



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

*« L'approche socio-interactionnelle au service de l'apprentissage du
FLE aux élèves grecs »*

Καλλιόπη Κορνιωτάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζαφειρούλα Παπαδοπούλου

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2025

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2017

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



« L'approche socio-interactionnelle au service de l'apprentissage du
FLE aux élèves grecs »

Καλλιόπη Κορνιωτάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Ζαφειρούλα Παπαδοπούλου
ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Αγγελική Κορδώνη
ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Φεβρουάριος, 2025

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de la réalisation de ce travail. Vos encouragements, votre bienveillance et votre patience ont rendu ce travail plus agréable et m'ont permis d'aller jusqu'au bout avec détermination.

Résumé

Ce travail examine comment l'approche socio-interactionnelle peut renforcer l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (FLE) chez les élèves grecs de niveau A1-A2, en première classe du Lycée. L'objectif principal est d'étudier l'impact des interactions sociales et de l'utilisation du français dans des situations réelles pour encourager la participation des élèves, améliorer leurs compétences communicationnelles et intégrer la langue cible dans leur quotidien. Les questions de recherche abordent : l'influence de l'approche socio-interactionnelle sur les compétences communicationnelles, le rôle des interactions sociales et culturelles dans le renforcement de la confiance linguistique, les défis rencontrés dans des scénarios réalistes, et l'intégration de cette approche dans les programmes grecs. Le cadre théorique explore les notions de méthode et d'approche, retrace brièvement l'évolution des méthodes éducatives, et analyse en détail l'approche socio-interactionnelle et les scénarios pédagogiques. La méthodologie comprend une analyse bibliographique, une application pilote au Lycée Expérimentale d'Héraklion avec des scénarios réalistes (faire des courses, voyages, discussions informelles), une observation systématique des comportements et des progrès des élèves, et des questionnaires pour évaluer leur confiance linguistique et l'assimilation de la langue. Les résultats attendus incluent une amélioration notable des compétences communicationnelles, une confiance linguistique renforcée et une motivation accrue. L'étude propose également des recommandations pratiques pour intégrer l'approche socio-interactionnelle dans les écoles grecques, en mettant l'accent sur l'utilisation réaliste du français pour préparer les élèves à interagir dans des environnements francophones authentiques.

Mots - clés

Approche socio-interactionnelle, FLE, interactions sociales, scénario pédagogique, jeux des rôles, situations authentiques, compétences communicationnelles

Abstract

This work examines how the socio-interactional approach can enhance the learning of French as a second foreign language (FLE) among Greek students at the A1-A2 level, in their first year of high school. The main objective is to study the impact of social interactions and the use of French in real-life situations to encourage student participation, improve their communication skills, and integrate the target language into their daily lives. The research questions address: the influence of the socio-interactional approach on communication skills, the role of social and cultural interactions in strengthening linguistic confidence, the challenges faced in realistic scenarios, and the integration of this approach into Greek educational programs. The theoretical framework explores the notions of method and approach, briefly traces the evolution of educational methods, and provides a detailed analysis of the socio-interactional approach and pedagogical scenarios. The methodology includes a bibliographical analysis, a pilot application at the Experimental High School of Heraklion with realistic scenarios (shopping, travel, informal discussions), systematic observation of students' behaviors and progress, and questionnaires to assess their linguistic confidence and language assimilation. The expected results include significant improvements in communication skills, strengthened linguistic confidence, and increased motivation. The study also offers practical recommendations for integrating the social-interactional approach into Greek schools, emphasizing the realistic use of French to prepare students for authentic interactions in Francophone environments.

Keywords

Socio-interactional approach, FLE, social interactions, pedagogical scenario, role-playing, authentic situations, communication skills

Sommaire

Résumé	5
Abstract	6
Abréviations et acronymes	8
Figures	9
Images	9
Chapitre 1 : Introduction	10
1. Cadre Théorique	12
1.1. Les approches et l'enseignement du FLE en Grèce	12
1.1.1. Approches et Méthodes : des notions différentes	12
1.1.2. Approches et Méthodes jusqu'à l'heure actuelle	14
1.2. L'approche socio- interactionnelle	17
1.2.1. La nécessité de l'approche socio-interactionnelle	17
1.2.2. Tâches ancrées dans la vie réelle	20
1.2.3. L'importance des interactions en classe de langue	22
1.3. Le scénario pédagogique.....	23
1.3.1. Le scénario pédagogique au service de l'apprentissage du FLE	24
1.3.2. Approche méthodologique d'un scénario pédagogique	26
1.3.3 Les éléments d'un scénario pédagogique.....	32
Chapitre 2 : Méthodologie	35
2.1 Description du public.....	35
2.2 Mise en pratique du scénario et recueil des données.....	36
2.3 Choix de la thématique pour le scénario.....	37
2.4 Création du questionnaire destiné aux apprenants	43
2.5 Création de la fiche d'observation.....	44
Chapitre 3 : Analyse et Discussion des résultats	46
3.1 Analyse de l'application du scénario pédagogique	46
3.2 Présentation des résultats des questionnaires.....	49
3.3 Discussion sur les résultats de la recherche	54
3.3.1 Interactions sociales et confiance linguistique	55
3.3.2 Les défis de l'approche socio-interactionnelle.....	57
3.3.3 L'approche socio-interactionnelle : une intégration possible	58
3.3.4 Une critique de notre recherche.....	60
Conclusion	63
Bibliographie	66
Annexe 1 : Fiche d'élève pour le vocabulaire	69
Annexe 2 : Fiche d'apprenant pour explorer le site de vacances.....	70
Annexe 3 : Fiche d'enseignant	72
Annexe 4 : Fiche d'observation	73
Annexe 5 : Le questionnaire destiné aux élèves	76

Abréviations et acronymes

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
FLE	Français Langue Étrangère
CECRL	Cadre Européen Commun de Références pour les langues
SP	Scénario pédagogique

Figures

Figure 1 : 1 ^{ère} question	50
Figure 2 : 2 ^{ème} question	50
Figure 3 : 3 ^{ème} question	51
Figure 4 : 4 ^{ème} question	52
Figure 5 : 5 ^{ème} question	53
Figure 6 : 6 ^{ème} question	53
Figure 7 : Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire (%)	54

Images

Image 1 : Phase de sensibilisation	39
Image 2 : le vocabulaire du tourisme et des voyages	40
Image 3 : Liste des destinations	41

Chapitre 1 : Introduction

L'apprentissage des langues étrangères occupe une place essentielle dans les systèmes éducatifs modernes, offrant aux élèves les outils nécessaires pour s'intégrer à un monde de plus en plus globalisé. En Grèce, l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) revêt une importance particulière en tant que deuxième langue étrangère dans de nombreux établissements scolaires. Cependant, malgré les efforts déployés par les enseignants et les institutions, les résultats en termes de compétences communicationnelles restent souvent en deçà des attentes, notamment lorsque les apprenants peinent à utiliser la langue dans des situations authentiques de la vie quotidienne.

Face à ces défis, l'approche socio-interactionnelle émerge comme une réponse innovante, visant à placer les interactions sociales et les situations authentiques au cœur du processus d'apprentissage. Contrairement aux méthodes traditionnelles, cette approche met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des contextes réels, favorisant ainsi une appropriation naturelle et fonctionnelle des compétences linguistiques. Elle offre aux apprenants la possibilité de développer leur confiance en eux-mêmes tout en renforçant leur motivation à travers des scénarios pratiques et engageants.

Quelques hypothèses que nous allons examiner dans notre mémoire sont les suivantes. Premièrement, on va s'interroger si l'approche socio-interactionnelle permet aux élèves de développer des compétences communicationnelles plus efficacement que les méthodes d'enseignement traditionnelles, en les plaçant dans des situations authentiques de la vie quotidienne. Deuxièmement, on va examiner si les interactions sociales favorisent une meilleure assimilation de la langue et si l'utilisation de situations authentiques (comme des jeux de rôle) renforce la motivation des élèves. Pour finir, on va s'interroger si l'application de cette approche peut être soutenue par les établissements scolaires grecs et s'il existe différents types d'obstacles à sa mise en œuvre.

Les raisons du choix du sujet sont nombreuses. L'approche socio-interactionnelle offre une alternative à l'enseignement traditionnel des langues, en mettant l'accent sur l'utilisation de la langue dans des contextes sociaux réalistes. De plus, l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère fait face à des défis, notamment le temps limité alloué et le manque

de motivation des élèves. Cette approche peut accroître leur engagement. En se concentrant sur les interactions sociales, cette les prépare à utiliser le français dans des situations réelles, renforçant leur capacité à évoluer dans un environnement francophone. Enfin, ce sujet permet de combiner une compréhension théorique de l'approche socio-interactionnelle avec son application pratique dans un contexte scolaire grec.

En somme, cette étude ambitionne de démontrer que l'approche socio-interactionnelle peut jouer un rôle déterminant dans l'amélioration de l'enseignement du français en Grèce, en mettant en avant des solutions concrètes pour une pratique pédagogique plus efficace et adaptée aux besoins des élèves.

Dans le Chapitre 1, il sera effectué l'éclaircissement des concepts théoriques principaux de notre mémoire, comme l'approche socio-interactionnelle, les tâches ancrées dans la vie réelle et les interactions sociales. Une brève rétrospective historique des méthodes et approches éducatives dans le domaine du français langue étrangère a d'abord été réalisée, aboutissant à l'époque actuelle et à la situation en Grèce. De plus, une brève analyse de la théorie concernant le scénario pédagogique et ses éléments constitutifs sera effectuée, ainsi que de la manière dont son application peut servir l'enseignement des langues étrangères, en particulier du français.

Dans le Chapitre 2, on va présenter la méthodologie que nous suivons pour notre recherche comprenant l'application du scénario pédagogique que nous avons conçu, les questionnaires auxquels les élèves ont été invités à répondre, ainsi que la fiche d'observation qu'on a été chargé de remplir.

Dans le Chapitre 3, les résultats de notre recherche seront présentés, accompagnés d'une tentative d'interprétation et de formulation de conclusions en lien avec les axes que nous avons définis dans notre mémoire.

Enfin, une conclusion suivra, résumant les points principaux de ce travail et quelques réflexions et propositions concernant le système éducatif grec et l'enseignement du français langue étrangère.

1. Cadre Théorique

1.1. Les approches et l'enseignement du FLE en Grèce

À l'heure actuelle, les approches et les méthodes d'enseignement des langues, notamment du Français Langue Étrangère (FLE), ont considérablement évolué pour s'adapter aux besoins des apprenants et aux contextes variés. En Grèce, l'enseignement du FLE est profondément influencé par les orientations pédagogiques européennes, tout en s'adaptant au contexte linguistique et culturel grec. Le FLE y occupe une place importante, notamment dans les établissements scolaires et universitaires, en raison de la longue tradition des échanges culturels franco-grecs et de la présence de la langue française comme deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles.

Les approches pédagogiques suivent les principes du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR, 2001), qui promeuvent l'approche socio-interactionnelle. Elle encourage les apprenants à utiliser la langue dans des situations de la vie quotidienne, en tant qu'acteurs sociaux, et se concentre sur des tâches concrètes. Cette approche repose, aussi, sur l'idée que la langue n'est pas seulement un ensemble de règles grammaticales ou de structures formelles à maîtriser, mais avant tout un outil de communication entre les individus.

1.1.1. Approches et Méthodes : des notions différentes

L'approche et la méthode sont deux concepts clés dans le domaine de l'enseignement des langues, mais ils diffèrent de manière significative. Selon Richards et Rodgers (2001, p :244), l'approche est définie comme « l'ensemble des croyances et des principes qui peuvent être utilisés comme base pour l'enseignement d'une langue ». Cela signifie que l'approche guide la réflexion de l'enseignant en fonction de ses convictions pédagogiques et de ses connaissances théoriques. Elle donne une direction globale, mais laisse de la place pour l'interprétation et l'adaptation selon le contexte.

L'approche désigne une philosophie ou une théorie générale de l'enseignement, selon Richards et Rodgers (2001 :245). Elle se base sur des principes globaux sur la manière dont l'apprentissage devrait être organisé et sur les idées théoriques qui la sous-tendent. Par exemple, l'approche communicative ou l'approche socio-interactionnelle se concentrent sur la manière d'enseigner les compétences de communication dans un contexte authentique, mais elles n'imposent pas une série d'étapes rigides ou prédéfinies. Les enseignants peuvent adapter cette approche selon leurs connaissances, leur expérience, et les besoins spécifiques des apprenants.

En revanche, selon Richards et Rodgers (2001 :245), la méthode est un système didactique clair et défini qui repose sur une théorie précise d'apprentissage. Contrairement à l'approche, la méthode ne permet que très peu de liberté d'interprétation individuelle, car elle est plus rigide et prescriptive. Elle contient des directives détaillées sur le contenu à enseigner, le rôle de l'enseignant et les règles à suivre.

La méthode, en revanche, est plus concrète et rigide. Elle fournit un ensemble de techniques spécifiques et structurées que l'enseignant doit suivre pour atteindre des objectifs pédagogiques. Les méthodes peuvent être très détaillées et s'appliquer de manière plus systématique. Par exemple, la méthode grammaire-traduction ou la méthode directe donne des instructions précises sur les activités à mener en classe, avec une plus grande prédétermination du déroulement des cours.

On observe des différences remarquables entre les approches et les méthodes sur la durée, la flexibilité et les préférences des enseignants.

D'abord, en ce qui concerne la durée, les approches tendent à perdurer plus longtemps, car elles sont fondées sur des principes généraux et des théories éducatives qui peuvent évoluer avec le temps sans disparaître. Par contre, les méthodes suivent souvent les tendances pédagogiques du moment et finissent par évoluer ou être remplacées après quelques années.

Ensuite, la flexibilité constitue une autre différence majeure. Les approches offrent aux enseignants plus de liberté dans leur mise en œuvre, leur permettant d'adapter les concepts à leurs propres expériences, à leurs connaissances, et aux besoins des élèves. Mais les méthodes sont plus prescriptives, définissant des étapes précises à suivre.

Enfin, concernant la préférence des enseignants, ceux-ci choisissent souvent les méthodes car elles fournissent une structure claire et des indications précises. Cela est particulièrement utile

pour les enseignants qui recherchent un cadre directif et organisé dans leur pratique pédagogique. En effet, c'est la raison pour laquelle la majorité des jeunes enseignants préfèrent les méthodes au lieu des approches. Cela se fait peut-être inconsciemment, étant plus habitués à cette méthode d'enseignement, ce qui leur procure un sentiment de sécurité accru.

En bref, les approches laissent davantage de place à l'interprétation et à l'adaptation, tandis que les méthodes imposent un cadre plus strict dans la gestion de la classe et du processus d'enseignement.

1.1.2. Approches et Méthodes jusqu'à l'heure actuelle

Les approches et les méthodes pédagogiques constituent des piliers essentiels de l'éducation, définissant la manière dont les matières sont enseignées et comment les élèves apprennent. Chaque méthode ou approche reflète des théories d'apprentissage spécifiques, des perspectives philosophiques et des valeurs éducatives, offrant ainsi un cadre pour développer les compétences et aptitudes des apprenants. Des méthodes plus traditionnelles, telles que la méthode grammaire-traduction, aux approches modernes, comme l'approche communicative, les enseignants sont appelés à choisir ou à combiner des méthodes qui répondent le mieux aux besoins et aux caractéristiques de leurs élèves. À ce stade, nous allons présenter les principales méthodes et approches qui ont prévalu pour l'enseignement des langues étrangères.

Selon Hidden (2013, p :10), la méthodologie grammaire- traduction dite aussi « traditionnelle », repose sur deux piliers que sont l'enseignement formel et explicite de la grammaire et la traduction de textes littéraires. Plus précisément, cette méthode met l'accent sur l'apprentissage approfondi des règles grammaticales et du vocabulaire d'une langue étrangère, en insistant principalement sur la traduction de textes. L'objectif de cette méthode est l'acquisition d'une langue, soit pour la lecture de la littérature, soit pour le développement intellectuel et l'enrichissement personnel. Elle se focalise également sur l'analyse détaillée des règles grammaticales. La grammaire est enseignée de manière déductive, c'est-à-dire que les règles grammaticales sont expliquées directement aux élèves, qui les appliquent ensuite dans des exercices de traduction. Hidden (2013 : p.10) souligne que la méthodologie grammaire-traduction est encore pratiquée comme le montre un extrait de manuel qui s'adresse aux

étudiants japonais débutants en français (Départ destination romans, Editions Asahi, 1999). De plus, l'auteure nous présente une autre méthodologie, celle de la « lecture-traduction », qui est souvent confondue avec la méthode précédente et repose sur la traduction de documents authentiques.

La prochaine méthode que nous allons discuter est apparue comme une alternative à la précédente, celle de la grammaire- traduction, en raison des nombreuses faiblesses qu'elle présentait. Comme son nom l'indique, la « méthode directe » vise un apprentissage immédiat de la langue étrangère. À travers des gestes, des images et un environnement idéal en classe, les élèves sont mis en contact direct avec la langue étrangère (Hidden, 2013 : p.11). L'accent est mis principalement sur l'expression orale, et en conséquence les élèves sont invités à s'exercer d'abord à l'oral avant de passer à l'écrit. Les principales activités de cette approche sont d'écouter, répéter et répondre aux questions de l'enseignant. Selon Del Moral (2004, p: 6), la méthode directe évite le recours à la langue maternelle, le passage par l'orthographe et l'apprentissage de règles grammaticales inutiles. Ce changement entraîne une série de conséquences qui se traduisent par de nouveaux principes pédagogiques. Le but est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans passer par une traduction mentale, c'est-à-dire à « penser directement dans la langue étrangère », selon l'expression souvent employée (Del Moral, 2004 p : 8). Cependant, il convient de noter que cette méthode confère une dominance et une importance particulière à l'enseignant, tandis que l'élève se contente de répondre passivement aux questions, sans avoir la possibilité de développer davantage ses propres idées.

La méthode suivante est la méthode audio- orale. Plus précisément, cette méthode est née durant la Seconde Guerre mondiale puis introduite aux Etats- Unis dans la vie civile (Hidden, 2013, p.14). L'expression « méthode orale » fait référence à l'ensemble des procédés et techniques utilisés pour la pratique orale d'une langue en classe. Plus précisément, il s'agit d'une méthode audio-orale, où les élèves réagissent principalement de manière orale aux sollicitations verbales du professeur. Dans cette méthode, le livre n'a qu'un rôle d'aide-mémoire pour l'élève, et ne remplace pas l'enseignement oral vivant du professeur, qui est au cœur de la pédagogie. Cela est justifié par la nécessité de maîtriser la prononciation avant tout (Del Moral, 2004, p,8). Le choix des exercices dans ce processus est fait par la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, en mettant l'accent sur les exercices de répétition et des

automatismes (Hidden, 2013, p.14). Cette méthode continue d'être largement utilisée jusqu'à la décennie 1980.

Selon Del Moral (2004, p.14), la cohérence de la méthodologie audiovisuelle repose sur l'utilisation conjointe de l'image et du son, définie par l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Ce terme, originaire d'Amérique du Nord, a gagné en popularité dans l'éducation générale depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale grâce aux « audio Visual aids » et autres méthodes similaires. L'influence des États-Unis a non seulement renforcé l'utilisation des supports sonores et visuels dans l'enseignement des langues, mais a également placé ces moyens au cœur du renouvellement méthodologique. Dans les cours audiovisuels, le support sonore est fourni par des enregistrements magnétiques, tandis que le support visuel comprend des vues fixes comme des diapositives. La voix de l'enseignant peut compléter les enregistrements, et les images des manuels peuvent remplacer les projections. Hidden (2013, p.15) précise que la théorie verbo-tonale de Guberina a prévalu et maintenant l'accent est mis sur le rythme et l'intonation.

Une autre méthode qu'on va mettre en place est l'approche communicative, la méthode la plus répandue. Pour commencer, les théories de deux linguistes ont constitué ce modèle. D'une part, Chomsky (1965, p. 3-4) considère que la connaissance de la langue s'établit par le biais de la capacité grammaticale, tandis que, d'autre part, Hymes (1974, p.3-5) soutient que la langue et la capacité linguistique s'établissent à travers la capacité communicative. Par conséquent, l'objectif est une connaissance approfondie de la langue et la capacité d'utiliser la communication, afin d'atteindre ce que nous appelons la compétence communicative selon Hymes. Les principes fondamentaux de cette approche sont de savoir communiquer en langue étrangère. L'apprenant doit être capable de s'adapter à chaque cadre de communication d'une part, et à l'intention de chaque communication d'autre part (Hidden, 2013 p : 16). Les activités utilisées doivent être basées sur la communication authentique. De plus, la langue maternelle est utilisée dans ce cas pour des questions fondamentales afin d'économiser du temps. Selon Johnson et Johnson (1998) l'approche communicative repose sur l'adéquation de la situation, permettant à l'élève d'utiliser la langue en fonction des besoins de chaque contexte. De plus, une attention particulière est accordée au message afin que l'élève puisse en extraire des informations et apprendre de ses erreurs. Enfin, une importance est donnée à la communication

psycholinguistique, car l'élève active certains processus psychologiques lorsqu'il résout l'exercice.

Une nouvelle tendance est à nouveau confirmée par la perspective actionnelle préconisée par le CECR qui donne l'accent sur les activités écrites eux-mêmes de devenir des objectifs spécifiques (Hidden, 2013, p. 19). La perspective actionnelle s'adresse au citoyen européen qui doit accomplir des tâches complexes, en dépassant les simples activités langagières pour devenir un acteur social à part entière (Hidden, 2013, p.23).

Pour conclure, les approches éducatives dans l'enseignement des langues étrangères ont évolué de manière significative au fil des années, visant à améliorer l'apprentissage et l'utilisation de la langue dans des contextes de communication réels. Parmi celles-ci, nous allons observer une nouvelle tendance, l'approche socio -interactionnelle par le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL). Elle se distingue comme l'une des méthodes les plus innovantes et efficaces.

1.2. L'approche socio- interactionnelle

L'enseignement du FLE a évolué de façon notable au cours des dernières décennies, en incorporant de nouvelles méthodes et approches pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Parmi ces méthodes, l'approche socio -interactionnelle se distingue par son efficacité et son adaptabilité dans le processus d'apprentissage des langues. Afin de présenter cette approche, nous mettons l'accent sur sa nécessité. Ensuite, nous allons faire quelques définitions importantes pour mieux comprendre ses caractéristiques et son application concrète dans le domaine de la didactique du FLE. Par ailleurs, nous définirons le type de tâche spécifique de celle-ci : les tâches ancrées dans la vie réelle.

1.2.1. La nécessité de l'approche socio-interactionnelle

À l'heure actuelle dans le domaine pédagogique on constate une tendance des chercheurs sur la perspective actionnelle, comme celle- ci est présentée au CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Cette tendance est créée sur la nécessité de transformer l'apprenant, en acteur social qui devra

agir avec les autres dans la société cible (Alokla, 2018a, p.1). Plus précisément, le CECR tend à inclure le monde social dans la pratique éducative. Ayant mis l'accent sur la nécessité de créer un apprentissage social, l'objectif est déplacé par l'interaction entre les apprenants et leur environnement, sur l'interaction entre les apprenants eux-mêmes. Ce qui a motivé Puren de renommer l'approche « perspective Co-actionnelle » (Alokla, 2018b, p.1). L'approche socio-interactionnelle repose sur l'idée que la langue est avant tout un outil de communication et que l'apprentissage doit se faire à travers des interactions authentiques et significatives. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui privilégient souvent l'enseignement magistral, cette approche favorise un apprentissage actif où les élèves sont au cœur du processus.

Le web social 2.0 ouvre la voie à une pédagogie avec tous les moyens techniques disponibles pour appliquer la perspective actionnelle. C'est pourquoi Ollivier propose "l'approche socio-interactionnelle" (2010) sur sa finalité sociale. L'approche socio-interactionnelle est une approche pédagogique qui met l'accent sur l'interaction entre les apprenants et leur environnement. Elle se fonde sur l'idée que l'apprentissage se produit lorsque les apprenants sont confrontés à des situations réelles ou simulées qui les obligent à utiliser leurs connaissances et leurs compétences. L'approche socio-interactionnelle a été développée dans les années 1970 par des chercheurs en psychologie et en linguistique. Comme est souligné par Mangenont (2013, p. 1), l'élève devient un potentiel producteur et utilisateur, et non seulement lecteur de langue- cible. L'approche socio-interactionnelle repose sur des principes d'apprentissage contextualisée qui est plus efficace lorsque l'apprenant est confronté aux situations réelles ou simulées. Les apprenants ne reçoivent pas simplement des informations, mais ils doivent les construire et les intégrer eux-mêmes.

En outre, l'évolution du web social et participatif facilite les interactions entre les élèves et encourage la collaboration en dehors de la classe. Selon Ollivier (2012a, p. 2), le concept de communication n'exclut pas le concept actionnel. La compétence communicative permet à un individu de communiquer efficacement en situation pour assurer la réussite de la communication. Plus précisément, à condition que chaque communication est incluse comme action, chaque action présuppose l'interaction envers les tâches à effectuer au sein d'interactions sociales. On observe ici l'importance de la dimension sociale qui reste une composante importante de la communication. C'est l'évolution qui conduit sur l'approche socio-interactionnelle. Le CECRL présente les 3 composantes pour la compétence de

communication : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : pp. 17). Une telle compétence socio-interactionnelle peut être enseignée avec l'approche socio-interactionnelle. Toute prise de parole suppose de connaître le contexte et les conditions dans lesquels se déroule le dialogue, c'est-à-dire connaître les règles socioculturelles. Les enseignants peuvent utiliser une variété d'activités et de ressources pour créer des expériences d'apprentissage qui sont motivantes et efficaces pour leurs apprenants pour agir et utiliser le langage en adéquation avec diverses relations subjectives.

Une telle approche, notamment l'approche socio-interactionnelle, propose aux élèves des tâches dont le destinataire et l'enjeu sont aussi authentiques que possible en évitant des phénomènes de multiple énonciation (Ollivier, 2014a, p. 7). Ollivier (2014b, p. 7) poursuit en affirmant que, selon les études réalisées, la participation aux réseaux sociaux et aux plateformes participatives apporte des bénéfices importants aux étudiants. L'approche socio-interactionnelle et le web social sont deux concepts qui sont étroitement liés. Le web social fournit des outils et des ressources qui permettent de mettre en œuvre l'approche socio-interactionnelle. Ces compétences ont mis à l'ordre du jour la perspective actionnelle et un enseignement des langues centré sur la tâche. Les nouvelles méthodes de FLE intègrent souvent des technologies numériques pour faciliter l'apprentissage interactif. Les plateformes en ligne, les applications mobiles et les outils de visioconférence permettent aux apprenants de pratiquer le français avec des locuteurs natifs et d'autres étudiants partout dans le monde. Ces outils offrent également des ressources multimédias variées, comme des vidéos, des podcasts et des jeux éducatifs, qui rendent l'apprentissage plus dynamique et engageant.

L'approche socio-interactionnelle favorise la communication active et encourage les apprenants à utiliser le français dès les premières leçons. Les activités interactives telles que les jeux de rôle, les débats, les discussions en groupe et les projets collaboratifs sont au cœur de cette méthode. Ces activités permettent aux étudiants de développer leurs compétences linguistiques de manière naturelle et spontanée, tout en renforçant leur confiance en eux. En classe, l'enseignant joue un rôle de facilitateur plutôt que de simple transmetteur de connaissances. Il guide les interactions, fournit des retours constructifs et aide les apprenants à surmonter les obstacles linguistiques. Cette dynamique crée un environnement d'apprentissage plus ouvert et participatif, où les étudiants se sentent plus impliqués et motivés.

En conclusion, les nouvelles méthodes de FLE, et en particulier l'approche socio-interactionnelle, représentent une avancée significative dans l'enseignement des langues étrangères. En mettant l'accent sur la communication authentique et l'utilisation pratique de la langue, cette approche permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques solides et de s'intégrer plus facilement dans des environnements francophones. L'avenir de l'enseignement du FLE semble prometteur, avec des méthodes innovantes qui rendent l'apprentissage du français plus accessible, efficace et plaisant pour tous.

1.2.2. Tâches ancrées dans la vie réelle

Dans cette partie, on présentera brièvement l'évolution des tâches ancrées dans la vie réelle, dont la réalisation se fait grâce au Web social. Pour mieux situer cela, on commencera vers une définition de la tâche et d'y ajouter les « tâches ancrées dans la vie réelle ».

Au fil des ans, ce concept s'est fait connaître et identifier avec de nombreuses définitions différentes, allant de simples exercices à des projets entiers (Ollivier, 2018a ,p. 27). Il ajoute également la dimension langagière des tâches en impliquant d'au moins une activité langagière. Selon Ollivier (2014, p. 6), si on voulait former des apprenants à agir et interagir dans des situations diverses, ça serait mieux de leurs proposer des tâches qui abordent des différentes voies mais ne perturbent pas la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Le CECRL (2001) distingue deux grands types de tâches : « les tâches de répétition » et « les tâches communicatives pédagogiques ». Dans ces typologies on observe une non-inclusion des tâches de la vie réelle. Il y a d'une part les tâches du monde réel, comme le souligne Nunan (comme mentionné dans Ollivier, 2018, p.44), l'un des premiers théoriciens de la tâche dans le domaine d'enseignement, et d'autre part il y a les tâches pédagogiques. Il n'évoque pas les interactions sociales quand il réfère dans la notion de tâche. La différence principale entre ces deux concepts est que dans le premier cas, la leçon s'échappe des murs fermés de la salle de classe, tandis que dans le second cas, la leçon se déroule à l'intérieur de la classe.

Les tâches ancrées dans la vie réelle, d'après Ollivier (2018, p.32), c'est la tâche se réalisant au sein d'interactions sociales qui dépasse le cadre de la classe. Ce sont des tâches proposées dans le cadre d'enseignement-apprentissage. Mais la question principale est « Peut-on introduire la vie réelle dans une classe de langue pour atteindre des objectifs spécifiques » ?

C'est une question à laquelle nous sommes appelés à répondre dans ce travail. Ce qui est remarquable dans ces tâches, c'est la focalisation au monde externe. Au niveau interne la tâche est concentrée sur la relation entre l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire c'est soumis au contrainte des consignes et des critères établis par l'enseignant ou le manuel. Au contraire, les apprenants dans le monde externe se sont confrontés en conditions réelles sans être piégés par le cadre strict de l'enseignant. Le principal outil qui peut être un « tremplin » dans ce processus, est le web social à travers ses plateformes sociales et les possibilités qu'il offre.

Quelques avantages clés de ces tâches selon Ollivier (2018, p. 37) sont la double authenticité, l'ouverture sur le monde et le dépassement des limites de l'enseignement- apprentissage en classe de langue. Plus précisément, le concept d'authenticité réside dans le fait que, d'une part, il prépare les étudiants à vivre des situations similaires à la vie réelle et, d'autre part, qu'ils peuvent pratiquer leurs compétences linguistiques pour répondre aux exigences de la vie réelle. La double authenticité se situe entre la vie réelle et le monde éducatif. Ces bénéfices sont les caractéristiques de base des scénarios pédagogiques que nous développerons par la suite. La mise en œuvre de ces tâches nous aidera à atteindre les objectifs de cette thèse. En outre, un avantage clé de ces tâches est l'ouverture sur le monde extérieur. Les précieuses capacités du réseau et le contact avec des locuteurs natifs grâce à la télécollaboration. D'après Ollivier (2018, p. 39), l'approche socio-interactionnelle entend ouvrir des pistes pour mettre en œuvre cette ouverture sur le monde. Les apprenants occupent une position de base sur ce type d'apprentissage lorsqu'il fait partie d'un processus de valeur communicative réelle. Selon Trévis, cité dans Ollivier (2018b, p.39), le phénomène de la double énonciation n'existe pas dans cette approche lorsque l'apprenant produit du discours sans être évalué par l'enseignant pour sa capacité à s'exprimer en langue étrangère en temps réel. Par conséquent, son rôle principal est simplement de s'exprimer en tant qu'être humain dans un contexte plus libre. Certains des outils de médiation du web social, comme nous le verrons ci-dessous, sont le chat, le forum et les sites participatifs.

Pour conclure, les « tâches ancrées dans la vie réelle » donnent la possibilité aux apprenants de réaliser des échanges avec des internautes intéressés sur des sites qui ne sont pas sur la propriété d'enseignement. Le double ancrage entre la vie en dehors de la classe de langue et dans la classe démontre le double objectif de ce type de tâche. L'apprenant se situe entre l'espace d'apprentissage et l'espace de communication du monde réel, les deux espaces ayant leurs

propres règles sociales et leur propre authenticité (Ollivier, 2014, p.7). C'est pourquoi nous sommes appelés à utiliser ces tâches pour créer des scénarios pédagogiques adaptés aux besoins spécifiques des apprenants dans ce travail.

1.2.3. L'importance des interactions en classe de langue

Un enjeu d'apprentissage qui existe depuis longtemps est de comprendre comment se déroulent les échanges en classe de langue, tant parmi les apprenants que parmi les échanges avec des locuteurs natifs de la langue cible. Cet intérêt porte sur l'importance de l'approche socio-interactionnelle et son apport sur l'objectif de notre thèse, en classe de français intensif. Comme est souligné par Cicurel (2011, p.41), derrière l'interaction se dissimulent des motifs de l'action et des décisions que le professeur est amené à prendre, c'est-à-dire les conditions nécessaires que l'enseignant sera capable de créer. Ces interactions jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue, car elles permettent aux apprenants de pratiquer la langue, d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer des compétences sociales. La classe est un lieu où on apprend et où on enseigne, c'est une place qui croise interactions et méthodologies. D'après Cicurel (2011, p.44-45), on observe quelques différents types d'interactions en classe : une interaction à visée cognitive, une interaction planifiée, une interaction qui donne lieu à l'émergence d'activités didactiques plus ou moins formalisées et une interaction plus limitée concernant le temps. Chaque type d'interaction peut être appliqué selon les besoins de chaque apprenant. L'approche socio-interactionnelle privilégie l'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs. Plus précisément, l'enseignant avec ses principes méthodologiques et ses convictions, agit et crée des tâches dans le cadre d'interactions sociales réelles et clairement définies (Ollivier, 2012, p.7).

Les interactions en classe de langue est un sujet de recherche important. Les enseignants doivent encourager les apprenants à s'exprimer librement et à donner leur avis pour développer leurs habiletés langagières. Cette compétence se distingue par son caractère collaboratif et contextuel. Elle met en avant la mobilisation de ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles. D'après Garbarino et Ollivier (2020, p.2), les apprenants doivent mobiliser de façon autonome leurs compétences et stratégies pour accéder au sens et à l'information. Les pratiques des interactions en classe de langue mettent en œuvre ces

compétences de communication. En particulier, les apprenants du FLE appliquent la langue étrangère avec plus d'aisance en renforçant la collaboration entre eux.

Le rôle important de l'enseignant est de favoriser le développement de cette compétence d'interaction. L'utilisation d'un matériel authentique ou d'un ensemble de ressources multimodales est nécessaire pour que les apprenants se familiarisent avec les actions sociales mais aussi avec les particularités de la langue étrangère. Tout cela peut faire l'objet d'un apprentissage explicite. Les interactions naturelles entre enseignants et apprenants, privilégiées de manière appropriée et cohérente la communication avec autrui. Les interactions donnent une bonne impulsion aux apprenants pour trouver leur place au sein d'un groupe et réaliser des activités en co-action. En classe de langue, l'objectif principal est d'estimer les besoins langagiers et communicatifs des apprenants.

Le principal objectif des activités d'interaction est le développement du langage oral. Les apprenants peuvent communiquer dans le cadre des sujets familiers, interagir de façon simple, poser des questions et répondre à des questions. D'après Lauret, comme mentionné dans l'article de Ravazzolo, Étienne et Ursi (2021, p.7), on devrait « exposer les étudiants le plus largement possible à des modèles natifs diversifiés » car « la musique et les sons de la langue ne peuvent être adoptés que s'ils ont été largement entendus, écoutés précisément, commentés, distingués, "apprivoisés" ». Plus précisément, les apprenants peuvent être confrontés sur différents types de discours, découvrir les particularités de prononciation notamment lorsqu'ils entrent en contact avec des locuteurs natifs. De plus, les apprenants sont encouragés à prendre la parole, sans se limiter à des dialogues simples et normés. Ils pratiquent à la fois la partie linguistique et la partie gestuelle.

Pour conclure, l'importance des interactions en classe de langue est dans le fait qu'une exposition régulière aux interactions naturelles conduit l'apprenant à développer une réelle stratégie de compréhension d'une situation. Il peut intégrer aussi des pratiques langagières afin de mieux répondre aux conditions réelles de communication.

1.3. Le scénario pédagogique

Un scénario pédagogique est un document structuré qui détaille le déroulement d'une séance d'apprentissage, incluant les objectifs, les contenus, les méthodes pédagogiques, les activités

et les évaluations (Glowbl, 2023). Plus précisément, c'est une planification détaillée qui guide l'enseignant.e à travers les activités d'enseignement et d'apprentissage, en tenant compte des objectifs éducatifs, des compétences à développer, des méthodes d'évaluation, ainsi que des outils et des ressources utilisés. C'est un outil structuré permettant aux enseignants de concevoir et d'organiser une séquence d'apprentissage de manière cohérente et efficace. Dans cette section, nous allons introduire le cadre théorique qui soutient notre scénario pédagogique avant de le mettre en pratique dans le chapitre suivant.

Le scénario pédagogique repose sur l'idée que l'apprentissage est un processus actif, où l'apprenant joue un rôle central. Il peut être comparé à un "script" ou à une "mise en scène" dans laquelle chaque activité est pensée pour favoriser l'engagement des apprenants dans des tâches significatives. Ce concept est particulièrement important dans les approches actionnelles, où l'accent est mis sur la réalisation de tâches authentiques et communicatives, permettant aux apprenants de mobiliser leurs compétences dans des contextes proches de la réalité.

En somme, le scénario pédagogique est un outil clé dans la conception de dispositifs d'apprentissage efficaces et adaptés aux besoins spécifiques des apprenants. Il permet aux enseignants de structurer leur intervention en assurant une progression logique et une cohérence pédagogique tout au long du processus éducatif.

Dans notre mémoire, le scénario pédagogique joue un rôle primordial, car nous allons l'exploiter et l'appliquer au public cible de niveau A1-A2, selon le CECR. Cependant, nous commencerons d'abord par une clarification conceptuelle du terme, en présentant ensuite ses principales caractéristiques.

1.3.1. Le scénario pédagogique au service de l'apprentissage du FLE

Notre objectif est de présenter une démarche d'enseignement- apprentissage du français : le scénario pédagogique. Mais qu'est-ce que signifie le terme 'scénario pédagogique ?' Un

scénario pédagogique constitue une démarche d'enseignement- apprentissage initiée par la volonté de résoudre une situation- problème (Divoux, 2017, p.3). Pour cela, il s'agit de réaliser une série de micro-tâches communicatives qui, une fois combinées, permettent l'accomplissement d'une macro-tâche (résolution du problème). Un scénario peut être défini comme un canevas d'une pièce de théâtre ou bien comme les différentes scènes d'un film (Nissen, 2004, p.1). Isani (1996, p.2), propose une autre définition du terme.

Plus précisément, le concept de tâche communicative transversale nous permet de caractériser le scénario comme une série de tâches communicatives reliées par un thème commun, qui mènent à la prise d'une décision. Les différentes tâches communicatives qui composent le scénario se concentrent sur la recherche, le choix et la restitution d'informations, des activités que nous réalisons tous régulièrement dans notre langue maternelle. Les tâches communicatives sont au cœur du scénario pédagogique. Divoux (2017) affirme qu'elles permettent aux apprenants d'acquérir des compétences pratiques en langue française en les plaçant dans des situations authentiques. Cela favorise non seulement l'apprentissage linguistique, mais aussi le développement de compétences sociales et culturelles.

Le scénario est composé de 4 éléments : les objectifs d'apprentissage, les contenus, les activités pédagogiques (ou méthodes) et les stratégies d'évaluation. Toutes les compétences langagières sont nécessaires pour que les élèves puissent participer de façon efficace à une situation. Le point essentiel ici est de séparer les compétences puisque chaque aptitude possède ses spécificités et doit faire l'objet d'un travail particulier (Divoux, 2017, p.5). Par ailleurs, l'auteure insiste sur la nécessité de contextualiser l'apprentissage pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Chaque scénario doit être adapté en fonction du profil des apprenants, de leur contexte social et de leurs objectifs (Divoux, 2017). Cette contextualisation rend l'apprentissage plus pertinent et motivant et se rend possible avec le recours aux documents authentiques. Ceci est quelque chose qui, selon Isani (1996), rend difficile la construction de scénarios pédagogiques par les enseignants de langue étrangère en raison de la difficulté à trouver des documents authentiques. Les ressources disponibles sont déterminées en fonction des besoins et des intérêts de l'apprenant.

En outre, le scénario décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public cible, les activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des

suggestions de réinvestissement (Nissen, 2004, p.1). Le rôle de l'enseignement, celui qui conçoit le scénario et qui guide les apprenants, est fondamental. Le scénario est une fiche destinée à l'aider dans sa pratique dans la classe de langue. Nissen (2004, p.2), propose une autre dimension possible du scénario, destinée aux apprenants. Plus précisément, l'auteure évoque la démarche d'autoformation où l'apprenant est capable d'identifier les objectifs, les compétences préalables et visées, ainsi que les ressources et outils nécessaires.

Pour conclure, le scénario propose un parcours progressif avec des étapes dans le temps, un mode d'organisation, des consignes et le résultat attendu. Les étapes nécessaires du scénario sont le séquençage des activités, les ressources, les supports et les méthodes pédagogiques et l'évaluation. Quoi qu'il en soit, la centration sur l'apprenant et sur ses besoins est évidente.

1.3.2. Approche méthodologique d'un scénario pédagogique

Un scénario pédagogique est un outil structuré qui guide le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces scénarios reposent sur des principes pédagogiques solides, tenant compte des besoins, des connaissances préalables et des compétences des apprenants. Dans un premier temps, on doit donner un titre au scénario et après on doit présenter les concepts clés impliqués dans le scénario.

Les mots-clés dans un scénario pédagogique jouent un rôle essentiel pour organiser et structurer les idées principales. Ils permettent de guider les enseignants dans l'application et de faciliter la compréhension des objectifs du scénario. Voici quelques exemples et catégories de mots-clés couramment utilisés. Les mots-clés liés au contenu, par exemple dans le domaine de la grammaire : *voix passive, adjectifs, noms, conjugaison*, ou de la littérature : *texte descriptif, analyse critique, figures de style*. Il y a les mots-clés méthodologiques pour indiquer par exemple l'approche actionnelle, la pédagogie différenciée, la collaboration et l'apprentissage par projet. Il y a aussi les mots-clés liés aux outils et ressources, par exemple, la carte mentale, les outils numériques, le tableau interactif, les fiches pédagogiques et les jeux de rôle. Pour conclure, il y a les mots-clés liés aux objectifs pédagogiques, par exemple l'autonomie, la pensée critique, les compétences communicationnelles et la résolution de problèmes et les mots-clés liés à l'évaluation formative, les compétences, le feedback, et l'auto-évaluation. La

prochaine étape du scénario consiste à mettre l'accent sur le résumé du scénario en incluant l'objectif du scénario, la durée du scénario et le public cible dont il s'adresse. Il ne faut pas non plus omettre les activités et les objectifs pédagogiques.

La prochaine phase est la présentation de l'approche méthodologique qui guide la création d'un scénario pédagogique. L'approche méthodologique joue un rôle central dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement. Elle repose sur le choix des modèles pédagogiques, qui influencent directement la manière dont les apprenants interagissent avec les contenus et développent leurs compétences (Dimitriadou, 2016, p.101). Les modèles pédagogiques constituent essentiellement un plan ou un modèle concernant les pratiques pédagogiques appliquées dans l'enseignement ainsi que leur orientation philosophique (Dimitriadou, 2016, p.101). Qu'il s'agisse de l'approche traditionnelle, de l'Education Nouvelle (inspirée par Dewey), du béhaviorisme ou du constructivisme, chaque méthode offre des cadres distincts pour structurer l'apprentissage.

Le scénario d'apprentissage, quant à lui, traduit ces approches en une suite d'activités concrètes et organisées. Il vise à créer un environnement propice à l'engagement des apprenants, à la résolution de problèmes et à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. En élaborant un scénario clair et cohérent, l'enseignant s'assure que les objectifs pédagogiques sont atteints tout en répondant aux besoins individuels des élèves. Cette démarche holistique permet d'établir une continuité entre la théorie et la pratique, en adaptant les modèles méthodologiques à des contextes réels et diversifiés.

Les modèles pédagogiques proposés par Joyce et Weil (1986), selon Dimitriadou (2016, p.113) sont les suivants : Le modèle de traitement de l'information, le modèle centré sur la personnalité, l'approche sociale et l'approche comportementale. Ils offrent une diversité d'approches adaptées aux différents besoins éducatifs. Plus précisément, le modèle de traitement de l'information met l'accent sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances, en valorisant les contenus et les compétences (Dimitriadou, 2016, p.114). L'approche centrée sur la personnalité vise à développer l'estime de soi des apprenants et à favoriser des relations positives avec les autres et leur environnement (Dimitriadou, 2016, p.114). L'approche sociale, quant à elle, encourage la collaboration, les interactions constructives et la participation à des processus démocratiques, renforçant ainsi les compétences sociales (Dimitriadou, 2016,

p.114). Enfin, l'approche comportementale se concentre sur l'observation et la modification des comportements par des exercices précis, le renforcement positif et la répétition, garantissant une consolidation des apprentissages (Dimitriadou, 2016, p.114). Ensemble, ces modèles offrent une base solide pour concevoir des stratégies pédagogiques complètes et efficaces.

Le modèle cyclique-psychologique repose sur un processus d'enseignement qui part des intérêts et des besoins des élèves, et qui s'adapte à ceux-ci (Dimitriadou, 2016, p.115). Il s'appuie sur une série de processus cognitifs qui permettent à l'enseignant d'élaborer un plan axé sur ses objectifs éducatifs. Ce plan prend en compte la dynamique de la classe, les caractéristiques spécifiques des élèves, ainsi que les contextes sociaux, culturels et historiques complexes dans lesquels ils évoluent.

Dans le cadre de ce modèle, il est possible d'appliquer une pédagogie différenciée, en s'adaptant aux particularités et aux divers besoins des apprenants. Ce modèle met en avant une approche centrée sur l'apprenant, qui valorise ses intérêts et ses besoins spécifiques. En intégrant des processus cognitifs et en tenant compte des dynamiques sociales et culturelles, il propose une stratégie d'enseignement flexible et adaptée. Cette flexibilité permet la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, répondant aux différences individuelles et contextuelles des apprenants. Cette méthodologie souligne également l'importance de considérer les aspects historiques et culturels dans le développement d'un environnement éducatif inclusif et efficace.

Le modèle pédagogique technique-linéaire repose sur une approche structurée et séquentielle de l'enseignement (Dimitriadou, 2016, p.115-116). Il suit un cadre précis dans lequel les objectifs éducatifs sont clairement définis à l'avance, et les activités d'apprentissage sont organisées dans un ordre logique et progressif. L'accent est mis sur la transmission des connaissances et le développement des compétences selon un processus préétabli.

Ce modèle met en avant une méthodologie axée sur l'efficacité et la reproductibilité. Chaque étape du processus pédagogique est conçue pour aboutir à un résultat mesurable, en garantissant une progression linéaire des apprentissages. Les tâches des apprenants sont souvent standardisées, et l'évaluation se concentre sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire attendus. Cependant, il peut manquer de flexibilité pour s'adapter aux besoins individuels des apprenants ou à des situations imprévues (Dimitriadou, 2016, p.116). Ce modèle privilégie

donc la rigueur et la structure, tout en offrant un cadre clair pour guider les apprenants vers les objectifs pédagogiques prédéfinis.

Dans le scénario pédagogique on doit mettre en lumière les stratégies didactiques applicables dans un scénario pédagogique. Ces stratégies peuvent être divisées en plusieurs catégories : directes, indirectes, interactives, expérimentales et basées sur l'apprentissage autonome (Dimitriadou, 2016, p.103). Chaque approche vise à répondre à des besoins pédagogiques spécifiques, en impliquant les élèves à différents niveaux d'engagement, que ce soit par une transmission directe des connaissances ou par une exploration personnelle et indépendante. Ces méthodes permettent de diversifier les pratiques en classe, favorisant ainsi un apprentissage plus personnalisé et efficace. Plus précisément, les méthodes directes impliquent une transmission immédiate des connaissances, où l'enseignant joue un rôle central et guide directement les élèves dans leur apprentissage. Les méthodes indirectes, en revanche, favorisent un apprentissage plus exploratoire, où les élèves découvrent par eux-mêmes grâce à des ressources ou des tâches données. Les méthodes interactives encouragent l'échange et la collaboration entre les apprenants, souvent par le biais de discussions, de jeux de rôle ou de travaux de groupe. Les méthodes expérimentales sont basées sur la mise en pratique et l'expérimentation, permettant aux élèves de tester, d'observer et de comprendre par l'action. Enfin, les méthodes basées sur l'apprentissage autonome mettent l'accent sur la responsabilité de l'élève dans son propre apprentissage, en le guidant vers une exploration individuelle et indépendante (Dimitriadou, 2016, p. 103-104).

Ensuite, on doit présenter les méthodes pédagogiques et les pratiques qui soutiennent ces stratégies. Parmi elles, on retrouve des approches traditionnelles comme l'enseignement frontal, mais aussi des pratiques modernes et innovantes telles que le travail en groupe, les projets interdisciplinaires, les jeux de rôle ou l'utilisation de la pensée créative (synectics). Des techniques telles que le brainstorming, la cartographie conceptuelle et l'exploitation de l'intelligence artificielle renforcent la pensée critique et la résolution de problèmes. En combinant ces pratiques, les enseignants peuvent créer des expériences d'apprentissage dynamiques et inclusives, tout en encourageant la participation active et l'autonomie des élèves.

Les méthodes d'enseignement présentées incluent une variété d'approches adaptées aux besoins et aux intérêts des élèves. Les méthodes traditionnelles se concentrent sur une présentation structurée du contenu, tandis que les approches collaboratives et exploratoires

renforcent la coopération et l'apprentissage actif (Dimitriadou, 2016, p.111). L'utilisation des projets, de l'enseignement interdisciplinaire et des approches expérientielles permet aux élèves de relier la théorie à la pratique, tandis que des activités comme les jeux de rôle et l'exploitation de la multimodalité rendent l'apprentissage plus créatif et participatif. Des techniques comme le débat, la pensée créative (synectics), le brainstorming et la cartographie conceptuelle favorisent le développement de la pensée critique et analytique. Enfin, l'intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) modernise le processus éducatif en connectant l'apprentissage à la technologie, créant ainsi un environnement pédagogique innovant et contemporain.

Dans la prochaine étape du scénario pédagogique, il faudra présenter le niveau de connaissance des élèves, c'est-à-dire toute connaissance préalable qu'ils possèdent, afin de garantir une mise en œuvre réussie. Dans un scénario pédagogique, il est essentiel de prendre en compte le niveau de connaissance des élèves pour adapter les activités et les objectifs à leurs capacités. Cela inclut l'identification des connaissances préalables ou des compétences déjà acquises par les élèves. Ces connaissances prérequis constituent la base sur laquelle les nouvelles notions peuvent être introduites et développées. Une bonne évaluation de ce niveau permet de planifier des activités d'apprentissage adaptées, d'éviter les écarts trop importants entre les attentes et les compétences des apprenants, et ainsi d'assurer la réussite de la mise en œuvre du scénario.

À une étape suivante, il est nécessaire de faire un enregistrement détaillé des sources à partir desquelles nous avons tiré le matériel, qu'il s'agisse des manuels scolaires, de la presse écrite ou d'Internet. Il est crucial de documenter de manière détaillée les sources utilisées pour recueillir le matériel didactique. Cela inclut une identification claire des origines des ressources, qu'elles proviennent des manuels scolaires, de la presse écrite, ou d'Internet. Cette étape garantit la transparence dans la préparation du contenu éducatif, permet de vérifier la fiabilité et la pertinence des informations, et offre également aux enseignants et aux élèves la possibilité de consulter directement ces sources pour approfondir leur apprentissage. Une telle pratique contribue à structurer le scénario de manière rigoureuse et à soutenir le processus éducatif avec des bases solides.

Un scénario pédagogique est conçu pour développer un ensemble de connaissances et de compétences chez les élèves, en fonction des objectifs d'apprentissage définis. Il permet aux élèves d'acquérir des compétences spécifiques dans un domaine donné, telles que la

compréhension de concepts théoriques, l'application pratique de ces connaissances et le développement de compétences cognitives comme la pensée critique, la résolution de problèmes et la prise de décision. De plus, il favorise l'acquisition de compétences sociales et communicatives, telles que la collaboration, la discussion et l'expression orale, en incitant les élèves à travailler ensemble et à échanger des idées. Par ailleurs, un bon scénario pédagogique renforce également les compétences métacognitives, en encourageant les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage et à ajuster leurs stratégies en fonction des situations rencontrées. Ainsi, les élèves ne se contentent pas seulement d'apprendre des informations, mais ils développent aussi des compétences essentielles pour réussir dans divers contextes académiques et professionnels.

En arrivant à la fin du scénario pédagogique, une étape importante est l'enregistrement du déroulement de l'enseignement, c'est-à-dire comment le scénario évolue en classe. Plus précisément, il est nécessaire de mentionner de manière détaillée les objectifs à chaque étape de l'enseignement, le texte et le temps nécessaire pour chaque phase, les supports visuels, ainsi que l'organisation spatiale de la classe. Il faut également indiquer les exercices et les activités qui seront proposées, et enfin, l'évaluation, tant de l'enseignement que des élèves.

Il est bien sûr important de prendre en compte les difficultés d'apprentissage que pourrait rencontrer un élève. Cela signifie qu'il faut être attentif aux besoins individuels des élèves, notamment ceux qui peuvent avoir des troubles d'apprentissage spécifiques. Ces difficultés peuvent se manifester sous diverses formes, comme des problèmes de concentration, des difficultés à comprendre certains concepts ou à appliquer des stratégies d'apprentissage. Dans un scénario pédagogique, il est essentiel d'adopter des méthodes différenciées, c'est-à-dire d'adapter les activités, les ressources et les évaluations pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Par exemple, un élève ayant des difficultés en lecture pourrait bénéficier de supports visuels supplémentaires ou de temps supplémentaire pour accomplir des tâches. De même, des stratégies comme l'apprentissage par la coopération ou des activités pratiques peuvent aider ces élèves à mieux comprendre et assimiler les connaissances. En intégrant ces éléments dans le scénario, on assure une expérience d'apprentissage plus inclusive et équitable pour tous les élèves.

En outre, dans le scénario pédagogique, il est important de prendre en compte les infrastructures de l'école où le scénario sera mis en œuvre, c'est-à-dire l'espace d'enseignement et les supports visuels qui seront utilisés. Cela implique de s'assurer que la salle de classe est bien équipée et adaptée à l'approche pédagogique choisie, que ce soit pour des travaux de groupe, des activités pratiques ou des présentations interactives. Il faut aussi considérer les outils pédagogiques disponibles, tels que les tableaux interactifs, les projecteurs, les ordinateurs ou d'autres ressources numériques, qui peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage. Une bonne organisation de l'espace et une utilisation optimale des supports visuels sont essentielles pour faciliter la compréhension et l'engagement des élèves.

Dans la dernière étape du scénario, des exercices ou des activités peuvent être donnés aux élèves pour assimilation du nouveau savoir. Ces tâches ont pour objectif de renforcer et de consolider les connaissances et compétences acquises en classe. Elles permettent aux élèves de réviser les concepts abordés, d'approfondir leur compréhension ou de préparer les prochaines étapes de l'apprentissage. De plus, ces activités à domicile favorisent l'autonomie des élèves et leur permettent de travailler à leur propre rythme, tout en poursuivant le processus d'apprentissage en dehors du cadre scolaire.

En conclusion, la création d'un scénario pédagogique nécessite une planification minutieuse et une prise en compte de nombreux facteurs, tels que les objectifs d'apprentissage, le niveau des élèves, les ressources disponibles et l'organisation de l'espace. Il est essentiel d'adopter des méthodes variées et adaptées aux besoins des apprenants, tout en intégrant des activités engageantes et des outils pédagogiques efficaces. Le scénario doit également permettre une évaluation continue des progrès des élèves, afin d'ajuster l'enseignement en fonction des résultats obtenus. Enfin, un scénario bien conçu favorise non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi le développement des compétences sociales, créatives et critiques des élèves, créant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et inclusif.

1.3.3 Les éléments d'un scénario pédagogique

Notre travail consiste à mettre l'accent sur la création et la mise en pratique d'un scénario pédagogique selon l'approche socio-interactionnelle en termes de compétences

communicationnelles. Nous nous concentrerons particulièrement sur l'approche socio-interactionnelle et sur l'importance des interactions sociales et culturelles dans le développement des compétences langagières des apprenants. Cette approche permet d'ancrer l'apprentissage du français dans des contextes authentiques, renforçant ainsi la confiance linguistique des élèves et facilitant leur capacité à utiliser la langue dans des situations de la vie quotidienne.

Dans cette section, nous analyserons les étapes qui composent un scénario pédagogique, inspirés sur la forme d'un scénario pédagogique proposé par l'Institut de Politique Éducative (IEΠ, 2024). Plus précisément, nous aborderons également notre propre scénario pédagogique en tenant en compte l'approche socio-interactionnelle. Notre scénario pédagogique est focalisé sur les compétences communicationnelles. Plus précisément, on va mettre en place le rôle des interactions sociales et culturelles dans le renforcement de la confiance linguistique des élèves.

Le scénario pédagogique doit être détaillé et expliciter clairement le déroulement des séquences, afin que les enseignants l'utilisent, non pas d'enseigner mais de « scénariser » leur apprentissage. Le scénario pédagogique intégré dans la classe de FLE constitue une source de motivation pour les apprenants grâce à la variété des outils nécessaires qu'on va mentionner, selon l'Institut de Politique Éducative.

Un scénario doit être conçu et appliqué efficacement, en prenant en compte les besoins spécifiques des élèves et des enseignants. Plus précisément, chaque scénario doit contenir les éléments suivants :

- **Titre du scénario** : Le titre doit refléter clairement le thème central de votre scénario.
- **Concepts clés impliqués dans le scénario** : Identification des notions principales qui seront abordées dans le scénario.
- **Mots-clés** : Liste des termes essentiels liés au sujet, facilitant l'organisation et la compréhension.
- **Discipline** : Indication de la matière ou du domaine concerné (par exemple, français, mathématiques, histoire).
- **Classe visée par le scénario** : Niveau éducatif auquel s'adresse le scénario (primaire, collège, lycée).

- **Résumé du scénario** : Brève description du contenu et des objectifs principaux.
- **Approche méthodologique** : Description de la méthode utilisée (par exemple, approche socio-interactionnelle, apprentissage par projet).
- **Connaissances préalables des élèves** : Pré Requis nécessaires pour garantir la réussite du scénario.
- **Ressources pour la mise en œuvre du scénario** : Liste des outils, supports et matériels nécessaires.
- **Discipline ou domaine d'apprentissage** : Le cadre ou le champ disciplinaire du scénario.
- **Objectif(s) et but(s)** : Définition des résultats d'apprentissage attendus et des finalités pédagogiques.
- **Déroulement de la mise en œuvre en classe** : Description de l'évolution du scénario dans la pratique (1ère heure d'enseignement, 2ème heure, etc.).
- **Temps prévu - Chronogramme de mise en œuvre** : Durée et organisation temporelle du scénario.
- **Difficultés d'apprentissage prévues** : Identification des obstacles potentiels rencontrés par les élèves.
- **Outils nécessaires et infrastructure requise** : Ressources et matériel indispensables pour la mise en œuvre.
- **Exercices et activités inclus dans le scénario avec des instructions** : Liste des activités proposées et indications pour leur application.
- **Travaux inclus dans le scénario et suggestions de mise en œuvre** : Tâches pédagogiques et moyens pour les exécuter.
- **Évaluation critique du scénario** : Analyse et retour sur l'efficacité du scénario.
- **Extensions possibles** : Suggestions pour approfondir ou élargir le contenu du scénario.
- **Bibliographie et liens vers les supports pédagogiques** : Références et matériel supplémentaire.
- **Nom et rôle de l'auteur** : Identification de l'auteur ou du concepteur du scénario.
- **Date et heure de création** : Informations sur la création du scénario.

Chapitre 2 : Méthodologie

Dans le présent chapitre, nous discuterons de la méthodologie appliquée pour la réalisation de notre recherche. L'approche socio- interactionnelle dans le cadre de notre recherche s'avère particulièrement pertinente, car elle permet d'analyser en profondeur les dynamiques sociales et les échanges entre les participants au sein de l'étude de cas. Cette approche met l'accent sur les interactions verbales et non verbales, en prenant en compte le contexte dans lequel elles se déroulent. En examinant ces interactions, nous pouvons comprendre comment les individus coconstruisent leur réalité sociale, expriment leurs points de vue et négocient des significations. Cette méthode est essentielle pour une étude de cas, car elle offre une vision détaillée et nuancée des phénomènes spécifiques liés à notre objet de recherche, en intégrant à la fois les dimensions individuelles et collectives des interactions.

2.1 Description du public

Nous nous sommes concentrés sur la méthode de recherche qualitative, qui met l'accent sur l'intensif, l'approfondi. Cela signifie que la recherche cherche à explorer les sujets en détail. L'aspect intensif renvoie à la profondeur de l'interaction avec les participants et la richesse des données collectées. Cette méthode donne un accès direct aux acteurs eux-mêmes (Livian, 2015, p.38). Plus précisément, notre recherche a été effectuée au lycée Expérimentale d'Héraklion. Cela a duré pendant une heure d'enseignement dans une séance. La professeure de FLE, Mme Érietta Vouraki, a mis en œuvre notre scénario pédagogique. La classe était composée de 10 élèves, en première classe du lycée, dont les 6 étaient des garçons et les 4 étaient des filles. Parallèlement, avant la mise en œuvre du scénario pédagogique, une fiche d'observation avait déjà été préparée (Annexes 4). Enfin, après l'application du scénario pédagogique, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire (Annexes 5).

Généralement dans les méthodes qualitatives nous pouvons classer les suivantes : l'étude de cas, l'observation participante, et la recherche action. Le point principal ici est l'accès direct aux acteurs eux-mêmes dans une démarche inductive. Il y a un petit nombre de données.

(Livian, 2015 p. 37-38). Comme dans notre cas, cette recherche a pour but d'accéder au plus près aux opinions des acteurs eux-mêmes telles qu'ils les expriment. (Livian, 2015 p. 39).

2.2 Mise en pratique du scénario et recueil des données

La principale méthode de recherche utilisée est la mise en pratique du scénario pédagogique et l'observation de la classe. La première méthode de recherche repose sur la mise en pratique du scénario pédagogique conçu selon les principes de l'approche socio-interactionnelle. Ce scénario a été élaboré pour inclure des activités basées sur des situations réalistes, telles que l'organisation de vacances ou des échanges entre amis, afin de stimuler l'usage authentique de la langue française. Les élèves ont été placés dans des contextes interactifs, où ils ont dû collaborer, résoudre des problèmes et utiliser le vocabulaire et les structures linguistiques appris en classe. Cette méthode a permis de mettre en lumière la manière dont les apprenants intègrent la langue dans des situations proches de la vie réelle, tout en évaluant leur capacité à mobiliser leurs compétences en communication dans un cadre pratique et engageant. Nous participons à l'action du groupe, agissons normalement et consignons nos observations par ailleurs. Notre but est de ressentir nous-mêmes la situation de recherche.

La deuxième méthode est l'observation en classe, qui a joué un rôle clé dans l'évaluation des résultats. En tant qu'observatrice, nous avons analysé les interactions entre les élèves, leur niveau de participation et les stratégies qu'ils ont adoptées pour surmonter les défis linguistiques. L'observation a également permis d'évaluer le rôle de l'enseignant dans la facilitation des activités et dans le soutien apporté aux apprenants. Les réactions des élèves, leurs comportements et leur progression pendant les activités ont été soigneusement notés pour mieux comprendre l'impact du scénario pédagogique. Ces deux méthodes combinées fournissent une perspective globale sur l'efficacité de l'approche socio-interactionnelle dans le contexte de l'enseignement du français comme langue étrangère.

2.3 Choix de la thématique pour le scénario

Public cible : Apprenants hellénophones en 1ere classe de lycée. Niveau A1-A2

Le titre du scénario : Organiser des vacances entre amis pour trouver leurs amies françaises.

Mots- clés : prépositions, vocabulaire thématique des vacances, pays étrangers, jeu de rôles, approche socio-interactionnelle

Résumé du scénario : Dans ce scénario pédagogique, les élèves sont invités à organiser des vacances pour trouver leurs amis là-bas. L'objectif de ce scénario est de confronter les élèves à l'organisation de ce voyage, de la collecte d'informations sur le séjour, jusqu'à la réservation des billets et l'information de leurs amis français de leur décision. La méthode qui sera appliquée sera l'approche socio-interactionnelle, tenant compte des objectifs précis du cours, du niveau et des besoins des apprenants et des compétences que l'on cherche à voir se développer chez eux. Les élèves apprendront à réaliser des tâches en langue cible, pour résoudre un problème, celui d'organiser des vacances.

Thème	<ul style="list-style-type: none"> ● Discuter sur la destination - Lire des articles pour tenir des informations sur les destinations des vacances ● Organiser les vacances ● Informer leurs amis francophones sur leur décision
Discipline	Français Langue Etrangère (FLE)
Mots- clés	Prépositions, vocabulaire thématique des vacances, pays étrangers, jeu des rôles, approche socio-interactionnelle, préférences sur les vacances.
Rôle de l'enseignant	L'enseignant est un acteur qui guide le cours, l'anime et l'organise.

	Il encourage les élèves à poser des questions, à interagir entre eux, et à exprimer leurs points de vue, ce qui renforce leur apprentissage actif.
Public/ Niveau	Apprenants de niveau a1- a2, 1ere classe de Lycée.
Séance	No1
Approche méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> ● Approche socio-interactionnelle : On met l'accent sur les interactions sociales ● Approche participative : on implique les apprenants dans la conception du scénario ● Simulations et jeux de rôle : pour étudier les interactions en situations fictives.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ● Linguistiques : Le langage utilisé dans les publicités, du vocabulaire de vacances et de voyages, ● Socioculturelles ● Comprendre un texte informatif
Compétences générales	<ul style="list-style-type: none"> ● Médiation ● Savoir- faire : organiser des vacances, apprendre à exprimer leur opinion, décrire leurs vacances idéals ● Savoir- être : rechercher des informations sur les vacances, proposer aux camarades des destinations des vacances, évaluer les meilleurs destinations
Compétences langagières	<ul style="list-style-type: none"> ● Production orale ● Compréhension écrite
Durée globale	45 minutes
Ressources pour la mise en œuvre du scénario	<ul style="list-style-type: none"> ● Fiches d'enseignant ● Tableau blanc et marqueurs.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deux fiches d'apprenant (des photocopies).
Prérequis connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire sur les vacances, sur les transports, les lieux touristiques • Connaître les prépositions de lieu • Connaître les connecteurs de cause (parce que, pour + infinitif)

Phase de sensibilisation

Les apprenants entrent dans la salle de classe et après la salutation, on essaie de veiller leur intérêt sur le thème des vacances en France, en leur montrant sur le projecteur cette image :



Image 1 : Phase de sensibilisation

Les schémas sont plus efficaces pour faire comprendre des idées, pour présenter une structure. Profitant de cette image, on pose la question suivante aux élèves : “Exprimez votre opinion personnelle et dites ce qui vous passe par la tête”. “Vous aimeriez aller en vacances ?” Pour vous, que signifie « être en vacances » ? Que faites-vous généralement pendant les vacances ?”. Avec l’activité de remue-méninge les élèves sont confrontés à différentes idées, tandis que

l'enseignant observe les éventuelles lacunes ainsi que les connaissances déjà acquises sur le sujet de la leçon.

Le vocabulaire nécessaire de préférence : “J’aime, Je préfère, Je n’aime pas, Je déteste, Pour moi, voyager c’est, Le plus beau voyage que j’ai fait c’est ... Le pire voyage que j’ai fait c’est ... Mon meilleur souvenir de voyage c’est ...”

Ainsi, étant préparés et ayant une idée de ce qui va suivre, l'enseignant passe à l'étape suivante du scénario pédagogique. (La durée estimée : 6-7 minutes). Cette fiche est distribuée sur l'enseignant pour s'inspirer du vocabulaire (voir Annexe 1).

LE VOCABULAIRE DU TOURISME ET DES VOYAGES

<p>Les transports Aller/voyager en bus ... en train ... en avion ... en bateau ... en tram ... en autocar ... en taxi ... à vélo ... à moto ... à pied Une gare Un aéroport Une gare routière Une station (de métro) Un arrêt (de bus)</p> <p>L'hébergement Un hôtel (de luxe) Une auberge de jeunesse Une chambre d'hôtes Un gîte Un camping Une tente Un camping-car</p>	<p>Une caravane Un chalet</p> <p>La météo / les saisons Il fait (très) chaud/froid Il fait beau/moche Il pleut Il neige Il y a du soleil Il y a des nuages Il y a de l'orage Il y a du brouillard Il y a du vent Il y a un arc-en-ciel</p> <p>Les saisons Partir... ... en automne ... en été ... en hiver ... au printemps</p> <p>Les lieux touristiques Un office du tourisme Un musée Un château</p>	<p>Une cathédrale Une église Un parc d'attractions Un parc aquatique Un jardin exotique Une cité médiévale Un monument historique La vieille ville / le centre historique</p> <p>Les types de voyages Faire une croisière en bateau Faire un trek à la montagne Faire un tour du monde Un voyage détente Faire un circuit organisé Un séjour tout compris Faire un road-trip Voyager en solitaire Un voyage humanitaire Un week-end romantique Un voyage aventure</p>	<p>Les activités Découvrir une culture / une ville locale Rencontrer des gens Faire de la randonnée Faire du sport (de l'escalade, de l'équitation, de la natation, du VTT, de la planche à voile, du ski, du snowboard, du canoë-kayak) Se relaxer Bronzer Visiter un musée Faire une excursion Prendre des photos</p> <p>La nature Une montagne Une plage Une côte</p>	<p>Un désert Une forêt Une jungle La mer / L'océan Un parc national Une réserve naturelle Un fleuve / Une rivière Un lac</p> <p>Qualifier des vacances, un lieu, un hébergement, une activité... Il / elle / C'est... ... agréable ... calme ... déprimant(e) ... reposant(e) ... stressant(e) ... enseuilé(e)</p>	<p>... spectaculaire ... touristique ... éducatif (-ve) ... culturel(le) ... fatigant(e) ... dangereux (-euse) ... ennuyeux (-euse) ... intéressant(e) ... tranquille ... inoubliable ... bon marché ... cher (-ère) ... de luxe ... bien/mal organisé(e) ... magnifique ... passionnant(e)</p>
--	--	--	--	---	---

Fiche réalisée par les Zexperts FLE – www.leszexpertsfle.com – Tous droits réservés



Image 2 : le vocabulaire du tourisme et des voyages

Après avoir suscité l'intérêt de nos élèves, nous leur avons demandé de faire la première activité de la fiche que nous avons déjà distribuée d'avance. Un résumé de l'activité : Les apprenants découvrent le langage utilisé dans les articles de voyage. On leur montre un article pour lire le document, prononciation du nom des villes et des pays, compréhension globale du document (voir Annexe 2), et aussi on pose des questions comme par exemple : (quel type de document,

quel est le titre, quel est l'objectif ou le thème de ce document etc.). **(Première Activité). (10 minutes)**

Deuxième activité : exercice de grammaire (Source : <https://fle.mondolinguo.com/destinations-de-vacances/>): Objectif : retrouver les bonnes prépositions de lieu en fonction des pays. (Correction : 1. au, 2. au, 3. aux, 4. en, 5. en, 6. en, 7. en, 8. en, 9. en, 10. en) (10 minutes) activité de production orale guidée par quelques questions personnelles. L'objectif est de commenter la liste des destinations et d'en créer une nouvelle. **(10 minutes)**



LES DIX DESTINATIONS DE VACANCES PRÉFÉRÉES DES BELGES CET ÉTÉ

A. REGARDEZ LE DOCUMENT ET LISEZ LE NOM DES VILLES ET DES PAYS.

B. COMPLÉTEZ LES PHRASES AVEC LA BONNE PRÉPOSITION.

Voici les dix destinations de vacances préférées des Belges cet été

1. Marrakech, Maroc
2. Londres, Royaume-Uni
3. La Haye, Pays-Bas
4. Tarragone, Espagne
5. Boulogne-sur-Mer, France
6. Dublin, Irlande
7. Portofino, Italie
8. Gérardmer, France
9. Paris, France
10. Le Touquet, France

Source : <https://www.metrotime.be/fr/move/voici-les-dix-destinations-de-vacances-preferrees-des-belges-cet-ete>

1. Marrakech se trouve ... Maroc.
2. Londres se trouve ... Royaume-Uni.
3. La Haye se trouve ... Pays-Bas.
4. Tarragone se trouve ... Espagne.
5. Boulogne-sur-Mer se trouve ... France.
6. Dublin se trouve ... Irlande.
7. Portofino se trouve ... Italie.
8. Gérardmer se trouve ... France.
9. Paris se trouve ... France.
10. Le Touquet se trouve ... France.

C. RÉPONDEZ AUX QUESTIONS !

1. Connaissez-vous ces villes ?
2. Avez-vous déjà visité ces villes ?
3. Quelles villes voulez-vous visiter cet été ?
4. Faites votre propre liste de destinations de vacances !

Document créé par Tiphonie Montus - fle.mondolinguo.com - 2023 -

Image 3 : Liste des destinations

Troisième activité : Tâche ancrée dans la vie réelle (20 minutes)

La consigne : Le jeu de rôle : Les élèves seront répartis en 3 groupes. Le premier groupe comprend 3 élèves, le deuxième groupe 3 élèves et le dernier groupe 4 élèves.

Les 3 situations possibles dont les élèves seront confrontés, sont les suivantes :

“ Une famille veut choisir une destination pour les vacances d'été. ”,

“ 3 amis veulent proposer des destinations pour les vacances d'hiver ” et

“ 3 collègues veulent proposer une destination pour les vacances d'hiver ”

Chaque groupe doit répondre à la question suivante : « Quelle est la destination idéale pour les vacances ? » et fournir les arguments correspondants. Les élèves peuvent s'inspirer sur les destinations de la fiche d'élève.

3 équipes. Chaque équipe doit proposer une destination et argumenter pour son choix

Cette tâche est une activité ancrée dans un contexte de la vie quotidienne, engageant les apprenants dans l'accomplissement d'actions réelles et authentiques. Elle s'appuie sur la pédagogie de la découverte. A partir d'une expérience, d'une situation donnée, elle permet à l'apprenant de découvrir les principes et les règles.

Elle favorise aussi la création de productions collectives finales et encourage les apprenants à devenir de véritables acteurs sociaux en mettant en pratique des processus de collaboration. Ils inscrivent leurs actions dans un contexte social, renforçant ainsi les notions de compréhension, d'interaction et d'agir social, en considérant l'apprenant comme un participant actif. Les apprenants s'engagent dans des négociations, prennent des décisions et partagent leurs idées pour construire ensemble un projet commun.

Les étapes de l'activité :

Avant l'activité : Incitez les apprenants à partager leur difficulté à s'exprimer, les contextes qu'ils évitent et les situations qu'ils aimeraient pratiquer en français.

Le déroulement de l'activité :

Mettez les apprenants en 3 petits groupes.

Les élèves choisissent un jeu de rôle parmi les situations plus hautes. Nous avons 3 situations possibles.

Les membres de chaque groupe doivent essayer de jouer la situation selon les normes (le vouvoiement ou le tutoiement, le choix de vocabulaire, la politesse, etc.).

Les membres du groupe pourraient donner des conseils pour la destination. Ils rejouent le jeu de rôle au besoin. Chaque équipe aura un représentant qui, à la fin de l'activité, expliquera la destination choisie en justifiant sa réponse.

Après l'activité :

Posez des questions afin de voir si les apprenants se sentent prêts à affronter ces situations (pourquoi ou pourquoi pas).

2.4 Création du questionnaire destiné aux apprenants

Dans le cadre de notre scénario pédagogique, nous avons choisi de créer un questionnaire (voir Annexe 5) et d'inclure un ensemble de questions visant à évaluer l'expérience des apprenants et leur progression en français en lien avec l'approche socio-interactionnelle.

Les questions posées dans cette enquête explorent plusieurs dimensions de l'expérience d'apprentissage des participants. Elles commencent par recueillir des informations démographiques de base, comme le sexe des apprenants, afin de permettre une analyse éventuelle des résultats en fonction de ce critère. Ensuite, elles se concentrent sur l'intérêt suscité par la leçon, cherchant à savoir si les apprenants ont trouvé le contenu captivant et engageant. Une attention particulière est portée sur l'activité de jeu de rôles, avec des questions visant à évaluer son aspect ludique et son efficacité pédagogique. Les apprenants sont invités à partager leur avis sur le caractère amusant de cette activité, ainsi que sur sa capacité à les aider à assimiler et à mémoriser le vocabulaire enseigné. Par ailleurs, les questions explorent la volonté des participants à refaire des activités similaires à l'avenir, ce qui permet de mesurer leur niveau de satisfaction et d'engagement. Enfin, l'enquête s'intéresse à la confiance des apprenants dans leur capacité à appliquer les connaissances acquises dans des situations réelles, ainsi qu'à leur familiarité avec le processus d'organisation de vacances en français. Ces éléments permettent d'évaluer si la leçon a atteint ses objectifs pratiques et pédagogiques, tout en offrant un aperçu complet de l'expérience vécue par les apprenants.

Ces questions ont été élaborées afin de recueillir des retours spécifiques et pertinents sur différents aspects de l'apprentissage. Elles sont choisies en ciblant à la fois l'expérience des apprenants et leur capacité à appliquer leurs compétences linguistiques dans des situations concrètes.

La première question porte sur le sexe des participants, une donnée utile pour comprendre les éventuelles différences de perception ou d'engagement selon le genre. Les questions comme « *Le jeu de rôles vous a-t-il aidé à assimiler le vocabulaire ?* » ou « *Pensez-vous qu'après avoir suivi la leçon d'aujourd'hui, vous seriez capable de gérer une situation similaire en français dans des conditions réelles ?* » visent à évaluer la préparation des apprenants à interagir dans

des scénarios de la vie quotidienne. Ces questions vérifient dans quelle mesure les activités proposées, notamment le jeu de rôles, simulent des contextes réels et encouragent une immersion active dans l'usage pratique de la langue. Elles nous permettent d'estimer dans quelle mesure la leçon a contribué à renforcer des compétences linguistiques et pratiques applicables dans des situations réelles, tout en préparant les apprenants à gérer des interactions en français avec plus d'assurance.

En outre, l'approche socio-interactionnelle met en avant la dimension plaisir et motivation dans l'apprentissage. Les questions comme « *Le jeu de rôles était-il amusant ?* » et « *Souhaitez-vous refaire une activité similaire à l'avenir ?* » permettent de mesurer l'engagement des apprenants et leur satisfaction face à une activité où l'interaction sociale est centrale. Cela garantit non seulement une meilleure assimilation des compétences linguistiques, mais aussi une valorisation de la collaboration et de la communication entre les participants.

2.5 Création de la fiche d'observation

Nous avons élaboré la fiche d'observation (voir Annexe 4) afin d'évaluer de manière détaillée l'application de du scénario pédagogique. Elle a été conçue spécifiquement pour observer et analyser notre cours ayant pour thème « L'organisation d'un voyage en français », un sujet pratique et directement lié à des situations de communication authentiques. La fiche s'articule autour de quatre grandes catégories : introduction et objectifs du cours, préparation et réalisation du jeu de rôles, participation et interaction, ainsi que l'évaluation et la rétroaction.

Cette structure répond aux principes fondamentaux de l'approche socio-interactionnelle, qui place l'apprenant au cœur de l'apprentissage en tant qu'acteur social. L'objectif principal est de permettre aux élèves de développer leurs compétences linguistiques à travers des situations proches de la vie réelle. Par exemple, les jeux de rôles sur l'organisation d'un voyage simulent des interactions concrètes, telles que réserver des billets ou poser des questions sur un itinéraire, ce qui aide les apprenants à pratiquer la langue dans un contexte significatif et applicable à leurs besoins futurs.

La fiche d'observation a été pensée pour évaluer si l'enseignement favorise les principes clés de l'approche socio-interactionnelle, à savoir l'interaction authentique, la collaboration et l'autonomie des apprenants. Ainsi, chaque section de la fiche correspond à des dimensions essentielles de cette approche.

Dans un premier temps, les questions sur la présentation des objectifs et du vocabulaire permettent de déterminer si l'enseignant contextualise le sujet de manière claire et engageante. Relier les objectifs du cours aux intérêts des élèves est crucial pour garantir une motivation intrinsèque, un élément central de l'apprentissage dans une perspective socio-interactionnelle. En introduisant des outils linguistiques (vocabulaire et règles grammaticales) nécessaires à l'activité, l'enseignant fournit également aux élèves les moyens de s'exprimer de façon autonome.

La section dédiée à la préparation et réalisation du jeu de rôles est particulièrement significative dans le cadre de cette approche. Elle évalue comment l'enseignant organise les interactions, en mettant en place des consignes claires et des situations qui favorisent l'utilisation réelle de la langue. Les jeux de rôles, ici centrés sur des scénarios liés au voyage, permettent aux élèves d'incarner différents rôles sociaux et de s'exercer dans des dialogues authentiques, renforçant leur capacité à s'exprimer dans des situations réelles.

Enfin, les parties sur la participation et l'évaluation explorent l'engagement des élèves et le soutien apporté par l'enseignant pour maintenir un environnement interactif. L'attention portée à l'autoévaluation des élèves reflète également un principe clé de l'approche socio-interactionnelle : encourager la réflexion métacognitive sur l'apprentissage. En incitant les élèves à analyser leur propre performance, cette fiche d'observation évalue leur progression vers une autonomie langagière et leur capacité à coopérer dans des contextes variés.

En résumé, cette fiche d'observation est un outil essentiel pour analyser l'efficacité de la mise en œuvre de l'approche socio-interactionnelle dans un cours de français. Elle met l'accent sur des dimensions clés telles que la préparation au dialogue social, l'engagement actif et l'interaction authentique entre les élèves. À travers des activités concrètes comme le jeu de rôles, elle permet de vérifier si les apprenants développent des compétences linguistiques et sociales transférables à des situations réelles. Cet outil offre ainsi une base solide pour ajuster les pratiques pédagogiques et maximiser les opportunités d'apprentissage actif.

Chapitre 3 : Analyse et Discussion des résultats

3.1 Analyse de l'application du scénario pédagogique

Dans le présent chapitre, nous analysons en détail les résultats de l'application du scénario pédagogique en tenant compte des réponses aux questionnaires et aux notes de la fiche d'observation. Nous allons présenter les résultats, les analyser et essayer de les interpréter en nous basant sur les axes que nous avons définis, afin de parvenir à des résultats précis et corrects.

Il est essentiel de souligner que la professeure a pris un rôle actif tout au long de la séance pour guider les élèves et assurer la bonne mise en œuvre du scénario pédagogique. Elle a donné des consignes en grec pour clarifier les attentes, tout en posant des questions en français afin de maintenir l'immersion linguistique. En permettant l'utilisation de la langue grecque lorsque cela était nécessaire, elle a favorisé un environnement où les élèves se sentaient suffisamment à l'aise pour poser des questions et clarifier leurs doutes. Bien que les élèves aient manifesté une certaine hésitation initiale concernant le déroulement de la leçon, la professeure a su progressivement instaurer un climat de confiance.

Par la suite, la professeure a démontré une préparation minutieuse en rappelant aux élèves le vocabulaire essentiel. Elle a également renforcé leur compréhension grammaticale en écrivant au tableau des éléments-clés comme l'utilisation de "parce que" et "pour", accompagnés d'exemples explicatifs. Malgré cette démarche pédagogique structurée, un léger manque d'exhaustivité a été observé dans certaines questions qui auraient pu être davantage explorées. Pendant l'exercice de grammaire, la professeure a offert des instructions claires, détaillant les règles d'utilisation des prépositions, ce qui a permis aux élèves de résoudre l'activité avec succès. Elle a également fait preuve d'adaptabilité en s'ajustant à l'absence de projecteur, en optant pour une version papier de l'article (Annexes 2), tout en expliquant aux élèves l'importance d'utiliser des outils numériques pour rechercher des informations dans des conditions idéales.

Lors de la phase du jeu de rôles, la professeure a montré une organisation méthodique. Elle a expliqué les consignes et les rôles en grec pour éviter toute ambiguïté, puis a réparti les élèves en groupes de manière équitable, en tenant compte des capacités de chacun. Les fiches décrivant les situations de communication ont été distribuées, et la professeure a encouragé les élèves à mobiliser toutes leurs connaissances acquises préalablement. Pendant la préparation, elle s'est investie en circulant entre les groupes pour répondre aux éventuelles questions, assurant ainsi un soutien constant. Bien que la préparation ait pris plus de temps que prévu en raison de la vivacité des interactions entre les élèves, la professeure a su maintenir leur engagement et leur enthousiasme.

Enfin, après l'exécution du jeu, la professeure a procédé à une évaluation formative en signalant à certains élèves des erreurs d'expression, tout en les félicitant pour leur participation active et leur progrès. Cette approche équilibrée entre correction et encouragement a renforcé leur confiance. Cependant, une faiblesse notable a été l'absence de procédure d'autoévaluation par les élèves, qui aurait pu enrichir leur apprentissage réflexif. En conclusion, malgré quelques ajustements possibles, la professeure a su répondre efficacement aux exigences du scénario pédagogique, en créant un environnement d'apprentissage structuré, encourageant et adapté aux besoins des élèves.

Le scénario pédagogique s'est déroulé de manière fluide et conforme aux attentes, en particulier en ce qui concerne la gestion du temps. Toutes les étapes prévues dans le plan initial ont été respectées et mises en œuvre dans les délais impartis, ce qui a permis de maintenir une progression structurée et efficace tout au long de la séance.

Les élèves ont participé activement à toutes les activités, démontrant un intérêt et un engagement constants. Grâce à une organisation bien pensée et des consignes claires, les transitions entre les différentes activités se sont faites sans perte de temps significative. Cela a contribué à un déroulement harmonieux de la leçon, permettant à la professeure de couvrir tous les objectifs pédagogiques prévus.

Cependant, il est important de noter une petite omission lors de la première activité. La professeure, bien qu'ayant donné des explications détaillées et posé plusieurs questions pour introduire le sujet, a omis de poser certaines questions initialement prévues dans le plan. Ces questions auraient pu enrichir davantage la réflexion des élèves et renforcer leur

compréhension du thème abordé. Cette omission n'a toutefois pas eu un impact majeur sur l'efficacité globale de l'activité, car les élèves ont pu participer et progresser de manière satisfaisante malgré tout.

Lors de la mise en œuvre des exercices et des activités prévues, les élèves ont montré des réactions variées, reflétant leur intérêt et leur engagement selon la nature des tâches. Avec l'observation directe, on pourrait observer les comportements des apprenants en classe ou dans un environnement d'apprentissage. Plus précisément, l'exercice de grammaire, bien que correctement introduit et accompagné d'explications claires de la part de la professeure, a suscité un intérêt modéré parmi les élèves. Bien qu'ils aient compris les consignes et réalisé l'activité sans difficulté majeure, cette tâche leur a semblé quelque peu monotone et répétitive. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elle impliquait principalement un travail individuel et une concentration sur des règles abstraites, sans contexte interactif immédiat.

En revanche, le jeu de rôles a véritablement capté l'attention des élèves et stimulé leur enthousiasme. Dès la phase de préparation, les élèves se sont montrés impliqués, utilisant les connaissances acquises pendant les cours précédents et collaborant activement au sein de leurs groupes. L'aspect créatif et interactif de cette activité a su maintenir leur intérêt tout au long de l'exécution. Ils ont pris leurs rôles très au sérieux, et même les élèves les plus réservés ont été encouragés à participer grâce à la dynamique positive des groupes. L'utilisation exclusive du français pendant le jeu a permis aux élèves de se plonger pleinement dans des situations de communication réalistes, renforçant ainsi leur confiance et leur capacité à s'exprimer dans une langue étrangère.

Les élèves ont montré une motivation bien plus élevée pour l'activité finale que pour l'exercice de grammaire, ce qui reflète l'importance de proposer des activités interactives et engageantes dans l'apprentissage des langues. Cela a été observé lorsque les enfants se sont sentis plus libres de s'exprimer sans la contrainte d'un cadre temporel strict ni de réponses standardisées. Automatiquement, les enfants ont ressenti qu'ils devenaient des acteurs actifs, pleins de créativité. Le jeu de rôles, en particulier, a non seulement permis de consolider leurs compétences linguistiques, mais a également créé un environnement où ils se sentaient libres d'expérimenter, de collaborer et d'apprendre de manière ludique. Cela a non seulement amélioré leur maîtrise de la langue, mais aussi stimulé leur créativité et leur capacité à s'adapter à différents contextes de communication. De plus, le jeu de rôles a encouragé la collaboration

entre les participants, les incitant à travailler ensemble pour résoudre des problèmes ou simuler des situations réelles.

En conclusion, le scénario pédagogique peut être considéré comme un succès global. En prenant en compte les critères suivants. Tout d'abord le temps nécessaire que nous avons utilisé sans dépasser la limite prévue. Deuxièmement, La collaboration exemplaire des élèves ainsi que de la professeure du lycée, qui a exploité avec précision tous les éléments du scénario pédagogique. Pour finir, les résultats obtenus auprès des élèves, qui, même s'ils représentaient un petit échantillon de seulement 10 participants, nous ont permis de recueillir des informations importantes pour notre recherche. La bonne gestion du temps et l'implication des élèves ont permis d'atteindre les objectifs fixés, et l'omission mentionnée reste un détail mineur à ajuster pour les prochaines séances. Cela souligne l'importance d'une attention continue aux moindres détails pour garantir une expérience d'apprentissage encore plus complète et enrichissante.

3.2 Présentation des résultats des questionnaires

À ce stade de notre travail, nous allons présenter les questions posées dans le questionnaire, ainsi que les résultats en fonction des réponses des élèves. Certaines données statistiques seront également présentées afin que nous puissions les interpréter dans l'unité suivante.

Participants au questionnaire : 10

Garçons : 6

Filles : 4

La première question concernait la leçon d'aujourd'hui et si celle-ci était intéressante.



Figure 1 : 1^{ère} question

Tous les élèves, sans exception, ont trouvé que la leçon de ce jour-là était différente par rapport à leurs cours habituels. Cette distinction a été perçue positivement, car ils ont apprécié le changement de méthode d'enseignement, en particulier l'intégration d'activités interactives et ludiques comme le jeu de rôles.

La deuxième question concernait si le jeu de rôles était amusant.



Figure 2 : 2^{ème} question

Tous les élèves ont trouvé le jeu de rôles particulièrement amusant et engageant. Cette activité leur a permis de s'exprimer en français de manière créative tout en travaillant en groupe, ce qui a rendu l'apprentissage plus ludique. Ils ont apprécié la variété des situations proposées et ont trouvé que les rôles qu'ils jouaient les aidaient à pratiquer la langue de manière concrète et naturelle. L'aspect interactif et collaboratif de cette activité a contribué à maintenir leur intérêt et à renforcer leur confiance en eux.

La troisième question concernait si le jeu de rôles aidait les élèves à assimiler le vocabulaire.

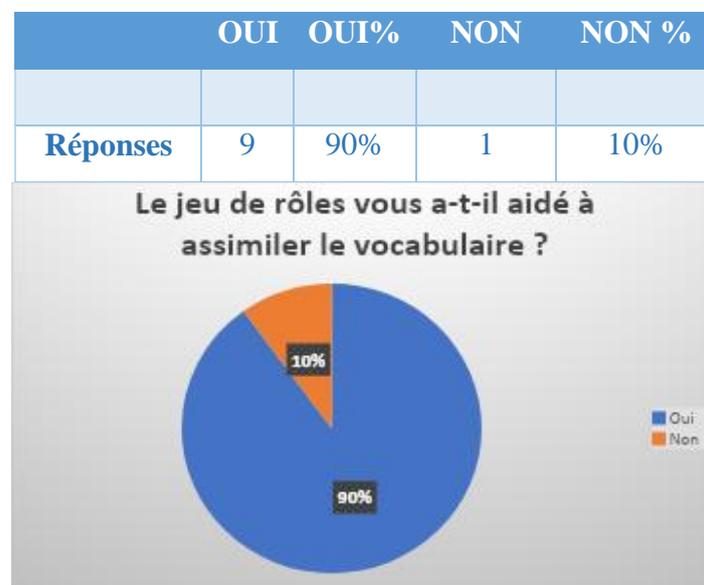


Figure 3 : 3^{ème} question

La grande majorité des élèves ont confirmé que les activités du cours les ont aidés à assimiler le vocabulaire présenté. Ils ont particulièrement apprécié les supports utilisés, tels que la fiche avec le vocabulaire et les explications complémentaires de la professeure, qui ont facilité leur compréhension et leur mémorisation des nouveaux mots. Cependant, un élève a exprimé des difficultés à intégrer pleinement le vocabulaire malgré les outils mis à disposition. Dans l'ensemble, les résultats montrent que les stratégies utilisées ont été largement efficaces pour renforcer l'apprentissage lexical.

La quatrième question concernait si les élèves souhaitent refaire une activité similaire à l'avenir.

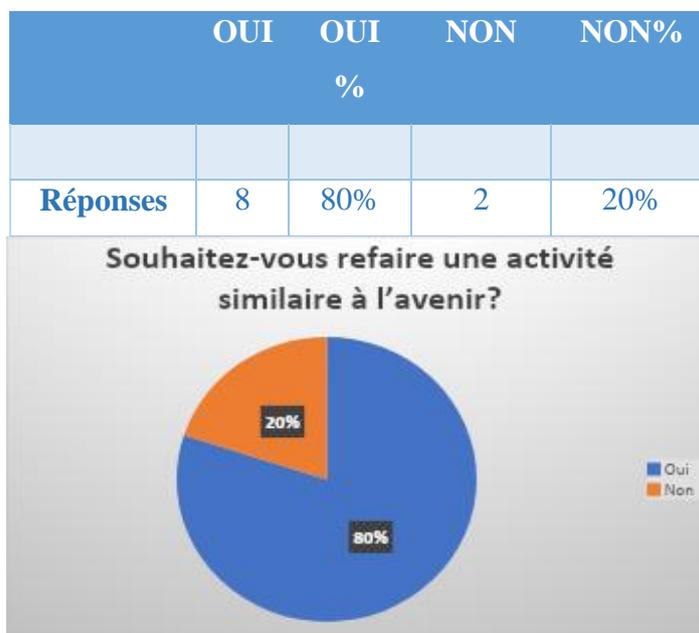


Figure 4 : 4^{ème} question

La majorité des élèves ont exprimé leur enthousiasme à l'idée de refaire une activité similaire à l'avenir. Cependant, deux élèves ont répondu négativement. Cela montre qu'il est important de varier les approches pédagogiques pour répondre aux préférences et aux besoins de tous les élèves, tout en continuant à encourager leur participation active dans des activités dynamiques comme celles proposées.

La cinquième question concernait si les élèves étaient capables de gérer une situation similaire en français dans des conditions réelles.

	OUI	OUI%	NON	NON%
Réponses	6	60%	4	40%



Figure 5 : 5^{ème} question

La majorité des élèves ont répondu positivement. Toutefois, quatre élèves ont répondu négativement, indiquant qu'ils ne se sentaient pas encore prêts à affronter une telle situation en conditions réelles.

La sixième question concernait si les élèves se sentent plus familiers avec le processus d'organisation de vacances en langue française.

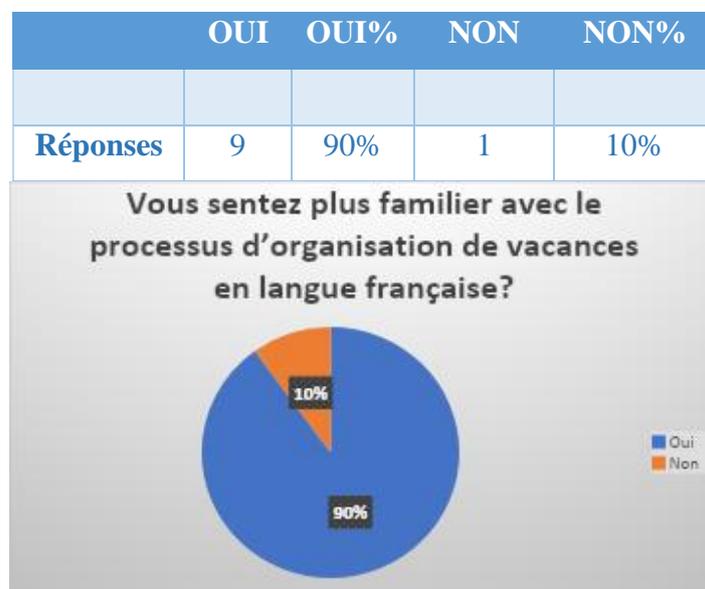


Figure 6 : 6^{ème} question

Presque tous les élèves ont répondu positivement, montrant qu'ils ont mieux compris les étapes et le vocabulaire nécessaires pour organiser des vacances en français. Cependant, un élève a

répondu négativement, ce qui pourrait indiquer qu'il a rencontré des difficultés à assimiler certaines notions ou qu'il aurait besoin d'un accompagnement supplémentaire pour se sentir plus à l'aise avec ce processus.

Ce questionnaire a permis de recueillir les impressions des élèves sur l'activité proposée et son impact sur leur apprentissage. Les réponses montrent leur engagement et leur ressenti face à cette approche pédagogique. Ces retours offrent une perspective précieuse pour l'amélioration et l'adaptation des futures activités éducatives. Un tableau récapitulatif avec les pourcentages des réponses est présenté ci-dessous.

			garçons			filles		
	oui	non	oui	non	total	oui	non	total
Question 1	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%
Question 2	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%
Question 3	90%	10%	83,3%	16,7%	100%	100%	0%	100%
Question 4	80%	20%	66,7%	33,3%	100%	100%	0%	100%
Question 5	60%	40%	50%	50%	100%	75%	25%	100%
Question 6	90%	10%	83,3%	16,7%	100%	100%	0%	100%

Figure 7 : Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire (%)

3.3 Discussion sur les résultats de la recherche

Dans cette unité on est pris d'interpréter, d'analyser et de contextualiser les résultats obtenus lors de notre recherche qui a pour objectif principal d'explorer comment l'approche socio-interactionnelle peut influencer l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère (FLE) chez les élèves des écoles grecques.

En mettant l'accent sur les interactions sociales et la mise en pratique de la langue dans des contextes réels, cette étude cherche à analyser son impact sur le développement des compétences communicationnelles des apprenants, leur confiance linguistique et leur capacité

à intégrer la langue dans leur vie quotidienne. Pour répondre à ces objectifs, plusieurs questions de recherche ont été formulées au sujet de l'influence de l'approche socio-interactionnelle à l'apprentissage du FLE en termes de compétences communicationnelles. Ensuite, dans quel point les interactions sociales et culturelles influencent le renforcement de la confiance linguistique des élèves. Une autre question comprend les défis que les apprenants rencontrent lorsqu'ils sont amenés à utiliser la langue dans des scénarios réalistes de la vie quotidienne et comment cette approche peut-elle être intégrée efficacement dans les programmes d'enseignement du français dans les écoles grecques. Ces interrogations permettent de mieux comprendre l'efficacité de cette méthodologie pédagogique innovante et de proposer des recommandations pour enrichir l'enseignement du FLE dans un contexte scolaire.

La discussion sur les résultats de notre recherche sera basée sur trois axes que nous établirons. Le premier axe est centré sur les interactions sociales et sur la confiance linguistique que nous devons étudier dans le cadre de la méthode socio-interactionnelle. Le deuxième axe porte sur les défis que les élèves peuvent rencontrer à travers l'application de cette approche. Le troisième axe est consacré à la faisabilité de l'intégration de cette approche dans les programmes éducatifs grecs en ce qui concerne le français comme deuxième langue étrangère.

3.3.1 Interactions sociales et confiance linguistique

L'apprentissage d'une langue étrangère repose aujourd'hui sur des approches modernes qui mettent l'accent sur les interactions sociales et la participation active des élèves au processus éducatif. Selon Alokla (2018), les élèves doivent être considérés comme des acteurs sociaux impliqués dans des activités qui reflètent des situations réelles. Cette perspective repose sur l'idée que l'apprentissage actif, où les élèves sont placés au cœur du processus, favorise non seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais également leur capacité à interagir dans des contextes variés. Christian Ollivier (2010) souligne également l'importance des situations authentiques dans lesquelles les apprenants peuvent s'exercer à communiquer de manière naturelle et spontanée, notamment à travers des jeux de rôles. Ces activités, comme le

mentionne Mangeont (2013), permettent aux élèves de surmonter les obstacles linguistiques et psychologiques, en transformant l'apprentissage en une expérience plaisante et engageante.

Dans cette optique, les jeux de rôles jouent un rôle clé. Ils offrent aux élèves l'opportunité de mobiliser leurs compétences et leurs stratégies de manière autonome, comme le soulignent Gabarino et Ollivier (2020). En participant à ces activités, les apprenants développent une meilleure compréhension des interactions sociales et apprennent à gérer diverses situations de communication. Cependant, le rôle de l'enseignant reste essentiel dans ce processus. Il ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais agit comme un facilitateur, créant un environnement propice aux échanges interactifs et au développement de la confiance linguistique. Ollivier (2018) insiste particulièrement sur cet aspect, mettant en avant l'impact de ces interactions sur le développement des compétences orales.

Les résultats des questionnaires confirment l'importance et l'efficacité de ces méthodes. Une majorité des élèves ont exprimé leur satisfaction à l'égard des jeux de rôles. Ces activités ont été perçues comme motivantes et agréables, renforçant leur engagement dans l'apprentissage. Toutefois, un paradoxe intéressant a émergé : bien que les élèves apprécient ces activités en classe, une grande partie d'entre eux ne se sent pas prête à reproduire ces interactions dans des conditions réelles. Ce constat met en lumière un écart entre la pratique en contexte pédagogique et l'application dans des situations authentiques.

Pour surmonter cet écart, il est nécessaire d'intensifier les opportunités d'interactions authentiques au sein des cours, tout en renforçant la confiance des apprenants dans leur capacité à s'exprimer dans des environnements réels. Cela peut être réalisé en intégrant des activités progressives, qui augmentent graduellement le niveau de difficulté et d'authenticité des situations, tout en continuant à soutenir les élèves dans leur apprentissage. Ainsi, le processus éducatif ne se limite pas à développer des compétences linguistiques, mais devient également un moyen d'autonomisation et de préparation aux défis réels de la communication.

3.3.2 Les défis de l'approche socio-interactionnelle

L'approche socio-interactionnelle constitue une méthode pédagogique innovante qui met au centre de l'apprentissage les interactions sociales et la participation active des apprenants dans des situations authentiques. Cependant, sa mise en œuvre dans les écoles grecques présente plusieurs défis importants selon notre étude.

Tout d'abord, cette méthode exige un changement de milieu éducatif, où l'enseignant passe du rôle traditionnel de transmetteur de savoirs à celui de facilitateur, et où les élèves sont encouragés à agir comme des acteurs sociaux dans des activités collaboratives. Une telle transformation nécessite un soutien structurel et institutionnel adéquat, ainsi que des ressources matérielles adaptées, ce qui fait souvent défaut dans les écoles grecques. Spécifiquement, dans l'école où la recherche a été réalisée, il n'existait pas les infrastructures adéquates pour soutenir pleinement un scénario nécessitant un équipement électronique complet, comme des projecteurs et des ordinateurs. Cette approche particulière, surtout si elle devait être mise en œuvre "hors les murs" de la classe, exigerait certainement l'utilisation d'ordinateurs.

Les résultats des questionnaires ont mis en lumière certains des défis rencontrés par les élèves face à cette approche. Bien que la majorité des apprenants aient trouvé les activités basées sur les jeux de rôles intéressantes et engageantes, beaucoup ont exprimé des difficultés à gérer des situations similaires, particulièrement en contexte réel. Ces difficultés soulignent les limites de leur confiance linguistique et de leur préparation à faire face à des situations imprévues. De plus, un constat préoccupant a été relevé : environ 20 % des élèves ont déclaré ne pas souhaiter participer à des activités similaires à l'avenir. Ce chiffre met en évidence la nécessité d'un accompagnement plus structuré pour surmonter les appréhensions et les blocages qui peuvent émerger face à cette méthode.

Par ailleurs, un autre obstacle majeur réside dans l'absence de structures adéquates pour soutenir l'application de l'approche socio-interactionnelle dans les écoles grecques. Par exemple, le manque d'équipements technologiques, tels que des ordinateurs ou des outils numériques adaptés, limite la mise en place de scénarios d'apprentissage plus riches et immersifs. En outre, les enseignants ne disposent souvent pas de formations spécifiques pour

intégrer efficacement cette méthode dans leur pratique pédagogique. Ces lacunes compromettent le plein potentiel de l'approche socio-interactionnelle et peuvent freiner l'enthousiasme des élèves, surtout si les activités proposées ne sont pas perçues comme accessibles ou réalisables.

Pour surmonter ces défis, il serait essentiel d'investir dans des infrastructures modernes et des formations continues pour les enseignants. Parallèlement, il conviendrait d'introduire progressivement cette approche dans les écoles grecques, en proposant des activités adaptées au niveau des élèves et en leur offrant un soutien constant pour développer leur confiance linguistique. La conception d'activités qui équilibrent authenticité et accessibilité permettrait aux élèves de se familiariser avec des situations complexes tout en minimisant leur sentiment d'insécurité. Enfin, il est impératif d'impliquer les parties prenantes, telles que les autorités éducatives, afin de garantir une mise en œuvre durable et efficace de cette approche prometteuse.

L'approche socio-interactionnelle représente une opportunité précieuse pour transformer l'apprentissage des langues, mais sa réussite dépendra d'une adaptation réfléchie aux réalités du système éducatif et des besoins spécifiques des élèves.

3.3.3 L'approche socio-interactionnelle : une intégration possible

À ce stade de notre mémoire, nous nous interrogerons, selon les résultats de notre recherche, sur la faisabilité d'intégrer une telle approche pédagogique dans le cadre d'un programme d'études grec.

L'approche socio-interactionnelle, qui privilégie l'utilisation de la langue dans des contextes réels et des interactions sociales authentiques, pourrait être un outil précieux pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles grecques. Selon les résultats des questionnaires menés auprès des élèves, il apparaît que l'enthousiasme général pour l'utilisation de telles méthodes est notable. En effet, tous les élèves interrogés ont exprimé un avis positif concernant l'intérêt des activités proposées, telles que les jeux de rôle, pour rendre

l'apprentissage plus vivant et engageant. Cela suggère que les élèves sont ouverts à des méthodes plus interactives et pratiques, ce qui ouvre la voie à une possible intégration de cette approche dans le programme scolaire grec, afin de rendre les cours de langue plus dynamiques et significatifs.

Cependant, une question intéressante se pose concernant les 20 % d'élèves qui ont exprimé leur réticence à renouveler l'expérience des jeux de rôle. Cette réticence pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment une certaine gêne ou un manque de confiance en soi face à l'utilisation active de la langue dans des situations de communication informelles. En effet, bien que ces activités soient intéressantes, elles peuvent aussi provoquer du stress chez les élèves qui ne sont pas habitués à utiliser la langue dans des contextes réels, en particulier s'ils n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue. Il est donc important de prendre en compte ces réactions et de réfléchir à des stratégies pédagogiques qui permettent de réduire cette anxiété, tout en encourageant la participation.

Enfin, le fait que 40 % des élèves se sentent incapables de faire face à des situations réelles de communication dans un contexte francophone soulève une question cruciale sur l'efficacité à long terme de cette approche. Il se pourrait que cette difficulté soit liée au fait que l'expérience a été limitée à une seule session. L'apprentissage d'une langue étrangère, surtout dans des contextes réalistes, nécessite une pratique régulière et continue. Ainsi, pour que l'approche socio-interactionnelle ait un impact durable, elle devrait être intégrée de manière systématique et progressive dans le programme scolaire, afin d'offrir aux élèves des occasions multiples de s'exprimer en français dans des situations authentiques. Ce processus d'immersion, même partielle, pourrait aider à renforcer leur confiance et leur compétence communicative, tout en rendant l'apprentissage plus naturel et moins intimidant.

Dans cette optique, l'intégration de l'approche socio-interactionnelle dans les écoles grecques nécessite un engagement à long terme, avec un soutien constant aux élèves et un ajustement des méthodes en fonction de leurs besoins et de leur progression. La mise en place de telles pratiques pourrait ainsi enrichir l'enseignement du français et favoriser une meilleure préparation des élèves aux défis linguistiques qu'ils rencontreront dans des contextes réels.

3.3.4 Une critique de notre recherche

Notre recherche, en général, s'est déroulée comme prévu. Cependant, il y a eu certains paramètres qui doivent être discutés, ainsi que des obstacles généraux qui sont apparus.

Dans un premier temps, il convient de souligner que l'échantillon de notre recherche était relativement petit. En effet, si nous avions pu travailler avec un plus grand nombre de élèves, nous aurions eu la possibilité d'obtenir un échantillon plus large, ce qui aurait permis d'enrichir les résultats de notre étude. Un échantillon plus vaste aurait également pu conduire à des conclusions plus variées et, peut-être, plus fiables. Avec plus de données provenant de différentes classes et groupes d'élèves, les résultats auraient probablement été plus représentatifs, ce qui aurait renforcé la validité de notre recherche. Cela nous aurait permis d'obtenir une plus grande diversité de niveaux parmi les apprenants. En ayant un échantillon plus représentatif, nous aurions pu examiner de manière plus détaillée l'évolution et le parcours de chaque élève à travers cette approche. Cela aurait également permis de mieux évaluer si les résultats sont clairement visibles chez les élèves, en fonction de leurs progrès, de leur engagement et de leurs performances sur l'approche socio-interactionnelle. Un échantillon plus large aurait offert la possibilité de comparer les résultats entre différents groupes et de tirer des conclusions plus solides sur l'impact de cette approche sur les apprenants. De plus, nous pourrions observer des variations dans les processus d'apprentissage et adapter notre pédagogie en fonction des besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves. Cela permettrait de mieux comprendre comment les élèves construisent leurs savoirs à travers les échanges.

Par ailleurs, un autre facteur limitant a été le temps disponible pour mener cette étude. Si nous avions eu plus de temps, nous aurions pu organiser davantage de séances et pas seulement une. Nous pourrions également proposer un plus grand nombre de scénarios pédagogiques, et observer les progrès des élèves à travers une application plus progressive de l'approche socio-interactionnelle. Plus de séances signifient plus de temps d'interaction avec les élèves, offrant ainsi des opportunités supplémentaires pour mesurer les progrès, ajuster les approches pédagogiques et analyser les résultats à différents niveaux. Cette prolongation aurait permis d'évaluer l'efficacité de l'approche sur le long terme, en observant comment les élèves

évoluent et comment leur capacité à utiliser la langue dans des contextes réels se développe au fil du temps.

En multipliant les séances, nous aurions eu la possibilité de vérifier si les effets constatés étaient constants ou s'ils évoluaient au fil du temps, donnant ainsi plus de profondeur à notre analyse. Plus de séances offrent plus de temps d'apprentissage interactif, ce qui permet de suivre l'évolution des élèves dans leur capacité à interagir, à partager des idées et à prendre des responsabilités dans leur apprentissage. En observant ces évolutions au fil du temps, nous pourrions mieux évaluer si les résultats sont visibles chez les élèves, comme par exemple une amélioration de la collaboration, une meilleure expression orale, ou encore une plus grande autonomie dans les tâches.

Il est crucial aussi d'identifier les biais possibles qui peuvent influencer les résultats de notre recherche. Premièrement, nos élèves sélectionnés sont déjà de niveau haut, par conséquent si l'échantillon est trop homogène ou trop restreint, les conclusions de l'étude ne seront pas généralisables à l'ensemble des élèves de différents niveaux. Par ailleurs, nous devons prendre en compte que les participants pourraient modifier leur comportement parce qu'ils savent qu'ils font l'objet d'une étude. Par exemple, dans une approche socio-interactionnelle, les élèves pourraient être plus motivés à interagir et à participer activement parce qu'ils sont conscients d'être observés. Leur comportement pourrait ne pas être représentatif de leur comportement normal en dehors de l'expérience.

En ce qui concerne les questionnaires, nous devons mettre en compte que les élèves pourraient répondre de manière trop positive en raison de la relation avec l'enseignant ou de la volonté de faire bonne impression au chercheur. En outre, les élèves, ayant la conviction que leur participation aidera à la recherche, peuvent être influencés par les autres élèves de la réalisation du questionnaire, ce qui pourrait compromettre leur évaluation individuelle.

Enfin, malgré ces limitations, les résultats obtenus ont offert des pistes intéressantes pour l'avenir. Les obstacles rencontrés, tels que la taille restreinte de l'échantillon et le manque de temps, n'ont pas empêché de faire émerger des conclusions pertinentes sur l'impact de l'approche socio-interactionnelle. Cependant, il est évident que, dans une future étude, la prise en compte de ces paramètres permettrait d'obtenir des résultats plus complets et plus fiables,

offrant ainsi une meilleure compréhension de la manière dont cette approche pourrait être intégrée de manière durable dans les écoles grecques.

Conclusion

Grâce à notre travail, nous espérons avoir réussi à donner quelques éclaircissements concernant la notion de l'approche socio-interactionnelle et l'importance des interactions sociales dans la classe du FLE.

Plus précisément, notre objectif principal est d'une part de mettre en évidence l'impact de cette approche sur l'amélioration des compétences communicatives des élèves. D'autre part, nous nous intéressons au renforcement de la confiance des élèves dans leur aisance avec la langue, afin qu'ils puissent faire face à des situations réelles similaires.

Les résultats attendus de cette étude mettent l'accent sur plusieurs aspects essentiels liés à l'apprentissage du français par l'approche socio-interactionnelle. Tout d'abord, on s'attend à une amélioration notable des compétences communicatives des élèves, notamment dans leur capacité à utiliser la langue française dans des situations de la vie quotidienne. Cette progression devrait leur permettre de mieux interagir, que ce soit dans des dialogues simples ou dans des contextes plus complexes, renforçant ainsi leur maîtrise pratique de la langue.

En outre, cette approche vise à renforcer la confiance linguistique des élèves et leur participation active, grâce à une interaction sociale dynamique pendant les activités pédagogiques. Les élèves seront encouragés à s'exprimer spontanément et à collaborer avec leurs pairs, ce qui contribuera à une meilleure appropriation de la langue. Enfin, cette étude ambitionne de formuler des propositions concrètes pour intégrer l'approche socio-interactionnelle dans les programmes scolaires de français en Grèce. Ces recommandations pourraient servir de base pour moderniser les pratiques pédagogiques, en mettant davantage l'accent sur l'utilisation authentique de la langue et sur des activités qui reflètent des contextes réels. Notre objectif était également, à travers ce travail, de proposer un scénario pratique que les enseignants de français pourraient appliquer et dont ils pourraient s'inspirer. Nous espérons qu'ils réussiront à réfléchir aux bienfaits de cette approche, afin de s'éloigner des pratiques habituelles et de parvenir à toucher un plus grand nombre d'élèves grâce à cette méthode interactive.

La méthodologie adoptée a joué un rôle essentiel dans l'obtention des résultats escomptés, en permettant une analyse approfondie et une approche structurée de l'apprentissage du français

selon l'approche socio-interactionnelle. L'analyse bibliographique a d'abord posé les bases théoriques de cette étude, en fournissant une compréhension détaillée de la manière dont cette approche favorise l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français langue étrangère (FLE). Cette première étape a permis d'orienter la conception des activités pédagogiques et d'assurer leur pertinence par rapport aux principes fondamentaux de cette méthodologie.

Ensuite, la phase de mise en application du scénario pédagogique a été déterminante pour tester l'efficacité des scénarios didactiques inspirés de situations réelles, comme les interactions dans un magasin ou les échanges entre amis. En observant les élèves en action, il a été possible de mesurer concrètement leur engagement et leur capacité à utiliser la langue de manière authentique. Les observations et évaluations menées tout au long des activités ont permis de recueillir des données précieuses sur leur progression, notamment en termes de confiance linguistique et de fluidité. Enfin, la collecte de données via des questionnaires a fourni des retours directs des élèves et des enseignants, confirmant l'impact positif de cette approche sur la motivation et l'aisance des apprenants. Grâce à cette méthodologie rigoureuse, il a été possible de dégager des conclusions fiables et de formuler des recommandations concrètes pour une intégration efficace de l'approche socio-interactionnelle dans l'enseignement du FLE.

Certaines propositions didactiques pour améliorer l'apprentissage du français pourraient inclure une plus grande familiarisation avec l'utilisation réelle de la langue. Cela permettrait aux élèves de s'exercer dans des contextes pratiques et authentiques. Une autre suggestion serait d'organiser des échanges via des programmes Erasmus, permettant aux étudiants d'être en contact direct avec des locuteurs natifs, ce qui renforcerait leur compréhension et leur maîtrise de la langue.

De plus, il serait intéressant de favoriser un apprentissage plus interactif en intégrant des jeux de rôles, qui offrent aux élèves l'opportunité de pratiquer la langue de manière ludique et dynamique. Les projections de films suivies de discussions et de commentaires seraient également une méthode efficace pour stimuler la réflexion critique et l'expression orale, tout en exposant les élèves à des situations réelles de communication. Ces activités contribuent à rendre les leçons plus vivantes et à encourager un apprentissage plus engagé et naturel.

Pour conclure, nous trouvons important d'intégrer cette approche dans les programmes scolaires grecs afin de maintenir la langue vivante et de rendre l'enseignement du français plus intéressant. L'orientation vers des méthodes et des approches innovantes ouvrira la porte à un plus grand nombre de personnes pour qu'elles trouvent intéressante la langue française.

Bibliographie

- Alokla, A. (2018). Le rôle de médiation du Web social dans la réalisation de tâches pédagogiques dans la perspective actionnelle de l'apprentissage du FLE. *Cahiers de praxématique* 71. <http://journals.openedition.org/praxematique/5113>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir Professoral et Pratiques de Classes*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Del Moral, R. (2004). *Méthodologie de l'enseignement du français, pour professeurs de langue vivante*.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21ου Αιώνα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Divoux, A. (2017). Le scénario pédagogique au service de l'enseignement du français. In *3e Colloque international de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*.
- Garbarino, S., & Ollivier, C. (2020). Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues. *Alsic* 23 : <http://journals.openedition.org/alsic/4866>
- Glowbl. (s.d.). *Scénario pédagogique : qu'est-ce que c'est et comment le construire ?* Glowbl. Consulté le 29 janvier 2025, <https://www.glowbl.com/blog/scenario-pedagogique-quest-ce-que-c-est-et-comment-le-construire/>
- Hidden, M. O. (2013). *Pratiques d'écriture*. Hachette Français Langue Etrangère
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2024). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού Προσχολικής Εκπαίδευσης - Εξ αποστάσεως επιμόρφωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών – ΕΛΠεΙΔΑ. : <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=3663>
- Isani, S. (1996). Le scénario comme outil pédagogique. *ASp 11-14*, 313-326
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *La coopération et la compétition : Théorie et recherches*. Interaction Book Company.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Les modèles d'enseignement* (4e éd.). Prentice-Hall.
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS*. (halshs-01102083)
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications 54*, 41-51.
- Metrotime. *Voici les dix destinations de vacances préférées des Belges cet été*. Consulté le 29 janvier 2025 : <https://www.metrotime.be/fr/move/voici-les-dix-destinations-de-vacances-preferees-des-belges-cet-ete>
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les langues modernes 4*, 14-24.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic 15* : <http://journals.openedition.org/alsic/2402>
- 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 17* : <http://journals.openedition.org/alsic/2743>
- Ollivier, C. (2018). Le projet e-lang-Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Courriel européen des langues 40*, 4.

Ollivier, D. (2010). *L'approche communicative : Théorie et pratiques en enseignement des langues*. Didier.

Ravazzolo, E., Étienne, C., & Ursi, B. (2021). Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18 : <http://journals.openedition.org/rdlc/8989>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Siby, D. Liste de vocabulaire FLE – le tourisme et les voyages, Consulté le 29 janvier 2025 : <https://lesexpertsfle.com/produit/liste-de-vocabulaire-fle-le-tourisme-et-les-voyages/>

Annexe 1 : Fiche d'élève pour le vocabulaire

LE VOCABULAIRE DU TOURISME ET DES VOYAGES

<p>Les transports</p> <p>Aller/voyager ...</p> <p>... en bus</p> <p>... en train</p> <p>... en avion</p> <p>... en bateau</p> <p>... en tram</p> <p>... en autocar</p> <p>... en taxi</p> <p>... à vélo</p> <p>... à moto</p> <p>... à pied</p> <p>Une gare</p> <p>Un aéroport</p> <p>Une gare routière</p> <p>Une station (de métro)</p> <p>Un arrêt (de bus)</p> <p>L'hébergement</p> <p>Un hôtel (de luxe)</p> <p>Une auberge de jeunesse</p> <p>Une chambre d'hôtes</p> <p>Un gîte</p> <p>Un camping</p> <p>Une tente</p> <p>Un camping-car</p>	<p>Une caravane</p> <p>Un chalet</p> <p>La météo / les saisons</p> <p>Il fait (très) chaud/froid</p> <p>Il fait beau/moche</p> <p>Il pleut</p> <p>Il neige</p> <p>Il y a du soleil</p> <p>Il y a des nuages</p> <p>Il y a de l'orage</p> <p>Il y a du brouillard</p> <p>Il y a du vent</p> <p>Il y a un arc-en-ciel</p> <p>Les saisons</p> <p>Partir...</p> <p>... en automne</p> <p>... en été</p> <p>... en hiver</p> <p>... au printemps</p> <p>Les lieux touristiques</p> <p>Un office du tourisme</p> <p>Un musée</p> <p>Un château</p>	<p>Une cathédrale</p> <p>Une église</p> <p>Un parc d'attractions</p> <p>Un parc aquatique</p> <p>Un jardin exotique</p> <p>Une cité médiévale</p> <p>Un monument historique</p> <p>La vieille ville / le centre historique</p> <p>Les types de voyages</p> <p>Faire une croisière en bateau</p> <p>Faire un trek à la montagne</p> <p>Faire un tour du monde</p> <p>Un voyage détente</p> <p>Faire un circuit organisé</p> <p>Un séjour tout compris</p> <p>Faire un road-trip</p> <p>Voyager en solitaire</p> <p>Un voyage humanitaire</p> <p>Un week-end romantique</p> <p>Un voyage aventure</p>
<p>Les activités</p> <p>Découvrir une culture / une ville locale</p> <p>Rencontrer des gens</p> <p>Faire de la randonnée</p> <p>Faire du sport (de l'escalade, de l'équitation, de la natation, du VTT, de la planche à voile, du ski, du snowboard, du canoë-kayak)</p> <p>Se relaxer</p> <p>Bronzer</p> <p>Visiter un musée</p> <p>Faire une excursion</p> <p>Prendre des photos</p> <p>La nature</p> <p>Une montagne</p> <p>Une plage</p> <p>Une côte</p>	<p>Un désert</p> <p>Une forêt</p> <p>Une jungle</p> <p>La mer / L'océan</p> <p>Un parc national</p> <p>Une réserve naturelle</p> <p>Un fleuve / Une rivière</p> <p>Un lac</p> <p>Qualifier des vacances, un lieu, un hébergement, une activité...</p> <p>Il / elle / C'est...</p> <p>... agréable</p> <p>... calme</p> <p>... déprimant(e)</p> <p>... reposant(e)</p> <p>... stressant(e)</p> <p>... ensoleillé(e)</p>	<p>... spectaculaire</p> <p>... touristique</p> <p>... éducatif (-ve)</p> <p>... culturel(le)</p> <p>... fatigant(e)</p> <p>... dangereux (-euse)</p> <p>... ennuyeux (-euse)</p> <p>... intéressant(e)</p> <p>... tranquille</p> <p>... inoubliable</p> <p>... bon marché</p> <p>... cher (-ère)</p> <p>... de luxe</p> <p>... bien/mal organisé(e)</p> <p>... magnifique</p> <p>... passionnant(e)</p>



Fiche réalisée par les Zexperts FLE – www.leszexpertsfle.com – Tous droits réservés

Annexe 2 : Fiche d'apprenant pour explorer le site de vacances



The screenshot shows the Metro website interface. At the top, there is a navigation bar with the Metro logo, language options (FR and NL), and a menu icon. Below the navigation bar, there are category links: WTF, VIDÉOS, NEWS, PODCASTS, ON THE MOVE, URBAN LIFE, CULTURE, LIFESTYLE, and LOOK UP. The main content area features a headline: "Voici les dix destinations de vacances préférées des Belges cet été" (Here are the ten favorite vacation destinations of Belgians this summer). Below the headline is a sub-headline: "Sortez les lunettes de soleil et la crème solaire, l'heure est venue de s'intéresser à vos prochaines vacances." (Take out your sunglasses and sunscreen, the time has come to get interested in your next vacation). A large image of a busy outdoor market in a town square is shown. Below the image, there is a social media sharing section with icons for Facebook, LinkedIn, Email, and Twitter. The article is attributed to "On chill" and "Par Rédaction en ligne". The publication date is "Publié le 26 Mai 2023 à 17h00" and the reading time is "Temps de lecture 2 min.".

Dans quelques jours nous serons enfin au mois de juin. L'été n'est plus loin et la période des vacances non plus. La plupart d'entre vous auront certainement déjà réservé un voyage à l'étranger. Mais pour tous ceux qui font partie de la team last minute, un tout nouveau classement, qui pourrait se révéler très utile, vient d'être dévoilé.

De fait, Airbnb, le site de location de logement, a dressé la liste des destinations les plus prisées par les Belges. Pour ce faire, l'agence s'est basée sur les réservations réalisées ces derniers mois pour l'été. On découvre ainsi que toute une série de critères ont été pris en compte par les vacanciers, tels que les attractions touristiques à proximité, la présence d'une piscine, d'une plage ou encore le cadre comme la campagne.

À lire aussi | [Brussels Airport annonce un gros changement dès 2027: «C'est une première en Belgique»](#)

Sur base de ce classement, on constate que les Belges recherchent avant tout des destinations qui ne sont pas trop lointaines en Europe. Crise économique et inflation des prix les ont notamment poussé à revoir leur budget vacances, [comme nous vous l'expliquions ici](#). Ainsi, Marrakech au Maroc décroche la palme d'or en la matière. La France est également très représentée dans le top 10, avec quatre destinations, suivie du Royaume-Uni, des Pays-Bas, de l'Italie ou encore de l'Irlande. Alors vous vous retrouvez dans ce classement?

- 1.Marrakech, Maroc
- 2.Londres, Royaume-Uni
- 3.La Haye, Pays-Bas
- 4.Tarragone, Espagne
- 5.Boulogne-sur-Mer, France,

6.Dublin, Irlande

7.Portofino, Italie

Publicité - continuez à lire ci-dessous

8.Gérardmer, France

9.Paris, France,

Publicité - continuez à lire ci-dessous

10.Le Touquet, France

Retrouvez toute l'actu sur [Metrotime.be](https://www.metrotime.be)

Annexe 3 : Fiche d'enseignant

LES DIX DESTINATIONS DE VACANCES PRÉFÉRÉES DES BELGES CET ÉTÉ

• Dans ce PDF, vous trouverez 3 activités pour la classe de FLE créées à partir d'une liste de destinations de vacances.

• Ces activités sont destinées à un public débutant, adulte ou adolescent.

• **Source du document** : <https://www.metrotime.be/fr/move/voici-les-dix-destinations-de-vacances-preferees-des-belges-cet-ete>

Description des 3 activités :

• **ACTIVITÉ A** : lecture du document, prononciation du nom des villes et des pays, compréhension globale. Vous pouvez présenter le document à vos apprenants ou poser des questions de compréhension (quel type de document, quel est le titre, quel est l'objectif ou le thème de ce document...?).

• **ACTIVITÉ B** : exercice de grammaire.

Objectif : retrouver les bonnes prépositions de lieu en fonction des pays.

Correction : 1. au, 2. au, 3. aux, 4. en, 5. en, 6. en, 7. en, 8. en, 9. en, 10. en

• **ACTIVITÉ C** : activité de production orale guidée par quelques questions personnelles. L'objectif est de commenter la liste des destinations et d'en créer une nouvelle.

Merci d'avoir téléchargé cette ressource !

• Si vous avez une question, un commentaire ou une remarque, n'hésitez pas à me contacter : mondolinguo@gmail.com

• Cette ressource est gratuite et provient du site MondoLinguo.com

Cette ressource est le fruit d'un long travail. Merci de respecter les règles d'utilisation et de partage :

• Vous avez téléchargé une copie de cette ressource, cependant vous n'avez pas acquis les droits d'auteur ni les droits de diffusion. Toute reproduction ou modification hors de la classe est interdite sans l'autorisation des auteurs. Si vous partagez cette ressource sur les réseaux sociaux ou sur votre site internet, merci d'intégrer le lien direct vers MondoLinguo.com. Merci de ne pas diffuser directement le PDF sur votre site.

• La photocopie est autorisée pour l'utilisation en classe uniquement.

• Copyright 2023 par Tiphane Montus. Tous droits réservés.

A bientôt sur MondoLinguo.com ! *Tiphane* :)

VOUS AIMEZ MONDOLINGUO ?

RETROUVEZ PLUS DE RESSOURCES SUR LE SITE ET SUIVEZ-MOI SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX !



fle.mondolinguo.com



@MondoLinguo



@MLinguo



#MondoLinguo



mondolinguo@gmail.com

Annexe 4 : Fiche d'observation

Fiche d'Observation d'un Cours de Français en Classe de Première

Informations Générales

- **Nom de l'observateur** :
 - **Date** :
 - **Cours** : Français
 - **Thème du cours** : Organisation d'un voyage en français
 - **Approche pédagogique** : Approche socio-interactionnelle
-

Objectifs de l'Observation

1. Introduction et Objectifs du Cours

1.1 Présentation des objectifs et du cadre

- L'enseignant a-t-il clairement présenté les objectifs du cours ?
- Le sujet a-t-il été relié aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves ?

1.2 Rappel des règles linguistiques et du vocabulaire

- Le vocabulaire nécessaire à l'activité (par exemple : moyens de transport, destinations, expressions pour organiser un voyage) a-t-il été présenté ?
- Les règles grammaticales pertinentes (par exemple : conjugaison des verbes, prépositions, accords des adjectifs) ont-elles été rappelées ?
- L'enseignant a-t-il donné des exemples concrets d'utilisation de la langue ?
- La participation des élèves a-t-elle été encouragée par des questions et des activités interactives ?

2. Préparation et Réalisation du Jeu de Rôles

2.1 Organisation et orientation

- Des consignes claires ont-elles été données aux élèves pour préparer leurs rôles ?

- L'enseignant a-t-il fourni du matériel adéquat (fiches d'exercices, exemples, expressions utiles) ?
- L'enseignant a-t-il interagit avec chaque groupe en offrant des conseils ciblés et des encouragements ?

2.2 Réalisation du jeu de rôles

- Les élèves ont-ils assumé des rôles liés à l'organisation d'un voyage (par exemple : agents de voyage, clients, touristes) ?
- La langue a-t-elle été utilisée de manière authentique pendant l'exercice ?
- L'enseignant a-t-il facilité l'activité et est-il intervenu lorsque nécessaire pour renforcer la confiance des élèves dans l'utilisation de la langue ?
- Tous les élèves ont-ils participé de manière équitable au sein des groupes ?

3. Participation et Interaction

3.1 Interaction entre les élèves

- Les élèves ont-ils utilisé la langue cible pour communiquer entre eux ?
- Ont-ils montré un engagement actif et de l'intérêt ?
- La collaboration entre élèves de différents niveaux a-t-elle été observée et encouragée ?

3.2 Soutien de l'enseignant

- L'enseignant est-il intervenu pour corriger les erreurs ou guider les élèves lorsque nécessaire ?
- A-t-il encouragé la participation et l'initiative des élèves ?
- A-t-il créé des opportunités pour impliquer davantage les élèves moins participatifs ?

4. Évaluation et Rétroaction

4.1 Évaluation de l'activité

- L'enseignant a-t-il donné un retour sur les performances des élèves ?
- A-t-il mentionné des points positifs et des aspects à améliorer ?

- A-t-il mis l'accent sur les efforts et les progrès des élèves, indépendamment des erreurs ?

4.2 Autoévaluation des élèves

- Les élèves ont-ils été encouragés à évaluer leur propre performance et leur collaboration ?
- L'enseignant a-t-il posé des questions pour inciter les élèves à réfléchir sur leur apprentissage ?

Notes et Observations

(Espace libre pour les notes de l'observateur concernant le déroulement du cours, l'implication des élèves et l'efficacité de l'enseignement.)

.....

.....

.....

Annexe 5 : Le questionnaire destiné aux élèves

Le présent questionnaire a été élaboré dans le cadre de la réalisation d'un mémoire pour le programme de master de l'Université Hellénique Ouverte intitulé « Didactique du français langue étrangère ».

Votre aide est précieuse et nous vous remercions pour votre participation.

Le questionnaire est **anonyme** et chaque réponse contribue à l'exploration du sujet étudié.

Veillez répondre aux questions suivantes en cochant d'un "X" la case qui correspond à votre opinion.

Sexe	Garçon <input type="checkbox"/>	Fille <input type="checkbox"/>
La leçon d'aujourd'hui était-elle intéressante ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Le jeu de rôles était-il amusant ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Le jeu de rôles vous a-t-il aidé à assimiler le vocabulaire ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Souhaitez-vous refaire une activité similaire à l'avenir ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Pensez-vous qu'après avoir suivi la leçon d'aujourd'hui, vous seriez capable de gérer une situation similaire en français dans des conditions réelles ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Vous sentez-vous plus familier avec le processus d'organisation de vacances en langue française ?	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.