

Argyro Proscolli¹ et Stélios Markantonakis²

*Les aspects socioculturels et interculturels des scénarios
pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE
en contexte hellénophone*

ABSTRACT

En Grèce, les premiers efforts systématiques de création de ressources numériques viennent du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes avec deux projets importants : le projet *École numérique* (2007-2013) pour la numérisation des manuels scolaires qui sont aussi enrichis de ressources numériques interactives, et *Aesop* (2015), la plateforme des « Scénarios pédagogiques numériques » créée dans le but d'offrir à la communauté éducative des occasions de planification, de création et d'exploitation de nouveaux matériaux didactiques numérisés (<http://aesop.iep.edu.gr>).

Dans le cadre de cette intervention, nous nous sommes penchés sur le cas des scénarios de la plateforme *Aesop* destinés à l'enseignement du FLE, dans le but de dépister les aspects socioculturels privilégiés par leurs concepteurs ainsi que les initiatives de sensibilisation interculturelle et de développement de la compétence communicative interculturelle des apprenants de FLE.

MOTS-CLÉS : Enseignement du FLE, Ressources numériques, Compétence socioculturelle, Compétence interculturelle

In Greece, the first systematic efforts to create digital resources come from the Ministry of Education, Research and Religious Affairs with two important projects: the Digital School project (2007-2013) for the digitization of textbooks which were also enriched with interactive digital resources, and *Aesop* (2015), the “Digital Instructional Scenarios” platform created to provide the educational community with opportunities to plan, create and exploit new digitized learning materials (<http://aesop.iep.edu.gr/>).

As part of this intervention, we examined the scenarios of the *Aesop* platform for teaching French as a foreign language, with the aim of identifying the socio-cultural aspects favored by their designers as well as the initiatives to raise intercultural awareness and development of the intercultural communicative competence of FLE learners.

KEYWORDS : Teaching of FLE, Digital resources, Socio-cultural competence, Intercultural competence

Il n'existe pas d'enseignement des langues sans contenu socioculturel. En Didactique des langues, nous partageons depuis un moment cette conception du rapport intime entre la langue et la culture, rapport qui détermine la façon dont les locuteurs d'une langue perçoivent le monde et par extension leur *modus vivendi*. Pour Porcher, ce rapport serait bidirectionnel « toute langue véhicule

¹ Université nationale et capodistrienne d'Athènes. E-mail : <proscoli@frl.uoa.gr>

² Coordinateur de l'Éducation nationale en FLE. E-mail : <markantonakisstelios@gmail.com>

avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit³. Quoi qu'il en soit, le développement de la compétence socioculturelle s'avère primordial pour l'aptitude à communiquer dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. Comme l'a pertinemment signalé Godard-Radenkovic

Comment entrer en contact avec cet « étranger » que nous percevons à travers nos « filtres » culturels, faits de nos croyances, de nos valeurs, de nos jugements moraux souvent réducteurs, sans compromettre irrémédiablement la réussite de cette communication ? Comment repérer à l'avance les incompréhensions, comment anticiper les malentendus, les erreurs d'interprétation d'ordre aussi bien culturel que linguistique qui peuvent perturber la relation ?⁴

Or, cette thèse communément partagée de traiter en classe de langue des phénomènes socioculturels pour réussir une « prise de conscience interculturelle⁵ » ne semble pas évidente quand il s'agit d'en faire une pratique de classe. Comment l'enseignant non natif arriverait à présenter la nouvelle langue-culture sans risquer de se limiter aux représentations stéréotypées ?

Bon nombre de questions de la plus simple : *Quelle part de l'enseignement des langues accordons-nous aux aspects socioculturels des communautés qui l'utilisent ?* aux plus complexes :

- *Comment aider les apprenants d'une L2 à établir des rapports interculturels entre langue-culture d'origine et langue-culture cible ?*
- *À quelles méthodes et techniques recourir afin de faire développer la compétence culturelle de nos apprenants ?*
- *L'intégration des outils numériques peut-elle contribuer à se faire une représentation plus proche des cultures françaises / francophones ?*

C'est surtout cette dernière question qui est au cœur de la problématique de notre intervention. Nous allons nous focaliser sur l'intégration des outils numériques dans l'enseignement des langues-cultures pour l'élaboration de matériel didactique et plus précisément de scénarios pédagogiques numériques qui, depuis 2015, attirent l'intérêt des initiatives d'innovation ministérielles en matière d'éducation et en contexte hellénophone (voir *infra*, Plateforme *Aesop*). Une deuxième raison de ce choix vient de notre hypothèse que la numérisation du matériel didactique, par la création d'un environnement virtuel, permettrait de renvoyer à des ressources authentiques et, de ce fait, multiplier les occasions de contact avec des faits et des contextes d'ordre socioculturel.

³ Louis Porcher, *Le Français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 95.

⁴ Aline Gohard-Radenkovic, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berlin, éd. Peter Lang S.A., 1999, p. 1.

⁵ « La rencontre interculturelle révèle donc notre propre enracinement, en même temps qu'elle dévoile celui de notre interlocuteur » (Christoph Eberhard cité par UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Rapport mondial*, Paris, Unesco, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>>, mis en ligne en 2010, consulté le 6 avril 2018, p. 48).

Nous tenons enfin à signaler que l'objectif de notre recherche consiste à savoir si, en dehors des contenus pragma-linguistiques, les enseignants-concepteurs des scénarios tentent l'exploitation de données socio- et interculturelles. Dans l'affirmative,

- quelle(s) approche(s) ils adoptent pour le développement des compétences socioculturelle et interculturelle ?
- arrivent-ils à l'exploitation des fonctions et potentialités offertes par les outils numériques qui leur permettraient de mettre en évidence les aspects socioculturels et sensibiliser les apprenants à l'inter-action et à la co-action culturelle ?

Nous allons, dans la première partie, essayer d'étayer une brève présentation de nos concepts de base, à savoir les notions de *socioculturel*, d'*interculturel* et de *scénario pédagogique numérique* pour entreprendre par la suite, dans la deuxième partie, l'analyse des scénarios numériques de la plateforme *Aesop*, objet de notre recherche qualitative.

1. Cadre conceptuel

1.1. Des aspects socioculturels aux initiatives interculturelles

Si la Didactique des langues a depuis un moment intégré dans son champ d'investigations conceptuelles la dimension culturelle (Didactique des langues et cultures) le sémantisme qui lui a été accordé s'est vu modifié avec le temps. Nous avons ainsi assisté à l'évolution épistémologique des conceptions et acceptions du terme culture : passer du concept de *civilisation* à celui de *culture*⁶, concept emprunté par bon nombre de sciences sociales pour lui accorder le qualificatif de *culture anthropologique* opposé / distinct de celui de *culture cultivée* ou *culture savante*. Pour désigner la culture dans son acception anthropologique, Galisson⁷ introduit en Didactique des langues le concept de *culture ordinaire* ou *partagée*, qualifiée par ailleurs de *patrimoniaire* par Porcher⁸.

Depuis l'approche communicative, l'importance concédée à la notion de *communication* et les efforts d'affiner et de préciser le concept de *compétence communicative* tiennent compte de la dimension culturelle de la langue en lui accordant un poids considérable parmi les sous-compétences qui la

⁶ Maddalena de Carlo signale le flou des divers concepts relatifs et cite le grand nombre de définitions (descriptives, historiques, normatives, psychologiques, structurales, génétiques...) de la culture (plus de 200) retenues par Kroeber et Kluckhohn dans *Culture : a Critical Review of Concepts and Definitions*, 1952 ; Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1988, p. 34.

⁷ Robert Galisson, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, p. 74-90 ; Robert Galisson, *De la langue à la culture par les mots*. Paris, CLE international, 1991.

⁸ Louis Porcher, (dir), *La civilisation*. Paris, CLE-International, 1986.

constituent⁹. Cela dit, les enjeux d'ordre économique¹⁰, politique et social amènent à focaliser l'intérêt sur l'aspect sociétal de la culture et à raisonner, depuis pratiquement 2000, en termes de *savoir socioculturel*. Dans le CECR pour les langues, il fait partie de la compétence du *savoir*. Il concerne précisément « la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue » et se réfère à des connaissances nouvelles qui n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant, ce qui explique en partie pourquoi elles se voient souvent « déformées par des stéréotypes¹¹ ». Vu la pluralité et la variété de ses aspects, le CECR désigne une multitude d'indices qui peuvent aider les apprenants d'une langue à repérer des traits distinctifs caractéristiques des communautés qui l'utilisent et qui traitent de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles, des valeurs, croyances et comportements, du langage du corps, du savoir-vivre, des comportements rituels...

L'éventail des concepts se voit enrichi par l'accroissement des échanges avec des allophones / étrangers qui deviennent de plus en plus fréquents dans nos sociétés en mutation (voir les divers types de mobilité des personnes pour des raisons professionnelles, estudiantines et récemment économique-politiques) : les débats se focalisent sur l'opposition entre *multiculturel* (caractérisation) et *interculturel* (action) et on en déduit que, pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une *compétence interculturelle*. Dans l'enseignement des langues l'interculturalité devient le passage nécessaire pour tout individu souhaitant apprendre à communiquer avec des allophones. On parle alors de *compétence en communication interculturelle*¹² ou tout simplement de *compétence communicative interculturelle* (CCIC) définie comme « un modèle complexe qui dérive de la comparaison entre deux langues au moins et entre deux cultures afin de permettre une interaction entre elles¹³ ». À la fin de la première décennie, le rapport de l'UNESCO considère le langage comme « la manifestation la plus immédiate de la diversité culturelle¹⁴ » et souligne « la

⁹ « [...] la compétence culturelle semble constituer le cœur d'une compétence (complexe) de communication » pour Henri Boyer dans « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère » (*Ela. Études de linguistique appliquée* 13 2001, n° 123-124, p. 334).

¹⁰ Il est à noter que le terme *culture* est aussi utilisé en FOS. Shaeda Isani fait état de compétence en culture professionnelle dont elle signale divers degrés sur la base de savoirs : savoir culturel, savoir-faire culturel, savoir vivre culturel, savoir être culturel, savoir agir culturel et savoir interpréter culturel : Shaeda Isani, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp*, n°s 43-44, 2004, p. 5-21, <<https://journals.openedition.org/asp/979>>, mis en ligne en 2004, consulté le 6 avril 2019.

¹¹ Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Paris, Didier. Disponible également sur <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>, consulté le 6 avril 2019, p. 82.

¹² Ildikó Lázár, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, CELV, 2005, Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

¹³ Paolo Balboni, *La Compétence communicative interculturelle : un modèle*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, p. 9-10.

¹⁴ UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, rapport mondial*, Paris,

nécessité de préserver la diversité linguistique dans le cadre plus général de la gestion des évolutions culturelles, tout en encourageant le dialogue et la compréhension mutuelle par la promotion du multilinguisme¹⁵ ».

Ces évolutions ont certes laissé leurs marques aux approches didactiques des aspects culturels et socioculturels. La didactisation de la culture a connu cinq approches du (socio)culturel en classe de langue : du type transmission de savoirs, emblématique / stéréotypée, d'orientation littéraire, thématique (travailler sur des thèmes comme les sports, l'environnement... supposés intéressants pour les apprenants et considérés importants par l'enseignant), de préoccupation sociale¹⁶.

1.2. *Le scénario pédagogique en tant que matériel d'enseignement*

Le terme *scénario*¹⁷ renvoie à des définitions variées et concerne plusieurs domaines d'application parmi lesquels le cinéma où il désigne le récit verbal d'un film qui se produit avant sa mise en image et en son. L'ajout du qualificatif « pédagogique » marque l'entrée du concept du scénario dans le domaine de l'enseignement.

Il existe plusieurs définitions sur ce qu'est exactement un scénario pédagogique, à commencer par la métaphore du « scénario » qui indique la « mise en scène » d'un texte particulier qui se caractérise du déroulement d'une histoire. On pourrait généralement parler d'un ensemble cohérent d'activités à visée didactique, construit autour d'objets à apprendre qui concernent souvent une thématique ou une notion ou même d'un « problème » à résoudre dans un déroulement qui intègre des tâches servant

- des objectifs généraux, en l'occurrence ceux de la maîtrise des langues et plus spécifiquement, ceux de l'éducation à l'image, aux écrans et aux réseaux et
- des objectifs spécifiques de chaque matière / discipline.

Pour certains (Bibeau, Basque, Paquette¹⁸) le scénario pédagogique décrit

Unesco, 2010, p. 24, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>>, mis en ligne en 2010, consulté le 6 avril 2019.

¹⁵ *Ibid.*, p. 69.

¹⁶ Popi Calliabetso-Coraca, *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel, 1995, p. 265-267.

¹⁷ « Le terme, emprunté à l'italien, désigne le récit verbal qui correspond à un film : ce que le film raconte avec des images et des sons, le scénario le raconte avec des mots » (Anne Roche et Marie-Claude Taranger, *L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique*, Paris, Nathan Université, 2001).

¹⁸ Jossianne Basque, *L'élaboration du scénario pédagogique*, Télé-université de Québec, 2007, <<http://docplayer.fr/13171621-Texte-441-l-elaboration-du-scenario-pedagogique-jossianne-basque-professeure-tele-universite-l-universite-a-distance-de-l-uqam.html>>, consulté le 6 octobre 2018. Robert Bibeau, *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*, Le portail des TIC, 2000, <<https://www.cyber-class.net/intraedu/grip/divers/scenario.txt>>, consulté le 6 octobre 2018.

Gilbert Paquette, *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*, Presses de l'Uni-

- tout ce que l'apprenant et l'enseignant feront au cours d'une activité d'enseignement / apprentissage,
- les objectifs d'apprentissage fixés et les compétences à faire acquérir aux apprenants,
- le matériel et les ressources qu'ils utiliseront (outils, appareils, documents etc.),
- les actions / tâches qu'ils sont appelés à réaliser et les produits attendus (recherches, textes, jugements, décisions etc.),
- les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives (modalité individuelle / collaborative, durée, caractère obligatoire ou non de l'activité, etc.),
- les modes d'évaluation des apprenants mais aussi du scénario proposé.

Ce qui différencie le scénario pédagogique du plan de cours traditionnel ou d'une unité didactique est le fait qu'il désigne les lignes directrices pour la réalisation des séances d'apprentissage proposées. Bref, un scénario pédagogique ne se veut pas directif mais *indicatif*, ce qui peut se traduire par une flexibilité d'intégration en classe. Autrement dit, il ne représente pas un outil exhaustif / exclusif mais il permet à l'enseignant-utilisateur de garder une marge d'intervention et d'invention. Dans ce sens, il est plus facilement adapté à diverses situations d'enseignement / apprentissage.

Le développement impressionnant des technologies numériques, en particulier d'Internet, ainsi que le passage de la centration sur l'enseignant à celle sur l'apprenant – qui, selon l'approche actionnelle, est conçu en tant qu'acteur social, a une place centrale dans l'acte éducatif, devient plus actif et agit dans un contexte socioculturel précis – ont conduit de nombreux spécialistes à adopter le scénario pédagogique comme un outil et une pratique didactique particulièrement utile pour apprendre.

Dans les cours de langues étrangères, en particulier, la nécessité de créer de nouveaux environnements d'apprentissage authentiques, combinée au potentiel impressionnant offert par les nouveaux moyens technologiques (Internet, TBI, plateformes d'enseignement à distance, etc.), amène didacticiens et enseignants à considérer le scénario pédagogique comme « l'objet d'apprentissage » prometteur : il permet à l'enseignant de se libérer de la souveraineté du manuel d'enseignement unique et d'enrichir les approches méthodologiques traditionnelles dans le but de répondre aux besoins de son public-cible. Cette vision a généré, depuis quelques années, des « banques de scénarios pédagogiques » sur le web qui peuvent servir de modèle à l'initiative de conception et création de nouveaux scénarios par des enseignants. On pourrait ainsi dire que le scénario pédagogique est un *plan*¹⁹ de situations d'enseignement / apprentissage qui peut servir de modèle à l'enseignant qui,

versité du Québec, 2002.

¹⁹ Le terme *plan* étant utilisé dans sa dimension socio-sémiotique, car il renvoie à *design* : Gunther Kress et Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse*, London, ARNOLD, 2001.

avant de le réutiliser, pourrait le modifier pour l'adapter à sa manière d'enseigner et à son public-cible.

Nous allons par la suite essayer de clarifier la notion, les caractéristiques et les divers types de scénario pédagogique numérique ce qui nous permettrait d'examiner si les aspects socioculturels de la langue-culture française se voient exploités par les concepteurs de scénarios pédagogiques numériques destinés à l'enseignement du FLE en Grèce.

Parmi les critères de faisabilité d'un scénario pédagogique on peut indiquer les caractéristiques suivantes :

- identification de tout le matériel qui devra être utilisé à chaque étape du scénario,
- choix des méthodes et modes de travail qui permettent la flexibilité de la mise en œuvre du scénario,
- choix de la ou des stratégies pédagogiques adoptées dans l'activité de formation,
- cohérence entre les différentes étapes d'enseignement / apprentissage,
- possibilités d'évaluation formative et sommative des apprentissages réalisés par les apprenants.

À noter enfin que le scénario pédagogique s'adresse à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. La partie du scénario destinée à l'enseignant vise à fixer les objectifs d'enseignement et à planifier le déroulement des séances d'apprentissage. Cela permet à l'utilisateur éventuel – de même qu'au concepteur – d'évaluer la faisabilité du scénario par rapport à la situation particulière de chaque classe (le plan temporel, l'équipement nécessaire etc.). Afin d'éviter les confusions entre les activités destinées aux deux acteurs, l'enseignant et l'apprenant, Quintin, Depover et Degache²⁰, dans leur étude sur le rôle du scénario pédagogique dans la formation à distance, l'ont défini comme un « ensemble structuré et cohérent » qui se compose de deux parties distinctes :

- le *scénario d'apprentissage* dont le rôle consiste à décrire les activités d'apprentissage proposées aux élèves, leur structuration, les ressources à exploiter, les productions attendues par les apprenants et les critères de réussite ; y sont par ailleurs définis le cadre spatio-temporel de la formation et les outils qui soutiennent l'apprentissage collaboratif ;
- le *scénario de formation*, nommé par la suite *scénario d'encadrement*, qui est adressé à l'enseignant et qui décrit le rôle de tous les acteurs surtout pour ce qui est de l'enseignement et des modes d'intervention pour soutenir le scénario d'apprentissage dans sa réalisation.

²⁰ Jean-Jacques Quintin, Christian Depover et Christian Degache, *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*, HAL Archives, 2005, p. 336, <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727>>, mis en ligne le 29 juin 2005, consulté le 6 octobre 2018.

1.2.1. Les types de scénario pédagogique numérique

Selon Mangenot et Louveau²¹, il y a trois types de scénario qui n'excluent pas les uns les autres :

- dans le domaine de la formation en ligne, une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie du cours ;
- une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication (métaphore du cinéma) : proposer aux apprenants une feuille de route avec un ensemble de tâches fermées et / ou ouvertes, en ligne ou hors ligne ;
- en pédagogie des langues, il est souvent fondé sur une mise en situation et propose
 - une simulation du monde réel (p. ex. chercher des horaires et des tarifs sur un site de compagnie aérienne)
 - un jeu de rôle ou une simulation (voir romans virtuels ou expositions virtuelles p.ex. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0305e.htm>).

Pour ce qui est des types de tâches proposées par les scénarios pédagogiques, nous avons retenu :

La recherche documentaire : Il s'agit d'un exposé sur une thématique donnée : rassembler une bibliographie / sitographie / médiagraphie sur un sujet donné.

Les Jeux de piste qui consistent à participer à un processus de quête, de création ou même de discussion :

- la course au trésor
- la création collective
- le rallye : répondre à une liste de questions fermées sur un sujet précis en se documentant sur Internet
- la cyberbalade.

Les simulations : il s'agit de scénarios où l'on actualise une situation de communication habituelle (faire des courses, se renseigner²²...).

Les publications sur Internet qui consistent à

- participer à une publication collective : travail inter-classes de cueillette de documents sur Internet traitant d'un thème précis ;
- collaborer à un périodique à titre individuel : type de tâche très proche de la publication collective et de la collaboration qui a une forte dimension journalistique et exige diverses micro-tâches (recherche d'informations ; rédaction des articles ; raccordement des articles à d'autres sources d'information d'Internet par des hyperliens ; conception de la mise à l'écran ; illustration visuelle / sonore) ;

²¹ François Mangenot et Élisabeth Louveau, *Internet en classe de langue*, Paris, CLÉ INTERNATIONAL, 2006.

²² Deux exemples réussis qui ont bien longtemps servi de modèles or non disponibles actuellement en ligne : le site *L'escale* créé par Isabelle Landry, et le projet international *L'immeuble* (1997) inspiré de l'ouvrage pédagogique homonyme de Francis Debyser et pour lequel les intéressés peuvent trouver des propositions d'adaptation sur <<http://home.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html#Top>>, mis en ligne le 21 juin 2000, consulté le 6 octobre 2018.

- créer / publier sa page personnelle sur le net (un blog, un site) : il s'agit pour l'élève ou le groupe d'élèves de se présenter, de fournir un portfolio ou un curriculum vitae maintenu à jour et d'exposer ses champs d'intérêt et plans intellectuels, ses réalisations et ses projets (plan de recherche personnelle, plan de carrière...);
- collaborer à un site : création (planifier la structure du site ; rédiger les textes ; réaliser la mise à l'écran ; se charger de l'animation du site) et / ou maintien du site.

2. La plateforme Aesop : un espace et un outil de création de scénarios pédagogiques numériques

En Grèce, on assiste à l'introduction du concept du scénario dans l'enseignement des langues en 2002 avec le projet *Odysseia*²³. Depuis, toute tentative d'intégration des TIC dans l'éducation renvoie à ce terme et de plus en plus de programmes de formation et d'éducation sont axés sur l'exploitation du scénario pédagogique dans le processus d'apprentissage en général, dans les cours de langues en particulier. Nous risquerions même de dire qu'aujourd'hui le terme « scénario » fait partie de ceux qui présentent le plus grand nombre de corréférences avec les TICE. La réponse est à chercher au fait qu'il exploite des outils numériques, plus ou moins conventionnels, interactifs et collaboratifs.

L'intérêt pour ce matériel didactique se voit renouvelé de nos jours avec les scénarios pédagogiques numériques de la plateforme *Aesop* (<http://aesop.iep.edu.gr/>)²⁴, conçus et créés par des enseignants directement sur la plateforme sans avoir à utiliser un autre environnement numérique. Cette plateforme numérique a été spécialement conçue à ce but et, grâce aux outils technologiques et aux applications numériques intégrés, permet au concepteur de planifier et de mettre en ligne les e-activités nécessaires faisant partie du scénario.

2.1. Les scénarios de la plateforme Aesop destinés à l'enseignement du FLE

En dehors des trois scénarios qui ont servi de modèles (*Où est biscotte ?*, *J'aime le Canada* et *L'île*), la plateforme héberge quatre scénarios pour l'enseignement du français à l'école primaire, huit pour le gymnase (équivalent du collège) et trois pour le lycée.

²³ Le projet *Odysseia* du ministère de l'éducation hellénique a été réalisé de 1996 à 2000 et proposait une formation des enseignants aux TICE (Pour les hellénophones voir <<http://odysseia.cti.gr/projects.htm>>).

²⁴ Projet subventionné par des fonds nationaux et surtout communautaires (du Cadre National Stratégique / Opérationnel de référence) et pris en charge par l'Institut de Politique Éducative (en grec I.É.Π.).

Enseignement primaire :

- *Message de l'espace* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12018>> ;
- *En voyageant vers Eurodisney* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12275>> ;
- *Les copains* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14926>> ;
- *Se déplacer en ville* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23836>>.

Enseignement secondaire :

a) Gymnase :

- *Ensemble on va plus loin !* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/19097>> ;
- *La langue française à travers l'art* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/13725>> ;
- *Un jour dans un parc d'attraction !* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14113>> ;
- *Les secrets des portraits d'Arcimboldo* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/14906>> ;
- *Une brochure touristique à la main* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23630>> ;
- *À la recherche du temps passé* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/24472>> ;
- *Les BD, c'est super !* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/17436>> ;
- *C'est drôle de faire la cuisine !* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/18904>>.

b) Lycée :

- *Le monde de la francophonie : égalité, complémentarité, solidarité* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/20986>> ;
- *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/23333>> ;
- *Le voyage* <<http://aesop.iep.edu.gr/node/12592>>.

3. Résultats et Discussions

3.1. Des aspects socioculturels des scénarios

Nous avons tenté une analyse des domaines et univers de référence traités (thématiques et indices spatio-temporels) et des modalités d'exploitation des aspects socioculturels (références à la vie quotidienne, aux conditions de vie, aux relations interpersonnelles, aux valeurs, croyances et comportements, au savoir-vivre, à des comportements rituels...) et des indices d'interculturalité (efforts de comparer des modes de faire analogues dans deux communautés ; références à la construction/citoyenneté européenne ; références aux phénomènes de mobilité...) qui peuvent aller de la simple annonce / référence à leur didactisation.

- Nous avons, au total, six concepteurs / créateurs de scénarios qui annoncent explicitement « des connaissances socioculturelles » dans la taxonomie (voir métadonnées) désignée pour leur création.
- Assez souvent, les références à des aspects socioculturels sont sporadiques et fragmentaires et cela même quand il y a un effort de la part du concepteur / créateur du scénario à les intégrer dans des situations de communication à l'étranger (dans la plupart des cas en France et à Paris). En fait, elles servent souvent de toile de fond pour le développement des

- compétences langagières visées. Ainsi l'exemple du scénario *Se déplacer en ville* est illustratif : ici le voyage à Paris sert à apprendre aux élèves à se déplacer (en termes didactiques, il s'agit de l'acte de parole « suivre des indications pour trouver son chemin ») et l'accent porte sur l'acquisition de connaissances linguistiques (surtout lexicale, la compétence grammaticale se limitant à la conjugaison des verbes) malgré le bon nombre de photos de Paris. Du coup, on a affaire à des savoirs scolaires traditionnels et le recours au savoir-faire et savoir-apprendre est en fait négligé.
- Pour ce qui est des *thématiques aux aspects socioculturels*, le titre des scénarios est souvent révélateur. Plus précisément, nous avons :
 - Le voyage (souvent en France et de préférence à Paris²⁵) et les visites de sites, de curiosités et de monuments français (bien chers en classe de FLE) :
 - *En voyageant vers Eurodisney* : En route vers Eurodisney, le car qui transporte les élèves et l'enseignante qui les accompagne tombe en panne et ils sont obligés de passer quelques heures à Villiers-sur-Marne. Ils en profitent pour faire un tour et faire quelques courses. Le scénario se limite ici aussi au développement de la compétence lexicale (bâtiments comme l'école, l'église etc. et magasins d'alimentation).
 - *Se déplacer en ville* : Pour planifier son voyage à Paris et la visite du centre historique, les élèves doivent se déplacer à pied et du coup ils doivent être à même de poser des questions et de comprendre les réponses sur leur itinéraire. Les actes de parole annoncés se limitent à l'acquisition du lexique. Les illustrations sur Internet et les photos ne sont finalement pas exploitées de point de vue socioculturel.
 - *Ensemble on va plus loin !* Le voyage a ici comme destination la Grèce qui est le pays de destination de deux jeunes africains du Mali que leurs copains grecs vont recevoir.
 - *Un jour dans un parc d'attraction* où il s'agit d'un voyage virtuel de quatre amis (Nikos, Lucas, Sabine et Linda) qui, après avoir visionné une vidéo télévisée, décident de passer une journée dans un parc thématique pour y célébrer l'anniversaire de Sabine. Ils se mettent alors à la recherche sur Internet du parc qui pourrait les intéresser.
 - *Une brochure touristique à la main*) : Paris ; Eurodisney ; le Mont Saint-Michel, les Châteaux de la Loire.
 - *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* Le voyage est ici dû au

²⁵ Parmi les espaces géographiques français évoqués, nous avons aussi une simple référence au Festival d'Angoulême (*Les BD, c'est super !*), à Villiers-sur-Marne (*En voyageant vers Eurodisney*), au Mont Saint Michel et aux Châteaux de la Loire.

déménagement obligatoire de la famille grecque en France / à Paris et sert à traiter d'autres thématiques aux aspects socioculturels (culture anthropologique / quotidienne).

- *Le voyage* : Il s'agit en fait des préparatifs d'un voyage classique à Paris que Maria (jeune fille de 18 ans) a gagné grâce à sa participation à un concours : réservation des billets d'avion, déplacements à Paris, visite d'Eurodisney et de musées ou autres sites / curiosités. Les tâches à accomplir se présentent aux apprenants comme un « problème à résoudre »²⁶ puisque la jeune fille ne peut disposer plus de 500 euros pour ce voyage.
- Nous avons deux cas sur les arts et la littérature (culture cultivée) :
 - *Les secrets des portraits d'Arcimboldo*, scénario qui se limite à la culture générale, non nécessairement française ni francophone ;
 - *La langue française à travers l'art* : en dehors des connaissances sur la poésie et des poètes français, ce scénario vise le développement d'un savoir-faire chez les élèves en leur proposant des activités de traduction et d'écriture créative.

Pour le reste des scénarios, une variété est retenue, par ailleurs évidente d'après le titre qui s'avère souvent explicite. Il s'agit de domaines de référence habituellement abordés en classe de langue comme

- les habitudes culinaires avec *C'est drôle de faire la cuisine !* où il est question d'une tarte au citron meringuée
- la francophonie
 - explicitement au scénario *Le monde de la francophonie : égalité, complémentarité, solidarité* où elle représente le thème principal et pratiquement unique
 - comme thème secondaire dans *Ensemble on va plus loin !*

Ce dernier scénario avec celui intitulé *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* nous ont particulièrement intéressés pour traiter de l'*intégration dans une nouvelle communauté culturelle*, ce qui, nécessairement, implique la découverte de divers aspects socioculturels d'une langue-culture comparée à celle d'origine et amène l'élève à aborder la diversité culturelle et à s'engager au dialogue interculturel. Plus précisément

- Le déroulement des activités proposées au scénario *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* se fonde sur des questions d'intégration d'un jeune Grec à la société française et traite plus précisément des échanges au quotidien. On retient ici des références explicites à des questions de savoir vivre en société et aux relations interpersonnelles qui, grâce à l'organisation de la fête des voisins, peuvent affermir la bonne entente et

²⁶ A noter que les « problèmes » sont rarissimes même avec des situations d'apprentissage qui se prêtent à ce type de tâche (voir p. ex. la recette de la tarte au citron qui se limite à une compréhension de la vidéo tandis qu'on pourrait proposer aux élèves de chercher les prix des ingrédients pour calculer le coût du gâteau ; le comparer au prix du gâteau sur le site d'une pâtisserie...).

la solidarité entre voisins. Autrement dit, la connaissance de l'Autre peut amener aux efforts d'acceptation des différences personnelles dues à la différence d'appartenance socioculturelle.

- La dimension interculturelle est surtout marquée au scénario *Ensemble on va plus loin !* Sont traitées ici des questions d'intégration à la communauté hellénique d'une famille africaine en migration. On y trouve ainsi des efforts de développement de connaissances et compétences générales mais aussi transversales : il est question de notions de géographie avec des références à des pays francophones et particulièrement au Mali, de notions mathématiques et économiques (gestion d'un budget pour organiser une fête d'accueil des jeunes maliens), de questions sociopolitiques (l'éducation dans les pays africains, la migration) et d'éducation civique (intégration sociale et citoyenne, droits des enfants, solidarité) et, enfin, d'initiation à la problématique de l'interculturalité dénotée même par des activités translinguistiques (exprimer un proverbe africain en français).

En général, nous pourrions dire que ces deux scénarios visent l'acquisition de connaissances souvent encyclopédiques sur les thèmes évoqués, ce qui correspond à la compétence du *savoir* et plus précisément à la *connaissance du monde*. À noter toutefois les efforts complémentaires de développement du *savoir-être* et surtout du *savoir-faire*. C'est grâce à ces deux dernières compétences que les élèves peuvent arriver à saisir les traits distinctifs de la culture française et francophone et à développer la compétence socioculturelle. Cette dernière se concrétise, dans le cas de ces deux scénarios, à travers les aspects qui traitent de relations interpersonnelles et de valeurs, croyances et comportements (amitié ; solidarité ; égalité) par référence aux cultures régionales, à la tradition (non nécessairement française) et à l'identité nationale. Par ailleurs, la créatrice du scénario *Ensemble on va plus loin !* y a introduit des traits qui concernent des niveaux de vie évoqués et des rapports avec les institutions (Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants en Grèce), et celle du scénario *Votre plancher c'est le plafond du voisin !* évoque des conditions de logement, des conventions relatives au voisinage et des célébrations afférentes (la Fête des voisins).

3.2. Problèmes et carences d'ordre didactique / méthodologique

Nous avons repéré des confusions au niveau

- de l'approche proposée : les références au développement d'aptitudes heuristiques des élèves (souvent nommées méthodes de découverte) sont fréquentes ; néanmoins, il s'agit d'une approche directive avec une recherche souvent guidée qui ne laisse pas de possibilités d'initiative aux élèves ;
- de la désignation du type des activités et tâches proposées : les références aux activités ludiques sont fréquentes sans toutefois avoir à faire à ce

genre ; il s'agit souvent soit de simples présentations soit d'exercices de compréhension écrite ;

– de la formulation des consignes des activités d'apprentissage.

De point de vue approche méthodologique, la perspective actionnelle n'est pas systématiquement privilégiée. On aurait plutôt tendance à parler d'approche traditionnelle et directive. Le métalangage tient une place importante et les exercices sur le vocabulaire et les formes grammaticales des verbes abondent.

Il est aussi à noter le manque de pertinence et de cohérence dans le choix des contenus lexico-grammaticaux surtout par rapport au niveau de maîtrise de la langue visé. Ainsi, au scénario *Ensemble on va plus loin !* on propose de travailler les articles définis et contractés parallèlement à des textes de niveau A2.

Par ailleurs, vu le niveau de maîtrise de la langue (A1-A2), le grec est presque systématiquement utilisé aussi bien pour la présentation du contenu du scénario d'encadrement que dans celui d'apprentissage pour la présentation des consignes des exercices et activités qui sont parfois brèves, formulées soit en français, soit en grec soit aussi dans les deux langues et souvent avec du métalangage qui sert à désigner l'objectif lexical ou grammatical comme dans les exemples qui suivent : « les nombres ordinaux ; choisis le bon nombre » ; οι μέρες της εβδομάδας [les jours de la semaine] ; choisis la bonne réponse ; les jours et les noms des planètes ; Διαλέξτε τη σωστή έκφραση [Choisissez l'expression correcte].

Dans bon nombre de cas, la présentation du scénario et des instructions ne respecte pas les principes de quantité et de qualité (maximes de Grice) : elles sont parfois trop longues, non pertinentes et sans cohérence.

Il faut enfin signaler que les erreurs linguistiques sont assez fréquentes, ce qui est inadmissible dans la création de matériel didactique destiné à l'enseignement de la langue :

À la dernière étape, des activités destinées à l'évaluation des compétences attendues [sic] sont proposées comme devoirs:

1. Créer un collage avec des photos pour communiquer les messages de la Francophonie à l'école.
2. Choisir un pays francophone, chercher des informations géographiques, historiques, culturelles et linguistiques et présenter-les [sic] en créant une affiche.
3. S'amuser sur le Net en visitant le site :<http://www.francophonie.org/spip.php?page=jeu>, pour découvrir les pays de la Francophonie [sic].²⁷

3.3. Problèmes et carences d'ordre technologique / numérique

Une première remarque générale concerne la structure des scénarios : le design ergonomique n'a pas pris soin de distinguer le « scénario d'apprentissage » du « scénario d'encadrement » (voir *supra*). Du coup, les apprenants sont encombrés d'informations didactiques (un argumentaire

²⁷ Source : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/20986/5643>>, consulté le 23 novembre 2020.

parfois détaillé avec du métalangage) qui représentent une surcharge exigeant un coût cognitif supplémentaire qui finit par les démotiver.

Par ailleurs, cette structuration arbitraire

- affecte la planification générale du scénario
- est à l'origine de la confusion dans les formes d'adresse repérées aux consignes/instructions : l'exemple suivant, pris dans *Les BD, c'est super !*, est révélateur

Chapeau: Vous, les jeunes, vous adorez le IX art, les Bandes Dessinées! Quel est votre héros/héroïne [*sic*] préféré(e)? Connaissez-vous des BD françaises? Mais comment sont les héros des BD françaises? Qui a créé les personnages d'origine française les plus célèbres? Découvrons davantage sur les BD françaises!

Description générale du scénario: Les apprenants vont faire connaissance avec la BD française et relever les caractéristiques morales des héros qu'ils préfèrent. Ils seront invités à découvrir l'humour "français" mais aussi réléver [*sic*] les indices de la culture française, intrus dans les BD.²⁸

Pour ce qui est des compétences technologiques dont font preuve les concepteurs / créateurs des scénarios, il faut signaler que la plupart d'entre eux se limitent aux fonctionnalités de base offertes par la plateforme et cela souvent de manière déficiente et insuffisante. Il y a même des cas où les auteurs font peu ou pas du tout preuve de compétences technologiques et surtout de compétences numériques (voir *Les BD c'est super !*).

Nous avons enfin retenu une absence totale de renvoi à l'utilisation d'outils Web 2.0 dont les fonctionnalités permettraient aux élèves d'échanger des informations, d'interagir sur le contenu et la forme / structure du produit demandé (affiches, annonces, bazars...), de collaborer / coopérer à distance, bref de développer une personnalité active et sociale, ce qui répond aux directives actuelles de l'enseignement en général, de l'enseignement des langues plus particulièrement. Ainsi, les affiches représentent souvent un produit proposé par les auteurs des scénarios qui toutefois ne proposent pas la recherche d'outils Web 2.0 qui se prêtent à sa création²⁹, ce à quoi on s'attend dans le cas de scénarios numériques.

Au bout de cette analyse des scénarios pédagogiques numériques conçus et créés dans le cadre du projet *Aesop*, on constate que des années de discussions et de formation sur des questions de culture et d'interculture ne semblent pas suffire à la gestion du développement de la compétence socioculturelle et d'une prise de conscience interculturelle³⁰.

²⁸ Source : <<http://aesop.iep.edu.gr/node/17436>>, consulté le 23 novembre 2020.

²⁹ Voir <<http://bighugelabs.com>>, <<http://www.postermywall.com>>, <<http://edu.glogster.com>> ; <<http://padlet.com>>, <<http://en.linoit.com>> etc.

³⁰ Voir Michael Byram, Geneviève Zarate et Gerhard Neuver *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour*, 2009, p. 301-309 et Argyro Proscolli, « Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation :

La problématique de notre intervention consistait à vérifier si les effets d'intégration des TIC et de la numérisation dans l'enseignement des langues, et plus précisément du FLE, pourraient s'avérer déterminants dans le processus d'exploitation des aspects socioculturels, ce qui pourrait aboutir au développement d'une compétence interculturelle puisqu'« il ne peut y avoir de compétence interculturelle sans une compétence culturelle qui nous permette de prendre conscience du lieu d'où nous parlons, de nos présupposés, de ce qui fait que notre point de vue est différent de celui de l'autre³¹ ». Nous avons pensé qu'ils pourraient constituer un réel défi pour l'approche traditionnelle des pratiques culturelles, du moment que ces nouveaux outils peuvent offrir l'accès à la réalité socioculturelle du terrain et à des situations de communication authentiques, réelles, qui pourraient faire sens aux élèves, des partages qui permettraient d'appréhender les activités culturelles et donc rendre compte de la réalité complexe et dynamique de la diversité culturelle.

Or, cela n'a pas été le cas : bon nombre des créateurs des scénarios se sont contentés à des approches directives, et, pour les applications, à des activités traditionnelles et à des exercices interactifs fermés. Certes, le niveau de maîtrise de la langue visé (A1-A2) des élèves auxquels ce matériel didactique s'adressait ne se prêtait pas à l'exploitation des faits socioculturels. Qui plus est, le manque de temps disponible pour l'accomplissement de cette entreprise ne leur a pas laissé des possibilités de soigner leur création, de la mettre à l'épreuve pour remédier aux carences³².

Nous nous voyons par ailleurs obligés de reconnaître le manque de formation didactique et surtout technologique des auteurs qui ont eu à faire avec une plateforme aux outils ergonomiquement sophistiqués or relativement complexes pour eux. De surcroît, ce type de matériel didactique, comparé à celui auquel on s'est habitué, s'avère plus complexe puisqu'il exige une conception ingénieuse (idées, créativité, imagination,...), des compétences didacto-pédagogiques (planification; plusieurs connaissances et compétences à la fois ; cohérence dans le choix des objectifs et des activités d'apprentissage; cohésion dans le déroulement du scénario...), une recherche poussée des ressources à intégrer/exploiter, et des compétences numériques et informationnelles.

Nous tenons toutefois à souligner le caractère prometteur du projet *Aesop* que nous espérons voir enrichi à la suite des initiatives de formation des enseignants sur les outils numériques et leur exploitation dans la conception/création de scénarios pédagogiques numériques³³.

aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfiques socio-professionnels des apprenants. », Calliabetso, Nikou et al. (dir.) *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, Actes du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français (20-23 oct. 2016), t. I, 2018, p. 84-100.

³¹ Christoph Eberhard cité par UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Rapport mondial, op cit.*, p. 48.

³² Le projet devait être accompli dans quelques mois.

³³ Projet PAKE (Centres académiques de formation) en cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balboni, Paolo, *La Compétence communicative interculturelle : un modèle*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.
- Boyer, Henri, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée* / 3 2001 (n° 123-124), p. 333-340.
- Byram, Michael ; Zarate, Geneviève ; Neuner, Gerhard, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (Comité de l'Éducation-Conseil de la Coopération Culturelle), 1997. Disponible sur <<https://rm.coe.int/09000016806ad0bf>>, consulté le 6 avril 2019.
- Calliabetso-Coraca, Popi, *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel, 1995.
- Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Paris, Didier, 2001. Disponible sur <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>, consulté le 6 avril 2019.
- De Carlo, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.
- Eberhard, Christoph, *Rediscovering education through intercultural dialogue*, Contribution to the International Meeting of Experts Cultural Diversity and Education, Barcelona, UNESCO, 14-16 janvier 2008, Bruxelles, Facultés universitaires Saint Louis, 2008. Disponible sur <<http://www.dhdi.free.fr/recherches/horizonsinterculturels/articles/eberhardeducation.pdf>>, consulté le 6 avril 2019.
- Gohard-Radenkovic, Aline, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berlin, éd. Peter Lang S.A., 1999.
- Isani, Shaeda, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp*, nos 43-44, 2004, 5-21. Disponible sur <<https://journals.openedition.org/asp/979>>, consulté le 6 avril 2019.
- Kress, Gunther ; van Leeuwen, Theo, *Multimodal Discourse*, London, ARNOLD, 2001.
- Lázár, Ildikó, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, CELV, 2005, Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Mangenot, François ; Louveau, Élisabeth, *Internet en classe de langue*, Paris, CLE INTERNATIONAL, 2006.
- Proscolli, Argyro, « Enseignement du F.L.E. et Savoir socioculturel. Des principes fondamentaux aux mises en application », *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Actes du Colloque international (12-14 déc. 2008), Thessalonique, Université Aristote, 2009, p. 301-309.

- Proscolli, Argyro, « Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation : aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfiques socio-professionnels des apprenants. », dans Calliabetso, Nikou et al. (dir.) *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, Actes du 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français (20-23 oct. 2016), t. I, 2018, p. 84-100.
- Roche, Anne ; Taranger, Marie-Claude, *L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique*, Paris, Nathan Université, 2001.
- UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, rapport mondial*, Paris, Unesco, 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>, consulté le 6 avril 2019.