



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διδακτική της Γαλλικής γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της
Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας: στάσεις και πρακτικές των
εκπαιδευτικών στην ελληνική τάξη

Θάλεια- Άννα Στρατίκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κρυστάλλη Πηνελόπη

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



L'usage des textes multimodaux en classe de FLE: attitudes et
pratiques de classe des enseignants en Grèce

Θάλεια –Άννα Στρατίκη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Πηνελόπη Κρυστάλλη

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κανέλλα Μενούτη

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2024

Remerciements

Ce mémoire marque la fin de mes études en Programme d'études postuniversitaires "Enseignement du Français Langue Etrangère" de l'Université Ouverte Hellénique.

Je ressens le besoin d'exprimer mes sincères remerciements à tous les professeurs de ce programme, pour leur contribution à la réalisation de mes études.

Je voudrais particulièrement remercier ma directrice de mémoire, Mme Penelope Krystalli, pour le volet scientifique et les conseils consultatifs qu'elle m'a offerts dès le début de la rédaction de ces pages, avec sa patience et ses observations toujours pertinentes.

Mes remerciements s'adressent également à Mme Kanella Menouti, qui a étudié la partie théorique et pratique de ce mémoire et a contribué à son amélioration.

La réalisation de ma recherche n'aurait pas été possible sans la contribution des collègues qui y ont participé. Je les remercie beaucoup.

Enfin, je voudrais remercier ma famille pour son support moral et sa patience tout au long de ce parcours difficile.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την χρήση των πολυτροπικών κειμένων στην διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη αυτού του σκοπού διεξήχθη ποιοτική έρευνα με το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης σε ένα δείγμα δέκα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα στην διδασκαλία τους. Σε ό,τι αφορά τους παιδαγωγικούς στόχους, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να αποκτήσουν καλή γνώση των όσων διδάσκονται, αλλά και να γνωρίσουν την γαλλική γλώσσα και τον γαλλικό πολιτισμό. Σχετικά με την αντίδραση των μαθητών στην χρήση των πολυτροπικών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διακρίνουν ενθουσιασμό, ενδιαφέρον για το μάθημα και εύκολη αφομοίωση της πληροφορίας. Επίσης, αναφέρθηκε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτιμούν τις μεθόδους της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από τους συμμαθητές. Παράλληλα, οι ίδιοι προσπαθούν να έχουν διαρκή επιμόρφωση αναφορικά με το υλικό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην διδασκαλία τους. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν την αναγκαιότητα για περαιτέρω χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλά και την διεύρυνση των οριζόντων της προς την επίτευξη μιας δικαιότερης και πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Λέξεις – κλειδιά: πολυτροπικά κείμενα, γραμματισμοί, πολυτροπικά κείμενα και γαλλική ως ξένη γλώσσα, γραμματισμοί στην διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

L'usage des textes multimodaux en classe de FLE: attitudes et pratiques de classe des enseignants en Grèce

Thalia-Anna Stratiki

Résumé

L'objectif de cette étude est d'étudier l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement du français langue étrangère. Plus spécifiquement, pour atteindre cet objectif, une enquête qualitative a été menée avec l'outil de l'entretien semi-directif auprès d'un échantillon de dix enseignant.e.s de l'enseignement primaire et secondaire.

Il a été constaté que tous les participant.e.s utilisent des textes multimodaux dans leur enseignement. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, les élèves sont invités à acquérir non seulement une bonne connaissance de ce qui est enseigné, mais aussi de se familiariser avec la langue et la culture françaises.

Concernant la réaction des élèves face à l'utilisation de textes multimodaux, les enseignant.e.s ont indiqué un accroissement notable d'enthousiasme et d'intérêt pour les leçons, ainsi qu'une facilité accrue dans l'assimilation des informations. De surcroît, une amélioration des performances de leurs élèves a été signalée. En ce qui concerne les méthodes d'évaluation, les enseignants et enseignantes ont exprimé une préférence pour les stratégies d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs. Parallèlement, ils essaient d'avoir une formation continue concernant le matériel qu'ils peuvent utiliser dans leur enseignement. Enfin, tous les enseignant.e.s de l'échantillon ont mentionné la nécessité d'utiliser davantage les nouvelles technologies dans le processus d'enseignement. Ils ont également mis en avant l'importance d'adopter des textes multimodaux, non seulement dans le cadre des activités visant le développement des compétences linguistiques mais aussi pour une variété de tâches et micro-tâches.

Mots- clés

Textes multimodaux, littératies, textes multimodaux et français langue étrangère, littératie dans l'enseignement du français langue étrangère.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Résumé	Error! Bookmark not defined.
Περιεχόμενα	vii
Συντομογραφίες και ακρωνύμια	viii
Introduction	1
Partie I: Les fondements théoriques.....	2
Chapitre 1 : Le concept de la littératie	2
1.1 Les types de littératie	3
1.1.1 La littératie sociale	3
1.1.2 Les littératies fonctionnelle et critique	4
1.1.3 La littératie visuelle	Error! Bookmark not defined.
1.1.4 La littératie scolaire	Error! Bookmark not defined.
1.1.5 La littératie numérique	Error! Bookmark not defined.
1.2 Les Littératies Multiples ou Multilittératies	3
Chapitre 2 : Multimodalité et littératies multiples	Error! Bookmark not defined.
2.1 Communication multimodale	Error! Bookmark not defined.
2.2 Les littératies multiples dans l'enseignement des langues vivantes	Error! Bookmark not defined.
2.3 Les types de textes multimodaux	Error! Bookmark not defined.
2.4 Le rôle des textes multimodaux et des littératies multiples dans le curriculum ...	19
Partie II: La recherche	21
Chapitre 3 : Méthodologie de recherche	21
3.1 But et objectifs	Error! Bookmark not defined.
3.2 Questions de recherche	Error! Bookmark not defined.
3.3 Outil de recherche	Error! Bookmark not defined.
3.4 L'échantillon de la recherche	Error! Bookmark not defined.
3.5 Procédure de conduite de l'enquête	Error! Bookmark not defined.
3.6 Analyse des données	25
Chapitre 4 : Résultats de la recherche	28
Chapitre 5 : Discussion des résultats	21
Conclusion	40
Perspectives et prolongement de la recherche	42
Références	43
Appendice	53

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
EPS-XG	ΕΠΣ-ΞΓ Ενιαίο πρόγραμμα Σπουδών για ξένες γλώσσες
FLE	Français Langue Etrangère
KPG	Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (Certificat d'Etat de Compétence Linguistique)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TNI	Tableau Numérique Interactif

Introduction

La multitude de changements sociaux et de développements technologiques qui ont eu lieu au 21^e siècle sont devenus évidents et ont un impact significatif sur l'ensemble du contexte de la vie quotidienne. En même temps, ces changements et ces développements ont nécessité de repenser le cadre des compétences avancées en littératie (Alberta, 2010). En général, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), conjointement avec d'autres avancées technologiques, offre la capacité d'engager un large éventail d'utilisateurs à l'échelle mondiale. Cette attraction s'étend à des aspects tant professionnels que personnels de leur vie.

Gerbault (2012 : 2) souligne que les pratiques de lecture et d'écriture ont un arrière-plan social et sont de plus en plus ancrées dans l'utilisation de TIC. De même, Blanchard et Moore (2010, cité dans Molinié et Moore, 2012 : 118) ont rapporté que la majorité des jeunes enfants dans les pays développés grandissent dans un environnement où ils disposent de multiples occasions pour développer leurs compétences en littératie. D'autre part, pour Payton et Hague (2010), la littératie numérique peut être définie en termes d'accès à un large éventail de pratiques et de ressources culturelles, en utilisant des outils numériques. En même temps, pour eux, la littératie numérique fait également référence à la capacité de créer, de collaborer, de comprendre et de communiquer efficacement comment et quand les technologies numériques peuvent être utilisées de la manière la plus efficace pour soutenir ces processus.

L'objectif de cette étude est d'étudier l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement du français langue étrangère. Plus précisément, ce mémoire se concentre spécifiquement sur l'examen des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s de français langue étrangère (FLE). Il étudie leurs réponses pour explorer les différentes manières dont les textes multimodaux sont utilisés dans le développement de compétences variées chez les apprenant.e.s.

Les questions de recherche auxquelles cette étude cherche à répondre sont les suivantes:

1. Comment les enseignant.e.s choisissent-ils les textes multimodaux ?
2. Quels effets, selon les enseignant.e.s, l'utilisation de textes multimodaux a-t-elle sur les performances des élèves ?

3. Quelles méthodes d'évaluation les enseignant.e.s utilisent-ils lorsqu'ils impliquent leurs élèves dans l'utilisation de textes multimodaux ?

Dans cette étude, dans la première partie, l'interrelation entre l'alphabétisation et la littératie est examinée ainsi qu'une analyse approfondie des multilittératies. La deuxième partie se concentre sur les textes multimodaux et, leur application dans l'enseignement du français comme langue étrangère. La troisième section constitue la composante recherche de l'étude, où la méthodologie, les instruments utilisés, l'échantillonnage des participant.e.s et les conclusions tirées de l'étude sont détaillés.

Partie I : Les fondements théoriques

Chapitre 1 : Le concept de la littératie

Dans cette première partie du mémoire, nous nous attacherons à définir et clarifier les concepts clés relatifs au sujet étudié.

Ce premier chapitre explore le concept de littératie et ses différents types, un terme multidimensionnel qui transcende la simple capacité de lire et d'écrire. Nous examinerons ses différentes facettes, y compris ses implications culturelles, sociales et technologiques.

L'évolution des sociétés tout au long du développement de l'humanité a montré que l'élément de communication entre les personnes est particulièrement important pour parvenir à la coexistence et promouvoir la richesse de la culture, à travers l'adoption d'un code de communication, oral ou écrit (Παπούλια- Τζελέπη, Π & Τάφα, Ε., 2004, cité dans Τζιφόπουλος, 2014 : 15).

Le concept de littératie est en constante évolution, tandis que sa signification est déterminée sur la base des besoins sociaux. Le terme de la littératie peut être compris dans son cadre de référence social, économique, politique et culturel, ce qui rend toute tentative de définition difficile (Καϊμακάμη, 2015 : 20).

L'origine du terme anglais 'literacy', tout comme son équivalent français 'littératie', trouve ses racines dans le mot latin 'litteratus', emportant avec lui une longue histoire sémantique (Fraenkel et Aïssatou, 2013 : 9). Plus précisément, la littératie fait référence à la capacité d'une personne à lire et à écrire. Sur la base de la définition donnée par l'UNESCO en 2003,

elle fait référence à la capacité de définir, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer, de calculer et d'utiliser une forme et un matériel écrit relatifs à divers contextes. Le concept de littératie inclut celui de l'apprentissage tout au long de la vie, ce dernier offrant à l'individu la possibilité d'atteindre ses objectifs, de développer ses connaissances et ses capacités et de participer pleinement à la fois à la communauté dans laquelle il opère et dans le contexte social plus large (UNESCO, 2013 : 25).

Au fil du temps, le terme de l'« alphabétisation » est fréquemment utilisé au lieu de « littératie ». L'alphabétisation en tant que concept est incluse dans ce dernier, mais sous une lumière plus dynamique (Κουτσογιάννης, 2006 : 30). Le terme littératie comprend la capacité de lire, d'écrire et de compter que les individus possèdent, ce qui leur permet de participer à des pratiques sociales quotidiennes diverses et variées (Καϊμακάμη, 2015 : 21). Cependant, il convient de noter que la mesure dans laquelle chaque définition correspond à l'ensemble du concept de la littératie est considérée comme précaire et cela est dû à la nature même qui caractérise le terme et ses performances en termes de cadres de référence, de contextes sociaux, ainsi que de la multitude de besoins différents que chaque société a (Χαραλαμπίδης, 2006, cité à Τζιφόπουλος, 2014 : 16).

1.1 Les types de littératie

Le développement de la littératie, dans une certaine mesure, a lieu dans le contexte de l'environnement familial et social de l'individu, lors de l'apprentissage de sa langue maternelle et de l'acquisition de compétences de communication avec différentes personnes, dans le contexte de différentes situations sociales, en utilisant différents types de discours et de textes. Cela n'enlève rien à la nécessité d'une éducation systématique, en raison de la complexité de la communication due aux exigences de la société moderne (Μητσικοπούλου, 1997).

1.1.1 La littératie sociale

Les compétences de lecture, de compréhension et d'écriture proviennent de pratiques sociales et historiques, qui sont directement liées à l'élément d'accès à un environnement social. Sur la base du cadre défini par les institutions sociales, les membres de chaque société participent à diverses pratiques sociales et interagissent avec diverses formes et types de

textes. Le besoin de comprendre et de produire des textes de différents types augmente, ce qui nécessite l'existence d'une éducation sociale, avec laquelle les membres des contextes sociaux modernes acquièrent une productivité accrue dans le contexte de leur vie privée, sociale et professionnelle. L'activation de cette connaissance se produit lorsque la personne lit un texte et le comprend dans toute sa mesure. Au cours de leurs études en milieu scolaire (primaire, collège), les enfants se familiarisent avec toutes les institutions sociales et les différentes formes de littératie. De plus, grâce à l'accès à une multitude d'environnements et d'expériences sociales différents, ils sont amenés à former leur identité sociale, acquérant ainsi une compréhension des différents types de textes et de discours. Les compétences de production et de compréhension de la parole et du texte rendent nécessaire la connaissance de chaque genre textuel, de la manière dont il est écrit, mais aussi de la production, de la diffusion et de l'approche à suivre dans chaque texte. Il en résulte le développement de différents types de littératies, mais aussi la production de textes différents, unimodaux ou multimodaux (Μητσικοπούλου, 1997).

Pour Freire (Foucher, 1998), la lecture d'un texte est essentiellement une lecture du monde qui entoure les individus. Il utilise le terme lecture d'une manière significative et originale, afin d'inclure l'élément d'interprétation de la part du lecteur. Il met également l'accent sur le caractère critique de la lecture, le rôle actif joué par le lecteur, mais aussi la connaissance préalable du monde que les lecteurs emportent avec eux lors de la lecture d'un texte. Cependant, il convient de mentionner que le type de littératie sociale est détaché de la perception traditionnelle, dans laquelle un simple reflet de la capacité cognitive de l'individu à écrire et à lire est fait. En même temps, contrairement à l'approche traditionnelle, la littératie sociale soutient qu'il existe diverses formes de littératies, qui ont un lien direct avec une multitude d'environnements culturels et sociaux différents.

1.1.2 Les littératies fonctionnelle et critique

La littératie fonctionnelle désigne l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul, orienté vers l'acquisition de compétences et connaissances utiles dans la vie quotidienne et répondant aux besoins spécifiques des populations ciblées et de leur communauté, comme le définit l'UNESCO en 1962 (cité par Soungari, 2015 : 98). Par ailleurs, la littératie fonctionnelle se réfère aux compétences requises pour intégrer le marché du travail, caractérisée par son aspect quantitatif et mesurable. Toutefois, l'absence de définition précise

dans des cadres conceptuels stricts rend difficile la confirmation de cette approche, malgré les rapports positifs de certaines instances internationales, comme l'indique Olateju en 2010 (cité par Τζιφόπουλος, 2014 : 23).

Des chercheurs, comme Baynham en 2002, ont noté un recoupement entre les concepts de littératie fonctionnelle et critique. Ils soulignent que la littératie fonctionnelle intègre des éléments de la dimension critique, incluant la prise de conscience critique, linguistique et sociale. La définition de Baynham clarifie les nuances subtiles qui distinguent ces deux formes de littératie (Baynham, 2002 : 19).

En résumé, les principaux domaines de la littératie comprennent l'écoute, la parole, la lecture, l'écriture, le calcul, et la pensée critique. Ils englobent aussi la connaissance culturelle, essentielle pour adapter la langue à différents contextes sociaux. Dans les pays technologiquement avancés, l'objectif est d'atteindre une littératie active, permettant aux individus d'utiliser la langue pour développer leur pensée et leurs compétences, afin de participer efficacement à la société. (Baynham, 2002 : 21). L'objectif de la littératie critique est de développer une attitude critique à l'égard des fonctions qui régissent les littératies dominantes. Les éléments de la pensée critique et de l'action sociale sont fondamentaux pour la littératie critique. Freire et Macedo (1987) soulignent que l'un des principaux objectifs de la littératie est de promouvoir la pensée critique des individus dans la réalité sociale. Enfin, Buors et Lentz (2009 cité dans Masny & Higgins, 2016) rapportent que la littératie critique applique la pensée critique, avec laquelle l'apprenant.e acquiert la possibilité d'une participation active, créative et positive au processus de construction du monde qui l'entoure.

1.1.3 La littératie visuelle

Le terme littératie visuelle a été mentionné par Debes (1969 cité dans Petterson, 2013) pour décrire les capacités humaines, qui sont acquises par la vue et d'autres sens, qui sont considérées comme fondamentales pour le processus d'apprentissage. Le type de littératie visuelle fait référence à un ensemble de compétences visuelles, qui peuvent être développées par l'individu, qui, en même temps, conduit à l'acquisition d'autres expériences sensorielles. Le développement de ces compétences est considéré comme important pour la réalisation de l'apprentissage des individus, car elles permettent le discernement et l'interprétation

d'actions, d'objets et de symboles qui sont visibles et naturels dans le contexte de cet environnement (Debes, 1969 cité dans Petterson, 2013).

Selon Newfield (2011), ce type d'apprentissage contribue à améliorer la compréhension du rôle et de la fonction de l'image dans les processus de représentation et de communication, en particulier en ce qui concerne les médias. Le type de littératie visuelle a été étudié par divers chercheurs, qui ont mis en évidence la façon dont toutes sortes d'images visuelles sont de plus en plus utilisées pour représenter le sens, les idées et les émotions, combinées à divers éléments, tels que les mots, les sons et les mouvements (Newfield, 2011).

Les genres textuels associés à la littératie visuelle sont les manuels scolaires, les livres d'images, les publicités, les œuvres d'art, les affiches, les romans graphiques, les bandes dessinées, les dessins animés entre autres. Pour comprendre ces types de textes visuels, il est nécessaire de développer une pensée analytique et des compétences d'observation.

Selon Debes, les étapes clés de la communication visuelle sont : voir, apprendre, communiquer, interpréter et comprendre (Velders, de Vries et Vaicaityte, 2007). La littératie visuelle est cruciale tant pour les apprenant.e.s que pour les formateurs, car elle contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage, comme l'indique Lowe en 2000.

1.1.4 La littératie scolaire

Traditionnellement, il existe un lien entre l'enseignement de l'écriture et de la lecture et le développement des connaissances, telles que le développement du raisonnement, la compréhension des règles de grammaire, le traitement des concepts abstraits et des hypothèses, et le développement des compétences cognitives et de communication (Μητσικοπούλου, 1997). Dans le contexte de l'environnement scolaire, les élèves sont amenés, inconsciemment dans une certaine mesure, à développer et à adopter des compétences en littératie qu'ils ont déjà acquises dans leur milieu familial. De cette façon, ils acquièrent la capacité d'interagir avec d'autres personnes (Cope et Kalantzis, 2000 cité dans Τζιφόπουλος, 2014 : 28).

Il est incontestable que l'école est l'une des institutions officielles les plus importantes, à travers laquelle les connaissances et les compétences en matière de la littératie scolaire sont transmises par les enseignant.e.s. Cela dit, il existe un lien direct entre l'efficacité du travail d'enseignement et la prise de conscience des différents aspects de la littératie, à savoir

linguistiques, sociaux, technologiques, idéologiques, éducatifs, cognitifs et politiques (Χαραλαμπίδης, 2006 cité dans Συκιώτη & Κονδύλη, 2008).

En même temps, les exigences imposées par les sociétés modernes exigent que les individus acquièrent des compétences qui sont directement liées à chaque nouveau type de littératie, dont la création se fait par l'introduction, la diffusion et, finalement, l'utilisation universelle des TIC dans les pratiques sociales quotidiennes et, par conséquent, dans l'environnement scolaire. Ces nouvelles expériences d'apprentissage, dans lesquelles la technologie est intégrée dans l'environnement scolaire, mettent les élèves en contact avec différents types de textes, en fonction des réaménagements et des changements dans les structures sociales. Cependant, les exigences susmentionnées de la société moderne mettent en évidence toutes les inégalités éducatives existantes, car les enfants des groupes sociaux défavorisés ont un niveau de langue inférieur à la moyenne de la classe et ont un accès insuffisant à l'éducation en raison de leur code linguistique limité. Cette question concerne donc les inégalités sociales et préoccupe grandement le système éducatif (Τζιφόπουλος, 2014 : 29).

Cependant, il n'y a pas que les milieux scolaires qui sont appelés à s'adapter aux nouvelles réalités d'une société en constante évolution. À l'époque moderne, il est nécessaire d'assurer l'apprentissage tout au long de la vie, d'une part, dans le cadre de nouveaux programmes éducatifs et, d'autre part, dans le contexte de la vie quotidienne, dans laquelle de nombreuses formes de littératie sont requises. Ainsi, il y a une création continue de nouveaux espaces de vie sociale et de nouvelles formes de socialisation et d'acquisition de capital social (Gerbault, 2019 : 8).

Enfin, il convient de noter que la littératie scolaire est influencée par des contextes sociaux, historiques, culturels et politiques et qu'elle est donc remise en question en raison de la non-implication des élèves dans les conditions d'une véritable communication humaine (Δημάση & Αραβάνη, 2013 : 2).

1.1.5 La littératie numérique

Au cours des années 1990, le numérique a commencé à être utilisé dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'émergence d'Internet et de ses applications a eu un impact significatif sur tous les domaines de la vie quotidienne, entraînant des changements sociaux, qui se sont également produits grâce au développement d'applications innovantes des technologies numériques (UNESCO, 2012).

De nombreux concepts ont été formulés pour la littératie numérique, qui complètent ce terme. En particulier, par exemple, le concept d'éducation aux médias est utilisé pour décrire la compréhension et l'utilisation des médias de masse, mais aussi pour décrire la capacité des individus à lire, analyser, évaluer et produire des messages de communication par le biais de diverses formes de médias, tels que la télévision, la radio, la presse écrite, les médias numériques, etc. (UNESCO, 2012: 200). L'éducation aux médias et à l'information englobe des compétences essentielles telles que les connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour interagir efficacement avec les médias et d'autres sources d'information. Elle vise également à développer une pensée critique et des compétences favorisant l'apprentissage continu, essentiels pour une citoyenneté active et une socialisation réussie (UNESCO, 2012 : 200).

Par conséquent, on peut supposer que le concept d'éducation aux médias et à l'information n'est pas seulement utilisé pour décrire le savoir-faire technologique, mais aussi pour inclure les pratiques sociales et réflexives, que l'on retrouve dans divers domaines de l'activité humaine, tels que ceux du travail, de l'apprentissage, des loisirs, etc. Ce concept est également utilisé comme point de référence pour les éléments de la créativité, de l'innovation, de la communication, de la collaboration, de la recherche d'informations, de la pensée critique, de la prise de décision sur des données réelles et de la solution correspondante aux problèmes quotidiens. Par conséquent, selon le rapport de l'OCDE (2000), l'éducation aux médias et à l'information est utilisée pour décrire la capacité des individus à comprendre et à utiliser l'information écrite dans l'ensemble de leurs activités quotidiennes afin d'atteindre des objectifs personnels et d'élargir leurs connaissances et leurs compétences.

Par conséquent, le concept de littératie numérique, dans son approche plus large, est considéré comme une pratique sociale, en raison de l'importance que les différents outils numériques acquièrent comme moyens de lecture, d'écriture et de communication (Kress, 2003 cité dans Lim & Hoong, 2022). Dans les sociétés modernes, les jeunes ont la capacité d'utiliser les outils technologiques dès leur plus jeune âge, tout en ayant accès aux médias de leur choix, quelles que soient les contraintes spatiales ou temporelles (Prensky, 2001).

De nos jours, les jeunes intègrent quotidiennement des éléments comme les messageries instantanées, le partage de photos, divers hypermédias, les SMS, les réseaux sociaux, et un accès continu à Internet, que cela soit par des connexions filaires ou sans fil.

En même temps, les jeunes d'aujourd'hui ont la possibilité d'acquérir rapidement de nouvelles compétences en utilisant les TIC. Ils ont également la capacité d'effectuer un certain nombre d'activités simultanément, tandis que leur processus d'apprentissage comprend l'utilisation d'applications et d'outils numériques. De plus, pour les jeunes d'aujourd'hui, le texte offre tous les détails nécessaires à la compréhension de l'image, de la couleur et du son. Ainsi, le type d'apprenants visuels est maintenant créé (Kress et Van Leeuwen, 2001).

Cependant, afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles et de permettre aux élèves de comprendre l'évolution rapide du monde technologique, ceux-ci doivent également bénéficier d'un soutien approprié. En particulier, les élèves devront cultiver leurs compétences en littératie numérique en développant leurs connaissances et leur gamme de compétences activées par le numérique, en adoptant la pensée critique afin de gérer l'information et les communications. Les changements susmentionnés obligent les individus à développer certains types de compétences et de pratiques sociales afin de pouvoir devenir des membres productifs d'une société en constante évolution. Ainsi, si l'on considère, par exemple, le développement de la capacité de lecture, il se limite au domaine de la compréhension de la lecture et, plus précisément, à la manière dont un élève apprenant une langue étrangère peut utiliser des stratégies de traitement descendantes et ascendantes pour comprendre le sens du texte. De même, le concept de lecture fait référence à l'élément de l'interaction d'une personne avec le texte imprimé. Cependant, de nos jours, où la majorité de ce que les gens lisent provient de sources en ligne, une telle approche ne peut pas être considérée comme suffisante. En particulier, la réduction significative des obstacles à la publication a entraîné la mise à disposition d'une grande quantité d'informations sous forme imprimée, dont la qualité et la fiabilité varient toutefois. Lors de l'apprentissage de la lecture, les élèves, qu'ils apprennent une langue étrangère ou non, soient invités à mettre en œuvre des stratégies liées à la gestion de l'information qu'ils reçoivent. Ces stratégies consistent à rechercher des textes sur le World Wide Web, à évaluer les textes trouvés, mais aussi à distinguer les sites Web qui fournissent et ceux qui ne fournissent pas d'informations exactes et fiables. De plus, en apprenant à lire une page Web, les élèves développent des

compétences qui les aident à comprendre à la fois le texte qu'ils lisent à travers cette page, ainsi que l'ensemble multimodal d'écrits, d'images, de mises en page, de graphiques, d'hyperliens et de sons (Hafner, Chik et Rodney, 2015).

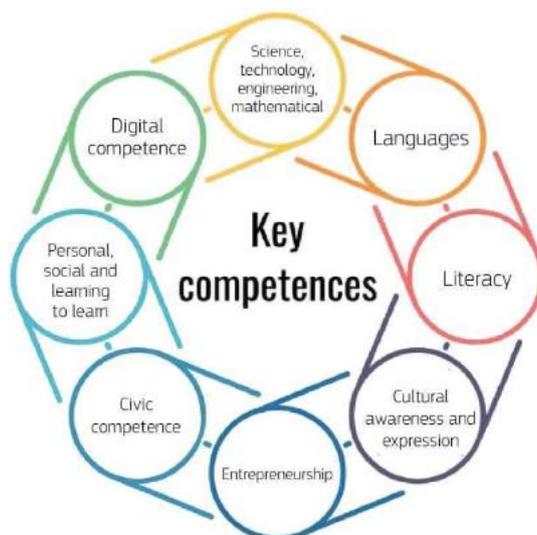


Image 1 : EU Key Competences 2018 (disponible à <https://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>)

Selon l'OCDE (2000 cité à Gerbault, 2012), les trois compétences de base en littératie numérique sont : l'utilisation, la compréhension et la création. L'utilisation fait référence aux connaissances techniques qui permettent l'utilisation d'appareils numériques ou d'Internet et ce sont les compétences de base, par exemple, l'utilisation de programmes informatiques tels que les logiciels de traitement de texte, le courriel électronique et d'autres outils de communication. De plus, la compréhension est l'acquisition d'un ensemble de compétences permettant d'analyser, d'évaluer et d'utiliser les informations disponibles en ligne en développant l'esprit critique. Et, enfin, créer, c'est savoir produire du contenu et communiquer efficacement grâce aux outils et moyens numériques. En général, l'objectif de la littératie numérique est la « littératie numérique » et le type de formation varie en fonction des besoins individuels. Selon Gilster (1997 cité à Lankshear & Knobel, 2006 : 4), la littératie numérique est la capacité de comprendre et d'utiliser l'information dans de multiples formats et à partir de diverses sources lorsqu'elle est présentée à l'aide d'un

ordinateur. Le concept de la littératie va au-delà de la simple capacité de lire et a toujours été synonyme de capacité à lire et à comprendre le sens.

Par la suite, ce concept a été lié à des compétences plus larges, de sorte que la littératie numérique englobe les éléments de sensibilisation, les attitudes et la capacité des individus à utiliser des outils et des installations numériques appropriés pour identifier, saisir, gérer, intégrer, évaluer, analyser et synthétiser les ressources numériques, créer de nouvelles connaissances et opinions sur les informations qu'ils reçoivent des médias et communiquer avec d'autres personnes dans certaines situations de la vie quotidienne. En outre, le terme développé comprend l'élément de compétence acquis par le stagiaire afin de pouvoir participer à une société technologiquement avancée. En même temps, les individus développent des compétences numériques pour tirer parti des technologies et des médias numériques. Enfin, dans la société du 21^e siècle, les analphabètes qui n'ont pas développé de compétences en littératie numérique et ceux qui ne savent pas lire et écrire seront considérés comme analphabètes (Martin, 2006).

1.2 Les littératies multiples ou multilittératies

Le concept de « multilittératie » a été introduit pour la première fois par le New London Group en 1996. L'objectif était d'enrichir la définition de la littératie afin de l'adapter aux pratiques émergentes dans les sphères professionnelle, publique et privée.

L'approche traditionnelle axée sur le monoculturalisme et le monolinguisme cède la place à la reconnaissance et à la valorisation de la diversité culturelle et linguistique. La sphère personnelle s'entremêle désormais étroitement avec les domaines public et international.

L'utilisation des nouvelles technologies et l'émergence de nouvelles formes de relations sociales se traduisent par la production de nouveaux langages. Les individus sont invités à aborder la connaissance et la littératie, à travers différentes formes de langues et dans différents contextes. Une différence majeure entre la multilittératie et l'approche traditionnelle de la littératie réside dans le fait que la multilittératie ne se limite pas aux formes de langage imprimé ou écrit, mais englobe également de multiples modes de représentation, tels que la musique, les gestes et les images. (New London Group, 1996).

Les experts en multilittératie définissent la littératie comme étant multimodale, soulignant son rôle social et contextuel (Miller et Olhouse, 2013). La littératie varie selon les contextes

et vise à préparer les élèves à « concevoir un avenir social » (Olthouse, 2013, cité dans Sang, 2017), impliquant la participation à des activités professionnelles et politiques significatives avec des personnes de diverses origines, répondant ainsi aux défis moraux et pratiques de l'ère actuelle (New London Group, 1996).

Dans le cadre de la multilittératie, où la littératie est considérée comme multimodale et orientée vers des objectifs sociaux, il est crucial que les individus saisissent le concept de design pour renforcer leurs compétences littéraires. Le design est défini comme un processus dynamique qui intègre à la fois l'intérêt personnel subjectif et la transformation (Kalantzis et Cope, 2008). Ce processus inclut également l'utilisation de ressources disponibles qui prennent sens dans des contextes sociaux et culturels spécifiques (Kalantzis et Cope, 2008)."

La langue écrite est la ressource conçue avec laquelle les gens sont familiers, comme les choix lexicaux, les modèles syntaxiques et la structure organisationnelle de l'écriture argumentative académique. D'autre part, les ressources conçues contiennent à leur tour des éléments d'autres manières, telles que la conception sonore, la conception gestuelle, la conception visuelle, etc. Deuxièmement, le design est le processus de mise en forme d'un sens émergent qui implique la représentation et le recadrage (Kalantzis et Cope, 2008).

Le design, selon Cope et Kalantzis (2000, cité dans Kalantzis et Cope, 2008), concerne la manière dont les individus interprètent et comprennent les options disponibles pour créer du sens. Ce processus va au-delà de la simple réflexion et répétition, impliquant une transformation des ressources existantes pour générer des significations variées selon les contextes et situations. Une composante clé du design est la réconception, où les gens réinterprètent et adaptent ces ressources pour un usage personnel.

Dans la pratique, les élèves participent à des activités d'apprentissage basées sur des expériences personnelles et liées aux relations dans la vie sociale (Kalantzis et Cope, 2008). Les élèves utilisent les ressources disponibles pour comprendre comment utiliser l'expérience qu'ils ont acquise pour résoudre des problèmes du monde réel. Une pratique réussie accélère la généralisation des connaissances acquises dans différents contextes sociaux spécifiques. L'enseignement implique l'intervention de l'enseignant.e et une compréhension systémique et consciente des ressources conçues par les élèves. À l'aide d'experts et d'échafaudages, les élèves développent un métalangage pour décrire les

ressources disponibles, interpréter et comprendre les différentes façons de la multilittératie. En même temps, ils doivent être conscients de l'influence des contextes sociaux sur la sélection et l'utilisation des ressources disponibles et sélectionner de manière critique les ressources appropriées pour différentes tâches. La pratique transformée implique des activités dans lesquelles les élèves appliquent les connaissances acquises dans d'autres contextes. Selon les activités, les élèves doivent mettre en œuvre un certain plan dans un environnement différent, l'adapter pour pouvoir travailler dans un nouveau contexte ou en créer un autre, qui sera en phase avec les nouvelles situations (Kalantzis et Cope, 2008).

Chapitre 2 : Multimodalité et littératies multiples

Les sociétés modernes dans lesquelles vivent et se développent les citoyens modernes deviennent de plus en plus multimodales et évoluent constamment et rapidement. Dans ce contexte, il y a une modification de la communication et sa division en une multitude de canaux et de modes de fonctionnement différents, à la fois synchrones et asynchrones (Crumpler, Handsfield et Dean, 2011, cité à Δημόση & Αραβάνη, 2013). En outre, le développement de nouvelles pratiques de communication a contribué à la création de nouvelles littératies et de nouvelles pratiques sociales, telles que des modes de travail et des formes d'emploi nouveaux ou transformés, de nouveaux modes de participation des citoyens dans les espaces publics, ainsi que de nouvelles formes de personnalité et d'identité des citoyens (Cope et Kalantzis, 2009). En même temps, les changements technologiques rapides et l'émergence de nouvelles formes textuelles ont créé un nouveau cadre sémantique dans les sociétés occidentales, ce qui oblige les individus à développer des compétences métacognitives.

L'élément de multimodalité suppose que la base de la représentation et de la communication est toujours constituée de multiples modes, à travers lesquels le sens peut être attribué dans différents contextes (Bezemer, 2011 : 196). De plus, le concept de multimodalité fait référence à un ensemble organisé de ressources sémiotiques à travers lesquelles la création de sens a lieu. L'utilisation du terme « mode » est due à la contribution au contexte de communication à travers divers modes et à l'existence d'une signification culturelle commune au sein d'une communauté (Bezemer, 2011 cité dans Bezemer & Jewitt, 2018).

Le champ de recherche de la multimodalité se situe à un niveau où elles sont juxtaposées et/ou combinées par différents modes, dont le caractère devient alors multimodal, combinant

un grand nombre de modes virtuels, linguistiques et auditifs différents au sein d'un même document (Kress, 2009 : 54). Il s'agit donc d'un processus interactif, qui se déroule entre les individus, les objets et les environnements, à travers lequel la société et la culture sont produites et développées. L'utilisation du discours multimodal fait référence à une série d'approches à travers lesquelles les éléments de l'interaction sociale et du sens sont traités comme multimodaux, c'est-à-dire comme des éléments produits par et en utilisant diverses manières, évalués dans le contexte du monde multimodal (Ferre, 2011 : 2).

2.1 Communication multimodale

Sur la base de ce qui a déjà été mentionné, la principale caractéristique du monde moderne est celle de la multiplicité des langues, dont l'utilisation est simultanée, modifiant ainsi le concept de la littératie. L'élément de la communication multimodale n'a rien de nouveau, car la communication directe en face à face est un élément intrinsèquement multimodal, et le livre utilise des moyens visuels pour présenter les caractères alphabétiques. Bien que l'utilisation de l'élément de multimodalité ne concerne pas seulement le numérique, celui-ci permet la configuration, la circulation et le recyclage des modes par divers moyens, ce qui entraîne la multiplication des possibilités multimodales (Lotherington. et al., 2011). De plus, la conception, le développement et la diffusion des médias numériques se sont faits par le biais de dispositifs, qui ont été constamment modifiés au cours de la dernière décennie, entraînant un changement fondamental dans les moyens de communication, la portée et la vitesse d'interaction, la nature de la parole et la matérialité qui caractérise les textes. On voit donc que la société moderne promeut une culture de la convergence à la suite de la convergence des médias et des médias SMS. Cela devient plus évident si l'on considère les possibilités sémantiques offertes par le Web 2.0, grâce auquel les utilisateurs ont la possibilité d'augmenter la production et le contrôle, par rapport aux médias précédents. Dans la culture de convergence susmentionnée, l'individu a donc acquis à la fois le rôle de créateur et celui de consommateur au sein d'une communication médiatisée. L'existence de communautés créatives collaboratives et les connaissances connectées numériquement résultant de la culture participative créent de nouvelles bases, qui doivent être intégrées en termes d'environnements éducatifs. Chaque enseignant.e, et plus encore les professeurs de langues, doit comprendre que l'élément d'authenticité de la communication et de la parole est désormais un choix et n'est pas quelque chose qui a été présenté de manière simplifiée, mais aussi que l'étendue de la classe physique se déroule également en dehors de l'école,

liée aux éléments d'apprentissage, de communication, l'expérience et les connaissances existantes, mais aussi la collaboration (Lotherington et al., 2011).

La pédagogie des littératies multiples vise essentiellement à développer des individus capables de flexibilité et disposés à collaborer pour atteindre des buts communs. Cette approche éducative ne se limite pas à la reproduction du savoir, mais le considère plutôt comme un processus dynamique de transformation. Les apprenant.e.s ne se contentent pas d'absorber passivement l'information, mais participent activement à sa création. Pour cela, ils exploitent diverses sources et objets représentationnels, qu'ils analysent et retravaillent pour en extraire et reformuler le sens, dans une démarche constante d'interprétation et de révision. (Cope & Kalantzis, 2009).

2.2 Les littératies multiples dans l'enseignement des langues vivantes

Avec l'utilisation du concept des littératies multiples, l'accent est mis sur la multiplicité qui régit la communication, qui peut être enrichie par d'autres formes de communication, telles que le dessin, la peinture et les images, ce qui, dans une certaine mesure, est dû à l'invention de la typographie (Cope et Kalantzis, 2007). Enfin, d'autres chercheurs (Kress, 2003 cité dans Lim & Hoong, 2022) proposent le concept de multimodalité, en mettant l'accent sur la manière dont les sens fonctionnent dans le contexte de la communication, mais aussi sur la façon dont fonctionnent d'autres systèmes sémiotiques, tels que le son, le langage parlé, la musique, les images et autres. Parallèlement, le terme littératie multimodale est utilisé pour décrire le pluralisme caractérisant les différents modes d'expression (Kress, 2003, cité dans Lim & Hoong, 2022).

Un élément intéressant des textes multimodaux réside dans l'utilisation de différents types de documents, ce qui se traduit par la combinaison simultanée des concepts utilisés avec des formes de sens spatial et audiovisuel. L'adoption d'une approche multimodale du processus d'apprentissage permet la combinaison et l'utilisation de toutes les données, grâce à l'utilisation des nouvelles technologies d'Internet, qui se caractérisent par la multimodalité et l'interaction (Δενδρινού & Καραβά, 2013). L'importance de l'approche multimodale réside dans le fait que le numérique est le mieux préservé comme mode principal de transmission et de production, créant ainsi des possibilités qui vont au-delà d'une approche unique. L'adoption de l'apprentissage multimodal peut soutenir la création collaborative, y compris la recherche, la création et l'accumulation de diverses façons dont les élèves se

fixent des objectifs de communication et acquièrent des formes linguistiques codifiées contextuelles. Pour rendre la communication numérique multimodale créative, il faut des technologies multifonctionnelles. Grâce à une formation appropriée des enseignant.e.s, à des pratiques d'évaluation, à l'existence d'un espace pédagogique pour l'expérimentation de l'élément multimodalité et au respect des diverses compétences linguistiques des membres d'un certain cadre d'apprentissage, il peut y avoir un enseignement multimodal réussi (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

2.3 Les types de textes multimodaux

Les textes multimodaux ou polymères multimodaux appartiennent à un cadre de médias, dans lequel s'intègrent différents modes d'expression, dont l'imprimé, les médias audiovisuels, la téléphonie et l'ordinateur (Lebrun et Lacelle, 2012). Dans le cas de la compétence multimodale générale, une combinaison d'au moins deux moyens, à la fois nouveaux et traditionnels, nécessite des compétences cognitives, émotionnelles, pragmatiques, sémiotiques, textuelles et pragmatiques (Lebrun et Lacelle, 2012). Ainsi, la compétence multimodale combine toutes ces compétences, en les façonnant en fonction de l'état de lecture et/ou de production, permettant ainsi d'analyser les messages et leur utilisation (Lebrun & Lacelle, 2012).

Au cours de leur participation aux activités quotidiennes, les individus entrent inévitablement en contact avec des textes multimodaux, mais aussi avec une multitude de nouvelles approches qui les aident à apprendre une langue ou une autre matière. En particulier dans un cours de langue, la présence de textes multimodaux offre un nombre accru de stimuli par rapport aux textes monomodaux, tout en aidant à développer l'esprit critique. L'utilisation de textes multimodaux se traduit par la stimulation de la littérature culturelle et interculturelle, tout en contribuant à cultiver l'intelligence multiforme chez les élèves, acquérant ainsi toutes les compétences nécessaires au citoyen du 21^e siècle. L'importance de ces types textuels peut être démontrée à travers les médias, y compris les médias imprimés, audiovisuels, en ligne et visuels qui utilisent l'image pour véhiculer du sens. (UNESCO, 2012).

Les textes multimodaux, qui combinent plusieurs modes de communication comme le texte, les images, et parfois même l'audio et la vidéo, existent à la fois sous format papier et numérique.

Pour classer les médias multimodaux, il est pertinent de considérer la bande dessinée comme un exemple intégrant efficacement texte et support visuel (Lemieux et Beaudoin, 2018 : 12). Le sens émerge de l'interaction des deux (Morgan, 2011, Mouchart, 2004 cité dans Machala & Cambangula, 2022). Grâce à des éléments visuels, le lecteur peut mieux comprendre le sens et l'interaction qui existent entre le texte et les images, et il est crucial pour le lecteur de comprendre l'histoire dans son ensemble. De plus, les différents contextes présents dans la bande dessinée aident à répartir les actions de l'histoire, rendant ainsi les idées de chaque image plus claires et aidant à la compréhension de la narration (Lemieux et Beaudoin, 2018 : 12).

Puis, l'attention se porte sur le jeu vidéo, où images et sons sont assemblés pour créer un univers virtuel spatio-temporel. Le joueur interagit électroniquement avec ce monde via un écran, se plongeant dans des environnements simulés régis par des règles clairement établies. Il existe différentes formes de jeux numériques que l'utilisateur peut lire soit via un DVD (support fermé), soit directement via Internet (support ouvert). En outre, il convient de se référer aux émissions et aux messages radiophoniques et à diverses autres formes d'émissions ou d'extraits de celles-ci, qui utilisent différents modes de communication sémiotique, tels que le récit littéraire, le théâtre, la poésie, le texte oral, le son ou la musique, pour parvenir à la diffusion de l'information. De plus, les films et les bandes annonces de films appartiennent à la catégorie des médias multimodaux, qui sont des outils dans lesquels le son et l'image sont intégrés et ont comme champ d'intérêt un large éventail de sujets, tels que la science, l'actualité, l'éducation, etc. C'est un moyen simple, rapide et authentique de recevoir des informations, grâce à laquelle la curiosité et l'intérêt du public peuvent être stimulés. Leur intégration s'explique par la nécessité pour les apprenant.e.s de s'immerger directement dans la langue et de concilier l'apprentissage linguistique avec l'acquisition de la culture associée. À cette fin, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) suggère de les utiliser dans l'enseignement des langues pour améliorer les compétences audiovisuelles (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). L'utilisation des films dans l'enseignement des langues offre aux élèves l'opportunité d'un contact direct avec la langue cible, dans le cadre de situations de communication spécifiques, tout en intégrant leur langue maternelle.

Enfin, un support important est l'affiche, qui peut être considérée comme un moyen d'information de la vie quotidienne des gens, y compris les images, les dessins, les

publicités, etc. Le dictionnaire électronique Le Petit Larousse¹, définit une affiche comme : « Une feuille écrite ou imprimée affichée dans un lieu public portant une annonce officielle, publicitaire ou de propagande, à laquelle une image peut être associée ».

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), l'affiche assume un rôle communicatif crucial, transmettant des informations par la perception visuelle et en synergie avec des éléments textuels, ce qui en fait un outil d'apprentissage particulièrement efficace.

En résumé, nous avons établi une liste avec les types des textes multimodaux en format papier sont les suivants :

Textes Multimodaux en Format Papier:

1. La bande dessinée, qui peut lier texte et support visuel,
2. L'affiche, qui peut être considérée comme un moyen d'information de la vie quotidienne des gens, y compris les images, les dessins, les publicités, etc.
3. Les manuels scolaires

Textes Multimodaux en Version Numérique :

1. Le jeu numérique, dans lequel des images et des sons sont enregistrés, composant un espace-temps virtuel,
2. Les émissions et les messages radiophoniques et autres formes d'émissions ou d'extraits de celles-ci, qui utilisent différents modes de communication sémiotique, tels que le récit littéraire, le théâtre, la poésie, le texte oral, le son ou la musique, pour parvenir à la diffusion de l'information,
3. Les films, les bandes annonces de films et les courts-métrages qui sont des outils dans lesquels le son et l'image sont intégrés et ont comme champ d'intérêt un large éventail de sujets.
4. Les émissions télévisées comme les sketches humoristiques, les documentaires, les recettes de cuisine numérisés.
5. Les clips vidéo des chansons.
6. Les actualités télévisées comme le journal télévisé, les reportages, les interviews.
7. Les dessins animés.
8. Les web-séries.

¹ Consulté sur le site : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affiche/1445?q=affiche>

9. Les spots publicitaires.

L'exploration des ressources pour l'accès à des textes multimodaux en français, dans le but de les utiliser comme supports pédagogiques pour l'enseignement du (FLE), peut s'étendre à diverses plateformes éducatives et sites web. Parmi ces derniers, YouTube se distingue comme une source riche et diversifiée, offrant une multitude de contenus vidéo idéales pour un apprentissage interactif et engageant. En outre, les sites web de chaînes de télévision spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères, comme TV5Monde, sont d'excellentes ressources.

2.4 Le rôle des textes multimodaux et des littératies multiples dans le curriculum

Dans le curriculum institutionnalisé en 2016 (EPS-XG 2016)², qui est commun à toutes les langues étrangères enseignées dans les écoles publiques grecques, il est stipulé que les langues enseignées doivent adopter des positions concernant les objectifs de l'éducation, les buts et objectifs spécifiques du cours en tant qu'acte éducatif, ainsi que les rôles respectifs de l'élève et de l'enseignant. Ces positions sont alignées sur la proposition de la Commission européenne pour la 'nouvelle stratégie d'éducation' en Europe et sont basées sur les résultats d'une recherche sur les compétences disponibles dans les États membres. Les recommandations de la Commission peuvent être résumées comme suit :

L'objectif est d'intensifier le développement des compétences transversales et des connaissances fondamentales à tous les niveaux éducatifs. Cela inclut notamment l'ambition que les jeunes de 15 ans maîtrisent au moins 50 % d'une langue étrangère et que 75 % d'entre eux soient impliqués dans l'apprentissage d'une seconde langue d'ici 2020. Pour atteindre ces objectifs, l'utilisation de la technologie, en particulier d'Internet, est cruciale pour améliorer l'accès à l'éducation à travers des ressources éducatives libres dans les écoles, universités et centres de formation professionnelle. Enfin, la mise en œuvre de réformes éducatives nécessite des enseignants qualifiés et engagés, capables de préparer efficacement les élèves aux défis professionnels et sociaux. (Commission européenne, 2012, IP/12/1233).

² Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες, ΕΠΣ-ξγ, 2016 (EPS- XG 2016) (Disponible sur le site : <https://ebooks.edu.gr/>)

Comme mentionné précédemment, l'EPS-XG couvre toutes les langues étrangères enseignées dans les écoles au moment de sa publication, y compris l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien, et est également applicable à toute langue qui pourrait être introduite à l'avenir. Ce programme est destiné aux trois niveaux de l'enseignement scolaire : l'école primaire, le collège et le lycée. Le programme EPS-XG accorde une importance particulière au concept de multilittératie, en se concentrant sur la diversité des formats textuels modernes créés via des moyens linguistiques et non linguistiques, tels que les images, les diagrammes, les cartes et les sons. Ce programme met en lumière le rôle crucial des technologies de l'information, de la communication et du multimédia dans l'éducation. Il encourage ainsi l'enseignement de l'utilisation de la langue à travers un éventail de textes, aussi bien écrits qu'oraux, et cela dans les formats unimodaux et multimodaux. Un texte 'unimodal' emploie un seul mode de communication, comme le langage écrit ou les images, alors qu'un texte 'multimodal' intègre plusieurs modes de communication, combinant par exemple le langage, les images, les sons, ou même le toucher. Les concepteurs de l'EPS-XG notent que la multimodalité est désormais courante, avec une utilisation du langage souvent conjuguée aux éléments visuels et/ou sonores pour renforcer la communication. Par conséquent, l'objectif de l'EPS-XG est de connecter l'apprentissage des langues étrangères à un ensemble complet de connaissances et compétences, y compris la littératie numérique, pour favoriser une communication efficace dans les environnements sociaux contemporains. À titre d'exemple, l'EPS-XG mentionne les utilisations suivantes de textes numériques multimodaux pour un meilleur apprentissage du français langue étrangère par les élèves :

« Compréhension écrite 01. Comprendre où un texte informatif ou descriptif court et structuré très simplement d'un discours authentique (annonce, panneau, catalogue, affiche, note, e-mail) fait référence à des situations ou à des besoins typiques de la vie quotidienne. 04. Comprendre des suggestions simples d'instructions (par exemple, comment construire quelque chose) ou d'itinéraires (par exemple, comment se rendre d'un point X à Y à pied ou par moyen de transport), ou des annotations simples sur des photos intégrées dans des sites de réseautage social (par exemple, Facebook ou Google+), des dépôts de photos (par exemple, Picasa), les lire une par une et les relire si nécessaire. L'écriture et l'interaction écrite 12. Rédiger de courts textes de communication interpersonnelle (lettre amicale, carte, note, courriel) en envoyant des salutations (par exemple, de vacances), en donnant ou en demandant des informations à d'autres personnes. 14. Ajoutez des mots en commentaire

d'une photo sur Facebook ou Flickr 17. Rédigez un court texte de communication interpersonnelle typique (lettre, carte, note, courriel), en utilisant des informations provenant de différentes sources (textes, matériel visuel, etc.). Médiation écrite 20. Utiliser des éléments d'un texte grec qu'ils entendent ou lisent (par exemple, une annonce de départs-arrivées, un panneau, une affiche, une carte) dans une note, un e-mail, etc. dans la langue étrangère. Compréhension écrite 01. Comprendre le contenu d'un texte court, par exemple une lettre, une annonce, une publicité, un catalogue, un blog, etc., qui fait référence à des situations de la vie quotidienne et peut être accompagné d'images, de tableaux ou de simples diagrammes.6 02. Identifiez dans un court texte informatif (annonce, horaire, horaire, réglementation de sécurité, etc.) des informations facilement prévisibles (sous forme de liste ou non) liées au lieu, à l'heure ou à la quantité. Référence 07. Comprendre la description sommaire d'une vidéo sur YouTube. 08. Comprendre le résultat d'une simple recherche dans un moteur de recherche (par exemple Google). Écriture et interaction écrite 09. Donnez ou demandez des informations sur un sujet familier (comme le contenu d'un livre, d'un film, etc.) et formulez ou demandez une opinion (par exemple, c'est un livre intéressant/un film très drôle), mais sans explication détaillée ni justification ». (EPS-XG : 28-32).

Partie II : La recherche

Chapitre 3 : Méthodologie de recherche

Sur la base de la revue réalisée dans la première partie du mémoire sur la littératie, la multilittératie et l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement des langues, les questions de recherche sur lesquelles s'est basée l'étude menée ont émergé. Plus précisément, la présente étude est une étude qualitative, qui a utilisé l'outil de l'entretien semi directif. L'échantillon de l'enquête était composé d'enseignant.e.s de l'enseignement primaire et secondaire. Dans les sections suivantes, toutes les étapes liées à la conception et à la conduite de la recherche sont présentées, le but et les objectifs, les questions de recherche, l'analyse des résultats obtenus à partir des réponses des participant.e.s et le lien entre ceux-ci et les questions de recherche. S'ensuit un examen critique de l'étude et des difficultés rencontrées par l'auteure pour la mener (Menouti, 2022).

3.1 But et objectifs

L'objectif de cette étude est d'étudier l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement du français. Plus précisément, elle examine comment les enseignant.e.s utilisent les textes multimodaux dans leur enseignement et sur la base de quels critères ils sélectionnent leur matériel. Elle explore également s'ils impliquent leurs élèves dans le processus de production de textes multimodaux, mais aussi comment ils les utilisent pour évaluer cet engagement. En même temps, les objectifs que les enseignant.e.s de l'échantillon cherchent à atteindre avec l'utilisation de textes multimodaux sont examinés, ainsi que des représentations des enseignant.e.s vis-à-vis des réactions de leurs élèves lorsque nous leur demandons d'entrer en contact avec un tel texte. Enfin, les points de vue des enseignant.e.s qui ont participé à l'enquête concernant les défis auxquels ils sont confrontés dans leur enseignement sont étudiés.

3.2 Questions de recherche

Dans la partie recherche, il s'agit d'examiner comment les enseignant.e.s de langue française de l'enseignement primaire et secondaire procèdent dans l'utilisation de textes multimodaux dans leur enseignement. Plus spécifiquement, l'objectif principal est d'étudier la manière dont les textes multimodaux sont intégrés dans l'enseignement du FLE.

Ce mémoire se concentre spécifiquement sur l'examen des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s de français langue étrangère (FLE). Il étudie leurs réponses pour explorer les différentes manières dont les textes multimodaux sont utilisés dans le développement de compétences variées chez les apprenant.e.s.

Les questions de recherche auxquelles cette étude cherche à répondre sont les suivantes:

1. Comment les enseignant.e.s choisissent-ils les textes multimodaux ?
2. Quels effets, selon les enseignant.e.s, l'utilisation de textes multimodaux a-t-elle sur les performances des élèves ?
3. Quelles méthodes d'évaluation les enseignant.e.s utilisent-ils lorsqu'ils impliquent leurs élèves dans l'utilisation de textes multimodaux ?

3.3 Outil de recherche

L'entretien est le processus où une personne pose des questions et une autre y répond. L'entretien a une variété d'utilisations et de types. Il est principalement utilisé (Creswell,

2016) : (a) pour recueillir - enregistrer des expériences ou des comportements : par exemple, « Si j'étais avec toi à l'époque ou aujourd'hui, qu'est-ce que je te verrais faire ? », (b) recueillir des opinions - des opinions : Les questions demandent de comprendre comment il perçoit ou interprète, par exemple « qu'est-ce que tu penses » ou « que penses-tu » ou « que veux-tu » ou « quelle est ton opinion ». (c) pour l'enregistrement des émotions : les questions visent à enregistrer des réactions émotionnelles, par exemple « Quelles émotions cela vous a-t-il causées... ? », (d) à enregistrer des connaissances : par exemple « que savez-vous des services fournis par... », (e) à collecter des données démographiques ou des documents historiques : les questions visent à obtenir des informations telles que l'âge, l'éducation, la profession, etc., ou des informations pour enregistrer l'histoire d'un sujet. Toutes les utilisations ci-dessus des questions peuvent faire référence au passé, au présent ou au futur. De plus, très souvent, il est nécessaire pour le chercheur de demander des informations supplémentaires aux participant.e.s sur la réponse qu'ils ont donnée immédiatement avant. Cela se fait avec un type de questions appelées « questions de clarification » et ce sont ces questions qui demandent pourquoi dans une réponse donnée. Questions sur la forme de comment, où, quoi, pourquoi, quand, pourquoi, pourquoi, etc. sont utilisés (Creswell, 2016). La présente étude utilise spécifiquement l'entretien semi directif, qui est une forme d'entretien plus souple. Cela permet d'aller plus loin. Les questions de clarification et/ou l'ordre des questions peuvent changer (Creswell, 2016).

Dans les entretiens qualitatifs, la création des connaissances produites se fait à travers les interactions qui s'y produisent.

De plus, l'entretien approfondi permet à l'enquêteur d'orienter les répondants vers des sujets qu'il juge essentiels pour sa recherche, tandis que ces derniers ont la possibilité de développer leurs pensées et leurs opinions de manière libre et analytique. L'objectif pour le chercheur est de produire des données aussi riches que possible sur l'expérience, l'attitude et l'opinion des participants sur le sujet étudié (Iosifidis, 2008). Un chercheur compétent a la capacité de détecter des idées, des réactions possibles, des motivations et des émotions (Bell, 2001).

Durant la conception de cette recherche, les sept étapes définies par Kvale (1997, cité par Cohen et al., 2007) ont été suivies :

1. Formulation du problème de recherche.

2. Conception du processus de recherche et de l'outil de collecte de données.
3. Réalisation des entretiens.
4. Transcription et préparation des documents pour l'analyse.
5. Analyse des données.
6. Vérification de la procédure.
7. Publication des résultats.

3.4 L'échantillon de la recherche

L'échantillon de cette étude est composé de 10 enseignant.e.s du FLE issus de l'enseignement primaire et secondaire, travaillant à la fois dans des établissements d'enseignement privés et publics en Grèce.

Les participant.e.s enseignent dans des écoles de l'Attique, de Thessalonique et de Patras offrant ainsi une diversité géographique qui permet d'obtenir un éventail plus large de réponses. Tous les participant.e.s sont des enseignant.e.s en activité avec au moins un an d'expérience dans l'enseignement du FLE, un critère choisi pour garantir une expérience pertinente en matière d'enseignement de cette langue. Cette étude vise à évaluer l'étendue de l'utilisation des textes multimodaux par ces enseignant.e.s. Bien que la taille de l'échantillon soit relativement petite, et malgré nos efforts pour inclure des opinions d'enseignant.e.s de différents niveaux et régions, il n'est pas possible de généraliser les résultats à une population plus large. Toutefois, comme l'objectif de ce mémoire n'est pas la généralisation mais plutôt une exploration approfondie, cette limitation n'affecte pas significativement l'interprétation des données. Les résultats sont donc pertinents uniquement pour les individus de l'échantillon étudié (Cohen, Manion et Morrison, 2008)."

3.5 Procédure de conduite de l'enquête

Les entretiens ont été réalisés par téléphone, via Viber ou WhatsApp (avec caméra) pour les participant.e.s qui se trouvaient dans une ville différente de celle où réside la chercheuse et en personne pour les autres, à des dates et heures convenues avec les participant.e.s. Avant de procéder aux interviews, ces derniers ont été informés de l'objectif de la recherche. La chercheuse leur a garanti la confidentialité et l'anonymat.

De plus, nous avons informé les participant.e.s de l'enregistrement de leurs propos. Nous avons encouragé les participant.es à exprimer sincèrement leurs attitudes et expériences concernant le sujet étudié.

Les premières questions portaient sur les données démographiques et professionnelles des participant.e.s. Le but de ces questions était de permettre aux participant.e.s de bien comprendre le sujet de l'étude afin de donner une réponse claire à la question à venir. L'entretien a ensuite été ajustée au rythme de chaque répondant et en fonction des questions du guide d'entretien. Les entretiens ont duré de 30 à 40 minutes. Enfin, nous avons procédé à la transcription des fichiers audio pour les convertir en textes écrits. L'enquête a duré un mois.

3.6 Analyse des données

Pour l'analyse des données de recherche, la méthode de l'analyse qualitative a été utilisée. Le volet qualitatif de cette recherche a consisté en la réalisation de dix entretiens avec des enseignant.e.s du primaire et du secondaire, dans les secteurs publics et privés. Les participant.e.s à cette étude étaient constitués d'un groupe de personnes ayant des caractéristiques similaires ou identiques (Creswell, 2012). Nous avons identifié les enseignant.e.s qui ont participé à cette étude et, pour des raisons d'anonymat, les noms de ces personnes sont répertoriés comme S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 et S10.

Selon Patton (2002), la taille de l'échantillon dans la recherche qualitative peut varier en fonction de la nature et du contexte de l'étude. Patton (2002) a également déclaré qu'il n'y a pas de taille d'échantillon fixe pour les études qualitatives en raison de la grande quantité de données générées et de la complexité de l'analyse des données qualitatives, mais qu'un chercheur peut continuer à recueillir les données qualitatives jusqu'à ce qu'il y ait saturation ou qu'aucune nouvelle information ne soit obtenue. De plus, Patton (2002) a démontré que la fiabilité de la recherche qualitative dépend davantage de la richesse de l'information recueillie que de la taille de l'échantillon.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques démographiques des participant.e.s

	Participant.e	Sexe	Âge	Expérience en enseignement	Éducation	Niveau d'enseignement
1	S1	Homme	44	18	Master	Primaire
2	S2	Femme	38	15	Master	Primaire
3	S3	Femme	50	20	Master	Secondaire
4	S4	Femme	47	19	Master	Primaire
5	S5	Homme	36	20	Master	Secondaire
6	S6	Homme	42	18	Master	Secondaire
7	S7	Femme	50	15	Master	Primaire
8	S8	Femme	48	15	Master	Primaire
9	S9	Femme	44	18	Master	Secondaire
10	S10	Femme	41	19	Master	Primaire

Figure 1 : Caractéristiques démographiques

Les questions posées lors des entretiens semi-directifs sont les suivantes :

Choix des textes multimodaux :

1. Quels types de textes multimodaux utilisez-vous le plus souvent dans votre enseignement ? (affiches, vidéos, infographies, etc.) ?
2. Sur quels critères sélectionnez-vous ces textes ?
3. Vous préférez ceux en papier ou ceux en version numérique ?
4. D'où viennent les documents que vous utilisez ? D'institutions ou d'individus ?
5. Sont-ils authentiques ou didactiques ?
6. Sont-ils produits pour l'enseignement des langues ou non ?

7. Quelles sont les ressources ? Par exemple les documents sont ceux de TV5 monde ou un reportage que vous avez trouvé sur YouTube ?
8. Pensez-vous qu'il est important de proposer à vos élèves des activités de création de textes multimodaux ? Si oui, pour quelles raisons ?
9. Quelles compétences en littératie numérique pensez-vous que les élèves développent par l'utilisation ou la production de textes multimodaux ?

Objectifs pédagogiques :

1. Quels objectifs pédagogiques visez-vous en intégrant des textes multimodaux dans votre enseignement ?
2. Comment les textes multimodaux facilitent-ils l'apprentissage du FLE ?
3. Quelles sont les activités pour lesquelles vous utilisez de textes multimodaux ?
4. Quels sont les objectifs communicatifs ou linguistiques de ces activités ?

Réaction des élèves:

1. Comment les élèves réagissent-ils généralement à l'utilisation de textes multimodaux?
2. Avez-vous observé des améliorations ou des défis particuliers liés à leur utilisation?

Évaluation des apprentissages :

1. Comment évaluez-vous les connaissances acquises par les élèves à travers l'utilisation de textes multimodaux ?
2. Comment vous formez-vous pour intégrer efficacement les textes multimodaux dans votre enseignement ?
3. Quels sont les défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant.e. dans l'utilisation de ces ressources ?
4. Quelles innovations aimeriez-vous intégrer dans vos pratiques pédagogiques à l'avenir ?

Chapitre 4 : Résultats de la recherche

Plus précisément, la première question portait sur les types de textes multimodaux utilisés par les enseignant.e.s de l'échantillon. D'après leurs réponses, il a été constaté que presque tout le monde utilise des vidéos via YouTube, tandis que certains utilisent également d'autres formats tels que les bandes dessinées et les affiches.

Par exemple, S5 a rapporté que : *« J'utilise beaucoup la bande dessinée et récemment j'ai utilisé l'application, le programme qui nous permet de créer notre propre bande dessinée. Les enfants ont été enthousiastes à ce sujet, car ils ont pu développer leurs propres dialogues dans le cadre de la leçon. En réalité, l'autre jour, j'ai utilisé une affiche pour proposer des activités de compréhension, de grammaire et de vocabulaire ».*

Dans la question suivante, les enseignant.e.s de l'échantillon ont été invités à indiquer les critères qu'ils utilisent pour choisir les textes multimodaux à utiliser dans leur enseignement. En règle générale, le critère principal était le niveau de compétence en langue des élèves de la classe et les objectifs d'apprentissage. De plus, le contenu du texte ainsi que son intérêt culturel sont pris en considération. Les deux réponses suivantes sont particulièrement intéressantes :

S3 : *« J'essaie surtout de trouver les difficultés rencontrées par la classe moyenne, afin de renforcer ces domaines. Malheureusement, il est très difficile d'identifier les difficultés individuelles rencontrées par chaque élève individuellement. Cependant, j'essaie de leur parler et de trouver ensemble les points qui nécessitent une pratique supplémentaire ».*

S6 : *« De manière générale, j'essaie d'identifier les points faibles au sein de chaque groupe d'élèves afin de mieux cerner et de me rapprocher des difficultés spécifiques rencontrées par chaque élève individuellement ».*

Les enseignant.e.s devaient ensuite indiquer s'ils préféraient des textes en papier ou ceux en version numérique. La majorité d'entre eux ont déclaré préférer les textes numériques multimodaux. Par exemple :

S6 : « *Oui, je préfère nettement les textes numériques multimodaux. Je pense qu'ils sont beaucoup plus efficaces pour mon enseignement* ».

Les participant.e.s ont ensuite été invités à indiquer d'où provenaient les textes qu'ils utilisaient. À cet égard, les réponses données comprenaient à la fois l'élément des institutions, mais aussi celui des individus :

S10 : « *Je dirais que cela dépend à la fois du thème et des objectifs visés. Habituellement, je me tourne vers YouTube, où il y a de nombreuses vidéos créées par des enseignants de FLE ou par d'autres personnes qui me conviennent, ou vers TV5 pour mes ressources* ».

Les personnes interviewées ont ensuite été invitées à préciser si les textes utilisés sont authentiques ou didactiques, la majorité des participants et participantes ayant exprimé une préférence pour les textes didactiques.

S7 : « *Didactique principalement. Parce que le but est toujours de pratiquer un phénomène grammatical, de comprendre un peu de vocabulaire, de s'entraîner à l'oral et à l'écrit* ».

En ce qui concerne les sources de matériel multimodal utilisées par les enseignant.e.s, la plupart d'entre eux ont indiqué qu'ils préféreraient les ressources éducatives existantes, YouTube, ainsi que d'autres ressources éducatives :

S5 : « *J'utilise régulièrement YouTube, ainsi que le matériel proposé par l'Institut français, y compris le répertoire numérique Photodentro* ».

Les enseignant.e.s devaient alors indiquer s'ils considéraient important de proposer à leurs élèves des activités de création de textes multimodaux, et si oui, pour quelle raison. En général, tous les participant.e.s ont indiqué qu'il est important que les élèves participent aux activités de création de textes multimodaux:

S4 : « *Je le crois fermement, oui. Lorsque les élèves sont impliqués dans l'apprentissage, les résultats sont positifs. Cela se produit car l'enseignement ne se concentre plus uniquement sur l'enseignant, mais davantage sur l'élève. Ainsi, les enfants ne s'ennuient pas et manifestent un intérêt actif, en participant pleinement.* »

En ce qui concerne les compétences en littératie numérique que les enseignant.e.s pensent que leurs élèves développent par l'utilisation ou la production de textes multimodaux, la

plupart d'eux ont répondu que les élèves apprennent à utiliser la technologie pour rechercher des informations et à maîtriser des outils pour créer du matériel numérique. Ils apprennent également à filtrer les informations et à reconnaître les différents types de textes numériques.

S1 : « Il est certain que l'implication des enfants dans l'utilisation et la production de textes multimodaux a beaucoup de points positifs pour eux. Tout d'abord, ils acquièrent des compétences en littératie numérique au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec la technologie, apprenant à rechercher eux-mêmes des informations en ligne et à ne pas attendre que quelqu'un d'autre leur donne. Ainsi, ils entrent activement dans le processus d'apprentissage et cessent d'être des récepteurs passifs.

S8 : « Je suis persuadé que l'emploi et la création de textes multimodaux aident les apprenant.e.s à développer leur culture numérique. Cela inclut surtout la manière dont ils gèrent et filtrent l'information reçue à travers la technologie. »

Par la suite, les enseignants et enseignantes ont été interrogés sur les objectifs pédagogiques liés à l'utilisation de textes multimodaux dans leur enseignement. Tous les participant.e.s ont évoqué le développement de compétences générales, telles que les connaissances culturelles et le savoir-être, incluant le respect d'autrui et l'acceptation de la diversité.

Par exemple, selon S4 : « Je veux qu'ils apprennent à respecter tout ce qui est différent. Apprendre à travailler ensemble, en reconnaissant et en respectant l'autrui ».

Ensuite, les enseignant.e.s devaient indiquer comment l'utilisation de textes multimodaux facilitaient l'apprentissage du français langue étrangère. La plupart d'entre eux déclarant que l'utilisation de textes multimodaux contribue de manière significative à la familiarisation avec la langue française dans les situations de communication authentique, mais aussi avec la culture française. À titre indicatif, les deux réponses suivantes sont présentées :

S5 : « Créer des affiches ou des présentations PowerPoint, chercher et relier des photos au texte, aide les élèves à se familiariser avec les codes visuels et textuels. Cela leur permet de comprendre et d'observer les images de manière approfondie ».

S6 : « Les élèves acquièrent un contact quotidien avec la langue, tout en recherchant des informations, ils acquièrent une meilleure compréhension de la culture française. Ce que je considère également comme très important. Apprendre à connaître une nouvelle culture et s'engager dans un processus de recherche d'informations supplémentaires à son sujet, même dans le contexte du cours, permet d'élargir les horizons, ce qui est essentiellement l'essence même de l'apprentissage d'une langue étrangère ».

Puis, il y a été posée la question sur les activités utilisées par les enseignant.e.s de l'échantillon de textes multimodaux. En général, la majorité des répondant.e.s a indiqué les employer dans des activités centrées sur la grammaire et le vocabulaire :

S1 : « Principalement des activités de vocabulaire et de grammaire. J'utilise des vidéos pour encourager les enfants à s'impliquer davantage ».

En ce qui concerne la question de savoir si les objectifs de ces activités sont communicatifs ou linguistiques, La plupart des enseignant.e.s ont répondu aux deux options :

S2 : « Je pense qu'en termes de communication, ils apprennent à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. En termes de langue, je pense qu'ils sont plus directement liés à cela, ils le mettent aussi en dehors du contexte scolaire ».

Dans la question suivante, les participant.e.s devaient indiquer comment leurs élèves réagissaient lorsqu'ils s'engageaient dans des textes multimodaux. Dans l'ensemble, l'élément d'intérêt pour le sujet de l'enseignement a été mentionné comme particulièrement important.

Par exemple, selon S1 : « Les élèves s'intéressent à la leçon. Ils cessent de le voir comme le temps de l'enfant ou le vide. Ils s'impliquent, ils cherchent, ils demandent, ils apprennent. Ils ont un vif intérêt ».

Dans le même ordre d'idées, la question suivante était de savoir si les enseignant.e.s avaient identifié des améliorations dans les performances de leurs élèves à la suite de l'utilisation de textes multimodaux dans leur enseignement.

S2 : « *Des améliorations, oui, et des défis, oui. Contestations principalement de la part des parents concernant le fait que les enfants utilisent Internet et ne sont pas sûrs des objectifs de l'enseignement, etc. Chez mes élèves, j'ai vu des progrès significatifs. Même à ceux qui s'ennuient et qui n'ont aucun intérêt* ».

S8 : « *Oui, absolument. Cela enrichit principalement mon enseignement et renforce ma relation avec mes élèves qui ont de meilleures performances.* »

Ensuite, les enseignant.e.s de l'échantillon ont été invités à se référer à la façon dont ils évaluent les connaissances de leurs élèves, qu'ils ont acquises grâce à l'utilisation de textes multimodaux. Principalement, les enseignant.e.s participant.e.s choisissent des formes d'évaluation alternatives, telles que l'auto-évaluation des élèves et l'évaluation en classe. Les critères cognitifs ont été rapportés par la majorité des enseignant.e.s de l'échantillon.

À titre indicatif, les réponses suivantes sont mentionnées :

S3 : « *En général, les critères sont d'abord cognitifs. C'est-à-dire que j'essaie de vérifier s'ils comprennent le phénomène grammatical ou lexical que j'ai enseigné. D'autre part, bien sûr, il s'agit de savoir si les enfants maîtrisent d'autres compétences, telles que l'apprentissage collaboratif et la familiarité avec la culture française* ».

S5 : « *Ce qui m'intéresse principalement, c'est de vérifier le niveau cognitif de mes élèves. J'essaie de voir où les élèves ont des lacunes et où la plupart des élèves ont des difficultés. C'est aussi un moyen de voir si les élèves ont assimilé le vocabulaire qui leur a été enseigné. Ces critères m'aident beaucoup à identifier les domaines qui ont besoin de plus de soutien* ».

Les enseignant.e.s ont ensuite été invités à décrire comment ils se forment pour intégrer efficacement des textes multimodaux dans leur enseignement. La formation continue a été signalée par presque tous les participant.e.s :

S2 : « *Lire, lire, lire. J'assiste à des séminaires, je discute avec des professeurs à l'étranger et, en général, j'essaie toujours d'avoir accès à des formations* ».

La réponse suivante est particulièrement intéressante :

S7 : « Nous avons un groupe intéressant de professeurs de langues à l'école. Une fois par mois, nous nous réunissons pour discuter de notre enseignement et partager nos préoccupations. Nous nous donnons des conseils et apprenons des choses les uns des autres ».

Dans l'avant-dernière question, on a demandé aux enseignant.e.s de mentionner les défis auxquels ils sont confrontés dans l'utilisation de ces ressources.

L'attitude des parents d'élèves et la manière dont les textes sont utilisés ont été évoquées entre autres par les enseignant.e.s.

S1 : « Le défi est principalement l'attitude des parents vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. Beaucoup s'inquiètent encore de leur efficacité ».

S3 : « Au début, je n'étais peut-être pas capable d'utiliser des textes multimodaux qui intéressaient les élèves. Cependant, petit à petit, j'ai pu les impliquer dans cette démarche, pour que les textes soient proches de ce qui les intéresse. »

Enfin, les participant.e.s ont été invités à mettre en évidence les innovations qu'ils aimeraient intégrer dans leurs pratiques d'enseignement à l'avenir.

S2: « J'aimerais pouvoir, en termes de temps, utiliser différentes applications et outils pour impliquer le plus possible les élèves dans leur processus d'apprentissage. »

S8 : « En général, mon objectif est d'établir un lien entre l'interculturalité et l'enseignement du FLE Je souhaite concevoir des cours qui transmettent des valeurs aux élèves et les aident à développer des compétences réellement utiles pour leur avenir. »

Chapitre 5 : Discussion des résultats

À partir des réponses des participant.e.s à l'enquête, présentées dans le chapitre précédent, les conclusions suivantes peuvent être tirées: En ce qui concerne le choix des textes multimodaux, il apparaît que la majorité des enseignant.e.s utilisent des vidéos via YouTube comme supports tandis que l'usage de bandes dessinées, d'affiches et des jeux en classe est moins fréquent. Cette conclusion est cohérente avec certaines études, comme celle de

Lebrun et Lacelle (2012), qui affirme également que les enseignants préfèrent l'utilisation de la vidéo dans leur enseignement, par opposition à d'autres textes multimodaux. Mais, d'un autre côté, cela contredit d'autres résultats de recherche, parmi lesquels l'utilisation de la bande dessinée est préférée (Χριστόγεωρου, Πέζαρου & Αρμενιάκου, 2013). Une conclusion intéressante se dégage de leurs réponses : la plupart des enseignant.e.s de cet échantillon préfèrent recourir à des textes numériques multimodaux dans leur enseignement, car ils estiment que cela rend le cours plus captivant tant pour leurs élèves que pour eux-mêmes. Rendre le cours plus intéressant et plus attrayant pour les élèves sont des objectifs souvent soulignés dans l'étude de l'utilisation didactique des textes multimodaux. (Νέζη & Σεφερλή, 2014, Γρόσδος, 2008). En effet, les études existantes ont montré l'importance de l'utilisation de textes multimodaux dans toutes les phases de l'enseignement, mentionnant l'importance de l'image comme support pédagogique (Γρόσδος, 2008).

Les réponses des participant.e.s concernant l'origine des textes qu'ils utilisent sont également intéressantes, car ils ont tous déclaré que les textes multimodaux qu'ils choisissent proviennent à la fois d'institutions et d'individus. La nature des textes multimodaux utilisés par les enseignant.e.s de cet échantillon principalement didactique, bien que certains recourent également à des textes multimodaux authentiques.

En ce qui concerne les sources d'où provient le matériel utilisé, il s'agit de YouTube, de TV5, de dépôts numériques tels que Photodentro.

Le choix des textes par les enseignant.e.s est, selon eux, basé sur le niveau des élèves ou de la classe. Certains ont également mentionné que le matériel est choisi après discussion avec les élèves sur le point où ils identifient leurs lacunes. La sélection de textes multimodaux en fonction des objectifs pédagogiques est un élément mentionné dans la bibliographie existante. Par exemple, Brunel et Quet (2017) ont rapporté que, pour les enseignant.e.s qui ont participé à leurs recherches, les objectifs pédagogiques et leur réalisation sont une raison clé du choix des textes multimodaux.

En outre, tous les enseignant.e.s de l'échantillon soulignent l'importance d'impliquer leurs élèves dans des activités de création de textes multimodaux, telles que les présentations PowerPoint ou la création d'affiches, car ils considèrent que de cette façon, les élèves sont directement et activement impliqués dans le processus d'apprentissage et s'intéressent davantage à la leçon. Pour d'autres, l'implication des élèves dans la production de textes

multimodaux est importante, car ils ont ainsi la possibilité de choisir les sujets qu'ils souhaitent traiter davantage et de rechercher eux-mêmes des informations en devenant responsables de leur apprentissage.

En ce qui concerne les compétences en littératie numérique que les élèves développent au cours de leur engagement dans l'utilisation ou la production de textes multimodaux, diverses réponses ont été données. La majorité des enseignant.e.s s'accorde sur le fait que l'intégration de textes multimodaux dans les classes de FLE permet aux élèves de développer une littératie multimodale, considérée comme importante par de nombreux chercheurs « car elle démontre une évolution constante dans le domaine de la linguistique qui se caractérise par un passage d'une focalisation exclusive sur la langue à une attention portée sur divers modes de communication » (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023 : 37). D'autres formes de littératie ont été discutées, telles que celle se référant aux compétences de recherche et de navigation en ligne, ainsi que la littératie liée à l'utilisation des hyperliens. D'autres participant.e.s ont souligné l'importance de familiariser les élèves avec la technologie à travers les textes multimodaux en version numérique, visant des objectifs qui dépassent le simple divertissement. Pour certains, il est crucial de considérer la technologie comme un outil indispensable pour leur accès futur à l'enseignement supérieur et au marché du travail. Un consensus se dégage de l'ensemble des réponses : le développement des compétences en littératie numérique chez les élèves est unanimement reconnu comme un atout majeur pour leur avenir en tant qu'acteurs sociaux. Dans la bibliographie existante, une référence particulière est faite à la dimension de la multimodalité dans la réception et la production de la parole dans le cours de langue (Δουζίνα, 2014, Kordoni, 2021). De plus, l'intégration didactique de la technologie à travers l'usage et la production de textes multimodaux, ainsi que l'initiation des élèves à ces technologies, constituent un autre aspect fréquemment cité comme bénéfique dans le cadre de l'utilisation didactique de textes multimodaux. (Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012).

Enfin, l'examen de la littérature a révélé que l'avantage le plus important de l'utilisation de textes multimodaux est le développement des compétences en littératie numérique par les élèves. Michalis (2016) fait notamment référence à la connaissance du numérique et de ses compétences d'application, où chaque forme d'alphabétisation a une dimension technologique spécifique (Μιχάλης, 2016). Traditionnellement, la littératie scolaire et

sociale est liée à la production de textes manuscrits et à la réception de textes manuscrits ou typographiques (Molinié & Moore, 2012). La littératie numérique est liée à l'utilisation du traitement de texte et de ses applications pour la production et le stockage de textes, ainsi qu'à la capacité de naviguer sur le Web à l'aide d'outils de recherche spécifiques pour trouver du matériel d'information. À l'époque moderne, la littératie numérique est également associée à la création d'hypertextes, de pages Web et de sites Web, ainsi qu'à une participation active aux médias sociaux (Μιχάλης, 2016). En outre, Vardalachou (2021) affirme que la littératie numérique est directement liée à l'utilisation créative des TIC, mais aussi à l'acquisition des compétences numériques nécessaires au 21^e siècle.

L'étude a également examiné les opinions des enseignant.e.s participant.e.s sur les objectifs d'apprentissage liés à l'utilisation de textes multimodaux dans les cours de français langue étrangère (FLE). La majorité des enseignants ont mentionné que ces objectifs comprennent un renforcement plus efficace de la grammaire et du vocabulaire, ainsi que le développement des compétences orales et écrites. D'après leurs réponses, les savoirs culturels et socioculturels constituent également un objectif essentiel, favorisé par le contenu de ces textes. Un élément qui n'a pas été mentionné, du moins directement, par les participant.e.s à l'enquête est celui du développement de la compétence interculturelle par l'utilisation de textes multimodaux. En outre, dans un cours de langue, l'utilisation de textes multimodaux, par opposition aux textes monomodaux, enrichit l'apprentissage en fournissant davantage de stimuli et favorise le développement de l'esprit critique. L'utilisation de textes multimodaux se traduit par la stimulation de la littératie culturelle et interculturelle, tout en contribuant à cultiver l'intelligence multiforme chez les élèves, acquérant ainsi toutes les compétences nécessaires au citoyen du 21^{ème} siècle. L'importance de ces types textuels peut être démontrée à travers les médias, y compris les médias imprimés, audiovisuels, en ligne et visuels qui utilisent l'image pour véhiculer du sens. (UNESCO, 2012).

Les réponses données concernant la réaction des élèves à l'utilisation de textes multimodaux étaient également intéressantes. Tous les participant.e.s ont déclaré que leurs élèves manifestaient des sentiments d'excitation et d'intérêt pour la leçon. L'engagement accru à l'égard de la langue et la collaboration d'équipe entre les élèves ont également été mentionnés. Ces réponses sont ambiguës dans la littérature existante. Plus précisément, Lebrun et Lacelle (2012) ont constaté que les élèves qui ont participé à leur recherche ont

montré de l'intérêt pour l'utilisation de textes multimodaux, mais ont préféré faire un usage privé d'Internet sans utiliser de mots-clés. En même temps, les mêmes chercheurs ont constaté que les élèves avaient de la difficulté à extraire de l'information par le biais de sites Web. D'autre part, les résultats de la recherche de Kuiper, Volman et Terwel (2005) ont montré qu'en dépit d'une difficulté initiale signalée par les élèves concernant l'utilisation pédagogique de la technologie, ils ont fini par se familiariser efficacement avec les textes multimodaux et ont été capables de s'y engager.

De plus, tous les enseignant·e·s ont constaté des améliorations dans les performances de leurs élèves, avec certains rapportant ces progrès tant chez les élèves en difficulté d'apprentissage que chez ceux qui n'étaient initialement pas motivés. Ce dernier point s'inscrit dans la lignée d'autres recherches, telles que celle de Karagiorgos et Hadjigeorgiadou (2012), qui ont constaté que les textes numériques multimodaux peuvent contribuer à la mise en œuvre d'un enseignement différencié en classe, ce qui contribue à créer un environnement éducatif flexible pour soutenir tous les élèves, indépendamment de leur niveau de préparation et de leurs performances d'apprentissage.

Pour évaluer l'engagement des élèves avec des textes multimodaux, la majorité des enseignant.e.s optent pour des méthodes d'évaluation non conventionnelles, telles que l'auto-évaluation par les élèves et l'évaluation par les pairs. Concernant l'auto-évaluation, il est relevé que cette approche permet aux élèves de prendre la responsabilité d'évaluer leurs propres acquis, les plaçant ainsi au cœur du processus d'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation par les pairs, il est mis en avant que cette méthode peut s'avérer plus bénéfique que l'évaluation traditionnelle effectuée par l'enseignant.e. Le processus d'évaluation des élèves lorsqu'ils s'engagent dans des textes multimodaux n'a pas fait l'objet de recherches approfondies dans d'autres études. Une recherche qui fait référence au processus d'évaluation susmentionné est celle de Nazar (2017), qui a étudié le processus de production de nouvelles connaissances à partir d'expériences et de représentations préexistantes des élèves à l'aide d'un texte multimodal. Il a procédé à la présentation d'un texte multimodal à l'environnement de l'éducation religieuse, afin d'utiliser l'expérience des élèves, afin de les conduire à un premier niveau de connaissance sur le sujet du cours. Son application aux étudiants du Département de théologie de l'École théologique a été étudiée et la méthode d'évaluation utilisée a été celle de remplir une fiche d'observation écrite.

En examinant la manière dont les enseignant.e.s participant.e.s parviennent à inclure efficacement des textes multimodaux dans leur enseignement, tous ont déclaré qu'ils essayaient de rester toujours informés des nouveaux développements technologiques et des nouvelles méthodes d'enseignement. Ils ont également mentionné qu'ils sont à la recherche de possibilités de formation continue et qu'ils coopèrent directement avec les enseignant.e.s de leur école d'emploi. La formation technologique des enseignant.e.s est un élément très important pour la bonne mise en œuvre de leur enseignement dans le contexte de l'environnement éducatif moderne. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation sont aujourd'hui une réalité indéniable et nous n'entendons pas par l'utilisation d'un nouvel outil par l'enseignant.e, mais le développement d'une nouvelle dimension de la technologie éducative. L'intégration des TIC dans l'éducation quotidienne est un processus particulièrement difficile qui nécessite du temps et des efforts continus, au centre desquels se trouve l'enseignant.e. lui-même (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007). En même temps, la formation globale des enseignant.e.s, et pas seulement sur les questions liées à la technologie, est d'une importance capitale pour l'accomplissement réussi de leurs tâches d'enseignement et leur réponse aux demandes auxquelles ils sont appelés à faire face. La qualité du travail de l'enseignant.e., dans cette optique, est liée à son développement, à son développement personnel et professionnel et cela rend sa formation continue nécessaire (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020).

Les participant.e.s de l'étude ont rapporté que lors de l'intégration de textes multimodaux dans l'enseignement du FLE, ils ont été confrontés à des défis, principalement dus aux inquiétudes d'une minorité de parents d'élèves. Ces derniers étaient préoccupés par l'efficacité des outils numériques dans l'enseignement du FLE, une préoccupation surprenante dans notre ère numérique actuelle.

Enfin, en ce qui concerne les innovations qu'ils aimeraient mettre en œuvre dans leur enseignement à l'avenir, la réponse d'un participant, qui, comme nous l'avons déjà mentionné, ne voulait pas utiliser de matériel imprimé, mais purement numérique, est particulièrement intéressante. Pour le reste, l'utilisation accrue de la technologie, l'élargissement de la matière à d'autres domaines, la présence accrue de la langue française et l'augmentation de l'inclusion de chaque élève sans exception ont été mentionnés comme souhaitables.

D'après ce qui précède, on peut voir que tous les enseignant.e.s qui ont participé à l'enquête utilisent des textes numériques multimodaux, qui sont pour la plupart de nature didactique et qui proviennent de diverses sources, telles que les référentiels numériques, YouTube et autres. L'objectif des enseignant.e.s de l'échantillon est l'implication accrue de leurs élèves non seulement dans l'utilisation, mais aussi dans la production de textes multimodaux, car de cette manière l'implication de ces derniers dans la leçon augmente, tandis que l'enseignement devient plus agréable et intéressant pour les élèves et l'enseignant. En même temps, grâce à l'utilisation et à la production de textes multimodaux, les élèves élargissent leurs connaissances du français, de la grammaire et du vocabulaire, tout en acquérant des compétences en littératie numérique, qui seront des atouts particulièrement importants pour leur future entrée dans la société moderne. Le choix des textes multimodaux par les enseignant.e.s est toujours basé sur les besoins de leurs élèves, alors qu'ils sont le plus souvent appliqués dans les exercices de grammaire et de vocabulaire et dans les activités d'expression orale et écrite. L'évaluation de cet usage se fait, pour la plupart, à l'aide de formes d'évaluation non traditionnelles, tandis que les critères fixés sont ceux de la collaboration de groupe, de l'implication dans le cours et de l'acquisition de compétences et de connaissances.

L'emploi de documents numériques qui intègrent plusieurs modes de communication, tels que textes, images, et sons, favorise l'engagement et la participation active des élèves en classe. Par ailleurs, pour une utilisation optimale de ces ressources dans l'enseignement, il est essentiel que les enseignant.e.s se tiennent régulièrement à jour concernant les dernières avancées en matière de technologies et de méthodes pédagogique.

Certains des résultats mentionnés ci-dessus sont en accord avec la bibliographie grecque et étrangère existante, tandis que d'autres ne le sont pas. D'une manière générale, l'importance de l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement de chaque matière éducative pour le développement des compétences des élèves est largement reconnue. Ces compétences aideront les élèves à s'intégrer efficacement et en douceur dans la société et sur le marché du travail moderne.

Un autre aspect de notre recherche, qui concorde avec d'autres études, met en évidence le rôle de la littératie numérique en tant que compétence essentielle du 21^e siècle, que chaque jeune membre de la société devrait maîtriser. Ce rôle est d'autant plus crucial en raison de l'évolution technologique rapide, qui a intégré la technologie dans la vie quotidienne de

chacun. Par conséquent, l'utilisation de textes multimodaux permet aux élèves d'acquérir des compétences en littératie numérique, une aptitude qui revêtera une importance particulière pour leur avenir. (Δουζίνα, 2014, Παρασκευαΐδη, 2019, Ναζάρ, 2017, Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012, Lebrun & Lacelle, 2012).

Conclusion

L'objectif de cette étude est d'étudier l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement du FLE. Plus spécifiquement, pour atteindre cet objectif, une enquête qualitative a été menée avec l'outil de l'entretien semi-directif auprès d'un échantillon de dix enseignant.e.s de l'enseignement primaire et secondaire.

En examinant les données collectées, nous avons eu l'occasion de mettre en évidence des aspects significatifs et d'identifier des tendances importantes dans le domaine étudié.

En premier temps, il a été constaté que tous les participant.e.s utilisent des textes multimodaux dans leur enseignement, tandis que la plupart d'entre eux utilisent la vidéo. De plus, le choix des textes par les enseignant.e.s est guidé par le niveau cognitif et les compétences linguistiques de leurs élèves, ainsi que par les objectifs d'apprentissage et le contenu du document. En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, les enseignant.e.s ont déclaré qu'ils cherchaient à ce que leurs élèves acquièrent une bonne connaissance de ce qui est enseigné, mais aussi à connaître la langue et la culture françaises. En même temps, pour tous les participant.e.s, l'utilisation de textes multimodaux dans l'enseignement du FLE rend ce dernier très efficace et intéressant pour tous les acteurs. En ce qui concerne la réaction des élèves à l'utilisation de textes multimodaux, les enseignant.e.s ont indiqué qu'ils constatent de l'enthousiasme, de l'intérêt pour la leçon et une assimilation facile de l'information. Ils ont également signalé qu'ils avaient remarqué l'amélioration des résultats de leurs élèves. En ce qui concerne la façon dont leurs élèves sont évalués, les enseignant.e.s ont déclaré qu'ils préféraient les méthodes d'auto-évaluation et d'évaluation par les camarades de classe. En même temps, ils essaient d'avoir une formation continue concernant le matériel qu'ils peuvent utiliser dans leur enseignement.

En conclusion, tous les enseignant.e.s interviewés ont souligné la nécessité d'augmenter l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation, ainsi que l'importance d'élargir les perspectives éducatives afin de contribuer à la création d'une société plus juste et inclusive.

Perspectives et prolongement de la recherche

La présente étude a tenté d'interroger le point de vue des enseignant.e.s de français langue étrangère sur l'utilisation de textes multimodaux dans leur enseignement. L'enquête a révélé que tous les enseignant.e.s interrogés préféraient l'utilisation de textes numériques multimodaux pour leur enseignement, tandis que tous reconnaissaient l'importance de leur utilisation et de leur production par les élèves pour un apprentissage efficace de la langue française. Pour les recherches futures, il est recommandé de réaliser une étude sur un échantillon plus large, avec une plus grande dispersion géographique et incluant tous les niveaux d'enseignement.

Il est également intéressant d'observer d'autres pratiques où les supports multimodaux jouent un rôle clé. Par ailleurs, grâce aux avancées technologiques, de nouveaux genres de textes numériques émergent, tout comme de nouvelles applications et outils.

Références bibliographiques/sitographiques

Baynham, M. (2002). Pratiques d'alphabétisation / Mike Baynham · traductrice Maria Arapopoulou ; organisée par Eleni Karantzola. - 1re éd. - Athènes : Metaichmio, 2002. - 345p. · 20x14cm. - (Langue - Education - Société).

Bezemer, J., & Jewitt, C. (2018). Multimodality: A guide for linguists. *Research methods in linguistics*, 28, 1-3.

Brunel, M., & Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques: état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 5.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.

Castello, E. (2017). Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique : étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé. *Doctoral dissertation*. Grenoble Alpes. Français. NNT : 2016GREAL007ff.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01563335/document>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Tests. In *Research methods in education* (pp. 563-585). Routledge.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195.

Doi:10.1080/15544800903076044.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2007). 21 The social web. *World Yearbook of Education 2008*, 371.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

EU Key Competences 2018. (2018).

<https://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>

Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. Rééducation orthophonique, *Ortho édition*, 246, 73-85. Ffhal-00609124f.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00609124/document>.

Fraenkel, B. & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction : Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133(3), 7-24.

Doi: 10.3917/lis.133.0007.

Freire, P., & Macedo, D. P. 1. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. South Hadley, Mass. : Bergin & Garvey Publishers.

Gee, J. P. (2006). Are video games good for learning?. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(3), 172-183.

Gerbault, J. (2012). « Littératie numérique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2 | 2012

<http://journals.openedition.org/rdlc/3960>;

Doi : 10.4000/rdlc.3960.

Government of Alberta. (2010). *Priorité littéraire : un plan d'action*. Canada.

Alberta Education.

<https://education.alberta.ca/media/1626396/litteratieplanaction10.pdf>.

Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning and Technology*, 19(3), 1–7.

https://www.researchgate.net/publication/285926202_Digital_literacies_and_language_learning.

Jordan, R., & Vallois, L. (2015). *Le Film Comme Moyen d'Apprentissage de l'Anglais*. Master of Advanced Studies et diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II.

<https://core.ac.uk/download/pdf/43674039.pdf>.

Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2015). Learning and new media. *The Sage handbook of learning*, 373-387.

Kordoni, A. (2021). Littératies numériques et textes multimodaux: l'écriture créative collaborative en classe de FLE. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13.

Kress, G. (2000). *Multimodality: Challenges to thinking about language*. *TESOL quarterly*, 34(2), 337-340.

Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*.

Kuiper, E. J., Volman, M. L. L., & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and

Processing Informaton. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.

<https://doi.org/10.3102/00346543075003285>.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies. *Digital kompetanse*, 1, 12-24.

Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères* [En ligne], 45 | 2012

<http://journals.openedition.org/reperes/141>

Doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.141>.

Lemieux, N., & Beaudoin, I. (2018). La multimodalité au coeur de la classe de français : la compréhension de multitextes chez les élèves du 3e cycle du primaire. *Revue de Recherches En Littératie Médiatique Multimodale*, 2.

<https://doi.org/10.7202/1047312ar>.

Lim, J. C. Y., & Hoong, Y. (2022). Adapting the FAMILY framework to the teaching and learning of multimodal literacy at the primary level. *Journal of Applied Linguistics*, (35), 59-85.

Lotherington, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31,226–246.

Doi: 10.1017/S0267190511000110.

Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(3), 357–386.

<https://doi.org/10.1177/089124100129023945>.

Machala, L. P. V., & Cambangula, P. C. (2022). Exploitation de la bande dessinée en classe de FLE: Enquête auprès des enseignants des lycées publics de Lubango. Cas des élèves de 12ème année.

<https://repositorio.isced-huila.ed.ao/handle/20.500.14190/192>

Martin, A. (2006). Literacies for the Digital Age, dans A. Martin et D. Madigan (éds)

Digital Literacies for Learning, p. 3-25. Londres : Facet Publications.

https://books.google.gr/books?id=gNcqDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Menouti, K. (2012). Séminaire annuel de Méthodologie de la Recherche et des techniques de rédaction des écrits scientifiques. De la conduite d'entretiens.

Miller, M. T., & Olthouse, J. (2013). Critical Thinking in Gifted Childrens' Offline and Online Peer Feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 66-80.

Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ). *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 9(2).

<https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>.

Morgan, H. (2011). Y'a-t-il un canon des littératures dessinées? *Comicalités. Études de culture graphique*.

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching*, 10(1), 81-94.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564.pdf>.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.

Payton, S., & Hague, C. (2010). Digital literacy across the curriculum Key to themes.

<https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>.

Petterson, R. (2013). Views on Visual Literacy. *VASA Journal on Images and Culture (VJIC)*. <http://vjic.org/>.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6.

Sang, Y. (2017). Expanded Territories of " Literacy": New Literacies and Multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.

Sougari, G. (2015). Identification des typologies d'alphabétisation permettant de lutter efficacement contre l'analphabétisme des adultes en Côte d'Ivoire. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, 4, 93–114.

http://revuesufhbc.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_699.pdf.

Unesco. (2006). L'Éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels, Communication.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278_fre.

Unesco. (2009). Experts' Consultation on the Operational Definition of Basic Education, 17-18 December 2007 (Consultation d'experts sur la définition opérationnelle de l'éducation de base, 17-18 décembre 2007). Paris, UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180253>.

Unesco. (2011). Digital Literacy in education. Moscow: UNESCO Institute. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>.

Unesco. (2012). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris : Alton Grizzle et Carolyn Wilson.

[http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/.](http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/)

Unesco. (2013a). 3e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246943?p>.

Unesco. (2013b). Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC. Paris. ISBN 978-92-3-204212-5.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221860>.

Unesco. (2017). Alphabétisme et numératie dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie) n° 7.

<https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/developper-lalphabetisation-numeratie-perspective-dapprentissage-au-long-vie-note>.

Unité des Politiques linguistiques, CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Van Leeuwen, T. (2005). Multimodality, genre and design. In *Discourse in Action* (pp. 73-93). Routledge.

Velders, T., de Vries, S. A., & Vaicaityte, L. (2007). Visual literacy and visual communication for global education: innovations in teaching e-learning in art, design and communication. *Designs on E-learning*, London, United Kingdom.

https://www.researchgate.net/publication/237290250_Visual_Literacy_and_Visual_Communication_for_Global_Education_Innovations_in_teaching_Elearning_in_Art_Design_and_Communication.

Références bibliographiques/sitographiques en grec

Αρβανίτης, Π., & Κρυστάλλη, Π. (2023). Ψηφιακές τεχνολογίες και διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-192>

Βαρδαλάχου, Ε. (2021). *Ψηφιακός γραμματισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Γρόσδος, Σ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. *Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δενδρινού, Β. & Καραβάς, Ε. (2013). Διδασκαλία ξένων γλωσσών για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Δήμαση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. 1(2), 1–16. <https://doi.org/10.6007/majess/v1-i2/458>.

Δουζίνα, Μ. (2014). Ιστοεξερευνώντας την πολυτροπικότητα Από τη διερεύνηση στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 294-300.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών.

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>

Θεοδωρίτση, Δ., & Καλογρίδη, Σ. Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 110-127.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157/%CE%9806-%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327_Isari-KOY.pdf

Καϊμακάμη, Α. (2015). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών στον Ψηφιακό Γραμματισμό, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών στον Ψηφιακό Γραμματισμό, *Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.*

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). *Πρακτικά Εργασιών Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» σ, 472-481.*

Καραγιώργου, Ι. & Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2012). Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. *Πρακτικά του*

Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/71_karagiorgou_xatzigeorgiado_u.pdf

Κουσκούτη, Β. (2021). Διδακτική αξιοποίηση εικαστικού έργου τέχνης στο μάθημα της Γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών. *Νέος Παιδαγωγός*, online, 22, 309-316.

Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Γραμματισμός και τεχνολογικός γραμματισμός. Πρακτικά 5ου Συμποσίου ΕΤΠΕ, με θέμα: «Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση».

<http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1190.pdf>.

Μητσκοπούλου, Β. (1997). 5.1 Γραμματισμός.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf.

Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 165-181.

Ναζάρ, Ν. Π. (2017). Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα των θρησκευτικών: Το παράδειγμα της εικόνας. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1, 267-271.

Νέζη, Μ., & Σεφερλή, Ν. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα. *Πρακτικά του 3ου συνεδρίου στη Σύρο, με θέμα: «ΤΠΕ και Εκπαίδευση*, 143-150.

Παρασκευαΐδη, Α. Π. (2019). Διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο: ποιοτική ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις.

Συκιάτη Ε., & Κονδύλη Μ. (2008). Ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και η ανάδυση τους στο πλαίσιο διαφοροποιημένων πρακτικών σχολικού γραμματισμού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 177–196.
<https://doi.org/10.12681/icw.18218>

Τζιφόπουλος, Μ. Η. (2014). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού για μελλοντικούς φιλόλογους (αρ. GRI-2014-12870). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χριστογέρου, Κ., Πέζαρου, Π. & Αρμενιάκου, Κ. (2013). Δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα στο νηπιαγωγείο.
http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/ekp_senar/VoIE/VoIE_184_193.pdf

Appendice

Choix des textes multimodaux

1. Quels types de textes multimodaux utilisez-vous le plus souvent (affiches, vidéos, graphiques, etc.) ?

S2 : Eh bien, j'utilise beaucoup, la vérité, c'est que j'essaie d'utiliser de nombreux médias différents dans chaque leçon. Par exemple, j'utilise beaucoup YouTube lorsque je veux enseigner un phénomène grammatical à mes élèves. J'utilise aussi beaucoup la bande dessinée et récemment j'ai utilisé l'application, le programme qui vous permet de créer votre propre bande dessinée. Ils ont été enthousiastes à ce sujet, car ils ont pu développer leurs propres dialogues dans le cadre de la leçon et de la matière enseignée. En fait, l'autre jour, j'ai utilisé l'affiche. C'est-à-dire que j'ai demandé à mes élèves de créer des affiches en groupe sur les temps des verbes. Chaque groupe a pris un temps différent et finalement, nous avons présenté et affiché ces affiches en classe. C'était un effort qui en valait la peine.

S5 : J'utilise beaucoup la bande dessinée et récemment j'ai utilisé l'application, le programme qui nous permet de créer notre propre bande dessinée. Les enfants ont été enthousiastes à ce sujet, car ils ont pu développer leurs propres dialogues dans le cadre de la leçon. En réalité, l'autre jour, j'ai utilisé une affiche pour proposer des activités de compréhension, de grammaire et de vocabulaire.

2. Sur quels critères sélectionnez-vous ces textes ?

S2 : En gros, j'essaie d'identifier le niveau de la moyenne de la classe afin de donner plus d'activités qui seront façonnées à cet égard.

S5 : J'essaie surtout de trouver les difficultés rencontrées par la classe moyenne, afin de renforcer ces domaines. C'est pourquoi, après une conversation entre moi et mes élèves, on trouve ensemble les points qui nécessitent une pratique supplémentaire.

3. Vous préférez ceux en papier ou ceux en version numérique ?

S2 : La plupart du temps j'utilise des textes multimodaux numériques puisque notre classe est équipée d'un ordinateur et d'un TNI.

S5 : *Puisque on a un tableau numérique dans la classe, j'utilise la plupart des fois les textes multimodaux numériques qui font plaisir et ils unissent la classe.*

4. D'où viennent les documents que vous utilisez ? D'institutions ou d'individus ?

S2 : *Tous les deux.*

S5 : *Ça dépend du thème et des objectifs visés. J'utilise fréquemment l'application du TV5 monde et You Tube bien sûr.*

5. Sont-ils authentiques ou didactiques ?

S2 : *Eh bien, surtout didactique et beaucoup moins d'autres.*

S5 : *Didactique afin d'enseigner un phénomène grammatical mais aussi authentique au niveau plus élevé quand on a une compréhension orale par exemple.*

6. Sont-ils produits pour l'enseignement des langues ou non ?

S2 : *Non.*

S5 : *Non.*

7. Quelles sont les ressources ? Par exemple les documents sont ceux de TV5 monde ou un reportage qu'ils ont trouvé sur YouTube ?

S2 : *YouTube, logiciel éducatif.*

S5 : *Photodendro, TV5Monde, You Tube, Kahoot.*

8. Pensez-vous qu'il est important de proposer à vos élèves des activités de création de textes multimodaux ? Si oui, pour quelles raisons ?

S2 : *Cela va de soi et il est important que les élèves participent à des activités de création de textes multimodaux, car ils entrent ainsi en interaction directe avec ce qu'on leur demande d'apprendre.*

S5 : *Je le crois fermement, oui. Lorsque les élèves sont impliqués dans l'apprentissage, les résultats sont positifs. Cela se produit car l'enseignement ne se concentre plus uniquement sur l'enseignant, mais davantage sur l'élève. Ainsi, les enfants ne s'ennuient pas et manifestent un intérêt actif, en participant pleinement.*

9. Quelles compétences en littératie numérique pensez-vous que les élèves développent par l'utilisation ou la production de textes multimodaux ?

S2 : *Je crois que les élèves acquièrent des compétences en littératie numérique, en particulier lorsqu'il s'agit d'utiliser la technologie à des fins éducatives.*

S5 : *Il est certain que l'emploi et la création de textes multimodaux aident les élèves à s'initier au numérique. Ils entrent activement dans le processus d'apprentissage sans être passifs.*

Objectifs pédagogiques

1. Quels objectifs pédagogiques visez-vous en intégrant des textes multimodaux dans votre enseignement ?

S2 : *Je veux qu'ils acquièrent des connaissances et se familiarisent avec la langue et la culture françaises. De l'aimer, de s'en rapprocher. Donc, je pense qu'on peut aussi leur enseigner un plus grand respect de la diversité.*

S5 : *J'aimerais qu'ils apprennent à travailler ensemble, à se coopérer, à se familiariser avec les textes multimodaux.*

2. Comment les textes multimodaux facilitent-ils l'apprentissage du FLE ?

S2 : *Ils rendent les choses faciles, agréables, intéressantes, joyeuses. Les élèves y sont directement impliqués et ils aiment vraiment ça. Ils apprennent efficacement.*

S5 : *Créer des affiches ou des présentations PowerPoint, chercher et relier des photos au texte, aide les élèves à se familiariser avec les codes visuels et textuels. Cela leur permet de comprendre et d'observer les images de manière approfondie*

3. Quelles sont les activités pour lesquelles vous utilisez de textes multimodaux ?

S2 : *Je m'en sers pour apprendre aux élèves à écrire et à parler. Je pense que cela les aide beaucoup.*

S5 : *Des activités de compréhension orale, de production écrite et des jeux.*

4. Quels sont les objectifs communicatifs ou linguistiques de ces activités ?

S2 : *Je pense qu'en termes de communication, ils apprennent à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. En termes de langue, je pense qu'ils sont plus directement liés à cela, ils le mettent aussi en dehors du contexte scolaire.*

S5 : *Bien sûr que les élèves sont capables d'utiliser le vocabulaire, les ressources grammaticales et ils sont aptes à percevoir et à produire correctement les mots.*

La réaction des élèves

1. Comment les élèves réagissent-ils généralement à l'utilisation de textes multimodaux ?

S2 : *Ils sont excités. Surtout lorsque je les laisse choisir le texte et le sujet qu'ils vont traiter, leur enthousiasme est encore plus grand.*

S5 : *Mes élèves s'intéressent beaucoup à la leçon. Ils montrent un vif intérêt.*

2. Avez-vous remarqué des améliorations ou des défis particuliers associés à leur utilisation ?

S2 : *Des améliorations oui et des défis oui. Contestations principalement de la part des parents concernant le fait que les enfants utilisent Internet et ne sont pas sûrs des objectifs de l'enseignement, etc. Chez mes élèves, j'ai vu des progrès significatifs. Même à ceux qui s'ennuient et qui n'ont aucun intérêt.*

S5 : *J'observe plutôt des améliorations par rapport à l'intérêt de mes élèves, à la façon de s'exprimer et à interagir.*

Évaluation de l'apprentissage

1. Comment évaluez-vous les connaissances acquises par les élèves grâce à l'utilisation de textes multimodaux ?

S2 : *J'ai récemment appliqué la méthode d'évaluation à mes camarades de classe. Habituellement, ce sont des élèves qui travaillent dans la même équipe, ils ont donc une certaine perception des progrès de leur camarade de classe.*

S5 : *Ce qui m'intéresse principalement, c'est de vérifier le niveau cognitif de mes élèves. J'essaie de voir où les élèves ont des lacunes et où la plupart des élèves ont des difficultés.*

C'est aussi un moyen de voir si les élèves ont assimilé le vocabulaire qui leur a été enseigné. Ces critères m'aident beaucoup à identifier les domaines qui ont besoin de plus de soutien.

2. Comment vous formez-vous pour intégrer efficacement des textes multimodaux dans votre enseignement ?

S2 : Lire, lire, lire. J'assiste à des séminaires, j'échange avec des professeurs à l'étranger et en général, j'essaie toujours d'avoir accès à des formations.

S5 : J'assiste à des séminaires, je m'informe sur Internet et je communique régulièrement avec mes collègues.

3. Quels sont les défis auxquels vous êtes confronté en tant qu'enseignant dans l'utilisation de ces ressources ?

S2 : Le défi réside principalement dans l'attitude des parents vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. Beaucoup s'inquiètent encore de leur efficacité.

S5 : Au début, je n'étais pas très familiarisé avec l'utilisation des textes multimodaux. Pourtant, je me suis bien informé et maintenant je suis capable de les intégrer dans ma leçon.

4. Quelles innovations aimeriez-vous intégrer dans vos pratiques pédagogiques à l'avenir ?

S2 : J'aimerais pouvoir, en termes de temps, utiliser différentes applications et outils pour impliquer au maximum les élèves dans leur processus d'apprentissage.

S5 : Je voudrais avoir plusieurs outils et applications pour enseigner le français en impliquant mes élèves dans le processus d'apprentissage le plus possible.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Κγυσπροϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.