

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική Εργασία

**« Littératie numérique et apprentissage des langues étrangères :
proposition de scénarios pédagogiques pour la classe de FLE »**

Νικολάου Σοφία

AM 101297

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κρυστάλλη Πηνελόπη

Πάτρα, Σεπτέμβρης, 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 της συγγραφέας/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 της συγγραφέας/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**« Littérature numérique et apprentissage des langues étrangères : proposition de scénarios
pédagogiques pour la classe de FLE »**

Νικολάου Σοφία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κρυστάλλη Πηνελόπη

«ΣΕΠ ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Τζαναβάρη Μυρσίνη

«ΣΕΠ ΕΑΠ»



*À ma tendre maman, mon soutien, qui a toujours cru en moi et qui m'a toujours appris à ne
jamais m'arrêter de m'instruire*



Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement la surveillante de ce mémoire, madame Krystalli Pinelopi, dont les conseils m'ont été précieux. Je la remercie de sa patience et sa grande disponibilité et aussi de ses conseils pertinents et son encouragement.

En plus, je suis reconnaissante envers Madame Tzanavari Myrsini, membre du jury, qui m'a fait l'honneur de lire et évaluer ce mémoire.

Aussi, je remercie mes élèves, qui ont accepté de participer et de partager leur expérience de cette recherche, sans la contribution desquels ce mémoire ne pouvait pas être effectué.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance à mes parents et à mon mari pour leur soutien tout au long de mes études et surtout à mon fils Petros.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας καθηγητής γλώσσας δεν μπορεί να αγνοήσει την πανταχού παρουσία της ψηφιακής κουλτούρας. Ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ; Και επίσης ποιος είναι ο αντίκτυπος στη διδασκαλία και τη μάθηση ; Τα ψηφιακά μέσα δεν χρησιμοποιούνται ακόμη αρκετά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών, συχνά λόγω έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η ταχεία πρόοδος στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών διευκόλυνε νέες μορφές αναπαράστασης βασισμένες στα διαδραστικά μέσα και την επικοινωνία μέσω υπολογιστή, νέους τύπους πρακτικών συγγραφής κειμένων και ενθάρρυναν τη δημιουργία παγκόσμιων διαδικτυακών χώρων, όπου συμμετέχοντες από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν εκεί να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν.

Σ' αυτή τη διπλωματική εργασία, θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε τον ψηφιακό γραμματισμό και θα προτείνουμε ψηφιακά σενάρια στην τάξη των Γαλλικών ως ξένη γλώσσα ακολουθώντας τη γραμμική εξέλιξη της μεθόδου που επιλέχθηκε σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Αφενός, ο στόχος είναι να μελετηθεί σε ποιο βαθμό και υπό ποιες συνθήκες η δημιουργία σεναρίων που χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες θα μπορούσε να γίνει το μέσο, που θα βελτίωνε την ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων σε μια ξενόγλωσση τάξη και, αφετέρου, να ανακαλύψουμε τις δυνατότητες που προσφέρονται από τα εν λόγω σενάρια για την ανάπτυξη ικανοτήτων στον ψηφιακό γραμματισμό.

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ενσωματώνει πολλαπλές προσεγγίσεις και μεθόδους. Σε μια ξενόγλωσση τάξη, η διαφορετικότητα των προσωπικοτήτων των μαθητών, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους καθορίζουν την επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης. Ο κύριος στόχος είναι να ενσωματωθούν επιτυχώς τα εκπαιδευτικά σενάρια στην τάξη και να παρακινηθούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν ιστότοπους τύπου 2.0. Αυτό που πρέπει να απαντήσουμε είναι κατά πόσο το κίνητρο του μαθητή επηρεάζει τη δραστηριότητά του και ποιοι είναι οι παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη ο δάσκαλος και ο μαθητής; Η επαφή με τη γλώσσα-στόχο, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αυξάνει το ενδιαφέρον ;

Λέξεις-κλειδιά : FLE, ΤΠΕ, διδασκαλία, ψηφιακός γραμματισμός, εκπαιδευτικά σενάρια

RÉSUMÉ

Un professeur de langue ne peut ignorer la culture numérique qui est omniprésente. Quelle est la place des enseignants dans l'usage du numérique ? Et aussi quel est l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage ? Le numérique est encore sous-utilisé pour favoriser le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues, souvent par manque de formation des enseignants. Les progrès rapides des technologies de l'information et de la communication ont facilité de nouvelles formes de représentation fondées sur l'hypermédia interactif et la communication assistée par ordinateur, de nouveaux types de pratiques de rédaction de textes et ils ont encouragé la création d'espaces d'affinité en ligne mondialisés, où des participants de cultures diverses peuvent s'y rencontrer et interagir.

Dans ce mémoire, nous allons essayer de définir la littératie numérique et nous allons proposer des scénarios numériques dans la classe de FLE en suivant la progression linéaire de la méthode choisie selon le Cadre Européen Commun de Référence. Premièrement, le but est d'étudier dans quelles conditions et à quel point l'insertion de scénarios numériques dans la classe de FLE pourrait améliorer le développement des quatre compétences et par la suite de constater quelles sont les possibilités offertes tant aux enseignants en tant que chercheurs, organisateurs et concepteurs du matériel didactique qu'aux apprenants du niveau A en FLE.

Des approches et des méthodes multiples sont intégrées à la didactique des langues étrangères les dernières années. Les facteurs qui déterminent le choix de l'approche appropriée dans une classe de langue sont la grande diversité parmi les apprenants, leurs besoins et leurs centres. Le but principal est de réussir à intégrer les scénarios pédagogiques dans la classe de FLE et de motiver les apprenants à utiliser des sites Internet de type 2.0. Ce que nous devons examiner est à quel point la motivation de l'élève influence le processus de l'apprentissage ? Quels sont les facteurs qui doivent être pris en considération par l'enseignant et l'apprenant ? En général, est-ce que le contact avec la langue cible renforce l'intérêt, non seulement dans le milieu scolaire, mais en général pendant le processus de l'apprentissage ?

Mots-clés : FLE, TICE, enseignement, littératie numérique, scénarios pédagogiques

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Remerciements.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
RÉSUMÉ	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	8
INDEX DES FIGURES	12
INDEX DES TABLEAUX	13
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	14
INTRODUCTION	15
PARTIE I	17
Chapitre 1 : Problématique	17
1.1 : La problématique de la recherche	17
Chapitre 2 : De l’alphabétisation à la littératie	19
2.1 : L’alphabétisme, l’éducation de base et l’apprentissage tout au long de la vie	20
2.1.1 : L’émergence du concept littératie.....	21
2.1.2 : Les différents types de la littératie	23
2.1.2.1 : Littératie sociale.....	23
2.1.2.2 : Littératie fonctionnelle.....	24
2.1.2.3 : Littératie critique.....	24
2.1.2.4 : Littératie visuelle	25
2.1.2.5 : Littératie scolaire	26
2.2 : La littératie numérique ou Éducation aux Médias et à l’information (EMI)	27
2.2.1 : Une notion nouvelle : la citoyenneté numérique	31
2.3 : L’éducation aux médias dans la classe de langue.....	35
2.4 : Multimodalité et littératies multiples	37

2.4.1 : La communication multimodale	38
2.4.2 : Les littératies multiples dans la nouvelle pratique linguistique éducative.....	40
2.4.3 : Types de documents multimodaux en classe de langue	41
Chapitre 3 : Le scénario pédagogique et sa place dans le cadre d'une approche actionnelle..	45
3.1 : Le scénario pédagogique	45
3.1.1 : Le scénario pédagogique : définition.....	46
3.1.2 : Caractéristiques et structure des scénarios pédagogiques.....	47
3.1.3 : Avantages des scénarios pédagogiques	49
3.1.4 : Les TICE dans le scénario pédagogique.....	50
3.2 : La perspective actionnelle du <i>CECR</i> et la tâche pédagogique communicative.....	51
3.2.1 : De la perspective actionnelle à l'approche co-actionnelle et le scénario d'apprentissage-action de Bourguignon	52
3.2.2 : La notion de tâche.....	54
3.3 : Le Programme d'Études Commun pour les langues étrangères	55
3.4 : Les plateformes de création et de partage des scénarios pédagogiques	59
Chapitre 4 : Le modèle de quatre ressources	61
4.1 : Première ressource : compétence de décodage.....	62
4.2 : Deuxième ressource : compétence sémantique et création de sens	63
4.3 : Troisième ressource : utilisateur de texte (compétence pragmatique).....	64
4.4 : Quatrième ressource : critique de texte (compétence critique).....	64
PARTIE II.....	66
Chapitre 1 : Objectifs et méthodologie de la recherche.....	66
1.1 : Objectifs de recherche	66
1.2 : Méthodologie de la recherche.....	68
1.2.1 : Type de recherche.....	68
1.2.2 : Outils méthodologiques	68

1.2.2.1 : L'entretien.....	68
1.2.2.2 : L'observation pendant l'application des scénarios numériques	69
1.3 : Difficultés rencontrées	70
Chapitre 2 : Les scénarios numériques	72
2.1 : Présentation et analyse des scénarios numériques	72
2.1.1 : Le scénario : « Covid-19 ».....	72
1. Identité du scénario	72
2. Brève description du scénario	73
3. Résultats d'apprentissage attendus	74
4. Description détaillée du déroulement des séances.....	75
<u>Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min).....</u>	76
<u>Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min).....</u>	78
<u>Fiche du déroulement de la 3ème séance (45 min).....</u>	80
2.1.2 : Le scénario : « Rendez-vous au Top Chef »	82
1. Identité du scénario	82
2. Brève description du scénario	83
3. Résultats d'apprentissage attendus	83
4. Description détaillée du déroulement des séances.....	85
<u>Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min).....</u>	85
<u>Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min).....</u>	88
2.1.3 : Le scénario : « Tour de France »	92
1. Identité du scénario	92
2. Brève description du scénario	93
3. Résultats d'apprentissage attendus	94
4. Description détaillée du déroulement des séances.....	95

<u>Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)</u>	95
<u>Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)</u>	98
2.1.4 : Le scénario : « Le voyage »	100
1. Identité du scénario	100
2. Brève description du scénario	101
3. Résultats d'apprentissage attendus	102
4. Description détaillée du déroulement des séances	103
<u>Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)</u>	103
<u>Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)</u>	105
2.2 : Les outils numériques intégrés dans les scénarios pédagogiques.....	108
Chapitre 3 : Synthèse et interprétation des résultats, propositions	115
3.1 : Le profil des apprenants.....	115
3.2 : Les questions posées.....	115
3.3 : La procédure	118
3.4 : Synthèse des résultats	119
CONCLUSION.....	121
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	123
ANNEXES.....	138

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : La littérature numérique	30
Figure 2 : Le scénario d'apprentissage-action	53
Figure 3 : The four resources model of reading.....	62
Figure 4 : Invitation pour s'inscrire au Top Chef	86
Figure 5 : La page d'accueil de Français FLE dans la plateforme Moodle.....	109
Figure 6 et Figure 7 : Exemples de l'activité des élèves à l'application LearningApps.....	110
Figure 8 : Exemples des portfolios des élèves	112

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structure des scénarios pédagogiques proposée par Brassard et al. (2003).....	49
Tableau 2 : Indicateurs descriptifs de la compétence communicative.....	59
Tableau 3 : Identité du scénario « Covid-19 ».....	73
Tableau 4 : Identité du scénario « Rendez-vous au Top Chef »	83
Tableau 5 : Identité du scénario « Tour de France ».....	93
Tableau 6 : Identité du scénario « Le voyage »	101
Tableau 7 : Tableau des outils numériques intégrés aux scénarios pédagogiques	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CECR= Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CEDEFOP= Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

EMI = Education aux Médias et à l'Information

ENT = Environnements Numériques de Travail

EPS-XG= Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)

EPTC= Environnement Personnel Techno-Cognitif

FLE= Français Langue Étrangère

IEP= Institut d'Études Politiques

L1=Première Langue

L2= Deuxième Langue

LE= Langue Étrangère

NLG= New London Groupe

OCDE= Organisation de Coopération et de Développement Économiques

TICE= Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

INTRODUCTION

Les changements dans la société et les progrès technologiques du 21^e siècle sont bien évidents et aussi ils sont la raison pour laquelle on doit repenser à ce que signifie avoir des habiletés approfondies en littératie (Alberta, 2010). L'intégration des TICE et les nouveautés technologiques en général attirent des millions d'utilisateurs dans le monde tant pour des raisons professionnelles que pour des raisons personnelles. Dans ce mémoire nous allons analyser l'intégration des TICE dans le domaine éducatif et plus précisément dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour Gerbault (2012, p. 2) : « Lire et écrire sont des pratiques sociales, qui aujourd'hui s'appuient de plus en plus sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ». Selon Blanchard & Moore (2010 cités dans Molinié & Moore, 2012, p. 118), « la plupart des jeunes enfants aux pays développés vivent dans un monde de possibilités multiples d'acquisition de la littératie ». Payton et Hague (2010) définissent le terme littératie numérique comme l'accès à un large éventail de pratiques et de ressources culturelles à l'aide des outils numériques et la capacité de créer, collaborer et communiquer efficacement et comprendre comment et quand les technologies numériques peuvent être utilisées au mieux pour soutenir ces processus.

Le but de notre mémoire est de constater si l'insertion de scénarios numériques contribue d'une part au changement de l'attitude des apprenants dans la classe de FLE et à quel point et d'autre part au développement de la littératie numérique à travers des activités accompagnées des outils numériques et des documents multimodaux.

Dans ce mémoire, nous essaierons de développer, dans la première partie, les théories différentes concernant le terme de la littératie en général, et plus précisément la littératie numérique. De plus, nous allons essayer de définir le scénario pédagogique et sa place dans le cadre d'une approche actionnelle ainsi que et le rôle de la littératie numérique dans les scénarios pédagogiques dans la classe de langue. Ensuite, dans la deuxième partie de notre mémoire, nous allons proposer des scénarios numériques dans la classe de FLE en suivant la progression linéaire de la méthode choisie selon le *CECR* (2001). D'une part le but est d'étudier à quel point et dans quelles conditions la création des scénarios numériques pourrait améliorer le développement des quatre compétences langagières dans une classe de FLE et par la suite de découvrir les possibilités offertes non seulement aux enseignants qui jouent le rôle des



chercheurs, des organisateurs et des concepteurs du matériel didactique, mais aussi aux apprenants du niveau A. Finalement, nous allons présenter les méthodologies adoptées auprès des apprenants selon les scénarios proposés en classe de langue, l'analyse des données et la vérification des résultats obtenus par rapport à nos hypothèses en synthétisant, dans la conclusion, les résultats de notre recherche.

PARTIE I

POSITIONNEMENT THÉORIQUE

Dans la première partie de ce mémoire, nous essayerons de présenter les fondements théoriques relatifs à notre recherche. Dans un premier temps, nous allons tenter de présenter le trajet théorique de l’alphabétisation à la littératie numérique. Ensuite nous allons définir le scénario pédagogique dans la classe de langue selon la théorie de l’approche actionnelle proposée par le *CECR*. Finalement, nous allons présenter le modèle de quatre ressources dont les objectifs sont adaptés dans les scénarios proposés.

Chapitre 1 : Problématique

1.1 : La problématique de la recherche

Pendant le parcours didactique les enseignants observent le comportement et l’attitude des apprenants. Il y a des apprenants qui sont prêts et prompts à accomplir les activités proposées par l’enseignant et de l’autre part, il y a la part des apprenants qui montrent de l’indifférence pendant le cours dans la classe de FLE. Ils sont scrupuleux à leur travail sans être attentifs, ils n’ont pas confiance en leurs habiletés et surtout ils s’ennuient face aux méthodologies traditionnelles.

Un professeur de langue ne peut ignorer la culture numérique qui va au-delà du simple usage pour devenir compétent dans la création de contenus. Dans ce mémoire nous tentons de définir la place du multimédia dans les pratiques de l’enseignement des langues étrangères et des pratiques de lecture et écriture à l’ère du numérique. De plus, nous essayons d’étudier comment la « culture numérique » (Fluckiger, 2008 cité dans le Guichon, 2012, p. 2) peut s’intégrer au processus de l’apprentissage des langues. Et enfin, nous cherchons si l’apprentissage d’une langue étrangère peut promouvoir des compétences liées à la littératie numérique chez les apprenants.

Cette situation nous conduit à chercher de nouvelles approches de l'enseignement de la langue étrangère plus proches à la réalité de nos apprenants afin de promouvoir la littératie numérique. Nous allons tenter d'améliorer les composantes de l'apprentissage et d'organiser notre schéma d'apprentissage autour des scénarios pédagogiques utilisant les ressources numériques dans une perspective actionnelle afin de promouvoir la littératie numérique chez les apprenants.

Chapitre 2 : De l'alphabétisation à la littératie

Au fil des siècles, des sociétés primitives aux sociétés postindustrielles développées, c'est bien clair que la communication humaine joue un rôle primordial dans le « vivre ensemble » et la promotion de la richesse culturelle (Papoulia-Tzelepi & Tafa, 2004 cités dans Tzifopoulos, 2014, p. 15) en adoptant un code de communication soit oral soit écrit. L'alphabétisation est un concept qui évolue toujours et son importance est déterminée par les besoins de chaque société. Ce terme (alphabétisation) peut être compris dans le contexte social, économique, politique et culturel auquel il se réfère et c'est pourquoi, c'est difficile de définir le concept (Kaimakami, 2015, p. 20).

Selon Fraenkel et Aïssatou (2013, p. 9), le terme anglais *literacy* créé à partir du latin *litteratus* comme le terme français « lettré », « *convoie une longue histoire sémantique* ». Plus précisément « *analysant l'opposition litteratus-illitteratus, il montre qu'avant le XIIe siècle illiteratus désigne celui qui ne sait ni lire ni écrire et ne parle pas latin puis, à partir du XIIe le terme évolue : un illiteratus peut lire en vulgaire mais il ignore le latin* » (Fraenkel, Mbodj-Pouye, 2010, p. 9).

Le terme « alphabétisation » fait référence à la capacité de lire et d'écrire. Selon la définition donnée par une réunion d'experts de l'UNESCO à Paris en juin 2003, l'alphabétisation est la capacité d'une personne à définir, comprendre, interpréter, créer, communiquer, calculer et utiliser un formulaire et du matériel écrit liés à une variété de contextes. L'alphabétisation implique un « apprentissage tout au long de la vie » qui offre aux individus la possibilité d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et « leur potentiel et de participer pleinement » à leur communauté et à la communauté au sens large (Unesco, 2013, p. 25).

Dorénavant, à la place du terme « alphabétisation » est souvent utilisé le terme « littératie ». Le terme de « littératie » inclut le concept d'alphabétisation mais c'est plus dynamique (Koutsogiannis, 2004, p. 30). La littératie englobe la capacité de l'individu de lire, d'écrire et de numérotter (Kaimakami, 2015, p. 21) en le constituant capable de participer à des diverses

pratiques sociales quotidiennes dans leurs versions variées. Pourtant, la réponse à la définition de la littératie est jugée précaire en raison de la nature du terme et de ses performances en fonction du contexte de référence, du contexte social et des divers besoins des sociétés (Haralambopoulos, 2006, cité dans Tzifopoulos, 2014, p. 16).

2.1 : L’alphabétisme, l’éducation de base et l’apprentissage tout au long de la vie

De premier abord nous allons faire une distinction entre alphabétisme, éducation de base et apprentissage tout au long de la vie. L’alphabétisme en général se réfère à « *un ensemble de compétences et de pratiques, incluant la lecture, l’écriture et la manipulation de nombres, à partir de supports écrits* ». Pourtant, la notion a évolué vers un concept multidimensionnel et complexe en décrivant dorénavant « *la capacité à actionner efficacement des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs, à partir d’un texte soit manuscrit soit imprimé ou numérique, dans un contexte d’exigences indéterminés* » (UIL N° 7, 2017, p. 2). L’éducation de base (éducation élémentaire ou enseignement primaire / secondaire) est gratuite et obligatoire et elle prépare l’apprenant à accepter une formation pour qu’il mène une vie et une citoyenneté active en cultivant les « *savoirs en alphabétisme, numératie, science et technologie appliqués à la vie quotidienne* » (UIL N° 7, 2017, p. 2).

En ce qui concerne l’apprentissage tout au long de la vie, selon les valeurs humanistes et démocratiques d’émancipation, il tâche d’intégrer l’apprentissage à la vie. Ce type « *d’apprentissage propose donc des activités d’apprentissage à des apprenants de tout âge, adaptées à tous les contextes de la vie selon des modalités formelles, non formelles et informelles* » (UIL, 2010, p. 16). Le dernier type d’apprentissage consiste à une perspective d’apprentissage de trois dimensions étroitement liées. Plus, spécifiquement ce sont « *l’alphabétisation comme processus d’apprentissage tout au long de la vie, l’alphabétisation comme processus d’apprentissage dans tous les aspects de la vie et l’alphabétisation comme élément d’un ensemble de réformes sectorielles et intersectorielles* » (UIL N° 7, 2017, p. 3).

2.1.1 : L'émergence du concept littératie

Dans ce chapitre nous allons essayer d'éclaircir le concept de la « littératie » afin de mieux assimiler sa signification.

Dans le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », nous trouvons la définition de la notion de la littératie comme :

Calqué sur le terme anglais literacy, ce terme dont l'orthographe fait encore débat (on trouve littératie) [...] En sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. [...] En sens plus large, le champ de la littératie intègre, le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit. (Cuq, 2003, p. 157)

Jusqu'aux années 80 la littératie était vue comme une compétence basée sur la capacité cognitive. Deux capacités cognitives se sont développées autour de la littératie. Selon la première, les compétences sont acquises indépendamment l'une des autres pour qu'elles composent les compétences de l'écriture et de la lecture. Il s'agit du modèle autonome de la littératie (Street 1984) selon lequel les apprenants développent ces compétences dans le milieu scolaire et dont l'objectif était de lutter contre l'illettrisme qui était considéré comme un signe de pauvreté. D'autre part, c'était la théorie du modèle idéologique de la littératie (Street 1984), selon laquelle la littératie est un ensemble de compétences plus vaste et elle constitue une pratique sociale conforme au cadre et à la société où elle s'applique.

Pour Gee (1993, p. 262) « *la littératie est le contrôle de l'usage du langage, qui est conquis comme le discours oral par les enfants* ». Barton et Hamilton (2000, p. 7) définissent la littératie comme une pratique sociale qui fait le lien entre lecture et écriture, qui a un grand nombre de différents aspects dans la vie et qui se produit par l'interaction des utilisateurs de la langue. Kress (1994, p. 209), distingue la littératie en « *littératie du discours et en littératie qui décrit toute forme de représentation* ». Selon lui, elle représente la communication humaine qui a la forme de la représentation des messages sociopolitiques à travers les lettres et les signes visuels. Pour Baynham (2002, p. 17), la littératie constitue un ensemble de thèses idéologiques qui composent la dispute éducative autour du sens du terme « littératie ». Enfin, Alberta Education (2010, p. 3) définit la littératie comme « *l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec*

le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne ».

D'autre part, les études PISA (2009, p. 10) ont choisi la définition de l'UNESCO pour définir la littératie : « *Comprendre l'écrit c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société* » (OCDE, 2011, p. 39). Dans le contexte de l'enquête PISA, la compréhension écrite, au sens plus large est « la capacité à construire du sens selon ce qui est lu, d'en réfléchir et l'interpréter ».

Selon Unesco, l'alphabétisme et la numératie sont primordiales pour atteindre la cible du Cadre d'action Éducation 2030, c'est-à-dire donner d'accès à « tous à une éducation de qualité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UIL N° 7, 2017, p. 1). Les principes, les stratégies et les actions à engager à cette fin reposent sur une « *conception moderne de l'alphabétisation* » basée sur « *l'idée d'une continuité d'un niveau de compétences à un autre* », qui « *dépend des circonstances individuelles* » (UIL N° 7, 2017, p. 1) et non plus sur la simple dichotomie entre « alphabétisé » et « analphabète ». Selon Gerbault (2012, p. 7) les outils numériques sont des « médiateurs de littératie traditionnelle » et c'est la preuve que la littératie traditionnelle et la littératie numérique sont des types synergiques.

La pédagogie de la littératie constitue un instrument de conception sociale qui renforce un régime de stabilité et d'uniformité. En revanche, la pédagogie des multilittératies se concentre au processus de définition du sens, et cherche à créer une pédagogie plus productive, plus pertinente, innovante, créative et peut-être même émancipatrice. La littératie ne concerne pas les compétences, mais elle vise à créer une sorte de personne, concepteur actif de sens, dotée d'une sensibilité ouverte aux différences, au changement et à l'innovation. La logique des multilittératies est celle qui reconnaît que la création du sens est un processus actif et transformateur, et une pédagogie basée sur cette reconnaissance qui est plus susceptible de créer des parcours de vie viables pour un monde en mutation et en diversité (Cope, Bill, Kalantzis, 2009, p. 175).

2.1.2 : Les différents types de la littérature

Un certain degré de littérature se développe naturellement dans notre environnement familial et social, à mesure que nous apprenons notre langue maternelle et que nous parvenons à communiquer avec différentes personnes dans différentes situations sociales grâce à différents types de discours et de types de texte. Cependant, la formation systématique est toujours nécessaire, car la communication devient de plus en plus complexe selon les nouvelles exigences dans les sociétés modernes (Mitsikopoulou, 1997, s. p.).

2.1.2.1 : Littérature sociale

La lecture, la compréhension ou l'écriture d'un texte est le résultat de pratiques sociales et historiques liées à l'accès à des environnements sociaux. Dans le milieu des institutions sociales, les membres d'une société se participent à des pratiques sociales et entrent en contact avec des textes de types différents. Le besoin de comprendre et de produire des textes de types différents ne cesse de croître et c'est pourquoi il y a le besoin de l'alphabétisation sociale grâce à laquelle les membres de la société moderne deviennent plus productifs dans leur vie privée, sociale et professionnelle. Cette connaissance est activée lors de la lecture d'un texte et conduit à une meilleure compréhension de celui-ci. Grâce à l'école, les jeunes entrent en contact avec leurs institutions sociales et leurs formes d'alphabétisation. Ensuite, leur accès à des environnements sociaux spécifiques et leurs expériences forment leur identité sociale, en leur permettant de comprendre les différents types de discours et de textes.

La production et la compréhension du discours et des textes nécessitent une familiarisation avec ce type particulier de textes, leurs façons d'écrire et la connaissance de leur production, de distribution et de l'approche de ces textes. Cela implique de différents types d'alphabétisation, tout comme la production de différents textes « monotropes » ou « multimodaux » (Mitsikopoulou, 1997, s. p.). Selon Freire (Freire & Macedo cité dans Foucher, 1998) la lecture du monde qui nous entoure précède toujours la lecture d'un texte. Le terme lecture est utilisé par Freire de manière significative et originale pour inclure « l'interprétation » du lecteur. Il met l'accent sur la nature critique de la lecture, le rôle actif du lecteur et la connaissance préalable du monde que le lecteur apporte avec lui pendant la lecture d'un texte. Toutefois, la littérature sociale est loin de la conception traditionnelle qui reflète simplement la capacité cognitive à lire et à écrire. De plus, contrairement à la vision

traditionnelle, elle soutient l'existence de diverses formes de littératie associées à différents environnements culturels et sociaux.

2.1.2.2 : Littératie fonctionnelle

Par le terme littératie fonctionnelle nous entendons « *l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul par rapport à l'acquisition de connaissances et de compétences adaptées au vécu quotidien et aux besoins des populations cibles et de la communauté* » (UNESCO, 1962 cité dans Soungari, 2015, p. 98). Elle se réfère aux compétences exigées par les gens dans le domaine du marché du travail. Ce type de littératie est mesurable et quantitative. L'alphabétisation fonctionnelle, malgré les déclarations optimistes des organismes internationaux compétents, (Jennings, 2000, Olateju, 2010 cités dans Tzifopoulos, 2014, p. 23) ne peut pas confirmer cette logique car elle n'est pas définie dans des cadres strictement conceptuels (Verhoeven, 1994).

2.1.2.3 : Littératie critique

De divers chercheurs ont constaté une perplexité, voire un chevauchement, entre les concepts de littératie fonctionnelle et critique. Dans le sens de la littératie fonctionnelle, la dimension critique et, par conséquent, l'acquisition d'un méta-niveau de conscience critique, linguistique et sociale, sont intrus (Baynham, 2002, p. 19).

La définition de Baynham donne la réponse aux délicates différences entre ces deux types de littératie :

La littératie se réfère à l'écoute, à la parole, à la lecture, à l'écriture et à la pensée critique ; elle comprend également l'arithmétique. Elle comprend également des connaissances culturelles, qui permettent à un locuteur, un auteur ou un lecteur de reconnaître et d'utiliser un langage approprié dans de différents contextes sociaux. Pour un pays technologiquement avancé comme l'Australie, l'objectif est une alphabétisation « énergétique », qui permettra aux gens d'utiliser la langue pour accroître leur capacité de

penser, de créer et de contester afin qu'ils puissent participer efficacement à la société.

(Baynham, 2002, p. 21).

La littératie critique vise au développement d'une attitude critique à l'égard des fonctions des littératies dominantes. L'accent est mis sur la réalisation des objectifs sociaux, qui ne sont pas considérés comme des données mais qui sont soumis à une analyse critique dans le cadre du processus. La pensée critique et l'action sociale sont les deux éléments de base de la littératie critique. Selon Freire & Macedo (1987), l'objectif principal de la littératie est de promouvoir la pensée critique chez les gens en face de la réalité sociale. Pour Buors et Lentz (2009) la littératie critique, enfin, met en œuvre le sens critique, qui donne à l'apprenant la capacité de participer à la construction de son monde, activement, créativement et positivement.

2.1.2.4 : Littératie visuelle

La littératie visuelle en tant que terme inventé par Debes (1969), il décrit les capacités humaines acquises à travers la vue et les autres sens, qui sont fondamentales pour l'apprentissage. Elle fait référence à un groupe de compétences visionnaires qu'un être humain peut développer en voyant en même temps qu'il possède et intègre d'autres expériences sensorielles. Le développement de ces compétences est fondamental pour l'apprentissage humain, parce qu'ils lui permettent de discriminer et d'interpréter les actions, objets et/ou symboles visibles, naturels dans son environnement (Debes, 1969, p. 14). Selon Newfield (2011), il s'agit d'une éducation qui améliore la compréhension du rôle et de la fonction des images dans la représentation et la communication, en particulier dans les médias. La littératie visuelle a préoccupé des chercheurs (Debord, 1983, Barthes, 1977, Baudrillard, 1988, Hodge and Kress 1988, Kress and van Leeuwen, 1996, New London Group, 1996, Newfield, 2011), qui ont démontré comment les images visuelles de toutes sortes étaient de plus en plus utilisées pour représenter le sens, les idées et les sentiments, souvent dans des combinaisons avec des mots, des sons et des mouvements.

Les types de textes, qui correspondent à la littératie visuelle sont les manuels, les livres d'images, les publicités, les œuvres d'art, les affiches, les romans graphiques, les bandes dessinées, les animations, les clips vidéo, les pages Web, etc. La compréhension visuelle de ce type de textes nécessite une approche ciblée pour développer chez l'apprenant une pensée analytique et des compétences d'observation. Debes distingue cinq étapes de la communication

visuelle : voir, apprendre, communiquer, interpréter, comprendre (Velders, de Vries, Vaicaityte, 2007). La littératie visuelle est une composante essentielle tant pour les apprenants que pour les enseignants (Lowe, 2000), puisqu'elle offre une chance d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

2.1.2.5 : Littératie scolaire

La littératie scolaire a traditionnellement été associée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ainsi qu'au développement de compétences cognitives telles que le développement du raisonnement, la compréhension des règles grammaticales, la gestion des concepts et des hypothèses abstraites, le développement de compétences communicatives et intellectuelles (Mitsikopoulou, 1997, s. p.). Dans l'école, les enfants développent et adoptent, à un moment donné, parfois inconsciemment, des compétences en littératie principalement à travers leur environnement familial. Autrement dit, ils apprennent à interagir avec les autres (Cope et Kalantzis, 2000 cités dans Tzifopoulos, 2014, p. 28). En outre, l'un des objectifs scolaires est d'éduquer la jeune génération en la « dotant » de différents types d'alphabétisation qui nécessitent une société pour survivre, en créant une personnalité socialement capable de répondre à différentes situations de communication (Haralambopoulos, 2006, p. 7-9).

L'école est sans aucun doute l'une des institutions officielles les plus importants, qui a pris en charge la transmission des connaissances et des compétences en littératie scolaire avec ses enseignants contemporains. Par conséquent, l'efficacité du travail d'enseignement est directement liée à la prise de conscience des différents aspects de l'alphabétisation : linguistique, sociale, idéologique, politique, cognitive, éducative, technologique (Haralambopoulos, 2006, p. 8-9). Pourtant, les exigences de la société moderne nécessitent l'acquisition des compétences liées à de nouveaux types d'alphabétisation créés par l'introduction, la diffusion et, finalement, l'utilisation universelle des TICE dans la société et donc dans le milieu scolaire. Ces nouvelles pratiques d'apprentissage qui intègrent la technologie dans le milieu scolaire conduisent l'élève à entrer en contact avec de différents types de textes selon les réarrangements et les changements dans les structures de la société.

Toutefois, les exigences de la société moderne révèlent des inégalités scolaires, parce que les enfants issus de milieux défavorisés, qui possèdent un code de langue limité, sont linguistiquement défavorisés et manquent d'alphabétisation scolaire (Bernstein, 1979 cité dans

Tzifopoulos, 2014, p. 29) et c'est une question des inégalités sociales qui a beaucoup préoccupé le système scolaire. Cependant, l'école n'est pas la seule qui doit s'adapter aux nouvelles conditions de la société en évolution. La nouvelle ère dans laquelle nous vivons, exige l'apprentissage tout au long de la vie tant dans les nouveaux programmes éducatifs que dans la vie quotidienne, où de nombreuses formes de littératie sont nécessaires. « *Les nouveaux espaces de la vie sociale et les nouvelles formes de socialisation et d'acquisition de « capital social » c'est une réalité* », selon les auteurs de l'un des rapports du projet Apprenants du Nouveau Millénaire (Ananiadou & Claro, 2009 cités dans Gerbault, 2019, p. 8). Cependant, la littératie scolaire est affectée par le contexte social, politique, historique et culturel de la société, et c'est pourquoi elle commence à être remise en question, car elle n'implique pas les apprenants dans une vraie communication humaine. Nous conduisons alors, dans une pédagogie des multilittératies (Hatzisavidis, 2005, cité dans Dimasi, Aravani, 2013, p. 2).

2.2 : La littératie numérique ou Éducation aux Médias et à l'information (EMI)

L'émergence du numérique dans les pratiques et les apprentissages se présentent initialement dans les années 90. L'influence d'Internet sera si importante dans tous les domaines de la vie qu'il va entraîner des changements sociaux qui sont nés des développements des applications des technologies numériques innovatrices.

Dans la bibliographie française nous rencontrons le terme « éducation aux médias » ou « éducation à l'information » (Unesco, 2012). Selon Unesco (2012, p. 200) l'éducation aux médias¹ décrit la compréhension et l'utilisation des médias de masse en désignant aussi « *la capacité de lire, analyser, évaluer et produire des messages de communication dans une variété de formes médiatiques telles que la télévision, la radio, la presse écrite, les médias*

¹ Les médias sont des supports physiques utilisés pour communiquer « *transitant par des supports physiques tels que la radio, la télévision, les papiers, etc. Le terme se réfère à tous les supports physiques utilisés pour communiquer des messages médiatiques. Les médias sont une source d'information fiable dont les contenus sont procurés à l'issue d'un processus éditorial déterminé par les valeurs journalistiques. Les dernières années, le terme médias est souvent utilisé plus largement en incluant les nouveaux médias en ligne* » (Unesco, 2012, p. 204).

numériques, etc. ». L'EMI ou l'éducation aux médias et à l'information fait référence aux compétences essentielles (connaissances, aptitudes et attitudes) qui « *permettent aux citoyens de nouer une relation efficace avec les médias et les autres diffuseurs d'information et de développer une pensée critique et des compétences favorisant l'apprentissage tout au long de la vie dans une logique de socialisation et de citoyenneté active* » (Unesco, 2012, p. 200).

Dans le cadre de ce travail, nous adoptons le terme « éducation aux médias », qui n'est pas seulement un savoir-faire technologique, mais elle comprend aussi des pratiques sociales et réflexives qui sont intégrées dans le travail, l'apprentissage, les loisirs et la vie. Elle se réfère à la créativité et à l'innovation, à la communication et à la collaboration, à la recherche de l'information, à la pensée critique, à la résolution de problèmes et à la prise de décision. L'OCDE dans son rapport « La littératie à l'ère de l'information », publié en 2000, la conçoit ainsi : « (...) *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000). La littératie numérique selon Kress (2003) est considérée comme une pratique sociale puisque les outils numériques constituent des moyens signifiants (lecture, écriture et communication). Aujourd'hui, selon Prensky (2001) les jeunes sont « des natifs numériques » en raison de leur capacité à utiliser tous les outils technologiques très tôt, car ils ont accès aux médias toujours et dans n'importe quel lieu, à volonté. La messagerie instantanée, le partage de photos, les messages texte, les réseaux sociaux, la vidéo en continu et l'Internet sans fil se trouve dans leur quotidien. Ils acquièrent rapidement de nouvelles compétences puisqu'ils utilisent les technologies de l'information et des communications (TICE). Ils sont capables de réaliser beaucoup d'activités à la fois (multitasking), et ils apprennent en testant les outils et les applications numériques (essai et erreur). Ils considèrent que le texte donne des détails nécessaires sur la compréhension de l'image, du son et des couleurs. Le type des apprenants est désormais « optiquo-kinesthésique » ou simplement « optique » selon le *Nouveau Programme d'Études de Langues Étrangères*² (désormais *EPS-XG*). Cependant pour obtenir les meilleurs résultats et comprendre un monde de technologie en rapide évolution les jeunes ont besoin d'aide. Ils

² ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (ΕΠΣ-ΞΓ) (Υ.Α. 141417/Δ2 ΦΕΚ αρ.2871, τεύχος Β', 9-9-2016) Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf

doivent acquérir les compétences de la littératie numérique - développer leurs connaissances et leur gamme d'aptitudes adaptées au numérique en adoptant de la pensée critique pour gérer l'information et les communications.

À la suite de ces changements, les types de compétences et les pratiques sociales qu'il faut développer pour être un membre productif de la société civile a ainsi changé. En examinant l'exemple de la lecture nous constatons que son développement se limitait à se concentrer sur la compréhension du texte : la façon dont les apprenants en langue peuvent utiliser des stratégies de traitement descendantes et ascendantes pour donner un sens. De même, le terme lecture signifiait également interagir avec un texte imprimé à la fois. Cependant, dans le monde actuel, où une grande partie de ce que nous lisons provient d'Internet, une telle approche n'est plus suffisante. Les obstacles de la publication ayant pratiquement disparu, une grande quantité d'informations est désormais disponible sous forme écrite et cette écriture varie énormément en termes de qualité et de fiabilité. Lorsqu'ils apprennent à lire, les apprenants en langues doivent appliquer des stratégies de gestion de l'information : chercher des textes en ligne, évaluer ces textes, distinguer les véritables sites Web des faux sites Web, etc. À cela, s'ajoute qu'apprendre à lire une page Web signifie développer les compétences nécessaires pour comprendre non seulement le texte de la page, mais également l'ensemble multimodal d'écrits, d'images, de mises en page, de graphiques, de sons et de liens hypertextes (Hafner, Chik, Rodney, 2015).

Selon OCDE (2000), les 3 compétences clés en littératie numérique sont : utiliser, comprendre et créer (Figure 1).



Figure 1 : La littératie numérique ³

Utiliser se réfère aux connaissances techniques qui permettent l'utilisation des appareils numériques ou d'Internet et ce sont les savoir-faire essentiels, par exemple, utiliser des programmes informatiques comme les logiciels de traitement de texte, le courriel électronique et d'autres outils de communication. De plus, comprendre, c'est l'acquisition d'un ensemble de compétences pour analyser, évaluer et utiliser justement l'information disponible sur le web en développant l'esprit critique. Et enfin, créer, c'est le savoir de produire des contenus et communiquer efficacement via les outils et les médias numériques, par exemple l'utilisation du Web 2.0 qui comprend les blogues et les forums de discussion, le partage de photos et vidéos et les réseaux sociaux. En général, l'objectif de la littératie numérique est la « culture numérique » et le type de formation varie selon les besoins de chacun.

Selon Gilster (1997, p. 140), la littératie numérique c'est « la capacité de comprendre et d'utiliser des informations sous de multiples formats et issues de sources variées lorsqu'elles sont présentées via un ordinateur. Le concept de littératie dépasse la seule aptitude de savoir lire » : cela a toujours été synonyme de la capacité à lire avec sens et à comprendre. C'est l'acte

³ Figure basée sur des modèles du rapport effectué par le groupe de travail Digital Britain Media Literacy. (mars 2009), DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy (2005) et Jenkins et al., (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
<https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>

fondamental de la cognition. Quelques années plus tard, Allan Martin (2006) associe cette notion à des compétences bien plus larges en constatant que la littératie numérique comporte la notion de la conscience, de l'attitude et de la capacité des individus à utiliser de manière appropriée les outils et les installations numériques pour identifier, accéder, gérer, intégrer, évaluer, analyser et synthétiser des ressources numériques, créer de nouvelles connaissances, créer des expressions médiatiques et communiquer avec les autres, dans le contexte de situations de vie spécifiques, visant l'action sociale constructive et la réflexion à ce processus (Martin, 2006, p. 19 cité par Castello, 2017, p. 80). En outre, le terme choisi comprend la capacité développée chez l'apprenant de se joindre à une société qui utilise le numérique dans tous les domaines, ainsi que les compétences critiques qui aident à tirer profit des technologies et des médias numériques. D'ailleurs, dans le 21ème siècle les illettrés seront ceux qui ne sont pas habiles à utiliser les nouvelles technologies et pas ceux qui ne savent pas lire et écrire.

2.2.1 : Une notion nouvelle : la citoyenneté numérique

C'est un fait que les apprenants d'aujourd'hui ont lu plus de texte à l'écran que sur papier. Les premiers mots qu'ils ont écrits ont probablement été écrits en les tapant et non au stylo ou au crayon. Les premiers textes avec lesquels ils sont entrés en contact, avant même d'aller à l'école, étaient des textes à l'écran, multimodaux et multimédias, c'est-à-dire des textes écrits associés à des images, de l'audio et de la vidéo, des textes dans lesquels l'information est présentée de nombreuses manières. Ainsi, ils ont développé une culture numérique, qui désigne

La capacité à utiliser la technologie numérique, les outils de communication ou les réseaux pour localiser, évaluer, utiliser et créer de l'information. Elle se réfère également à la capacité à comprendre et utiliser l'information dans des formats multiples à partir d'un large éventail de sources (quand elle est présentée par des ordinateurs) ou à la capacité d'une personne à effectuer des tâches de manière efficace dans un environnement numérique. La culture numérique comprend la capacité à lire et à interpréter les médias, à reproduire les données et images par des manipulations numériques et à évaluer et appliquer de nouvelles connaissances acquises dans des environnements numériques. (Unesco, 2012, p. 199)

Cette génération, comme toutes les générations suivantes, s'appelle « les natifs numériques » (Prensky, 2001), contrairement à leurs parents et à leurs enseignants, qui sont décrits comme des « immigrants numériques », car les premiers mots lus et écrits étaient dans un environnement complètement différent que celui décrit auparavant. Selon UNESCO, être citoyen numérique signifie « *être reconnu comme un membre d'une communauté particulière politique, sociale ou nationale. Le statut de citoyenneté, conformément à la théorie du contrat social, comporte autant de droits que de responsabilités* » (UNESCO 2012, p. 198).

Les nouvelles technologies se développent si rapidement, que les connaissances que nous avons acquises, il y a deux ans, sont maintenant considérées comme obsolètes. Prenons l'exemple d'Internet qui était à l'origine utilisé dans l'éducation comme source d'informations et de matériel. L'enseignement des langues étrangères a trouvé un lieu où chaque enseignant a accès à de nombreux textes authentiques multimodaux à utiliser en classe. Bien qu'Internet ait une courte histoire, il évolue et s'adapte incessamment aux besoins des utilisateurs. En quelques années, la technologie Internet a évolué d'une technologie de publication (sites Web) à une technologie de collaboration (blogs). Internet s'appuie sur la capacité des utilisateurs à collaborer, à partager des informations et à adapter leur environnement de travail à leurs besoins particuliers. Cette deuxième génération d'Internet, qui permet au lecteur non seulement de lire, mais aussi de participer à la mise en forme du contenu d'une page Web, par exemple, commentaires sur un blog ou la publication de photos sur des sites de réseaux sociaux, s'appelle Internet 2.0 (Web 2.0). Les applications typiques et bien connues d'Internet 2.0 sont YouTube, les blogs et les wikis, ainsi que les outils de réseautage social tels que Facebook, Twitter et Google+ (Dendrinou, Karava, 2013).

Internet 2.0 est devenu le moyen de communication et de collaboration que les professeurs de langues étrangères peuvent utiliser en classe tant pour lire et chercher des informations que pour participer à des commentaires critiques ou à des ajouts au produit final en utilisant la langue-cible. Parallèlement, les sites Web interactifs avec des applications de pratique linguistique ciblées en classe via le tableau blanc interactif rendent la leçon de langue étrangère un processus auquel les apprenants se sentent beaucoup plus proches.

Les technologies numériques ont bien été insérées non seulement dans le monde de l'enseignement, mais aussi dans tout le monde en offrant de vastes quantités d'informations. Les médias sociaux préparent des jeunes citoyens qui doivent affronter de nouveaux défis et

qui doivent être prêts à participer efficacement aux affaires de la communauté. Le Conseil de l'Europe propose la définition suivante :

La citoyenneté numérique se réfère à la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie. Plus précisément, la citoyenneté numérique désigne « le maniement efficace et positif des technologies numériques (créer, travailler, partager, établir des relations sociales, rechercher, jouer, communiquer et apprendre), la participation active et responsable (valeurs, aptitudes, attitudes, connaissance) aux communautés (locales, nationales, mondiales) à tous les niveaux (politique, économique, social, culturel et interculturel), l'engagement dans un double processus d'apprentissage tout au long de la vie (dans des structures formelles, informelles et non formelles) et la défense continue de la dignité humaine ». (Conseil de l'Europe, 2016)

Ce nouveau terme désigne également l'acquisition de compétences pour apprendre et participer activement à la société numérique qui va conduire les apprenants à l'autonomisation à travers une utilisation du cyberspace conforme à leurs droits en ligne et en promouvant et en protégeant les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. Cette nouvelle dimension de l'éducation à la citoyenneté cherche à apprendre aux usagers à travailler, à vivre et à partager de manière efficace dans les environnements numériques. Devauchelle mentionne que l'accès à l'information, les stages en milieux professionnels, les aides au diagnostic, l'élaboration du projet professionnel (démarche portfolio) et l'approche Webclasseur⁴ sont des supports qui doivent être filtrés pour que l'élève s'y retrouve, sinon ils finiront par le désorienter au lieu de l'aider, car l'apport primordial du numérique est de cultiver « *un environnement informationnel*

⁴ Application avec lequel l'apprenant conserve les documents qu'il trouve sur Internet pour préparer des projets d'orientation et que les enseignants évaluent et le font évoluer progressivement (Devauchelle, 2016, 100)

et relationnel qui va permettre au jeune de construire sa représentation » (Devauchelle, 2016, p. 100).

Ce « tsunami numérique » (Davidenkoff, 2014) est le développement des Environnements Numériques de Travail (désormais ENT), qui implique tous les acteurs de l'univers scolaire (enseignants, élèves, parents, chefs d'établissement). Les usagers créent un environnement personnel techno-cognitif (EPTC) adapté aux besoins qui sont imposés par les structures officielles (établissement scolaire ou lieu de travail). L'ENT pourrait alors devenir « *une plaque tournante d'interopérabilité des environnements personnels et des environnements collectifs* » (Davidenkoff, 2014, p. 98) et c'est pourquoi il faut de l'attention et un emploi responsable et efficace pour éviter des effets négatifs.

Selon le Conseil de l'Europe les supports en ligne visent « non seulement à fournir des informations et des enseignements sur l'éducation à la citoyenneté numérique, mais également à encourager la discussion et le partage d'expériences ». La sécurité et la protection dans l'environnement numérique est plus importante que la responsabilisation et autonomisation par l'éducation ou l'acquisition de compétences de la société numérique. La notion de la citoyenneté numérique comporte les compétences, les qualités et les comportements qui exaltent les avantages et les opportunités offerts par le monde en ligne tout en assurant la capacité de résister aux potentiels dommages.

Le Conseil de l'Europe⁵ propose dix thématiques : être en ligne (Accès et intégration, Apprentissage et créativité, Maîtrise des médias et de l'information), bien-être en ligne (Éthique et empathie, Santé et bien-être, Présence et communications en ligne), droits en ligne (Participation active, Droits et responsabilités, Vie privée et sécurité, Sensibilisation des consommateurs).

⁵ <http://www.aede-france.org/Citoyennete-numerique.html>

2.3 : L'éducation aux médias dans la classe de langue

Par le terme littératie numérique nous entendons à la pratique de lecture, d'écriture et de la communication à l'aide des outils numériques et les médias digitaux. Ce qui importe c'est l'impact des nouvelles technologies à l'apprentissage de nouvelles langues étrangères. Les dernières années la communication qui a beaucoup changé grâce au développement des TICE a aussi influencé l'apprentissage des langues étrangères. L'information circule très vite et facilement et l'interaction devient plus accessible pour tous les participants dans une situation de communication via les TICE (collaboration des participants, présentation multimodales, communautés globales des usagers, réseaux sociaux, création de textes en commun-wiki, etc.). D'ailleurs ce ne sont pas seulement les TICE qui ont contribué à ce changement, mais aussi la globalisation de l'économie et la migration qui ont créé de nouvelles exigences tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel.

De toute manière l'intégration des TICE a bien favorisé l'utilisation d'une multiplicité de modes, et surtout du mode d'image - fixe ou en mouvement - tel que d'autres modes (la musique et les effets sonores). Ils ont modifié le potentiel d'action de leurs utilisateurs en matière de représentation et de communication. La discussion sur les nouveaux médias s'occupe de l'interactivité, car il s'agit d'un acte interpersonnel, quand par exemple, l'utilisateur peut « écrire » sans difficulté au producteur d'un texte que l'on ne pouvait atteindre qu'avec un très grand effort ou pas du tout avec les médias plus anciens, et donne la possibilité à l'utilisateur de construire une relation entièrement nouvelle avec tous les autres textes (notion d'hypertextualité).

Le recours aux technologies dans la classe aide les enseignants à motiver les élèves et leur offre de différentes approches pédagogiques en créant les circonstances nécessaires, c'est-à-dire : offrir aux élèves des opportunités d'apprentissage à l'aide d'outils technologiques, l'enseignant ne doit pas être un expert de la répétition d'exercices et des cours, mais il doit se présenter comme un facilitateur ou un coapprenant et en plus, utiliser des ateliers de formation pour apprendre à utiliser la technologie dans le but d'améliorer l'apprentissage qui doit être centré sur l'enfant et sur la réalité quotidienne des jeunes et offrir des expériences véritables et

authentiques. De cette façon l'apprenant peut développer sa pensée critique et créative et approfondir sa compréhension des TICE en les utilisant avec plus d'autonomie.

La littératie numérique (OCDE, 2000) assemble des compétences cognitives nouvelles puisque les utilisateurs sont capables d'accomplir une tâche scolaire ou professionnelle et en même temps de communiquer sur Facebook ou Twitter, envoyer ou recevoir des images, ou télécharger de la musique car les dispositifs numériques développent les capacités chez les apprenants de l'organisation, de l'analyse critique et de la résolution de problèmes. Leur intégration dans l'apprentissage des langues étrangères promeut l'acquisition des savoirs et les compétences cognitives.

Selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016), les enfants et les adultes du 21^{ème} siècle doivent être équipés avec de compétences liées aux TICE. Lecture et écriture aujourd'hui s'appuient beaucoup sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Tant l'ensemble des activités sociales que les systèmes éducatifs s'adaptent de plus en plus aux nouvelles exigences de formation. La littératie numérique évolue en une manière d'être et un comportement social. La pluralité des outils de communication et des médias utilisés ouvre un nouvel aspect en ce qui concerne les caractéristiques culturelles de la communication et les contextes plurilingues/pluriculturels.

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2014) de la Commission européenne définit le terme « compétence » comme « *la capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel)* » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, p. 11). Une compétence ne se suffit pas à des éléments cognitifs, mais en plus elle inclut des aspects fonctionnels, des qualités interpersonnelles (p. ex., habiletés sociales et organisationnelles) et des valeurs éthiques. C'est pourquoi une compétence prend le sens plus large et elle comprend des habiletés (de même que des attitudes, des connaissances, etc.). Les compétences du 21^e siècle proposent un vaste éventail de contextes comme la pensée critique et la résolution de problèmes, l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat, la communication, la collaboration, la mentalité de croissance (métacognition / apprendre à apprendre, persévérance et résilience) et la citoyenneté locale, mondiale et numérique selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016).

Basque et Lundgren-Cayrol proposent un regroupement des typologies des usages des TICE en éducation en trois catégories : Les typologies centrées sur l'acte

d'enseignement/apprentissage ont pour critère la classification d'une ou plusieurs variables selon la situation pédagogique, les typologies centrées sur l'école qui visent à répertorier l'ensemble des usages possibles des TICE dans le milieu scolaire et les typologies centrées sur l'apprenant dont le système de classification repose sur les différentes façons d'intégration des TICE aux activités de l'apprenant (Basque et Lundgren-Cayrol, 2003).

La notion de littératie permet alors de concevoir les compétences écrites du côté sociale et de les intégrer au système de l'apprenant afin qu'il accède à l'autonomie. Il y a une multiplicité d'avantages provenant d'une telle action didactique sur le Net participatif comme le développement de la littératie numérique et le profit de l'enthousiasme que les outils technologiques provoquent chez ceux qui ne s'en servent pas pour favoriser une synergie entre littératies traditionnelle et numérique.

Selon Gerbault, J. (2012, p. 4) « *la communication électronique, qu'elle soit dans un contexte monolingue ou plurilingue, nécessite des supports hétérogènes (écrits, visuels, sonores) qui peuvent interagir. Les compétences cognitives et techniques associées à la littératie numérique intègrent l'aptitude de comprendre la communication multimodale et de la produire* ».

2.4 : Multimodalité et littératies multiples

De toute évidence, le monde dans lequel nous vivons est de plus en plus multimodal et en constante évolution. Il est visuel et acoustique, séparé en une variété d'éléments et de formats numériques. La communication a été modifiée et divisée en plusieurs canaux et modes de fonctionnement, à la fois asynchrone et synchrone (Crumpler, Handsfield et Dean, 2011 cités dans le Dimasi, Aravani, 2013). Les nouvelles pratiques de communication (iPods, wikis, blogs and SMS) ont entraîné de nouvelles littératies dans de nouvelles pratiques sociales : façons de travailler dans des formes d'emploi nouvelles ou transformées, de nouvelles façons de participer en tant que citoyen dans les espaces publics et même peut-être de nouvelles formes d'identité et de personnalité (Cope and Kalantzis, 2009). Le nouveau paysage sémantique qui a émergé dans les sociétés occidentales en raison de l'évolution technologique rapide et de l'émergence de nouvelles formes de texte rend la nécessité du développement des compétences métacognitives nécessaire.

Selon Bezemer (2011, p. 196) la multimodalité suppose que la représentation et la communication s'appuient toujours sur une multiplicité de modes, qui contribuent tous au sens dans de différents contextes (visuel, parlé, gestuel, écrit, tridimensionnel et autres, selon le domaine de représentation). De surcroît, il explique que la multimodalité constitue un ensemble organisé de ressources sémiotiques qui créent du sens. Nous utilisons le terme « mode » parce qu'il contribue à la communication de différentes manières et il a un sens culturel partagé au sein d'une communauté. Kress prône un dynamique point de vue : « *socialement, ce qui compte comme mode est une question pour une communauté et ses besoins de représentation. C'est ça que la communauté décide de considérer et d'utiliser comme mode, c'est le mode* » (Kress, 2010 cité dans Forceville, 2011, p. 2).

La multimodalité, « domaine d'enquête » selon Kress (2009, p. 54), se trouve au niveau de la juxtaposition ou la combinaison de différents modes, qui ensuite ont une nature multimodale (par exemple des images animées avec du son, c'est-à-dire la vidéo) et qui combine de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document (Foucher, 1998, p. 7). C'est l'interaction entre les personnes, les objets et les environnements qui produisent et développent la culture et la société. Le discours multimodal indique une gamme d'approches qui traitent l'interaction sociale et la signification en tant que multimodal, c'est-à-dire produite avec et par de multiples modes (pas des modes isolés), évaluée dans un monde multimodal (Gaelle Ferre, 2011, p. 2).

2.4.1 : La communication multimodale

Notre monde est caractérisé par une multiplicité de langues - en même temps utilisées - qui implique de changer le concept de la littératie. La communication multimodale n'est pas nouvelle. La communication en face à face est intrinsèquement multimodale, et même l'acmé de la réussite moderne en alphabétisation, le livre, utilise des modes visuels pour accompagner les caractères alphabétiques depuis des siècles (des illustrations, des photographies, des diagrammes, des diagrammes et des cartes). Bien que la multimodalité ne soit pas nécessairement utilisée par les technologies numériques, les technologies numériques permettent de « *configurer, faire circuler et se recycler les modes de différentes manières* » (Jewitt, 2009, p. 1 cité par Lotherington et al. 2011), multipliant ainsi les possibilités multimodales. Les médias numériques ont été conçus, développés et popularisés dans des appareils de taille en diminution constante à une vitesse vertigineuse au cours des deux

dernières décennies, modifiant fondamentalement les médias de communication, la portée et la vitesse des interactions, la nature du discours et la matérialité des textes.

Nous vivons dans une culture de convergence, où les médias ont convergé. Cela est particulièrement évident dans les capacités sémantiques du Web 2.0, qui permettent une production et un contrôle des utilisateurs supérieurs à ceux des supports précédents. Dans la culture de convergence du XXI^e siècle, l'individu est devenu à la fois créateur et consommateur de la communication médiatisée. Les communautés collaboratives de création et de connaissances connectées numériquement créées par la culture participative sont de nouvelles bases que les infrastructures éducatives doivent intégrer. Tous les enseignants, en particulier ceux de la classe L2, doivent comprendre que l'authenticité de l'autorisation est désormais un choix, et non une écriture simplifiée, et que la salle de classe physique s'étend au-delà de ses murs en brique, elle est reliée aux ressources et à l'apprentissage par des partenaires (Lotherington et al., 2011).

L'un des objectifs fondamentaux d'une pédagogie des littératies multiples est de créer les conditions d'apprentissage propices à la croissance d'une personne à l'aise avec elle-même et suffisamment souple pour collaborer et négocier avec des personnes différentes afin de forger un intérêt commun. Dans une pédagogie des multicritères, toutes les formes de représentation, y compris le langage, doivent être considérées comme des processus dynamiques de transformation plutôt que des processus de reproduction. En d'autres termes, les décideurs ne sont pas simplement des réalisateurs de conventions de représentation. Leurs ressources créatrices de sens peuvent être conçues dans des objets de représentation, structurés de manière familière et donc reconnaissable. Cependant, ces objets sont retravaillés. Les fabricants de sens n'utilisent pas simplement ce qui leur a été donné : ils sont entièrement des fabricants et des correcteurs de signes et des transformateurs de sens.

Une pédagogie de la littérature multicritère offre des points de départ alternatifs pour l'apprentissage. Il permet d'autres formes d'engagement, telles que les expériences variées qui doivent être appliquées à l'apprentissage, les différences de conceptualisation des apprenants, les perspectives différentes analytiques que l'apprenant peut avoir sur la nature de la cause, de l'effet et de l'intérêt humain, et les contextes différents dans lesquels ils peuvent appliquer ou mettre en pratique leurs connaissances. Il permet des orientations d'apprentissage divergentes, des modalités de création de sens différentes en englobant des potentiels d'expression alternatifs pour les apprenants et en promouvant la synesthésie en tant que stratégie

d'apprentissage. Enfin, une pédagogie transformative permet des voies alternatives et des points de destination d'apprentissage comparables (Kalantzis & Cope, 2004, 2005 cités dans le Cope, Kalantzis, 2009). Le succès de ce type de littératie consiste à des résultats d'apprentissage qui produisent des effets sociaux comparables pour les apprenants en termes de récompenses matérielles et de statut socialement attribué.

2.4.2 : Les littératies multiples dans la nouvelle pratique linguistique éducative

L'analyse du discours multimodal définit un large éventail d'approches pour étudier la manière dont les acteurs sociaux produisent un sens et comment les acteurs sociaux interagissent avec les autres acteurs sociaux et leurs environnements. En raison de la diversité des approches, il n'existe aucun texte d'introduction permettant d'explorer toutes les approches (Unesco, 2012).

La nécessité d'élargir le répertoire des pratiques de littératie s'est manifestée au début des années 2000 au sein du courant des Nouvelles études de la littératie (New Literacy Studies). Le terme des littératies multiples a été développé par ce groupe (NLG)⁶, qui était composé de dix chercheurs, éducateurs et visionnaires, en 1994 à New London, New Hampshire, aux États-Unis. Le NLG a conçu l'approche multilatérale pour faire face aux changements issus des nouvelles technologies pour étudier comment les changements technologiques et la mondialisation affectent l'éducation. L'objectif principal du courant dit New Literacy Studies, représenté par les chercheurs (Brandt and Clinton, 2002, Gee, 2006, Hull and Schultz, 2001, Street, 1993, 1997, 2005) va essayer d'identifier le moyen de participer à des activités de communication et ils vont s'opposer à la perception de la littératie comme « *capacité neutre ou bien outil familièrement technique* » (Castello, 2017, p. 78).

Selon le courant des « New Literacy Studies », les individus invoquent un ensemble important de processus sémiotiques pour produire et appréhender des messages et pas exclusivement sur des textes écrits. La notion de « littératies multiples » (multiliteracies) souligne la multiplicité de la communication qui est enrichie avec d'autres formes de communication comme le dessin, la peinture, les icônes selon Cope et Kalantzis (2000)⁷ grâce à l'invention de l'imprimerie. Enfin, c'est Kress (2003 cité dans Castello, 2017, p. 79) celui qui propose la notion de

⁶ <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0183.xml>

⁷krist2366, "Multiliteracies (New London Group)," in *Learning Theories*, September 4, 2014, <https://www.learning-theories.com/multiliteracies-new-london-group.html>.

multimodalité (multimodality en anglais) en soulignant la fonction des sens dans la communication (le corps et ses mouvements), mais aussi d'autres systèmes sémiotiques tels que le son, le langage oral, la musique et les images. D'autre part, Kress (2000, 2003 cité dans Dagenais, 2012, p. 4) pour exprimer la pluralité des modes d'expression, propose le terme de « littératies multimodales » (multimodal literacies).

Ce qui est intéressant est que les textes multimodaux utilisent plusieurs types de documents (langue, image, son, toucher), c'est-à-dire les notions utilisées sont combinées avec des formes des sens audio-visuels et spatiaux en même temps. Une approche multimodale du processus de l'apprentissage combine et exploite toutes ces données en tirant profit surtout des technologies Web 2.0 qui sont particulièrement interactives et multimodales (Dendrinou & Karava, 2013). La notion de multilittératie a été introduite en Grèce avec un certain nombre de présentations à partir de 1997 par Mary Kalantzis lors de conférences et de programmes de formation d'enseignants lancés par Gella Varnava-Skoura à l'Université d'Athènes et Tassos Christidis au Centre de langue grecque de l'Université de Thessalonique. Fort de ces relations, la Conférence internationale sur l'apprentissage s'est ensuite tenue à Spetses (Grèce) en juillet 2001 (Kalantzis & Cope, 2000, 2001 cités dans le Cope, Kalantzis, 2009).

L'importance de l'approche multimodale est qu'elle préserve au mieux le fait que le mode principal de transmission et de production est numérique, ce qui ouvre des possibilités allant au-delà d'une approche. L'apprentissage multimodal prend en charge la création collaborative, y compris la recherche, la création et l'accumulation de modes parallèles rassemblant les apprenants de langue seconde dans la poursuite d'objectifs de communication et favorisant l'acquisition contextualisée de formes de langage cible codées. La communication numérique multimodale pour qu'elle soit créative elle a besoin des technologies multifonctionnelles. Une formation appropriée des enseignants, des pratiques d'évaluation, l'espace pédagogique pour expérimenter la multimodalité et le respect des diverses compétences langagières de tous les membres d'un contexte d'apprentissage sont des orientations essentielles pour la création d'un enseignement multimodal de L2 réussi.

2.4.3 : Types de documents multimodaux en classe de langue

« Le document ou « texte » médiatique multimodal appartient à un environnement médiatique qui intègre divers modes d'expression, dont l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et

l'ordinateur. Le document de type numérique (digital document) y est prédominant [...] » (Lebrun et Lacelle, 2012, ch. 1). « *La compétence multimodale générale combine au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, en demandant des compétences cognitives, affectives, pragmatiques, sémiotiques, textuelles et pragmatiques* » (Lebrun et Lacelle, 2012, ch. 4). La compétence multimodale est la somme de toutes ces compétences, modulée selon la situation de lecture/production en permettant de décomposer les messages et leurs modalités d'utilisation (Foucher, 1998 cité dans Lebrun et Lacelle, 2012).

La présence des documents multimodaux dans la vie quotidienne est incontournable et les nouvelles approches d'enseignement des langues les intègrent dans leurs méthodologies. En classe de FLE les textes multimodaux fournissent plus de stimulation que les textes monotropes et promeuvent la pensée critique. Ils stimulent l'alphabétisation culturelle et interculturelle en cultivant en même temps l'intelligence multiple des apprenants et en les constituant des outils indispensables pour les citoyens du XXI^e siècle. Les médias d'information, qui comprennent la presse imprimée (journaux, magazines), les médias audiovisuels (radio, télévision) et les pages web et les blogs sur Internet comme aussi les médias visuels qui s'appuient sur des images pour communiquer le sens (la télévision, le cinéma, l'Internet, etc.) font de preuve de l'importance de ces types de textes (Unesco, 2012).

En essayant d'établir un classement des documents multimodaux, premièrement nous pouvons nous référer à la **bande dessinée** qui selon Lemieux, Beaudoin (2018, p. 12) fait la liaison entre le mode textuel (texte) et le mode visuel (images, mouvement, son). La signification naît de leur interaction (Morgan, 2003, Mouchart, 2004, Peeters, 1993, 1998). Les éléments visuels (la couleur, les signes non verbaux, le mouvement etc.) permettent au lecteur de mieux pénétrer le sens et l'interaction « texte/images » et se montre déterminante en ce qui concerne la compréhension du récit (recours aux images lorsque en cas de l'incompréhension du récit). En outre, « *les cases d'une bande dessinée permettent la segmentation des actions du récit* » en rendant les idées des images plus explicites et aident à la compréhension du récit (Peeters, 1993, 1998 cités dans Lemieux & Beaudoin, 2018, p. 12).

Par la suite, le **jeu numérique** consiste à un enregistrement d'images et de sons constituant un espace-temps virtuel. Les joueurs y participent de manière électronique (souris, manche à balai, etc.), par le biais d'un écran de visualisation et ils peuvent plonger dans des univers simulés où les règles sont fixées de manière très précise (Unesco, 2006). Il y a des jeux vidéo en forme de DVD (support fermé) ou en ligne (ouvert). De plus, nous devons mentionner les **émissions et**

les messages radiophoniques et aussi les émissions ou extraits d'émission, qui utilisent en même temps de différents modes sémiotiques de communication : la narration littéraire, le théâtre, la poésie, le texte oralisé, le son, la musique bien-sûr pour réussir à diffuser l'information.

D'autre part, il y a **YouTube**, qui est un site de partage de vidéos où les usagers peuvent télécharger des vidéos sur une grande pluralité de sujets d'intérêt et **les podcasts**, qui sont des fichiers médias audio et vidéos publiés en ligne et utilisés à travers des appareils comme l'ordinateur et les Smartphones. En outre, il y a les **blogs**, qui sont des sites web, souvent créés par une personne et qui contiennent des commentaires, des descriptions, des images fixes ou animés ou des vidéos. Aussi, il y a la possibilité pour les autres utilisateurs de laisser des commentaires, cependant le propriétaire est celui qui peut éditer le vrai blog. Les blogs sont souvent appelés comme « des journaux intimes en ligne »⁸.

De même, nous devons nous référer aux **films** et aux **bandes annonces** (courtes vidéos qui incitent le public à aller voir un film), qui sont des outils qui intègrent le son et l'image et qui traitent des thématiques variées comme l'éducation, l'actualité, les sciences et d'autres. Il s'agit d'un moyen authentique, simple et rapide pour s'informer, qui attire la curiosité et l'intérêt des téléspectateurs. Son intégration « répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation » (Cuq, 29 cité dans Jordan, Vallois, 2015, p. 6) et c'est pourquoi il est proposé aussi par *CECR*, dans les compétences de réception audiovisuelle. Le film dans la classe de langue donne l'opportunité aux apprenants d'être en contact avec la langue dans une situation de communication concrète, liée à la langue native.

Enfin, l'affiche, qui est un moyen d'information de la vie quotidienne, implique les dessins, les images, les publicités, etc. Le dictionnaire électronique Le Petit Larousse le définit comme : « Feuille écrite ou imprimée placardée dans un lieu public et portant une annonce officielle, publicitaire ou propagandiste, à laquelle une image peut être associée »⁹. Dans la classe de langue, l'affiche peut jouer un rôle communicatif puisqu'elle transmet des informations dans

⁸ Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris: Alton Grizzle et Carolyn Wilson. ISBN 978-92-3-204198-2 disponible sur: <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affiche/1445?q=affiche#1441>

un contexte scolaire à travers le contact visuel (images, schèmes, symboles, etc.) et elle peut devenir un vrai outil pédagogique.

Chapitre 3 : Le scénario pédagogique et sa place dans le cadre d'une approche actionnelle

Dans ce chapitre, nous allons essayer de définir et d'analyser le scénario pédagogique en mettant en œuvre sa typologie, ses caractéristiques et sa structure. Nous allons nous référer aux avantages de l'intégration des scénarios pédagogiques dans la classe de FLE en faisant une liaison directe avec l'approche actionnelle, et plus précisément, avec l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2006, p. 66). Dans un deuxième temps, nous allons présenter le Programme Commun d'études pour les Langues Étrangères, qui présente les indications nécessaires pour que l'application du scénario dans la classe soit réussie. Enfin, nous allons faire une présentation des plateformes de création et de partage des scénarios pédagogiques, telles que *Ésop* et *Photodentro*.¹⁰

3.1 : Le scénario pédagogique

Il est évident que l'intégration des technologies modernes dans le processus éducatif a introduit des défis au sein éducatif sans pouvoir réformer l'enseignement des langues, indépendamment de l'utilisation de scénarios pédagogiques appropriés (UNESCO, 2013). Par conséquent, l'utilisation créative des technologies modernes n'est pas une panacée pour le renouvellement du travail éducatif, mais elle requiert de la frugalité, des objectifs pédagogiques clairs et un scénario pédagogique approprié (Andréolle, 2019). Il convient de noter que l'application de technologies modernes sans scénario pédagogique approprié reproduit les pratiques pédagogiques traditionnelles, telles que l'enseignement de première ligne, dont l'efficacité

¹⁰ <http://aesop.iep.edu.gr/> , <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

pédagogique est clairement limitée. L'utilisation créative des nouvelles technologies implique également l'existence de programmes éducatifs appropriés, fiables et de qualité, d'un point de vue scientifique et pédagogique. Les programmes structurent souvent l'environnement éducatif et proposent des activités et des parcours d'apprentissage conformes à l'approche pédagogique sur laquelle ils sont basés. D'autre part, le potentiel de tout logiciel, au-delà de sa qualité, dépend de sa bonne intégration dans le scénario d'enseignement correspondant.

3.1.1 : Le scénario pédagogique : définition

Les scénarios pédagogiques peuvent être définis comme des documents que les enseignants peuvent utiliser pour encadrer l'apprentissage de leurs apprenants (Macedo-rouet, 2007). De chercheurs et praticiens dans le monde de l'éducation s'en occupent, car les scénarios pédagogiques permettent de partager des expériences d'enseignement et de réutiliser des ressources éducatives.

De différentes approches ont été proposées dans le processus de scénarisation pédagogique. Selon Bibeau, le scénario pédagogique est un document conçu dans le but d'aider les éducateurs dans la réalisation d'un projet pédagogique « *en constituant en même temps une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences* » (Bibeau, 2000. p. 1). Selon lui, le scénario pédagogique comprend deux parts : l'identification, (rassemblement des éléments d'information) et la présentation de l'activité (des ressources qui aident à réaliser le scénario d'apprentissage). De surcroît, pour Brassard et Daele le scénario pédagogique est considéré comme « *le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage* » (Brassard, Daele, 2003. p. 438 cités dans Macedo-Rouet, M., & Perron, J.-M., 2007, p. 103). Ils proposent un outil de conception de scénarios pédagogiques comportant 17 critères, qui correspondent à la conception de l'auteur sur l'enseignement et l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, l'activité des apprenants, l'évaluation des apprentissages et la régulation et évaluation du scénario. Le processus de la création des scénarios pédagogiques, demande d'assurer les compétences de l'enseignant et aussi les moyens et les ressources qui sont mis en œuvre. Par ailleurs, Pernin et Lejeune (2004, p. 4) définissent le scénario comme :

La description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de

manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. (Pernin et Lejeune, 2004, p. 4)

Une définition classique est celle de Paquette, Crevier et Aubin (1998, p. 289). Selon eux « *un scénario pédagogique est la conjonction d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario de formation qui lui est associé avec l'expression des liens qui les unissent* ». Un scénario de formation est « *l'ensemble des activités destinées au formateur et organisées en un tout cohérent ; à ces activités, on greffe les instruments offerts comme supports aux activités (instruments-intrants) et les instruments à être réalisés par le formateur (produits)* » (Paquette et al, 1997, p. 45). Son rôle est d'assurer le déroulement du cours selon les objectifs de ses concepteurs. Pour qu'il soit complet, il doit préciser les ressources utilisées et les objectifs attendus par les apprenants (Paquette, 2002).

Enfin, Peraya (1999) se réfère au scénario pédagogique par rapport à celle de dispositif. Pour lui : « [...] *un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat* » (p. 153). Il ajoute aussi que :

[...] un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. (Peraya, 1999, p. 153).

Le dispositif ne comporte pas seulement les aspects techniques ou opérationnels mais aussi les relations entre les acteurs (enseignants, formateurs, étudiants) et le contexte institutionnel et organisationnel, c'est-à-dire le lieu de l'application du dispositif.

3.1.2 : Caractéristiques et structure des scénarios pédagogiques

Dans la classe de FLE, l'intégration du scénario pédagogique se montre importante puisqu'il s'agit d'un outil flexible accompagné d'une multitude de moyens mis à disposition des apprenants. Pendant l'exécution d'un scénario l'enseignant n'enseigne pas, mais il « scénarise » (Henri, Compte & Charlier, 2007).

Le scénario pédagogique signale le programme d'études, le public visé et les objectifs d'apprentissage en désignant également les compétences visées, les domaines de vie auxquels il se réfère et les préalables requis chez les apprenants. En plus, les objectifs, le contexte et les tâches accomplis de la part des apprenants doivent être conformes à une approche pédagogique et en proposant des instruments d'évaluation et de rétroaction (Mavridou, 2015, p. 80).

Selon Mangenot et Louveau (2006, p. 71), les scénarios pédagogiques suivent un format précis qui indique un tableau de présentation de manière synthétique (permet d'un seul coup d'œil de prendre connaissances du contenu), une rubrique avec des conseils sur le scénario de communications (les éléments du dispositif à mettre en place, la configuration requise et souvent un corrigé) et puis des informations sur la mise en œuvre : partie à faire en autonomie, parties qui peuvent être réalisées à distance et qui ont besoin du regroupement présentiel et outils de communication à utiliser (la « feuille de route », selon Rézeau, (2007, p. 7) destinée à l'apprenant, en présentant précisément et en détail toutes les consignes nécessaires à l'accomplissement des tâches, fermées ou ouvertes, qu'implique le déroulement du scénario). Ils définissent donc un scénario pédagogique comme « *[équivalent] à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication* » en mentionnant que, « *dans certains contextes, le scénario s'applique aux simulations ou encore aux jeux de rôles* » (Rézeau, 2007, p. 4).

Brassard et al. (2003), proposent un type de structure de scénarios pédagogiques. Comme nous allons voir dans la deuxième partie de ce mémoire, la structure que nous avons adoptée pour les scénarios proposés a été beaucoup influencée par la typologie ci-dessous. La structure proposée figure dans le Tableau 1 ci-dessous :

Les acteurs : apprenants, formateurs, tuteurs ou les autres intervenants
Les buts et objectifs : savoir et savoir acquis à la fin de la formation
Les prérequis
Les éléments du contenu et les connaissances à acquérir
La méthode pédagogique dominante : interrogative, active, collaborative, etc.

Les techniques du travail : travail individuel, de groupe, étude de cas, projets, etc.
Les outils et les recours technologiques
Les activités pour chaque étape de l'apprentissage
La description des séquences et la progression envisagée
Le dispositif d'évaluation : la forme choisie et les modalités
La description détaillée d'une séquence comprenant le contenu, les activités, les rôles, les interactions, l'évaluation

Tableau 1 : Structure des scénarios pédagogiques proposée par Brassard et al. (2003)

3.1.3 : Avantages des scénarios pédagogiques

En présentant les avantages des scénarios pédagogiques, nous devons nous référer entre autres à la qualité de la prestation, puisqu'aucune improvisation n'a place ici. Une bonne préparation de la part de l'enseignant fait preuve de son professionnalisme et garantit la cohérence avec l'analyse de besoins et les meilleurs résultats.

En premier temps, les scénarios pédagogiques, selon les recherches des spécialistes *d'EPS-XG*, garantissent l'adaptation aux besoins du groupe, l'atteinte des objectifs visés et l'élimination de l'angoisse et de la possibilité des fautes tant de la part de l'enseignant que de la part de l'apprenant, puisqu'il s'agit d'un filet de sécurité rassurant. L'organisation du cours autour des scénarios pédagogiques présente d'autres avantages comme le gain de temps et la transférabilité, lorsqu'une fois la formation d'un scénario se reproduit, seuls quelques réajustements sont nécessaires si un autre formateur doit développer une nouvelle formation. C'est un outil flexible et efficace qui s'adapte et s'applique efficacement dans la classe de langue étrangère.

L'interactivité et la participation des utilisateurs se distinguent pendant l'exécution d'un scénario pédagogique ainsi que les apprenants ne sont plus des observateurs, mais des participants actifs du processus (Pernin, Godinet, 2006). Les scénarios pédagogiques sont basés sur les principes du *CECR*, qui promeut le classement des apprenants selon les six niveaux de l'échelle de descripteurs définis et centrés sur l'apprenant et ses besoins, ses intérêts et ses traits personnels et l'enseignant constitue le consultant, le guide et l'organisateur de l'acte didactique.

Également, ce qui semble être très important, c'est qu'un scénario pédagogique vise au développement des compétences communicatives générales et linguistiques des apprenants et surtout au développement d'une personnalité interculturelle. De surcroît, l'importance des scénarios pédagogiques est qu'ils dirigent les apprenants vers l'autoévaluation et par conséquent vers l'acquisition d'une certification en développant chez eux des habiletés, des aptitudes et des compétences nécessaires à l'acquisition d'une certification (EPS-XG). Par ailleurs, le scénario pédagogique, conformé à des normes spécifiques, préconise l'utilisation des nouvelles technologies et les outils de la Toile (web 1.0 et web 2.0) en intégrant des documents multimodaux à travers lesquels les apprenants en premier lieu s'initient à réaliser des tâches/activités (Mavridou, 2015, p. 58) et ensuite ils développent « *l'habileté à acquérir, à créer, à associer et à transmettre un sens dans une multitude de contextes* » (Soussi et al., 2009), c'est-à-dire la littératie numérique. En fin de compte, les scénarios pédagogiques sont conçus et réalisés surtout d'après l'éclectisme, les principes d'approches actuelles et en particulier l'approche de la perspective actionnelle.

3.1.4 : Les TICE dans le scénario pédagogique

L'intégration des TICE en classe de FLE entraîne un changement de la pratique pédagogique pour la part des enseignants. L'enseignant, intégrant des TICE dans son apprentissage, doit bien définir son rôle pendant l'activité pédagogique planifiée. Il peut être « *soit déclencheur soit motivateur, facilitateur, organisateur, entraîneur, consultant, gestionnaire et évaluateur* » (Tardif, 1992 cité dans Mavridou, 2015, p. 82).

Les TICE offrent une multitude d'avantages sur le plan de la réalisation de l'apprentissage. Les apprenants ont accès à des sites d'informations disponibles sur Internet en gagnant de nombreux avantages et en développant l'habileté de la recherche et de l'esprit critique. En outre, la fonction de communication devient plus forte par l'utilisation du courrier électronique, des forums de discussion, mais aussi des réseaux sociaux et la collaboration (travail en tandem ou en groupes d'apprenants) s'intègre dans le sein de la classe de FLE en aidant les apprenants à acquérir une compétence qui est nécessaire non seulement dans la vie privée, mais en plus dans le monde du travail.

Les apprenants, qui sont en même temps des usagers, doivent réaliser des tâches/activités langagières communicatives authentiques, à travers des actes de parole dans un contexte précis,

en utilisant des outils sur la Toile. D'autre part, l'enseignant selon son rôle (guide et conseiller), doit interagir et déculpabiliser l'erreur devant ses apprenants. Dans ce but, les TICE se montrent indispensables, car elles donnent à l'apprentissage de la souplesse, du caractère ludique et intéressant en promouvant la motivation (Viau, 1995, 2004, 2009) chez les apprenants et elles sécurisent l'exploitation la meilleure du scénario pédagogique (Meunier-Carus, 2015). Les outils des technologies web 1.0, à savoir le courrier électronique, le chat et les forums et les technologies web 2.0, qui comprennent Facebook, Twitter, les blogs, les wikis, le vidéo chat, les Podcasts et les outils de coopération, de communication et d'écriture (plateformes) sont des mécanismes introduits par les scénarios pédagogiques en classe de FLE. De cette façon, le scénario pédagogique mobilise les ressources internes et développe des compétences (Bibeau, 2000 cité dans Nissen, 2004, p. 2) de communication comme le savoir (la culture générale et la connaissance du monde qui permettent à l'apprenant d'appliquer les informations indispensables pour la compréhension de la langue cible), le savoir-faire (la capacité d'utiliser les connaissances selon les exigences d'une situation communicative réelle), le savoir-être (attitudes et valeurs) et le savoir-apprendre (la découverte des aspects de la culture de la langue cible) (CECR, 2001, p. 82 - 85).

3.2 : La perspective actionnelle du CECR et la tâche pédagogique communicative

Depuis le XIXème siècle et jusqu'aujourd'hui, de différentes méthodologies émergent, soit en opposition soit en conformité aux nouvelles exigences sociales. Traditionnelle, directe, audio-orale, structuro-globale, audiovisuelle, communicative ou actionnelle, il s'agit de méthodologies ou d'approches (notion plus large) introduites par les didacticiens. Ainsi, les courants méthodologiques les plus récents de la didactique des langues utilisent le terme « approche ». Il s'agit de l'approche communicative, de l'approche actionnelle et de l'éclectisme. Cependant, il y a aussi le terme « perspective » qui est employé en association avec l'actionnelle et renvoie au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001, p. 15).

3.2.1 : De la perspective actionnelle à l'approche co-actionnelle et le scénario d'apprentissage-action de Bourguignon

Selon le *CECR* (2001, p. 15) « *la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ». Les actes de parole s'inscrivent dans le cadre d'actions en contexte social pour qu'ils obtiennent leur pleine signification. En plus, il y a la « tâche » selon laquelle l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui font appel aux compétences dont il(s) dispose(nt) afin qu'ils parviennent à un résultat déterminé. C'est pourquoi, selon la perspective actionnelle, toutes les ressources (cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités) se mettent en coopération pour que l'acteur social accomplisse une « tâche » (*CECR*, 2001, p. 15). La Perspective Actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues apporte une approche plus globale étant donné qu'elle attribue une valeur équivalente tant aux facteurs psycho-socio-cognitifs et culturels qu'aux facteurs sociolinguistiques (Mylona, 2018, p. 7).

Puren (2009, p. 123) explique que dans la perspective actionnelle « *pour la première fois les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière* », c'est pour cette raison qu'il l'appelle la « perspective de l'agir social ». Selon Puren, le terme « perspective actionnelle » utilisé par le *CECR* pour désigner la nouvelle orientation didactique n'est pas satisfaisant. C'est pourquoi il propose le terme « co-actionnelle », afin de montrer la dimension collective et la finalité sociale des actions des apprenants. Il introduit les termes « co-action » et « co-culture » (Puren, 2004, p. 23). D'une part, les utilisateurs de la langue non seulement interagissent (agir l'un sur les autres), mais en plus ils réalisent une « co-action », c'est-à-dire ils agissent avec les autres. D'autre part, le contact entre les cultures différentes chez des individus produit la conception d'une culture commune par et pour l'action collective, la « co-culturalité ».

En d'autres termes, la perspective actionnelle représente la réalité autant que possible, puisqu'elle considère l'apprenant comme une personne qui agit dans la société où il va utiliser la langue cible. D'ailleurs, selon Robert, l'approche actionnelle « *reprenait tous les concepts de l'approche communicative mais y ajoute, pour l'essentiel, les idées d'interaction, de tâche et d'interculturel* » (Robert, 2008, p. 12).

Dans le cadre de la perspective actionnelle, l'enseignant doit acquérir un nouveau rôle dans la classe en contribuant au développement individuel et social des apprenants. Par surcroît, le rôle des apprenants ne se limite plus au milieu scolaire, puisqu' ils s'impliquent à des actions sociales d'après les tâches qu'ils doivent effectuer. Puren distingue en didactique deux notions principales : d'une part, la tâche et d'autre part la coopération ou co-action. Pour lui, la « tâche » est tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et l'« action » est tout ce que fait l'usager dans la société (Puren, 2004, ch. 2).

Selon Bourguignon (2006, p. 66), l'approche communic'actionnelle, repose sur les postulats suivants : la communication est au service de l'action et ce n'est pas possible de séparer la communication de l'objectif attendu. Aussi, le développement des aptitudes de la compréhension et de la production, n'assure pas que l'usager de la langue sera capable à s'intégrer. De plus être un usager de la langue autonome signifie que l'usager de la langue est capable de gérer son interlocuteur sans lequel il n'y a pas de communication.

Dans son approche communic'actionnelle, Bourguignon propose une piste pédagogique : le scénario d'apprentissage-action (Figure 2). Dans ce contexte, le terme « actions » se réfère aux tâches scolaires, qui rendent l'élève acteur de son apprentissage en lui proposant des tâches communicatives dans lesquelles il est impliqué. Ces actions sont des actions sociales, et elles ont leur place dans le cadre de l'apprentissage, mais elles ne comportent pas le même sens avec la définition du Cadre, qui se réfère au terme de l'action sans le sens social.

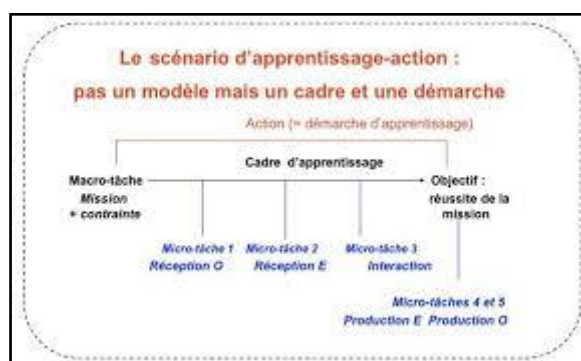


Figure 2 : le scénario d'apprentissage-action

Source : Bagnoli, Dotti, Praderi (2001, p. 7)

Le but est que l'apprenant doit être capable de prendre une décision relative à une situation donnée en appliquant ses compétences langagières de façon correcte et pertinente. Il ne s'agit pas de situations fabriquées dont le but est d'examiner les connaissances de l'apprenant et c'est

pourquoi la solution est souvent unique. Barbier (1996, p. 192) explique que c'est différent la résolution de problèmes et ce qu'on appelle scénario d'apprentissage - action. Alors, il ne faut pas confondre le scénario d'apprentissage-action avec un scénario thématique, car la cible du deuxième est simplement de transmettre des connaissances. Pendant le déroulement d'un scénario d'apprentissage - action l'apprenant s'est mis dans des situation de communication proches à sa vie réelle. Cependant, tous les deux types de scénarios gardent leur place dans le processus de l'apprentissage en accomplissant de différents objectifs.

Bourguignon définit le scénario d'apprentissage-action comme une simulation qui s'appuie sur des tâches communicatives, dont le but est l'accomplissement d'une mission relativement à un objectif et qui va conduire à la tâche finale (Bagnoli, Dotti, Praderi, 2001, p. 8). Ainsi, le scénario est composé par une mission, qui donne le sens à la tâche et qui se trouve dans un contexte précis en ce qui concerne un certain domaine de la vie. C'est plutôt, une démarche d'apprentissage qui vise à articuler un apprentissage basé sur la théorie de la conception, selon laquelle « *l'apprenant est amené à se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre* » (Bagnoli, Dotti, Praderi, 2001, p. 8).

C'est aussi la théorie que nous allons adopter dans la partie pratique de ce mémoire en ce qui concerne les scénarios proposés dont l'objectif sera de relier les connaissances et les besoins de l'apprenant en utilisant les ressources nécessaires afin de mener à bien une mission. Ainsi, il va développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nouveaux en accomplissant des tâches. Selon ce type de scénario l'apprenant adopte le rôle d'acteur social, qui doit accomplir une tâche en éclaircissant et analysant ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager et en mettant en valeur ses connaissances (savoirs), ses capacités (savoir-faire) et ses compétences (savoir-agir) (Bagnoli, Dotti, Praderi, 2001, p. 8).

3.2.2 : La notion de tâche

Les tâches sont des pratiques de la vie quotidienne dans plusieurs domaines (personnel, public, éducationnel et professionnel) dont l'exécution suppose l'acquisition de compétences données, pour accomplir des actions dans un domaine précis avec un but défini et un produit particulier. Leur nature varie beaucoup et exige plus ou moins d'activités langagières soit créatives (la peinture, l'écriture créative), soit relatives à des habiletés (le bricolage), soit de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés) dans le cadre du domaine des échanges courants

(l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message, courrier électronique etc.). Les tâches sont simples ou, au contraire, extrêmement complexes et le nombre d'étapes peuvent être plus ou moins grand (CECR, 2001, p. 121). Pendant l'exécution des tâches les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités (par exemple, la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet).

Les types de tâches doivent être proches de la vie réelle en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe (domaines personnel, public selon les besoins professionnels ou éducationnels). D'autre part, il y a les tâches « pédagogiques » (CECR, 2001, p. 121) basées sur le caractère social et interactif de la classe. Il s'agit d'un jeu d'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens de type pédagogique (assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants) afin de développer des compétences communicatives. Ce type des tâches visent à engager l'apprenant dans une communication réelle. Les activités de classe appelées authentiques ou pédagogiques se caractérisent comme communicatives parce qu'elles demandent aux apprenants de comprendre, négocier et expriment le sens afin de parvenir à un objectif communicatif. D'après les tâches communicatives, le succès de leur exécution est en priorité et le sens est au centre du processus.

3.3 : Le Programme d'Études Commun pour les langues étrangères

Le *Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères* (désormais *EPS-XG*) est le premier programme commun¹¹ des études pour toutes les langues étrangères enseignées à l'école publique grecque et commun pour toutes les filières de l'éducation. L'*EPS-XG* officiel détermine les caractéristiques de l'aptitude linguistique par niveaux d'apprentissage des

¹¹ ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ (ΕΠΣ-ΞΓ) (Υ.Α. 141417/Δ2 ΦΕΚ αρ.2871, τεύχος Β', 9-9-2016) disponible au lien suivant : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf

langues (p. 1). En premier lieu, son intégration dans la classe de FLE présuppose des groupes d'apprenants d'un même niveau de langue, avec des intérêts ou besoins communs et un nombre d'apprenants prédéterminé. Selon les rédacteurs du Programme l'intégration de la technologie numérique en classe semble indispensable pour l'élaboration de scénarios pédagogiques. En outre, les approches de la pédagogie différenciée sont en premier plan en adaptant l'enseignement aux caractéristiques personnelles des apprenants, à leurs besoins et leurs expériences socioculturelles, à leurs attitudes et motivations et surtout aux stratégies qu'ils vont développer et aux difficultés éventuelles qu'ils vont affronter.

Selon l'*EPS-XG* en Grèce chaque élève se développe biologiquement, mentalement et socialement à son propre rythme, et le développement cognitif et social de différents groupes d'enfants dépend dans une large mesure de l'environnement dans lequel ils grandissent. Les élèves de l'école primaire (deux dernières classes) ont certainement des compétences de compréhension et d'expression orale différentes en langue, selon le milieu scolaire et familial. Cependant, à la fin de l'école primaire l'apprenant devrait être au niveau « débutant » (niveau A1-A2) et être capable de :

- Lire et écrire des mots et des phrases en utilisant l'alphabet latin
- Identifier et / ou utiliser des nombres, du vocabulaire et des phrases (écrits et / ou parlés) concernant : l'école, la famille et la maison, l'apparence des personnes et les objets, les jours de la semaine, les habitudes quotidiennes et les lieux de loisirs, la météo et les saisons, la nutrition et les habitudes d'hygiène personnelle quotidienne des soins à domicile, l'environnement naturel et les animaux.
- Reconnaître / comprendre et / ou verbalement (et par écrit - mais pas toujours) des structures linguistiques simples pour : saluer, s'identifier, etc. dire ce qu'ils peuvent ou ils ne peuvent pas faire eux-mêmes ou un tiers, signaler et / ou échanger des informations sur leurs habitudes quotidiennes, faire référence aux émotions, donner des instructions et décrire des personnes et / ou les comparer, échanger des informations simples sur les activités de loisirs, parler de ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire, parler de la fréquence de leurs activités.

Étant donné que les élèves apprennent la deuxième langue étrangère seulement deux heures par semaine et que, pour certains, c'est la première fois qu'ils entrent en contact avec cette langue, ils devraient atteindre le niveau A1+. Cependant, de nombreux facteurs, scolaires et

extrascolaires, contribuent à l'hétérogénéité du niveau d'apprentissage des langues. Les élèves du secondaire ont acquis des connaissances différentes au cours des années précédentes de leur scolarité et ont développé de différents niveaux de communication et de compétences linguistiques. Par conséquent, les procédures d'évaluation diagnostique sont nécessaires afin d'adapter la conception et la programmation de leur matériel tant au niveau macro (planification annuelle) qu'au niveau intermédiaire (conception de modules plus larges). Selon cette perspective, le manuel n'est qu'un « outil », qui aide l'enseignant à réaliser sa conception et les objectifs de son enseignement, mais l'*EPS-XG* est l'outil principal pour enseigner et apprendre l'utilisation d'une langue étrangère afin de développer la compréhension et la production écrite et orale chez les apprenants. Il précise les objectifs attendus et organise le matériel linguistique au niveau de l'apprentissage linguistique, sur la base de l'échelle à six niveaux proposés par le *CECR* (2001, p. 25).

L'*EPS-XG* est commun à toutes les langues étrangères de l'école et uniforme pour les écoles primaires et secondaires. Il identifie les indicateurs généraux et sous-indicateurs des compétences en communication, selon l'échelle à six points du Conseil de l'Europe, du niveau A1 (connaissances élémentaires) au niveau B2 (bonnes compétences linguistiques). La description des indicateurs consiste en des déclarations détaillées sur les actions que les élèves devraient être capables de réaliser à chaque niveau afin d'être considérés comme des utilisateurs suffisants de la langue à ce niveau. Chaque énoncé est un indicateur « descriptif » (descripteur) des compétences communicatives des élèves.

Ces descriptions proviennent de diverses sources (programmes d'études antérieurs, manuels / manuels, descriptions des profils linguistiques de l'apprenant / utilisateur de langues étrangères, spécifications des tests de compétence linguistique) et sont complétées par des données et les résultats des chercheurs. D'autre part, les descripteurs du Programme Commun d'études des langues étrangères du primaire et du secondaire spécifient à quelles actions les apprenants doivent être formés. En plus, ils déterminent les moyens linguistiques que les apprenants devraient être en mesure d'utiliser - selon leur niveau - pour communiquer de la manière la plus efficace possible dans divers contextes sociaux.

Le « *Programme Commun d'études des langues étrangère* » du primaire et du secondaire examine les activités communicatives :

- Compréhension écrite

- Production écrite et interaction écrite
- Médiation écrite
- Compréhension orale
- Production orale et interaction orale
- Médiation orale

Étant donné qu'une part importante de la communication des jeunes d'aujourd'hui se fait avec l'utilisation des nouvelles technologies et que leur réalité quotidienne leur permet d'interagir avec plus de texte à l'écran que sur papier, le but du programme est de lier la compétence de communication en langue étrangère à la littérature numérique des apprenants (EPS-XG, 2016). En d'autres termes, il tente d'inclure des descripteurs liés à l'utilisation des nouvelles technologies dans la communication dans le système de notation de la maîtrise des langues étrangères, ce qui n'a pas de précédent dans la pratique internationale.

La logique du programme est de spécifier les éléments de la matière à enseigner et non pas exactement quand ou comment ces éléments devraient être enseignés, puisque les méthodes, les techniques d'enseignement, le partage de matériel, etc. sont déterminés par des facteurs qui sont directement liés aux apprenants, aux enseignants et aux différents environnements d'apprentissage.

En particulier, les élèves des niveaux A1 et A2 (Tableau 2) devraient pouvoir :

<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et produire des phrases avec une structure simple, des mots communs et des expressions standard afin de répondre aux besoins de la vie quotidienne. 	A1
<ul style="list-style-type: none"> • Saluer, recommander, donner ou demander des informations sur eux-mêmes, remercier, nommer objets, pour décrire un espace, une personne, etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> • S'engager (dans la simulation) avec des locuteurs de la langue cible pour répondre aux besoins de communication de base à condition que son interlocuteur parle lentement et soit disposé à aider la communication 	

<ul style="list-style-type: none"> • Rapporter un message en langue étrangère 	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et produire des textes structurés courts et très simples liés aux activités quotidiennes 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire leurs habitudes quotidiennes ou fournir des informations sur des éléments de leur environnement immédiat (par exemple, leur lieu de vie ou de travail, leur famille, etc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer (en simulation) avec des locuteurs qui connaissent bien la langue cible, échanger des informations sur des questions d'intérêt personnel ou de besoin immédiat 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des informations écrites ou orales dans une langue étrangère avec une phrase stimulante ou un texte court en grec 	

Tableau 2 : Indicateurs descriptifs de la compétence communicative

3.4 : Les plateformes de création et de partage des scénarios pédagogiques

Dans ce chapitre nous allons présenter des plateformes de création et du partage des scénarios pédagogiques en Grèce, qui se présentent sous des formes différentes en ayant plusieurs objectifs à réaliser. Dans la bibliographie française, le terme qui est préféré est celui de « scénario pédagogique ». Ce terme pour l'enseignement / apprentissage des langues a été utilisé pour la première fois par Mangenot (2001). À l'époque contemporaine, les plateformes des scénarios pédagogiques contribuent à l'organisation des cours, en mettant des objectifs clairs à atteindre. Nous allons présenter dans ce chapitre deux plateformes de ce type : la plateforme *Ésop* et la plateforme *Photodentro*.

La plateforme *Ésop*, est une plateforme qui a été développée dans le cadre d'un programme numérique éducatif coordonné par l'Institut d'études politiques (IEP) en Grèce pendant les années 2014 - 15 (Leonidas, Dimou & Parissis, 2016, p. 80). Le nom vient du conteur de fables de l'antiquité grecque (Aesop), mais se fonctionne aussi comme acronyme : Advanced Electronic Scenarios Operating Platform (AESOP, 2016). La plateforme a commencé à fonctionner vers la fin de 2014. Elle a été développée comme un outil concret de développement, de conception, d'évaluation et de présentation des scénarios didactiques numériques en offrant aussi le choix d'interaction parmi les utilisateurs dans un environnement moderne et fonctionnel. Plus particulièrement, cette plateforme donne l'occasion aux utilisateurs de profiter des technologies web, puisque le matériel numérique peut être adapté à la structure de chaque scénario selon l'imagination et les objectifs didactiques du créateur. Il y a aussi beaucoup de types de scénarios représentatifs créés par des comités scientifiques comme aussi un grand nombre de scénarios évalués par la communauté éducative avec la description optimale et suffisante. La plateforme *Ésop* est connectée avec l'Accumulateur National de Contenu Éducatif (*Photodentro*), c'est-à-dire que les intéressés peuvent chercher du matériel relatif tant la plateforme *Ésop* que dans l'École Numérique.

D'autre part, en ce qui concerne la plateforme *Photodentro*¹², nous pouvons dire que c'est une plateforme sur laquelle les enseignants du primaire et du secondaire et les membres de la communauté éducative et scientifique ont le droit d'y publier et de partager des scénarios éducatifs et en même temps d'en rechercher des scénarios proposés par d'autres membres. L'objectif est de regrouper, d'organiser et de diffuser des pratiques éducatives afin que le contenu éducatif numérique du processus d'apprentissage soit bien exploité. Finalement, la plateforme propose d'autres objectifs comme les interventions pédagogiques innovantes et les interventions et activités d'apprentissage cognitif en ce qui concerne l'éducation environnementale et l'éducation au développement durable.

¹² <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Chapitre 4 : Le modèle de quatre ressources

Dans ce chapitre, nous allons présenter le modèle de quatre ressources, proposé par Freebody et Luke (1990). Les caractéristiques et les objectifs du modèle sont intégrés dans nos scénarios proposés comme des outils importants en vue de développer chez les apprenants un bon nombre de techniques qui les rendront capables de lire un texte, de le comprendre et de produire efficacement des textes écrits.

Le « modèle des quatre ressources » (Freebody et Luke, 1990) a joué un rôle important dans la conception de l'alphabétisation dans le monde entier, certaines parties de l'approche étant incorporées dans les programmes de langue anglaise à travers l'Australie, les États-Unis ainsi que certaines parties de l'Europe. Il a été à l'origine, développé dans le contexte australien de L1 et en relation avec la compréhension que la langue est une ressource plutôt qu'un simple ensemble de règles (Firkins, 2015).

Freebody et Luke (1990) proposent une conceptualisation élargie des ressources utilisées par les lecteurs et des rôles adoptés pendant l'acte de lecture. Le modèle des quatre ressources a élargi la définition de la lecture d'un modèle simple de décodage de textes imprimés (Gough, 1972 cité dans Bediako, 2014) à un modèle de construction de sens et d'analyse de textes dans des contextes socioculturels (Gee, 1996). L'objectif est de développer la bonne méthode pour apprendre aux apprenants à lire des textes pour comprendre l'essentiel, les sous-entendus et pour pouvoir vérifier la fiabilité de l'information (Luke & Freebody, 1999).

Selon le modèle à quatre ressources (lecteur comme disjoncteur de code, lecteur comme participant au texte, lecteur comme utilisateur du texte et lecteur comme analyste de texte) les lecteurs doivent s'appuyer sur diverses ressources disponibles pour combiner les quatre rôles nécessaires afin de devenir de bons lecteurs.

Ce modèle pose les quatre « rôles » suivants :

- Disjoncteur de code (compétence de décodage)

- Fabricant de sens (compétence sémantique)
- Utilisateur de texte (compétence pragmatique)
- Critique de texte (compétence critique)

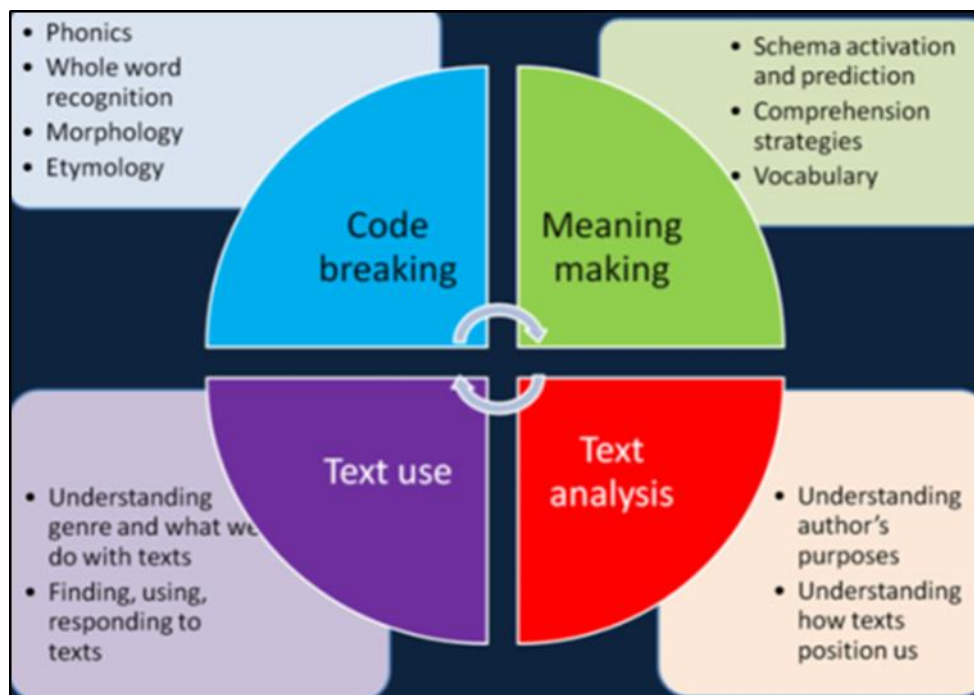


Figure 3 : The four resources model of reading

Source: <http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html>

Dans les chapitres qui suivent nous allons présenter brièvement les compétences que le lecteur développe pendant les différentes phases de la lecture.

4.1 : Première ressource : compétence de décodage

Le lecteur en tant que briseur de code doit être en mesure d'identifier et d'appliquer ses connaissances en technologie avec succès sur des textes écrits, en mettant l'accent sur le décodage des symboles écrits, parlés et visuels. Le disjoncteur de code utilise ses connaissances de l'alphabet, des sons, de l'orthographe, du vocabulaire visuel pour déchiffrer les textes. Les cinq systèmes sémiotiques sont au centre du décodage :

- Le langage linguistique, oral et écrit (vocabulaire, structure générique, ponctuation, grammaire, paragraphes)

- Les images visuelles, fixes et animées (couleur, vecteurs, ligne, premier plan, point de vue)
- La gestuelle, expressions faciales et langage corporel (mouvement, vitesse, immobilité,)
- Les effets audio, musicaux et sonores (volume, hauteur, rythme, silence, pause)
- Et le spatial, c'est-à-dire la disposition et l'organisation des objets et de l'espace (proximité, direction, etc.). (Bull & Anstey, 2010 cités dans Bediako, 2014).

4.2 : Deuxième ressource : compétence sémantique et création de sens

Les ressources participant au texte (autrement appelées « pratique sémantique » ou par le rôle de « créateur de sens ») concernent les processus réflexifs qui sous-tendent la compréhension et la composition des textes (Hinrichsen & Coombs, 2013). Ils se concentrent sur la compréhension et l'interprétation des récits au sein du contenu plutôt que sur des points de vue d'auteur. Les pratiques de création de sens dans les textes numériques sont plus susceptibles d'être multimodales (Kress 2003).

Dans le cadre de la création de sens, le lecteur en tant que créateur de sens ou participant de texte adapte la compréhension et la composition des textes écrits, visuels et parlés à ses propres connaissances relatives à des cultures, des institutions, des familles, des communautés, etc. De plus pour créer du sens, il intègre les connaissances tirées des illustrations : caractéristiques visuelles telles que graphiques, étiquettes ou en-têtes ; connaissances de base, entre autres. Il recherche les indices fournis par l'auteur ou l'illustrateur qui conduisent à comprendre le texte à un niveau de compréhension différent pour qu'il applique sa compétence sémantique. Dans ce but, il utilise toutes ses connaissances pour construire du sens et pour identifier les idées principales, en faisant de la comparaison de ses expériences personnelles avec des textes similaires ; en interprétant des mots, des phrases, des textes visuels, non verbaux et auditifs et en examinant la manière dont les textes sont construits pour donner un sens spécifique (Ludwig, 2003).

4.3 : Troisième ressource : utilisateur de texte (compétence pragmatique)

Le lecteur en tant qu'utilisateur de texte doit comprendre le genre du texte et utiliser ces connaissances pour l'aborder de manière appropriée. L'utilisateur de texte signifie qu'il doit pouvoir participer à des activités sociales dans lesquelles le texte écrit joue un rôle significatif (Freebody, 1992), en mettant l'accent au savoir (comment utiliser les textes selon le public, l'objectif, le type de texte et le contexte de la communication). Cela comprend la compréhension des contextes culturels et sociaux qui suggèrent la façon dont les textes sont structurés. L'utilisateur de textes alors, doit être capable d'utiliser des types de texte appropriés à des fins spécifiques en reconnaissant la structure et les caractéristiques particulières et en comprenant les options d'utilisation de certains textes (Ludwig, 2003). Il s'agit en d'autres termes de la compréhension à la fois des caractéristiques spécifiques des différents textes et des exigences spécifiques des différents contextes d'utilisation (Hinrichsen & Coombs, 2013, p. 9).

4.4 : Quatrième ressource : critique de texte (compétence critique)

Selon ce modèle le lecteur/apprenant analyse et convertit les textes de manière critique (analyste de texte ou critique de texte). Ce modèle intègre la capacité de regarder le sens et le but des textes écrits, des applications visuelles et des mots pour remettre en question les attitudes, les valeurs et les croyances qu'elles sous-tendent. Le but est de développer la pensée critique du lecteur pour qu'il soit capable d'identifier le sens à partir d'une vaste gamme de multimédia, d'imagerie visuelle et d'environnements virtuels, ainsi que de texte écrit. Un analyste de texte apprend à évaluer un texte pour spécifier le but de l'auteur et les décisions conscientes qu'il a prises d'inclure ou exclure certaines informations. Enfin, sa compétence critique va lui permettre d'identifier également dans quelle mesure l'auteur du texte a atteint son objectif et comment il aurait pu écrire différemment.

Le modèle à quatre ressources se concentrent sur l'éventail des pratiques textuelles basées sur un cadre de travail holistique en incorporant une perspective de multilittératie qui soutient les apprenants à décoder, donner du sens, utiliser et analyser de manière critique plusieurs types de texte pour plusieurs fins dans des contextes divers (Luke & Freebody, 1999). Ce modèle ne rejette pas les techniques actuelles et bien développées utilisées par les enseignants du monde entier, mais plutôt essaie de les reconnaître et de les intégrer dans le processus de l'apprentissage. En tant que tel, le modèle offre aux enseignants une gamme de pratiques possibles en fonction de la lecture pour intégrer dans la classe les pratiques linguistiques, culturelles et textuelles nécessaires (Luke & Freebody, 1999).

PARTIE II

PARTIE PRATIQUE

La deuxième partie de ce mémoire consiste à la partie pratique de la recherche et de l'analyse des résultats. Tout d'abord, nous présenterons la problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche. Ensuite, nous présenterons la méthodologie adoptée et le type de la recherche selon les scénarios numériques proposés. Enfin, après la présentation et l'analyse des scénarios numériques nous ferons la synthèse et l'interprétation des résultats de notre recherche.

Chapitre 1 : Objectifs et méthodologie de la recherche

1.1 : Objectifs de recherche

L'objectif de notre étude est premièrement d'examiner jusqu'à quel point l'intégration des scénarios pédagogiques dans la classe de langue à l'aide des outils numériques se montrent motivante et effective pour l'apprentissage et aussi comment l'apprentissage des langues et surtout de la langue française promeut la littératie numérique dans un monde où l'alphabétisation et les modèles d'interaction sociale se réalisent par les médias numériques.

Il y a des approches et des méthodes multiples dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Le choix de l'approche appropriée dans une classe de langue, dépend souvent de la grande diversité parmi les apprenants, de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts. *« Être centré sur l'apprenant présuppose une définition préalable de cet apprenant à la fois en termes de besoins, de stratégies et de styles d'apprentissage, ce qui est largement irréaliste dans un contexte d'environnement informatique »* (Foucher & Pothier, 2007, p. 105).

La littératie numérique ou éducation aux médias (UNESCO, 2012, p. 20) influence l'apprentissage des langues ? L'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère à travers des scénarios pédagogiques peut motiver les apprenants à utiliser les outils numériques ? Le but principal est de réussir à intégrer les scénarios pédagogiques dans la classe de FLE et de motiver les apprenants d'utiliser des sites Internet de type 2.0. Ce que nous devons répondre est à quel point les scénarios numériques utilisant les TICE renforcent la motivation de l'apprenant ? Quelle est la place des documents multimodaux dans la classe de FLE ? Quels sont les facteurs que l'enseignant et l'apprenant doivent prendre en considération ? Le contact avec la langue cible, non seulement dans le cadre du milieu scolaire, renforce l'intérêt ? Est-ce que l'insertion des TICE en classe promeut la littératie numérique chez les apprenants ?

Dans cette étude notre but est de démontrer que le scénario pédagogique qui intègre les technologies numériques au cours du FLE, adéquat avec le public et ses besoins pourrait renforcer le processus de l'apprentissage en rendant les apprenants plus motivés et en développant la compétence d'apprendre à apprendre et en les conduisant à l'autonomisation. Nous allons essayer de prouver que des éléments fondamentaux de la technologie numérique (interactivité, implication dans le processus d'apprentissage) comme aussi l'autonomie dans le processus de l'apprentissage aident l'apprenant à s'y évoluer et à développer des compétences importantes pour l'appréhension d'une langue étrangère en lui donnant, en même temps, le stimulus d'apprendre loin des méthodes d'enseignement traditionnelles.

Quels sont les facteurs positifs et négatifs dans un processus d'apprentissage qui insère les nouvelles technologies ? Est-ce que l'insertion des documents multimodaux dans les scénarios pédagogiques promeut la littératie numérique en classe de langue ?

Par rapport aux objectifs déterminés, notre recherche a été centrée aux questions suivantes :

1. Quelle est l'efficacité des scénarios numériques relativement à la promotion de la littératie numérique chez les apprenants ?
2. Quel est le comportement des apprenants envers l'intégration d'un scénario multimédia pendant le cours de français ?
3. Quelles étaient les difficultés possibles pendant l'application des scénarios en classe de FLE ?
4. Quel pourrait être le moyen du prolongement de nos scénarios numériques par des autres disciplines dans le processus de l'apprentissage ?

Ce mémoire vise à examiner si l'intégration du numérique et l'application des tâches d'interactions sociales diverses dans une approche didactique des langues à travers l'utilisation de ressources et outils en ligne développent la littératie numérique et langagière en rejetant en même temps, la conception traditionnelle de l'enseignement.

1.2 : Méthodologie de la recherche

1.2.1 : Type de recherche

Le type de notre recherche est la méthode qualitative, qui comprend des entretiens et de l'observation directe en classe de FLE pour recueillir les données nécessaires. Notre méthode de recherche était l'étude de cas qui permet l'examen multiforme d'un phénomène. Ici le terme « cas » se réfère à des cas individuels. En générale, il s'agit d'une méthode de recherche qualitative, car elle ne recherche pas l'implication de nombreux sujets et la collecte de données à partir d'échantillons larges ou représentatifs. Une étude de cas en recherche pédagogique est souvent personnelle pour faire ressortir les opinions et les comportements des participants (Stern, 1983, p.63). Selon Nisbet et Watt (1984) l'étude des cas individuels est capable de présenter l'image complète d'une interaction.

Nous avons réalisé quatre scénarios pédagogiques (deux qui s'adressent à des adultes et deux à des élèves de l'éducation secondaire) basés sur le modèle de quatre ressources et conformes aux principes d'*EPS-XG* ainsi qu'à ceux du *CECR*. Pendant le déroulement des scénarios nous avons pris des notes en observant le comportement et la performance de nos apprenants. Ensuite, ils ont donné leur avis au cours d'un entretien.

1.2.2 : Outils méthodologiques

Dans ce chapitre nous allons présenter les outils méthodologiques adoptés qui nous ont permis d'arriver à des constatations pertinentes selon le type de notre recherche.

1.2.2.1 : L'entretien

Pour réaliser notre recherche nous avons opté pour un entretien avec les apprenants qui ont participé à notre recherche afin de favoriser l'interaction et le dialogue avec eux. Selon Aubin-Auger et al (2008, p. 143) dans une recherche qualitative le choix de l'entretien comme technique *« permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments des patients, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles. Elle peut contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets et des interactions entre eux »*.

L'outil de la recherche comprend, des questions de type ouvertes comme aussi des questions qui proposent une série de réponses parmi lesquelles la personne interrogée peut choisir (questions à choix unique ou à choix multiples). L'objectif est de laisser de l'espace aux participants pour exprimer leur opinion et leurs réflexions. De plus, le guide de l'entretien distribué sous format papier et par courriel, a été rédigé en grec, pour faciliter la participation des apprenants puisqu'il s'adresse au niveau A1-A2 et pour que leurs réponses soient plus sincères.

- Le guide d'entretien nous a aidé à :
- Observer à quel point l'intégration des TICE joue un rôle motivant pour les apprenants.
- Interpréter l'attitude des apprenants comme des participants, des utilisateurs et les analystes des documents multimodaux.
- Recueillir et analyser des données après la mise en place des scénarios pédagogiques que nous avons élaborés.

1.2.2.2 : L'observation pendant l'application des scénarios numériques

« Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele, 1980, cité dans De Ketele, Roegiers, 2015, p. 15).

Il s'agit d'une technique pendant laquelle l'attitude des apprenants doit être « naturelle et innocente » et les observateurs ne peuvent pas intervenir pour « soutirer » des énoncés désirés selon Tsopanoglou (2010, cité dans Paraskeviotou, 2018, p. 53).

L'observation devrait être centrée sur un objectif terminal et conçue en fonction d'un cadre théorique de référence (De Ketele, Roegiers, 2015, p. 15). Souvent elle présente des similitudes avec l'entretien puisque l'observation est un processus immédiat pendant laquelle nous collectons des informations. Cependant, l'objectif principal de l'entretien est le discours du

sujet, alors que celui de l'observation est l'observation des comportements. En plus, l'entretien est examiné comme un acte de communication alors que l'observation est un acte à sens unique. Enfin, l'observation se réalise dans le présent tandis que pendant l'entretien les participants peuvent faire des retours en arrière comme dans le cas de l'anamnèse (De Ketele, Roegiers, 2015, p. 16).

À travers cette technique, nous avons recueilli des données authentiques concernant l'attitude des participants au cours du déroulement des cours de FLE. Nous avons tenu nos observations sur un journal en faisant des remarques sur les réactions de nos élèves. Les apprenants utilisaient même auparavant des TICE dans la classe de FLE et les outils numériques proposés par les scénarios ont été acceptés avec joie par eux.

Plus précisément, nous avons réalisé cinq séances didactiques de 45 minutes avec les élèves du collège, qui ont participé aux scénarios « Le voyage » et « Covid 19 » et quatre séances didactiques de 45 minutes avec les apprenants adultes aux scénarios « Tour de France » et « Rendez-vous au Top Chef » à travers la plateforme Moodle pendant la période de confinement. Évidemment, les apprenants ont bien commencé les cours de FLE en septembre (formation en présentiel à raison de deux heures par semaine) et ils ont fini en juin en faisant des cours à distance à cause de la crise sanitaire (crise mondiale à cause du COVID - 19).

Il faut noter que le caractère ludique des activités proposées et la multimodalité des documents utilisés comme supports ont rendu le cours encore plus intéressant tant pour les plus petits que pour les adultes. Aussi, l'application ClassDojo (Partie II, 3.2) a renforcé l'intérêt et la concurrence parmi les élèves, qui voulaient s'informer souvent sur leur progrès et qui l'utilisaient pour interagir avec l'enseignant et entre eux. Pendant les séances, les élèves étaient heureux de travailler sur les scénarios proposés et prêts à utiliser de nouveaux outils numériques. Il y avait une attente et une joie chez les apprenants et quelque fois une attitude compétitive.

1.3 : Difficultés rencontrées

Pendant l'observation nous avons affronté quelques difficultés. La première difficulté était que pendant la période de confinement à cause de la crise sanitaire du COVID - 19, nous avons été obligées de réaliser les cours à distance. Bien que, tous les apprenants utilisent les médias

numériques et qu'ils soient d'excellents manipulateurs d'ordinateurs, ils étaient un peu hésitants en ce qui concerne l'usage de la plateforme Moodle. Ils nous ont expliqué qu'ils préféreraient utiliser Skype, parce que tous l'ont utilisé auparavant et qu'ils n'avaient pas de temps libre pour s'entraîner à apprendre la nouvelle plateforme. Cependant, après le premier contact via Moodle, ils étaient tous contents. Ils ont ajouté qu'ils le visite souvent pour consulter les scénarios y postés.

Enfin, une dernière difficulté a été provoquée par la mère d'un apprenant, qui au milieu de la saison didactique a déclaré qu'elle n'était pas sûre que l'intégration des TICE en classe de langue promeut l'apprentissage et qu'elle préférerait des cours traditionnels. Malgré les efforts, de la convaincre, elle n'a pas changé son opinion. Ainsi, la structure du groupe a été changée et l'élève a suivi des cours particuliers selon la volonté de sa mère, bien que l'élève ait bien aimé ce type de cours. En fait, l'élève a suivi des cours particuliers selon la volonté de sa mère, bien qu'il ait bien aimé ce type de cours. Quelques semaines plus tard, nous avons appris que l'élève a décidé d'arrêter complètement les cours de français.

Chapitre 2 : Les scénarios numériques

Dans ce chapitre nous allons en premier lieu, présenter et analyser les quatre scénarios numériques appliqués en classe de FLE. En deuxième lieu, nous allons exposer les outils numériques (outils motivants et d'un niveau d'interaction très élevé) que nous avons utilisé dans notre recherche en présentant leur application en classe de FLE.

2.1 : Présentation et analyse des scénarios numériques

Les consignes des scénarios ont été rédigées en langue maternelle des apprenants et en français (langue étrangère), mais nous avons choisi de maintenir le français pour des raisons de nombre des pages. Les fiches de travail sont présentées à l'ANNEXE 4.

2.1.1 : Le scénario : « Covid-19 »

Τίτλος σεναρίου : « Covid-19 »

1. Identité du scénario

1. Ταυτότητα Σεναρίου

Public visé :	Grands adolescents âgés de 13 à 16 ans.
Thème :	La santé
Niveau de compétence en langue selon le CECR	A2
Durée prévue :	Trois séances de 45 min
Prérequis	Les élèves ont déjà appris :

	<ul style="list-style-type: none"> • Le mode d'impératif • La notion de la francophonie • Les noms des pays • Les chiffres • Le vocabulaire relatif au corps et à la santé (niveau A1) • Les articulateurs logiques <p>Les élèves savent aussi utiliser l'ordinateur (rédacteur publicitaire, navigation sur le Web, recherche de pages Web, recherche et stockage de photos).</p>
Outils numériques	<p>You Tube, Powtoon, livre électronique, Google Forms, liens, affiches sur Internet, Postermymwall, Lepointdufle, lalsace.fr, LearningApps, https://el.glosbe.com/, docs.google.com, online-voice-recorder.com, http://fr.ver-taal.com/, https://www.languageguide.org/.</p>
Modalités d'animations	<p>Ce scénario peut être réalisé dans la salle d'informatique (connexion Internet, haut-parleurs, PC ou projecteur requis). Les fiches pédagogiques doivent être téléchargées sur l'ordinateur et/ou imprimées si nécessaire par le professeur.</p> <p>Les apprenants sont invités à travailler en groupe en fonction du nombre des élèves et des ordinateurs disponibles.</p>
Matériel	Ordinateur / Internet / fiches de travail

Tableau 3 : Identité du scénario « Covid-19 »

2. Brève description du scénario

Nous avons conçu toutes les activités proposées en prenant appui sur les principes de « l'approche actionnelle » du *CECR*, dont l'objectif est avant tout l'acquisition d'une compétence communicative et aussi sur les descripteurs analytiques proposés par l'*EPS-XG*, qui est également mis en valeur.

L'objectif de ce scénario est de développer des compétences en littératie numérique et des compétences linguistiques (lexique et grammaire) auprès des apprenants. En effet, ce scénario



va leur permettre d'assimiler le vocabulaire qui est lié à la santé et à l'actualité. En plus, les apprenants apprennent le vocabulaire des outils numériques, des hyperliens, des ressources audiovisuelles. Enfin, à travers de ce scénario les apprenants vont développer des compétences communicatives langagières de compréhension et de la production de la langue écrite et orale et de l'interaction écrite et orale.

3. Résultats d'apprentissage attendus

Les élèves vont s'informer sur une crise sanitaire mondiale. Ils vont apprendre ce qu'est le Coronavirus19, comment il se propage et quelles sont les mesures essentielles à prendre pour éviter d'être contaminé.

Objectifs :

- Comprendre et reproduire des textes courts et simples liés à des activités quotidiennes.
- Décrire des habitudes quotidiennes ou donner des informations sur le milieu familial.
- Communiquer (en simulation) avec des locuteurs qui connaissent la langue-cible, en échangeant des informations sur leurs intérêts personnels ou un besoin immédiat (ici la crise sanitaire).
- Formuler par écrit ou oralement une information dans la langue étrangère en ayant comme stimulus une phrase ou un court texte en grec.

Objectifs communicatifs :

Les élèves doivent être capables de :

- Comprendre le résumé d'une vidéo
- Comprendre le contenu d'un court texte qui se réfère à des situations quotidiennes et qui peut être accompagné d'images, de tableaux ou de schémas.
- Reconnaître le type de texte (livre électronique et un journal en ligne) et les éléments de l'environnement de son utilisation, son rédacteur, son destinataire et le but communicatif qu'il promeut.
- Présenter des idées et des suggestions sur la solution d'un problème simple dans une situation de communication donnée et à certains destinataires.

- Donner des informations et suggérer des solutions relatives à un sujet connu et exprimer leur opinion.
- Répondre à des questions simples relatives au message d'une vidéo que les apprenants parcourent et reconnaître le rédacteur, le destinataire et le but communicatif que cette vidéo promeut.
- Transmettre le sens général d'un ou plusieurs textes en appliquant les éléments lexicaux et grammaticaux qui y sont utilisés.

Objectifs linguistiques :

Compétence lexicale :

- Les apprenants apprendront et assimileront le vocabulaire relatif au corps, à la santé et à la médecine, les noms des pays, les adjectifs des émotions, les chiffres et les pourcentages.
- Ils apprendront aussi à identifier des informations spécifiques dans des textes courts avec un vocabulaire lié à la thématique de la santé

Compétence grammaticale :

- Les apprenants apprendront à utiliser l'impératif pour exprimer l'obligation et l'interdiction.

Littératies :

- À travers ce scénario, les apprenants vont être capables d'utiliser des outils numériques divers afin de trouver et échanger des informations, proposer des solutions, donner des conseils, décrire une situation et créer une affiche, tels que : You Tube, Powtoon, Google Forms, Postermywall, etc.
- Ils apprendront aussi ce que c'est un livre électronique et comment on peut le télécharger, le feuilleter et s'en servir.
- Enfin, ils développeront la capacité de consulter un dictionnaire en ligne.

4. Description détaillée du déroulement des séances



Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)

1ère activité : compréhension orale

Durée : 10 min : Une vidéo comme point de départ d'un dialogue et introduction dans le sujet du scénario : <https://www.youtube.com/watch?v=hOkoeg2PVL0>

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il démarre le dialogue avec quelques questions simples et brèves.

Activités du professeur :

Dans la 1ère activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant projette la vidéo afin de présenter le nouveau sujet aux élèves. Il leur demande ensuite de se demander de quoi il s'agit, À qui s'adresse-t-elle ? Quelles sont les informations fournies, et enfin l'enseignant demande aux apprenants de préparer un nuage de mots selon sur le vocabulaire des émotions.

Activités des élèves :

Les apprenants regardent la vidéo, puis ils répondent oralement aux questions. Ensuite, ils créent un nuage de mots sur l'application : <https://wordart.com/>

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Cette activité utilise You Tube comme ressource numérique. Aussi elle exige l'utilisation d'ordinateurs, de tablettes et d'Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Introduction des élèves dans le nouveau vocabulaire à travers la vidéo. Développement des stratégies de compréhension.
- Compréhension du vocabulaire et du sujet en général.
- Identification du genre du document.
- Compréhension d'une courte vidéo sur Internet (EPS-XG, A2)

2ème (a) activité : compréhension écrite

Durée : 20 min : Un lien sur Internet qui conduit les apprenants à un livre électronique qui donne des informations sur le COVID-19.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il démarre le dialogue avec quelques questions simples et brèves sur le document.

Il a un rôle de déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Dans la 2ème activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant invite les apprenants à télécharger la version française de Covidbook. Il leur demande ensuite de se demander sur les informations fournies par ce livre électronique.

Activités des élèves :

Les apprenants téléchargent le livre électronique et ils le sauvegardent sur leur écran pour qu'ils puissent le lire et répondre aux questions posées par l'enseignant.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Cette activité utilise le lien : <https://www.mindheart.co/descargables> comme ressource numérique. Aussi elle exige l'utilisation d'ordinateurs, de tablettes et d'Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Introduction dans le sujet de COVID-19.
- Activation de la participation des élèves. Liaison du processus d'apprentissage à la vie quotidienne des apprenants.
- Liaison de nouvelles connaissances à ce qui est déjà connu.
- Développement des stratégies de compréhension.
- Compréhension du vocabulaire et la signification générale du texte.
- Identification du genre du texte.
- Apprentissage collaboratif.

2ème (b) activité : production écrite

Durée : 15 min : Un lien sur Internet qui conduit les apprenants à un livre électronique qui donne des informations sur le COVID-19.

SITUATION D'APPRENTISSAGE**Organisation de la classe :**

Travail sur l'ordinateur dans la salle d'informatique ou sur une fiche imprimée.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il a un rôle de déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Dans la 3ème activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant invite les apprenants à compléter un questionnaire sur les sentiments provoqués par le Covid-19 et aussi il les invite à répondre à des questions de compréhension écrite liées aux Covidbook. Ensuite ils leur proposent de trouver le mot caché (Rebus) en décodant les indices donnés.

Activités des élèves :

Les apprenants expriment leurs sentiments face au Covid-19 et ils répondent à des questions de compréhension écrite selon le Covidbook qu'ils ont déjà téléchargé. Ensuite, ils essayent de trouver le mot caché.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Cette activité utilise Google Forms (https://www.google.com/intl/el_gr/forms/about/) comme ressource numérique. Aussi elle exige l'utilisation d'ordinateurs, de tablettes et d'Internet sans fil. Alternativement, l'activité peut être réalisée sur des papiers imprimés.

Connaissances et compétences visées :

- Activer de la participation des étudiants.
- Remplir le questionnaire des émotions.
- Développer et assimiler le vocabulaire des émotions et de la santé à l'aide des images.
- Apprendre la façon de remplir des questionnaires électroniques.
- Apprendre en autonomie

Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)

1ère activité : compréhension écrite

Durée : 20 min : Visite du site : <https://www.lalsace.fr/jde/2020/02/24/tout-comprendre-au-coronavirus> et traitement des questions sur les informations fournies par le site et sur la compréhension écrite.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupes

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur. Il assure que les apprenants suivent des règles spécifiques pour une navigation sur Internet en sécurité.

Activités du professeur :

L'enseignant invite les apprenants premièrement à former des groupes et après à visiter le site qui traite le sujet de Covid-19 et à répondre à des questions qui sont soit imprimées dans un papier soit présentées sous la forme de questionnaire de Google Forms.

Activités des élèves :

Les apprenants sont divisés en groupes et ils visitent le site. Ils le consultent, ils discutent entre eux pour qu'ils répondent aux questions en français en utilisant en même temps leurs point de vue critique.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources : <https://www.lalsace.fr/jde/2020/02/24/tout-comprendre-au-coronavirus>, Google Forms

Connaissances et compétences visées :

- Travailler l'esprit critique en ce qui concerne le contenu d'une page sur Internet et la validité des informations fournies ainsi que leurs compétences sociales.
- Se familiariser avec la navigation sur un site en sécurité dont le contenu est lié à la santé et la vie actuelle.
- Développer leur compétence de valider la sécurité fournie par un site sur Internet.
- Comprendre le contenu d'un texte multimodal et les éléments individuels de son contenu comme l'auteur, le destinataire, le but de communication qu'il sert, etc. (EPS - XG, A2).
- Développer de la capacité d'agir comme des analystes des textes multimodaux (Luke & Freebody, 1999).

2ème activité : production écrite

Durée : 25 **min :** les apprenants visitent le lien : <https://www.postermywall.com/index.php/posterbuilder>

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupes

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant explique la situation de la communication de la consigne de l'activité. Ensuite, ils proposent aux apprenants de visiter le lien de l'outil numérique : www.postermywall.com. Il fait une démonstration pour qu'ils puissent comprendre comment on crée une affiche (sélectionner des couleurs, de la typographie, comment la sauvegarder ou l'envoyer/ partager par mail). Enfin, il les invite à poster l'affiche sur le blog de leur école.

Activités des élèves :

Les apprenants se familiarisent avec la création d'une affiche à l'aide d'Un outil numérique.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources : www.postermywall.com

Connaissances et compétences visées :

- Apprendre à utiliser un nouvel outil numérique
- Renforcer des compétences numériques.
- Développer des compétences des apprenants à travailler en groupe (Luke & Freebody, 1999).
- Créer leur propre document multimodal numérique.

Fiche du déroulement de la 3ème séance (45 min)

1ère activité : production écrite

Durée : 30 min : les apprenants visitent le lien https://santebd.org/wp-content/themes/SanteBD_v2_0/files/kits/poster_a1_virus.pdf pour trouver des informations et ils écrivent un mail à l'aide de l'outil Google docs.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant introduit les apprenants à la situation de la communication de l'activité. Il a préparé un document sur Google docs pour que les apprenants puissent y développer et organiser les informations demandées par l'activité. Il propose aussi de visiter un lien qui donne des informations relatives au sujet.

Activités des élèves :

Les apprenants s'organisent en groupes. Ensuite, ils consultent l'affiche proposée et enfin ils organisent leur texte à l'aide de l'outil numérique : <https://docs.google.com/>

Contenu éducatif numérique, outils, ressources : <https://docs.google.com/>, https://santebd.org/wp-content/themes/SanteBD_v2_0/files/kits/poster_a1_virus.pdf (affiche)

Connaissances et compétences visées :

- Assimiler le contenu des conseils et des règles à l'aide des images et des mots clés.
- Développer les compétences des apprenants à travailler en groupe (Luke & Freebody, 1999).
- Développer la compétence d'utiliser le logiciel Google Docs en promouvant en même temps l'interaction parmi les participants.



2ème activité : production orale

Durée : 15 min : jeu de rôle

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupes

Rôle de l'enseignant :

Déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant explique aux apprenants qu'ils participeront à une émission radiophonique qui traite le sujet actuel (Covid-19 et les pays les plus touchés). Il projette sur l'écran ou il distribue l'affiche qui présente le cas d'infection par Covid-19 globalement. Enfin il les invite à utiliser l'outil numérique d'enregistrement vocal : <https://online-voice-recorder.com/> pour créer des documents audios pour l'émission.

Activités des élèves :

Les apprenants consultent l'affiche et les pourcentages présentés et ils préparent leur document audio en se coopérant pour le présenter à l'émission radiophonique.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources : <https://online-voice-recorder.com/>, <https://fr.statista.com/infographie/20622/pays-ou-des-cas-infection-au-coronavirus-ont-ete-confirmer-et-nombre-de-cas/> (image)

Connaissances et compétences visées :

- Développer la compétence de la production orale des apprenants.
- Assimiler le nouveau vocabulaire.
- Développer les compétences en littératie numérique : utilisation de l'outil <https://online-voice-recorder.com>

ÉVALUATION ET IMPACT DU SCÉNARIO

Ce scénario a été enseigné pendant la période de confinement sur la plateforme *moodle*. Sa structure vise non seulement à développer les compétences de communication des apprenants en langue française, mais aussi à développer la littératie numérique chez eux pour assurer en même temps leur participation dans une société multilingue et multiculturelle.

Pour appliquer ce scénario en classe de FLE, il est nécessaire de se connecter sur Internet. Cependant, certaines activités pourraient être effectuées sur une feuille de papier. Dans ce cas, si on choisit de réaliser simplement des activités sans le recours d'Internet, on exclut la possibilité de l'enquête de la part des apprenants et de la participation à la création des

documents multimodaux, qui sont des éléments significatifs pour qu'un scénario pédagogique promeuve la littératie numérique.

PROLONGEMENT DU SCÉNARIO

On pourrait élaborer ce scénario dans le but de faire acquérir aux apprenants des compétences reliées à une ou plusieurs disciplines selon les activités du projet (par exemple l'enseignant de SVT). En plus, on pourrait l'élaborer sur une plateforme *moodle* en collaboration avec des apprenants et des enseignants de nationalités différentes.

2.1.2 : Le scénario : « Rendez-vous au Top Chef »

Τίτλος σεναρίου : « Rendez-vous au Top Chef »

1. Identité du scénario

1. Ταυτότητα Σεναρίου

Public visé :	Adultes faux débutants
Thème :	Alimentation, aliments, nourriture
Niveau de compétence en langue selon le CECR	A1
Durée prévue :	Deux séances de 45 min
Prérequis	<p>Les élèves savent déjà se présenter et exprimer la quantité.</p> <p>Ils connaissent aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs partitifs • Les chiffres • Les aliments <p>Les élèves peuvent aussi utiliser l'ordinateur (rédacteur publicitaire, navigation sur le Web, recherche de pages Web, recherche et stockage de photos).</p>
Outils numériques	<p>You Tube, LearningApps, Facebook,</p> <p>https://docs.google.com/,</p> <p>https://www.marmiton.org/,</p> <p>https://fr.glosbe.com/fr/el</p>

Modalités d'animations	<p>Ce scénario peut être réalisé dans la salle d'informatique (connexion Internet, haut-parleurs, PC ou projecteur requis). Les fiches pédagogiques doivent être téléchargées sur l'ordinateur et/ou imprimées si nécessaire par le professeur.</p> <p>Les apprenants sont invités à travailler en groupe en fonction du nombre d'élèves et des ordinateurs disponibles.</p>
Matériel	Ordinateur / Internet / fiches de travail

Tableau 4 : Identité du scénario « Rendez-vous au Top Chef »

2. Brève description du scénario

Nous avons conçu toutes les activités proposées en prenant appui sur les principes de « l'approche actionnelle » du *CECR*, dont l'objectif est avant tout l'acquisition d'une compétence communicative et aussi sur les descripteurs analytiques proposés par l'*EPS-XG*, qui est également mis en valeur.

L'objectif de ce scénario est de faire développer chez les apprenants des compétences en littératie numérique et des compétences linguistiques (lexique et grammaire) pour qu'ils assimilent le vocabulaire qui est lié à la cuisine et à l'alimentation et en même temps ils se mettent à se présenter. En plus, les apprenants apprennent le vocabulaire des outils numériques, des hyperliens, des ressources audiovisuelles. Enfin, à travers de ce scénario les apprenants développent des compétences communicatives langagières de compréhension et de la production de la langue écrite et orale et de l'interaction écrite et orale.

3. Résultats d'apprentissage attendus

Objectifs :

- Comprendre un court texte très simple de discours authentique qui se réfère aux besoins de la vie quotidienne : annonce.
- Identifier des informations spécifiques dans des textes courts avec un vocabulaire limité : message-poste, formulaire de candidature.
- Comprendre la signification des mots ou des expressions selon le contexte.



- Formuler des phrases simples en donnant des informations sur eux-mêmes et / ou remplir un formulaire avec des coordonnées personnelles : formulaire de candidature sur Internet.
- Répondre à un questionnaire.
- Répondre à des questions simples en langue étrangère brièvement avec des énoncés simples
- Comprendre les expressions familières et quotidiennes dans la communication interpersonnelle quotidienne, par exemple des salutations, des recommandations, etc. Dans ce scénario, il s'agit d'une présentation d'un entretien.

Objectifs communicatifs :

Les apprenants doivent être capables de :

- Comprendre une courte vidéo dans la langue cible du niveau A1 +.
- Exprimer des préférences et poser des questions relatives au sujet.
- Rechercher des informations.
- Se présenter.
- Pouvoir participer à un entretien.

Objectifs linguistiques :

Compétence lexicale :

Fiche d'identité / informations personnelles : nom, âge, adresse, pays, loisirs, travail, traits de caractère.

Compétence grammaticale :

- Le Verbe : conjugaison des verbes au Présent de d'indicatif (1ère & 2ème personne du singulier), verbes réguliers
- Le verbe auxiliaire « être ».
- Les mots interrogatifs qui, que, où, quand, quoi, comment, combien, etc.
- Accord sujet/verbe.
- Articles partitifs – expressions de quantité.



Littératies :

Développement de la littératie numérique en utilisant des outils numériques : LearningApps, Facebook et YouTube vidéo.

4. Description détaillée du déroulement des séances

Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)

1ère activité : Brise-glace – Compréhension orale

Durée : 10 min :

Une vidéo comme point de départ d'un dialogue

<https://www.youtube.com/watch?v=2r-2BV5yJUM> (1 :15)

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il démarre le dialogue avec quelques questions simples et brèves.

Activités du professeur :

Dans la 1ère activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant projette la vidéo afin de présenter le nouveau sujet aux élèves. Il communique dans l'application Messenger ou par e-mail aux apprenants la poste - invitation à participer à la nouvelle saison de l'émission de télévision française Top Chef. Ensuite il pose des questions.

Activités des élèves :

Les apprenants regardent la vidéo, puis ils répondent oralement aux questions. La connaissance de l'utilisation de ces médias sociaux assure qu'ils vont s'intéresser à la vidéo, car il présente des éléments communs avec les émissions de télé réalité qui sont diffusées sur les chaînes de la télévision grecque. Ils cliqueront ensuite sur l'hyperlien correspondant qui ouvrira la page d'accueil principale de l'émission. Là, on leur demande de créer un compte (mon compte).

https://www.6play.fr/top-chef-p_872#124;

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

You Tube, ordinateurs, appareils mobiles, e-mails, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Introduction au thème du scénario à travers la vidéo.

- Liaison du processus d'apprentissage à la vie quotidienne des apprenants.
- Développement des stratégies de compréhension.
- Compréhension de la signification générale de la vidéo.

2ème activité : production écrite

Durée : 10-15 min :

Une vidéo comme point de départ d'un dialogue

<https://www.youtube.com/watch?v=2r-2BV5yJUM> (1:15)

Type d'activité :

Compléter un questionnaire en ligne afin de postuler à un casting.



Figure 4 : Invitation pour s'inscrire au Top Chef

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe ou en binôme sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant partage le lien et il envoie les Google Forms par courriel aux apprenants pour qu'ils participent au jeu télévisé



(<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2TmrWLIW7ODaNNAp09jCzf85ZaU48SI3FrBdyzP0hgOKQ/viewform?vc=0&c=0&w=1>). Son contenu est basé sur l'application réelle, qui est également disponible en ligne (<https://shortaudition.com/Objectif-Top-Chef>), adapté aux besoins de la leçon et pour des raisons techniques du stockage des réponses des apprenants. En même temps, il y a une forme en papier pour faciliter l'enregistrement de leurs réponses. Il leur demande de se diviser, comme ils le souhaitent, en groupes et de soumettre leur candidature séparément. La raison pour cela est de les faire se sentir en sécurité en travaillant avec un binôme de leur choix. Avant de commencer, ils lisent tous ensemble et ils expliquent les informations demandées. Leur professeur souligne qu'ils peuvent utiliser le dictionnaire numérique grec-français pour leurs réponses si nécessaire (<https://fr.glosbe.com/fr/en>).

Activités des élèves :

Les apprenants suivent avec le professeur la structure du formulaire de candidature en le décodant. Aussi ils prennent des notes. Ils décident le profil du candidat pour lequel ils remplissent la candidature, ils recherchent de nouveaux mots pour les catégories de profession, loisirs et éléments de caractère, etc. dans le dictionnaire numérique¹ et ils rédigent de nouveau le texte en ligne en remplissant Google Forms pour leur participation personnelle.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Google Forms, glosbe.com dictionnaire numérique, e-mails, page d'inscription en ligne de Top Chef.

Connaissances et compétences visées :

- Remplir le formulaire avec des informations personnelles.
- Développer le vocabulaire des loisirs - travail - caractère.
- Apprendre en collaboration.
- Apprendre en autonomie.
- Remplir des formulaires électroniques.

3ème activité

Durée : 20-25 min :

Une vidéo comme point de départ d'un dialogue

<https://www.youtube.com/watch?v=2r-2BV5yJUM> (1 :15)

Type d'activité :

Présentation collaborative, enregistrement du vocabulaire, jeux de mots (activité d'appariement et des mots-cachés).

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Séance plénière



Travail avec les apprenants en groupes afin qu'ils puissent travailler avec leurs groupes tout en restant en contact avec l'enseignant et les autres groupes.

Rôle de l'enseignant :

Déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

- L'enseignant affiche les résultats agrégés (applications complétées) au tableau à l'aide d'un projecteur.
- Le fichier a été partagé à travers des feuilles sur Google afin que les apprenants aient les droits d'édition.
- Chaque groupe lit ses propres réponses et explique en même temps le nouveau vocabulaire qu'il a utilisé. Ils les complètent dans une colonne de poste créée par l'enseignant en grec. (par exemple la peinture = η ζωγραφική). Notez qu'en cas d'erreurs d'orthographe dans les réponses, l'enseignant les corrige.
- Il leur demande ensuite de collaborer et d'utiliser un outil d'apprentissage (LearningApps) pour créer des activités amusantes avec le nouveau vocabulaire afin qu'ils puissent le pratiquer à tout moment. Pendant que les apprenants créent les nouvelles activités, le professeur parcourt chaque groupe pour superviser et aider. Enfin, il partage les liens pertinents par courriel.

Activités des élèves :

- Les apprenants, ayant réfléchi et travaillé ensemble, partagent désormais les nouveaux concepts.
- Chaque groupe présente ses réponses en classe tout en suivant attentivement les présentations des autres groupes.
- Ils créent ensuite les jeux pour consolider et répéter le vocabulaire avec l'outil web correspondant.
- À la fin, ils impriment les activités générées et ils affichent les liens sur la page de la classe sur Facebook appelée « Français ». À cette phase, les apprenants appliquent pratiquement les nouvelles connaissances.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Google forms, <https://learningapps.org/>, <https://fr.glosbe.com/fr/el>, e-mails, <https://www.facebook.com/Fran%C3%A7ais-318147695576428/?ref=settings>, <https://www.voki.com/site/create>

Connaissances et compétences visées :

- Enregistrement, classification et assimilation du nouveau vocabulaire.
- Les apprenants dans le rôle de créateurs.
- Apprentissage agréable grâce à la création d'applications de jeux.

Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)

1ère activité : Consolidation - Création

Durée : 15 min

Type d'activité :

Création d'un profil numérique des candidats à l'aide de l'application avatar (<https://www.voki.com/site/create>)

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

En groupes

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

- Le professeur invite les élèves à créer des groupes à nouveau pour créer un profil numérique de candidature, et à l'envoyer par courrier électronique au professeur.
- Le professeur informe les apprenants qu'il a créé une page Facebook intitulée « Français » et une sous-section « Top Chef 2020 ».

Activités des élèves :

- Les apprenants sont divisés en groupes et ils créent le profil correspondant.
- Ils sélectionnent conjointement le format et le contexte souhaités, puis ils enregistrent les informations pertinentes en fonction de la candidature qu'ils ont remplie.
- Les profils qui en résulteront seront affichés sur la page Facebook de l'équipe pour répondre au besoin de présenter des joueurs potentiels en français.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

<https://www.facebook.com/Fran%C3%A7ais-318147695576428/?ref=settings>, e-mails,
<https://www.voki.com/site/create>.

Connaissances et compétences visées :

- Entraînement sur des phrases simples qui permettent aux apprenants de se présenter.
- Mise en œuvre correcte du nouveau vocabulaire et assimilation du vocabulaire déjà connu en l'intégrant dans le cadre de communication selon le profil du candidat.

2ème activité : Enquête - Commentaire critique

Durée : 10 min

Type d'activité :

Discussion, questions - réponses

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :



Travail individuel

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

- Le professeur projette sur l'ordinateur un site Web en français - un magazine en ligne sur la « Cuisine ». Ce sont des recettes pour les débutants.
- Dans le même temps, il le distribue aux apprenants sur la messagerie ou par e-mail. À cette phase, l'aide des images et des titres de page permet le décodage du texte. « Quels plats connaissez-vous ? », « Quels sont leurs principaux ingrédients ? », « Y a-t-il des plats grecs communs ? En quoi sont-ils différents ? Pourquoi ? », « Quel est votre plat préféré ? ».
- En même temps, sur la fiche de travail, il écrit ses préférences pour les aider.

Activités des élèves :

Les apprenants selon les questions de l'enseignant observent la page, ils recherchent des plats, ils regardent des photos, ils essaient de deviner et ils utilisent le dictionnaire pour obtenir de l'aide.

Il y a une discussion entre eux. Tout le monde note ses réponses en grec dans le cahier et, avec l'enseignant, ils discutent librement les points de vue et les conclusions sur les facteurs culturels ou géographiques en ce qui concerne les choix alimentaires.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

https://www.marmiton.org/recettes/selection_debutant.aspx, <https://el.glosbe.com/fr/el>

Connaissances et compétences visées :

- Parcourir avec succès un site avec l'aide de la langue grecque et de l'illustration du site Web.
- Apprendre le vocabulaire lié à la cuisine ainsi que les préférences alimentaires des Français.
- Travaillent leur critique et leur conscience linguistique culturelle ainsi que leurs compétences sociales.

3ème activité : Expression libre- Évaluation

Durée : 20 min

Type d'activité :

Jeu de rôle

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Activité en groupe

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

- Il propose une courte vidéo d'un entretien de présentation pour donner des idées aux apprenants et ils les invitent à jouer un petit jeu de rôle.
- Selon la réussite du jeu de rôle, l'enseignant peut demander aux apprenants le changement de rôles, pour qu'il puisse mieux comprendre le degré de la réussite du processus d'apprentissage précédé. Le but est d'améliorer leurs faiblesses et de planifier en conséquence les prochaines activités de communication linguistique.
- Quelques minutes avant la fin du cours, l'enseignant soumet une courte fiche d'évaluation finale en ligne sous forme de Google, que les apprenants sont invités à remplir. Ainsi, l'enseignant peut évaluer si le scénario pédagogique est réussi et s'ils ont (lui et les apprenants) acquis les objectifs ciblés. Si le temps disponible ou le matériel technologique n'est pas suffisant, les apprenants sont priés de le compléter à domicile.

Activités des élèves :

- Les apprenants jouent le rôle des juges ou des candidats et ils se préparent oralement en laissant place à l'improvisation.
- Dans les dernières minutes de la leçon, les apprenants remplissent la courte fiche d'évaluation que l'enseignant leur distribue électroniquement dans leurs courriels personnels pour exprimer leur satisfaction en face du scénario sur lequel ils ont travaillé et leur degré de l'acquisition des objectifs visés. S'il manque de temps ou d'ordinateurs, les apprenants le remplissent à domicile.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

https://www.youtube.com/watch?v=UgdzsZ_mMCY

Connaissances et compétences visées :

- Développer la capacité de participer à une interaction verbale dans la langue cible avec un vocabulaire simple.
- Savoir demander des informations personnelles, y répondre et exprimer des goûts culinaires personnels.

ÉVALUATION ET IMPACT DU SCÉNARIO

Ce scénario a été enseigné pendant la période de confinement sur la plateforme *moodle*. Sa structure vise non seulement à développer les compétences de communication des apprenants en langue française, mais aussi à développer la littérature numérique chez eux pour assurer en même temps leur participation dans une société multilingue et multiculturelle.

Pour appliquer ce scénario en classe de FLE, il est nécessaire de se connecter sur Internet. Cependant, certaines activités pourraient être effectuées sur une feuille de papier. Dans ce cas, si on choisit de réaliser simplement des activités sans le recours d'Internet, on exclut la possibilité de l'enquête de la part des apprenants et de la participation à la création des documents multimodaux, qui sont des éléments significatifs pour qu'un scénario pédagogique promeuve la littératie numérique.

PROLONGEMENT DU SCÉNARIO

On pourrait élaborer ce scénario visant l'acquisition des compétences reliées à une ou plusieurs disciplines selon les activités du projet (par exemple l'enseignant de SVT). En plus, on pourrait le prolonger en introduisant des activités liées à la notion de la gastronomie française pour développer la conscience interculturelle des élèves (CECR, 2001, p. 83).

2.1.3 : Le scénario : « Tour de France »

Τίτλος σεναρίου : « Tour de France »

1. Identité du scénario

1. Ταυτότητα Σεναρίου

Public visé :	Adultes faux débutants.
Thème :	Le Tour de France – les sports – les achats
Niveau de compétence en langue selon le CECR	A2
Durée prévue :	Deux séances de 45 min
Prérequis	<p>Les apprenants ont déjà appris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire des sports et des loisirs • Le vocabulaire des goûts et des vêtements • Le mode de l'impératif • Le conditionnel présent <p>Les élèves peuvent aussi utiliser l'ordinateur (rédacteur publicitaire, navigation sur le Web, recherche de pages Web, recherche et stockage de photos).</p>

Outils numériques	You Tube TED Ed www.letour.fr/fr/ Facebook www.journee-mondiale.com forum.velo-club.net www.lumni.fr Google Forms www.bobshop.com/fr/ www.lepointdufle.net
Modalités d'animations	<p>Ce scénario peut être réalisé dans la salle d'informatique (connexion Internet, haut-parleurs, PC ou projecteur requis). Les fiches pédagogiques doivent être téléchargées sur l'ordinateur et/ou imprimées si nécessaire par le professeur. Cependant, il s'agit d'un scénario entièrement numérique qui demande l'utilisation des outils sur Internet.</p> <p>Les apprenants sont invités à travailler en groupe en fonction du nombre d'élèves et des ordinateurs disponibles, favorisant ainsi l'enseignement et l'apprentissage en groupe.</p>
Matériel	Ordinateur / Internet /affiche/ fiches de travail

Tableau 5 : Identité du scénario « Tour de France »

2. Brève description du scénario

Nous avons conçu toutes les activités proposées en prenant appui sur les principes de « l'approche actionnelle » du *CECR*, dont l'objectif est avant tout l'acquisition d'une compétence communicative et aussi sur les descripteurs analytiques proposés par l'*EPS-XG*, qui est également mis en valeur.

L'objectif de ce scénario est de faire développer chez les apprenants des compétences en littérature numérique et des compétences linguistiques (lexique et grammaire) pour qu'ils assimilent le vocabulaire qui est lié aux événements sportifs et les achats en ligne. En plus, les apprenants apprennent à faire des achats en ligne et d'autre part, à argumenter dans un milieu en langue cible [compétence fonctionnelle, (*CECR*, 2001, p. 98)]. Ils apprennent aussi le vocabulaire des outils numériques, des hyperliens, des ressources audiovisuelles. Enfin, à travers de ce scénario les apprenants développent des compétences communicatives



langagières de compréhension et de la production de la langue écrite et orale et de l'interaction écrite et orale.

3. Résultats d'apprentissage attendus

Objectifs :

- Comprendre une vidéo courte sur Internet (You Tube).
- Répondre à des questions simples relatives à des messages à partir d'une vidéo sur Internet.
- Comprendre le résumé d'une vidéo sur Internet.
- Comprendre les résultats d'une recherche sur Internet.
- Donner ou demander des informations relatives à un événement sportif (le Tour de France et le vélo) et formuler ou demander une opinion.
- Échanger des informations ou des opinions avec des interlocuteurs relatives à des activités quotidiennes (les sports).
- Proposer à leurs interlocuteurs des solutions brièvement en ce qui concerne à des problèmes simples.
- Propager le sens général d'un ou plusieurs textes en mettant la valeur aux éléments lexico-grammaticaux qui y sont appliqués.
- Expliquer en langue étrangère des mots grecs à partir d'un texte grec.

Objectifs communicatifs :

Les apprenants doivent être capables de :

- Comprendre une courte vidéo dans la langue cible
- Rechercher des informations.
- Comprendre les informations fournies par un site en langue étrangère.
- Faire des achats en ligne.
- Participer à des forums.

- Donner des conseils.

Objectifs linguistiques :

Compétence lexicale :

- Le vocabulaire relatif au sport du cyclisme.
- Le vocabulaire relatif aux vêtements du cyclisme.
- Le vocabulaire des achats électroniques.

Compétence grammaticale :

- L'impératif + COD.
- Les verbes pronominaux à l'impératif.
- L'hypothèse au présent.
- La durée.

Littéracies :

- Développement de la littératie numérique en utilisant des outils numériques : TED Ed, You Tube, wikipedia.org, lumni.fr, Facebook.
- Utiliser Internet pour faire des achats.
- Utiliser des moteurs de recherche pour trouver des informations.

4. Description détaillée du déroulement des séances

Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)

1ère activité : Compréhension orale

Durée : 10 min :

Une vidéo comme point de départ d'un dialogue (1 :07) sur la plateforme TED Ed

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien.

Activités du professeur :

Il explique la structure de la plateforme TED Ed et après il invite les apprenants à suivre les étapes proposées. Après avoir regardé la vidéo il les invite à répondre à des questions des choix multiple sur le sens général de la vidéo.

Activités des élèves :

Les élèves regardent la vidéo et après avec leur paire ils répondent à des questions de compréhension sous la forme des questions à choix multiple.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

TED Ed, ordinateurs, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Introduire au thème du scénario à travers la vidéo.
- Développer des stratégies de compréhension.
- Comprendre de la signification générale de la vidéo.

2ème activité : compréhension et interaction écrite - production orale

Durée : 20 min :

Visite du site officiel du concours : Le Tour de France (<https://www.letour.fr/fr/>)

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Déclencheur, médiateur, facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Il invite les apprenants à visiter le site. Il les laisse à y surfer et après il pose des questions relatives aux informations fournies par le site. Ensuite, chaque groupe prend en charge une tâche pendant laquelle l'enseignant aide les élèves quand ils ont de difficultés.

Activités des élèves :

Ils visitent le site et ils y surfent pour l'explorer. Ils répondent oralement aux questions posées par l'enseignant et ensuite avec leur groupe, ils effectuent la tâche. Enfin, s'ils veulent, ils postent les informations qu'ils ont trouvées à l'occasion de la journée mondiale du vélo.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Facebook, TED Ed, www.letour.fr, ordinateurs, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Activer la coopération des apprenants.
- Développer de la capacité d’agir comme des analystes des textes multimodaux (Luke & Freebody, 1999).
- Comprendre le contenu d’un texte multimodal et les éléments individuels de son contenu comme l’auteur, le destinataire, le but de communication qu’il sert, etc. (EPS-XG, A2).
- Se familiariser avec la navigation sur un site.
- Développer la compétence de la production orale et écrite.
- Développer la compétence de l’interaction écrite.

3ème activité : production et interaction écrite

Durée : 10 min :

Participation à un forum de cyclisme à TED Ed selon le forum dans : <https://forum.velo-club.net/viewtopic.php?t=67689>.

SITUATION D’APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en autonomie sur l'ordinateur dans la salle d’informatique.

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Le professeur invite les élèves à participer à un forum créé par lui-même relatif au cyclisme. Avant, il a donné l’adresse électronique des forums du vélo-club.net pour que les apprenants s’en inspirent.

En même temps, au-dessus du forum, il y a une petite introduction sur le sujet qui donne l’occasion aux élèves de trouver plus d’informations en cliquant sur les caractères rouges.

D’autre part, il propose des liens avec des activités ludiques pour que les apprenants s’entraînent.

Activités des élèves :

Ils visitent le lien : <https://forum.velo-club.net/viewtopic.php?t=67689> et après ils écrivent leur opinion personnelle en ce qui concerne le Tour de France (sur la plateforme TED Ed).

Enfin, ils participent aux jeux proposés sur le lien : www.lumni.fr pour s’entraîner.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

TED Ed, <https://forum.velo-club.net/>, ordinateurs, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Développer la compétence de l'interaction écrite.
- Développer la compétence de la production écrite.
- Argumenter.
- Motiver l'apprentissage de la langue étrangère (discuter et communiquer avec les autres).

Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)

1ère activité : production écrite

Durée : 25 min :

Un lien sur Internet qui conduit les apprenants à une boutique électronique pour faire des achats : <https://www.bobshop.com/fr/>.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en autonomie sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Le professeur invite les apprenants à visiter la boutique électronique pour y naviguer et chercher la tenue appropriée selon eux pour la participation au Tour de France. Après il explique le processus des achats électroniques pour ceux qui ne l'ont pas encore fait. Si quelqu'un ne peut pas mener à bien le processus, l'enseignant peut intervenir seulement pour qu'il puisse continuer. Enfin, il envoie par mail le formulaire (Google Forms) pour qu'ils y présentent leurs résultats.

Activités des élèves :

Les élèves explorent le lien donné par le professeur. Ils décident quels vêtements ils souhaitent acheter. Ils les écrivent sur papier s'ils veulent. Ensuite, ils cherchent dans le dictionnaire électronique proposé les mots inconnus (vocabulaire des achats électroniques) et ils continuent en mettant leurs achats dans le panier électronique. Ils prennent une capture d'écran (screenshot) et ils le présentent dans le formulaire envoyé par le professeur (Google Forms) où ils expliquent leurs choix.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Google Forms, www.bobshop.com, ordinateurs, appareils mobiles, e-mails, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Apprendre en autonomie.
- Apprendre le vocabulaire des achats électroniques.
- Remplir un formulaire.

- Apprendre à faire la recherche sur Internet.
- Développement de la compétence de la production écrite.
- Réviser le vocabulaire des vêtements.
- Argumenter.

2ème activité : médiation orale

Durée : 20 min :

Jeu de rôle - simulation d'une conversation téléphonique avec une amie.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

Il présente la consigne de l'activité. Il leur propose de s'inspirer d'une affiche grecque sur le sujet. Il regarde sans interrompre la conversation parmi les élèves. Enfin, il envoie par mail aux apprenants le lien : https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/blagues2.htm pour qu'ils s'entraînent avec des activités de reconstitution de l'ordre du texte.

Activités des élèves :

Ils forment des groupes de deux. Ils prennent des notes sur un cahier pour mieux se préparer à la conversation. Ils utilisent les idées de l'affiche et ils jouent les rôles en alternance. Enfin, ils peuvent s'entraîner sur le site éducatif : Le Point du FLE.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

<https://www.lepointdufle.net/>, affiche, ordinateurs, appareils mobiles, e-mails, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Développer la compétence de la production et de la médiation orale des apprenants.
- Développer la compétence sociolinguistique : *usage et choix des formes d'adresse* (CECR, 2001, p. 93).
- Assimiler le nouveau vocabulaire.
- Argumenter.
- Discuter.
- Développer la compétence discursive (CECR, 2001, p. 96).

ÉVALUATION ET IMPACT DU SCÉNARIO

Ce scénario a été enseigné pendant la période de confinement sur la plateforme *moodle*. Sa structure vise non seulement à développer les compétences de communication des apprenants en langue française, mais aussi de développer la littératie numérique chez eux pour assurer en même temps leur participation dans une société multilingue et multiculturelle.

Il s'agit d'un scénario pédagogique entièrement numérique. Seule la dernière activité de la médiation orale peut être réalisée en imprimant l'affiche et la distribuant aux apprenants sans être connectés sur Internet. Dans ce cas, on exclut la promotion de la littératie numérique en classe de FLE.

PROLONGEMENT DU SCÉNARIO

On pourrait élaborer ce scénario en proposant aux apprenants de trouver sur le Net d'autres concours sportifs dans le monde pour développer chez eux la conscience interculturelle (CECR, 2001, p. 83) et développer en plus la compétence lexicale.

En plus, on pourrait le relier à la francophonie dans le monde, en proposant aux apprenants de trouver les pays francophones qui participent au cyclisme des Jeux Olympiques. Enfin, on pourrait le prolonger en demandant aux apprenants de faire une courte vidéo (à l'aide d'outil numérique) qui présentera l'histoire du vélo dans le monde.

2.1.4 : Le scénario : « Le voyage »

Τίτλος σεναρίου : « Le voyage »

1. Identité du scénario

1. Ταυτότητα Σεναρίου

Public visé :	Adolescents âgés de 11-14 ans.
Thème :	Les voyages, les déplacements.
Niveau de compétence en langue selon le CECR	A2
Durée prévue :	Deux séances de 45 min
Prérequis	Les apprenants ont déjà appris : <ul style="list-style-type: none"> • Le futur proche

	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter/Refuser une invitation • Les préparatifs d'un voyage en avion • Les prépositions et les noms de villes et de pays • La durée • Les moyens de transport • Les lieux et les activités de vacances • La météo <p>Les élèves peuvent aussi utiliser l'ordinateur (rédacteur publicitaire, navigation sur le Web, recherche de pages Web et d'informations par mot-clé, recherche et stockage de photos).</p>
Outils numériques	<ul style="list-style-type: none"> • YouTube • www.airfrance.fr/ • www.parisinfo.com/ • louvre.fr/ • disneylandparis.com/fr-fr • el.glosbe.com/fr/el • postermymwall.com • wordart.com/ • learningapps.org • photodentro.edu.gr • lesilesenfle.com • http://aesop.iep.edu.gr/
Modalités d'animations	<p>Ce scénario peut être réalisé dans la salle d'informatique (connexion Internet, haut-parleurs, PC ou projecteur requis). Les fiches pédagogiques doivent être téléchargées sur l'ordinateur et/ou imprimées si nécessaire par le professeur.</p> <p>Les apprenants sont invités à travailler en groupe en fonction du nombre d'élèves et des ordinateurs disponibles, favorisant ainsi l'enseignement et l'apprentissage en groupe.</p>
Matériel	Ordinateur / Internet / fiches de travail

Tableau 6 : Identité du scénario « Le voyage »

2. Brève description du scénario

Nous avons conçu toutes les activités proposées en prenant appui sur les principes de « l'approche actionnelle » du *CECR*, dont l'objectif est avant tout l'acquisition d'une compétence communicative et aussi sur les descripteurs analytiques proposés par l'*EPS-XG*, qui est également mis en valeur.

L'objectif de ce scénario est de faire développer chez les apprenants des compétences en littérature numérique et des compétences linguistiques (lexique et grammaire) pour qu'ils assimilent le vocabulaire qui est lié aux voyages et aux déplacements. En plus, les apprenants apprennent le vocabulaire des outils numériques, des hyperliens, des ressources audiovisuelles et en même temps ils deviennent des créateurs de textes multimodaux (création de documents à l'aide d'outils numériques). Enfin, à travers de ce scénario les apprenants développent des compétences communicatives langagières de compréhension et de la production de la langue écrite et orale et de l'interaction écrite et orale.

3. Résultats d'apprentissage attendus

Objectifs :

- Comprendre et reproduire des textes et des vidéos courtes et simples.
- Reconnaître le type de texte et des éléments de son usage.
- Donner ou demander des informations relatives aux voyages.
- Échanger des informations avec des interlocuteurs en langue cible.
- Formuler par écrit ou oralement une information dans la langue étrangère.

Objectifs communicatifs :

Les apprenants doivent être capables de :

- Comprendre une courte vidéo dans la langue cible du niveau A2.
- Organiser un voyage (faire la réservation des billets d'avion, d'hôtel, des tickets de bus, etc.).
- Créer un document écrit (une affiche).

- Participer à une conversation sur le voyage.
- Parler de leurs projets d'avenir, parler des activités.
- Parler de la météo.

Objectifs linguistiques :

Compétence lexicale :

Les élèves vont assimiler le vocabulaire déjà appris. En plus, ils vont apprendre le vocabulaire relatif à la réservation des billets d'avion, d'hôtel, des tickets de bus, des déplacements, de billets des musées.

Compétence grammaticale :

- Le futur simple
- Le conditionnel présent
- Les articulateurs chronologiques

Littéracies :

Développement de la littératie numérique en utilisant des outils numériques : LearningApps, YouTube, el.glosbe.com, postermyswall.com, wordart.com.

4. Description détaillée du déroulement des séances

Fiche du déroulement de la 1ère séance (45 min)

1ère activité : Brise-glace – Compréhension orale

Durée : 5 min :

Une vidéo comme point de départ d'un dialogue

<https://www.youtube.com/watch?v=-d0ZFJ2gpOo>

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il démarre le dialogue avec quelques questions simples et brèves.

Activités du professeur :

Dans la 1ère activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant projette la vidéo afin de présenter le nouveau sujet aux élèves : présentation de Paris en une minute pour stimuler l'intérêt et l'envie de le visiter. Ensuite il pose des questions.

Activités des élèves :

Les apprenants regardent la vidéo, puis ils répondent oralement aux questions selon leurs propres expériences.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

You Tube, ordinateurs, appareils mobiles, e-mails, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Introduire au thème du scénario à travers la vidéo.
- Lier le processus d'apprentissage à la vie quotidienne des apprenants.
- Développer des stratégies de compréhension.
- Comprendre de la signification générale de la vidéo.
- Évoquer des expériences personnelles.

2ème activité : production écrite**Durée : 40 min :**

Recherche sur Internet pour organiser un voyage à Paris et présentation des résultats sur un document sous la forme d'une affiche. Une séquence d'activités qui conduit les élèves à organiser leur propre voyage.

SITUATION D'APPRENTISSAGE**Organisation de la classe :**

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a un rôle de coordination et de soutien. Il surveille pendant la recherche des élèves sur Internet et il aide quand c'est nécessaire.

Activités du professeur :

Dans la 2ème activité de l'intervention pédagogique, l'enseignant surveille la recherche des apprenants pour qu'elle se réalise en milieu protégé et en même temps, il donne les explications nécessaires tant au niveau du nouveau vocabulaire qu'au niveau de la rédaction du texte de l'affiche.

Activités des élèves :

Les apprenants font la recherche sur Internet pour trouver toutes les informations nécessaires pour créer l'affiche demandée.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Ordinateurs, appareils mobiles, Internet sans fil, www.postermymwall.com,
<https://www.disneylandparis.com/fr-fr/>, <https://www.louvre.fr/>, www.parisinfo.com/,
<https://www.airfrance.fr/>

Connaissances et compétences visées :

- Faire de la recherche sur Internet en milieu protégé.
- Réserver des billets des musées, d'avion, etc.
- Créer une affiche.

Fiche du déroulement de la 2ème séance (45 min)

1ère activité : production écrite

Durée : 10 min :

Création d'un nuage de mots sur l'application Wordart : <https://wordart.com/>

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant explique aux apprenants comment créer un nuage de mots en indiquant un exemple fait par lui-même. Il explique aussi comment ils peuvent utiliser les outils de l'application (les couleurs, les caractères, les schémas, la représentation graphique etc.)

Activités des élèves :

Les élèves ont décidé quels sont les mots qu'ils vont utiliser et ensuite ils consultent le lien. Après la démonstration de l'enseignant, ils commencent à créer. À la fin, ils peuvent échanger leurs résultats par e-mail ou les poster au blog de l'école.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

Wordart.com, ordinateurs, Internet sans fils.

Connaissances et compétences visées :

- Enregistrer et assimiler le nouveau vocabulaire.
- Identifier rapidement les concepts clés d'un texte.

- Utiliser une nouvelle application numérique.

2ème activité : compréhension écrite

Durée : 10 min :

Activités de classement par paire des monuments parisiens et des transports à Paris sur : <https://learningapps.org> pour favoriser l'apprentissage de façon ludique.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

Facilitateur, motivateur, organisateur.

Activités du professeur :

L'enseignant a déjà donné aux élèves le code d'accès personnel à chacun d'entre eux pour entrer en classe virtuelle sur <https://learningapps.org>. Ensuite, il surveille et il aide seulement si c'est nécessaire.

Activités des élèves :

Les élèves visitent le lien proposé par l'enseignant et ils réalisent les activités qui demandent de faire la correspondance des photos et des noms des monuments de Paris et des transports de Paris.

Contenu éducatif numérique, outils, ressources :

learningApps.org, ordinateurs, Internet sans fils.

Connaissances et compétences visées :

- Assimiler le nouveau vocabulaire.
- Faire la correspondance entre l'image et le vocabulaire enseigné.

3ème activité : interaction orale – jeu de rôle.

Durée : 25 min :

Échanges d'informations sous la forme d'une conversation orale parmi les élèves relative à la préparation d'un voyage.

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Organisation de la classe :

Travail en groupe sur l'ordinateur dans la salle d'informatique.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant a le rôle du facilitateur.

Activités du professeur :

Le professeur donne des explications aux apprenants en ce qui concerne la consigne de l'activité, si c'est nécessaire. Il projette une vidéo pour les aider à se souvenir du vocabulaire sur « la météo ». Ensuite, il suit la conversation chez les élèves sans les interrompre. Il intervient seulement dans le cas où l'activité ne se déroule pas bien.

Activités des élèves :

Les élèves regardent la vidéo et ils se préparent en binôme pour avoir une conversation en alternance. Ils peuvent aussi prendre des notes sur une feuille de papier pour mener à bien leur tâche.

Continue éducatif numérique, outils, ressources :

You Tube, ordinateurs, Internet sans fil.

Connaissances et compétences visées :

- Échanger des informations
- Développer l'interaction parmi les élèves.
- Développer la production orale.
- Développer les relations interpersonnelles.
- Savoir communiquer efficacement.

ÉVALUATION ET IMPACT DU SCÉNARIO

Ce scénario a été enseigné pendant la période de confinement sur la plateforme *moodle*. Sa structure vise non seulement à développer les compétences de communication des apprenants en langue française, mais aussi de développer la littératie numérique chez eux pour assurer en même temps leur participation dans une société multilingue et multiculturelle.

Pour appliquer ce scénario en classe de FLE, premièrement il est nécessaire de se connecter sur Internet. Ce scénario demande de la part des apprenants la participation à la création des documents multimodaux en les menant en même temps à développer leur capacité à réaliser une recherche sur Internet toujours selon les règles d'une navigation en sécurité. Ces paramètres sont des éléments significatifs pour qu'un scénario pédagogique promeuve la littératie numérique.

PROLONGEMENT DU SCÉNARIO

On pourrait élaborer ce scénario visant l'acquisition des compétences reliées à une ou plusieurs disciplines selon les activités du projet (par exemple les maths). En plus, on pourrait le prolonger en faisant une liaison avec des voyages gastronomiques dans le monde pour développer la conscience interculturelle des élèves (CECR, 2001, p. 83). D'autre part, on pourrait enrichir le scénario avec des vidéos sur You Tube qui enseignent les points cardinaux : <https://lesilesenfle.com/les-points-cardinaux/>. Enfin, on pourrait proposer des scénarios avec la même thématologie sur la plateforme de Photodentro : <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/949?locale=el>.

2.2 : Les outils numériques intégrés dans les scénarios pédagogiques

Dans le chapitre suivant nous allons présenter les possibilités offertes par les outils numériques que nous avons utilisés.

Comme cela a été expliqué dans le chapitre précédent, pendant le confinement, nos cours sont réalisés sur la plateforme *Moodle*, qui nous a permis de gérer et diffuser le cours à distance. Nous avons aussi y introduit les scénarios pédagogiques et des questionnaires comme évaluation à la fin du scénario. Il faut noter, qu'il s'agit d'une plateforme gratuite qui donne la possibilité aux enseignants / administrateurs de réaliser des suivis statistiques pour savoir si un cours a réussi ou échoué. En plus, sur cette plateforme, l'enseignant peut envoyer des rappels aux apprenants si une activité de formation ou d'évaluation n'est pas terminée. Le mot « *Moodle* » est l'abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire¹³. Moodle, qui est simple à utiliser et facile à apprendre, peut s'adapter aux besoins actuels et futurs de ses utilisateurs.¹⁴.

Nous avons mis en ligne les documents multimodaux supports d'une typologie diverse et toutes les activités que nous avons produites. En plus, Moodle nous a assuré que le cours se réalise dans un milieu d'accès restreint (environnement protégé). Les apprenants pouvaient y consulter les documents en suivant le parcours pédagogique proposé par le scénario pédagogique en

¹³ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>

¹⁴ https://docs.moodle.org/3x/fr/%C3%80_propos_de_Moodle

communiquant avec l'enseignant (directement ou par chat). Ils pouvaient aussi faire leurs devoirs en autonomie ou en collaboration en promouvant l'interaction¹⁵.

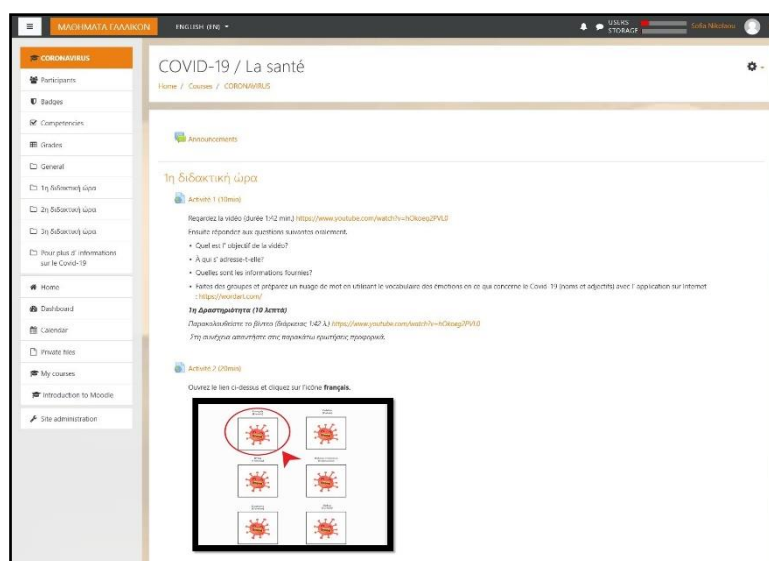


Figure 5 : La page d'accueil de Français FLE dans la plateforme Moodle

LearningApps est une application Web 2.0 en vue de soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage au moyen d'exercice. Les utilisateurs, qui ont un compte peuvent créer des applications. L'objectif est de créer des activités de tous types et de les télécharger sur la plateforme pour qu'elles soient disponibles à tous ayant un code d'accès. Les modules (appelés applis ou apps) ne s'inscrivent pas dans un cadre particulier ou ne comportent pas de scénario d'apprentissage concret et se limitent exclusivement à la partie interactive. Ils ne comportent aucune unité d'apprentissage prédéfinie, mais ils peuvent être intégrés à une tâche ou séquence d'apprentissage¹⁶.

Plus spécifiquement à l'aide de cette plateforme les apprenants peuvent s'entraîner à de petits modules d'apprentissage multimédias interactifs (choix multiples, quiz du texte manquant, par exemple), qui peuvent être intégrés directement au contenu d'apprentissage (par exemple, un wiki, un blog, une plate-forme d'apprentissage). Chaque application est fournie via un code QR¹⁷. L'outil de création propose un ensemble d'outils de collaboration et un cadre permettant aux développeurs de concevoir des jeux d'apprentissage. Il y a des activités de sélection (choix

¹⁵ <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/technologie-au-college/index.php/cours-moodle/presentation-de-moodle/48-moodle>

¹⁶ <https://learningapps.org/about.php>

¹⁷ <https://de.wikipedia.org/wiki/LearningApps>

multiples, millionnaire), des activités d'appariement et de séquence (séquence ou ordre), des activités d'écriture (remplir le vide), activités multi-joueurs, chat, etc. Enfin, l'enseignant peut suivre le progrès des apprenants et leurs statistiques selon l'exemple ci-dessous :

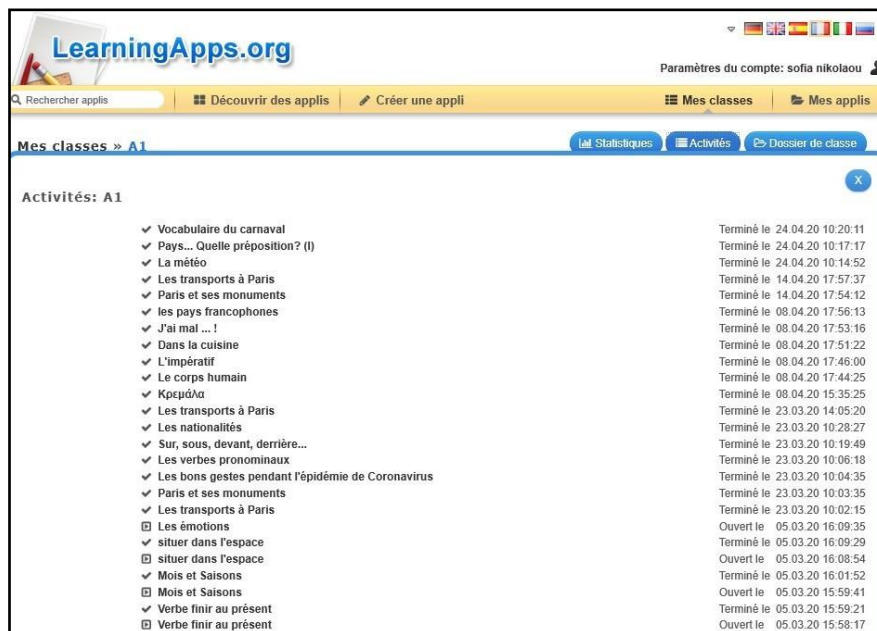


Figure 6 et Figure 7 : Exemples de l'activité des élèves à l'application LearningApps

Powtoon est une plateforme de création d'animation en ligne gratuite qui permet aux usagers de créer des présentations avec des objets prêts à utiliser, des images importées, de la musique, et des voice-overs. Nous l'avons appliqué à nos scénarios numériques aussi pour attirer l'intérêt des apprenants en créant des présentations animées surtout de ce que nous avons voulu enseigner comme un brise-glace dans la classe. Le créateur peut exporter sa présentation sur

You Tube, sur les réseaux sociaux ou en mode de diaporama. Cet outil dynamique nous a aidé à promouvoir la créativité et stimuler l'intérêt des apprenant. Il s'agit d'un outil accessible à tous en langue anglaise, qui ne demande pas de prérequis en termes d'animation. Grâce à Powtoon, nous avons réussi à diversifier l'approche de la didactique en classe de FLE en transférant les compétences demandées à travers de divers contextes et en développant de nouvelles compétences en termes de savoirs, savoirs être et savoirs faire¹⁸.

ClassDojo est une application de communication en classe utilisée pour partager des rapports entre parents et enseignants. Nous l'avons introduit dans le cours de FLE en évaluant les performances d'un élève grâce à des rapports en temps réel et à un flux de photos et de vidéos pendant la journée scolaire. Nous avons créé des portefeuilles pour les élèves, de sorte que les parents puissent être au courant des activités. De plus, l'application peut traduire tous les messages en 35 langues et a été utilisée dans 180 pays. Selon ClassDojo, son application est utilisée par au moins un enseignant dans 95% des écoles maternelles de la maternelle à la huitième année aux États-Unis¹⁹. Le programme peut être visionné sur n'importe quel appareil mobile, y compris Android, iOS et d'autres téléphones et tablettes.

¹⁸ <https://www.techlearning.com/news/product-review-powtoon>

¹⁹ <https://en.wikipedia.org/wiki/ClassDojo>

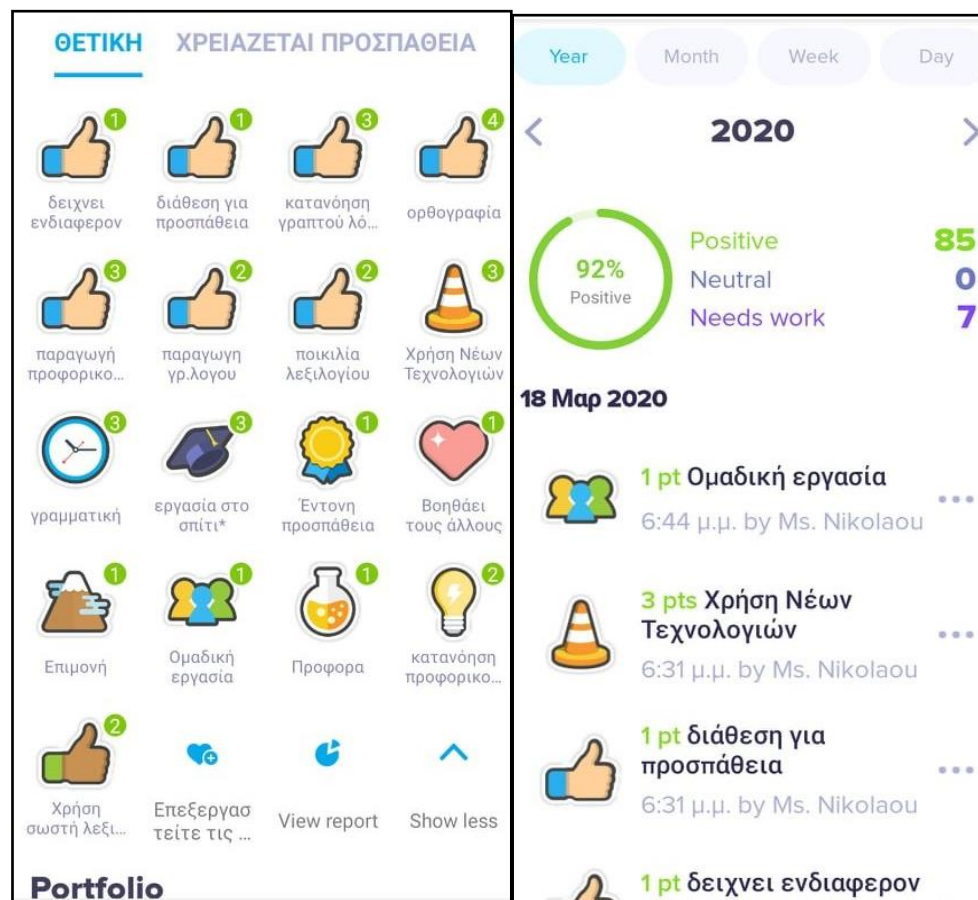


Figure 8 : Exemples des portfolios des élèves

Wordart.com est une application où les utilisateurs peuvent créer en ligne un nuage de mots facilement dans un environnement agréable avec des résultats de qualité professionnelle peuvent être obtenus, même pour les utilisateurs sans connaissance préalable de la conception graphique.

Le *dictionnaire numérique* (<https://el.glosbe.com/>) et les dictionnaires numériques en général, sont des versions logicielles des dictionnaires classiques sur papier. Il y a sous forme d'application mobile ou même sous forme d'application de bureau. Les utilisateurs peuvent y chercher des mots inconnus comme aussi sa prononciation et sa définition avec des exemples ou dans des contextes d'utilisation.

Google Forms est un outil de la suite bureautique de Google (un équivalent, plus léger, de Microsoft office) sur le navigateur internet et il est gratuit. Cet outil permet de réaliser des

évaluations, sous forme de questionnaire, et d'obtenir une note pour chaque participant et des statistiques qui permettent de faire de la remédiation avec les élèves²⁰.

Postermymall est une application en ligne à travers laquelle les utilisateurs peuvent créer des affiches de toutes sortes pour les partager, les télécharger ou les publier sur les réseaux sociaux. Il y a des graphismes et des vidéos impressionnantes. Il suffit de créer un compte (gratuitement) pour débiter à l'aide d'un modèle vierge ou d'une galerie de modèles prédéfinis (templates)²¹.

TED Ed est une plateforme de partage des contenus, de transmission des savoirs de manière différente, en utilisant des formats courts. Le but est de créer des cours à partir de vidéos pédagogiques. Les options offertes sont multiples : créer un quiz sur le contenu de la vidéo (QCM et questions ouvertes), attacher du contenu supplémentaire à la vidéo (liens vers des sites spécialisés, pages de textes, images, etc.) et lancer des sujets de discussion²².

*Lumni*²³ est une plateforme gratuite au service de l'éducation pour les élèves et les enseignants. Lumni donne accès à la culture, au savoir et à la connaissance pour tous et contient l'ensemble des disciplines scolaires de la maternelle à la terminale. Il y a une catégorisation de programmes par niveau, par discipline et par thématique. Les enseignants peuvent y préparer leurs cours en les enrichissant avec des programmes web natifs, des jeux, des quiz, ainsi que des programmes et des opérations à forte valeur éducative.

Outils numériques :	Usage :
YouTube	Vidéos
Wordart	Création de nuage de mots
Livre électronique : https://www.mindheart.co/descargables	
Dictionnaire numérique : https://el.glosbe.com/	
Messagerie électronique	Envoyer et recevoir des messages électroniques
Google Forms (ANNEXE 2)	Questionnaires

²⁰ https://disciplines.ac-toulouse.fr/egpa/sites/egpa/files/les_usages_du_numerique/tuto_google_forms.pdf

²¹ <https://www.tice-education.fr/tous-les-articles-er-ressources/articles-internet/1319-creer-facilement-une-affiche-avec-postermymall>

²² <http://sydologie.com/outils/ted-ed/>

²³ <https://www.lumni.fr/>

LearningApps	<ul style="list-style-type: none"> • Activités fermées : Activités des questions à choix multiple Activités de réarrangement Activités d'appariement • Activités semi-ouvertes Exercices de catégorisation
ClassDojo	Évaluation / portfolio des apprenants
Powtoon	Création des vidéos
Postermyswall.com	Création des affiches
https://online-voice-recorder.com/ https://www.voki.com/site/create	Enregistrement vocal
TED Ed	Plateforme de création des leçons
Lumni.fr	Site éducatif
Photodentro Ésop	Plateforme de création et du partage des scénarios pédagogiques
Facebook	Page sur Facebook sous le titre “ <i>Français</i> ” créée pour le cours de FLE

Tableau 7 : Tableau des outils numériques intégrés aux scénarios pédagogiques

Chapitre 3 : Synthèse et interprétation des résultats, propositions

Dans ce chapitre nous allons présenter l'analyse des résultats que nous avons obtenus à l'aide de l'entretien. Nos apprenants ont répondu aux questions selon leur expérience. Ensuite nous avons fait un dialogue pour interpréter les résultats.

3.1 : Le profil des apprenants

Quatre apprenants ont participé à notre recherche : deux apprenants du collège (filles de 13 et 14 ans) de niveau A2 et deux apprenantes adultes 40-45 ans (femmes) de niveau A1 - A2. En ce qui concerne les apprenants adultes, l'une travaille comme comptable dans une entreprise et l'autre est enseignante à l'école primaire.

3.2 : Les questions posées

Après avoir accompli les scénarios pédagogiques, nous avons réalisé un entretien guidé avec nos apprenants à travers l'application des télécommunications Skype. Nous avons distribué les questions imprimées sur papier pour faciliter la compréhension et aussi pour éviter de provoquer du stress aux apprenants. Ensuite, l'entretien a eu lieu sous la forme d'un dialogue puisque notre intention était d'obtenir les appréciations réelles et les points de vue des participants. Au cours de l'entretien nous avons posé aux participants 8 questions en langue grecque puisque le niveau d'apprentissage est le niveau A1-A2.

Question 1 : La première question demande aux apprenants à quel point les images et les vidéos aident à la compréhension du contenu et du thème traité par le document.

Tous les apprenants ont répondu que les documents multimodaux ont bien contribué à mieux comprendre le sens en gagnant du temps et en faisant la procédure de la lecture plus facile et efficace.

Question 2 : Nous avons demandé aux apprenants s'ils utilisent les moteurs de recherche (Google, Bing, Yahoo) et pour quelle raison. Trois sur quatre apprenants ont répondu que les moteurs de recherche donnent un grand nombre d'informations différentes qu'ils peuvent comparer pour obtenir de meilleurs résultats. La quatrième a répondu qu'elle les utilise parce qu'elle les trouve efficaces et rapides.

Question 3 : Nous avons aussi parlé des dictionnaires électroniques. Tous les apprenants ont répondu en expliquant que l'utilisation des dictionnaires électroniques a beaucoup facilité le processus d'apprentissage parce qu'ils ont la possibilité d'en servir directement de leurs ordinateurs ou téléphones portables sans être obligés d'avoir les livres en main. En plus, ils ont noté, qu'ils pouvaient chercher, en même temps, dans des autres dictionnaires électroniques pour faire la comparaison des résultats et choisir le lexique le plus approprié selon la situation de la communication.

Question 4 : Il s'agit d'une question autour des outils numériques utilisés par les apprenants avant le cours de français en classe de FLE. À ce point, nous avons constaté que, bien que les apprenants consacrent beaucoup de temps devant un écran d'ordinateur, de tablettes ou de téléphones portables, ils ne sont pas familiarisés aux outils numériques tels que Google, YouTube, messagerie électronique et les dictionnaires électroniques. Seule une élève a déjà utilisé les applications Kahoot et LearningApps dans la classe du cours d'anglais. Cependant, ils ont signalé, qu'ils étaient contents de l'intégration de nouveaux outils dans la classe de langue sans avoir rencontré des difficultés.

Question 5 : La cinquième question s'adresse aux apprenants comme participants à des activités d'équipe qui demandaient une collaboration et une interaction. Les apprenants sont censés évaluer leur expérience de collaboration pour réaliser une tâche en classe de FLE. Les apprenants de moins de 18 ans, qui sont des élèves du collège, ont bien apprécié la coopération en classe et ils ont déclaré qu'ils souhaiteraient le faire de nouveau. Cependant, les apprenants adultes, bien qu'ils aient mené à bien les tâches proposées par les scénarios pédagogiques, ils

ont répondu qu'ils préféreraient travailler en autonomie, parce que le travail en groupe demande un esprit d'équipe, augmente la compétitivité et travailler seul donne plus de liberté pour gérer l'emploi du temps. L'une des participantes a répondu que : « *le travail en groupe provoque des conflits et des injustices, c'est pourquoi je préfère travailler seule* ».

Question 6 : Avec la sixième question, nous nous intéressons à l'usage des TICE dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous avons demandé si les TICE ont aidé les apprenants à assimiler le nouveau vocabulaire. Leur opinion était positive en expliquant que le processus est devenu plus agréable et productif.

Question 7 : Cette question demande par les apprenants d'évoquer comment le cours de français a contribué à développer leur aptitude heuristique (CECR, 2001, p. 86), c'est-à-dire leur capacité à utiliser les nouvelles technologies pour trouver des informations nécessaires sur le Net.

Les participants ont confirmé que le cours de français leur a offert l'opportunité d'apprendre à utiliser des outils numériques très intéressants et efficaces avec lesquels ils réalisent de bonnes recherches sur Internet à l'aide des moteurs de recherche les plus connus et dans un environnement protégé. Aussi, ils ont ajouté, que cette nouvelle expérience les a mobilisés pour adapter les TICE dans d'autres domaines de leur vie quotidienne en les rendant plus autonomes et en développant leur capacité à chercher sur Internet de manière efficace.

Question 8 : La dernière question de l'entretien est une auto-évaluation des compétences développées chez les apprenants comme des citoyens numériques. Trois sur quatre considèrent qu'elles sont capables de choisir les plateformes et les outils numériques adéquats qui vont leur permettre d'obtenir leurs objectifs communicatifs, de publier ou présenter le contenu des leurs projets à l'aide des médias numériques et de comprendre les droits et les obligations issues de l'usage d'Internet. Les deux jeunes apprenantes pensent qu'elles sont capables de participer à des projets en assumant des rôles et des responsabilités différents en ayant une cible commune tandis que les apprenants adultes pensent qu'elles sont aptes à évaluer la précision et la validité des informations trouvées en ligne. Enfin, toutes les quatre estiment qu'elles utilisent des outils numériques pour coopérer avec les autres efficacement et qu'elles gèrent avec responsabilité leurs coordonnées personnelles sur Internet.

De ce qui en résulte des réponses données, nous pouvons constater que les apprenants ont réagi comme des citoyens numériques en participant de manière efficace, critique et responsable

dans un monde de technologies numériques. Ils déclarent qu'ils sont aptes à utiliser des outils numériques pour coopérer avec les autres et à gérer avec responsabilité les coordonnées personnelles sur Internet. Parmi les participants, une seule, la plus jeune, était réticente envers les plateformes et les outils numériques. Aussi elle ne savait pas avec certitude si elle avait bien compris les droits et les obligations issues de l'usage d'Internet. Une des participants n'a pas choisi le deuxième item (publier ou présenter le contenu de mes projets à l'aide des médias numériques), parce qu'elle préfère travailler en groupe et elle évite d'assumer des projets toute seule. En ce qui concerne l'évaluation de la précision et la validité des informations trouvées en ligne, les deux jeunes apprenantes (les élèves) n'ont pas choisi cet item parce qu'elles ne se sentent pas prêtes et sûres à le faire. Enfin, relativement à la participation à des projets en assumant des rôles et des responsabilités différents en ayant une cible commune, n'a pas été choisi par les deux participantes adultes, parce qu'elles évitent de participer à des projets en groupe.

De plus, à la fin des scénarios, il y a une petite évaluation comme une rétroaction où les apprenants peuvent y exprimer leur opinion relative aux activités proposées et le déroulement du processus de l'apprentissage (ANNEXE 3).

3.3 : La procédure

Dans la partie pratique nous avons réalisé une étude sur quatre apprenants de niveau A1-A2. L'objectif général était l'investigation des résultats issus de l'application des scénarios pédagogiques basés sur des outils numériques comme moyen de prolongement et d'actualisation du cours de FLE de manière à ce que les apprenants puissent mieux développer les quatre compétences (outils proposés : Powtoon, Ted Ed, LearningApps, YouTube, etc.)

Nous avons conçu et fait appliquer des activités interactives et ludiques selon le profil (besoin, intérêts et caractéristiques) des apprenants afin de rendre les séances des cours de français plus motivantes et fructueuses. En plus, nous avons proposé dans nos scénarios, des activités qui demandent des recherches guidées sur le Net, un esprit critique aussi de la part des apprenants pour l'interprétation et la synthèse des informations sélectionnées.

Pendant l'année scolaire, nous avons réalisé une évaluation initiale, pronostique à l'aide des questions à choix multiple des mini-quiz afin de réussir à avoir une image sur le niveau des connaissances réel des apprenants, les besoins et les centres d'intérêt ainsi que sur leur compétence réceptive. Vers le milieu du trimestre, nous avons évalué leur progression (évaluation formative) et en fin de période nous avons évalué leurs acquis (évaluation finale). Après avoir élaboré les scénarios proposés en classe, nous avons réalisé les entretiens qui ont été appliquées en vue de vérifier les hypothèses de départ.

3.4 : Synthèse des résultats

Suite aux résultats issus de l'entretien et de nos observations durant l'application des scénarios numériques en classe de langue par les apprenants, nous sommes arrivées à des constats intéressants. Tout d'abord, nous avons constaté que tous les apprenants ont réalisé les scénarios proposés en utilisant des environnements numériques et en se familiarisant rapidement avec les nouveaux outils numériques. De plus, l'interactivité, l'approche ludique et la variété des activités les a mobilisés pendant le processus de l'apprentissage. Bien qu'il y ait eu quelques difficultés, nous avons pu surmonter les obstacles et atteindre nos objectifs.

En ce qui concerne le comportement des apprenants envers l'intégration d'un scénario multimédia pendant le cours de français, nous avons constaté qu'ils se sont engagés positivement en exprimant leur préférence et leur enthousiasme pour les documents authentiques et multimodaux, qui sont plus efficaces et plus intéressants selon eux.

Plus précisément, en ce qui concerne les thèmes proposés, les apprenants ont bien apprécié le thème du COVID-19 parce qu'il s'agit d'un thème de l'actualité et qu'il n'est pas encore dans les manuels. De surcroît, les apprenants adultes ont expliqué que les scénarios « Rendez-vous au Top Chef » et « Tour de France » étaient très intéressants parce qu'ils mettent les apprenants dans des situations de communications réelles et authentiques. En outre, le scénario « voyage » était réussi selon les opinions des apprenants parce qu'ils ont eu le sentiment d'avoir réellement organisé un voyage et que suite à cette expérience ils se sentaient prêts à le faire.

En somme, nous dirions que tous les apprenants sont positivement disposés envers les cours contenant des scénarios numériques puisqu'ils ont caractérisé les séances en classe de FLE comme des séances motivantes et réussies.

CONCLUSION

L'intégration des TICE et les activités numériques, en classe de langue dans une époque digitale semble être inévitable. Tant dans le domaine éducationnel que dans le domaine professionnel ou personnel la technologie numérique se trouve partout. C'est pourquoi la classe de langue étrangère doit s'adapter à l'ère contemporaine et à la nouvelle culture numérique. La maîtrise et l'usage des TICE en classe s'avèrent primordiaux afin d'optimiser leurs pratiques pédagogiques face au développement de toutes les quatre compétences langagières (compréhension et production orale et écrite).

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons tenté de définir la notion de littératie numérique relative à la didactique des langues étrangères. Nous avons aussi détecté la place de la multimodalité et des littératies multiples dans le processus de l'apprentissage. Par la suite, nous avons analysé le concept de scénario pédagogique et sa place dans le cadre d'une approche actionnelle. La deuxième partie de notre mémoire concerne la recherche effectuée auprès des apprenants. Nous avons suivi la méthode de l'observation et de l'entretien afin de confirmer nos hypothèses de départ.

En effet nous avons constaté que l'insertion des scénarios numériques dans le processus de l'apprentissage a aidé les apprenants non seulement à la familiarisation avec les outils numériques, mais en plus elle a promu l'interaction et la communication en classe de langue en rendant le cours plus productif. Les documents multimodaux ont contribué au développement de la compétence d'apprendre à apprendre et de la compétence critique chez les apprenants en les rendant plus autonomes. Les caractéristiques et les objectifs du « modèle des quatre ressources » (Feebody & Luke, 1990) qui ont été intégrés dans nos scénarios proposés comme des outils importants ont favorisé le développement d'un bon nombre de techniques qui ont mobilisé les apprenants et qui les ont rendus capables de lire un texte, de le comprendre et de produire efficacement des textes écrits. Enfin de compte, nous avons remarqué que « l'éducation aux médias » (UNESCO, 2012, p. 20) a influencé positivement le

processus de l'apprentissage des langues étrangères en renforçant l'intérêt des apprenants et en les rendant à des membres actifs d'une société numérique.

En guise de conclusion, nous constatons que pendant un cours de FLE nous pouvons favoriser le développement des compétences en la littératie numérique. Son développement chez les apprenants est une responsabilité qui concerne tous et surtout les éducateurs pour renforcer et améliorer le processus d'apprentissage. Il faut remarquer que nous devons envisager l'apprentissage de langue étrangère sous un angle créatif afin de conduire nos apprenants à devenir membres actifs de ce processus et afin d'obtenir les résultats souhaités.

Pour conclure, nous devons noter que « l'éducation aux médias » se trouve encore dans une période transitoire et elle est confrontée à des défis. C'est pourquoi elle doit être traitée en tant qu'objet d'étude qui s'intéresse à la transposition des savoirs développés par les sciences de la communication dans les institutions d'enseignement (Landry, Basque, 2015). Est-ce-que l'éducation à la culture numérique et les pratiques associées au développement des outils numériques sont capables de changer l'aspect de l'apprentissage des langues étrangères en le rendant encore plus dynamique et jusqu' à quel point ? C'est une perspective qui doit être répondue selon le caractère global et perversif de « l'éducation aux médias ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andréolle, D. (1996). « Les nouvelles technologies éducatives dans l'exploitation du scénario pédagogique », ASp [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 24 juillet 2013, consulté le 04 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3690>
- Aubin-auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. Exercer, 19, 142–145.
- Bagnoli, P., Dotti, E., & Praderi, R. (2001). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action et Interlangue*, 3Fla, 1–16.
- Barbier J.M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF
- Barthes, R. (1977). *Image music text*, London, England: Fontana Press.
- Barton, D. (Ed.), Hamilton, M. (Ed.), Ivanic, R. (Ed.). (2000). *Situated Literacies*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203984963>
- Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Éducatives*, 9(3), 263–289. <https://doi.org/10.3406/stice.2002.1510>
- Basque, Lundgren-Cayrol, K. Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Éducatives*, Hermes, 2002, 9 (3-4), pp.263-289. Hal-00190671.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού / Mike Baynham · μετάφραση Μαρία Αραποπούλου · επιμέλεια σειράς Ελένη Καραντζόλα*. - 1η έκδ. - Αθήνα : Μεταίχμιο, 2002. - 345σ. · 20x14εκ. - (Γλώσσα - Εκπαίδευση - Κοινωνία)
- Bediako, M. (2014). *Critically assess the four resources model (Luke and Freebody, 1999) as a framework of support for student engagement with literacy at different levels of participation*, University of Cape Coast Faculty of Arts. Disponible sur: <https://www.slideshare.net/CharlesKateyAdabah/the-four-resources-model>
- Bezemer, J. and Mavers, D. (2011). *Multimodal Transcription as Academic Practice*, International Journal of Social Research Methodology Vol. 14, No. 3, May 2011, 191-206.
- Blanchard, J., & Moore, T. (2010). *The Digital World of Young Children: Impact on Emergent Literacy*, 1–35. Disponible sur : <https://pdfs.semanticscholar.org/2962/d70336f91826ee2ad04bf2fa6deccc6d2bb8.pdf>
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. 1, 58–73. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

- Bourguignon, C. Delahaye, P. Puren, C. (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Le Havre, Editions Delbopur.
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). *Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice*. Journal of Literacy Research, 34(3), 337–356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Brassard, C., Daele, A. (2003). *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC*, Actes du colloque EIAH 2003. 437-444. INRP/ATIEF, Lyon.
- Brassard, C. A. B., Anada, U. C., Onoghue, M. I. O. D., & Niversity, L. A. U. (n.d.). *Analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication*. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>
- Buors, P. & Lentz, F. (2009). *Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 21 (1-2), 127–150. <https://doi.org/10.7202/045326ar>
- 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. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01563335/document>
- Colloque international ICODOC 2015 : Icar Colloque DOCTORANTS /. (2015). Lyon. Disponible sur : <https://calenda.org/304535?file=1>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. En ligne <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>, consulté le 12 nov. 2019.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. In *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195. DOI:10.1080/15544800903076044
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International. ISBN : 209-033972-1
- Dagenais, D. (2012). *Littératies multimodales et perspectives critiques*, Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures, 9(2), 0–22. DOI : 10.4000/rdlc.2338.
- Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*, Paris. ISBN-10 : 2234060540
- Debes, J.L., (1969). *The Loom of Visual Literacy: An overview*. Στο Γκόρια, Σ. (2007). Οπτικός γραμματισμός στην προσχολική ηλικία: μια διδακτική παρέμβαση με τη χρήση χαρτών (Master's thesis).
- Debord, G. (1983). *The Society of the Spectacle* translated by Fredy Perlman. Detroit, MI : Black & Red. Disponible sur : <https://theanarchistlibrary.org/library/guy-debord-the-society-of-the-spectacle.pdf>
- Dejean-Thircuir, C., Nissen, E. (2013). *Évolutions technologiques, évolutions didactiques*. Le Français dans le monde. Recherches et applications, CLE International / Français dans

- le monde, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, pp.28-40. Edutice-00978035f. disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035/document>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. In Méthodes en sciences humaines (4^e édition). Disponible sur : https://www.academia.edu/33425858/M%C3%A9thodologie_du_recueil_dinformation_s
- Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », Alsic [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le 06 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2691> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Devauchelle, B. (2019). *Éduquer avec le numérique*. ESF Sciences humaines.
- Duchak, O. (2014). *Visual literacy in educational practice*. Czech-Polish Historical & Pedagogical Journal, 6(2). DOI: 10.2478/cphpj-2014-0017
- Dufour, C. (2009). *Web 2.0, organisations et archivistique*. Archives, 40(2), 3–26.
- Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. Rééducation orthophonique, Ortho édition, 246, 73-85. Ffhal-00609124f. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00609124/document>
- Firkins, A.S. (2015) The Four Resources Model: A useful framework for Second Language teaching in a Military Context. Technical Studies Institute Journal (2015), Royal Saudi Air Force: Kingdom of Saudi Arabia https://www.researchgate.net/publication/310021964_The_Four_Resources_Model_A_Useful_Framework_for_Second_Language_Teaching_in_a_Military_Context
- Forceville, C. J. (2011). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*: Gunther Kress, Routledge, London, 2010, 212 pp., ISBN 13: 978-0-415-32061-0 (pbk).
- Foucher, A. L. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », Alsic [En ligne], Vol. 1, n° 1 | 1998, document alsic_n01-rec1, mis en ligne le 15 juin 1998, Consulté le 06 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1440> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.1440>
- Foucher, A-L. et Pothier, Maguy. (2007). « Éditorial du numéro spécial Tidilem », Alsic [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_19-edi1, mis en ligne le 15 décembre 2007, Consulté le 06 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/671>
- 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/ls.133.0007.
- Freebody, P and Luke, A (1990). 'Literacies 'Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect* 5 (3): 85- 94.

- Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson, & A. Badenhop (Eds.), *Prevention of reading failure* (pp. 48-60). Sydney: Ashton-Scholastic.
- Freebody, P and Luke, A. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model Reading Online*, International Reading Association. Disponible sur : <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- Freire, P., & Macedo, D. P. 1. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. South Hadley, Mass. : Bergin & Garvey Publishers.
- Gaelle Ferre. (2011). Analyse multimodale de la parole. Rééducation orthophonique, Ortho édition, 2011, 246, pp.73-85. Hal-00609124. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00609124/document>
- Gee, J-P (1993). What is Literacy, cité dans L-M. Vleavy & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*, New York, 257-265.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, Taylor & Francis Groupe. Disponible sur : https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=CWnABgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Social+Linguistics+and+Literacies:+Ideology+in+Discourses.+London,+Taylor+%26+ots=a8KOIixemw&sig=WADs_9exjfjtmjrf1mwGOLxFHQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Social%20Linguistics%20and%20Literacies%3A%20Ideology%20in%20Discourses.%20London%2C%20Taylor%20%26+f=false
- Gerbault, J. (2012). « *Littératie numérique* », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3960>; DOI : 10.4000/rdlc.3960
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publishing. ISBN-10: 0471165204.
- Government of Alberta. (2010). *Priorité littératie : un plan d'action*. Canada. Alberta Education. Disponible sur : <https://education.alberta.ca/media/1626396/litteratieplanaction10.pdf>
- Guichon, N. (2012). *Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires*. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 2012, 19, pp.18. Hal-00793502
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). *Digital literacies and language learning*. *Language Learning and Technology*, 19(3), 1–7. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/285926202_Digital_literacies_and_language_learning
- Hanemann, U. (2015). *Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective*. *Int Rev Educ* 61, 295–326 (2015). <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9490-0>
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). *La scénarisation pédagogique dans tous ses débats*, *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 4(2), 14. Disponible sur :

https://www.researchgate.net/publication/47807414_La_scenarisation_pedagogique_dans_tous_ses_debats/citations

- Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). *The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration*. Research in Learning Technology, 21(1063519), 1–16. DOI: 10.3402/rlt.v21.21334 Disponible sur : https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1433/pdf_1
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Oxford, England: Polity Press.
- Houssaye, J. (1995). Viau (Rolland), *La motivation en contexte scolaire*. Revue française de pédagogie, 113(1), 154-155. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). *Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research*. Review of Educational Research, 71(4), 575–611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Jennings, Z. (2000). *Functional literacy of young Guyanese adults*. International Review of Education, 46(1-2), 93-116. <https://doi.org/10.1023/A:1003926406978>
- 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. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/43674039.pdf>
- Kress G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge. Disponible sur : https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=nA42BZFju6AC&oi=fnd&pg=PT9&dq=Kress+.+Learning+to+write.+&ots=4RuPb7yoYk&sig=5VQzUu3jDNUa7KWs20veUWCXQ5A&redir_esc=y#v=onepage&q=Kress%20.%20Learning%20to%20write.&f=false
- Kress G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689–1699. DOI: 10.4324/9780203299234
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, UK: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996, 2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London, England: Routledge.
- Kress, G. (2009). *What is a mode?* In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Abingdon, UK: Routledge, 54–67.
- Landry, N. & Basque, J. (2015). « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », Communiquer [En ligne], 15 | 2015, mis en ligne le 17 octobre 2015, consulté le 07 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/1664> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », Repères [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 06 août 2020. URL : <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 Littérature Médiatique Multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047312ar>
- Levy, M. (2009). *Technologies in use for second language learning*. *Modern Language Journal*, 93, 769–782. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>
- 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
- Louveau, E, Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International.
- Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(3), 357–386. <https://doi.org/10.1177/089124100129023945>
- Ludwig, C. (2003). *Making Sense of Literacy*. Newsletter of the Australian Literacy Educators Association. Disponible sur : <https://www.alea.edu.au/documents/item/53>
- Luke, A. (1995). *When basic skills and information processing just aren't enough: Rethinking reading in new times*, *Teachers College Record*, 97, 95-95.
- Luke, A. (1997). *Genres of power: Literacy education and the production of capital*. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*, London: Longman, 308-338.
- Macedo-Rouet, M., & Perron, J.-M. (2007). *Contenu et utilité des scénarios pédagogiques de la base PrimTICE*. Hal-00161427. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161427/document>
- Mangenot, F. (2001). *Multimédia et apprentissage des langues*. In J., Crinon & C., Gautellier (dir). *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris : Retz
- Mangenot F. (2006), *Techniques et pratiques de classe : Internet et la classe de langue*, CLE INTERNATIONAL
- Mangenot F. (2008a), La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne, Actes du colloque Jocair'08 (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau), 13-26. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/237504735_La_question_du_scenario_de_communication_dans_les_interactions_pedagogiques_en_ligne
- Mangenot, F. (2008b). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica 3* (giugno 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18- 19-20 ottobre 2007, p. 78-88. Disponible sur : http://galapro.miriadi.net/sessions/dokuwiki/media/session-franca-brasil:gt:gt7:icap-intercomprehension-a-finalite-professionnelle:mangenot_formation_hybrides_utilisant_internet_l_importance_du_scenario_de_communication.pdf
- 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.



- Masselot-Girard, M. (2001). *Scénarios pédagogiques : Les scénarios pédagogiques d'éducation à l'image*. Disponible sur : http://cedill.free.fr/upload_files/48%20-%20cam.pdf
- Meunier-Carus, M. (2015). *L'impact de l'utilisation des TICE sur la motivation des élèves en classe de langue dans l'enseignement professionnel*. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01178603. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01178603/document>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Compétences du 21^e siècle. Phase 1 : Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. Document de réflexion. Disponible sur : <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-compétences-du-21e-siecle-pour-l-Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf>
- 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. (2003). *Principes de littératures dessinées*. Angoulême, France : Éditions de l'An 2.
- Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*, France : Le Cavalier Bleu.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92. Disponible sur : <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>
- Newfield, D. (2011). *From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials*. English Teaching, 10(1), 81-94. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564.pdf>
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study: In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London : Harper & Row, 79-92.
- Nissen, E. (2004). *Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne*. Les langues modernes, Internet et les langues, 14-24. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/36379718_Importance_du_scenari_pedagogique_dans_l'apprentissage_d'une_langue_etrangere_en_ligne
- OCDE, & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. 191. Disponible sur : <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009*. Vol. 1 : Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Paris : OCDE. Disponible sur : <https://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>
- OECD (2016), *L'importance des compétences: Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Études de l'OCDE sur les compétences, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264259492-fr>.

- Olateju, M. A. (2010). *Functional literacy empowerment for nomadic herdsmen in Osun State, Nigeria*. Language, Culture and Curriculum, 23(2), 109-121. DOI: 10.1080/07908311003797619
- Ollivier C., Puren L. (2011) *Analyse de Le web 2.0 en classe de langue, Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris : Éditions maison des langues
- Ollivier, C. (2014). *Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche, Les atouts du web 2.0*, Alsic, Vol. 17. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2743>
- Paquette, G., Crevier, F., Aubin, C., Rocheleau, J., Paquin, C. et Léonard, M. (1997). Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage. Revue Informations In Cognito, 8. Disponible sur : <https://www.wiki.umontreal.ca/download/attachments/79691847/Techcon1.pdf>
- Paquette, G. (2002). L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau. PUQ (Presses de l'Université du Québec). Disponible sur : http://www.ingegraph.com/editables/fr/doc/Resume_de_louvrage.pdf
- Payton, S., & Hague, C. (2010). *Digital literacy across the curriculum Key to themes*. Disponible sur : <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Peeters, B. (1993). *La bande dessinée*. Paris, France : Dominos Flammarion.
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit : Lire la bande dessinée*. Tournai, Belgique : Casterman.
- Peraya, D. (1999). *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*. In G. Jacquinet-Delaunay & L. Monnoyer (Eds.). *Le dispositif : entre usage et concept*. Paris, Hermès25, CNRS Editions, 153-167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>. Disponible sur : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14983>
- Pernin J.P., Lejeune A. (2004), *Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios*. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Oct 2004, Compiègne, France. pp.407-414. Edutice-00000730. Disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000730/document>
- Pernin J.-Philippe, Godinet H. (2006). *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?* Institut national de recherche pédagogique (INRP), pp.139, 2006. Hal-00190442. Disponible sur : <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190442/document>
- Puren C. (2004). Vol. XXIII N 1, *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, Cahiers de l'Aplut*. <https://doi.org/10.4000/aplut.3416>. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/aplut/3416>
- Puren C., (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*, article tiré de *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, 2010, Editions Maison des langues. Disponible sur :

https://www.academia.edu/23474828/Laproche_actionnelle_dans_lenseignement_des_langues

- Quintin, J. J., Depover, C., & Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*. Hal-00005727. Disponible sur : <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727/document>
- Regionaux, C., & Metiers, D. E. S. (2012). *De l' éducation et de la formation Module de l' E. M. I. : L' Education aux Medias et à l' Information*. 1–49. Disponible sur : https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/Brochures/EMI2019/BrochureEMI2019.pdf
- Rézeau, J. (2007). *Analyse de Internet et la classe de langue*. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, HAL Id : edutice-00156046. 10(2). Disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00156046/document>
- Robert, J.P., (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Nouvelle édition revue et augmentée*, Paris. : OPHRYS.
- Serafini Frank (2012): *Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts*, Pedagogies: An International Journal, 7:2, 150-164. DOI: 10.1080/1554480X.2012.656347
- Soungari, Y. (2015). *Identification des typologies d'alphabétisation susceptibles de lutter efficacement contre l'analphabétisme des adultes en Côte d'Ivoire*. Revue Universitaire Des Sciences de l'Éducation, 4,93–114. Disponible sur : http://revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_699.pdf
- Soussi, A., Broi, A., Moreau, J., & Wirthner, M. (2009). *La littérature en Suisse romande*, PISA Qu'en est-il des compétences des élèves romands. Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP, Neuchâtel.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Street, Brian V. (1993). *The new literacy studies, guest editorial*. Journal of Research in the Reading. 16 (2): 81–97. [Doi:10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x).
- Street, Brian V. (1997). *The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education., English in Education*. 31 (3): 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Street, Brian (2005) *The Hidden Dimensions of Mathematical Language and Literacy, Language and Education*, 19:2, 135-140. DOI: 10.1080/09500780508668669
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Éditions Logiques. Revue des sciences de l'éducation, 19 (2), 421–422. <https://doi.org/10.7202/031636ar>
- Thierry, P. (2013). Powered by TCPDF (www.tcpdf.org) 1 / 1. *How Languages Are Learned*, 12(1), 27–40. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-3-page-48.htm>



- Unesco. (2006). *L'Education aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, Communication. Disponible sur: 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. Disponible sur: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180253>
- Unesco. (2011). *Digital Literacy in education*. Moscow: UNESCO Institute. Disponible sur : <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. Disponible sur : <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. (2013). *3^e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246943?p>
- Unesco. (2013). *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC*. Paris. ISBN 978-92-3-204212-5 Disponible sur : <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. Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/developper-lalphabetisation-numeratie-perspective-dapprentissage-au-long-vie-note>
- 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. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/237290250_Visual_Literacy_and_Visual_Communication_for_Global_Education_Innovations_in_teaching_E-learning_in_Art_Design_and_Communication
- Verhoeven, L. (Eds.) (1994). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*, Vol. 1. John Benjamins Publishing. Disponible sur : [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=z7nbgVnZyYMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Verhoeven,+L.+\(Eds.\).+\(1994\).+Functional+literacy:+theoretical+issues+and+educational+implications,+Vol.+1.+John+Benjamins+Publishing.&ots=KND3dcdWFb&sig=HYaWwol2REYt9J9ICKGDpA-4QSI&redir_esc=y#v=onepage&q=Verhoeven%2C%20L.%20\(Eds.\)%20\(1994\).%20Functional%20literacy%20theoretical%20issues%20and%20educational%20implications%2C%20Vol.%201.%20John%20Benjamins%20Publishing.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=z7nbgVnZyYMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Verhoeven,+L.+(Eds.).+(1994).+Functional+literacy:+theoretical+issues+and+educational+implications,+Vol.+1.+John+Benjamins+Publishing.&ots=KND3dcdWFb&sig=HYaWwol2REYt9J9ICKGDpA-4QSI&redir_esc=y#v=onepage&q=Verhoeven%2C%20L.%20(Eds.)%20(1994).%20Functional%20literacy%20theoretical%20issues%20and%20educational%20implications%2C%20Vol.%201.%20John%20Benjamins%20Publishing.&f=false)
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles. Disponible sur : https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 5e édition. Editions De Boek.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES GRECQUES

- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris.
- Dimasi, M., & Aravani, E. (2013). *The pedagogy of multiliteracies in the school textbooks of Modern Greek language in the first three years of high school: utopia or reality? 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>
- Gee, J. P. (2006). *Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire* (μτφρ. Λ. Κουφάκη). Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιλογή κειμένων και επιμέλεια). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση*, 15-54.
- Gomatos, L., Dimou, H., & Parissis, V. (2016). *La place du constructivisme dans des scenarios pédagogiques numériques de la plateforme AESOP en Grèce*. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(2), 77-88.
- HAL Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μ. Αράπογλου, μτφρ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mavridou, L. M. (2015). *Le scénario pédagogique en classe de FLE intégré dans les curricula du collège public : une source de motivation pour l'acquisition d'une certification A1 et A2 du KPG/DELTA*. Doctoral dissertation. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Mylona K. (2018). *La place qu'occupe le projet pédagogique comme mode de valorisation du travail interactif dans les manuels scolaires du collège grec*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38548>
- Tsingou, M. (n.d.). *Le scénario pédagogique intégrant les TIC comme moyen idéal pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français-langue étrangère*. 1–24. Disponible sur : <http://www.dflti.ionio.gr/sites/default/files/Tsingou02.pdf>
- Zourou, K. (2012). *De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues—Regard sur l'état de l'art*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/alsic/2485>
- Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). *Ξενογλώσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). (Υ.Α. 141417/Δ2 ΦΕΚ αρ.2871, τεύχος Β', 9-9-2016). Διαθέσιμο στο : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9_%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf

Ζέππος, Δ. (2017). *Πρόταση Δημιουργίας Πλαισίου Προδιαγραφών Προγράμματος Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών για την Εφαρμογή Τεχνικών CLIL με τη Χρήση Αρχών TRACK στο πλαίσιο του ΕΠΣ-ΕΓ*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(1Α), 42-57. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1082/1218>

Καϊμακάμη Αναστασία (2015), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον ψηφιακό γραμματισμό, Représentations sociales des enseignants sur l'alphabétisation numérique*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Aristotle University of Thessaloniki. Thessaloniki.

Μητσκοπούλου Βασιλική. (1997). 5.1 Γραμματισμός Διαθέσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf

Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, (2013). Διαθέσιμο στο :

<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%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Παρασκευιώτου, Ν. (2018). *Η ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία/εκμάθηση των γαλλικών ως ξένη γλώσσα: Οι εφαρμογές Kahoot και Socrative ως πηγή κινητοποίησης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40208>

Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψηφίων φιλολόγων* (No. GRI-2014-12870). Aristotle University of Thessaloniki.

Τομος, Α., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Παπαδοπούλου, Β., Αυγητίδου, Σ., Ιορδανίδης, Γ., Μπέτσας, Ι., & Τομος, Α. (2014). « *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* ». 28–30. Διαθέσιμο στο :

https://www.academia.edu/29246721/%CE%9D%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CF%82_K_and_%CE%9C%CE%BF%CF%8D%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85_%CE%8C_2016_%CE%97_%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BC%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%AC%CE%BB%CF%89%CE%BD_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF



- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χαραλαμπίδης, Α. (Επιμ.) (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, Μ. Αραποπούλου κ.ά, μτφρ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). « *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*». Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (σς 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.

Sitographie

- Εργαστήριο, Ε. Σ. (2019). *Νέοι Γραμματισμοί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Ας ορίσουμε τις έννοιες*. Διαθέσιμο στο : <https://www.slideshare.net/akis71/ss-139815290>
- Nicolas Guichon, (2017). Vidéo, *Développer la compétence d'interaction à l'oral grâce à la visioconférence poste à poste*, <https://www.youtube.com/watch?v=R-JnvXHQB3BI>
- Ollivier, C. (2017) Vidéo, *Potentiel du web 2.0 - Vers une double authenticité avec des tâches ancrées dans la vie réelle*, https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=OPwiT7PJ9_w
- <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique>
- <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-la-litteratie-numerique>
- <https://journals.openedition.org/rdlc/3960>
- <https://fr.unesco.org/themes/futures-literacy>
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191891>
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094_fre
- https://www.researchgate.net/publication/269900385_The_five_resources_of_critical_digital_literacy_A_framework_for_curriculum_integration
- https://www.researchgate.net/publication/332991173_Social_Semiotics
- https://read.oecd-ilibrary.org/education/l-importance-des-competences_9789264259492-fr#page7



- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094_fre
- https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=40106
- <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-mettre-en-oeuvre-un-apprentissage-par-les-taches/>
- <https://prezi.com/ub8c81uvfwqt/scenarios-pedagogiques/>
- <https://www.cyber-class.net/intraedu/grip/divers/scenario.txt>
- <https://journals.openedition.org/alsic/708>
- <https://cursus.edu/articles/20510/pour-batir-des-scenarios-pedagogiques-integrant-les-tic>
- <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- <https://www.tice-education.fr/index.php/tous-les-articles-et-ressources/articles-informatiques/1231-le-projet-education-a-la-citoyennete-numerique-ecn>
- <https://rm.coe.int/10-thematiques-ecn/168077668d>
- https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/15240/mod_resource/content/1/Lesson%203.pdf
- http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf
- <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-7.htm>
- <http://members.aect.org/edtech/ed1/16/16-02.html>
- <https://research.utwente.nl/en/publications/visual-literacy-and-visual-communication-for-global-education-inn>
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278_fre
- <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://archeia.moec.gov.cy/sm/680/ti_einai_ta_polytropika_keimena.pdf
- <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87>
- krist2366, "Multiliteracies (New London Group)," in *Learning Theories*, September 4, 2014, <https://www.learning-theories.com/multiliteracies-new-london-group.html>.
- <https://education.alberta.ca/litt%C3%A9rature-et-num%C3%A9rature/litt%C3%A9rature?searchMode=3>
- <https://edtech.gr/%CF%80%CE%BB%CE%B1%CF%84%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BC%CE%B5%CF%82-educational-scenarios/>



- <http://photodentro.edu.gr/oep/>
- <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>
- https://www.google.com/search?q=le+sc%C3%A9nario+d%27apprentissage-action&tbm=isch&rlz=1C1ASVA_enGR823GR823&hl=el&ved=2ahUKEwiLjMa-wJTnAhVoXlAKHd6WCD0QBXoECAEQKA&biw=1663&bih=841#imgsrc=DEYnJn5-b7M7rM
- <https://www.lecentrefranco.ca/educ0/les-technologies-ont-elles-un-reel-impact-sur-la-reussite-scolaire/>
- www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2
- [http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html\(image\)](http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html(image))
- <http://cours.ifmadrid.com/prof/archives/7217>
- <http://www.lireplus.ch/index.php/docs-et-references/cadre-theorique/109-docs-et-references/cadre-theorique/704-le-concept-de-litteratie>
- [https://habilomedias.ca/litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique\(image\)](https://habilomedias.ca/litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique(image))
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affiche/1445?q=affiche#1441>
- <http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html> (image)
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>
- https://docs.moodle.org/3x/fr/%C3%80_propos_de_Moodle
- <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/technologie-au-college/index.php/cours-moodle/presentation-de-moodle/48-moodle>
- https://disciplines.ac-toulouse.fr/egpa/sites/egpa/files/les_usages_du_numerique/tuto_google_forms.pdf
- <https://www.tice-education.fr/tous-les-articles-et-ressources/articles-internet/1319-creer-facilement-une-affiche-avec-postermywall>
- <http://sydologie.com/outils/ted-ed/>
- <https://www.lumni.fr/>
- <http://www.aede-france.org/Citoyennete-numerique.html>

ANNEXES

ANNEXE 1

Le guide de l'entretien

Les questions posées aux apprenants

1. Όταν διαβάζεις ένα κείμενο στα γαλλικά οι εικόνες (φωτογραφίες, σκίτσα, σχεδιαγράμματα/σχήματα) και τα βίντεο σε βοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου και του νοήματος και γιατί;
2. Γιατί σου αρέσει να αναζητάς πληροφορίες σε μηχανές αναζήτησης (Google, Bing, Yahoo!),
 - ☐ Επειδή είναι γρήγορο και αποτελεσματικό 😊
 - ☐ Επειδή υπάρχουν πολλές διαφορετικές πληροφορίες και μπορώ να κάνω σύγκριση
 - ☐ Δεν τις γνωρίζω/ Δεν ξέρω πώς να το κάνω αυτό
3. Η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών με διευκόλυνε; Γιατί;
4. Ποιο από τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία γνώριζες ήδη και είχες χρησιμοποιήσει πριν τα χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα των γαλλικών
 - ☐ Kahoot
 - ☐ Google
 - ☐ Coggle.it
 - ☐ Google Forms
 - ☐ LearningApps
 - ☐ YouTube
 - ☐ Powtoon
 - ☐ Postermywall.com
 - ☐ Διαδικτυακά λεξικά

- ☐ TED Ed
- ☐ Lumni.fr
- ☐ Wordle.net
- ☐ Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Σε δυσκόλεψε η χρήση τους;

5. Πώς θα χαρακτήριζες την εργασία σε ομάδες ως εμπειρία;

6. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε βοήθησε να αφομοιώσεις ευκολότερα το νέο λεξιλόγιο και γιατί;

7. Πώς σε βοήθησε το μάθημα στην αναζήτηση πληροφοριών;

8. Τι από τα παρακάτω είσαι σε θέση να κάνεις τώρα ?

- ☐ Να επιλέγεις τις κατάλληλες πλατφόρμες και τα εργαλεία για την επίτευξη στόχων και επικοινωνίας
- ☐ Να δημοσιεύεις ή να παρουσιάζεις το περιεχόμενο της εργασίας σου με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων.
- ☐ Να χρησιμοποιείς ψηφιακά εργαλεία για να συνεργάζεσαι με άλλους
- ☐ Να συμμετέχεις σε ομάδες εργασίας, αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους και αρμοδιότητες έχοντας έναν κοινό στόχο.
- ☐ Να αξιολογείς την ακρίβεια και την αξιοπιστία των πληροφοριών που βρίσκεις στο διαδίκτυο.
- ☐ Να κατανοείς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη χρήση του διαδικτύου.
- ☐ Να διαχειρίζεσαι με υπευθυνότητα τα προσωπικά σου δεδομένα στο διαδίκτυο.

ANNEXE 2

Exemples de l'activité des apprenants selon les scénarios proposés

Tour de France

2η διδακτική ώρα / 1η Δραστηριότητα:

Αποφασίσατε να συμμετάσχετε στο Tour de France τον επόμενο Ιούλιο. Πρέπει να κάνετε έρευνα αγοράς και να αγοράσετε την κατάλληλη ενδυμασία. Στη σελίδα <https://www.bobshop.com/fr/> ψάξτε και αναζητήστε τα. Στη συνέχεια βάλτε τα στο ηλεκτρονικό καλάθι. Κάντε screenshot κα σε ένα αρχείο pdf μας το παρουσιάσετε και μας εξηγείτε γιατί διαλέξατε το καθένα.

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

εισάγετε εδώ το στιγμιότυπο οθόνης (screenshot)

📎 Προσθήκη αρχείου

2η διδακτική ώρα της Δραστηριότητας: ΣΥΝΤΑΓΕΣ Η τομή των γαλλικών στίχων διαμορφώνει τη γιορτή της κρέπας στις 2 Φεβρουαρίου. Στη αέλιδα

<https://www.culture.gouv.fr/collections/collections-des-sciences/collections-cat98709> αναζητήστε συνταγές.

Σχηματίζετε ομάδες των δυο ατόμων και επιλέξτε ένα είδος. Παρανοιάστε παρακάτω τη συνηγό με την οποία θα συμμετέχετε: δώσατε τον τίτλο της συνταγής στα ισπανικά (όχι ποσοτικές λέξεις, μόνο μεριστικά άρθρα) και την προετοιμασία TITRE: INGRÉDIENTS: PRÉPARATION: *

Titre: Crêpes de reve au nutella. Ingrédients: de la farine, du lait, des oeufs, de la nutella. Preparation: battez les oeufs dans un bol, tenez les facteurs; creusez un saladier; creusez un pain centre; versez les oeufs; ajouter progressivement le lait, en fouettant, jusqu'à obtenir une pâte bien lisse. Laissez reposer 30 min, puis faites cuire les crêpes dans une poêle huilée et garnissez. le gembereusement de nutella et server.

γιαλίσθησε στις 1/4/20, 9:06 μ.μ.

3η Δραστηριότητα: LE PLATEAU-REPAS Αυτός είναι ο δίσκος που σερβίρεται το φαγητό στο εστιατόριο του σχολείου. Δίπλα από κάθε νόμιμο γράψτε τι θα περιείχε σε ένα μεσημεριανό γεύμα. Μην ξεχάσετε να χρησιμοποιήσετε μεριστικά άρθρα. *



de la salade, du poulet, du fromage, des legumes, des fruites

Δεν είναι δυνατόν η επεξεργασία των απαντήσεων

covid-19

coronavirus

* ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΙ

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου *

georgieleni73@gmail.com

Je m'appelle Covid-19(Coronavirus) As-tu entendu parler de moi? *

☒ OUI

☐ NON

Si oui, comment te sens -tu quand tu entends mon nom? *

☐ 🧘‍♀️ tranquille

☐ 😵‍💫 confus(e)

☒ 😖 préoccupé(e)


☐ 😡 fâché(e)

☐ 😞 triste

☐ 😰 nerveux(euse)

☐ Άλλα: _____

REBUS:

P /  / 1/2

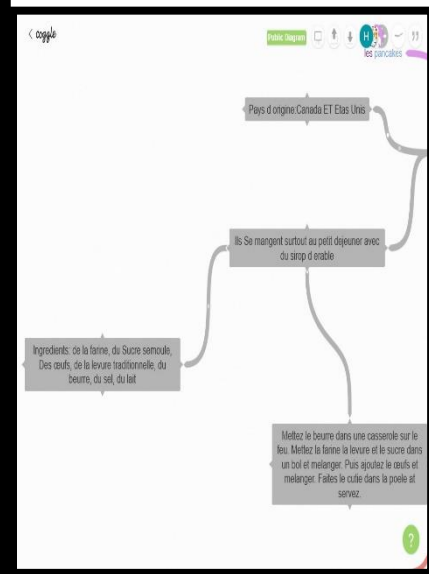
La _____

REBUS: ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΛΕΞΗ ΠΑΡΑΠΑΝΩ *

La pandémie _____

Εξαιτίας της πανδημίας του Κορωνοϊού η τάξη των γαλλικών σας απαιτείται να στείλετε ένα μέλι σε σχολείο στο Καμερούν με το οποίο συνεργάζεστε στο πλαίσιο της αδελφοποίησης για να τους ενημερώσετε για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στη χώρα σας καθώς και στη δική τους με τον Κορωνοϊό, αφού ενημερωθείτε από τη σελίδα <https://www.rtf.fr/actu/international/coronavirus-une-carte-interactive-permet-de-suivre-l-evolution-de-la-pandemie-7800265132> (αριθμός κρουσμάτων, θανάτων). Στη συνέχεια δίνετε κάποιες συμβουλές ώστε προστασίας από τον Κορωνοϊό. Μπορείτε για να βοηθηθείτε να συμβουλευτείτε τη σελίδα: https://santebd.org/wp-content/themes/SanteBD_v2_0/files/kits/poster_s1_virus.pdf.

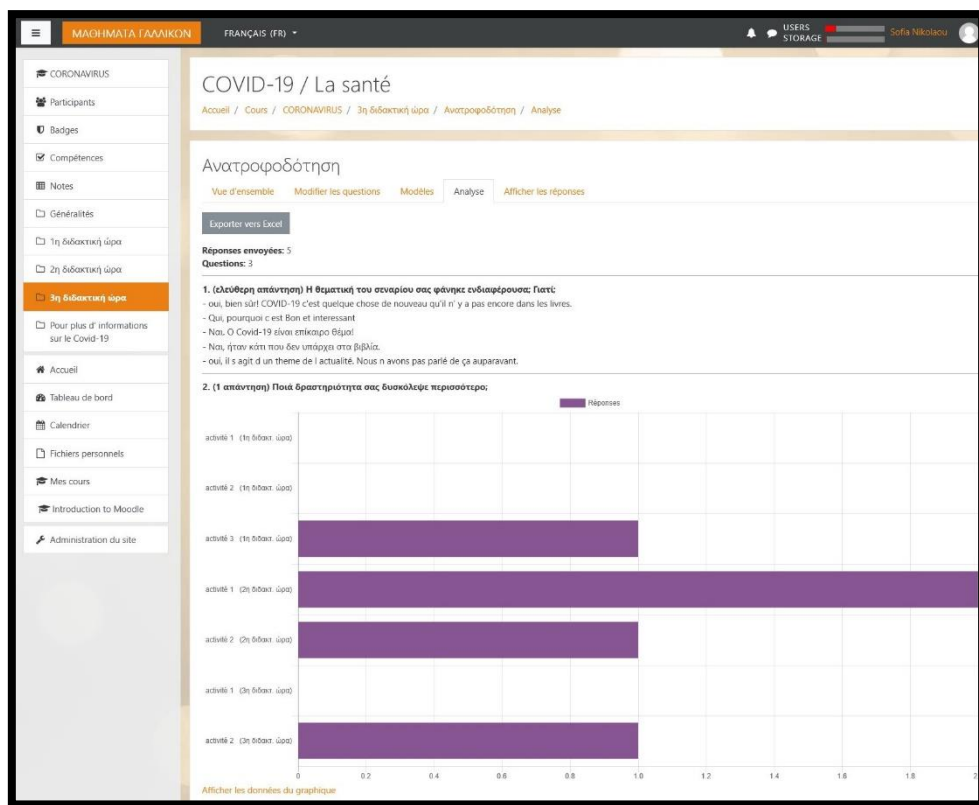
Υποβλήθηκε στις 6/4/20, 10:07 π.μ.

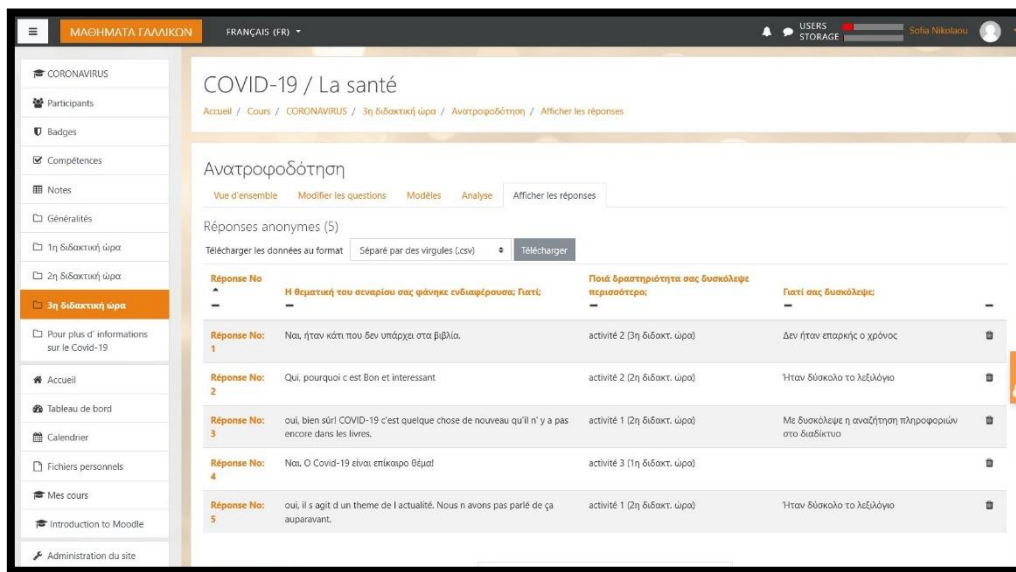




ANNEXE 3

Exemples du questionnaire à la fin du scénario





ANNEXE 4

FICHES DE TRAVAIL DES SCÉNARIOS PROPOSÉS

PREMIER SCÉNARIO : « Covid-19 »

Φύλλο εργασίας/ COVID-19
FICHE DE TRAVAIL

NOM :

PRÉNOM :

CLASSE :

DATE :

1η διδακτική ώρα

Activité 1 (10min) / compréhension orale

Regardez la vidéo (durée 1 :42 min.) <https://www.youtube.com/watch?v=hOkoeg2PVL0>

Ensuite répondez aux questions suivantes oralement.

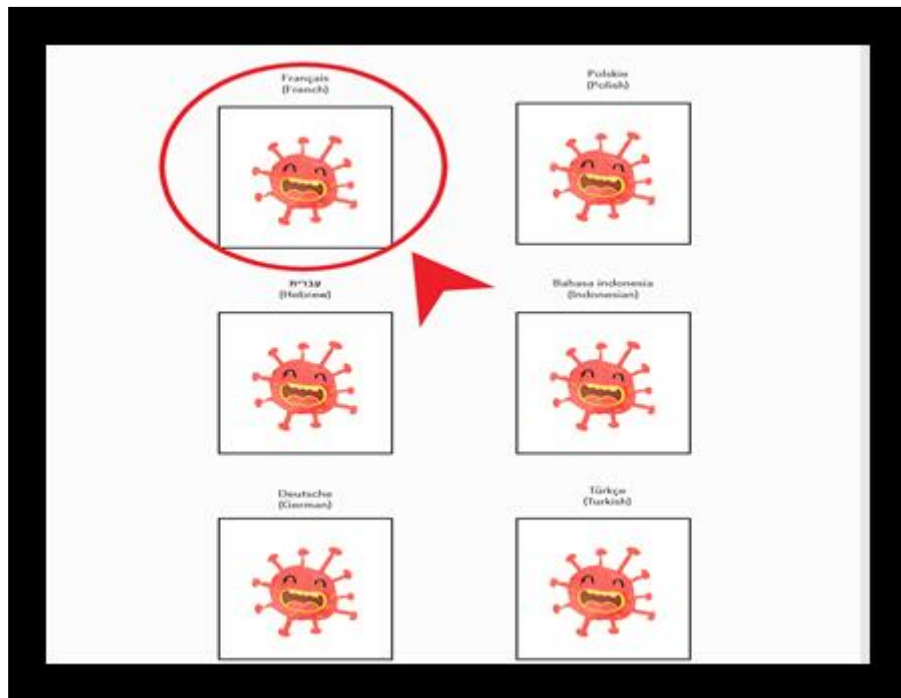
- Quel est l'objectif de la vidéo ?
- À qui s'adresse-t-elle ?

- Quelles sont les informations fournies ?
- Faites des groupes et préparez un nuage de mot en utilisant le vocabulaire des émotions en ce qui concerne le Covid-19 (noms et adjectifs) avec l'application sur Internet : <https://wordart.com/>

Activité 2 à (20min) / compréhension écrite

<https://www.mindheart.co/descargables>

Ouvrez le lien ci-dessus et cliquez sur l'icône **français**.



Téléchargez ensuite la version française de Covidbook et sauvegardez-la sur l'écran de l'ordinateur sous le nom Coronavirus. Parcourez le livre électronique et lisez-le attentivement, puis répondez oralement aux questions suivantes. Chaque groupe prend des notes et présente ses réponses en classe. Tous les membres de l'équipe doivent prendre la parole.

- Tu reconnais la langue ou les langues de la page d'accueil ?
- En combien de langues ce livre électronique a-t-il été écrit ? Lesquelles ? Pourquoi à ton avis ?
- Dans quels pays est-ce qu'on parle ces langues ? Où se trouvent-ils ?
- Par qui ce livre électronique a-t-il été écrit ?

- Où est-ce que tu as trouvé le nom de l'auteur ?
- Quel est l'objectif de l'auteur ?
- À qui s'adresse-t-il ce livre ?
- Est-ce que les informations fournies par l'auteur sont utiles ? Pourquoi ?

Activité 2b (15min) / production écrite

Tu as entendu parler du coronavirus ?

Comment tu te sens quand tu entends quelqu'un parler de ce virus ? Pourquoi ?

😊 tranquille(le)	
😐 confus(e)	
😬 préoccupé(e)	
😡 fâché(e)	
😞 triste	
😡 nerveux (euse)	

Parce que.....

De quelle manière se diffuse-t-il le coronavirus ?

Quels sont les symptômes du coronavirus ?

Quelles sont les mesures qu'on peut prendre pour se protéger contre le virus ?

🕶 Vous pouvez utiliser le dictionnaire numérique : <https://el.glosbe.com/>

Ensuite...

Trouvez le mot caché (Rebus) :

Le groupe qui trouvera en premier la solution et écrira correctement le mot sera le groupe gagnant.

P /  / 

La _ _ _ _ _

2η διδακτική ώρα

Activité 1 (20min) / compréhension écrite

Venez consulter le site : <https://www.lalsace.fr/jde/2020/02/24/tout-comprendre-au-coronavirus>

Par groupe de deux répondez aux questions suivantes :

- Qui a écrit cet article ? Quand ?
- À qui s'adressent-elles les informations du site ?
- Qu'est-ce qu'on apprend de ces informations ?
- Pouvez-vous imaginer l'origine de l'abréviation **CO.VI.D** ?
- Comment est assurée la validité de ce que l'auteur mentionne ?
- Comment jugez-vous ces informations relativement à d'autres sur le même sujet ?
- Croyez-vous que ces informations aient changé votre avis sur ce sujet ? Comment et pourquoi ?
- Selon vous, ce site vous donne la possibilité de l'abonnement ? Si oui, quelles sont les options ?

Activité 2 (25min) / production écrite

L'Institut français organise un concours de création de la meilleure affiche qui portera des informations sur les actions pour la prévention et le contrôle de COVID-19. Votre classe de

français participe au concours. Faites des groupes et mettez-vous au travail ! Après avoir terminé votre projet, publiez votre affiche sur le blog de votre école. L’affiche qui obtiendra le plus de votes sera celle qui participera au concours.

Visitez la page : <https://www.postermywall.com/index.php/posterbuilder> Et créez ...

3η διδακτική ώρα

Activité 1 (30min) / production écrite

À cause de la pandémie de Covid-19, votre classe de français décide d'envoyer un e-mail à une école au Cameroun avec lequel vous collaborez dans le cadre du jumelage.

- Un groupe doit donner des informations relatives à l'école (quand les écoles ont fermé et comment les cours se réalisent).
- Le deuxième groupe doit décrire ce qu'ils ont le droit de faire et de ne pas faire pendant le confinement (sorties, communications, achats, etc.).
- Le troisième groupe doit parler des mesures de prévention (comment éviter le risque d'infection ? Quelles mesures préventives votre famille a-t-elle prises ? etc.).
- Le quatrième groupe doit parler des symptômes de Covid-19 et quand il faut appeler le docteur.

Sur la page suivante vous pouvez trouver les informations nécessaires : https://santebd.org/wp-content/themes/SanteBD_v2_0/files/kits/poster_a1_virus.pdf.

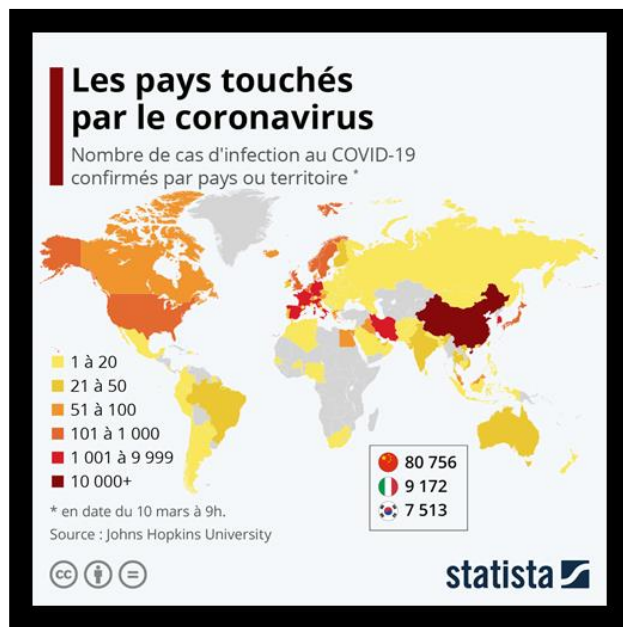
Vous créez votre texte ici : <https://docs.google.com/document/d/1jrO21-u3vXRXVrYkjT39rjBH1A38poX9pzle7jLarvY/edit>

Faites des groupes et commencez ... (50-60 mots environ)



DE :
À : Lycée de TOUGANG
RE :
Message :

Activité 2 (15min) / production orale



(source de l'image : <https://fr.statista.com/infographie/20622/pays-ou-des-cas-infection-au-coronavirus-ont-ete-confirmer-et-nombre-de-cas/>)

Votre classe de français fait partie d'un groupe d'écoles francophones qui organisent des émissions de radio sur Internet. Le sujet actuel est le Covid-19 et les pays les plus touchés. Faites des groupes. Chaque groupe entreprend un continent et doit y décrire la situation en fonction des informations fournies par l'affiche (quels pays ont été les plus touchés par le Covid et lesquels sont bien moins).

Ensuite, à l'aide de l'outil numérique d'enregistrement vocal : <https://online-voice-recorder.com/> vous créez les documents audios que vous présenterez pendant l'émission.



Bonne chance ! 

Pour plus d'informations sur le Covid-19 venez consulter la vidéo :

- <https://www.youtube.com/watch?v=zGIslyvfGlg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=tRQVLt7d5t4>

Pour plus d'activités visitez les liens suivants :

- <https://learningapps.org/watch?v=p6x7qjd8317>
- http://fr.ver-taal.com/voc_corps2_hangman.htm
- <https://learningapps.org/2037802>
- <https://learningapps.org/1699869>
- <https://learningapps.org/2763037>

* Visitez les liens pour écouter et lire les parties du corps et le lexique relatif à la santé en français.  

<https://www.languageguide.org/fran%C3%A7ais/vocabulaire/m%C3%A9decine/>

<https://www.languageguide.org/french/vocabulary/body/>

DEUXIÈME SCÉNARIO : " Rendez-vous au Top Chef "

Φύλλο εργασίας/ " Rendez-vous au Top Chef "
FICHE DE TRAVAIL

NOM : ...

PRÉNOM :

CLASSE : ...

DATE :

1η διδακτική ώρα

Activité 1 (10 min) / compréhension orale

Le lien suivant a été envoyé à votre application de messagerie. Vous l'ouvrez et vous regardez la vidéo - durée 1 :15(2 fois). Répondez ensuite oralement aux questions suivantes :

- De quel type d'émission s'agit-il ?
- L'avez-vous regardé dans le passé ?
- Quel est son objectif de la vidéo ?

<https://www.youtube.com/watch?v=2r-2BV5yJUM> (1:15)

Activité 2 (10-15 min) / production écrite



Vous souhaitez rejoindre le Top Chef (version française). Remplissez le formulaire avec des informations personnelles ou imaginaires.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2TmrWLIW7ODaNnAp09jCzf85ZaU48SI3_FrBdyzP0hgOKQ/viewform?vc=0&c=0&w=1



fiche d'inscription au Top Chef
Veuillez compléter tous les champs obligatoires (champs accompagnés d'un *)

nom *
Κείμενο σύντομης απάντησης

Prénom *
Κείμενο σύντομης απάντησης

Date de naissance *
Μήνας, ημέρα, έτος (x)

Sexe *
☐ Femme
☐ Homme
☐ ne se prononce pas

adresse *
Κείμενο σύντομης απάντησης

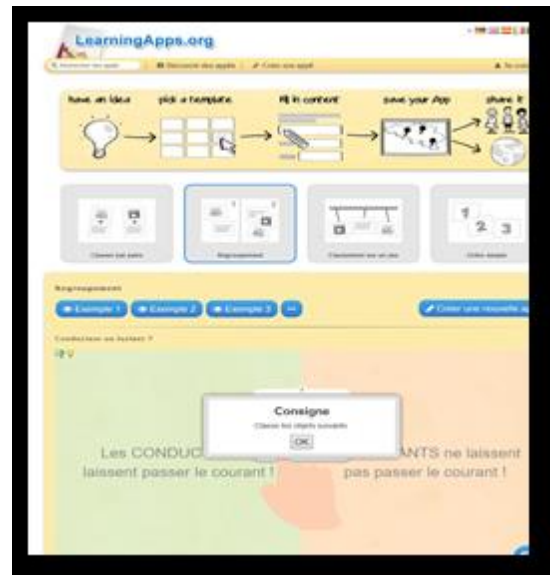
code postal *
Κείμενο σύντομης απάντησης

ville *
Κείμενο σύντομης απάντησης

Aide : dictionnaire numérique : <https://fr.glosbe.com/fr/el>

Activité 3 (20-25 min)

Ouvrez le lien ci-dessous et créez des jeux de mots en groupe. Utilisez des mots que nous avons appris aujourd'hui et créez un mot-caché et un exercice d'appariement. À la fin, vous pouvez publier les exercices sur notre page Facebook sous le nom Français.
<https://learningapps.org/createApp.php>



2η Διδακτική ώρα


Activité 1 (15 min) / interaction écrite





(Source de l'image : <https://www.france-medias.fr/top-chef/e-103>)

Une fois que vous avez rempli le formulaire et que vous avez été sélectionné pour participer à la prochaine saison de *Top Chef*, on vous demande de préparer et d'envoyer un mini-CV en ligne afin de l'afficher sur le site de l'émission où il y aura les profils de tous les candidats.

Vous devez référer votre nom et prénom, votre lieu d'origine, votre profession et un trait particulier de vous, mais aussi de donner de l'importance à l'image qui vous représentera. Collaborez et publiez votre profil numérique sur la page Facebook de la section Top Chef.

Curriculum vitae 	



 Photo 	
NOM	
PRÉNOM	
LIEU D'ORIGINE	
PROFESSION	
TRAIT PARTICULIER DE VOUS ☺	

Activité 2 (10 min) / production écrite



https://www.marmiton.org/recettes/selection_debutant.aspx

Cliquez sur le lien photo et parcourez. Faites attention aux photos et aux légendes. Essayez de répondre aux questions suivantes :

- Quels plats connaissez-vous déjà ? Pourquoi ?
- Par groupe, choisissez un plat, lisez bien la recette puis dites quels en sont les ingrédients ainsi que les ustensiles nécessaires.
- Groupe A : Recette à base de poulet
- Groupe B : Recette à base de pâtes
- Groupe C : Recette à base de porc

- Quel est votre plat grec préféré ? Pourquoi ?
- Utilisez le dictionnaire numérique si vous avez besoin d'aide :

<https://el.glosbe.com/fr/el>

Activité 3 (20 min) / production et interaction orale

Afin de vous préparer pour un entretien avec le jury, vous créez des équipes de 2 et jouez un jeu de rôle alternatif (juge-candidat).

Vous pouvez également être inspiré par la vidéo suivante :

https://www.youtube.com/watch?v=UgdzsZ_mMCY



TROISIÈME SCÉNARIO : " Tour de France "

Φύλλο εργασίας/ " Tour de France "

FICHE DE TRAVAIL

NOM :

PRÉNOM :

CLASSE :

DATE :

1η διδακτική ώρα

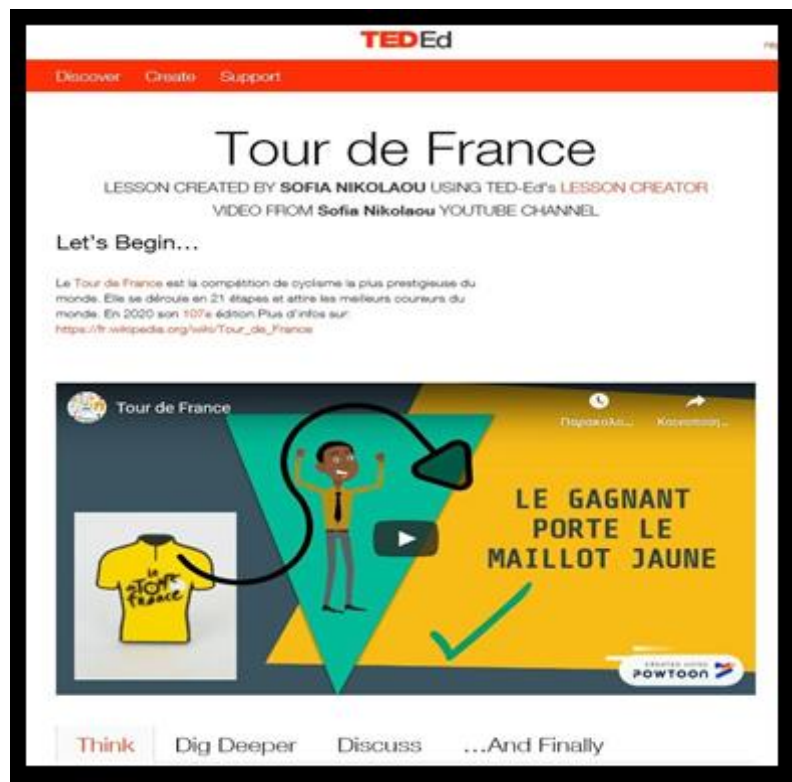


Visitez le lien :

https://ed.ted.com/on/VHHMSyil?fbclid=IwAR06aBi_4bsj8QIuyAsgXRKmjwvRFHQWIdzB9fFrIR3i4qOdhvZ7cbSrsSA

Et suivez les étapes proposées :

- **THINK** (*PENSER*)
- **DIG DEEPER** (*CHERCHER*)
- **DISCUSS** (*DISCUTER*)
- **...AND FINALLY** (*FINALLEMENT*)

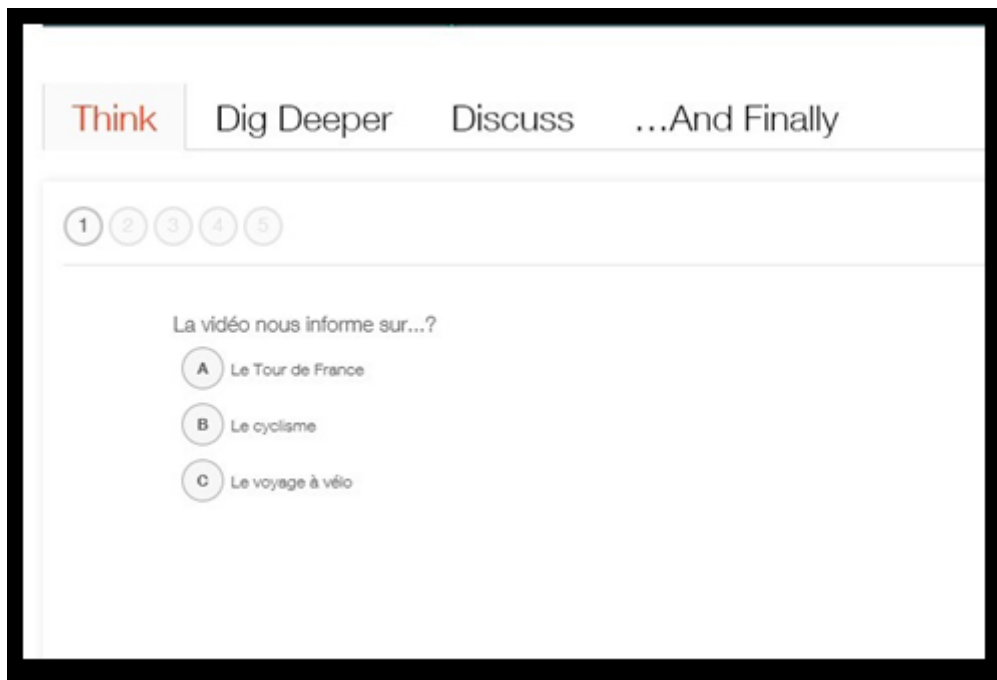


Activité 1 (10min) / compréhension orale

- **Watch & Think** - *Regarder et Penser*

Regardez la vidéo https://www.youtube.com/watch?v=MHnQHjzdQgk&feature=emb_title (1.06 min.).

Ensuite répondez aux questions de choix multiple.



Activité 2 (20 min) / compréhension et interaction écrite

- **Dig Deeper - Chercher**

Faites des groupes de deux. Visitez le site officiel du concours : <https://www.letour.fr/fr/>.

Ensuite, répondez aux questions suivantes oralement :

- À qui s'adressent-elles les informations du site ?
- Qu'est-ce qu'on apprend de ces informations ?
- Le site attire votre attention ? Voulez-vous le suivre aux réseaux sociaux ? Pourquoi ?

Après avoir répondu aux questions vous devez aussi par groupes

1. Chercher et trouver la carte qui montre le parcours de 2020 (1er groupe)
2. Décrire les étapes du parcours (2e groupe)
3. Se référer aux nouveautés du Tour 2020 (3e groupe)

Vous pouvez poster les informations que vous allez trouver sur la page de notre classe à Facebook qui porte le nom "**français**" pour la journée mondiale du vélo (le 3 juin).



Activité 3 (10 min) / production et interaction écrite

- **Discuss - Discuter**

Vous participer au forum de cyclisme <https://forum.velo-club.net/viewtopic.php?t=67689>.

Vous donnez votre avis sur le sujet suivant : **Aimeriez-vous participer au Tour de France ou vous préférez le suivre comme un spectateur ? Pourquoi ?** (50 mots environ)

- **...And Finally - ...Finallement**

Jouez pour apprendre plus... : 🎮

- <https://www.lumni.fr/jeu/le-tour-a-la-poursuite-du-maillot-jaune>
- <https://www.lumni.fr/jeu/vocabulaire-du-tour-de-france>

2η διδακτική ώρα

Activité 1 (25 min) / production écrite

Vous avez décidé de participer au Tour de France en juillet prochain. Vous devez faire une recherche sur le marché et acheter la tenue appropriée pour le concours.

Sur la page <https://www.bobshop.com/fr/> recherchez-les.

Mettez-les ensuite dans le panier électronique. Vous prenez une capture d'écran (screenshot) pour le présentez et vous expliquez pourquoi vous avez choisi chacun d'eux.

Un formulaire Google Forms vous sera envoyé par courriel pour que vous y présentez les résultats de votre recherche.




The screenshot shows a digital interface for a French language activity titled "Tour de France". At the top, there are two tabs: "Ερωτήσεις" (Questions) and "Απαντήσεις" (Answers). The main content area has a header "Tour de France" and a sub-header "2η διδακτική ώρα / 1η Δραστηριότητα:". Below this, there is a text box containing the following instructions in Greek: "Αποφασίσατε να συμμετάσχετε στο Tour de France τον επόμενο Ιούλιο. Πρέπει να κάνετε έρευνα αγοράς και να αγοράσετε την κατάλληλη ενδυμασία. Στη σελίδα <https://www.bobshop.com/fr/> ψάξτε και αναζητήστε τα. Στη συνέχεια βάλτε τα στο ηλεκτρονικό καλάθι. Κάνετε screenshot και σε ένα αρχείο pdf μας το παρουσιάζετε και μας εξηγείτε γιατί διαλέξατε το καθένα." There is a red asterisk at the end of the text. Below the text box, there is a label "Κείμενο μακροσκελούς απάντησης" and a text input field. At the bottom, there is a label "εισάγετε εδώ το στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) *" and a button with an upload icon and the text "Προσθήκη αρχείου".

Activité 2 (20 min) / médiation orale

Votre amie Marianne, que vous avez rencontrée pendant les vacances d'été, vous avoue lors d'une conversation téléphonique qu'elle veut perdre du poids, mais elle n'aime pas la gymnastique. Vous lui proposez d'acheter un vélo et vous lui parlez de ses bienfaits pour le corps, pour l'esprit et pour l'environnement. Vous pouvez vous inspirer par l'affiche.



(Source de l'image : <https://sepolia.net/per-attikis/pagkosmia-hmera-podhlatoy>)

Pour plus d'entraînement visitez : 

https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/blagues2.htm

QUATRIÈME SCÉNARIO : "Le voyage "

Φύλλο εργασίας/ "Le voyage "

FICHE DE TRAVAIL

NOM :

PRÉNOM :

CLASSE :

DATE :

1η διδακτική ώρα

Activité 1 (5 min.) / compréhension orale



<https://www.youtube.com/watch?v=-d0ZFJ2gpOo>

Regardez la vidéo (durée 2 :10min.). Ensuite répondez aux questions suivantes oralement.

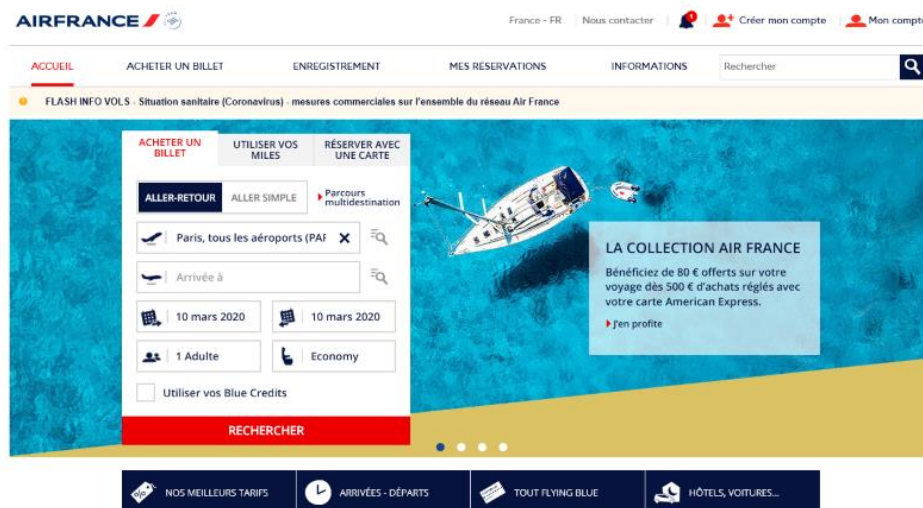
- Quel est l'objectif de la vidéo ?
- Avez-vous déjà visité Paris ?
- Voudriez-vous visiter Paris et pourquoi ?
- Avez-vous déjà fait un voyage à l'étranger ?
- Comment décrivez-vous cette expérience ?

Activité 2 (40 min.) /production écrite

Vous avez décidé de faire un voyage à Paris en avion. Le trajet que vous allez réaliser sera de Thessalonique à Paris, aller-retour, au mois de juillet. Vous allez voyager avec un membre adulte de votre famille. Votre ami Alain, qui habite à Paris vous a déjà informé qu'il va vous recevoir chez lui à l'occasion de votre visite en ville.

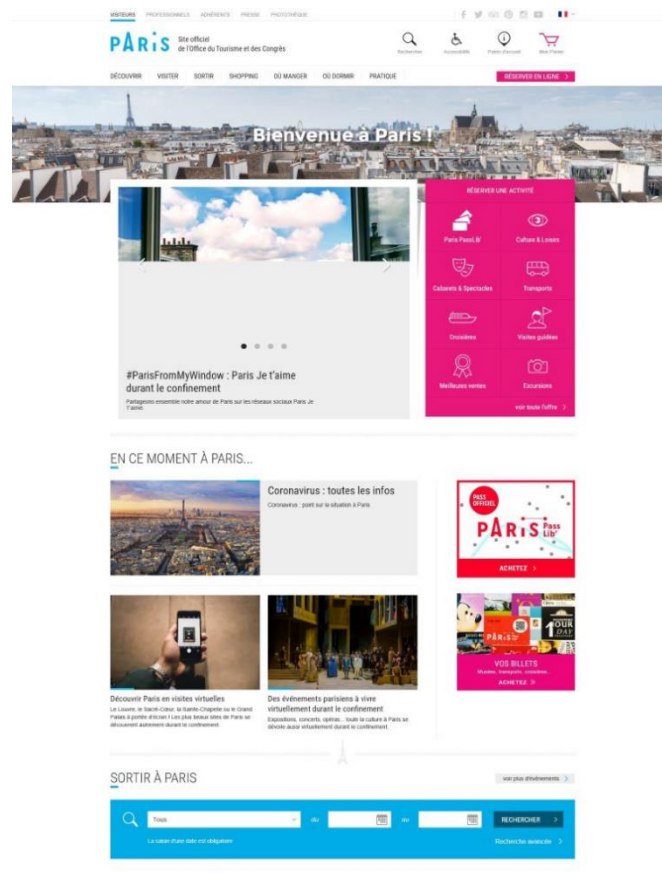
Alors, vous devez faire la réservation pour :

- Les billets d'avion & les transports de et à l'aéroport à la page électronique d'Air France <https://www.airfrance.fr/>



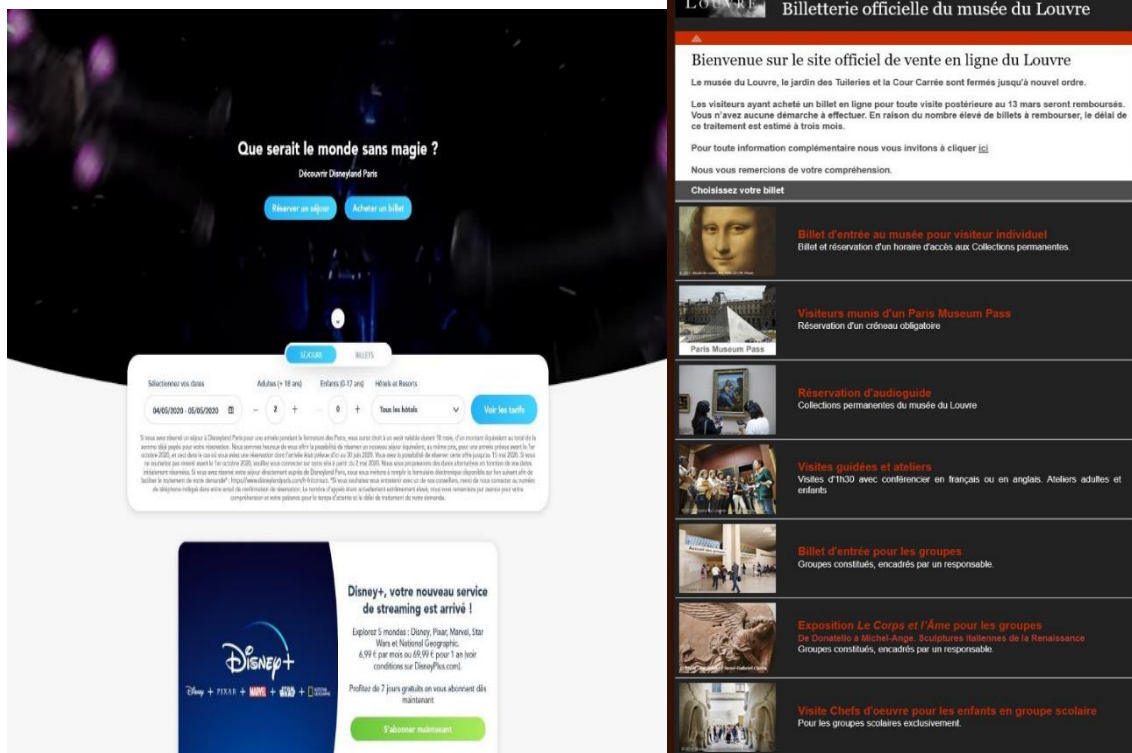
—— Meilleures offres ——

- Vos transports à Paris & à Disneyland au site officiel de l'office de tourisme de Paris <https://www.parisinfo.com/>



- Réserver les billets pour entrer à Disneyland et au musée du Louvre dans le site de Disneyland

<https://www.disneylandparis.com/fr-fr/> & <https://www.louvre.fr/>

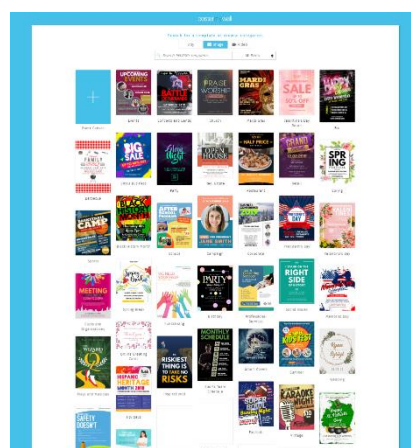


Faites des groupes de 2 personnes et commencez!

Vous pouvez vous renseigner le dictionnaire en ligne : <https://el.glosbe.com/fr/el>

Après avoir réalisé votre enquête, vous allez présenter le budget du voyage et les informations nécessaires en ce qui concerne votre voyage dans une affiche que vous allez réaliser à l'aide d'outil numérique "postermymwall"

(<https://www.postermymwall.com/index.php/posterbuilder/image>)



2η διδακτική ώρα

Activité 1 (10min.) / production écrite

Mémoire

Après avoir appris de nouveau vocabulaire en faisant des enquêtes sur Internet, choisissez le plus représentatif selon la thématique “voyage” et créez un nuage de mots selon l’exemple ci-dessous à l’aide de l’application Wordart : <https://wordart.com/>



Activité 2 (10min.) / compréhension écrite

Après avoir terminé votre enquête sur les monuments de Paris et le moyens de transport en ville, connectez-vous à votre classe virtuelle de l’application <https://learningapps.org>, choisissez et faites les activités de classement par paire des monuments parisiens (Paris et ses monuments- <https://learningapps.org/display?v=mgbpourk>) et des transports à Paris (Les transports à Paris- <https://learningapps.org/9359928>).

Activité3 (25 min.) / interaction orale

En ayant en main l’affiche qui contient les informations nécessaires sur votre voyage, vous téléphonez à votre ami Alain, qui va vous recevoir chez lui et vous lui donne oralement une description courte, mais complète du voyage que vous allez faire (dates, horaires, activités et déplacements). En même temps, vous lui demandez quel temps il fait à Paris à cette époque, afin d’apporter les vêtements et accessoires appropriés avec vous.

Vous faites des groupes de deux et vous jouez un jeu de rôle en alternance (touriste-Alain).

La vidéo suivante vous aidera à vous souvenir du vocabulaire sur "la météo" : <https://www.youtube.com/watch?v=JjUMtIHHzLg>

Pour aller plus loin : 😊



Si vous voulez du matériel complémentaire relatif aux sujets du scénario vous pouvez consulter les liens :

- Qui connaît mieux la France ? :
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3963?locale=el>
- Carte interactive de Paris : géographique, économique, gastronomique, des monuments : <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/4038?locale=el>
- Les points cardinaux : <https://lesilesenfle.com/les-points-cardinaux/>
- En voyageant vers Eurodisney : <http://aesop.iep.edu.gr/node/12275/3116>



ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν 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.

Η Υπογράφουσα

Νικολάου Σοφία