document ou un événement d'une autre culture, à l'expliquer et à le mettre en relation avec des documents ou des événements de son espace d'appartenance.
- *Savoirs* : des connaissances d'un groupe social, de leurs produits et des pratiques dans son pays et dans celui de son interlocuteur et de celles relatives aux processus généraux d'interaction individuelle et sociale.
- *Savoir apprendre/faire* : acquisition des savoirs nouveaux relatifs à une culture ou à des pratiques culturelles et mise en œuvre de ces savoirs, attitudes et capacités en temps réel dans la communication et l'interaction.
- *Savoir être* : capacité à suspendre ses jugements de valeurs, positifs ou négatifs, sur sa propre société ou sur des sociétés autres, pour que ce doute systématique, d'allure cartésienne, fasse sa place à un désir de connaissance nouvelle.
- *Savoir s'engager* : capacité à évaluer de manière critique et sur des critères explicites, les points de vue, pratiques et produits dans sa culture et son pays ou dans une autre culture/un autre pays ».

Annexe 7

Inventaire des catégories du modèle de compétence interculturelle du Livre Blanc sur le dialogue interculturel : « *Vivre ensemble dans l'égalité* » (2008, pp. 9-10) dans J.-C. Beacco (2017, pp. 85-88).

Attitudes	Connaissances	Compréhension	Facultés
<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier la diversité culturelle et le pluralisme des vues et des pratiques. - Respecter les personnes ayant d'autres références culturelles que les siennes propres. - Être ouvert, intéressé et prêt à apprendre de la part et au sujet des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles. - Être prêt à comprendre ce que peuvent ressentir des personnes ayant d'autres références culturelles. - Être prêt à remettre en question ce qui est considéré habituellement comme normal au regard de ses connaissances et de son expérience personnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de la diversité et de l'hétérogénéité internes de tout groupe culturel. - Conscience et compréhension de ses propres hypothèses, idées préconçues, stéréotypes, préjugés et discriminations apparentes ou cachées, et de celles des autres. - Conscience de l'influence exercée par la langue et les références culturelles sur la perception que l'on a du monde et d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits que peuvent posséder ou utiliser les personnes ayant une orientation culturelle donnée. - Connaissance des mécanismes d'interaction au niveau culturel, social et individuel et la conscience du fait que le savoir est une construction sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faculté de relativiser sa propre perspective en tenant compte des perspectives d'autres personnes. - Faculté d'obtenir des informations sur d'autres références et perspectives culturelles. - Faculté d'interpréter d'autres pratiques culturelles, convictions et valeurs et établir des liens avec les siennes propres. - Faculté de comprendre la pensée, les convictions, les valeurs et les sentiments d'autrui et d'y réagir de façon appropriée. - Faculté de revoir et d'adapter ses schémas de pensée en fonction de la situation ou du contexte. - Sens critique, appliqué à

- Être prêt à tolérer l'ambiguïté et le doute.

- Être prêt à saisir les occasions d'entrer en contact et de coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles.

l'appropriation des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits associés à ses propres références culturelles comme à d'autres cultures et la faculté d'expliquer son point de vue. Culte d'adapter son comportement à des nouveaux environnements culturels.

- Facultés linguistiques, sociolinguistiques et rhétoriques, y compris la faculté de gérer les problèmes de communication.

- Faculté de plurilinguisme permettant de répondre aux besoins de communication lors de rencontres interculturelles, telles que la maîtrise de plusieurs langues ou variétés linguistiques ou l'utilisation passive d'une langue.

- Faculté d'intervenir en tant que médiateur dans des échanges interculturels, y compris celle de traduire, d'interpréter et d'expliquer.

Annexe 8

Les cinq vagues successives au cours desquelles la désignation par le moyen technique tend à être associée à une désignation par l'usage formatif auquel celui-ci est attaché. (Albero B., 2004).

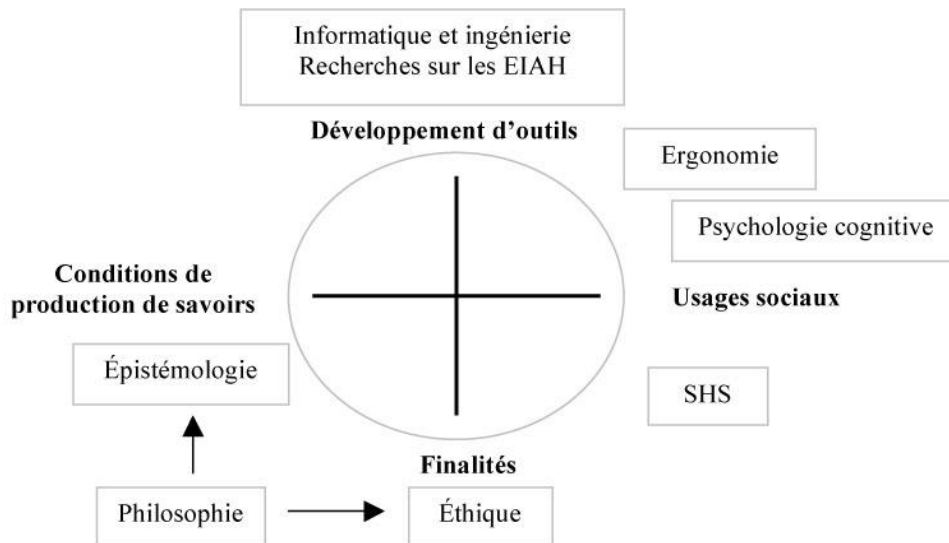
Il est ainsi possible de distinguer :

- À partir des années 1960, période des « médias audiovisuels » et de la « télévision éducative », associée au « télé-enseignement ».
- À partir des années 1970, entrée de l'informatique avec le développement de la micro-informatique, associée à l'« enseignement programmé », l'« enseignement assisté par ordinateur » (EAO) et l'« enseignement à distance » (EAD).
- Les années 1980 voient apparaître le « multimédia », les « nouvelles technologies » et les « technologies de l'éducation » désignées, en fin de période, sous de nombreux acronymes (NTE, NTF, NTIC), associées à l'« enseignement intelligemment assisté par ordinateur » (EIAO) et à la « formation à distance » (FAD).
- Les années 1990 voient un intérêt accru pour l'« hypermédia », les « technologies de l'information et de la communication » (TIC), « TIC pour l'éducation » (TICE), et « technologies numériques », associées à la « formation ouverte et à distance » (FOAD).
- À partir des années 2000, il est possible de voir s'amorcer une nouvelle vague autour du développement des « plateformes numériques » et de la dénomination « espaces numériques » qui semble être associée au développement des « espaces numériques de travail » (ENT), et notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, à celui des « campus numériques ».

Annexe 9

Schéma 23 : 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 10

Schéma 24 : Relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage (Bertocchini P. & Puren C., 2001 ; Puren C., 2004).

L'ENSEIGNANT		←—————→			L'APPRENANT	
Processus d'enseignement			Processus d'apprentissage			
1	2	3	4	5		
Faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	faciliter l'apprendre à apprendre	laisser apprendre		
l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant		
<i>met en œuvre</i>	<i>gère</i>	<i>propose</i>	<i>aide</i>	<i>laisse</i>		
ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de références, types, cultures, habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	des méthodologies d'apprentissage différenciées	à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage		

Annexe 11

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
 - * MOOC
- *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

B. Échanges :

- *En temps réel*
 - * bavardage
 - * MOOC
- *En temps différé*
 - * listes de diffusion ou forums de discussion
 - * par l'intermédiaire d'une classe virtuelle
 - * à l'intérieur d'un projet, avec publication des réalisations sur la Toile.

Annexe 12

Tableau 22 : Relations historiques, innovation technologique – innovation didactique, empruntée de « *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d’enseignement-apprentissage en environnement numérique ?* » (Puren C., 2004).

Modèle	Statut de la technologie	Type de centration	Mots clés	Méthodologie constituée	Projet méthodologique
1. de complémentarité	dépendant	sur l’enseignant	« aides » « auxiliaires » « moyens »	directe active	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et occasionnellement par les enseignants au service d’une cohérence globale d’enseignement préexistante à laquelle ils adhèrent.
2. d’intégration	central	sur la méthodologie constituée	« méthode intégrée » « cours multimédia »	audio-orale audiovisuelle	Les nouvelles technologies sont mobilisées conjointement et systématiquement par les méthodologues avec d’autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue et des processus mentaux d’apprentissage de la langue) pour construire une nouvelle cohérence globale d’enseignement.
3. d’éclectisme	autonome	sur la technologie	« potentialités » « effets »	–	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et systématiquement : – par les didacticiens, qui s’appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d’enseignement ou d’apprentissage ; – par les enseignants, qui exploitent leurs potentialités-effets pour diversifier leurs dispositifs et leurs démarches dans des séquences juxtaposées d’utilisation.
4. d’autonomie	variable	sur les apprenants	« centre de ressources » « autonomie »	–	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d’apprentissage.

Annexe 13

Tableau 23 : Récapitulation des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues proposés par Puren C. (2001).

Modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues proposés par 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 14

❖ Stratégies d'apprentissage des langues (Tableaux 24, 25).

▪ **Tableau 24** : Les stratégies d'apprentissage d'après R. Oxford (1990).

Stratégies directes	<i>Stratégies de rappel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des associations mentales - Utiliser des images et des sons - Réviser - Agir pour apprendre
	<i>Stratégies cognitives</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer - Recevoir et envoyer des messages - Analyser et raisonner - Créer une structure en réception et production
	<i>Stratégies de compensation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Deviner intelligemment - Compenser ses limites à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	<i>Stratégies métacognitives</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Focaliser son apprentissage - Organiser et planifier son apprentissage - Évaluer son apprentissage
	<i>Stratégies affectives</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôler son anxiété - S'encourager - Prendre son pouls émotionnel
	<i>Stratégies sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions - Coopérer - S'ouvrir aux autres

- **Tableau 25** : Les stratégies d'apprentissage d'après J.-M. O'Malley, A.-U. Chamot, et al. (1985), cités par P. Cyr (1998).

<i>Stratégies cognitives</i>	1. Inférence	Inférence linguistique
		Inférence linguistique académique
		Inférence extralinguistique
		Inférence prosodique
		Inférence inter-éléments
	2. Élaboration	Élaboration liée au vécu
		Élaboration liée au monde
		Élaboration scolaire
	3. Résumé	
	4. Traduction	
	5. Transfert	
	6. Répétition	
	7. Regroupement	
<i>Stratégies métacognitives</i>	8. Planification	Attention générale
		Attention sélective
		Autogestion
	9. Contrôle	Contrôle de la compréhension
	10. Évaluation	Évaluation de la performance
	11. Identification d'un problème	
<i>Stratégies socio-affectives</i>	12. Sollicitation d'une clarification	
	13. Auto-encouragèrent	

Annexe 15

Tableau 26 : Valeurs perçues des TIC dans l'apprentissage de langues – acteurs critiques du succès dans l'amélioration de la vulgarisation.

Source :

http://eacea.ec.europa.eu/LLp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf

	VALEUR DES TIC DANS L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE	FACTEURS CRITIQUES DU SUCCES	CHANGEMENTS IMPORTANTS
Chypre	<ul style="list-style-type: none"> - Moins développée que dans le reste de l'Europe, sauf sur le lieu de travail. - Division urbaine/rurale. - L'apprentissage au domicile est populaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - La fourniture de la formation aux enseignants a été étendue. - Grande influence à Chypre de l'UE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plans pour l'amélioration des TIC dans toutes les écoles. - Importation des TIC principalement de Grèce ou du RU.
Finlande	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis 2004 la maîtrise des médias est au programme scolaire. - 80% des 16-74 ans utilisent Internet tous les jours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement très professionnel. - Profession qui demande 5-6 ans d'étude. - Besoin de faire face au fossé entre les apprenants formels et informels. - Amélioration de la conception du matériel en se basant sur des TIC pédagogiques afin d'améliorer la pénétration. 	<ul style="list-style-type: none"> - En 1995 lancement de la stratégie de formation et recherche pour la société d'information, deux fois mise à jour depuis la formation des enseignants.
France	<ul style="list-style-type: none"> - Division urbaine/rurale. - Augmentation de l'utilisation à la maison mais pas pour l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des professeurs dans le cadre du développement continu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du contenu généré par les utilisateurs. - Augmentation des podcasts pour

		<ul style="list-style-type: none"> - Le développement pédagogique traine derrière le développement technologique. 	<ul style="list-style-type: none"> l'apprentissage des langues. - Augmentation des tableaux blancs dans les écoles.
Allemagne	<ul style="list-style-type: none"> - Les TIC ne sont pas utilisées dans toutes les écoles. - Bonne connexion à haut débit. - Peu d'adultes apprenants des langues utilisent les TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de nouveaux matériaux dans les écoles. - Marché petit, besoin d'une demande de masse. 	
Grèce	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des TIC lent. - Augmentation des TIC dans les zones urbaines. 		<ul style="list-style-type: none"> - Les TIC en augmentation dans les instituts pour l'enseignement.
Hongrie	<ul style="list-style-type: none"> - Importance des examens traditionnels. - Forte utilisation des portables, l'Internet est plus faible. - Les écoles utilisent rarement les TIC pour l'enseignement des langues étrangères modernes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recyclage des enseignants. - Amélioration de la pénétration dans l'apprentissage des écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation de l'anglais dans le secteur de l'enseignement supérieur.
Espagne	<ul style="list-style-type: none"> - Les TIC se développent très rapidement. - Utilisation principalement informelle—logs/forums de discussions. - Valeur principale pour le travail/les études. - Internet utilisé comme une vaste bibliothèque de ressources. - Augmentation de leur utilisation dans les écoles/les collèges. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources limitées pour les écoles. - Besoin d'offrir de nouvelles opportunités de formation pour les enseignants, une mise à jour. - Augmentation de l'investissement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le ministère de l'éducation a développé un outil de création pour les enseignants.

	<ul style="list-style-type: none"> - Les TIC sont principalement utilisés pour l'étude individuelle. 		
Royaume-Uni	<ul style="list-style-type: none"> - Initiatives nationales pour augmenter l'utilisation dans les écoles. - Écoles bien équipées, bon accès aux réseaux dans les écoles et dans l'enseignement supérieur/permanent. - Démarrage principalement pour les bons étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faible pénétration des langues étrangères modernes. - Mise à jour de la formation des enseignants dans le cadre du développement continu. - Forte utilisation informelle comme source d'information. - Quelques rôles modèles d'utilisateurs et d'apprenants couronnés de succès. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fort investissement dans les infrastructures. TIC dans les écoles. - Réseaux des écoles spécialistes des langues.

Annexe 16

Constatations finales de l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues en Europe.

Source :

http://eacea.ec.europa.eu/LLp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf

Les résultats principaux récapitulés dans les huit pays de l'étude

Les contextes culturels, sociaux et économiques des pays ont tous un impact sur le démarrage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues et les attitudes envers son utilisation. Dans les pays avec une forte pénétration de la technologie, la population est plus ouverte sur les applications innovatrices des nouveaux médias dans l'apprentissage des langues.

Les applications pédagogiques ne suivent pas et ne sont pas intégrées dans l'innovation et le changement technologique. Les professionnels de l'éducation sont souvent résistants à employer les technologies qui ne reflètent pas ce qu'ils considèrent comme des pratiques pédagogiques actualisées. Les programmes de développement professionnel pour les enseignants n'englobent pas toujours des développements technologiques actuels. Les enseignants se sentent souvent découragés par la vitesse de développement de la technologie qui peut menacer leur rapport avec les apprenants qui peuvent être plus compétents qu'eux.

L'application des nouvelles technologies dans l'apprentissage implique des changements fondamentaux pour le rôle de l'enseignant. Souvent ces changements ne sont pas évoqués dans les programmes de formation professionnels ou de développement continu professionnel.

Les professionnels sur le terrain, même au niveau national, ne se rendent souvent pas compte des ressources existantes et du soutien disponible. Les réseaux formels et informels professionnels ne sont pas équipés pour trouver des financements pour des plans incorporant les TIC et les nouveaux médias dans l'apprentissage des langues.

Les acteurs commerciaux dans les domaines des télécommunications et des médias de diffusion reconnaissent la valeur potentielle de l'apprentissage informel des langues. Ils développent un certain nombre d'applications qui en général n'ont aucune base pédagogique. Il y a un manque de symbiose entre ces secteurs et les professionnels de l'éducation.

La formation linguistique en entreprise utilise rarement les nouvelles technologies pour soutenir la formation d'apprentissage des langues. Les avantages des TIC et des nouveaux médias dans ce contexte ne sont généralement pas compris et toute innovation technologique pour la formation a tendance à être distribuée dans d'autres domaines d'opérations. De tels développements tendent à demeurer non liés à la formation linguistique entreprise. Les organismes commerciaux et les entreprises de toutes tailles tendent à réduire leurs coûts et particulièrement sur les programmes de formation et de mise à jour en période de difficulté économique. En général, elles ignorent les avantages de l'apprentissage des langues et la rentabilité potentielle en termes de temps et d'investissement de la mise en place des technologies.

Les nouvelles technologies permettent une augmentation du contrôle des apprenants menant au développement des environnements d'apprentissage personnalisés (EAP). La fourniture des ressources appropriées, des systèmes de gestion de l'apprentissage et des infrastructures permettant aux individus de prendre le contrôle de leur apprentissage ne sont généralement pas en place.

Annexe 17

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

Source : Desmet P. « *L'enseignement-apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis* ». Revue française de linguistique appliquée, vol. xi, n° 1, 2006, pp. 119-138.

Ressources	Contenu
Bonjour de France. <i>Le français à votre portée</i> : www.bonjourdefrance.com	Son scénario didactique s'ouvre sur la lecture de textes répartis sur quatre niveaux de difficulté et accompagnés de tâches de lecture.
<i>Chloé ou les aventures d'une Parisienne</i> : http://www.ur.se/chloe%20langue	9 textes à écouter ainsi que les tâches langagières renvoient à autant d'épisodes de la vie d'une jeune Parisienne.
- Apprendre le français avec TV5 : www.tv5.org/TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php - <i>The French Experience</i> de la BBC : https://www.bbc.co.uk/languages/french/index.shtml	L'éventail de possibilités ne se limite d'ailleurs plus aux documents sonores mais inclut désormais des matériaux authentiques ou semi-authentiques.
<i>FRANEL</i> (français et néerlandais pour allophones) : www.kuleuven-kortrijk.be/lingu@tic	Cet environnement est conçu autour de reportages télévisés produits par trois chaînes régionales, et disponibles en <i>streaming</i> 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. <i>loisirs, emploi</i>) 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.

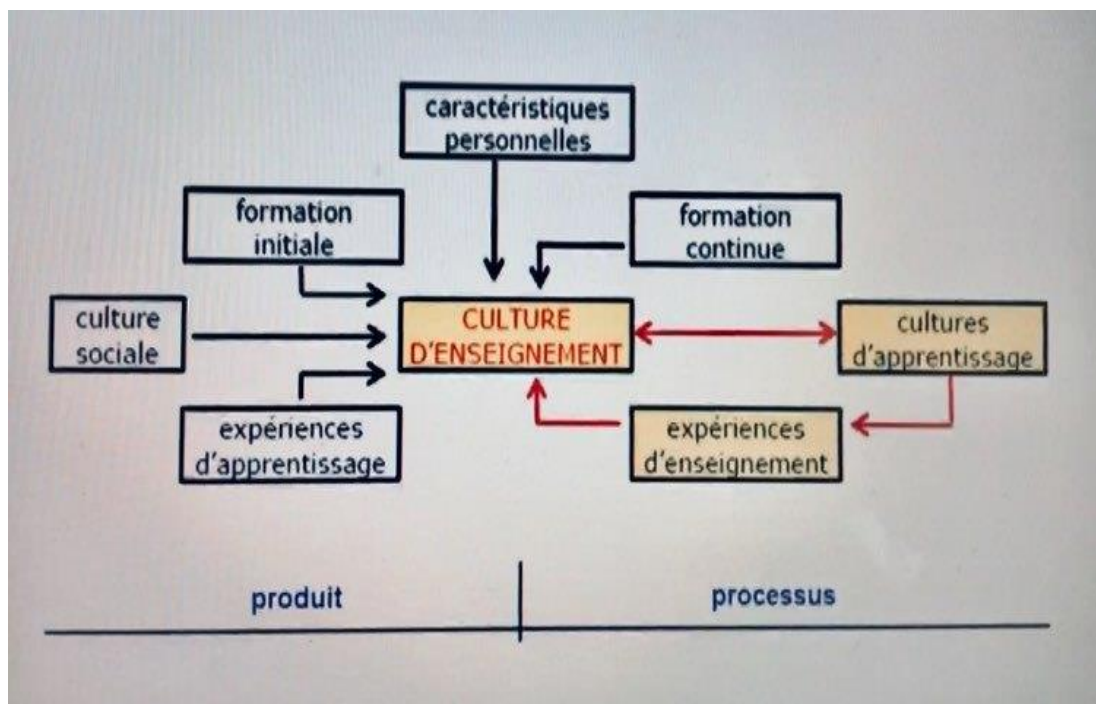
Wimba : www.horizonwimba.com	Logiciel qui permet d'enregistrer de vive voix des courriels ou des messages de forums, et rendent également possibles des conversations en temps réel.
<i>ALFAGRAM</i> : http://www.ling.arts.kuleuven.be/alfagram	Une grammaire d'apprentissage électronique du FLE (Desmet & 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.
- <i>Dictionnaire d'Apprentissage du français des Affaires</i> : www.projetdafa.net - <i>Dictionnaire d'Apprentissage du français Langue étrangère ou seconde</i> : www.kuleuven.be/Dafles http://ilt.kuleuven.be/frans/ - <i>ALFALEX</i> : www.kuleuven.be/alfalex	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.
<i>Projet European School (ESP)</i>	Ce projet, baptisé « <i>L'image</i> » (www.esp.uva.nl/Image-FR), contient 10 tâches concrètes, couplées à une série d'activités préparatoires servant chaque fois de point de départ à une activité de communication par courriel. L'écriture en ligne, elle aussi, se met au goût du jour.

<p>- <i>Roman dont tu es le héros</i> : http://www.pragmatice.net/roman</p> <p>- <i>Fleweb</i> : http://fleweb.over-blog.com</p>	<p>On peut, après la lecture et validation par le webmestre, publier ses écrits, mais aussi et surtout sur des blogs, qui facilitent l'écriture collective.</p>
<p><i>Projet Discours-Parcours</i></p>	<p>Un trajet d'apprentissage en trois étapes : avant, pendant et après la rédaction, afin de mieux encadrer la rédaction d'une lettre d'informations et d'un commentaire de données chiffrées.</p>
<p><i>Logiciels Wimba</i> : http://www.horizonwimba.com</p>	<p>Ils permettent d'enregistrer de vive voix des courriels ou des messages de forums, et rendent également possibles des conversations en temps réel.</p>
<p><i>IDIOMA-TIC</i> : https://www.telraam.be/idioma-tic/what-is-telraam</p>	<p>Outil à des activités d'apprentissage des langues assisté par l'ordinateur de types fermé, semi-ouvert.</p>
<p>Logiciel <i>Qui est Oscar Lake ?</i> : http://www.multilingualbooks.com/oscar.html</p>	<p>Un jeu de détective éducatif dans lequel l'apprenant essaie de découvrir qui est au juste cet Oscar Lake, par le biais de toutes sortes de tâches langagières.</p>
<p>Site de <i>Olyfran</i> : http://www.olyfran.org/olyfran/#xdoco_f=N2RkYTAyZDktNDcxMS00YjVmLTlkOGItNWM0MzRjYzUwNDg2~</p>	<p>Des applications contrôlées par l'apprenant. L'utilisation d'un menu qui lui permet de sélectionner dans une base des données, les matériaux correspondant le mieux à ses besoins et ses intérêts du moment.</p>
<p><i>Morlex</i> : http://bach.arts.kuleuven.ac.be/pmertens/morlex/conjug.html</p>	<p>Application qui se veut contrôlée par l'apprenant. Offre un certain nombre d'outils de travail électroniques que l'apprenant peut activer en cas de problème. Il peut s'agir, entre autres, d'une liste de vocabulaire, d'un dictionnaire explicatif ou traductif, d'une grammaire, d'un conjugueur automatique.</p>

Annexe 18

Schéma 25 : Présentant une modélisation des réponses possibles à la question « *D'où vient la culture d'un enseignant ?* ».

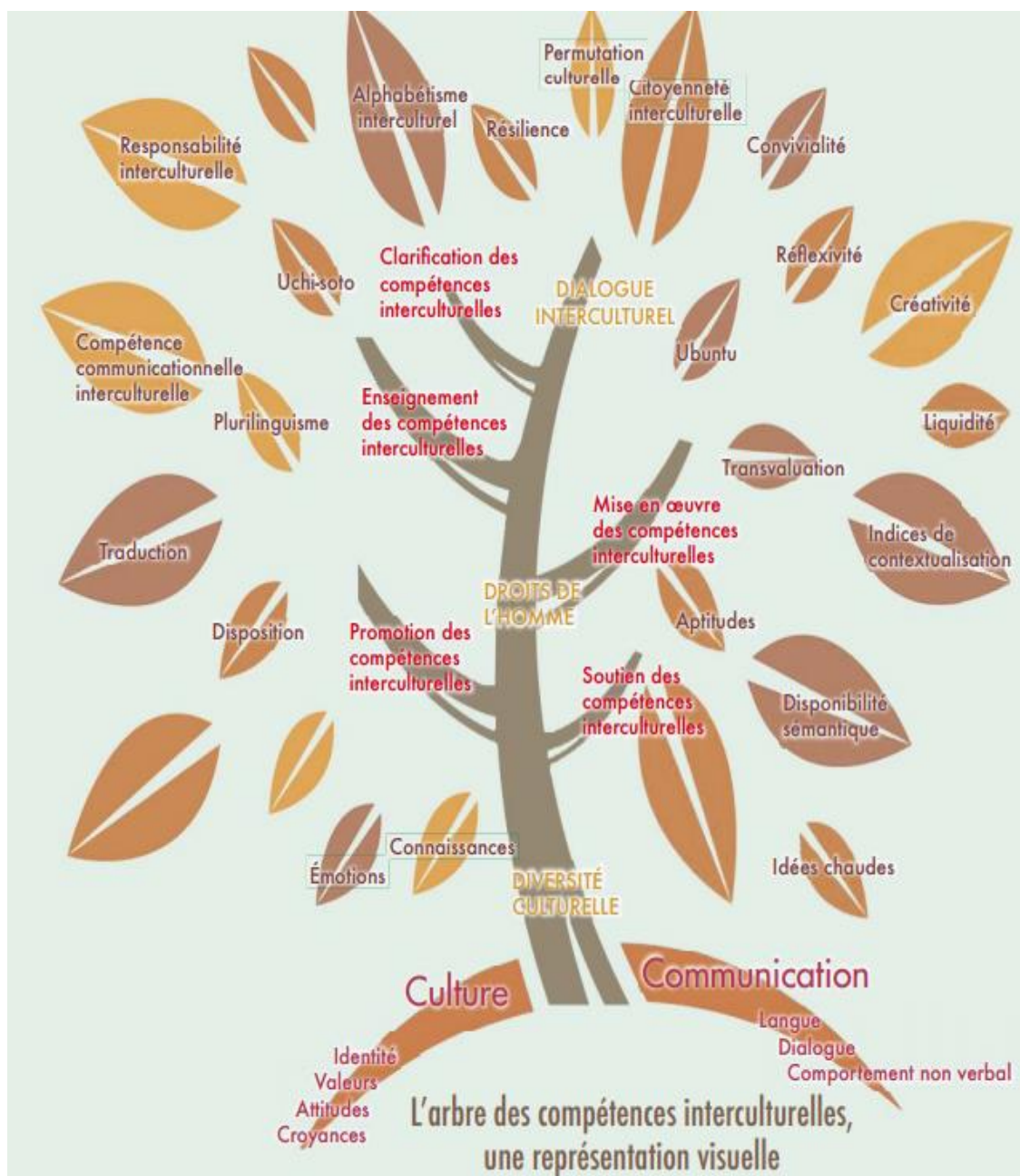
Source : Puren C., « *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques* ». Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon, 27 mars 2010).



Annexe 19

Figure 13 : L'arbre des compétences interculturelles de l'UNESCO (2013).

Source : UNESCO, 2013. *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, UNESCO.



Annexe 20

Stades de développement de l'ouverture culturelle proposés par M.-J. Bennett (1986).

Ethnocentrisme

- Les personnes ne croient pas aux différences culturelles.
- « Les personnes qui se comportent différemment ne peuvent faire autrement ».
- Elles tendent à imposer leur propre système de valeurs aux autres, croyant qu'elles sont dans leur bon droit et que les autres sont dans l'erreur.
- Elles croient qu'ils agissent de façon naturelle et normale ; les autres façons d'agir sont inconvenantes et peu judicieuses.
- Elles ne se sentent pas menacées par les différences culturelles, parce qu'ils les nient.
- Elles ont généralement peu de contacts avec les personnes différentes d'eux, et n'ont fait aucune expérience qui les amène à avoir confiance dans les autres cultures.
- Elles se rendent compte que leur système de valeurs n'a rien d'absolu – et ils ne sont pas à l'aise avec cela.
- Elles croient aux différences culturelles et acceptent leur existence, mais se sentent profondément menacés par elles.
- Elles croient que les autres cultures sont à coup sûr inférieures.
- Elles savent très bien qu'il est inutile d'imposer ses valeurs aux autres, mais ne voient pas les autres cultures d'un bon œil et préfèrent fréquenter le moins possible ou pas du tout les personnes différentes.
- Elles se sentent encore menacés par les différences, de sorte qu'ils tentent de les banaliser, mais ne pensent pas que les personnes différentes sont inférieures ou malchanceuses, ni qu'elles manquent de jugement.
- Elles comprennent qu'il y a des différences mais ne les croient pas particulièrement importantes ou significatives.
- « Malgré leurs différences, les personnes ont toujours entre elles plus de similitudes que de différences ».
- Si nous semblons différents en apparence, par contre nous partageons pour l'essentiel de nombreuses valeurs et croyances communes.

- Les personnes acceptent les différences en tant que traits profonds et légitimes de la personnalité.
- Elles savent que les autres personnes sont foncièrement différentes d'eux et acceptent l'existence inévitable d'autres systèmes de valeurs et normes de comportements.
- Elles peuvent encore trouver difficile de réagir à ces comportements ou de les accepter, mais ne se sentent pas menacés par eux ni ne les considèrent comme inconvenants ou mauvais – n'adoptent normalement pas un grand nombre de ces comportements, ni n'adaptent les leurs pour mieux tenir compte des différences culturelles, mais se montrent tolérants et ont une attitude sympathique.
- Leur attitude neutre au sujet des différences culturelles.
- Leurs comportements, comme les attitudes, changent.
- Volonté et capacité de changer son comportement pour s'adapter à des normes différentes.
- Capacité de socialiser avec des personnes de différentes cultures – n'abandonnent pas leurs valeurs et croyances, ni celles de leur culture d'origine, mais y intègrent des aspects d'autres cultures.
- Elles adoptent une attitude biculturelle, de sorte qu'ils peuvent s'adapter facilement à la culture des gens qu'ils fréquentent : « passage d'un style à l'autre ».

Annexe 21

Pôles du processus d'interculturalisation selon P. Blanchet et D. Coste (2010).

Le processus d'interculturalisation

P. Blanchet et D. Coste (2010), extrait de J.-C. Beacco (2017, p. 92)

Contact interculturel	« Prise de conscience de l'existence de personnes "altéritaires" sans relations. Par les contacts se produisent des stéréotypes ou des réactions de rejet, mais de convergence.
Rencontre interculturelle	« Relations sociales régulières produisant soit une ignorance de la relativité des systèmes culturels soit une prise de conscience de la relativité des systèmes culturels, une intégration progressive des repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel ».
Syncrétisme interculturel	« Appropriation de repères et de ressources culturels sous une forme d'une juxtaposition peu maîtrisée, éventuellement insécurisée, éventuellement contradictoire ».
Synthèse interculturelle	« Articulation consciente assumée en une identité culturelle et linguistique hybride ou métissée de la pluralité de son propre système interprétatif ».

Annexe 22

Compte-rendu d'évaluation par I. Audras.

Nom – prénom : S. Baroutsaki-Tsirigoti	
Séquence pédagogique en ligne / 13	11
Dimensions pédagogiques de la séquence (9) <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs, modalités d'évaluation, types d'aides, adaptation au public, modalités d'accompagnement, utilisation du lexique spécialisé, consigne 	7,5
Ergonomie du site (4) <ul style="list-style-type: none"> - Interface, navigation, structuration, interactivité, types de données (audio, vidéo, texte), utilisation du lexique spécialisé 	3,5
Fiche technique, scénario pédagogique / 7	5,5
Description (2) <ul style="list-style-type: none"> - Contexte (objectifs, prérequis, public) / 1 - Déroulement de la séquence / 1 (Fiches pour l'apprenant, pour l'enseignant)	1,5
Intégration pédagogique (5) <ul style="list-style-type: none"> - Scénarisation (pertinence par rapport au public, cohérence des tâches, adéquation aux objectifs, modalités de travail, retour, évaluation, etc.) / 3 - Valeur ajoutée du multimédia / 2 	4

Note : 16,5/20

Bon travail !

Commentaires :

A. Scénario pédagogique :

- Présentation du dispositif : Bonne introduction générale ; concernant le choix des modalités du dispositif (heures en présentiel, heures à distance), pourquoi parlez-vous « d'économie de temps » (p. 4) ? Les heures à distance ne sont-elles pas comptabilisées dans le scénario ? Si oui, pourquoi ? Ce point est à éclaircir.

- Tâche : « l'auteur de leur choix », mais il n'y a qu'un seul auteur : V. Hugo, est-ce vraiment un choix ? Précisez dès le début s'il sera présenté un seul ppt pour tout le groupe ou si chaque binôme propose une présentation (travail coopératif ou collaboratif ?). Ce point n'est pas

éclairci dans le scénario ou la séquence.

- Objectifs généraux : Je m'aperçois qu'il n'y a pas d'objectifs liés aux contenus littéraires du thème, est-ce un oubli ? Ou est-ce compris sous les thématiques « recherche et traitement de l'information » (p. 5) ?

- Objectifs méthodologiques : N'y a-t-il que ceux liés à l'usage de l'ordinateur ?

- Place du tuteur dans le travail AD : Les apprenants ont-ils déjà travaillé ainsi ? Si non, quelles sont les conditions à rassembler pour une bonne mise en marche du travail AD ? Y a-t-il des prérequis ? Quelle est la place du tuteur ici ?

- Étape 5 : Comment les apprenants passent-ils de la fiche à la réalisation du ppt (qui est la tâche finale) ? Y a-t-il une étape intermédiaire que valide le tuteur ? Comment se fait ce travail à distance ?

- Modalités de travail : À part pour l'étape 1 (travail individuel) et 4 (travail en groupe), vous ne précisez pas si le travail se fait à deux ou en groupe ? Quelle est la place du groupe ? Y a-t-il une production finale pour tout le groupe ? Quand vous mentionnez « travail en groupe », combien sont-ils par groupe (2, la moitié de la classe etc.) ? Vous ne le précisez pas à chaque étape.

- Fiche enseignant (p. 32) : Que voulez-vous dire par « l'enseignant facilite la saisie de données en organisant l'exposition aux contenus d'apprentissage » (étape 2) ? L'enseignant les guide dans leurs recherches en ligne, les aide à remplir le formulaire qui est en ligne ?

- Évaluation : Que voulez-vous dire par « les étudiants sont associés à l'évaluation des productions qui intègre la pragmatique » ? Comment les étudiants sont-ils associés ? Qu'est-ce qu'une « production pragmatique », une production en lien avec la tâche finale, une production ouverte en général ?

B. Séquence en ligne :

- Interface d'accueil : Ne manque-t-il pas le « pas » dans votre titre : « L'apprentissage d'une langue n'est qu'un défi linguistique ... il s'agit aussi d'un défi interculturel ! » ; + : menu surgissant à gauche qui aide pour la navigation.

- Modalités en présentiel et séquence en ligne : La consigne de l'étape 1, en présentiel, est-elle dite en classe ? D'une façon générale, comment gérez-vous l'articulation entre modalité présentielle et séquence en ligne (consigne, suivi de l'activité) ? Car il n'y a pas d'indications sur les modalités d'activité (durée, travail en groupe/individuel, modalités de retour) dans les étapes de la séquence en ligne.

- Interface de chaque étape claire et facile à suivre.

Annexe 23

Tableau 27 : Les objets de l'ingénierie des environnements d'apprentissages (Blandin B., 2009, p. 87).

	Contenu de l'action de formation	Forme de l'action de formation	Organisation du projet	Cadre juridique et administratif	Ressources et services	Système technique
Niveau macro	Analyse de l'activité Ingénierie des compétences	Étude des contextes Ingénierie des parcours	Ingénierie de pilotage	Montage juridique et financier du projet	Instrumentation du dispositif	Ingénierie du système technique
Niveau méso	Ingénierie du contenu (objectifs et programme)	Ingénierie de la forme (dispositif)	Ingénierie organisationnelle	Ingénierie du suivi du projet	Ingénierie des connaissances	Ingénierie des composants (matériels et logiciels)
Niveau micro	Ingénierie didactique	Ingénierie des situations	Ingénierie de communication	Démarche qualité appliquée au projet	Scénarisation (mise en scène du contenu, scénarios d'usage)	Spécifications des composants
	<i>Ingénierie de la formation</i>		<i>Management de projet</i>		<i>Ingénierie technique</i>	

Annexe 24

Figures 14-15 : Taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement public de Grèce selon les données du ministère de l'Éducation.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Parts en % 2014-2015		Parts en % 2015-2016		Parts en % 2016-2017		Parts en % 2017-2018		Parts en % 2018-2019		Parts en % 2019-2020		Parts en % 2020-2021		Parts en % 2021-2022	
FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND
27,4%	72,6%	29,3%	70,7%	28,3%	71,7%	26,0%	74,0%	25,1%	74,9%	26,4%	73,6%	26,3%	73,7%	28,1%	71,9%
60,3%	39,7%	60,2%	39,8%	60,1%	39,9%	60,3%	39,7%	60,6%	39,4%	61,8%	38,2%	61,4%	38,6%	62,9%	37,1%
63,2%	36,8%	61,0%	39,0%	60,0%	40,0%	58,7%	41,3%	61,1%	38,9%	64,3%	35,7%	65,3%	34,7%	65,6%	34,4%
71,3%	28,7%	69,9%	30,1%	69,5%	30,5%	68,2%	31,8%	66,7%	33,3%	66,7%	33,3%	66,5%	33,5%	66,7%	33,3%
44,2%	55,8%	43,7%	56,3%	42,1%	57,9%	39,4%	60,6%	38,7%	61,3%	37,1%	62,9%	36,4%	63,6%	35,3%	64,7%
45,2%	54,8%	45,5%	54,5%	46,9%	53,1%	45,7%	54,3%	44,8%	55,2%	43,5%	56,5%	43,1%	56,9%	44,1%	55,9%
51,3%	48,7%	51,8%	48,2%	52,3%	47,7%	51,2%	48,8%	50,7%	49,3%	50,6%	49,4%	50,5%	49,5%	51,3%	48,7%
55,8%	44,2%	56,8%	43,2%	53,7%	46,3%	53,0%	47,0%	53,4%	46,6%	51,4%	48,6%	51,8%	48,2%	51,7%	48,3%
33,4%	66,6%	32,9%	67,1%	31,3%	68,7%	30,1%	69,9%	31,1%	68,9%	30,2%	69,8%	30,7%	69,3%	31,9%	68,1%
46,8%	53,2%	47,3%	52,7%	48,3%	51,7%	48,1%	51,9%	48,2%	51,8%	48,9%	51,1%	48,4%	51,6%	49,9%	50,1%
54,3%	45,7%	54,0%	46,0%	55,7%	44,3%	56,4%	43,6%	57,1%	42,9%	57,2%	42,8%	55,1%	44,9%	50,4%	49,6%
63,5%	36,5%	64,0%	36,0%	64,6%	35,4%	63,8%	36,2%	62,8%	37,2%	63,6%	36,4%	62,5%	37,5%	62,7%	37,3%
60,6%	39,4%	59,4%	40,6%	60,1%	39,9%	60,1%	39,9%	61,2%	38,8%	61,3%	38,7%	59,6%	40,4%	60,9%	39,1%
								50,7%	49,3%	51,5%	48,5%	59,1%	40,9%	33,2%	66,8%
51,8%	48,2%	51,7%	48,3%	51,4%	48,6%	50,9%	49,1%	51,3%	48,7%	51,5%	48,5%	51,5%	48,5%	52,3%	47,7%

	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		
43	REGION	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	FRANÇAIS	ALLEMAND	
45	MACÉDOINE ORIENTALE & THRACE	18604	7010	18989	7860	18653	7351	19212	6759	19709	6599	19540	7003	24176	8628	22959	897
46	ATTIQUE	65028	98873	68519	103804	64235	96567	64416	98016	74286	114240	68569	110990	94529	150554	84183	1427
47	ÉGÉE DU NORD	3295	5663	3648	5717	3748	5618	3948	5607	3716	5845	3360	6052	3898	7324	3682	702
48	GRÈCE OCCIDENTALE	8783	21844	9412	21901	9777	22304	10076	21648	10772	21615	10751	21487	13745	27227	13360	2672
49	MACÉDOINE OCCIDENTALE	7521	5949	7542	5856	7791	5670	8070	5248	8052	5074	8158	4815	10028	5737	9905	539
50	ÉPIRE	7676	6338	7909	6610	7519	6634	7783	6554	8274	6723	8509	6544	11028	8352	10254	810
51	THESSALIE	16775	17640	17430	18701	16852	18443	17231	18094	18357	18864	18004	18422	22239	22662	21183	2234
52	ILES IONIENNES	4939	6247	5029	6600	5471	6338	5615	6340	5585	6395	5605	5938	6663	7164	6566	703
53	MACÉDOINE CENTRALE	60875	30559	64305	31509	62938	28664	64244	27623	67026	30200	66523	28766	82740	36573	78476	3671
54	CRÈTE	16216	14260	17546	15721	17753	16576	18351	17016	18779	17442	18667	17863	23810	22364	22096	2204
55	ÉGÉE DU SUD	6909	8217	8322	9753	7584	9518	7719	9977	7879	10495	7902	10548	10253	12580	9686	982
56	PÉLOPONNÈSE	9478	16454	9730	17263	9503	17323	9873	17402	10450	17651	10030	17538	12865	21412	12374	2079
57	GRÈCE CONTINENTALE	8581	13193	9391	13734	9494	14313	9574	14442	9299	14687	9312	14745	12501	18452	11805	1841
58	SECRETARIAT GÉNÉRAL DES CULTES	-	-	92	115	101	119	103	94	100	103	100	106	94	136	197	98
59	TOTAL PRIMAIRE & SECONDAIRE	234680	252247	247864	265144	241419	255438	246215	254820	262284	275933	255030	270817	328569	349165	306726	336189

Annexe 25

Tableau 28 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises.
Orthographe partout : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}

Étapes de la scolarité grecque	Système grec	Système français	Étapes de la scolarité française
Maternelle (Nipiagogio)	1 ^{ère} année (« pronipio »)	Petite section	Maternelle
	2 ^{ème} année (« nipiagogio »)	Moyenne section	
		Grande section	
Primaire (Dimotiko)	1 ^{ère} année	CP	Primaire
	2 ^{ème} année	CE1	
	3 ^{ème} année	CE2	
	4 ^{ème} année	CM1	
	5 ^{ème} année	CM2	
	6 ^{ème} année		
Secondaire	Gymnasio 1 ^{ère} année 2 ^{ème} année 3 ^{ème} année	Collège 6 ^{ème} 5 ^{ème} 4 ^{ème} 3 ^{ème}	Secondaire
	Lykeio 1 ^{ère} année 2 ^{ème} année 3 ^{ème} année	Lycée 2 ^{ème} 1 ^{ère} Terminale	

Annexe 26

Questionnaire « L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce ».

QUESTIONNAIRE L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce

A. Généralités

Age :

Sexe :

M

F

Année de l'obtention de :

a. Votre diplôme de fin d'études universitaires :

b. Votre magister :

Secteur de travail :

Secteur public (A préciser) :

Secteur privé (A préciser) :

Cours particuliers

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

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Quel est l'âge de vos élèves ? (A préciser) :

B. Formation sur les TICE

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 en classe ?

Évaluer 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 les TIC se distinguent-elles 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 TICE

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

Équipement pour visioconférence

Lecteur DVD/VCD

Télévision

Magnétophone à cassette

Écran panoramique

Rétroprojecteur

Autre :

3. Quels problèmes d'utilisation des TIC se présentent-ils 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. Êtes-vous familiarisé(e)s 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 ?

Aide à la démonstration

Exercices d'entraînement

Correction d'exercices

Travail dirigé

Activité de recherche

Aide individualisée

Projet interdisciplinaire

Évaluation, 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 sont les apports des TIC 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'enseignement)
Communication (communiquer, collaborer, informer efficacement et rapidement)
Réponse 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)
Contribution parallèle 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
Appui de l'autonomie des apprenants
Multiplicité des sources d'information
Accessibilité de l'information
Gain de temps (hors classe, rapidité de la communication)
Collaboration (interactivité et co-construction des connaissances)
Autre :

Annexe 27

Questionnaire – Enseignants de FLE : « La littérature et son enseignement en classe de FLE en Grèce – Quelles compétences visées ? ».

1. Votre formation			
2. Niveaux de vos groupes	A1 A2 B1 B2 C1 C2	Débutant Intermédiaire Avancé	Autre le(s)quel(s) ?
3. Méthode(s) suivie(s)			
4. Adaptez-vous la méthode aux besoins de vos groupes-apprenants ?	Non Oui		
5. Comment l'adaptez-vous ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options)</i>	<p>(Si vous avez répondu « non », passez à la question 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. - J'apporte des textes authentiques <i>(Extraits d'articles de journal, de magazines, de l'internet)</i> - J'apporte des textes littéraires. 		

	<p>D'une 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 privilégiez-vous 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 Extrait d'un roman Article de presse Article scientifique fabriqué des méthodes FLE</p> <p>Autre ? Le(s)quel(s) ?</p> <p><i>(Si vous avez la réponse « Extrait d'un roman », n'oubliez pas de répondre à la question 9)</i></p>	
<p>7. Estimez-vous utile ou nécessaire d'enseigner la littérature en classe de FLE ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options dans une même réponse)</i></p>	<p>Oui</p> <p>- Oui, car cela contribue à la formation culturelle des apprenants.</p>	<p>Non</p> <p>- Non, car il faut privilégier d'autres genres textuels.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Oui, car cela illustre la richesse de la langue étrangère. - Oui, car cela facilite l'apprentissage lexical et des structures de la langue. - Oui, car cela permet une analyse purement littéraire. - Oui, car cela reflète des contenus civilisationnels, culturels et historiques. - Oui, car cela a un statut artistique. - Oui, car c'est une exigence du programme ou de l'institution. - Oui, car il y a une demande de la part des apprenants. <p>Autre :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Non, car il faut privilégier la communication orale. - Non, car l'apprenant peut entrer dans la culture à travers le quotidien. - Non, car il ne faut pas passer par la littérature. - Non, car cela n'est pas compris dans le programme de la méthode ou du cours. - Non, car les apprenants ne sont pas motivés/intéressés. - Non, car mes groupes de français sont au niveau « Débutants ». <p>Autre :</p>
<p>8. Selon vous, quel est le rôle du texte littéraire en classe de langue ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs réponses. Utilisez des chiffres de 1 à 15</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une option de document authentique parmi d'autres. - Sa lecture est l'aboutissement de l'apprentissage de la langue étrangère. 	

<p>– 1 pour la plus importante, 15 pour la moins importante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il permet le travail avec des contenus civilisationnels. - Il sert à aborder des contenus et/ou des thèmes culturels. - Il constitue une grande source lexicale et de structures de la langue. - Il éveille le goût/l'intérêt de la lecture. <p>Il favorise des interactions entre les apprenants en classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ouvre un espace à des réflexions sur la langue. - Il facilite l'entraînement des stratégies de lecture. - Il permet d'aborder des contenus historiques. - Il présente le modèle de la langue étrangère. - Il illustre/complète/fait le bilan des autres contenus présentés par la méthode. - Il offre des moments de détente ou de pause d'autres activités en classe. - Il déclenche des activités de production écrite. <p>Autre. Précisez :</p>
<p>9. Si vous travaillez la littérature en classe, comment choisissez - vous les textes littéraires ou les auteurs ?</p>	
<p>10. Le matériel pédagogique à votre disposition est-il suffisant pour opérer vos choix de textes littéraires ?</p>	<p>Oui Non Pourquoi ?</p>
<p>11. Les textes littéraires en classe de FLE Quels textes littéraires préférez-vous enseigner ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ceux appartenant à la littérature classique - Ceux appartenant à la littérature contemporaine - Textes de la littérature francophone

<p>12. Pensez-vous qu'il y a des compétences préalables à acquérir pour procéder à l'étude d'un texte littéraire ?</p>	<p>Oui Non Si oui, lesquelles ?</p>
<p>13. Est-ce vous qui préparez les séquences pédagogiques ? Sous quels critères ?</p>	
<p>14. Quels types de compétences l'étude des textes littéraires vise-t-elle ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage grammatical - Acquisition lexicale - Commentaire - Réécriture - Sensibilisation culturelle - Sensibilisation esthétique
<p>15. Quelle est la place de l'interculturalité dans le texte littéraire en classe de FLE ?</p> <p>16. En tant qu'enseignant-e, avez-vous bénéficié-e d'une formation à l'interculturel ?</p> <p>17. Quel genre textuel permet-t-il le mieux d'adopter des démarches culturelles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le conte - Le théâtre - La poésie - Le roman <p>Justifiez votre réponse</p>
<p>18. Quels objectifs de la pédagogie interculturelle désirez-vous atteindre à travers l'enseignement du texte littéraire ?</p> <p>19. Quels sont les activités et les contenus pédagogiques sur lesquels reposez - vous pour permettre aux étudiants de découvrir l'Autre et acquérir une meilleure conscience interculturelle ?</p>	
<p>20. Quelles difficultés les apprenants rencontrent - ils quand il est question de textes littéraires à dimension</p>	

<p>interculturelle ?</p> <p>21. Quelles suggestions proposez-vous pour un enseignement efficace et rigoureux de la compétence interculturelle en classe de FLE ?</p>	
<p>22. Y a-t-il un genre littéraire que vous privilégiez pour les activités pédagogiques suivantes ?</p> <p>23. Quel(s)type(s) d'activités de lecture littéraire appliquez- vous dans votre classe de FLE ? Quel encadrement ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances grammaticales. Pourquoi ? - Connaissances lexicales. Pourquoi ? - Expression orale. Pourquoi ? - Expression écrite. Pourquoi ? - Connaissances culturelles. Pourquoi ? - Communication. Pourquoi ? <p>Types d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questions ouvertes de compréhension globale. - Questions de choix multiples de compréhension globale. - Textes à trous pour travailler des structures ou des temps verbaux. - Mises en relation à d'autres documents (des images, d'autres textes, des extraits sonores) ou à la connaissance de monde des apprenants. - Reconstitution du texte littéraire. - Repérage lexical. - Proposition de débat. - Réécriture et/ou reformulation. - Déclencheur d'autres activités : production écrite. - Textes littéraire associé à des bandes sonores ou à des lectures en voix haute pour travailler des aspects de l'intonation, du rythme. - Associé à des thèmes de culture, de civilisation, d'histoire ou de géographie

	Encadrement :
24. En moyenne, combien d'heures consacrez- vous aux activités de lecture littéraire pendant vos cours ?	
25. Comment organisez-vous le travail sur le texte littéraire en classe ?	<ul style="list-style-type: none"> - 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 ?
26. Comment évaluez - vous les activités de lecture littéraire ?	
27. Rencontrez-vous des difficultés particulières lors de l'étude d'un texte littéraire en classe ?	<p>Oui</p> <p>Non</p> <p>Pourquoi ?</p>
28. En général, quelle est la réaction de vos apprenants face à une activité de lecture littéraire ?	

<p>29. Pensez-vous que l'utilisation des textes littéraires favorise la communication entre les apprenants ?</p>	<p>Oui Non Si oui, comment ?</p>
<p>30. Croyez-vous que la littérature puisse être enseignée à tout niveau d'apprentissage du FLE ? Pourquoi ?</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. Écoles et Instituts

Les **Écoles Franco-Helléniques** constituent des piliers de la diffusion de la langue et de la civilisation française en Grèce, depuis la constitution de l'État 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'École 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

Calendrier du travail

Calendrier

Le travail global demandé aux groupes est de 9 heures.

Il s'agit des séances hebdomadaires de 2 heures (étapes 1,4 et 5) chacune à part la séance des étapes 2 et 3 dont la durée atteint la 1h30.

1ère semaine

Étape 1 et 2 (2h) : Initiation à la littérature française : Grands écrivains classiques. Découverte de la littérature française contemporaine en explorant le ou les site(s) sur :

- Histoire littéraire - Études littéraires : www.etudes-litteraires.com/
- Histoire de la littérature française des origines à nos jours : www.la-litterature.com

2ème semaine

Étape 3 (1h30) : Hugo par la caricature. Découverte 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. Victor Hugo par la caricature www.reseau-canope.fr/

3ème semaine

Étape 4 (1h30) : Les maisons de Victor Hugo. 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.

- <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>
- <http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kvJPQ1ltFkA>

4ème semaine

Étape 5(2h) : Unité et diversité de l'œuvre de V. Hugo. Découverte de l'œuvre littéraire de Victor Hugo en survolant sur 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.

- <http://ecolechataigniers.cattenieres.pagesperso-orange.fr/poesies/vhugo/HugoBD.htm>

5ème semaine

Étape 6 (2h) : Rédaction de l'exposé « Victor Hugo : Un homme, une histoire ». Rapide révision des connaissances acquises tout au long des étapes précédentes en répondant aux questionnaires :

- <http://www.quizz.biz/quizz-134091.html>
- <http://www.quizz.biz/quizz-789691.html>.

Rédaction de l'exposé avec support la fiche biographique qui peut servir de canevas dans cette phase. Consultation du site :

- <http://www.comment-faire-un-expose.com/>

À la fin de la vision de la vidéo https://www.youtube.com/watch?v=S_pnLV4EZdw pour la découverte les facettes cachées du grand homme et présentation en classe des impressions.

Annexe 30



FICHE-APPRENANT : Présentation d'un grand écrivain français

I. Initiation à la littérature française : les grands auteurs français

Après avoir exploré sous l'aide de votre enseignant et dans la salle de classe de façon collective les sites suivant sur la littérature française contemporaine, vous devez remplir la fiche suivante :

- Histoire littéraire – Études littéraires : www.etudes-litteraires.com/
- Histoire de la littérature française des origines à nos jours : www.la-litterature.com



AIDE-MÉMOIRE

Les grands écrivains français classiques

Siècle	Mouvements littéraires	Vie et œuvre de l'auteur
17 ^{ème}		
18 ^{ème}		
19 ^{ème}		
20 ^{ème}		

Justification du choix de l'auteur :

Dans un deuxième temps et après discussion on passe au choix de l'auteur à découvrir et à

faire la présentation. Par groupes vous aller vous documenter sur la vie et l'œuvre de l'auteur aidés par la fiche biographie :

Plan de la fiche biographique proposé

Biographie de :

Siècle : Date et lieu de naissance :

Date et lieu de mort :

Époque :

1. **LE CONTEXTE HISTORIQUE** : événements historiques de son époque : guerres, révoltes, régime politique, découvertes, inventions, les contemporains célèbres, les grands mouvements de pensée (littéraire, artistique, scientifique) de l'époque.

2. **EVENEMENTS FAMILIAUX** : enfance, amitiés, amours, mariages, études, profession, activités, maladies, accidents... son portrait physique et moral.

3. **ŒUVRES OU ACTIONS QUI L'ONT RENDU CELEBRE** (œuvres et dates, le genre de ses œuvres...).

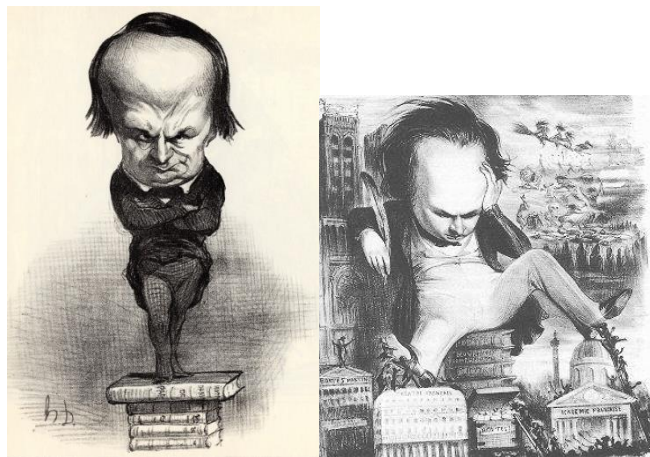
II. Hugo par la caricature

Vous allez 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 par l'exploitation du site [Victor Hugo par la caricature, www.reseau-canope.fr/](http://www.reseau-canope.fr/).

À la suite vous devez remplir la fiche de travail 1 en groupe dans la salle d'informatique :

FICHE DE TRAVAIL 1

1. **Observez attentivement les caricatures ci-dessous par la suite essayez de les associer aux titres convenables.**



- a) Le débuté ?? Le débutant ??
- b) Le voyageur
- c) Le romantique pourchassé
- d) L'écrivain

À quelle partie du corps de V. Hugo le dessinateur a voulu attirer l'attention du lecteur ? Pourquoi ? Justifiez votre réponse.

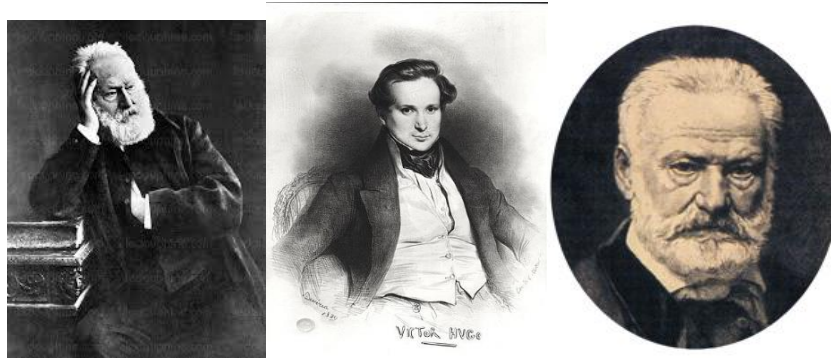
2. Essayez de trouver les différents moments de la vie de l'auteur auxquels se réfèrent les caricatures ci-présentes.

- a) Essayez de mettre dans le bon ordre les mots dans la phrase suivante :

J'présent aimé homme triomphant front aurais à l' toujours au « *Les feuilles d'automne* ».

À quoi l'auteur fait-il allusion ?

- b) Observez les portraits de V. Hugo ci-dessous. Trouvez-vous qu'ils ont des points communs à des caricatures ci-présentes ?



III. Les maisons de Victor Hugo

Vous allez 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 par cette libre visite virtuelle des maisons où a vécu V. Hugo en salle informatique et remplir la fiche de travail 2.

- <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>
- <http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kvJPQ1ltFkA>

FICHE DE TRAVAIL 2

A. Découverte générale :

1. Ces trois maisons, dans quelle ville de France sont-elles situées ?
2. Quelle est la ville natale de V. Hugo ?
3. À quelles périodes de sa vie y a-t-il habité ?

B. Exploitation du site : <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>

Suite à la visite virtuelle de cette maison, quels titres donneriez-vous aux différentes parties de la maison ?

- Rez-de-chaussée :
- L'escalier :
- L'étage :
- 1ère chambre :
- 2ème chambre :
- 3ème chambre :
- 4ème chambre :
- Le sous-sol :

C. Exploitation du site :

<http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>

a) Complétez le tableau suivant :

	Ville et adresse	Période de la vie de l'auteur	Aspects personnels de l'auteur
Première maison			
Deuxième maison			

--	--	--	--

b) Rédigez un court texte sur le parcours et la vie de l’auteur (120 – 150 mots)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

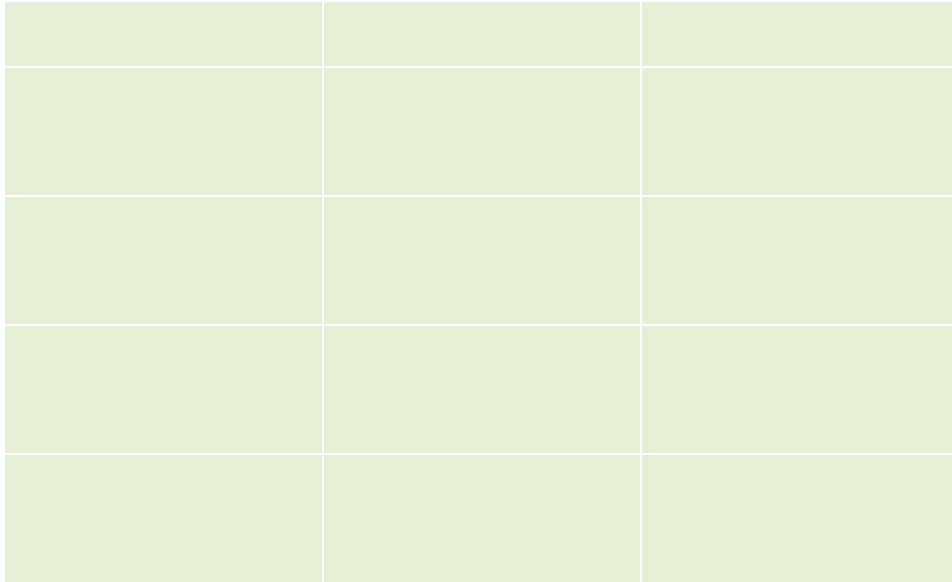
IV. Unité et diversité de l’œuvre de V. Hugo

Principal intérêt de cette activité est de découvrir l’œuvre littéraire de Victor Hugo en survolant sur 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. L’élaboration de cette activité de découverte contenant des sous-tâches pilotées par la coaction se réalisera hors et en classe sous l’orchestration de votre enseignant.

- http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Victor_Hugo/124393
- <http://expositions.bnf.fr/hugo/cabinet/rechercher/œuvre.htm>
- Après l’exploitation des sites vous remplissez la fiche aide-mémoire :

AIDE-MÉMOIRE

Genre	Titre de l’œuvre	Date

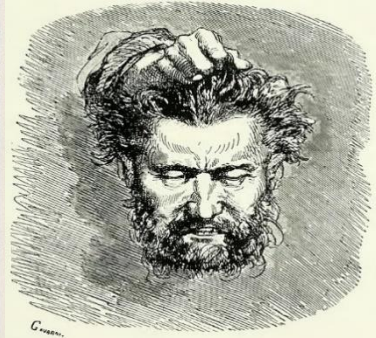
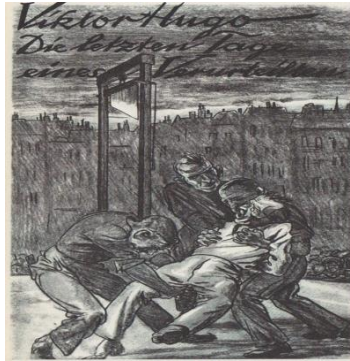


- Pour mieux mémoriser les principales œuvres littéraires de l'auteur, amusez-vous avec le quiz : <http://www.quizz.biz/quizz-332501.html>

À la fin de cette tâche vous allez travailler en groupe (quatre groupes de 3-4 apprenants) sur deux œuvres proposées par votre enseignant. Les deux premiers groupes travailleront sur : « *Le dernier jour d'un condamné* » (illustré) et les deux autres travailleront sur l'œuvre « *Demain dès l'aube* » (en bande dessinée).

FICHE DE TRAVAIL 3





1. **Observez attentivement chaque dessin. Par la suite essayez d'imaginer l'histoire et de donner un titre à chaque dessin.**
2. **Rédigez un court discours contre la peine de mort en justifiant votre opinion par des arguments.**
3. **Essayez de décrire la scène, le dessin ou le personnage qui vous a le plus impressionné.**
4. **Pour avoir une image plus précise sur l'œuvre :**

Cet ouvrage est disponible au format ePUB sur le site de la [bibliothèque numérique](#) de TV5MONDE.

- [Le dernier jour d'un condamné.ppt](#)
- <https://wikinikes.wikispaces.com>



Triste. Et le jour pour moi sera comme la nuit.

A. Visitez le site :

<http://ecolechataigniers.cattenieres.pagespersoorange.fr/poesies/vhugo/HugoBD.htm>

1. Lisez le poème en B.D ensuite essayez d'exprimer les sentiments qui vous sont provoqués.
2. Regardez attentivement ces dessins. Quels sentiments veut souligner le dessinateur ?
3. Imaginez à quel être adoré s'adresse ce poème ?

B. Visitez le site : <http://ecole-beaumarchais.fr/spip.php?rubrique176>

Les contemplations : recueil de 158 poèmes rassemblés en 6 livres que Victor Hugo a publié en 1856. La plupart des poèmes ont été écrits entre 1841 et 1855. Le recueil a pour thème le souvenir, l'amour, la joie, la mort, le deuil et le mystique.

Le poème « *Demain dès l'aube* » est le quatorzième poème du livre IV qui en compte 17. Ce poème a été daté du 3 septembre 1847, veille de la date anniversaire de la mort de sa fille Léopoldine et de son mari. Il relate ce pèlerinage que faisait Victor Hugo de Harfleur au cimetière de Villequier où a été enterrée sa fille.

LA TROP COURTE VIE DE LEOPOLDINE

Victor Hugo avait perdu son fils aîné Léopold, né le 16 juillet 1823 et décédé le 10 octobre, et quand Adèle donne naissance à une fille le 28 août 1824, on la baptise du prénom de Léopoldine. Sa famille l'appelle volontiers « Didine ». Elle suit des études tout près de l'habitation familiale, place Royale à Paris et elle acquiert peu à peu des croyances religieuses très fortes. Dès 1834, son père lui envoie des lettres au cours de ses voyages et il écrira bientôt sur elle, séduit qu'il est par ce symbole de pureté. De nombreux prétendants se présentent, mais elle fait la connaissance en vacances de Charles Vacquerie avec qui elle se marie le 15 février 1843. Ils emménagent près du Havre au domicile de la belle-famille. Peu de temps après, le 4 septembre, c'est le drame : le jeune couple se noie lors d'une sortie en bateau sur la Seine, à Villequier. Hugo apprend la nouvelle de ce décès le 9 septembre dans un journal, sur le chemin de retour d'un voyage en Espagne. Il n'ira sur sa tombe qu'en septembre.

1. Faites l'exercice suivant :

<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-25263.php>

2. Venez répondre aux questions du quiz : <http://www.quiz.biz/quiz-451815.html>

À la suite vous procéderez à la mise en commun de votre travail en le présentant oralement accompagné d'un relevé synthétique au tableau TBI.

V. Rédaction de l'exposé : « *Victor Hugo : Un homme, une histoire* »

Avant l'accomplissement de la tâche finale vous allez faire une rapide révision de vos connaissances acquises tout au long des étapes précédentes en répondant aux questionnaires :

- <http://www.quiz.biz/quiz-134091.html>,
- <http://www.quiz.biz/quiz-789691.html>

Pour la rédaction de l'exposé vous devez remplir la fiche biographique qui peut servir de canevas dans cette phase :

FICHE BIOGRAPHIQUE

Auteur :

Date de naissance et date de mort :

L'homme :

- Lieux de naissance et de vie
- Études, métiers, activités
- Principaux événements personnels
- Personnages ou événements ayant marqué l'auteur

L'écrivain :

L'œuvre :

- Les genres littéraires

Choisissez dans cette liste : roman, théâtre, nouvelle, poésie. Indiquez un titre d'œuvre pour chaque genre littéraire abordé par l'auteur

- Les sujet des œuvres

Quels évènements, personnages, milieu(x), sentiments sont évoqués dans l'œuvre de l'auteur ?

- Le style

Quelles sont les caractéristiques principales de l'art d'écrire de l'auteur ?

L'homme engagé :

Il est prudent de consulter le site : <http://www.comment-faire-un-expose.com/> pour mieux connaître les étapes à suivre lors de la rédaction de l'exposé. L'écriture de l'exposé sera effectuée à distance et sous forme de travail collaboratif sur le même fichier de traitement de texte sur la plateforme Google Drive. Pour vous aider, il y a les outils de la structure de l'exposé et de l'expression (Annexe 32). Ensuite, vous devez construire un diaporama à l'aide du logiciel Microsoft Office Power Point qui exposera les fruits de votre recherche qui servira de support à l'exposé oral que votre classe aura à faire le jour de l'hommage aux grands écrivains français à l'Institut français de Grèce.

VI. Évaluation : Au terme de l'activité finale, il vous sera demandé de remplir les grilles de l'auto-évaluation qui permettront une meilleure compréhension de votre niveau de compétences également à évaluer (phrase mal construite) vos propres besoins de formation ultérieurs et donc au développement de votre autonomie.

Pour le bon déroulement de la séquence vous devez respecter le calendrier mis à votre dispositi



FICHE - ENSEIGNANT

Le fait d'accompagner un étudiant étranger la première fois au concert ou au théâtre, l'encouragement à vaincre ses appréhensions et fera qu'ensuite il sera plus à même d'y retourner seul ou avec ses camarades.

1. Initiation à la littérature française : grands écrivains classiques

L'enseignant fait découvrir aux apprenants la littérature française contemporaine en explorant le ou les site(s) suivants :

- Histoire littéraire – Études littéraires : www.etudes-litteraires.com/
- Histoire de la littérature française des origines à nos jours : www.la-litterature.com

Dans un premier temps le travail est collectif dans la salle de classe et sur le TBI. Le professeur metteur en scène distribue une fiche Aide-mémoire – *Les grands écrivains français*, qui doit servir de support à ce travail d'observation et de découverte que chaque élève remplit seul.

Dans un deuxième temps on passe à la discussion et au choix de l'auteur à découvrir et à la présentation à faire. Constitution des groupes qui vont se documenter sur la vie et l'œuvre de l'auteur aidés par la fiche-Biographie. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses des élèves et de favoriser une vraie interaction entre les pairs et l'enseignant guide à cette brève exploration historique de la littérature française ce qui permettra aussi de préparer le terrain pour l'activité de présentation à venir.

2. Hugo par la caricature

Pendant cette séance l'enseignant facilite la saisie de données en organisant l'exposition aux contenus d'apprentissage. Les élèves 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.

- [Victor Hugo par la caricature](#)

- www.reseau-canope.fr/

À la suite ils doivent remplir la fiche de travail 1 en groupe en salle informatique et sous le pilotage de l'enseignant qui surveille de façon que la réalisation de la tâche soit normalement faite.

3. Les maisons de Victor Hugo

L'enseignant organisateur du travail conduit les élèves à 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. Par cette activité (Fiche de travail 2), il leur demande de faire preuve d'une attention nécessaire et de mémorisation pour sa réalisation et de développer ainsi leur sens de l'observation et leur sensibilité aux détails. Il leur permet d'explorer librement les sites concernés et les invite à exprimer leurs sensations par rapport à cette expérience de parcours multiréférentiel. Il les suit dans cette activité et il les aide à développer leurs connaissances linguistiques et socio-culturelles tout en s'amusant.

- <http://www.besancon.fr/index.php?p=1328>
- <http://maisonsvictorhugo.paris.fr/fr/musee-collections/visite-de-lappartement#p2>
- <https://www.youtube.com/watch?v=kvJPQ1ltFkA>

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

L'enseignant va accompagner les élèves dans leur recherche d'informations et les faire découvrir 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, elle semble insaisissable.

- http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Victor_Hugo/124393
- <http://expositions.bnf.fr/hugo/cabinet/rechercher/oeuvre.htm>

L'élaboration de cette activité de découverte contenant des sous-tâches pilotées par l'activité co-actionnelle se réalisera à l'extérieur et en classe sous l'orchestration de l'enseignant. Après l'exploitation des sites proposés, l'enseignant demande aux élèves de remplir la fiche de travail 3, « *Les genres littéraires* », qui contient une Fiche-mémoire afin de consigner les informations pertinentes pour les activités ultérieures. À la fin de cette tâche les élèves vont travailler en groupe (quatre groupes de 3-4 apprenants) sur deux œuvres proposées par l'enseignant d'une manière ludique et loin de l'exploitation classique du traitement d'un extrait littéraire :

❖ ***Le dernier jour d'un condamné*** (illustré)

- <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b22002216.r=victor+hugo.langFR> –
- http://fr.wikisource.org/wiki/Le_Dernier_Jour_d%27un_Condamn%C3%A9_d._1910/Illustrations

❖ ***Demain dès l'aube*** (en bande dessinée)

- <http://ecolechataigniers.cattenieres.pagesperso-orange.fr/poesies/vhugo/HugoBD.htm>
- <http://ecole-beaumarchais.fr/spip.php?rubrique176>

L'exploration de ces œuvres se fera en groupe : les deux premiers groupes vont travailler sur la première œuvre (Fiche de travail 4) et les deux autres sur la deuxième (Fiche de travail 5). Par cette approche l'enseignant pourra sensibiliser les élèves aux différentes approches des œuvres littéraires, les aidera à développer leur imagination, à savoir dégager les points essentiels, à identifier les thèmes et développements, mettre en relief les enjeux (politiques, idéologiques, esthétiques), à exprimer leurs sentiments et leur opinion. À la fin de cette tâche les groupes procèdent à la mise en commun de leur travail en le présentant oralement devant leur enseignant devenu observateur-évaluateur et de leurs camarades devenus auditeurs actifs, accompagné d'un relevé synthétique au tableau TBI.

5. Rédaction de l'exposé : Victor Hugo : Un homme, une histoire

Avant l'accomplissement de la tâche finale l'enseignant vérifie des connaissances acquises des élèves par une rapide révision grâce aux questionnaires :

- <http://www.quizz.biz/quizz-134091.html>
- <http://www.quizz.biz/quizz-789691.html>

Pour la rédaction de l'exposé, les élèves vont remplir la Fiche biographique qui peut servir de canevas dans cette phase. Pour support, l'enseignant leur propose de consulter le site <http://www.comment-faire-un-expose.com/>, et les outils de la structure et de l'expression mis à leur disposition. Cela permettra aux élèves de mieux connaître les étapes à suivre lors de la rédaction de l'exposé et à la bonne écriture cohérente de leur production. L'écriture de l'exposé sera effectuée à distance et sous forme de travail collaboratif sur le même fichier de traitement de texte sur la plateforme Google Drive suivi par l'enseignant, professeur et étudiants adoptent une gestion conjointe pour l'accomplissement de la tâche finale avec le professeur prêt à intervenir quand cela lui sera demandé. À cette étape l'enseignant propose la grille d'auto-évaluation pour une meilleure finalisation de la démarche de rédaction. À la fin pour la découverte des facettes cachées du grand homme l'enseignant propose la vidéo, <https://www.youtube.com/watch?v=DfAFQSVt-2M>, et il appelle les élèves de présenter en classe les points qui les ont impressionnés.

6. Évaluation

L'évaluation doit être en adéquation avec les situations d'enseignement-apprentissage pour qu'il y ait cohérence didactique. Elle doit être présente à chaque séance sous différentes formes.

L'enseignant peut évaluer les connaissances plus traditionnelles liées à l'acquisition du vocabulaire, à la maîtrise de leur syntaxe, lorsqu' il corrige les écrits des élèves, mais dans beaucoup de situations (exposés en classe, visite guidée, travaux de groupe...), les étudiants sont associés à l'évaluation des productions qui intègre la pragmatique. Il est aussi accordé une place à l'auto-évaluation avec les grilles d'auto-évaluation et les questionnaires tout au long des séances, de vrais outils pour que les apprenants s'autoévaluent tout seuls. Lors de cette phase encore une grille d'auto-évaluation sera donnée par l'enseignant. C'est une évaluation interne, et donc non certifiante, qui permet à l'apprenant d'une part, d'apprécier le résultat, en termes d'acquisition, d'efforts d'apprentissage et, d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage.

Annexe 32

Outils de la structure de l'exposé et de l'expression.

Outils de la structure et de l'expression pour structurer un exposé oral

Pour introduire le thème : L'objet de cette étude / réflexion porté sur ...

Pour présenter le plan : Dans un premier temps / au préalable, nous commencerons par examiner / mesurer / considérer / définir... Ensuite, dans un deuxième temps, nous ...

Pour développer le thème : Cette enquête démontre, établit, prouve, justifie, illustre ... Ce phénomène est du même ordre que / est analogue à / fait comprendre que / apporte la preuve que...

Pour éluder un problème particulier : Je passerai rapidement sur / je n'insisterai pas sur ...

Pour faire une transition : Passons, si vous le voulez bien à / si vous n'avez pas d'objection, à l'étude de... venons-en maintenant à l'aspect suivant, quant à ... il reste à parler de ...

Pour donner un exemple : Prenons l'exemple de ...pour illustrer ce point / examinons le cas de .../ comme dirait X ...

Pour conclure : En conclusion / en fin de compte... Pour clore cette intervention, je dirai que..., je conclurai ainsi....

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. Établir 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 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...

L'addition et la succession

1. Ajouter des idées : dégager le problème : Avant toute chose, au préalable, préalablement à, en préambule...

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...

5. Conclure, finir : Enfin, finalement, en définitive, en guise de conclusion, somme toute, pour toutes ces raisons...

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...

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 qu'il convient de mentionner qu'il convient de remarquer que...

4. Dévoiler, révéler en fait : par le fait, de fait, dans les faits, en réalité ...

Annexe 33

ABC École de langue française-Mytilène (Lesbos)

Bref descriptif de l'entreprise :

<https://www.xo.gr/profile/profile-911497788/el/>



ABC École 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.

INDEX ET TABLES

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

ABDALLAH-PRETCEILLE M. : 59, 62, 68, 72, 107, 124, 275, 278, 288, 289

ACERRA E. : 244, 292

ADAM J.-M. : 28, 278

ADEN J.: 124, 278

AEBY-DAGHÉ S.: 278

ALBERO B.: 81, 277, 308, 312

ALBERT M.-C.: 28, 278

ALMEIDA J.-D. : 260, 278

ANTONIADIS G., 82, 83, 84, 85, 266, 268

ARSAC J. : 82, 278

ATLAN J.: 9à, 278

AUDRAS I.: 54, 278

B

BARDIN L.: 167, 279

BARON G.-L.: 95, 279

BARTHES R. : 23, 279

BAUSSAN S.: 98, 277

BEACCO J.-C. : 15, 48, 49, 50, 55, 67, 69, 71, 75, 110, 112, 125, 129, 142, 260, 266, 279

BÉLISLE C.: 91, 280

BENALI A.: 60, 100, 279

BENNETT M.-J.: 129, 280, 326

BERNARD A.: 257, 279

BERROUK S.: 240, 280

BERTOCCHINI P. : 292, 311,

BESSE H. : 27, 38, 59, 72, 280

BLANCHET P. : 57, 76, 129, 280, 329

BLONDEAU N. : 27, 280
BOYER H. : 36, 280
BOURDET J.-F. : 37, 61, 149, 199, 280
BOURGUIGNON C. : 111, 280
BOURQUE C. : 233, 234 290
BOUTIN J.-F. : 96, 99,287
BREYER V. : 42, 279
BRODIN E. : 124, 280
BRUNEL M. : 20, 100, 145, 257, 267, 280
BYRAM M. : 45, 47, 52, 53, 55, 70, 72, 75, 115, 116, 191, 271, 280, 281, 306

C

CALLIABETSOU-CORACA P. : 114, 281
CANVAT K. : 79, 281
CASANOVA M. : 26, 281
CASSE P. : 68, 281
CAVALLI M. : 66, 191, 271, 282
CHANIER T. : 54, 83, 278
CHAPTAL A. : 106, 281
CHARAUDEAU P. : 72, 141, 281
CHARLES M. : 24, 218, 281, 287, 361
CHARLIER B. : 229, 281
CHISS J.-L. : 47, 270, 274, 281
CHIU C.-Y. : 268, 288
CICUREL F. : 38, 280
CLANET C. : 109, 282
CLAREBOUT G. : 89, 282
CLERC S. : 73, 188, 282
COEN P.-F. : 82, 293
COLLÈS L. : 74, 79, 282
COMPAGNON A. : 67, 282
CONSEIL DE L'EUROPE : 15, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 47, 53, 54, 56, 69, 75, 94, 103,
107, 108, 177, 279, 280, 282, 305
COSTE D. : 37, 57, 66, 72, 76, 103, 129, 191, 279, 280, 282, 289, 329
CRINON J. : 88, 96, 144, 282, 288, 292

CROCÉ-SPINELLI H. : 267, 287
CROS F.: 45, 97, 137, 282
CUBAN L.: 82, 290
CUQ J.-P.: 16, 18, 28, 29, 41, 42, 93, 95, 97, 149, 154, 265, 273, 283
CYR P. : 51, 90, 283, 317

D

DAGENAIS D. : 94, 283
DAMANAKIS M. : 183, 283
DAUNAY B. : 23, 24,25, 267, 283
DE CARLO M. : 37, 60, 283
DE ROSNAY J. : 86. 282
DEBYSER F.: 27, 283
DEFAYS J.-M.: 17, 18, 22, 23, 28, 36, 42, 79, 95, 107, 283
DEJEAN-THIRCUIR C.: 90, 106, 283
DELBART A.-R.: 17, 18, 23, 42, 79, 283
DELORS J.: 69, 283
DELTOUR S.: 95, 283
DEMORGON J.: 99, 118, 283
DEMOUGIN P.: 42, 284
DENIS B.: 85, 240, 247, 278, 284, 291
DEPOVER C.: 83, 287
DERVIN F.: 123, 151, 284
DESCHRYVER N. : 229, 236, 281
DOUEIHI M. : 264, 284
DUFAYS J.-L. : 23, 35, 38, 72, 73, 282, 284
DUMONT R. : 51, 64, 74, 81, 284
DURAMPART M.: 127, 284
DURIETZ S.: 104, 284

E

ECO U.: 23, 283
ELLINGSON L.-L.: 144, 284
ELEN J. : 89, 282
ESCARPIT R. : 24, 284

F

FOLCHER V.: 129, 285
FOUCAULT M.: 40, 285
FOUGEROUSE M.-C. : 26, 109, 281
FOURTANIER M.-J. : 24, 288
FREIRE P. : 63, 285

G

GALANI M.-E. : 42, 285
GALISSON R. : 48, 51, 72, 285
GAUTHIER C.: 58, 289
GAYESKY D.-M.: 88, 285
GEERTZ C.: 45, 285
GEMENNE L. : 38, 284
GERMAIN C. : 51, 283
GIACOMI A. : 246, 285
GITELMAN L.: 144, 285
GIUST-DESPRAIRIES F.: 63, 285
GLIKMAN V.: 240, 285
GODARD A.: 25, 27, 36, 62, 81, 133, 269, 285
GOHARD-RADENKOVIC A.: 45, 62, 82, 285, 297
GOLDENSTEIN J.-P.: 28, 285
GOLDSTEIN B.: 38, 286
GRIBKOVA B. : 70, 280
GROUX D. : 292
GRUCA I. : 16, 18, 27, 28, 29, 41, 43, 94, 95, 154, 265, 273, 283, 286
GUEHRIA W. : 60, 279
GUILLÉN A. B. : 128, 286
GUILLÉN DIAZ C.: 127, 286

H

HALLET W.: 65, 286
HERSKOVITS M.-J.: 131, 286
HESSE F.: 84, 286

HAMMAMI S.: 17, 18, 23, 36, 42, 79, 283

HIRSCHSPRUNG N.: 101, 286

HOFSTEDE G.: 186, 286

HUBERMAN A.-M.: 138, 286

HUHN P. : 113 , 115, 286

HYMES D.-H. : 55, 221, 227, 286

J

JACQUET I. : 129, 287

JACQUIN M. : 33, 34, 88, 287

JAILLET A. : 240, 280

JAUBERT M. : 25, 287

JÉRÔME N. : 104, 284

JORRO A. : 267, 286

JOUVE V. : 37, 259, 260, 261, 287

K

KARAKATSANI D. : 186, 287

KARSENTI T. : 83, 287

KERN R.-G.: 106, 287

KIRKPATRICK H.: 83, 291

KOMIS V.: 83, 287

KRAMER J.: 46, 287

KRAMSCH C.: 54, 287

KRAUSS R.-M.: 268, 288

L

LAINÉ S. : 29, 288

LANCIEN T. : 88, 283

LANGLADE G. : 24, 288

LASNIER F. : 227, 288

LEASK M. : 83, 288

LEBRUN M. : 84, 98, 220, 265, 288

LACELLE N. : 98, 288

LEDUR D. : 38, 284

LEGROS D. : 85, 87, 88, 96, 154, 288
LETELLIER J. : 128, 288
LEPENIES W. : 130, 288
LÉVI-STRAUSS C. : 45, 52, 128, 186, 288
LEVIN W. : 88, 288
LEVINAS E. : 52, 288
LINARD M. : 82, 98, 289
LEVY M. : 85, 289
LOSLIER S. : 81, 132, 289
LOUIS V. : 78, 289
LOZANOV G. : 237, 288
LÜDI G. : 22, 48, 58, 289
LUSCHER J.-M. : 33, 289
LUZZATI D. : 142, 266, 279

M

MAEDER C.: 23, 282
MAJADA M.: 272, 290
MANGENOT F.: 83, 89, 90, 93, 94, 96, 289, 312
MANGIANTE J. M.: 124, 289
MARIET F.: 109, 289
MARQUE-PUCHEU C. : 36, 47, 52, 122, 189, 290, 379
MAZAURIC C.: 42, 290
MAZZARA B.-M.: 43, 290
MEKHNACHE M.: 39, 290
MERCIER J.-P.: 29, 36, 59, 290
MEYER F.: 233, 290, 294
MILES M.-B.: 138, 286
MOEGLIN P.: 95, 290
MOREAU C. : 272, 290
MOREL A.-S.: 31, 35, 258, 290
MORIN E.: 137, 290
MUCCHIELLI A. : 202, 290, 291
MÜLLER B. : 63, 285
MÜNCHHE B. : 58, 289

N

NATUREL M. : 28, 43, 290

NELSON R.-J. : 27, 291

NIKOLAOU G. : 184, 291

NISSEN E. : 106, 256, 283, 291

NOBEN N. : 247, 291

NUSSBAUM M.: 83, 297

O

OGAY T.: 124, 291

OLLIVIER C.: 99, 291

P

PAILLÉ P. : 142, 291

PAQUELIN D. : 234, 291

PECK C.: 83, 291

PEKAREK S.: 126, 291

PERAYA D.: 221, 229, 230, 281, 291

PERELMAN C. : 23, 291

PERRIN-DOUCEY A. : 244, 292

PETIT M. : 233, 290

PETITJEAN A.: 40, 267, 292

PIAGET J.: 47, 292

PICARD M.: 24, 292

PORCHER L. : 16, 37, 51, 72, 81, 132, 279, 289, 292

PROSCOLLI A. : 190, 285, 292

PUREN C. : 30, 33, 44, 47, 72, 90, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 130, 188, 269, 292, 293
299, 311, 313, 314, 325, 402, 406

R

RABARDEL P. : 129, 285

REBIÈRE M. : 25, 287

REUTER Y. : 20, 26, 58, 259, 293

REY J. : 82, 274, 293

RICHARD J.-P. : 96, 293

RICŒUR P. : 62, 293
RIPORTELLA A. : 33, 293
RIQUOIS E. : 30, 33, 293
ROBERT J.-M. : 16, 81, 132, 293
ROBERT J.-P. : 30, 293, 298, 398, 406
ROGERS T.: 20, 145, 294
ROSEN É.: 30, 104, 293, 298, 398, 406
ROUXEL A.: 58, 142, 274, 294

S

SAENEN F.: 79, 283
SALINS G.-D.: 74, 294
SCHAEFFER J.-M.: 25, 294
SCHAEFFER P.: 82, 294
SCHNEUWLY B.: 24, 294
SCHOFIELD A.: 20, 145, 294
SEOUD A.: 27, 28, 29, 38, 59, 294
SERRE M.: 26, 294
SKINNER B.-F. : 82, 294
SOTIRIN P.: 144, 284
SOUCHON A.: 22, 28, 171, 278, 294
SPAËTH V.: 152, 294
STARKEY H.: 70, 281

T

TARDIEU C. : 64, 295
TARDIF J. : 45, 256, 295, 402
TARIN R. : 78, 295
TAUVERON C. : 98, 295
TAYLOR R. : 85, 295
TODOROV T.: 25, 186, 279, 295
TOPALIDOU M.: 161, 295
THYRION F.: 73, 284

U

UHODA B.: 38, 295

UNESCO: 52, 69, 92, 99, 116, 117, 275, 284, 288, 295, 326, 398, 406

V

VERBUNT G. : 78, 295

VERNANT J.-P. : 61, 129, 295

VIGNER G. : 113, 295

VON WRIGHT G.-H.: 47, 296

VYGOTSKY L. S.: 89, 296

W

WARSCHAUER M.: 85, 88, 90, 296

WILLIAMS R.: 46, 296

WILLEMS G.: 112, 296

WISMANN H.: 48, 152, 296

Y

YIN R.-K. : 138, 282, 296

YOUNIE S. : 83, 288

Z

ZARATE G. : 35, 67, 72, 117, 273, 281, 282, 296, 297

ZURITA G. : 82, 297

LISTE DES NOTIONS

A

- Accompagnement : 113, 130, 146, 147, 200, 201, 230, 231, 232, 235, 238, 239, 245, 251, 333
- Acquisition : 18, 20, 22, 25, 41, 49, 51, 54, 56, 69, 87, 92, 99, 110, 113, 116, 129, 136, 162, 170, 193, 198, 199, 202, 223, 240, 248, 256, 260, 265, 267, 269, 271, 277, 309, 342, 347, 352, 371
- Acteur social : 33, 36, 46, 67, 68, 75, 78, 105, 106, 112, 117, 149, 175
- Actionnel-le : 32, 33, 35, 36, 37, 38, 44, 80, 81, 83, 96, 98, 103, 105, 106, 107, 129, 134, 137, 143, 149, 190, 197, 234, 253, 261, 301, 328, 369, 376
- Activation des acquis : 229, 239, 253
- Activités : 3, 14, 17, 21, 22, 25, 28, 33, 34, 36, 38, 40, 44, 50, 52, 53, 58, 59, 64, 66, 67, 69, 74, 79, 85, 87, 88, 89, 95, 96, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 125, 126, 128, 131, 133, 134, 135, 143, 146, 147, 150, 156, 160, 161, 167, 169, 173, 174, 177, 178, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 198, 199, 200, 202, 205, 209, 213, 221, 222, 223, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 239, 240, 243, 246, 247, 248, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 275, 302, 303, 306, 315, 317, 326, 327, 343, 346, 347, 348, 349, 357, 366, 369, 376
- Activités de systématisation : 146
- Activités médiatisées : 21, 126, 134, 143, 188
- Adaptabilité : 130, 144, 248
- Adaptation : 45, 50, 52, 71, 93, 110, 122, 154, 170, 181, 271, 333
- Adéquation : 20, 87, 120, 137, 143, 222, 223, 228, 229, 233, 235, 238, 248, 251, 254, 268, 333, 371
- Affectif : 18, 25, 53, 70, 83, 98, 132, 246, 256, 266
- Agir social : 106, 107, 108, 109, 114, 191
- Ajustement : 113, 139, 202
- Altérité : 13, 17, 18, 21, 25, 46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 83, 108, 110, 111, 113, 115, 117, 120, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 141, 142, 168, 181, 186, 187, 190, 191, 199, 249, 256, 257, 263, 277
- Alternance : 58, 229, 231, 237, 239, 240, 243, 247, 248, 259, 269
- Anthropologique : 26, 39, 42, 52, 65, 73, 76, 77, 123, 133, 262
- Anticipation : 38, 103, 110, 122

Application : 31, 53, 79, 84, 87, 89, 90, 98, 110, 115, 116, 126, 127, 135, 145, 146, 148, 153, 164, 166, 167, 180, 183, 201, 223, 229, 232, 236, 237, 239, 240, 242, 260, 273, 275, 324, 327

Apport : 3, 15, 20, 22, 23, 36, 37, 81, 88, 92, 100, 103, 109, 131, 132, 134, 145, 153, 167, 198, 201, 228, 246, 253, 254, 255, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 273, 278, 339, 341

Apprentissage du FLE : 3, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 40, 41, 44, 46, 50, 58, 60, 72, 99, 124, 127, 128, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 153, 154, 155, 167, 168, 169, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 198, 199, 223, 234, 236, 238, 239, 246, 250, 251, 260, 262, 263, 265, 268, 269, 274, 277, 278, 279, 326, 336, 339, 341, 350

Approche anthropologique : 52

Approche communicative : 29, 30, 33, 37, 149, 301, 317

Approche humaniste : 52

Approche interdisciplinaire : 52

Approfondissement : 142, 154

Appropriation : 27, 36, 51, 53, 59, 70, 78, 81, 98, 100, 111, 113, 159, 161, 164, 176, 183, 199, 237, 248, 311, 332

Appropriation des autres cultures : 53

Aptitude : 3, 19, 34, 49, 56, 68, 72, 80, 82, 83, 96, 99, 117, 122, 132, 145, 177, 182, 191, 241, 271, 274

Artefact : 38, 49, 88

Articulation : 18, 19, 38, 49, 50, 59, 72, 78, 86, 88, 90, 100, 101, 103, 113, 118, 126, 129, 133, 142, 144, 148, 149, 151, 163, 196, 201, 222, 228, 230, 231, 232, 235, 239, 250, 251, 254, 260, 268, 332, 334

Aspect fonctionnel : 144, 154

Assimilation : 72, 73, 100, 115, 148, 201, 240, 247, 248

Attitudes affectives : 19, 263

Auto-évaluation : 34, 35, 146, 202, 203, 204, 205, 367, 370, 371

Autonomie : 22, 38, 92, 99, 108, 142, 181, 198, 222, 235, 245, 254, 317, 318, 342, 367

Autoréflexion : 25, 53, 83, 132

B

Béhavioriste : 87

C

- Capacité : 38, 39, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 71, 72, 73, 75, 77, 82, 86, 90, 105, 110, 112, 118, 120, 121, 122, 127, 167, 173, 177, 182, 197, 198, 204, 213, 249, 255, 264, 268, 270, 272, 302, 303, 308, 309, 331
- Certifications : 60, 136, 161, 274, 352
- Civilisation : 30, 31, 37, 49, 50, 52, 73, 110, 136, 156, 162, 170, 218, 264, 274, 348, 353
- Cognitif : 49, 66, 84, 89, 98, 99, 115, 159, 160, 169, 183, 188, 201, 237, 242, 246, 252, 256, 264, 266, 268, 272, 275, 279, 308
- Cognitivo-langagier : 263
- Collaboration : 23, 38, 44, 45, 84, 93, 99, 103, 140, 162, 185, 189, 195, 231, 234, 237, 241, 259, 266, 268, 340, 342, 353
- Communication interculturelle : 18, 55, 56, 57, 79, 115, 127, 128, 130, 187, 257, 264, 268, 277
- Comparatif-ve : 18, 63, 77, 115, 125, 131, 188, 190
- Compétence médiatrice : 66
- Compétences formatrice : 23, 262
- Composante : 17, 28, 47, 57, 65, 77, 80, 90, 93, 102, 105, 118, 119, 227, 235, 269, 277, 302, 326
- Conception : 13, 17, 18, 21, 28, 33, 35, 37, 50, 52, 54, 61, 62, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 99, 104, 111, 114, 118, 119, 125, 127, 128, 131, 135, 136, 137, 138, 141, 147, 148, 150, 193, 194, 225, 228, 240, 241, 242, 246, 249, 251, 260, 263, 267, 269, 271, 273, 274, 275, 277, 279, 303, 316, 321, 340
- Conceptualisation : 19, 22, 52, 66, 110, 135, 138, 142, 145, 190
- Conceptuel : 35, 329
- Concrétisation de l'altérité : 130
- Configuration méthodologique : 35
- Consensus social : 130
- Consigne : 146, 182, 195, 200, 201, 225, 333, 334, 343
- Construction progressive : 38
- Contexte : 3, 13, 14, 20, 21, 22, 25, 28, 32, 33, 36, 46, 50, 51, 52, 64, 65, 67, 75, 76, 89, 91, 94, 95, 99, 100, 102, 105, 106, 108, 112, 119, 122, 129, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 181, 183, 187, 189, 191, 194, 209, 228, 230, 242, 248, 261, 263, 267, 268, 272, 273, 274, 277, 324, 333, 357, 376

Continuum : 26, 130, 235, 278

Coordination : 271

Corpus : 27, 29, 84, 103, 141, 183, 278, 326

Création : 17, 21, 28, 46, 51, 52, 60, 69, 94, 121, 128, 135, 136, 148, 158, 190, 199, 201, 223, 225, 236, 259, 273, 317, 322, 325

Créativité : 81, 88, 134, 174, 179, 206, 239, 246, 266, 305

Culture : 3, 6, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 91, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 137, 139, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 166, 167, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 203, 228, 229, 232, 235, 242, 252, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 297, 298, 300, 302, 303, 304, 306, 327, 329, 330, 343, 347, 349, 372, 373

Culture comportementale : 19, 64, 145

Culturel-le : 3, 4, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 91, 92, 96, 99, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 142, 143, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 163, 164, 167, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 194, 195, 200, 235, 237, 248, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 297, 298, 303, 304, 305, 306, 323, 327, 329, 330, 331, 343, 344, 345, 346, 351, 373

D

Décentration : 18, 55, 78, 83, 120, 123, 131, 132

Démarche : 3, 17, 19, 27, 38, 44, 48, 54, 63, 73, 74, 80, 84, 100, 102, 110, 113, 117, 120, 130, 131, 133, 137, 138, 146, 147, 178, 179, 184, 190, 197, 200, 201, 207, 247, 267, 276, 278, 316, 346, 367, 369, 375

Didactique : 3, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 83, 86, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107,

108, 109, 110, 111, 114, 116, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 159, 160, 161, 164, 165, 178, 179, 183, 187, 188, 189, 190, 197, 218, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 310, 311, 312, 324, 327, 368

Didactisation : 14, 234, 249

Dimension : 6, 13, 14, 17, 21, 26, 27, 28, 29, 39, 47, 49, 50, 51, 54, 56, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 78, 79, 84, 90, 93, 98, 99, 102, 105, 112, 114, 122, 130, 131, 133, 142, 143, 147, 150, 153, 160, 163, 167, 178, 180, 182, 184, 185, 187, 222, 225, 226, 230, 231, 233, 237, 238, 240, 242, 244, 248, 251, 253, 262, 264, 266, 267, 271, 272, 310, 332, 346

Discours : 25, 26, 28, 29, 30, 38, 43, 50, 56, 58, 72, 73, 111, 112, 118, 121, 124, 125, 129, 134, 168, 172, 175, 181, 184, 191, 192, 193, 199, 208, 210, 212, 213, 227, 231, 233, 244, 246, 250, 254, 257, 262, 265, 326, 361

Dispositif : 3, 11, 14, 21, 27, 57, 72, 75, 77, 80, 88, 90, 97, 100, 101, 109, 122, 124, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 154, 183, 187, 188, 189, 190, 225, 227, 228, 230, 231, 234, 235, 242, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 255, 258, 259, 264, 265, 266, 268, 269, 273, 311, 312, 332

Distanciel : 233, 235, 264

Diversification : 87, 97, 158, 228, 250, 340, 351

Diversité des cultures : 53, 181,

Document authentique : 29, 33, 344

Dynamique : 18, 22, 39, 61, 69, 101, 107, 122, 123, 133, 138, 142, 143, 145, 182, 183, 222, 231, 238, 240, 263, 265, 272

E

Éducation interculturelle : 3, 13, 15, 17, 31, 53, 54, 69, 72, 73, 75, 77, 79, 109, 110, 116, 124, 126, 129, 130, 132, 138, 139, 140, 149, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 188, 227, 252, 256, 260, 266, 270, 271

Efficacité : 14, 19, 46, 91, 97, 108, 109, 122, 131, 133, 137, 141, 142, 146, 170, 189, 223, 227, 228, 231, 244, 247, 250, 253, 264, 268, 312

Efficienc e : 100, 140

Émotion : 27, 39, 63, 127, 132, 209, 258

Empathie : 24, 40, 41, 52, 113
Encadrement : 169, 242, 346, 347
Enchaînement : 124, 149
Enjeux : 32, 36, 37, 49, 81, 84, 98, 100, 114, 122, 146, 164, 167, 171, 215, 225, 229, 231,
255, 258, 260, 262, 265, 271, 368
Énonciation : 244
Enrichissement : 19, 39, 52, 70, 75, 79, 81, 101, 121, 127, 128, 142, 263
Enseignement asynchrone : 22, 133
Enseignement du FLE : 22, 24, 58, 59, 66, 78, 94, 108, 109, 110, 132, 133, 136, 139, 140,
143, 161, 163, 165, 167, 184, 227, 235, 255, 257, 259, 261, 264, 265, 271, 372
Enseignement synchrone : 22, 133, 144
Environnement numérique : 88, 218, 222, 245, 246, 311, 395
Ergonomie : 101, 144, 145, 217, 218, 223, 244, 332
Esthétique : 3, 19, 23, 26, 28, 33, 34, 35, 39, 40, 43, 71, 80, 100, 118, 127, 132, 142, 150, 159,
194, 209, 215, 219, 256, 257, 259, 264, 345, 368
Évaluation : 14, 21, 22, 33, 34, 35, 36, 46, 55, 73, 84, 93, 132, 135, 137, 141, 142, 144, 145,
146, 156, 176, 182, 183, 192, 197, 199, 200, 217, 222, 223, 224, 227, 228, 230,
231, 232, 239, 245, 247, 248, 249, 253, 254, 268, 273, 315, 332, 333, 340, 365
Exploitation : 3, 15, 18, 19, 24, 31, 33, 37, 52, 63, 65, 81, 94, 97, 106, 108, 124, 125, 140,
141, 149, 154, 156, 159, 160, 166, 167, 169, 193, 207, 208, 211, 217, 223, 225,
228, 230, 232, 243, 251, 252, 256, 257, 258, 260, 262, 265, 317, 339, 349, 355,
358, 360, 367
Expression : 22, 33, 34, 45, 56, 63, 64, 70, 74, 79, 94, 99, 100, 119, 127, 142, 145, 151, 174,
175, 178, 185, 186, 191, 193, 217, 250, 259, 265, 346, 365, 368, 370
Extension culturelle : 179
Extratextuel : 263, 272

F

Fait littéraire : 3, 15, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 131, 137, 140, 142, 149, 189, 217, 225, 235,
244, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 273
Flexibilité : 136, 233, 242, 265, 316, 317
Fonction hypertextuelle : 144
Fonctionnalité : 97
Fonctionnel : 39, 44, 142, 150

Formation : 3, 21, 22, 23, 27, 28, 34, 36, 40, 43, 44, 45, 50, 56, 60, 69, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 92, 93, 95, 97, 122, 126, 134, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 159, 160, 163, 164, 167, 170, 172, 176, 178, 179, 182, 184, 186, 188, 194, 195, 196, 217, 221, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 255, 257, 259, 260, 262, 254, 265, 268, 269, 270, 272, 273, 302, 307, 308, 318, 320, 321, 322, 323, 338, 342, 343, 346, 365, 372

Formation hybride : 231, 233, 273

Frontistirio : 157, 165, 350

H

Habilité : 56, 97, 111

Harmonisation : 133, 187, 245, 263, 266

Hybridation : 229, 235

I

Identité : 35, 38, 39, 48, 50, 52, 54, 57, 59, 60, 61, 76, 107, 123, 130, 192, 197, 222, 258, 260, 279, 284

Identité culturelle : 48, 52, 58, 77, 180, 184, 328, 331, 368

Identité européenne : 17,176

Immersion : 44, 119, 265

Implication : 38, 57, 58, 70, 77, 105, 110, 137, 144, 179, 182, 184, 200, 230, 240, 242, 259, 269, 270

Inférentielle : 100, 124

Informationnelle : 84, 105, 114, 272

Ingéniosité : 184

Initiative : 62, 89, 91, 92, 101, 157, 184, 233, 237, 316, 317, 318, 322

Innovation : 17, 18, 21, 83, 86, 88, 90, 91, 95, 105, 106, 131, 134, 138, 139, 142, 154, 184, 197, 225, 231, 244, 264, 265, 267, 268, 271, 311, 323, 338

Interaction : 22, 23, 24, 29, 33, 45, 56, 60, 61, 65, 66, 68, 75, 76, 81, 87, 90, 99, 100, 105, 112, 120, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 140, 141, 142, 143, 170, 174, 179, 180, 183, 184, 185, 189, 192, 199, 201, 204, 215, 222, 242, 246, 251, 258, 259, 267, 301, 304, 305, 312, 366

Interactivité : 23, 88, 89, 93, 100, 107, 144, 192, 215, 222, 229, 236, 341

Intercommunication : 56, 181

Interlangue : 31, 243

Intégration : 13, 38, 42, 44, 45, 52, 54, 58, 60, 62, 73, 77, 82, 84, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 96,
108, 118, 121, 122, 138, 148, 149, 160, 161, 163, 177, 179, 180, 222, 245, 255, 257,
260, 263, 302, 312, 331, 332, 338, 340

Intégrationniste : 38

Intemporalité : 257

Intercompréhension : 56, 61, 111, 126

Interculturation : 58, 128, 331

Interculturel : 3, 4, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 41, 45, 46, 47, 48,
50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 97, 98, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114,
115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 155, 156, 163, 170, 172, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 194, 227, 228, 229, 230,
237, 244, 250, 252, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269,
270, 271, 272, 273, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 328, 331, 333, 346

Interrelation : 66, 78, 81, 127, 138, 271, 272

Interlocuteur : 18, 81, 130, 153, 174, 304

Interpersonnel : 68, 97, 106, 110, 111, 112, 117, 121, 124, 127, 174, 189, 252, 266

Interprétation : 22, 23, 38, 40, 48, 52, 61, 63, 64, 72, 120, 149, 167, 179, 191, 227, 235, 245,
259

Intersubjectivité : 18, 81, 130

Intertextualité : 123

Intervention : 132, 139, 202

Instructionniste : 85

Instrumentalisation : 19, 86, 257

J

Juxtaposition : 58, 77, 192, 331

L

Langagier : 25, 52, 110, 112, 118, 255

Lecture : 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 59, 63, 64, 80, 81, 88, 96, 98, 99, 100, 127, 132, 133, 134, 135, 142, 143, 150, 168, 169, 193, 195, 217, 234, 242, 243, 244, 245, 251, 253, 255, 257, 260, 263, 264, 267, 270, 272, 324, 325, 344, 346, 347, 348

Linguistique : 18, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 39, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 91, 95, 96, 97, 101, 110, 111, 118, 129, 140, 143, 148, 154, 156, 157, 166, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 201, 208, 259, 266, 267, 271, 315, 317, 323, 324, 331, 333, 349, 350

Ludique : 33, 154, 211, 261, 310, 367, 373

M

Manipulation : 87, 122, 193, 245, 258

Manuel : 30, 33, 42, 72, 94, 97, 150, 151, 154, 158, 162, 165, 176, 178, 183, 184, 185, 246, 257, 260, 261, 269, 349, 350

Matériel : 22, 33, 53, 71, 80, 85, 87, 88, 90, 91, 96, 118, 127, 137, 141, 145, 146, 159, 160, 165, 172, 175, 176, 183, 184, 189, 195, 196, 223, 225, 226, 233, 235, 242, 244, 253, 255, 261, 266, 320, 339, 345

Médiation : 3, 4, 17, 20, 23, 28, 33, 41, 42, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 93, 103, 112, 113, 116, 123, 127, 145, 148, 155, 172, 201, 217, 242, 262, 265, 266, 269

Médiation interculturelle : 4, 28, 67, 172

Médiatisation : 3, 98, 217, 249

Mémorisation : 206, 367

Métacognition : 133, 245

Métalinguistique : 36, 124, 144

Méthode : 17, 19, 28, 29, 44, 70, 72, 74, 77, 84, 91, 93, 94, 97, 98, 101, 106, 109, 115, 131, 136, 137, 139, 143, 148, 150, 153, 160, 165, 166, 170, 177, 179, 203, 217, 223, 227, 231, 261, 267, 272, 273, 342, 343, 344, 373

Méthodologie : 20, 25, 28, 36, 50, 68, 72, 74, 75, 83, 90, 101, 109, 116, 127, 129, 136, 145, 147, 179, 189, 196, 268, 271, 309

Modalité : 3, 32, 49, 54, 55, 58, 97, 125, 128, 129, 142, 145, 148, 160, 178, 189, 192, 225,

229, 231, 232, 233, 235, 238, 240, 242, 245, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 259, 261, 262, 264, 266, 273, 332, 333

Modélisation : 82, 83, 101, 115, 145, 149, 327

Motivation : 3, 6, 38, 43, 44, 45, 69, 96, 102, 105, 109, 125, 146, 155, 195, 233, 253, 269,
303, 312, 340, 341

Multicanalité : 144

Multimodalité : 88, 99

Multiréférentialité : 88, 144

N

Navigation : 145, 195, 219, 221, 223, 263

Numérique : 3, 18, 22, 50, 83, 88, 91, 92, 95, 97, 99, 100, 105, 106, 132, 137, 141, 142, 145,
146, 160, 212, 217, 218, 221, 222, 223, 229, 233, 234, 242, 245, 246, 250, 261, 262,
263, 254, 265, 266, 272, 311, 324, 361, 395

O

Objectif : 17, 19, 27, 28, 30, 33, 44, 51, 52, 55, 67, 71, 80, 98, 101, 104, 107, 122, 129, 142,
144, 146, 147, 152, 155, 163, 167, 175, 177, 181, 182, 197, 217, 218, 222, 235, 272,
303, 373

Opérationnalité : 145, 148

Outil : 30, 38, 40, 41, 81, 85, 86, 89, 90, 92, 94, 97, 101, 111, 114, 137, 146, 172, 173, 197,
222, 223, 321, 326

P

Paradigme interprétatif : 21, 135, 149

Pédagogie : 26, 31, 32, 43, 44, 64, 73, 84, 95, 96, 97, 105, 106, 141, 154, 182, 192, 222, 229,
246, 264, 271, 273, 346

Perception : 19, 20, 59, 64, 68, 73, 76, 96, 113, 117, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129,
135, 138, 179, 185, 187, 230, 243, 245, 247, 250, 257, 259, 266, 269, 305

Perception interculturelle : 179

Perspective : 3, 6, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 52, 54,

57, 60, 61, 63, 69, 73, 78, 79, 80, 94, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 114, 117, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 140, 143, 146, 147, 154, 157, 172, 185, 186, 189, 218, 223, 225, 230, 243, 245, 246, 259, 266, 268, 271, 273, 301, 305, 306, 312, 327, 336, 350, 370

Perspective actionnelle : 31, 32, 34, 35, 36, 44, 103, 104, 132, 147, 301, 327

Planification : 37, 137, 138, 143, 145, 157, 188, 191, 223, 224, 234, 252

Politique linguistique : 154, 170, 171, 177, 349

Polysémie : 25

Potentialité contemporaine : 131

Pragmatisme : 27

Pratique : 3, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 38, 39, 42, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 102, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 177, 179, 180, 183, 184, 187, 189, 193, 195, 196, 217, 222, 223, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 312, 313, 314, 315, 316, 323, 338, 340, 343, 373

Préconisation : 246

Prérequis : 194, 333

Processus d'interaction interculturelle : 123

Processus de développement : 22, 133, 138

R

Rapprochement : 45, 49, 54, 61, 63, 177, 251, 267, 269

Récepteur : 258, 267

Recherche-action : 20, 21, 89, 133, 268

Récit : 33, 209

Reconfiguration : 13, 98, 262

Reconstruction : 53, 54, 62, 112, 124, 189

Références culturelles : 49, 57, 62, 186, 305, 306

Réflexivité : 58, 222

Regard sur l'Autre : 41

Régulation : 125, 225, 234
Relation avec l'Autre : 20, 24
Relativité : 58, 62, 76, 77, 129, 331
Rencontres interpersonnelles : 68, 110
Rénovation : 15, 21, 256, 264, 372
Représentations : 13, 20, 24, 28, 35, 39, 41, 42, 52, 59, 61, 63, 68, 70, 74, 79, 80, 100, 110,
112, 113, 124, 127, 133, 157, 163, 262, 266, 269, 298, 300
Ressource : 32, 35, 39, 69, 98, 122, 197, 221, 233, 338

S

Savoir : 3, 18, 19, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 25, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55,
57, 63, 64, 66, 71, 73, 75, 76, 79, 80, 82, 84, 87, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 105, 106,
110, 112, 113, 115, 119, 120, 123, 126, 139, 140, 42, 144, 145, 148, 151, 157, 159,
162, 163, 166, 169, 173, 178, 179, 182, 183, 188, 191, 192, 194, 195, 200, 215, 225,
227, 229, 235, 240, 242, 245, 251, 253, 254, 255, 257, 262, 264, 265, 269, 271, 273,
302, 304, 313, 314, 338, 340, 368
Savoir-être : 3, 47, 51, 79, 148, 242,
Scénarisation : 14, 22, 144, 145, 146, 147, 188, 192, 217, 227, 229, 262, 332
Sémantique : 38, 57, 65
Sens : 3, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 53, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 71, 72,
79, 80, 90, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 111, 113, 116, 118, 122, 123, 126, 140, 153,
163, 169, 170, 172, 175, 178, 183, 187, 189, 206, 229, 231, 235, 245, 246, 251, 257,
259, 269, 272, 305, 306, 310, 367, 368
Sensibilisation : 14, 17, 21, 43, 49, 51, 55, 58, 77, 81, 124, 148, 149, 188, 230, 251, 252, 273,
303, 345
Séquence pédagogique : 14, 141, 144, 145, 146, 147, 188, 189, 190, 194, 196, 217, 220, 222,
223, 230, 240, 247, 249, 250, 251, 259, 267, 270, 332
Signification : 20, 21, 32, 44, 45, 46, 47, 48, 64, 70, 88, 100, 114, 132, 135, 136, 137, 140,
141, 149, 169, 175, 192, 245, 247
Simulation : 32, 37, 85, 310, 347
Sociohistorique : 39, 103, 200
Socio-interactionnel : 99, 140, 142, 189
Sociologie : 25, 126, 129
Stéréotype : 38, 41, 53, 58, 59, 61, 74, 77, 114, 120, 124, 126, 179, 300, 303, 305, 331

Stimulation : 178, 222, 233

Stratégie : 22, 35, 36, 37, 51, 55, 61, 65, 66, 80, 83, 91, 92, 104, 107, 111, 112, 118, 120, 125,
133, 154, 182, 184, 196, 217, 232, 234, 251, 254, 303, 314, 315, 318, 320, 340, 344

Stylistique : 39, 41, 100, 175, 192

Subjectivité : 37, 40, 163

Support : 3, 17, 18, 27, 35, 36, 53, 57, 63, 74, 78, 81, 86, 87, 88, 90, 95, 96, 116, 122, 130,
139, 140, 142, 144, 146, 154, 165, 167, 169, 184, 191, 192, 193, 201, 234, 265, 316,
317, 318, 353, 365, 366

Syncrétisme interculturel : 58, 77

Synergie : 147, 267

Synthèse interculturelle : 58, 77

T

Tâche : 32, 34, 35, 36, 37, 43, 49, 86, 87, 94, 103, 104, 140, 143, 162, 190, 195, 197, 200,
208, 211, 215, 220, 222, 224, 233, 243, 253, 254, 258, 267, 332, 333, 338, 360, 363,
366, 367, 368

TICE : 4, 7, 8, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 52, 53, 70, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 122, 123, 124, 131, 132, 134, 136, 138,
139, 140, 142, 145, 146, 149, 159, 160, 161, 162, 163, 186, 190, 222, 227, 229, 230,
231, 232, 260, 261, 262, 265, 266, 307, 312, 338

Transmission : 27, 36, 49, 53, 78, 80, 98, 100, 103, 112, 113, 148, 258, 266

Tutorat : 192

V

Variable : 158, 249, 250, 351

Vision : 20, 30, 38, 40, 43, 44, 69, 79, 80, 81, 116, 128, 130, 134, 159, 163, 188, 259, 266,
307, 353

TABLE DES ABRÉVIATIONS

ASDIFLE :	Association de didactique du français langue étrangère
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
DEA :	Diplôme d'études approfondies
DELF :	Diplôme d'Études 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
TAL :	
TBI :	Tableau Blanc Interactif
TEF :	Test d'Évaluation 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 perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action et Interlangue...	30
Figure 2 : Le volume complémentaire du CECR.....	65
Figure 3 : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches.....	104
Figure 4 : Illustration de l'activité langagière de référence	117
Figure 5 : Page d'accueil.....	222
Figures 6.1-6.2 : Structure des parties de la page d'accueil.....	222
Figures 7.1-7.2 : L'organisation des pages.....	223
Figures 8.1-8.2 : Présentation des pages.....	224
Figures 9.1-9.2 : Exemples extraits de la séquence en ligne.....	243
Figure 9.3 : Exemples extraits de la séquence en ligne.....	243
Figures 10-12 : Illustrant les travaux de J.-P. Robert et E. Rosen qui synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative à la perspective actionnelle.....	298
Figure 13 : L'arbre des compétences interculturelles de l'UNESCO.....	326
Figures 14-15 : Taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement public de Grèce.....	333

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Familiarisation des enseignants de FLE grecs avec les TICE.....	165
Graphique 2 : Fréquence d'utilisation des TIC en classe de FLE.....	165
Graphique 3 : Utilisation des TIC par les enseignants de FLE grecs.....	166
Graphique 4 : Compétences techno-pédagogiques nécessaires	166
Graphique 5 : Profil des enseignants sollicités	169
Graphique 6 : Adaptation de la méthode d'enseignement par les enseignants de FLE grecs.....	169
Graphique 7 : Manières d'adaptation de la méthode d'enseignement par les enseignants de FLE grecs.....	169
Graphique 8 : Textes privilégiés dans les pratiques des enseignants de FLE grecs.....	171
Graphique 9 : Le texte littéraire en classe de FLE par les enseignants grecs	172
Graphique 10 : Le rôle du texte littéraire en classe de FLE	172
Graphique 11 : Activités de lecture en classe de FLE en Grèce.....	173
Graphique 12 : Pratiques privilégiées au support du texte littéraire en classe de FLE.....	174

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Récapitulation selon le Cadre Européen de Référence de 2011.....	46
Schéma 2 : Descripteurs des finalités éducatives retenus pour notre conceptualisation d'éducation à l'altérité en classe de langue.....	400
Schéma 3 : Littérature accès à l'altérité.....	59
Schéma 4 : Relation de la communication littéraire.....	63
Schéma 5 : Formes de médiation selon Piccardo E.....	66
Schéma 6 : Perspectives impliquées par l'interculturel et distinguées par Abdallah-Preteceille.....	68
Schéma 7 : Schéma illustrant le processus de notre conception de l'enseignement du FLE à dimension interculturelle.....	78
Schéma 8 : Représentation de l'enseignement de communication des langues.....	113
Schéma 9 : Critères du contenu de l'étude de la culture	115
Schéma 10 : Étapes de communication et d'action avec l'Autre.....	118
Schéma 11 : Illustration de notre modèle didactique.....	130
Schéma 12 : Rôles identifiables.....	140
Schéma 13 : Éducation plurielle à l'interculturel en classe de langues en Grèce.....	187
Schéma 14 : Étapes suivies de la recherche exploratoire.....	231
Schéma 15 : Les enjeux de la scénarisation du cours.....	233
Schéma 16 : Niveaux d'évaluation de la formation hybride.....	235
Schéma 17 : Formation hybride « La littérature, un autre monde en FLE – Dimension interculturelle »	236
Schéma 18 : Présence de l'enseignant dans la formation en espace traditionnel.....	239
Schéma 19 : Présence de l'enseignant dans la formation médiatisée.....	240
Schéma 20 : Illustration de la taxonomie de B. Bloom commune aux deux modes d'expérimentation de la formation.....	245
Schéma 21 : Illustration de l'efficacité pédagogique de la séquence didactique « <i>Victor Hugo, un homme, une histoire</i> ».....	247
Schéma 22 : Variables et relations analysées de la mise en pratique de la séquence pédagogique.....	252
Schéma 23 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes	310

Schéma 24 : Relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage.....	311
Schéma 25 : Schéma présentant une modélisation des réponses possibles à la question « <i>D'où vient la culture d'un enseignant ?</i> »	325

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulation d'un processus interactif de différenciation et d'assimilation en didactique.....	71
Tableau 2 : Conception selon les écrits de Y. Hamon.....	87
Tableau 3 : Conception par les écrits dans « <i>Présentation générale des ressources en langues vivantes, étrangères et régionales</i> »	102
Tableau 4 : Récapitulation des convergences entre innovation didactique et innovation technologique et les didactiques de la perspective de l'agir social.....	106
Tableau 5 : Récapitulation selon J.-C. Beacco.....	111
Tableau 6 : Compétences interculturelles par niveaux de langue d'après le CECRL.....	122
Tableau 7 : Les certifications du SELFEE-Sorbonne	136
Tableau 8 : Récapitulation des méthodes retenues.....	139
Tableau 9 : Niveaux d'apprentissage des langues (anglais et français) attendus à l'enseignement public.....	160
Tableau 10 : Ensemble de langues incluses dans le cadre de la politique linguistique nationale.....	176
Tableau 11 : Récapitulation des compétences de communication en langue étrangère dans le Curriculum unifié de langues étrangères selon le CERCL.....	180
Tableau 12 : Niveaux attendus d'apprentissage des langues.....	181
Tableau 13 : Estimation d'ensemble du dispositif expérimenté par les enseignants.....	237
Tableau 14 : Récapitulation des fonctions de l'enseignant en formation en classe et en ligne.....	242
Tableau 15 : Appréciation des processus de lecture sur papier et sur l'écran par les enseignants sollicités.....	247
Tableau 16 : Journal de perception des effets subjectifs des apprenants.....	249
Tableau 17 : Grille d'évaluation des apports de la séquence.....	251
Tableau 18 : Évaluation de l'efficacité de la séquence didactico-pédagogique par les apprenants.....	255
Tableau 19 : Paradigme d'apprentissage reproduit par N. Guichon, selon la typologie de J. Tardif.....	256
Tableau 20 : C. Puren : « <i>La compétence culturelle et ses composantes</i> »	299

Tableau 21 : Catégories pour les échelles de descripteur.....	303
Tableau 22 : Relations historiques, innovation technologique – innovation didactique.....	313
Tableau 23 : Récapitulation des modèles d’interaction entre les TICE et la didactique de langues	314
Tableau 24 : Les stratégies d’apprentissage d’après R. Oxford.....	316
Tableau 25 : Les stratégies d’apprentissage d’après J.-M. O’Malley, A.-U. Chamot et al....	317
Tableau 26 : Valeurs perçues des TIC dans l’apprentissage de langues – acteurs critiques du succès dans l’amélioration de la vulgarisation.....	318
Tableau 27 : Les objets de l’ingénierie des environnements d’apprentissages.....	332
Tableau 28 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises....	334

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	9
1. INTRODUCTION.....	15
2. CHAMPS DISCIPLINAIRES CONCERNÉS ET ÉTAT DE L'ART.....	22
2.1. Littérature et didactique du français langue étrangère	22
2.1.1. Place historique de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE	26
2.1.2. Références à la littérature dans le CECRL	29
2.1.3. Enseignement de la littérature dans la perspective proposée par le CECRL	34
2.1.4. Place et le rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE	36
2.1.5. Représentations de la littérature au service de l'apprentissage du FLE chez les enseignants ..	41
2.2. Altérité culturelle et classe de FLE	43
2.2.1. Contexte d'éducation à l'altérité	48
2.2.2. Origine de l'éducation interculturelle	52
2.2.3. Communication interculturelle.....	53
2.2.4. Dimension (inter)culturelle du texte littéraire en classe de FLE	58
2.2.5. Didactique de l'interculturel.....	67
2.2.6. Mise en place de l'interculturel en classe de FLE	77
2.3. Nouvelles technologies et classe de FLE	82
2.3.1. Problématique de l'utilisation des TICE	83
2.3.2. TICE et enseignement-apprentissage des langues	84
2.3.3. Intégration des TICE dans l'enseignement du FLE	94
2.3.4. Reconfiguration de l'enseignement-apprentissage de la littérature par les TICE	98
2.3.5. Convergences entre perspective actionnelle, TICE et approche interculturelle.....	101
2.4. Cadre théorique définitif	108
2.4.1. Moyens et pratiques retenus pour l'approche interculturelle.....	109
2.4.2. TICE au service de l'interculturel en classe de FLE	123
2.4.3. Conception didactique de la littérature, moyen saillant de l'entrée à l'interculturel en classe de FLE	127
2.5. Synthèse.....	131
3. MÉTHODOLOGIE.....	133
3.1. Aspects méthodologiques	133
3.2. Terrain d'exploration.....	141
3.2.1. Contexte général de la recherche.....	144
3.2.2. Exposition du modèle préconisé	146
3.3. Synthèse.....	151
4. TERRAIN DE RECHERCHE	153
4.1. Enseignement-apprentissage du FLE en Grèce.....	154
4.1.1. Usage des nouvelles technologies et utilisation des TICE par les enseignants de FLE	163
4.1.2. Enseignement de la littérature et pratiques des enseignants du FLE	167
4.2. Compétence interculturelle en classe de FLE, en Grèce	174
4.2.1. Politiques linguistiques en Grèce.....	175
4.2.2. Enseignement de l'interculturalité	181

4.2.3. Dimension interculturelle dans le programme des langues étrangères.....	185
4.2.4. Développement de la compétence interculturelle en classe de FLE	188
4.3. Synthèse.....	192
5. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE POUR LA SENSIBILISATION INTERCULTURELLE PAR L'ABORD DE LA LITTÉRATURE EN FLE	193
5.1. Scénarisation de la séquence pédagogique : « Victor Hugo, un homme, une histoire »..	193
5.1.1. Cadre général de la séquence pédagogique	194
5.1.2. Phases successives de la séquence pédagogique	199
5.1.3. Présentation des activités	205
5.2. Développement en ligne de la séquence pédagogique	220
5.3. Expérience pilote – Bilan général.....	226
5.4. Expérimentation du dispositif pédagogique	231
5.4.1. L'approche exploratoire.....	232
5.4.2. Évaluation de l'efficacité du modèle didactico-pédagogique par les enseignants	235
5.4.3. Effets perçus par des apprenants à la fin de la didactisation du modèle didactico-pédagogique	248
5.5. Synthèse.....	257
6. DISCUSSION.....	258
6.1. De la littérature en classe de FLE au développement de la compétence interculturelle des apprenants	259
6.2. Les technologies numériques à l'exploitation du fait littéraire en classe de FLE et son apport à l'éducation interculturelle	262
6.3. Proposition didactique susceptible de contribuer à une rénovation de l'enseignement du fait littéraire, médiateur interculturel en classe de FLE	266
6.4. Limites de la recherche	270
7. CONCLUSION GÉNÉRALE	273
RÉFÉRENCES	278
ANNEXES	298
INDEX ET TABLES.....	374
INDEX DES AUTEURS CITÉS	374
LISTE DES NOTIONS	383
TABLE DES ABRÉVIATIONS	396
TABLE DES FIGURES	398
TABLE DES GRAPHIQUES	399
TABLE DES SCHÉMAS.....	400
TABLE DES TABLEAUX.....	402
TABLE DES MATIÈRES	404
TABLE DES ANNEXES	406

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Figures illustrant les travaux de J.-P. Robert et E. Rosen qui synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative à la perspective actionnelle	298
Annexe 2 : C. Puren : « La compétence culturelle et ses composantes »	299
Annexe 3 : Recherches et études dans le domaine de l'interculturel	302
Annexe 4 : Catégories pour les échelles de descripteur.....	303
Annexe 5 : Extraits du Cadre Européen commun de référence pour les langues.....	305
Annexe 6 : Brève présentation des capacités à développer	306
Annexe 7 : Inventaire des catégories du modèle de compétence interculturelle du Livre Blanc sur le dialogue interculturel.....	307
Annexe 8 : Les cinq vagues successives au cours desquelles la désignation par le moyen technique tend à être associée à une désignation par l'usage formatif.....	309
Annexe 9 : Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes	310
Annexe 10 : Relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage	311
Annexe 11 : Typologie des ressources apportées par Internet	312
Annexe 12 : Relations historiques, innovation technologique – innovation didactique.....	313
Annexe 13 : Récapitulation des modèles d'interaction entre les TICE et la didactique de langues	314
Annexe 14 : Stratégies d'apprentissage des langues.....	316
Annexe 15 : Valeurs perçues des TIC dans l'apprentissage des langues – acteurs critiques du succès dans l'amélioration de la vulgarisation.....	318
Annexe 16 : Constatations finales de l'étude de l'impact des TIC et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues en Europe.....	321
Annexe 17 : Liste (non exhaustive) de matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences.....	322
Annexe 18 : Schéma présentant une modélisation des réponses possibles à la question « D'où	

<i>vient la culture d'un enseignant ? »</i>	325
Annexe 19 : L'arbre des compétences interculturelles de l'UNESCO.....	326
Annexe 20 : Stades de développement de l'ouverture culturelle.....	327
Annexe 21 : Pôles du processus d'interculturalisation	329
Annexe 22 : Compte-rendu d'évaluation par I. Audras.....	330
Annexe 23 : Les objets de l'ingénierie des environnements d'apprentissage.....	332
Annexe 24 : Taux d'apprentissage du français langue étrangère par rapport à l'allemand à l'enseignement public de Grèce	333
Annexe 25 : Mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises....	334
Annexe 26 : Questionnaire « L'utilisation des TIC par les enseignants de FLE en Grèce....	345
Annexe 27 : Questionnaire « La littérature et son enseignement en classe de FLE en Grèce – Quels compétences visées ? »	340
Annexe 28 : Présentation courte de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce	348
Annexe 29 : Calendrier du travail.....	351
Annexe 30 : Fiche-apprenant : Présentation d'un grand écrivain français.....	353
Annexe 31 : Fiche-enseignant.....	364
Annexe 32 : Outils de la structure de l'exposé et de l'expression.....	368
Annexe 33 : ABC École de langue française.....	371

La littérature au service de l'interculturalité dans la classe de FLE en Grèce et l'apport des nouvelles technologies

Résumé

Même si la didactique des langues, en l'occurrence du FLE, les sciences pédagogiques, les recherches en didactique de la littérature et le CECRL promeuvent la littérature dans le cours de langue, cela ne signifie pas cependant qu'elle s'y trouve entièrement intégrée. La place de la littérature en didactique du FLE est ambiguë et la fréquence du recours au texte littéraire en classe de langue ne paraît pas être privilégiée selon le constat des chercheurs et les réactions des enseignants grecs interrogés pour cette étude. Cette recherche menée dans un contexte hellénique propose une nouvelle approche de l'utilisation de la littérature en classe de FLE. Elle se concentre sur une exploitation pragmatique de la littérature pour renforcer les compétences linguistiques, les compétences socioculturelles et les compétences liées à la communication. L'originalité de cette approche réside dans l'utilisation d'une séquence numérique intitulée « Victor Hugo : un homme, une histoire », qui couvre les aspects de l'apprentissage : information, motivation, activités, interaction et production. L'objectif est de mailler l'enseignement-apprentissage du FLE et le déploiement d'une formation interculturelle au support de la littérature par un processus interactif dans un cadre culturel mouvant à l'ère du numérique. La recherche examine la faisabilité et la pertinence de cette approche hybride de la littérature en tant que « science de la vie ». En reliant le cadre de référence, la proposition didactique, la mise en pratique en classe de FLE, les résultats obtenus et leur analyse, elle offre des perspectives pour améliorer l'enseignement du FLE en Grèce et contribuer aux réflexions didactiques plus larges.

Mots-clés : Médiation langagière ; médiation interculturelle ; œuvre littéraire, TICE ; séquence numérique ; classe de FLE.

The Literature Serving Interculturality in the FFL Classroom in Greece and the Contribution of New Technologies

Summary

Even though language didactics, particularly in the case of French as a Foreign Language (FLE), pedagogical sciences, research in literature didactics, and the CECRL promote the use of literature in language courses, it does not necessarily mean that it is fully integrated. The role of literature in FLE didactics is ambiguous, and the frequency of using literary texts in language classes does not appear to be favored, as indicated by the findings of researchers and the responses of Greek teachers interviewed for this study.

This research, conducted in a Hellenic context, presents a novel approach to using literature in FLE classes. It focuses on a pragmatic exploitation of literature to enhance linguistic skills, socio-cultural competencies, and communication skills. What sets this approach apart is the use of a digital sequence titled "Victor Hugo: a man, a story," which encompasses various facets of learning: information, motivation, activities, interaction, and production. The goal is to intertwine FLE teaching and learning with the development of intercultural competencies within a dynamic cultural framework in the digital age.

The study assesses the feasibility and relevance of this hybrid approach to literature as a "science of life." By connecting the study's framework, didactic proposal, classroom implementation in FLE courses, the obtained results, and their analysis, it provides insights to enhance FLE education in Greece and contribute to broader pedagogical discussions.

Keywords: Language; mediation; intercultural mediation; literary production; TICE; digital sequence; FLE class.

UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

Maison de la Recherche, 28 rue Serpente, 75006 Paris

ÉCOLE DOCTORALE : ED 5 – Concepts et langages

DISCIPLINE : Langue française