T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

LES APPORTS DIDACTIQUES DES MÉTHODES INTERMÉDIATIQUES INNOVANTES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Naci Serhat BAŞKAN

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2017

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

LES APPORTS DIDACTIQUES DES MÉTHODES INTERMÉDIATIQUES INNOVANTES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Naci Serhat BAŞKAN

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN

İstanbul - 2017

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2017

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord mon directeur Monsieur le Professeur DEMİRKAN Murat pour son soutien remarquable dans chaque phase de mon travail et je le remercie également pour m'avoir donné l'opportunité de travailler avec lui.

Je remercie également mon co-directeur Monsieur KANBUROĞLU Volkan, pour m'avoir soutenu surtout dans la phase numérique de mon travail.

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à Madame ŞAVLI Füsun pour m'avoir encouragé et m'avoir soutenu lors de mon travail.

Je tiens à exprimer également toute ma gratitude à Madame YÜCELSİN-TAŞ Yaprak Türkan pour m'avoir soutenu et pour ses aides ambitieuses tout au long de mon travail.

Enfin, je voudrais adresser mes plus sincères remerciements à toute ma famille pour leur soutien.

ONAY

Naci Serhat BAŞKAN tarafından hazırlanan "Les apports didactiques des méthodes intermédiatiques innovantes dans l'enseignement des langues étrangères" konulu bu çalışma, 21.06.2017 tarihinde yapılan bu savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Murat DEMİRKAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Nur NACAR-LOGIE**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ**	.....

ÖZGEÇMİŞ

2015 Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalından mezun olma

2015 Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programına giriş

2016 Marmara Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalından mezun olma

ÖNSÖZ

Medyalararasılık özellikle filoloji, sinema ve dilbilim çalışmalarıyla ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır. İlk olarak Müller'in değindiği bu konunun Aristo döneminde de sezgisel olarak kullanıldığı dile getirilmektedir. Medyalararsılık, teknolojinin gelişmesi ile birlikte tiyatro, sinema ve plastik sanatlar gibi alanlarda daha fazla uygulanmaya başlansa da hala muğlak yapısı itibiriyle daha az tercih edilmektedir. Mevzubahis konuyu incelemek için metinlerarasılık (intertextualité), sanatlararasılık (interartistique), transmedya (transmedia), göstergebilim (sémiologie), göstergelerarasılık (intersémiotique) gibi konularla birlikte ve diğer sanat alanlarından faydalanılarak incelemenin medyalararasılığın daha net bir biçimde kavranmasına ve incelenmesine yol açacağı düşünüldüğünden çalışmamızda diğer türlere kısa da olsa değinilmiştir.

Keoslu Simonides'in de dediği üzere « Resim sessiz şiirdir, şiir ise konuşan resimdir ». « La peinture est une poésie muette, la poésie est une peinture parlante ». (*Poétique,* XXV, 1460 b. », aktaran Génetiot, 2009) Buradan hareketle « ekfraksis » olarak addedilen görsel sanatlardaki çalışmaların yazı dilinde ve sözlü dilde anlatımının esasında Antik Yunan'dan bu yana ele aldığını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle sanatlar ya da medyalar(ortamlar) birbirleriyle ilişki ve etkileşim halindedir. Keza Baudelaire « Correspondances » şiirinde « intermédialité » ile ilişkilendirilebilecek bir diğer fenomeni yani « sinezteyi » işlemiştir.

Bu çalışmada, medyalararasılığın farklı kuramcılara göre çeşitli tanımlarını verdikten sonra bu kavramı hangi boyutuyla ve hangi kullanım şekliyle ele aldığımıza değineceğiz. Medyalararasılığın klasik kullanımının dışında dil sınıfında nasıl kullanılabileceğinden bahsedip eğitim teknolojileri ve öğrenci motivasyonu konusunda görsel, işitsel ve çok duyuya hitap eden öğrenmenin bilgilerin kolay bir şekilde hatırlanması üzerine olan rolünden bahsedeceğiz. Zira dil öğretiminde bilişsel süreçlerin, uygulanan yöntemlerle birlikte o dil üzerinde olulmlu etkileri vardır. Dilin beslendiği edebiyat, sinema, tiyatro, resim, müzik vb. gibi farklı alanların da bilhassa kültürel bazda dil öğretimindeki faydaları aşikardır.

Medyalararasılık yöntemini kurumsal yanını bir yana bıracak olursak uygulama aşamasında diğer alanlardaki metinlerin pedagojik hale getirelerek öğrenciye sunulması büyük önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, Fransızca öğretimi ve dil öğretimi alanında medyalararasılığın dil öğretimi ve kültür edinimi bağlamında tanıtmak ve öneriler sunmak maksadıyla yapılmıştır.

Bu çalışma, 2016-2017 akademik eğitim öğretim yılı çerçevesinde Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı içerisinde yapılmış yüksek lisans tezidir.

Naci Serhat BAŞKAN

ÖZET

« Média » kelimesinin etimolojisine baktığımız zaman genel itibariyle « aracı», « ortam », « çevre », « ara », ve « medya » vb. gibi anlamlara gelen latince « medium » dan türediğini söyleyebiliriz. Medyayı bir « araç », « aracı » olarak düşünecek olursak sanatsal iletişim araçları arasında yer alan resim, tiyatro, müzik, animasyon gibi alanlar plastik ve estetik sanatların bir parçasını oluştururken görsel-işitsel araçlarda ise sinemayı, radyoyu ve televizyonu saymak mümkündür. Bu noktadan hareketle resimi, müziği, tiyatroyu hem bir iletişim aracı hem de bir sanat türü olarak ele alabilmekteyiz. Ancak Kristeva'nın 1966'da öne sürdüğü metinler arasındaki transfer, dönüşüm kabaca etkileşim olarak adlandırabileceğimiz metinlerarasılık fikrinde olduğu gibi medyalararasılıkta da benzer bir biçimde medya türleri arasında bir takım alışverişin, uyarlamanın, ve uygulamanın olduğunu söyleyebiliriz. Her iki kavram ilk ortaya çıktığından beri değişime uğrayıp farklı şekillerde kullanılsa da bu çalışmada Fransızca Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde bu yöntemlerle nasıl bir ders içeriğinin hazırlanabileceğini inceleyeceğiz. Çalışmanın çıkış noktasını aslında şu soru oluşturmaktadır : dil sınıfında uygulanacak bu disiplenlerarası çalışmanın ürünü acaba uyarlama mı, edinim mi, traspozisyon mu, çeviri mi uygulama mı ya da bir transfer süreci mi ? Yoksa ele alınan medya doğrultusunda hepsini içerebilen hibrid bir ortam mı ? Çalışmamız üç temel başlıktan ve onların alt başlıklarından oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın sorunsalı üzerinde durduktan sonra ikinci bölümde dil öğretim yöntem, yaklaşım ve kuramlar ile birlikte medyalararasılık, metinlerarasılık, göstergelerarasılık, sanatlararasılık ve transmedia kavramları üzerinde duracağız. Bu bölümün bir alt başlığı olarak ise medyalararsılığın türleri altında « sinematografik, resme dayalı, teatral, fotografik, semiotik ve şiirsel » medyalararasılık olarak 6 kısımda ele alacağız. Çalışmamızın son kısmında ise görsellik, ses, bellek ilişkisinden bahsedip Eğitim Teknolojileri bağlamında medyalararasılık yönteminin nasıl kullanılacağını inceledikten sonra motivasyona, yaratıcılığa, senaryo oluşturmaya, simülasyona, içeriğin pedagojik hale getirilmesine, oyun tabanlı ve oyunlaştırarak öğrenmeye değinip Sokratik yöntemden bahsedeceğiz.

ABSTRACT

When we take a look at the etymology of the word « média », we can say that the origin of the word comes from the Latin plural of « medium » which means « channel », « environment », « means », « ways of communication ». When we consider the notion "media" as means or the means of communication, it is possible to say that painting, theatre, music, animation, which are some forms of artistic communication tools, constitute the field of plastic arts while cinema, radio and television constitute audio-visual field of arts.

From this point of view, we can consider painting, music, theatre as both a means of communication and a form of art.

Similar to the opinion which Kristiva put forward in 1966, which is the transfer between texts called roughly "intertextuality", we can say that interaction, adaptation, and application between different media types exist in a similar way in the intermediality.

Both concepts have changed since they first appeared and have been used in different forms but we will examine how French language teaching and foreign language teaching can be taught with these methods. What forms the starting point of our thesis is actually the following question: Is this interdisciplinary study which is to be practiced in language classes, a process of transposition, or is it a process of adoption, or translation? Or is it a hybrid environment that can contain all of the media?

Our work consists of three main parts and their subheadings. After focusing on the problematic of the thesis in the first part, we will focus on the concepts of mediation, intertextuality, intersemiology, intertextuality and transmedia and then in the second part we can emphasize the language teaching methods, the approaches and the theories related to language teaching. As a subheading of this chapter, in this section, we will deal with the intermédialité in 6 categories as cinematographic, pictorial, theatrical, photographic, semiotic and poetic.

In the last part of our thesis, we will talk about the subject in terms of motivation, creativity, scenario, creation, simulation, pedagogical content, game-based learning and learn through playing, Socratic method, respectively.

Finally, we will mention visualization, sound and memory relation used in the context of educational technologies.

TABLE DES MATIÈRES

ONAY ..... **iii**
ÖZGEÇMİŞ ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **viii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **xiii**
LISTE DES FIGURES ..... **xiv**
ABREVIATIONS ET SIGLES ..... **xv**
PARTIE I : PROBLEMATIQUE DE LA THESE **1**
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE 2
1.1.1. Problématique 2
1.1.2. Objectif 4
1.1.3. Intérêt 4
1.1.4. Limites 6
1.1.5. Hypothèses 7
PARTIE II : CADRE THEORIQUE **8**
CHAPITRE I : Les Techniques Pré-intermédiatiques : Approches Classiques et Approches Innovantes 9
2.1.1. Méthodes Classiques 9
2.1.1.1. Méthode Traditionnelle 9
2.1.1.2. Méthode Directe 10
2.1.2. Approches Innovantes De L'époque 11
2.1.2.1. Audio-Orale 11
2.1.2.2. SGAV 12
2.1.2.3. Approche Communicative 13
2.1.2.3. Approche Actionnelle 14
2.1.3. Vers Une Nouvelle Démarche Intermédiatique 17
2.1.3.2. Cognitivisme 18
2.1.3.3. Constructivisme 24

2.1.3.4. Socio-Constructivisme Par L'intermédialité 26
CHAPITRE II : Définitions de Certains Concepts 27
2.2.1. Problématique Définitionnelle De L'intermédialité 27
2.2.2. Du Mélange Des Genres Vers L'intermédialité 28
CHAPITRE III : LES VARIANTES ARTISTIQUES DE L'INTERMEDIALITE ... 34
2.3.1. Des Intermédialités Artistiques Traditionnelles Aux Approches Intermédiatiques Educatives Innovantes 34
2.3.1.1. Intermédialité Cinématographique : Image-Texte-Son 35
2.3.1.2. Intermédialité Théâtrale : Image-Texte-Scène 41
2.3.1.3. Intermédialité Picturale : Image-Texte-Peinture 46
2.3.1.4. Intermédialité Photographique : Image-Texte-Photo / Fiction 48
2.3.1.5. Intermédialité Scripturale, Sémiotique 52
2.3.1.6. Intermédialité Et Poésie : Poésie Sonore Et Poésie Picturale 55
PARTIE III : L'INNOVATION EDUCATIVE ET L'INTERMEDIALITE 59
CHAPITRE I : Intermédialité Et Ses Multiples Compétences 60
3.1.1. Intelligence Multiple Intermédiale 60
3.1.2. Mémoire Et Ses Multiple Compétences 60
3.1.2.1. Image / Réception Visuelle 64
3.1.3. Ses Enjeux Pédagogiques Fondamentaux 69
3.1.3.1. Multimédia Et Compatibilité Educative 70
3.1.3.2. Créativité 73
3.1.3.3. Autonomie(auto-formation) 76
3.1.3.4. Motivation 78
3.1.3.5. Durabilité 81
CHAPITRE II : Intermédialité et Interactivité 83
3.2.1. Réalité Augmentée 83
3.2.2. Scénarisation 85
3.2.3. Vulgarisation Et Interactivité 88
3.2.4. Simulation 90
3.2.5. Ludisme Pédagogique 92
CHAPITRE III : Intermédialité et Evaluation formative 94
3.3.1. Art Du Questionnement 94
3.3.2. Méthode Socratique 95

CONCLUSION 97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Tableau Récapitulatif De Quatre Courants Théoriques Préparé Par Anastassis Kozanitis..... 17

Tableau 2.2. L'utilisation Du Cinéma Par Rapport Aux « Dispositifs Pédagogiques Technologiques Et Aux Compétences Ciblées » 37

Tableau 2.3. « Tableau Récapitulatif En Ce Qui Concerne Les Compétence Comme Savoir, Savoir-agir, Savoir-faire Qui Indique « Des Habiletés, Connaissances, Compétences, Et Stratégies Développées Dans Le Cadre D'un Scenario, D'une Réalisation Filmique » 39

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. La Double Dimension Adaptive De La Langue 14
Figure 2.2. Une Figure Recapitulative Sur « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » Et « savoir-devenir » 16
Figure 2.3. Schéma Des Relations Entre Les Composants Du Système Cognitif 18
Figure 2.4. Un Modèle Cognitif De La Lecture 19
Figure 2.5. Le Modèle Soma De La Situation Pédagogique 21
Figure 2.6. Triangle Pédagogique De Houssaye 22
Figure 2.7. Le Carré Pédagogique Complet 23
Figure 2.8. La Médiation Pédagogique Avec Deux Leviers 24
Figure 2.9. Les Fonctions Et Les Catégories Selon Piaget 26
Figure 2.10. Triangle Pédagogique Et Triangle Dramaturgique 44
Figure 2.11. Six Fonctions Du Langage De Jakobson 45
Figure 3.1. L'exemple De La Mémoire Iconique 61
Figure 3.2. Modèle Récapitulatif De La Mémoire Selon Lieury et Laurent 62
Figure 3.3. Lors De La Récupération Le Passage Réciproque Entre La Mémoire A Court Terme Et La Mémoire A Long Terme 63
Figure 3.4. Plan De Rappel 64
Figure 3.5. Image Et Apprentissage Des Langues Vivantes 67
Figure 3.6. Rapport Entre Signifiant Visuel Et Signifié Linguistique 68
Figure 3.7. La Théorie De L'apprentissage Multimédia De Mayer 73
Figure 3.8. Le Cycle De La Créativité 75
Figure 3.9. La Pyramide De Maslow 76
Figure 3.10. Le Cadre De Référence De Viau 79
Figure 3.11. La Dynamique Motivationnelle De L'apprenant De Viau 80
Figure 3.12. Cône D'expérience D'Edgar Dale 81
Figure 3.13. Le Continuum Réel/Virtuel De Milgram Et Kishino 84
Figure 3.14. Rapport Entre Rôles, Environnement, Activités Et Résultats Selon Pernin Et Lejeune 86
Figure 3.15. Scénario De Formation Numérique 88
Figure 3.16. Relation Contexte-Interaction 89

ABREVIATIONS ET SIGLES

3D : Trois Dimensions

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

FLE : Français Langue Etrangère

LE : Langue Etrangère

L1 : Langue Maternelle

L2 : Langue Etrangère

MAV : Méthode Audio-Visuelle

QR : Code Matriciel Datamatrix

RA : Réalité Augmentée

SGA : Système De Gestion De L'apprentissage

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication Pour l'Enseignement

VA : Virtualité Augmentée

PARTIE I :

PROBLEMATIQUE DE LA THESE

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

1.1.1. Problématique

Nous constatons que l'on utilise de plus en plus les Technologie de l'Information et de la Communication Pour l'Enseignement (TICE). Par conséquent, l'ère actuelle nous voit devenir chaque jour plus dépendant du numérique ; ce qui signifie qu'il y a bien une concordance entre la technologie et le temps qu'elle traverse. La technologie entraîne des besoins nouveaux au service de l'enseignement, sans cesse en augmentation qui peuvent être touchés par un certain nombre de concepts nouveaux comme l'alphabétisation technologique, l'internet citoyen etc. Cela nous amène à questionner, entre autre, la manière d'interroger la technologie à des fins pédagogiques au moyen de l'intermédialité ou bien des approches intermédiatiques.

Ce qui fait qu'avec l'essor de la technologie et l'idée de progrès, nous rencontrons de nouvelles nécessités, à savoir la mélodie de la langue, la prosodie, l'utilisation du son et des images en classe de langue. Par conséquent, au fur et à mesure que nous parvenons à mettre en relation ces différentes nouveautés, nous avons la conviction forte que cela nous permettrait d'obtenir le maximum possible de l'exploitation de ces nombreux matériaux innovants.

Le père de l'audiovisuel en pédagogie, J.A Comenius, en souligne d'ailleurs l'importance dans l'utilisation de l'image pour un objectif pédagogique. Il fait état de l'importance du substrat visuel en tant que partie primordiale des choses pouvant être efficientes envers l'imagination grâce aux autres facultés sensorielles comme l'ouïe, l'odorat par exemple. C'est dans cette mesure qu'elle s'est insérée à juste titre dans le domaine pédagogique.

C'est pourquoi, il nous semble que lorsque les méthodes intermédiatiques inscrites dans la technologie éducative sont mises à profit, l'attention des élèves s'avère plus grande et plus facile à mobiliser qu'avec les autres méthodes. Nous comprenons ainsi comment le pouvoir des images ou encore de la voix a pris place à l'intérieur du champ pédagogique. Comme le dit Rémy Besson, il s'agit ici, de créer le contenu enrichi par les nouvelles technologies articulées par le truchement des méthodes intermédiatiques ajustées au niveau des étudiants. Ce qui semble également important dans l'enseignement, c'est l'utilisation complémentaire du modèle d'apprentissage symbolique de David Ausubel.

Comme Edgar Dale le souligne à plusieurs reprises, s'il y a une influence affective sur les étudiants l'apprentissage devient plus durable, donc plus concret. On a besoin de mettre en œuvre l'intermédialité par la technologie en vue de rendre le processus de l'apprentissage plus réussi, plus complet et cette relation intime de l'affection et de la cognition nous permet de créer un nouveau langage : métalangage et intermédialité.

Nous avons donc là une méthode extrêmement utile puisque lorsque la voix devient insuffisante, le recours au langage reposant sur les images devient nécessaire et si cela est encore insuffisant, le recours aux techniques de montages qui produisent de la réalité augmentée, c'est-à-dire précisément au champ de l'intermédialité permet de répondre à la situation. Dans ce cas-là, on peut dire que l'approche intermédiatique est partout. C'est pour cela que l'on trouve la technologie dans le corps de multiples disciplines qui s'intéresse à l'intermédialité et à « six fonctions du langage » de Jakobson.

En bref, la méthode qui nous intéresse beaucoup plus ici, est bien celle de la classe de langue où l'intermédialité y joue un rôle primordial en utilisant les contenus riches qui découlent de « constructivisme », voire du « socio-constructivisme ».

Nous pouvons donc formuler notre problématique de la façon suivante :

Dans l'enseignement des langues étrangères, certaines compétences peuvent rester limitées dans le choix des compétences ciblées, autrement dit, on peut mettre l'accent sur l'écrit et l'oral sans suivre une démarche imterartistico-médiatique, en même temps, d'une façon homogène, au contexte pédagogico-culturel qui peut ne pas correspondre aux multiples compétences et organes des sens humains. De ce fait, on peut définir ce processus de façon suivante : « ni écrit ni oral » : une approche intermédiatique et interartistique de la didactique de la langue.

A partir de ce point-là, comment l'intermédialité peut-elle jouer un rôle dans l'enseignement des langues, quelle est la portée des contenus dans le cours de langue qu'elle permet et quels sont les atouts et les enjeux des méthodes de l'apprentissage qu'elle assure grâce à la technologie ?

Nous aborderons également la question suivante : « Comment peut-on rendre le cours plus didactique et riche à l'aide de l'intermédialité et de la technologie éducative ? »

D’autre part, nous répondrons aussi à la question : « Quel est le rôle de ces concepts sur le processus cognitif ? ».

1.1.2. Objectif

Les études intermédiatiques tiennent une place privilégiée dans le domaine de la linguistique, de la philologie, du cinéma, et du théâtre, etc. En d’autres termes, il est possible de dire que l’intermédialité se définit au sein des études interdisciplinaires par sa nature hybride. Dans notre travail, on essaye de montrer l’importance de l’aspect théorique et pratique de l’exploitation d’une approche intermédiatique et interartistique de la didactique de la langue de sorte que l’on ne voit pas des recherches intermédiatiques dont ne sont pas tirées profit dans le domaine de la pédagogie. Ainsi examiner l’application possible de l’intermédialité et de l’interartistique et leurs apports didactiques dans l’enseignement des langues étrangères est notre objectif essentiel dans ce travail.

De manière plus détaillée, ressort d’abord les questions suivantes :

- comment utiliser la méthode intermédiatique dans le cadre de la technologie éducative ?
- quels sont les atouts de l’intermédialité dans la création du contenu des cours en classe de langue ?

1.1.3. Intérêt

De nos jours, ce sont les approches actionnelle, communicative ou en encore le constructivisme qui sont de mise dans l’enseignement des langues étrangères. Preuve à l’appui, plusieurs recherches démontrent que l’étudiant apprend par l’expérience pendant tout l’apprentissage. Selon l’apprentissage cognitif et le constructivisme, nous pouvons nous pencher sur le modèle d’apprentissage qui occupe une place centrale sur la cognition. Ce processus appelé « apprendre à apprendre » se fonde principalement sur la construction des connaissances et des acquisitions.

Il s'agit donc ici d'entrevoir le processus d'apprentissage comme la construction des acquis préalables avec les nouveaux concepts en vue de faire la connexion entre les acquisitions consécutives en opérant une classification de manière hiérarchique plutôt qu'aléatoire.

Dans cette mesure, nous pouvons dire que le contenu du cours doit être didactique au travers de son scénario.

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'intermédialité nous permet de transmettre aux étudiants les différentes dimensions du langage comme le langage visuel, le langage sonore et le langage verbal.

En bref, l'utilisation d'un seul contenu ou bien d'un contenu technologique en classe de langue ne suffit pas. C'est pour cela que l'utilisation de la méthode intermédiatique dans le domaine pédagogique par la technologie ou bien par le contenu didactique créé à l'aide d'une pluralité de médias constitue la majeure partie de l'apprentissage en langue étrangère.

En d'autres termes, c'est l'élaboration d'une harmonie figurative entre la technologie éducative (les outils du web 2.0) et la méthode intermédiatique afin de permettre aux étudiants de pouvoir apprendre activement et qu'ils puissent mieux et plus facilement se rappeler de tous ce qu'ils apprennent.

Il nous semble donc que pour mobiliser les images, pour faire apprendre la mélodie de la langue, l'approche fondée sur l'intermédialité suppose la mise en œuvre d'un apprentissage riche tout en proposant un contenu réalisé avec des concepts différents.

Nous nous pencherons donc au travers de cette recherche sur l'utilisation des outils du web 2.0 par l'intermédialité et nous en donnerons un portrait aussi pertinent et explicite que possible dans ce domaine.

Au préalable, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que sur le plan des références bibliographiques, nous nous sommes aperçus que ce sujet n'a pas encore été suffisamment analysé quant au nombre encore trop réduit de recherches réalisées.

Plus précisément, nous aborderons la question suivante : comment peut-on de nos jours adapter les contenus du cours par rapport aux besoins de l'étudiant en Turquie en évaluant

les recherches menées concernant les méthodes intermédiatiques et la technologie éducative.

Au travers de ce travail, il est évident que l'importance, à juste titre à nos yeux, est donnée à l'intermédialité, mais lorsque nous nous mettons à traduire cette approche dans les faits par le biais de l'utilisation-même des différentes technologies appropriées, il s'agit de savoir comment elle pouvait être intégrer dans l'enseignement de langue étrangère. Cela dit, nous nous bornerons seulement dans cette recherche à l'importance technologique et philosophique au niveau de la préparation du cours et de l'exploitation de cette méthode. Nous nous interrogerons aussi sur les impacts de l'intermédialité grâce à la technologie sur le processus de l'apprentissage, sur ses diverses fonctions et sur ses apports.

1.1.4. Limites

Ce travail sera réalisé d'une façon théorique et pratique que viendra soutenir une recherche théorique, qualitative réalisée à l'aide de données documentaires et de plusieurs expériences. Dans la partie documentaire, nous proposons un travail de recherche approfondie sur les documents suivants : le livre, le magazine, le journal, l'article, la revue etc.

Nous mettrons l'accent sur les choses non dites et nous tenterons de mettre en exergue des solutions à ces problèmes non résolus jusqu'ici dont celui de la partie documentaire où nous réaliserons une approche hypothético-déductive, une étude documentaire, une étude théorique en rapport avec cette problématique.

Le corpus de notre recherche est axé sur l'apprentissage des langues étrangères, surtout du FLE au sein de l'arsenal pédagogique de la langue française au niveau universitaire. Une recherche interdisciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères sera conduite dans cette étude avec le public en question. Donc, il faut dire que les résultats obtenus du mémoire sont limités à l'exploitation de l'intermédialité pédagogique, pendant l'année universitaire 2016-2017. Finalement, ce mémoire est axé surtout sur les étudiants de l'université.

1.1.5. Hypothèses

Primo, la mise en œuvre de l'intermédialité dans l'enseignement de la langue par le biais de la technologie permet aux étudiants de participer activement au cours, de rendre les connaissances plus durables, de construire les nouvelles connaissances à partir de leurs acquis préalables.

Secundo, l'intermédialité pédagogique a pour objectif de favoriser le milieu d'apprentissage par sa nature hybride. Par ailleurs, l'application de l'intermédialité au contexte pédagogique permet de créer un contenu hybride, didactique et ludique. Les études intermédiatiques liées à la pédagogie manquent d'être valorisées dans l'enseignement des langues étrangères. Pour la classe de FLE, on doit choisir une démarche plus originale et plus amusante – d'une façon intermédiatique et interartistique – que les méthodes classiques, les méthodes innovantes de l'époque, au sens large du terme.

PARTIE II :

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : Les Techniques Pré-intermédiatiques : Approches Classiques et Approches Innovantes

2.1.1. Méthodes Classiques

Lorsque l'on parle des méthodes classiques des langues étrangères, il faut d'abord s'interroger en quoi elles sont « classiques » ou pourquoi on les nomme ainsi ? Quelles sont les différences avec les autres méthodes et approches visant à y intégrer des TICE en classe de langue.

Premièrement, les pédagogies auxquelles on recourait souvent comme la méthode traditionnelle ou aussi la méthode directe occupaient jusqu'à une date récente une place très importante dans l'enseignement des langues étrangères. Ces méthodes « classiques » ont surtout permis aux étudiants d'apprendre des langues mortes comme le latin ou le grec ancien. Mais très vite leurs limites sont apparues faisant que ces méthodes ont montré leur insuffisance dans l'enseignement des langues étrangères que l'absence d'une culture au sens moderne du terme, d'une culture du numérique et non classique a permis de faire ressortir. Ces méthodes reposaient seulement sur quelques points communs et ne parvenaient plus à répondre véritablement aux besoins de l'apprenant.

2.1.1.1. Méthode Traditionnelle

D'après Claude Germain, on peut dire que la méthodologie traditionnelle est aussi appelée « méthode grammaire traduction ou classique » en raison de l'importance donnée à la traduction du texte littéraire. Cette méthode était issue de l'enseignement des langues mortes comme le latin, le grec ancien etc.

Cette méthode met l'accent sur la lecture et sur la traduction du texte littéraire en langue étrangère à partir d'une traduction faite pratiquement mot à mot.

Puren souligne également l'importance de la grammaire, « la grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd » (Cuq & Gruca, 2006, p. 255).

L'accent est toujours porté sur l'apprentissage grammatical et la traduction (version/thème) alors que les compétences comme la production orale et la compréhension orale sont placées au second plan ou réduit à une peau de chagrin.

Il est également important de noter que dans cette approche, les professeurs donnent aux apprenants les modalités d'enseignement de la grammaire, autrement dit, les professeurs enseignent la grammaire de manière inductive.

Puren souligne que dans la méthode classique c'est la littérature qui occupe une place importante « l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue » (Cuq & Gruca, 2006, p. 255).

Secundo, dans cette méthode, la mémorisation tient aussi une place très importante, au moins autant que l'apprentissage grammatical. Pourquoi ? La grammaire-traduction pousse les apprenants à mémoriser les règles grammaticales, le vocabulaire et la conjugaison et à se borner essentiellement à un travail de mémorisation.

2.1.1.2. Méthode Directe

Au début du XX^{ème} siècle, la méthode directe a fait une entrée dans l'enseignement.

L'objectif principal de cette méthode était d'établir la communication en utilisant la langue étrangère en guise de langue maternelle (Cuq & Gruca, 2006, pp. 256-258). Comme son nom l'indique, cette méthode repose sur la compréhension orale et l'expression orale. Parler une langue étrangère, sans recourir à la médiation de la traduction, peut faciliter le processus cognitif de l'apprenant en lui enseignant à « penser directement dans la langue étrangère parlée » (Germain, 1993, p. 130).

En d'autres termes, cela, c'est une méthode qui fait fonctionner deux processus cognitifs dans le cerveau : l'apprenant doit d'abord comprendre ce qu'il entend et peut parler de la question ou bien peut répondre à la question posée en vue d'établir une communication saine contre son interlocuteur puisque l'on n'utilise pas la langue maternelle en classe. Cela peut rendre l'étudiant plus autonome car selon Germain « l'apprenant doit participer de façon active à son propre apprentissage » (Germain, 1993, p. 128). A partir de la citation ci-dessus, on peut dire que l'apprenant est responsable de son propre apprentissage autonome.

Néanmoins, la production écrite et l'expression écrite ne restent pas au second plan contrairement à la méthode grammaire-traduction. En effet comme le souligne Claude Germain « les habilités à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler » (Germain, 1993, p. 127) car dans la méthode directe on n'apprend

plus les nouveaux vocabulaires en traduisant à premier coup vu que l'apprenant essaye d'apprendre le nouveau mot par l'usage des images, des objets, des mimiques, des gestes en se basant des situations différentes (à la pâtisserie) au lieu de les mémoriser. En raison de cela, le professeur enseigne la grammaire d'une façon inductive et implicite.

Cuq et Gruca perçoivent tout de même cette méthode comme « mi- directe, mi-traditionnelle » grâce à son évaluation très rapide et inattendue.

2.1.2. Approches Innovantes De L'époque

2.1.2.1. Audio-Orale

La méthodologie audio-orale provenant du béhaviorisme et du comportementalisme est d'abord apparue au cours de la Seconde Guerre mondiale en Amérique et elle servait à former les militaires anglophones en vue de leur permettre d'accéder à la connaissance d'autres langues. Mais à la longue, l'audio-orale est devenu une méthode que les didacticiens ont fini par épouser, eux aussi, au sein du milieu scolaire grâce à son contenu/sa dimension « interactif ».

Plus précisément, cette méthode accompagnait l'automatisme de Skinner « Stimulus-Réponse » comprenant « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorise ainsi la mise en place d'automatismes » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 5).

Cette méthodologie qui s'est appuyée sur une évolution technologique, avait besoin de l'utilisation de la nouvelle technologie de l'époque comme le magnétophone, l'appareil d'enregistrement, les supports audio-visuels, le laboratoire de langues, etc.

Le but principal était de permettre aux étudiants de faire la connaissance de la langue étrangère. Dans ce cas de figure, l'apprentissage de la langue cible est envisagé quasiment comme une langue maternelle/source. Claude Germain le signale : « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours » (Germain, 1993, p. 142).

A partir de la citation de Claude Germain, il convient également d'insister sur le fait que l'utilisation d'une langue étrangère donne ainsi à la communication une dimension prééminente par rapport à la compréhension écrite ou à l'expression écrite qui sont

reléguées de cette manière au second plan comme l'importance de l'apprentissage du vocabulaire car l'exploitation de « l 'automatisme » au sens large du terme est tellement forte que de plus en plus l'étudiant ne sort pas de la situation béhavioriste où il se trouve comme précisé dans la phrase suivante « un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte » (Germain, 1993, p. 142). Cela provient de la raison que cette méthode, repose d'abord sur le fait que chaque langue dispose de son propre système linguistique au niveau morphologique, syntaxique et phonologique.

2.1.2.2. SGAV

Après la seconde guerre mondiale, contre le danger de « globish » anglophone, la France tente de résister à l'hégémonie de l'anglais qui domine les autres langues dans le monde entier. Différents chercheurs tentent de trouver l'équilibre en vue de diffuser le français comme langue étrangère.

Si nous voulons donner une date concernant le phénomène dont nous parlons comme SGAV, d'après Claude Germain, nous pouvons dire que c'est dans les années 50 que le chercheur, Petar Guberina fait l'objet d'un premier essai de la méthode SGAV dite structuro-globale audio-visuelle et puis nous voyons les axes de cette méthode avec Paul Rivenc.

A dater de ce jour, l'apprentissage repose sur l'enseignement de la communication, pour mieux dire, le langage verbal ou la langue orale joue un rôle primordial avec l'utilisation de l'image et du son. Les différents éléments comme le support sonore et visuel, - enregistrés par l'appareil comme magnétophone, - sont renforcés par les éléments non-linguistiques comme « les mimes », « les affectifs », « les gestes », « les attitudes ». (Germain, 1993, pp. 153-163).

Il faut également noter qu'il s'agit d'un triangle de la méthodologie SGAV : la communication, le dialogue et l'image. Dans cette méthode, on préfère éviter le recours à la langue maternelle. Or quand nous jetons un coup d'œil au type d'apprentissage, nous pouvons facilement apercevoir qu'il y a une relation entre la théorie de Gestalt et la MAV et la SGAV.

La préconisation et la perception sont très importantes pour cette méthode. Tout en apprenant la langue étrangère par le biais de cette méthode, les clichés, le contexte linguistique, la grammaire permettent aux apprenants de faciliter le processus d'apprentissage par rapport aux autres méthodes.

Une autre chose sur laquelle nous devons mettre l'accent est l'apprentissage du lexique sans traduire en langue maternelle et l'enseignement de la grammaire d'une façon intuitive. On peut dire qu'il y a environ 7 types d'« activités pédagogiques » dont on bénéficie avec cette méthode en classe de langue : « théâtre, question sur image, exercice structural, conversation dirigée, transposition d'une narration dirigée, dialogue ou récit interrompu et le dernier, libre emploi » selon Claude Germain (Germain, 1993, p. 160).

Par conséquent, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca parlent des moments de la classe dans son ouvrage s'intitulant « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » : une phase de présentation, une phase d'explication, une phase de répétition, une phase d'exploitation et une phase de transposition (Cuq & Gruca, 2006, pp. 262-263).

2.1.2.3. Approche Communicative

C'est à partir de des années 1970 que l'approche communicative commence à se développer en France contre la méthode audio-visuelle et en réaction contre la méthode audio-orale aux États-Unis. D'après cette approche, la meilleure façon d'apprendre la langue cible est de ne pas reposer strictement sur la mémorisation du mot et sur la connaissance des règles grammaticales mais de vivre la langue en communicant.

Ainsi, il ne suffit pas de connaître les règles ou les structures pour pouvoir communiquer en L2. C'est pour cela que, nous pouvons souligner l'importance de la communication avec la connaissance d'emploi de la langue cible pour cette approche. Or dans l'approche communicative, la langue cible est considérée comme « un instrument de la communication » qui permet aux étudiants de saisir la langue d'une façon intuitive grâce à la langue parlée.

En même temps, ce type de communication nous donne « la double dimension adaptive de la langue » comme le dit Claude Germain. D'après Germain, « la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication » (Germain, 1993, p. 203).

Pour comprendre la double dimension adaptive de la langue, observons la figure dont on parle.

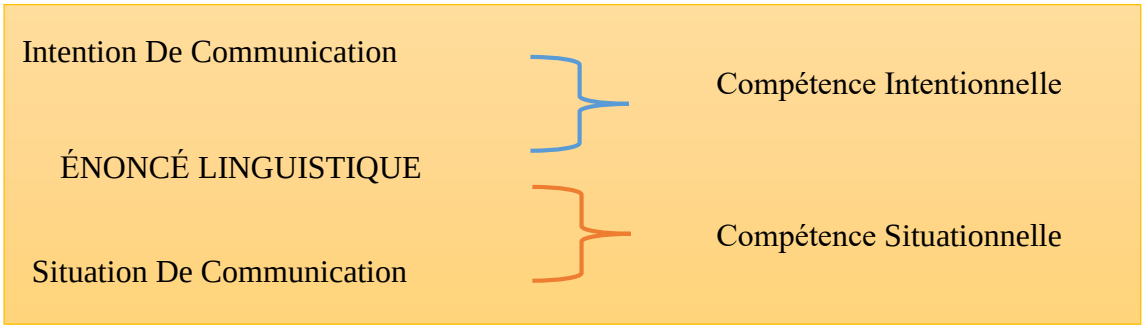


Figure 2.1. La Double Dimension Adaptive de la Langue (Germain, 1993, p. 203)

De l'autre côté, la vie quotidienne joue un rôle significatif pour l'approche communicative parce que l'approche communicative est nourrie par culture.

En réaction contre le behaviorisme se définissant le processus d'apprentissage comme stimulus-réponse, dans l'approche communicative, l'apprentissage est vu comme un processus actif en faisant appel à la psychologie cognitive reposant sur le fait que chaque apprenant participe activement à son propre apprentissage.

En bref, dans cette approche, nous recourons souvent à la langue cible et aux matériaux dits documents authentiques en vue de rendre le cours ou bien le contenu du cours plus interactif, dans la mesure du possible.

C'est pour cela que l'aspect communicatif a une importance significative quand nous le comparons avec les éléments différents et nécessaires de L2 comme le vocabulaire, la grammaire et la pragmatique (Germain, 1993, p. 212).

2.1.2.3. Approche Actionnelle

Après avoir utilisé l'approche communicative des années 80, à partir du milieu des années 90, nous évoluons cette nouvelle approche comme approche actionnelle visant à attirer l'attention sur l'importance des tâches à effectuer afin d'améliorer les multiples compétences dont nous parlerons ensuite.

D'après le « Cadre Européen Commun de Référence », l'approche actionnelle dite « perspective actionnelle » se divise en quatre parties : compétences générales

individuelles qui comprennent « les savoirs, ou connaissances déclaratives », « savoir-faire », « savoir-être », « savoir-apprendre » secundo, la compétence à communiquer langagièrement englobant les différentes composantes telles que les « composante linguistique », « composante sociolinguistique », « composante pragmatique » et puis les activités langagières qui nous permettent de fournir une bonne communication avec « la réception », « la production », « l'interaction » et « la médiation » ensuite les domaines et les tâches qui correspondent à la relation entre stratégies pour pouvoir trouver une bonne solution à construire les connaissances » (CECR, 2001, pp. 15-19).

Dans la perspective actionnelle, chaque individu est responsable de son propre apprentissage, c'est-à-dire que nous considérons l'apprenant comme un acteur social qui effectue toutes les taches données par des enseignants.

Grâce à l'utilisation du concept de « tâche » à effectuer, l'apprenant découvre la nécessité de résoudre un problème et de compléter un scénario : aller au reste et commander un repos dans ce resto, faire la cuisine à partir d'une recette, etc.

De toute façon, l'apprenant effectue toutes les taches en faisant la simulation par le biais des projets didactiques en langue cible, dans l'apprentissage des langues, donc, l'apprenant apprend par son expérience propre.

Christian Puren insiste également sur le concept d' « agir social », l'agir d'apprentissage en tant qu'action sociale, l'agir social en tant qu'apprentissage, l'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention, l'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels, agir avec la langue (document authentique), agir avec les nouvelles technologies éducatives, agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé… » dans son article s'intitulant « variations sur le thème de l'agir social en didactiques des langues-cultures étrangères » (Puren, 2009, pp. 1-31).

L'étude de Marcel Lebrun, « Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre Quelle place pour les TICE dans l'éducation ? », nous propose une bonne figure qui comprend un résumé des caractéristiques sur « les objectifs de l'éducation ».

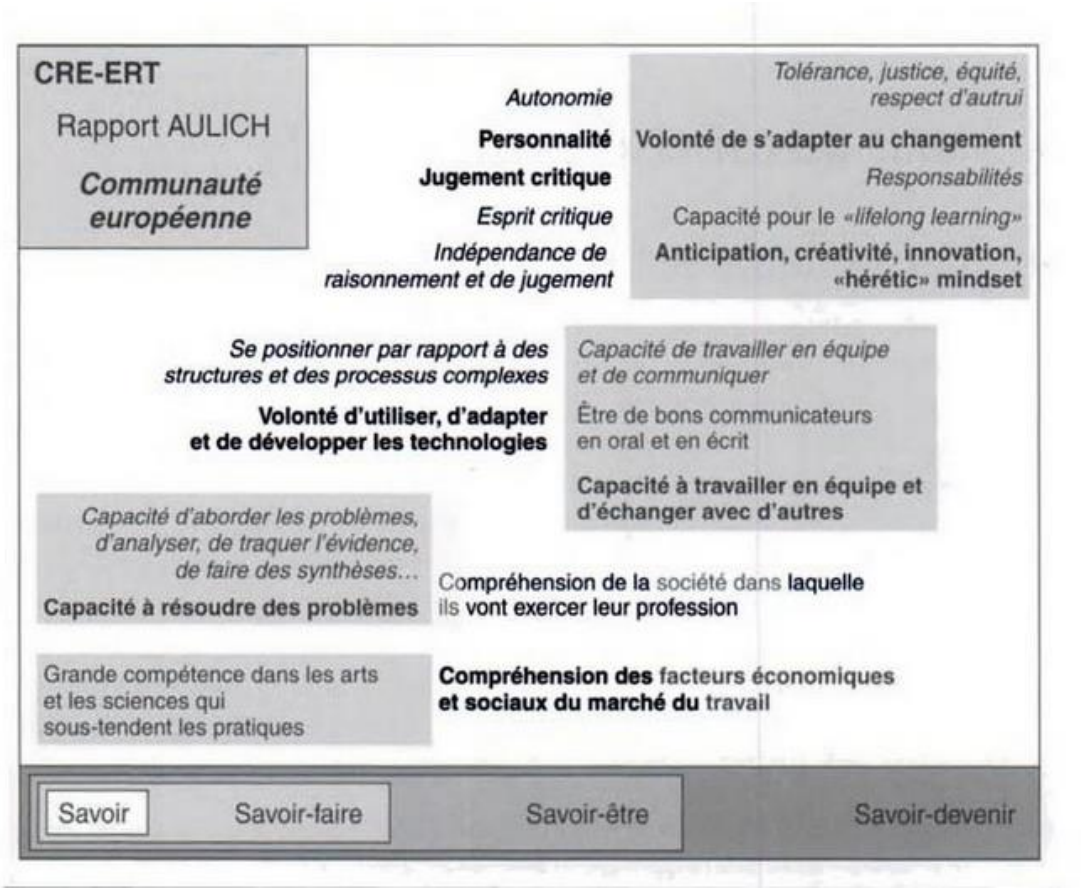


Figure 2.2. Une figure Récapitulative Sur « Savoir », « Savoir-Faire », « Savoir-Etre » Et « Savoir-Devenir » (Lebrun, 2007, p. 33)

2.1.3. Vers Une Nouvelle Démarche Intermédiatique

Dans cette partie, nous allons insister sur les fondamentaux théoriques pédagogiques. Ce tableau récapitulatif présente le socio-constructivisme, le constructivisme, le cognitivisme et le béhaviorisme.

Tableau 2.1. Tableau Récapitulatif De Quatre Courants Théoriques Préparé Par Anastassis Kozanitis (Kozanitis, 2005, p. 1)

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est…			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est…			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur

2.1.3.2. Cognitivisme

La psychologie cognitive est une branche de la psychologie étudiant la mémoire, l'intelligence, la perception, l'attention, le raisonnement, le langage, la résolution de problèmes de l'humain. Nous pouvons dire qu'elle « étudie les grandes fonctions psychologiques de l'homme ». Autrement dit, la psychologie est le domaine scientifique de la cognition de l'être humain au sens propre du terme. Le mot « cognitif » fait appel à la connaissance. De ce fait, nous pouvons mettre l'accent sur le fait qu'il y a un rapport remarquable entre la cognition et l'apprentissage, comme le souligne Gaonac'h,

> « L'apprentissage dans la terminologie classique de la psychologie, c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités : dans une perspective cognitiviste, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire) » (Gaonac'h, 1991, p. 107).

Comme le montre cette citation, il s'agit ainsi d'un processus très complexe qui concerne l'entrée, la mémoire, le traitement et la sortie de l'apprentissage. Afin expliquer ce phénomène, observons le schéma ci-dessous :

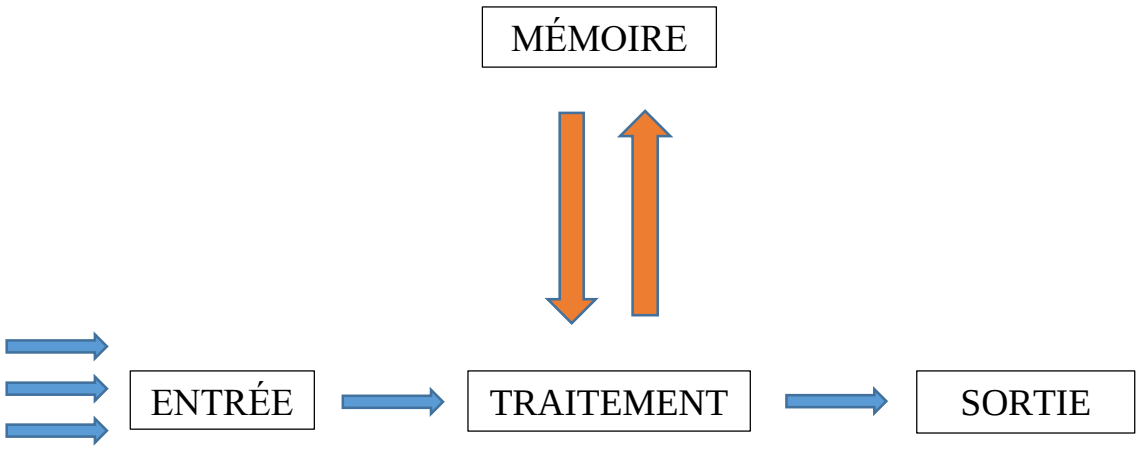


Figure 2.3. Schéma Des Relations Entre Les Composants Du Système Cognitif (Gaonac'h, 1991, p. 109)

Comme nous avons déjà mis l'accent sur l'importance du rapport entre la mémoire et le traitement dans un système cognitif comprenant l'entrée, la sortie, la mémoire et le traitement, l'acquisition du langage ou bien l'apprentissage de la langue étrangère

nécessitent un processus difficile à l'instar du modèle cognitif de la lecture. Nous bénéficions de l'article s'intitulant « psychologie cognitive et éducation de Anne Christophe.

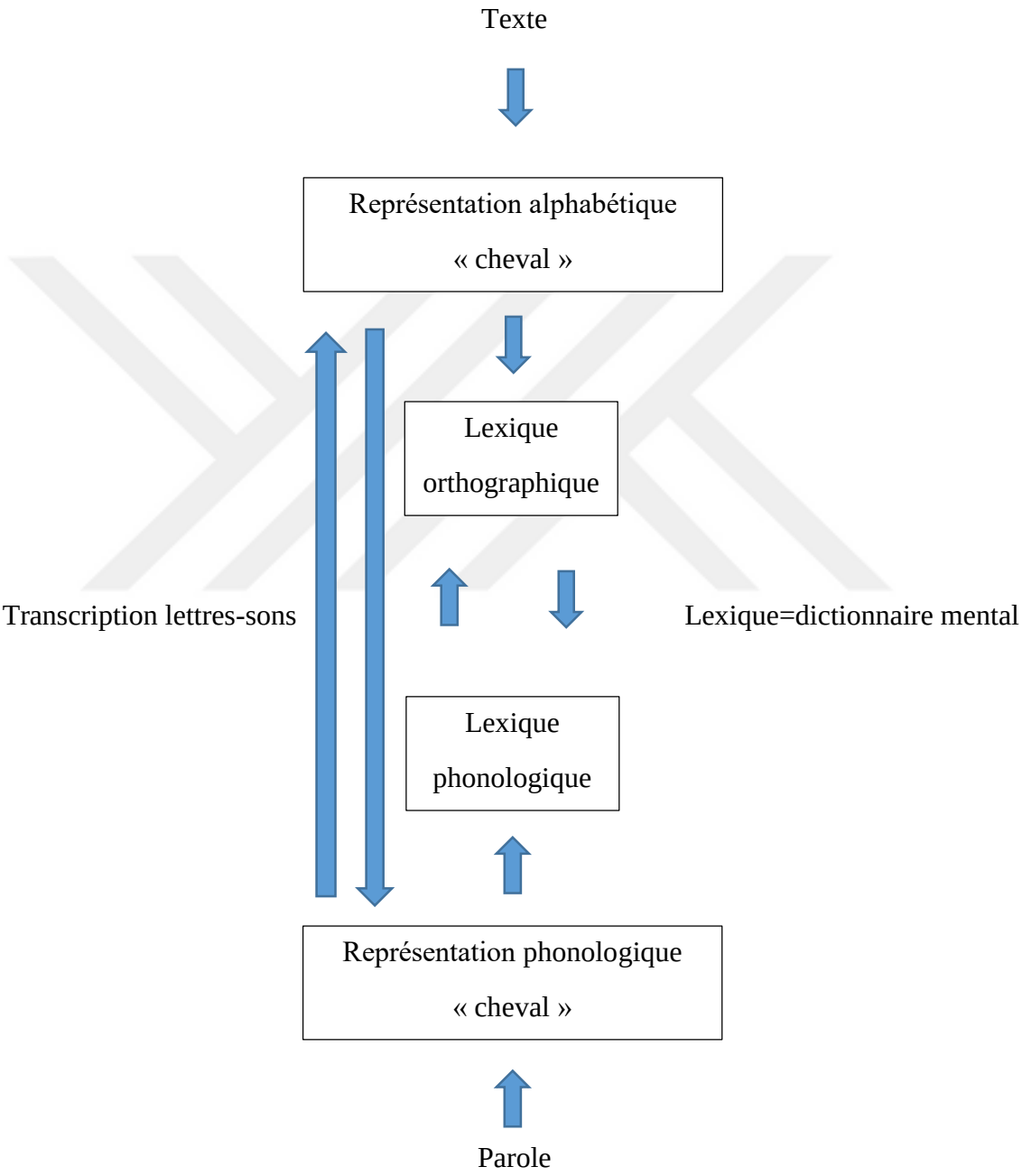


Figure 2.4. Un Modèle Cognitif De La Lecture (Christophe, 2008, p. 71)

A partir de la figure se trouvant dans la page juste avant, l'auteur de l'article : « Psychologie cognitive et éducation », Anne Christophe nous montre la communication entre le texte et la parole en bénéficiant du « lexique orthographique » et du « lexique phonologique ».

D'après Anne Christophe, la représentation lexicale contient le lexique phonologique et ce qui le précède, comme le lexique orthographique dénué de sens qui ne figure pas dans le schéma ci-dessus. Pour elle, nous pouvons expliquer la figure représentée dans la page précédente de telle ou telle manière (Christophe, 2008, pp. 70-73) : il y a plusieurs étapes à suivre dans le traitement de la lecture en sachant qu'il faut partir du haut et aller vers le bas.

Comme la démontré Christophe, la représentation alphabétique et l'élaboration du texte écrit occupe une place centrale dans la prise en compte des lettres qui constituent le texte étudié. Ensuite nous pouvons évoquer deux voies diverses pour pouvoir accéder au lexique ; une voie qui est dite 'directe' qui établit une correspondance entre la représentation alphabétique et la représentation orthographique des mots. Il y a une autre voie « indirecte » est la transcription des lettres qui envisage une représentation phonologique de ces lettres. Enfin l'accès au lexique est établi par l'intermédiaire du lexique phonologique, comme une prononciation du mot à haute voix. (Christophe, 2008, pp. 70-73)

Avec le modèle cognitif de la lecture de Christophe, nous voyons combien l'apprentissage et la lecture est un processus difficile et complexe, d'autant que la psychologie cognitive est étroitement liée à la situation pédagogique, on peut parler du modèle SOMA de « La situation pédagogique de Legendre » qui se base sur la relation d'apprentissage et la psychologie cognitive.

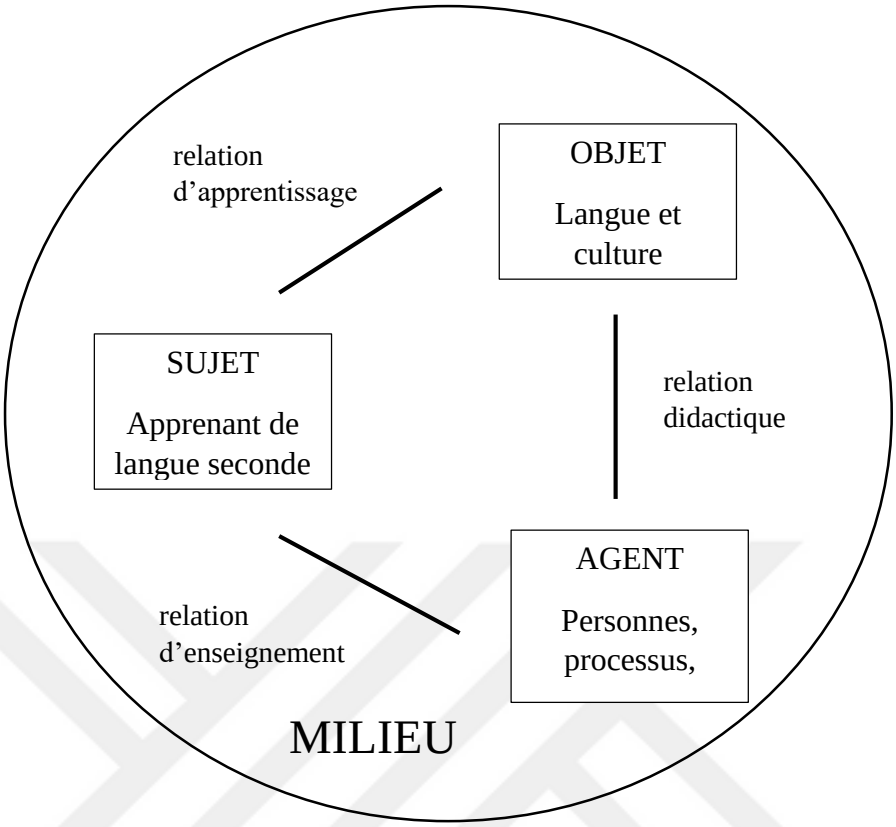


Figure 2.5. Le Modèle Soma De La Situation Pédagogique (Legendre 1988, adapté à la didactique des langues par Germain 1989) (cité par Rézeau, 2002, pp. 183-200)

Il est possible de dire qu'il y a l'objet, le sujet, l'agent et le milieu dans ce schéma. En même temps, nous pouvons parler du modèle SOMA qui nous permet d'évaluer avec le triangle pédagogique de Houssaye. Il nous montre l'importance du triangle pédagogique de J.HOUSSAYE : d'après ce modèle, il est possible de dire que le triangle pédagogique associé aux trois éléments appelés comme « le triangle pédagogique » en ce qui concerne le savoir, le professeur et l'apprenant met l'accent sur trois différents axes : axe enseignant-savoir, axe apprenant-savoir, axe enseignement-apprenant. Il est important de souligner que le processus « enseigner » représenté par l'axe enseignant-savoir est dépendant des compléments de ce triangle : l'axe apprenant-savoir qui aide à « apprendre » et le dernier axe appelé enseignant-apprenant permettant de « former ». (Houssaye, 1988) Les trois axes sont interdépendants.

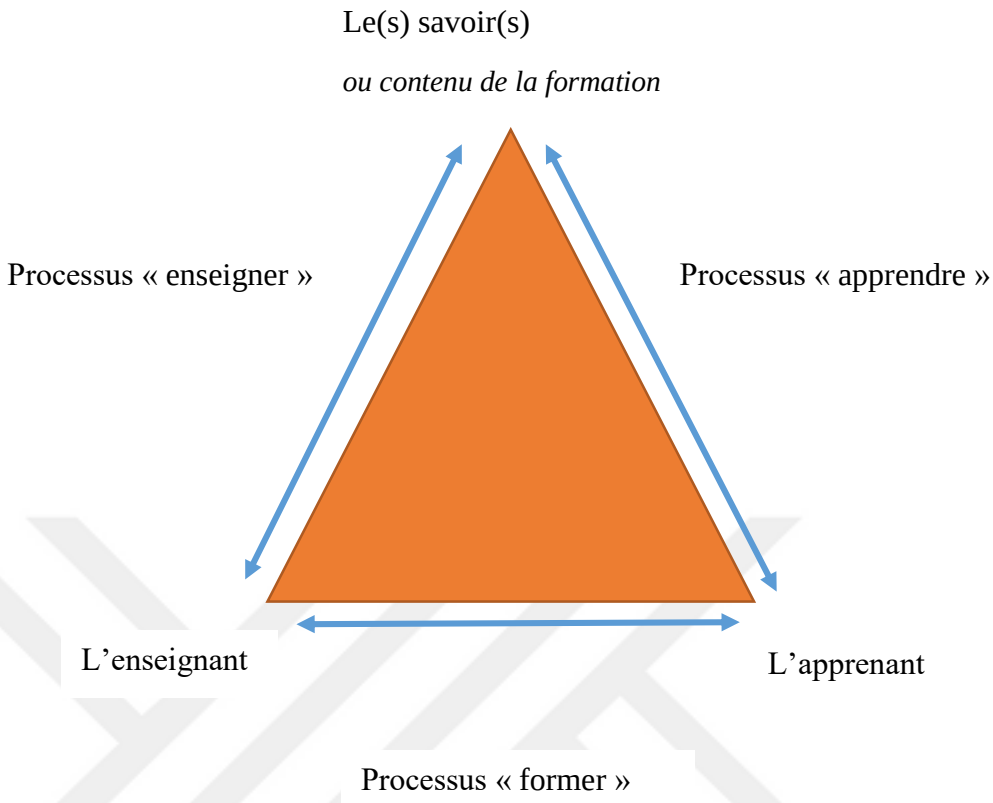


Figure 2.6. Triangle Pédagogique De Houssaye

Nous avons déjà parlé du modèle SOMA construit à partir du modèle de Houssaye et nous avons montré le modèle du triangle pédagogique ci-dessous. Nous pouvons donner quelques exemples qui montrent les différents modèles se fondant sur la situation d'enseignement-apprentissage-apprenant.

Ainsi, Joseph Rézeau, l'auteur de l'article « médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique », parle de l'insuffisance de consensus de ce type de modèle. Selon Joseph Rézeau, on peut dire qu'« il est tantôt placé sur l'axe enseignant-savoir (chez Houssaye) tantôt sur l'axe Élève-Enseignant (chez Legendre et Germain) ». (Rézeau, 2002, pp. 1-20)

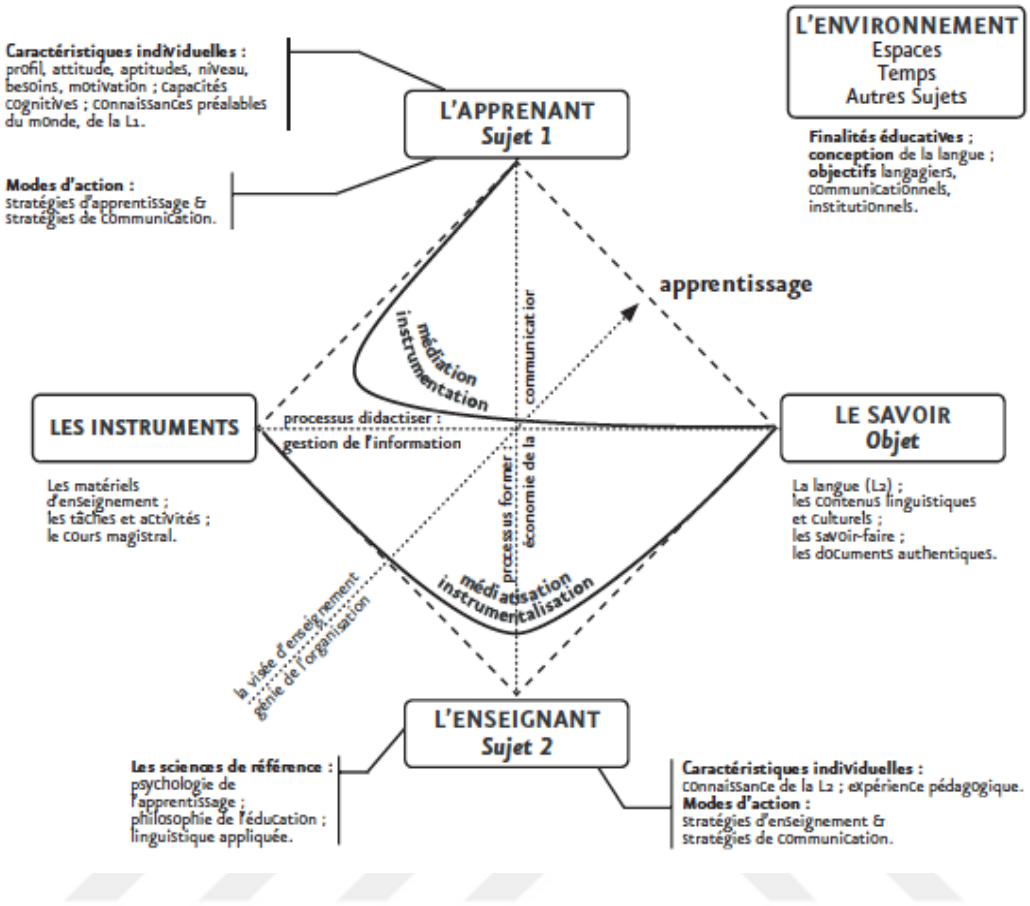


Figure 2.7. Le Carré Pédagogique Complet (Rézeau, 2002, p. 11)

Selon Rézeau, dans la figure 2.8., la médiation pédagogique est exprimée comme un levier. L'idée ici est de faire en sorte que la combinaison et la résultante de « l'obstination didactique » et « la tolérance pédagogique » tiennent une place dans cette figure. Deux forces proposées par Develay (1992, p.13, cité par Rézeau, 2002, p.8) mettent en œuvre la médiation pédagogique selon Rézeau de façon à ce que « l'obstination didactique » rapproche le savoir à l'apprenant et que la « tolérance pédagogique » rapproche l'apprenant au savoir. De ce fait, si on analyse la figure 2.8., le levier didactique n'a qu'un seul sens de mouvement comme la flèche l'indique. « L'obstination didactique » ne se relâche donc jamais. En revanche, « la tolérance pédagogique » ne peut être dans un seul sens. Elle ne doit pas être souple pour ne pas rompre le contact avec l'apprenant. (Rézeau, 2002, pp. 1-20)

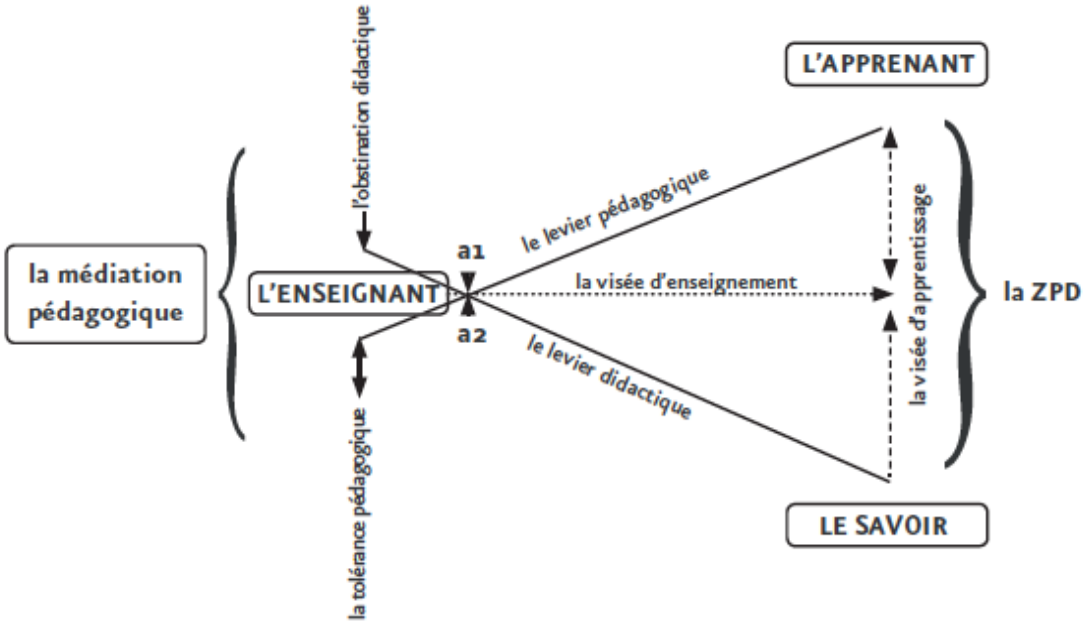


Figure 2.8. La Médiation Pédagogique Avec Deux Leviers (Rézeau, 2002, p. 7)

2.1.3.3. Constructivisme

L'apprenant construit les connaissances nouvelles à l'aide de ses acquis, ses expériences. Chaque apprenant a son propre processus d'acquisition. De ce fait, les stéréotypes ne marchent pas l'un pour l'autre. Pour le constructivisme, en général, la langue est le fruit d'une bonne construction reposant sur la résolution de problèmes rencontrés.

Lorsque nous jetons un coup d'œil sur les courants du constructivisme, il est possible de successivement parler des deux courants les plus populaires : le premier est épistémique. Fondé par le psychologue suisse Jean Piaget, il pose le processus d'apprentissage dans un système qui inclut les savoirs et le savoir-faire. Le deuxième courant appartient au psychologue russe Lev Vygotsky qui met l'accent sur l'importance du « groupe » dans un environnement de l'apprentissage pour le constructivisme social dont nous parlons dans la partie s'intitulant le « socioconstructivisme ».

En même temps, il est nécessaire de dire clairement que le constructivisme est un sujet étroitement lié à une autre théorie d'apprentissage, appelé « le cognitivisme ». Donc, comme le remarque Georges-Louis Baron dans son article nommé « Des technologies « nouvelles » en éducation ? »

> « Avec la diffusion progressive des travaux des psychologues cognitives (en premier lieu ceux de Jean Piaget dans les années soixante-dix puis ceux de Vygotsky une quinzaine d'années après), l'intérêt pour la construction par l'apprenant de son propre savoir va s'affirmer de plus en plus nettement. L'idée d'une technologie de l'éducation va alors connaître une éclipse, avant de réapparaître avec la vague actuelle de multimédia, portée par l'İnformatique » (Baron, 1997, pp. 121-130).

Pour ce courant, on peut donc dire que l'apprenant doit être au centre de l'apprentissage puisqu'il construit son apprentissage. Avec ses collaborateurs, le travail est mené d'une façon coopérative qui nous permet d'établir ce processus plus constructif, plus motivant, etc. L'autonomie joue un rôle indispensable, l'apprentissage doit provenir de l'autonomie fournissant par des tâches diverses et des activités réalisatrices. Nous commençons à concevoir le statut de l'erreur un peu plus différent qu'avant. Dans ce courant, l'erreur relève du processus d'apprentissage par nature. L'erreur et l'essai pour la résolution des problèmes sont nécessaires à l'apprenant pour faire la correction.

D'après le fondateur du constructivisme, Jean Piaget, « l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même ». (Piaget, 1967, p. 311) En même temps, nous pouvons dire que pour Piaget, au commencement était l'expérience vécue, en d'autres termes, la connaissance commence par les expériences vécues à partir de la citation de Piaget ci-dessus.

Or Piaget met l'accent sur le processus d'adaptation entre le processus d'assimilation et celui d'accommodation dans son ouvrage : « La naissance de l'intelligence chez l'enfant ». A partir de ces deux processus, nous pouvons nous baser sur l'idée que la construction des savoirs se fait à partir des connaissances existantes et qu'il y a une dimension de « fonction biologique » en se référant au schéma de Piaget sur l'adaptation et l'assimilation :

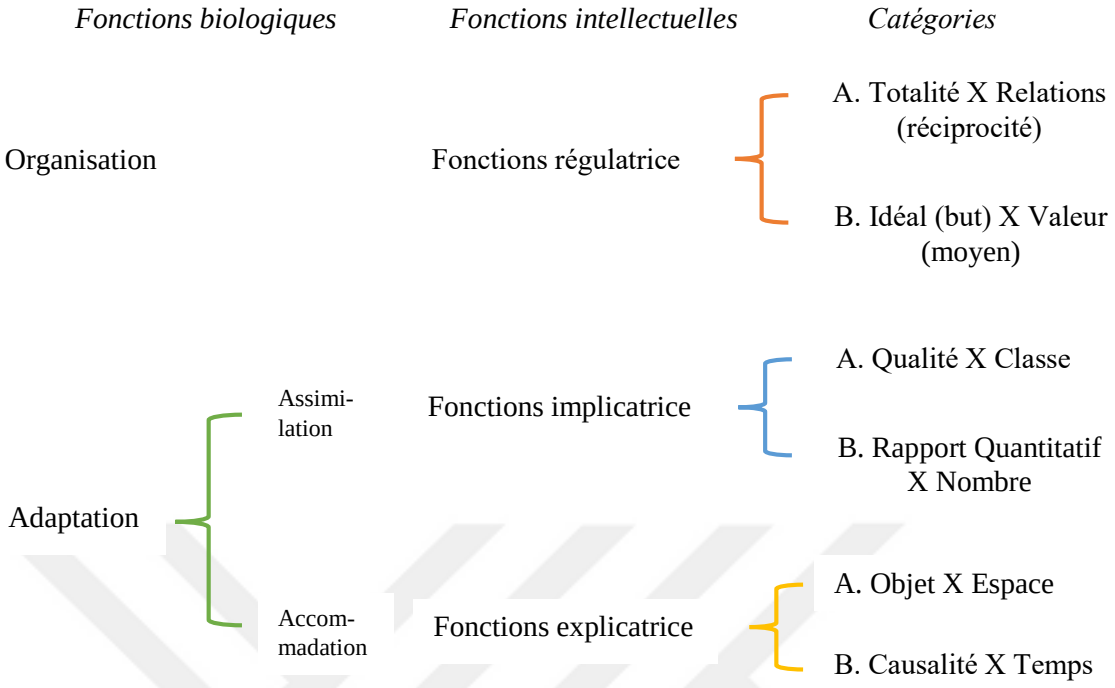


Figure 2.9. Les Fonctions Et Les Catégories Selon Piaget (Piaget, 1977, p. 15)

Dans ce courant, le monde permet aux petits de faire découvrir tout ce qui se passe en agitant, en actionnant, en essayant de concevoir les objets, les animaux, le monde qui l'entourent. Plus tard tout ce qu'ils découvrent déjà permet aux enfants de construire les connaissances. Ils jouent un rôle proactif dans leur propre processus d'apprentissage en tant que protagoniste.

2.1.3.4. Socio-Constructivisme Par L'intermédialité

L'environnement social peut avoir directement des effets soit négatifs soit positifs sur la psychologie humaine. Ainsi selon Bruner : « Apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Bruner, 1996, p. 38).

Dans la théorie d'apprentissage moderne, le modèle d'apprentissage par le groupe social peut privilégier l'apprentissage actif restant au cœur de la pédagogie fonctionnant d'une manière active et proactive. Pour ce modèle, dans la dimension sociale, nous pouvons parler des « interactions, collaborations/co-collaboration, et l'échange entre le prof et l'étudiant », la deuxième dimension de ce modèle est la cognition : la dimension cognitive englobe les tâches, les groupes, la résolution du problème, le contexte, etc..

Le dernier point de repère est l'affection : la dimension affective qui a pour origine les émotions, les sentiments, les attitudes, les croyances, etc. Celui-ci est du au sujet de « motivation » qui agit directement sur le comportement des apprenants dans l'enseignement.

La construction sociale dite de socioconstructivisme nous permet de souligner l'importance des rôles sociaux en interaction.

C'est ce qui fait que dans la théorie d'apprentissage, le socioconstructivisme se distingue du constructivisme par les activités essentielles sociales. A l'inverse de Piaget, Vygotsky appuie sur l'importance de l'apprentissage dans un contexte social et attire l'attention sur les bienfaits de la dimension sociale afin d'obtenir des interactions positives. Or Jean-Paul Roux explique que l'idée de base de la théorie socioconstructiviste dans son ouvrage intitulé « Socio-constructivisme et apprentissage scolaires » : « il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter) » (Roux). En même temps, « zone proximale de développement », toutes les fonctions psychiques jouent un rôle aussi.

CHAPITRE II : Définitions de Certains Concepts

2.2.1. Problématique Définitionnelle De L'intermédialité

De nos jours, le terme « intermédialité » est abondamment utilisé dans les différents domaines tels que le cinéma, la musique, le théâtre, l'art et tout particulièrement les arts plastiques. Mais savons-nous vraiment ce que ce terme signifie et ce qu'il contient ? Pour bien comprendre cette notion composée d'intermédialité au sens large du terme, il va falloir distinguer ce dernier de son préfixe « inter » et du mot « média ». A partir de là, nous allons voir quel est l'impact du préfixe « inter » sur l'acteur principal « média » et vice versa.

Afin de commencer à évoquer ce phénomène, il faut parler de la signification au sens large du « média ». Dans le dictionnaire Larousse[1], le média se définit comme le : « procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de

[1] Dictionnaire en ligne, Larousse :
« http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9dia_m%C3%A9dias/50085 »

documents, ou de messages sonores ou audiovisuels (presse, cinéma, affiche, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication) ». Nous pouvons dédier ce sujet au processus appelé moyen de transmission sémiologique, technologique et ainsi de suite. Quant au préfixe « inter », il a un rôle mutuel.

Ce rôle est défini dans le Larousse[2] comme : « Préfixe, du latin inter, entre, exprimant la réciprocité ou l'action mutuelle (interdépendant), l'intervalle (interclasse) ».

Comme le souligne Jürgen Müller dans son article s'intitulant « vers l'intermédialité histoires, positions et options d'un axe de pertinence » *:* « nommer les médias comme des « monades » isolés est devenu irrecevable » (Müller, 2006, p.100). Dans cette perspective, il considère le préfixe « inter » comme une interaction entre les différents dispositifs et une réécriture intermédiatique. Donc, ici, le préfixe ne fait pas référence à une transposition mais plutôt à une interaction, une récréation d'une nouvelle approche dite intermédialité. Nous allons maintenant examiner les médias dans le cadre de cette nouvelle approche.

2.2.2. Du Mélange Des Genres Vers L'intermédialité

Nous avons déjà fait référence à la signification de l'intermédialité en décomposant et expliquant ce dernier terme. Ainsi nous avons une idée précise de ce que l'on entend par intermédialité. En revanche, l'utilisation de l'intermédialité n'est pas une simple simple interaction entre les types de média.

Comme Jürgen. E. Müller l'affirme, « elle prend en charge les processus de production du sens liés à des interactions médiatiques » (Müller, 2000, p.106)

Dans ce cadre-là, l'intermédialité est un processus complexe qui comprend des phénomènes d'interaction, d'interconnexion, d'adoption, d'adaptation de la fusion ou même encore de re-création.

Pour mettre en œuvre les phénomènes cités ci-dessus, l'idée de l'intermédialité est d'abord l'adoption des différents paramètres de chaque média tout en prenant en compte leur diversité et leur similitude. En dépit de cette relation, ce concept devient un

[2] Dictionnaire en ligne, Larousse : « http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inter-/43593 »

croisement des médias et donc tous ces processus mettent en évidence un changement d'identité selon le contexte et comme Silvestre définit l'intermédialité dans son article intitulé « L'intermédialité : un concept polymorphe » d'une manière suivante :

> « L'ensemble des conditions qui rendent possibles les croisements et la concurrence des médias, l'ensemble possible des figures que les médias produisent en se croisant, la disposition potentielle des points d'une figure par rapport à ceux d'une autre. L'intermédialité est la connaissance de ces conditions, de la possibilité des multiples figures, de l'éventualité que les points d'une figure renvoient à ceux d'une autre »(Silvestra, 2010, pp. 11-29).

L'intermédialité est donc un concept polymorphe, Silvestra Mariniello, en faisant référence à Müller et Villeneuve, déclare que « l'intermédialité est un axe de pertinence reliant la technique et les communautés qui, par elle, se construisent, s'interpellent, conçoivent leurs échanges. » (Silvestra, 2010, p. 11) Dans ce cas-là nous pouvons dire qu'il y a une relation étroite entre les types de médias et leurs types de définitions. C'est pour cette raison que plusieurs auteurs comme Mariniello, Müller, Méchoulan etc, soulignent à plusieurs reprises l'importance et la polyvalence de ce sujet.

Comme notion polysémique d'après Mariniello à partir de son point de vue sur Méchoulan, l'intermédialité peut-être analysée en quatre étapes : la première est qu'elle exprime les rapports entre les types de médias. Deuxièmement, c'est le mélange de média et de technologie qui nous permet de fonder ou de construire un média autre que le média de départ. La troisième étape consiste dans le résultat du développement des médias, des communautés et de leurs relations provenant de la complexité du lieu. Dernièrement c'est le nouveau phénomène qui englobe « les conditions matérielles et techniques de transmission et d'archivage de l'expérience » (Silvestra, 2010, p. 11).

En partant du métissage de différents types de média, c'est non seulement les productions culturelles, scientifiques mais aussi les matériaux constitutifs comme l'environnement, l'identité, le son, la visualisation et ainsi que les supports matériels comme les outils technologiques, au sens large du terme, les techniques et la technologie abritant le nouveau média : intermédialité.

Ce qui amène Silvestra Mariniello a signalé que « …l'intermédialité ne fait pas qu'appeler à l'éclatement des frontières disciplinaires, elle l'impose» dans son article intitulé « l'intermédialité : un concept polymorphe » (Silvestra, 2010, p. 11).

D'un point de vue plus large, pour pouvoir comprendre ledit phénomène polymorphe il faudrait bien décortiquer ce contexte tout en prenant en considération la provenance de ces racines en bénéficiant de son avènement à travers le temps. C'est pour cela que, l'implication et la définition de ce phénomène qui associe aux médias tels que la littérature, le cinéma, le théâtre etc. restent plus ambigües tout au long de l'histoire de l'intermédialité.

C'est donc l'histoire de l'épanouissement de l'intermédialité à travers les autres types de médias qui nous donne la possibilité à comprendre le processus par lequel ce dernier type de média provoque toutes les sortes de médias.

Au départ, en Occident, les médias étaient considérés comme une seule unité mais en même temps, dans la même ère, contrairement à la pensée occidentale, « Aristote considérait la poésie et la musique comme une unité intermédiatique » (Müller J. E., 2006, p. 99).

L'apparition du terme intermédialité remonte à 1812. Coleridge utilise le terme « intermedium » de la manière suivante : « un phénomène narratologique basé sur les fonctions narratives de l'allégorie en tant qu'intermedium entre personne et personnification, entre le général et le spécifique » (Müller J. E., 2006, p. 99).

Ce terme a été peut-être remis en cause au XIX^{ème} siècle mais nous pouvons déduire que l'intermédialité était inconsciemment présente bien avant, car certains médias comme la poésie, la musique et le théâtre qui ne se distinguent pas les uns des autres qu'ils aient une dimension concrète ou abstraite. Nous croyons que cela peut être signifié comme par exemple un poète qui contemple sa poésie pendant son œuvre artisanale en créant une visualité de son œuvre dans son esprit ou même encore un tableau qui peut figurer beaucoup plus qu'une simple image, elle peut exprimer une histoire de plusieurs pages, une poésie, une chanson ou bien une philosophie en soi. Donc si nous pensons dans le contexte de l'intertextualité, l'interdiscurcitivité, l'interartistique et ainsi de suite nous pouvons observer que l'intermedialité pourrait avoir un aspect omniprésent en raison du mariage fort entre les médias même si la concomitance apparait de façon abstraite.

Cette brève histoire de l'utilisation de l'intermédialité pendant tout son histoire, se révèle les autres applications de ce phénomène comme surimpression et nous ne pouvons pas renier que le média se marie parfois avec un autre média ainsi qu'avec une autre culture dont nous bénéficions. Bien évidemment, cette concomitance peut mettre au monde le métissage entre les médias. Cela nous permet aussi d'envisager un bon mélange s'agissant de l'interaction multi-dimensionnelle lato sensu, du fait que ce phénomène désigne à la fois le média et les autres éléments qui comprend la transposition, le transfert, la représentation de la « chose » par le biais de l'augmentation de la technologie utilisée. Nous allons donc utiliser des exemples concrets pour expliquer le phénomène sur lequel nous nous inclinons. Les propos de Silvestra Mariniello nous aident à facilement comprendre comment les types de médias s'adaptent l'un à l'autre au sens culturel :

> «… l'appareil cinématographique, inventé en Occident, se marie avec le haïku ou la peinture du vide au Japon ou avec le Verbe de la tradition orale dans bien pays africains ; le matériau « Aida », conçu dans le contexte du nationalisme italien naissant(où l'Egypte n'est qu'une allégorie de la réalité italienne non représentable pour des raisons politiques), s'adapte au contexte égyptien dans la reprise cinématographique du livret : le matériau et la technologie transférés se transforment au cours u processus, puisque leur identité et leur sens sont fonction d'une relation à un contexte, c'est cette métamorphose historique que l'intermédialité peut signifier. » (Silvestra, 2010, p. 13).

Bien entendu, il est juste de dire que les différentes techniques d'adaptation et de scénarisation comme l'écriture servent à reproduire le contenu et ce processus peut être vu comme un carrefour entre la médiation et sa représentation d'une manière ou d'une autre. Les applications ont tendance à englober deux ou plusieurs éléments d'une culture, d'une œuvre sur laquelle nous impliquons l'intermédialité juste au cas où les techniques intermédiales donnent la possibilité à la littérature, le cinéma de devenir des creusets intermédiatiques avec leurs dimensions culturelles. Ainsi, dans l'article « Théâtralité, médialité et sociomédialité : fondements et enjeux de l'intermédialité théâtrale », Larrue insiste également sur le fait que « l'intermédialité désigne aussi le creuset des médias et des technologies d'où émerge et s'institutionnalise peu à peu un média particulier » à partir de la définition de l'intermédialité faite par le « Centre de recherche sur l'intermédialité » (Larrue, 2011, p. 178).

En même temps, nous allons nous pencher sur la problématique définitionnelle de l'intermédialité et de leurs types de reconnaissance et de différentes applications par rapport à la définition de l'intermédialité. Nous avons déjà donné certains exemples définitionnels fournis par les divers auteurs et théoriciens dans le contexte du « média » et « intermédialité.

Dans l'article intitulé « Prolégomènes pour une définition de l'intermédialité à l'époque contemporaine », Rémy Besson, l'auteur de l'article cité ci-dessous, il nous propose un panorama complet et général du l'intermédialité et de leurs équivalences s'intitulant comme le transfert, l'émergence etc. en faisant référence à un type de média provenant d'un processus de produit culturel d'une façon singulière.

Ensuite il parle du média ayant un aspect culturel englobant « un certain degré d'autonomie ». Il appuie ses idées sur la citation d'André Gaudreault :

> « suppose régulation, régularisation et consolidation des rapports entre les intervenants (stabilité), élection de pratiques qui appartiendraient en propre au média en question, le différenciant des autres médias (spécificité), et instauration de discours et de mécanismes sanctionnant lesdits rapports et pratiques (légitimité) » (Gaudrealt, 2007, cité par Besson, 2011).

D'après Rémy Besson, il est possible de dire qu'il y a une relation forte entre le média et le milieu. Cela signifie que les différents types de médias entrent en relation dans un milieu doté de supports médiatiques. Par ailleurs, Éric Méchoulan exprime ses idées sur ce phénomène d'une façon suivante : « Le médium est donc ce qui permet les échanges dans une certaine communauté à la fois comme dispositif sensible (pierre, parchemin, papier, écran cathodique sont des supports médiatiques) et comme milieu dans lequel les échanges ont lieu » (Méchoulan, 2003, p. 16) .

L'article de Rémy Besson nous permet de dire que le média en tant que production culturelle correspond à un phénomène qui se jouent sur « la structure singulière » muni des différents médias dont on parle déjà. Non seulement cette communication synchronique nous donne la notion de « coprésence » de Jürgen E. Müller selon Besson mais il s'agit par-dessus tout d'un processus de « transfert » à propos duquel Jürgen E. Müller travaille également dans plusieurs articles sur l'intermédialité considérée comme un pont qui nous offre la possibilité de prendre en compte « la forme singulière »

découlant à n'importe quel moment du temps dans la production de médias d'actualité ou non. C'est pour cette raison que ce type d'intermédialité a une structure diachronique qui se définit par un autre phénomène dans l'intermédialité dit « transfert » de Müller.

Concernant la deuxième fonction du média, c'est la fonction qui contient la relation culturelle qui nous fournit une certaine autonomie et qui nous permet de bien analyser les dynamiques, les apports, les bienfaits, les similitudes de l'intermédialité ainsi que les différences de chaque différent média associant à la notion d'« émergence ».

La dernière approche de ce sujet dont Besson parle est la notion de « milieu » qui se fonde sur le lieu où tous les processus se déroulent comme métissage, hybridation, mélange. C'est à partir de toutes ces périodes de développement de l'intermédialité qui peut avoir pour origine l'utilisation ensemble de la pragmatique, de la cognition, de l'esthétique et de la sémiotique.

Nous avons autrefois parlé de l'existence de média dans « l'art figuratif occidental ». Il est convenu également de dire que les œuvres d'arts et les textes littéraires se développent d'une manière séparée. En d'autres mots, l'intermédialité permet à un type de média de se marier avec d'autres types de médias ainsi qu'avec d'autres théories telles que l'intertextualité, l'intersémiotique et l'interartistique, l'interartistique etc. de sorte qu'elle consolide son noyau dur beaucoup plus qu'avant.

En bref, puisque nous soulignons l'importance de l'utilisation de l'intermédialité tout en prenant en compte le mélange des genres vers l'intermédialité, nous allons nous pencher sur le mariage mixte entre les médias et les autres domaines qui établissent relations non seulement « intra » mais aussi « inter ». Ces deux préfixes nous aident à expliquer de manière plus approfondie pourquoi les autres domaines sont nécessaires à l'analyse des travaux intermédiatiques et pédagogiques.

CHAPITRE III : LES VARIANTES ARTISTIQUES DE L'INTERMEDIALITE

2.3.1. Des Intermédialités Artistiques Traditionnelles Aux Approches Intermédiatiques Educatives Innovantes

Dans le chapitre précédent, nous avons parlé du « problématique définitionnel de l'intermédialité » et « du mélange des genres vers l'intermédialité » dans le cadre de définitions de certains termes. Afin de mettre en évidence à la fois les apports et les rapports des approches intermédiatiques éducatives innovantes avec le processus d'adaptation, d'adoption, du transfert, de convergence, de traduction, et ainsi de suite, à tirer profit d'une approche qui s'appuie sur l'utilisation de divers types de médias tels que la cinématographie, la théâtralité, la visualité, la photographie, la sémiologie, la poésie, la textualité etc. autant que possible.

Dans ce chapitre sur lequel nous allons mettre l'accent qui fait partie de la mixité ou bien de bon mélange des genres qui peut être lié à l'intergénéricité dans les arts, pour mieux dire, au sens large du terme, dans les médias divers : la littérature qui se positionne hors de la littérature, le cinéma en tant que le nouveau langage à travers la littérature, la théâtralité considérant peut-être comme le berceau de l'hybridation avec les propres règles et les applications mixtes depuis le grec ancien.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté surtout pour l'éducation. Nous allons nous pencher sur l'adaptation et l'utilisation de l'intermédialité éducative innovante et sur des problèmes communs au-dessus d'elles pour pouvoir monter à bord en classe de langue. De telles applications seraient très utiles à l'enseignement de langue étrangère dans le but d'améliorer l'efficacité et le contenu du cours, la productivité de la classe, la créativité des apprenants quant à l'apprentissage hybride, dans tous les sens du terme. Il faudrait également limiter le sujet dont nous parlons plutôt dans la dimension éducative et moins littéraire, picturale, théâtrale puisqu'il est possible de dire que l'intermédialité est un sujet qu'on peut représenter sous forme d'arborescence thématique pour laquelle il y a tant d'exemples et tant d'applications que nous pouvons en citer par rapport à chaque média.

2.3.1.1. Intermédialité Cinématographique : Image-Texte-Son

D'une part, comme dans des film d'Alain Robbe-Grillet et d'Alain Resnais, non seulement ce genre d'intermédialité peut développer la diversité linguistique mais aussi cette sorte d'intermédialité peut être au service de la compétence lecturale, par l'intermédialité filmique moderne ; un autre fruit de ce domaine : « cinéma radiophonique » qui est le processus par lequel on fait une œuvre nouvelle en faisant l'adaptation cinématographique pour la radio à partir des œuvres classiques et populaires. Or Germain Lacasse, appelle ce processus « l'étape ultime » qui met l'accent sur « la distribution » et « le répertoire radiophoniques » des œuvres littéraires et cinématographiques telles que « Un homme et son péché », « Le curé de village », « Séraphin » et il parle du cinéma national qui « contribuait ainsi à singulariser et à consolider par emprunt intermédiatique une culture hybride largement fondée sur l'adaptation donc aussi sur le déplacement de l'instance de validation des discours » (Lacasse, 2000, pp. 99-100). En même temps qu'il y a une autre application intermédiatique : la radio visuelle qui peut se traduire par l'adaptation radiophonique à partir des œuvres cinématographiques connu sous le nom de « Radio-Théâtre Lux Français » selon Lacasse (Lacasse, 2000, p. 98). Les pièces radiophoniques peuvent représenter la notion de « la radio visuelle » car il est possible de dire qu'il y a un lien étroit entre la radio visuelle et les pièces radiophoniques. Par nature, il existe un fond musical à l'arrière-plan, la sonorisation, ce n'est pas un bruitage mais c'est une sorte du langage verbal au cinéma et un texte littéraire qui est le bon fruit de ce genre de l'intermédialité découlant de l'hybridité. Cela veut dire que l'énonciation se fonde sur les pièces radiophoniques sous la forme hybride. Le récit vocal adapté par des œuvres cinématographiques est considéré, selon l'explication qu'en donne Lacasse : « L'écoute des enregistrements conservés permettrait sans doute de reconnaitre la musique des films mentionnés dans les émissions, mais la production locale instaurait une instance d'énonciation fondant une subjectivité hybride plutôt que fondée uniquement sur le rapport à l'extérieur » (Lacasse, 2000, pp. 98-99).

En même temps, le travail cinématographique ne peut pas être restreint avec les techniques d'adaptation, le style et l'écriture : il y a une bonne invention ou un bon essai créatif comme les romans cinéoptiques. D'après Jeanne-Marie Clerc, la conception « des romans cinéoptiques » a été proposée par Alfred Machard dans son premier essai qui

s'appelle « L'homme qui porte la mort », contre le roman-cinéma alors que Robe Grillet insiste sur le mérite de posséder ce genre en disant « ..tenté de pousser jusqu'à leur limite extrême ces variations scripturales autour d'un texte iconique, à venir ou déjà présent, et de les avoir livrées telles quelles à la publication sous le titre renouvelé de « ciné-roman » » (Clerc, 1993, pp. 102-108).

D'autre part, nous recourons souvent à des supports filmiques en classe de langue en faveur de l'apprentissage des langues étrangères et avec le temps nous considérons l'utilisation des récits filmiques comme une pratique répandue. Comme le dit Cristelle Maury, « …un objet d'intérêt et un déclencheur de motivation pour l'acquisition des langues », dans son article « l'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaire » (Maury, 2012, pp. 26-43). L'utilisation des supports filmiques didactisés à des fins de pédagogie de langue étrangère est considérée comme un phénomène courant de nos jours.

D'une manière générale, l'application du septième art permet de faciliter à créer un public hétérogène tout en suscitant les besoins des apprenants. De ce fait, le produit cinématographique sert à l'insertion des éléments culturels, historiques, artistiques et à sensibiliser les apprenants de comprendre à la fois le milieu cinématographique et le contenu du cours vu que la cinématographie nous permet d'analyser une œuvre littéraire, théâtrale, artistique, musicale, documentaire tout en évoquant les techniques de narration, les types d'adaptation, le processus de l'adoption ou bien le transfert du texte au cinéma et à partir du cinéma didactisé vers le cours dans le milieu scolaire. Par nature, le septième art se marie non seulement avec des outils pédagogiques et technologiques mais aussi avec d'autres arts tels que le quatrième (la musique), le cinquième art appelé les arts vivants, la poésie dite le sixième art, le huitième art intitulé les arts médiatiques et aussi le neuvième art qui s'appelle la bande-dessinée. D'une manière ou d'une autre, nous pouvons dire que le cinéma établit une connexion avec l'art numérique que l'on appelle dixième art en raison de l'ergonomie entre les arts. Il est d'autant mieux fait que/puisque le cinéma nous donne la grande possibilité de l'analyse de discours et de sémiotique de l'image et du déclencheur motivationnel parmi les différentes tendances de communication. C'est pour cela que le cinéma présente un enjeu pédagogique. Observons le tableau ci-dessous pour bien expliquer le septième art et ses multiples apports.

Tableau 2.2. L'utilisation Du Cinéma Par Rapport Aux « Dispositifs Pédagogiques Technologiques Et Aux Compétences Ciblées » (Velez, 2012, pp. 8-25).

	Acteur social envisagé	Usages pédagogiques du cinéma	Pédagogie privilégiée en didactique des	Apprenant envisagé en didactiques des langues	Dispositifs pédagogiques technologiques	Compétences ciblées
1	Spectateur cultivé	illustratif disciplinaire	une pédagogie grammatico-lexicale	l'apprenant cultivé	le mode réactif	savoirs
2	Spectateur spécialisé	explicatif techniciste	une pédagogie communicative	l'apprenant communicant	le mode proactif	savoir-faire
3	Spectateur réalisateur	créatif et transversal de projet	une pédagogie actionnelle	des apprenants agissant dans un contexte authentique et engageant	le mode mutuel et interpersonnel	savoir-être(attitudes et comportements), savoir-devenir (développement de projets)

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons dire que le cinéma joue un rôle transmissif englobant les liens de compétences linguistiques comme l'apprentissage des langues, les diverses applications de pédagogies comme la perspective actionnelle et les différents dispositifs pédagogiques technologiques. De ce fait, le creuset entre le média et les arts se fait par correspondance. Nous prenons le cas d'un récit filmique bien didactisé par rapport aux besoins des étudiants, ce support filmique commence par rendre le cours attractif, interactif beaucoup plus qu'avant, car l'utilisation d'un support cinématographique, un récit filmique ou bien une séquence de film nous donne l'occasion de travailler des multi-tâches en mise en évidence les similitudes des travaux interdisciplinaires.

Par exemple, pour bien appliquer une séquence cinématographique d'une façon intermédiatique, nous avons besoin de vraiment vulgariser, didactiser de telle sorte que les apprenants peuvent facilement comprendre le texte cinématographique ou bien analyser la séquence choisie d'une manière epitextuelle, hypertextuelle, hypo textuelle tout en recourant à la lecture parallèle dans le contexte de l'histoire, de la culture, d'un point de vue de différents protagonistes ou bien divers auteurs.

Ainsi, les apprenants peuvent construire leur propre apprentissage comme l'approche actionnelle accentue sur cela aussi mais en tous cas, il faudrait bien répondre à cette question : le récit cinématographique suffit-t-il seulement afin de créer un environnement d'apprentissage intermédiatique ? Comme toutes les approches, la séquence filmique n'est pas suffisante pour la construction d'un cours bien médiatisé. Nous avons besoin de choisir des films réalisés à partir de différents techniques cinématographiques. De plus, nous pouvons ajouter les questions, les explications, les réponses, les sous-titres dans la séquence sur laquelle nous travaillons.

Pour bien réussir cela, les TICE nous permettent de configurer, de modifier le récit filmique et grâce à tous ces applications, nous créons un film hors du film en tirant profit de l'adaptation, de la transposition, de techniques de montage et nous pouvons obtenir un nouveau langage métalinguistique au-delà du langage cinématographique comme le dit Maury, à partir de l'introduction du livre de Stempleski et Tomalin, « Ces activités incitent les étudiants à observer et à analyser les techniques cinématographiques et à comprendre l'influence du choix des plans, des éclairages, du montage et du son sur la perception qu'a le spectateur du récit »[3] (Stempleski & Tomalin, 2001, cité par Maury, 2012).

Ces activités permettent aux apprenants de faire des différentes tâches de production, de compréhension tout en pris en considération de la dimension métalinguistique.

Cet aspect métalinguistique nous amène à la notion de cartographie parce que les apprenants font le défi avec beaucoup de choses en même temps. D'après Irma Velez à partir de son point de vue sur Anne-Marie Garat, « cartographier les savoirs et les savoir-

[3] Cette citation traduite par Maury, à partir du livre du livre intitulé « Film » qui a été rédigé par Stempleski et Tomalin. « « [these activities] motivate students to observe and discuss the techniques of filmmaking itself and to understand how the choice of shot, lighting, editing, and sound all influence our view of the story being told. » « https://apliut.revues.org/2661?lang=en »

faire déployés permettrait sans doute de professionnaliser la démarche et de la généraliser, sans oublier pour autant que la pédagogie de projet n'est pas une pédagogie de la prescription » (Velez, 2012, pp. 8-25).

Tableau 2.3. « Tableau Récapitulatif En Ce Qui Concerne Les Compétence Comme Savoir, Savoir-agir, Savoir-faire Qui Indique « Des Habiletés, Connaissances, Compétences, Et Stratégies Développées Dans Le Cadre D'un Scenario, D'une Réalisation Filmique » (Velez, 2012, pp. 8-25).

Compétences	**Connaissances**	**Habiletés**	**Stratégies**
Savoir-agir	***Savoir***	***Savoir-faire Savoir comment***	***Savoir quand***
Savoir rédiger un scénario en LV2	Techniques d'écritures de scénario	Rédiger un scénario à plusieurs mains	Évaluer les contenus des trois parties d'un scénario
Savoir découper un scénario par plan/séquence	Langage audiovisuel élémentaire	Découper un scénario par plan/séquence	Attribuer des tâches variées au sein d'un montage
Réaliser des décors/personnages	Dessin Découpage	Assembler	Intégrer des changements nécessaires de décors pour les adapter aux prises de vues
Savoir créer une bande sonore en LV2	Fonctions d'Internet	Sélectionner des sons libres de droits sur Internet et les adapter aux besoins	Modifier les productions réalisées
Savoir prendre des photos pour un montage d'animation	Fonctionnement technique d'un Reflex	Prendre des photos bien exposées, cadrées et répondant à une commande	Assembler les images prises
Réaliser un montage d'animation	Maîtrise du logiciel	Assembler la bande son et image sur le logiciel	Répartir des rôles pour des tâches prédéfinies ou à définir
Savoir présenter un film en LV1	Prise de parole en public	Mettre en place une stratégie collective du présentation du film	Organiser une cohérence de groupe pertinente à la présentation

Toutefois, le document didactique vidéo peut porter les différentes fonctions ainsi que dans les fonctions du langage, les fonctions de l'image utilisée en classe. Ces fonctions nous permettent de mieux analyser le document qu'on va distribuer aux étudiants, de mieux classifier le contenu du cours par rapport aux besoins de l'apprenant ou bien ces fonctions peuvent rendre le cours plus amusant qu'avant.

Carmen Compte, dans son ouvrage intitulé « La vidéo en classe de langue », divise les fonctions attribuées à la vidéo en classe en trois fonctions : la première est « d'illustrative », elle constitue non seulement la culture de la langue cible mais aussi la puissance, le bienfait, la forme frappante de la visualité et l'illustration comme moyen de communication, la deuxième est celle de « déclencheur » qui évoque la curiosité des apprenants afin de bien analyser le texte, de susciter la curiosité, la dernière fonction est celle de « moteur » qui est définie peut-être comme le vif du sujet qui équivaut à « la fonction psychologique de facilation » (Compte, 1993, pp. 30-36).

D'après Compte, on peut dire que la fonction illustrative sert à utiliser le langage non-verbale comme les gestes, les mimes au moment où l'enseignant ne pourrait pas bénéficier du langage verbal pour rendre moins difficile le processus de mémorisation « d'éléments langagiers ». C'est la deuxième fonction comme déclencheur qui nous invite à analyser le texte plus en détail et à travailler différemment sur le texte et qui peut donner l'envie aux apprenants de parler du sujet. Cette fonction joue en outre un rôle significatif comme « médiateur » et « déclencheur » entre le texte, la classe et le professeur. La dernière fonction sur laquelle nous mettons l'accent est celle de « moteur ». Pour elle, il se peut que cette partie comprenne les multiples opérations pédagogiques, *lato sensu*, tels que l'exploitation maximale du contenu, l'analyse du texte, la déconstruction des documents , la recherche approfondie sur le contenu, le thème spécifique ou bien le texte distribué, la réalisation une présentation, etc. (Compte, 1993, pp. 30-36).

En sortant de ces fonctions vidéo donnés par Carmen Compte, il faut faire une liaison entre ces fonctions et leurs exploitations en faveur de l'enseignement des langues notamment au FLE.

2.3.1.2. Intermédialité Théâtrale : Image-Texte-Scène

Le théâtre est un art très ancien datant de l'antiquité. De prime abord, nous pouvons trouver à l'origine du théâtre des rites ayant un aspect religieux, des danses, des chants, des mimes etc. Le phénomène théâtral contient l'espace, le lieu, les gestes, les voix, les costumes reposant sur le culte de Dionysos. Le premier exemple de théâtre connu remonte à l'ancienne Egypte englobant une sorte d'opéra, le drame, etc., comme le théâtre grec laissant une trace indélébile où on voit le premier exemple de la tragédie, la pantomime et les pièces d'Aristophane dans l'histoire de l'humanité, comme le théâtre latin qui a l'origine des fêtes pour faire honneur à Priape, Liber et Bacchus et comme le théâtre en orient, le théâtre chinois et le théâtre nippon selon l'encyclopédie Larousse[4].

Cependant, on peut dire que le travail intermédiale dans ce domaine est récent alors que le théâtre est considéré comme l'un des plus anciennes applications intermédiale selon plusieurs chercheurs. Avec l'utilisation intensive de la technologie, la pratique intermédiale commence à augmenter de plus en plus. En d'autres mots, les apports numériques de l'exécution intermédiale nous permettent d'intégrer l'image et le son dans le même lieu comme la télévision, le cinéma, le vidéo etc. Jean-Marc Larrue explique la cause du retard des études théâtrales d'une façon nette en comparant avec les études cinématographiques :

> « Ce retard des études théâtrales à s'ouvrir à la pensée intermédiale – par rapport aux études cinématographiques ou médiatiques qui en été le berceau – n'est pas anodin, il est révélateur d'une dynamique et de valeurs théâtrales qui se sont précisément construites sous la pression croissante de l'İntermédialité mais aussi contre elle, tel que cela se manifeste depuis l'apparition des premières reproductions technologiques du son et de l'image au XIXe siècle. » (Larrue, 2015a, p. 15)

A partir de cette citation de Larrue, nous pouvons mettre l'accent sur la localisation du théâtre en tant qu'art hybride du moment que le théâtre est nourri par des différents éléments et facteurs au cours de son histoire. Quand nous disons la théâtralité, ce phénomène évoque non seulement les objets comme les décors mais aussi le processus de mise en scène d'un épisode théâtral comme la dramaturgie, les techniques théâtrales

[4] En même temps, Larousse est une encyclopédie en ligne qui abrite l'un de grand index en internet. : « http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/histoire_du_th%C3%A9%C3%A2tre/96913 »

et surtout les adaptations théâtrale d'une façon intermédiale. En tout cas, l'existence de l'approche intermédiatique dans la scène ou dans les études intermédiales reste limitée du fait que la révolution numérique peut malheureusement influencer l'application intermédiale ainsi les autres domaines depuis peu de temps. Jean Marc-Larrue, l'auteur de l'article qui s'appelle « du média à la médiation », explique le développement lent au théâtre en faisant référence à l'essor technologique des arts scéniques :

> « On peut s'étonner que le théâtre qui a vécu de remarquables mutations grâce à l'électricité et qui connaît depuis une trentaine d'années un important renouveau, sous l'effet conjugué de l'éclatement des barrières disciplinaires traditionnelles et de l'invasion des « nouvelles technologies » (numériques) – les deux ne sont pas sans lien –, n'ait pas plus tôt attiré l'attention des chercheurs intermédiaux et n'ait pas davantage lui-même intégré à son arsenal heuristique et créatif certains concepts clés de l'approche intermédiale » (Larrue, 2015b, p. 64).

Nous allons maintenant nous intéresser à de la présence de la théâtralité dans la classe. Comme le dit Edmée Runtz-Christian, « Enseignant et comédien, un même métier ? » A partir de la question primaire, essayons de répondre aux questions suivantes : « Quels sont les rapports entre la théâtralité et la classe ? » « Est-ce que l'utilisation de la théâtralité dans l'enseignement des langues étrangères est un rêve ou une réalité ? » etc. Nous allons commencer par répondre à la question : Qu'est-ce que la théâtralité ?

En deçà de la définition classique ou bien de celle d'un dictionnaire, nous pensons que Roland Barthes donne l'une des plus intéressantes réponses qui explique la notion de théâtralité en référence à Baudelaire et les perceptions œcuméniques en dehors du texte mais plutôt les contours de texte pour le problématique de la théâtralité. D'après Roland Barthes, la notion de théâtralité peut se traduire par cette explication :

> « C'est le théâtre moins le texte, c'est une épaisseur de signes et de sensations qui s'édifie sur la scène à partir de l'argument écrit, c'est cette sorte de perception œcuménique des artifices sensuels, gestes, tons, distances, substances, lumières qui submerge le texte sous la plénitude de son langage extérieur. Naturellement, la théâtralité doit être présente dès le premier germe écrit d'une œuvre, elle est une donnée de création, non de réalisation » (Barthes, 1964, p. 54).

En partant de la citation, à un premier niveau, le seul texte n'est pas suffisant pour la création du milieu théâtrale.

La théâtralité provient d'autres éléments nommés « perception œcuménique » en ce qui concerne les gestes, les mimes, les tons, les lumières de sorte que le récit théâtral soit plus complet que les méthodes non-intermédiatiques en classe de langue. Par exemple, l'accent est mis sur le théâtre cinématographique contenant le processus par lequel on fait l'adaptation du cinéma à partir d'œuvres théâtrales en ce qui concerne des textes littéraires adaptés à la scène. Le premier exemple de ce genre de l'intermédialité que l'on peut citer « AlloChat-Plin », « Les Dopés », « Le Cheik », sans doute les plus connues parmi ces adaptations, le théâtre cinématographique, remonte aux années 1920, au Québec selon Lacasse. (Lacasse, 2000, p. 94).

D'autre part, il y a une autre pédagogie de la présence au théâtre intermédiale qui sert à faire appliquer tous ses conjoints enrichissants en faveur de l'enseignement des langues étrangères. Le théâtre nous permet d'éduquer non seulement notre esprit, notre âme, notre geste, notre corps mais aussi la culture d'une société, la communication inter/intrapersonnel, compte tenu de toutes les structures productives.

Toutefois, il faut ainsi dire que la motivation joue un rôle crucial, déterminant et non-négligeable au service de la théâtralité pouvant servir à faire l'éducation sentimentale et l'éducation artistique à partir de différents textes qui raconte la vie, les vertus, la persévérance, etc. Les auteurs du livre « du théâtre à l'école » donnent une explication pour l'éducation esthétique de la manière suivante :

> « …l'éducation esthétique présuppose une dimension culturelle indispensable, au sens de la mise en contact de l'enfant avec les œuvres, les lieux de production, de création et les artistes. Cet élargissement permet à l'enfant de découvrir son appartenance aux sociétés humaines et à leurs valeurs… » (Caillot, Citterio, Gaspard-Huit, & Marion, 1994, p. 35).

Le théâtre peut être conçu comme la forme d'expression qui facilite le lien entre les étudiants compte tenu la difficulté partagée à surmonter la timidité de la classe. Dans le livre « du théâtre à l'école », le théâtre en tant que technique d'expression met l'accent sur l'importance de la théâtralité parce que le théâtre joue un rôle très crucial en vue d'empêcher le déblocage des étudiants. Il donne aux étudiants l'occasion d'avoir l'audace de dire, de faire, d'appliquer ceux qui veulent parler du contenu en classe et il permet aussi aux étudiants de franchir les barrières à la fois psychologiques et sociales qui bloquent les étudiants d'une manière ou d'une autre (Caillot, Citterio, Gaspard-Huit, &

Marion, 1994, pp. 19-20). Dans tous les cas, pour bien définir le processus, il est nécessaire de parler du « triangle pédagogique » qui comprend le professeur, le savoir et l'élève. Quant au « triangle dramaturgique », il associe le comédien, le texte et le spectateur. Ainsi, on a besoin de considérer le professeur comme un comédien qui joue en classe.

Les similitudes entre les métiers indiquent un besoin indispensable et inévitable car Murat Demirkan, l'auteur de « l'enseignement et la théâtralité », définit ce processus en partant du triangle pédagogique et dramaturgique de la manière suivante :

> « Si l'un de ces éléments manque, ni le cours ni la pièce de théâtre n'auront lieu. Dans le triangle pédagogique et dans le triangle dramaturgique, tous les éléments nécessaires peuvent être en place (« professeur-savoir-élève » et « comédien-texte-spectateur ») sans pour autant qu'il n'ait ni une bonne représentation, ni un bon cours » (Demirkan, 2003, p. 23).

Pour bien comprendre les rapports entre le triangle pédagogique et le triangle dramaturgique. Observons les schémas ci-dessous :

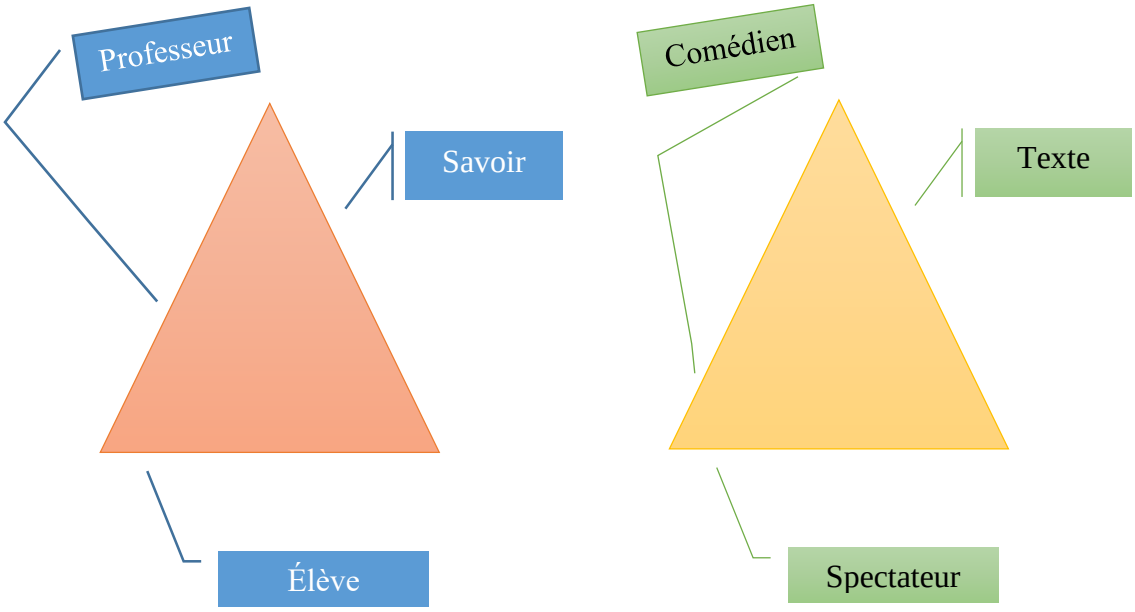


Figure 2.10. Triangle Pédagogique Et Triangle Dramaturgique (Demirkan, 2003, p. 23)

En dépit de l'utilisation de la théâtralité et surtout de la théâtralité innovante intermédiale en faveur de l'apprentissage des langues étrangères, de temps en temps, le cours conduit à une impasse ou bien si ce n'est pas le cas, le professeur et les étudiants se trouvent dans une impasse d'une manière ou d'une autre en ce qui concerne la diminution de la motivation, la fatigue mentale, la durée du cours, l'application du cours, la perte des contacts oculaires, la mauvaise mise en scène, etc. Pour bien gérer la situation rencontrée et mettre fin à cette impasse, on pourrait se rappeler les six fonctions du langage de Jakobson. Puisque on compare le professeur au comédien dans la classe, le comédien doit rendre le cours plus interactif sur la scène, par exemple la fonction phatique est responsable de dominer le souci qui est étroitement liée à la continuité de la communication ou à la perte de contact. Les autres fonctions (émotive, référentielle, conative, métalinguistique et poétique) sont aussi importantes que le contact entre le prof (c'est-à-dire le comédien) et les étudiants qui sont les spectateurs en classe. Ainsi il est possible d'établir en ce sens une similitude entre la classe et la scène. Pour bien comprendre ce phénomène, observons le schéma ci-dessous parlant des six fonctions du langage de Jakobson :

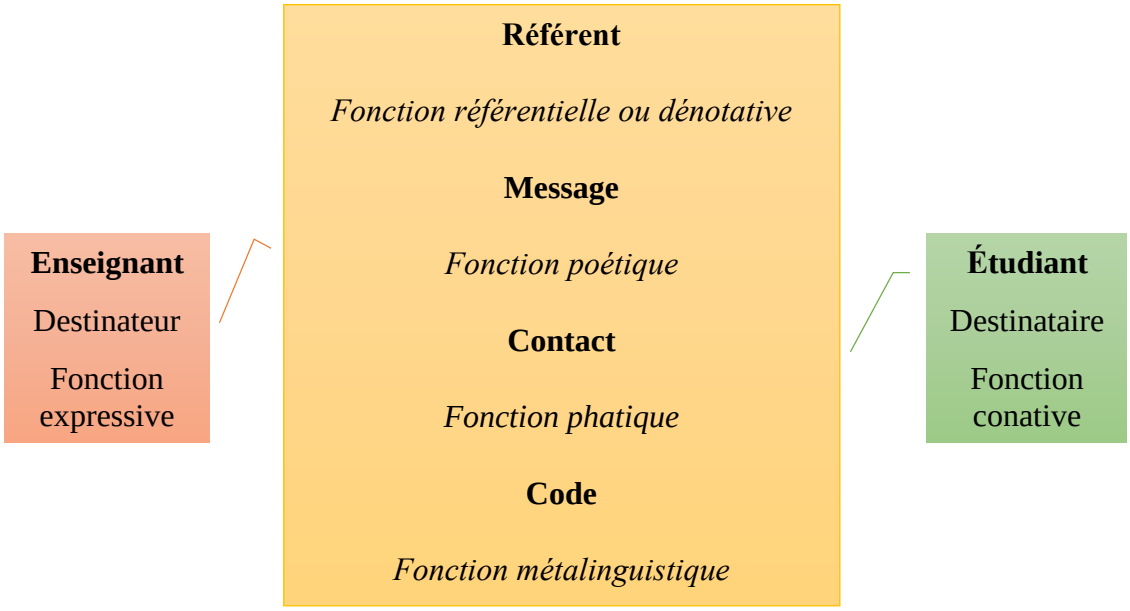


Figure 2.11. Six Fonctions Du Langage De Jakobson (Demirkan, 2003, p. 55)

En même temps, il y a une autre problématique de la représentation, au sens large. Demirkan attire l'attention sur l'importance de la représentation en bénéficiant de diverses fonctions du langage de la manière suivante :

> « …l'art d'enseigner aussi bien que celui du théâtre proclame narcissiquement l'équivalence entre la vie et le langage. Le fait de représentation donc au-delà de la mimésis fortifie l'illusion du réel si bien que la vieille distinction entre la réalité et l'aire du simulacre s'estompe de plus en plus » (Demirkan, 2003, p. 51).

En faisant recours à la citation de Demirkan, il est donc possible de dire que le cours dans le cadre de la théâtralité pourrait jouer des rôles différents comme poétique, référentiel et esthétique etc. Par exemple, le discours du professeur peut être classé sous la fonction esthétique.

2.3.1.3. Intermédialité Picturale : Image-Texte-Peinture

L'intermédialité peut se traduire par la répercussion du processus de la convergence, du métissage entre les types de médias. Actuellement, l'intermédialité picturale peut se référer à la relation image-texte-peinture qui est due à la création artistique que nous pouvons définir comme picturale. La peinture et la métaphore attribuée à la peinture proviennent de la puissance de la visualité. La visualité et l'image nous entourent complètement. La structure impressionnante, frappante, saisissant de la visualité nous offre 36 différents types d'analyse, de la lecture intertextuelle, du travail sémiotique en faveur de la richesse des arts visuels. Nous ne bénéficions pas justement des images comme l'illustration ou comme un moyen de représentation tous ceux que l'on veut dire. L'aphorisme fameux de Simonide cité par Plutarque de Simonide de Céos, poète lyrique grec : « la peinture est une poésie muette… » mais d'après Gérar Desson, l'acceptance de la peinture comme « la poésie silencieuse » peut apporter quelques risques qui découlent des rapports « herméneutiques » parce que pour lui :

> « La poésie est une affaire de langage, la peinture est une affaire de formes et de couleurs. On connaît la fable des arts jumeaux qui est la fable de la radicale solitude des arts. Alors que la question est autre. Il ne s'agit pas, en effet, de distinguer un langage poétique et un langage picturale. Il ne s'agit d'ailleurs pas de langage à proprement parler, mais de ce niveau de la pensée, où la poésie et la peinture se trouvent sur le plan de l'art » (Dessons, 1999, p. 49).

A partir de cette citation, il est possible de dire que la peinture est un art doté des couleurs, des formes pour Gérar Desson, mais en tous cas, la peinture comme art d'illustration abrite-t-elle une narration, une histoire quand même sa propre syntaxe et sémantique ? Ainsi, la lecture de la peinture dépend de ce que nous voyons quand nous regardons un tableau ou une peinture. Puisque d'après Henri Michaux, selon Desson, ce processus peut appeler comme une lecture mais pour Desson, met l'accent sur le fait que si on accepte ce processus comme la lecture, cela peut signifier que « la lecture, en l'occurrence, tourne le dos à l'herméneutique au sens où la lecture n'est pas le déchiffrement d' « un texte pictural » (Dessons, 1999, p. 53).

En laissant de côté le débat philosophique sur la peinture picturale comme langage ; la peinture enrichie par l'intermédialité picturale permet d'utiliser l'art non seulement comme un moyen de communication mais comme un support susceptible de déclencher des activités en faveur de l'enseignement des langues étrangères. C'est pour cela que la peinture est utilisée pour créer une certaine sensibilisation aux arts visuels, pour faire découvrir des mondes inconnus dans différents domaines, pour analyser le texte en bénéficiant de différents types de médias et des arts, pour attirer l'attention de l'étudiant sur certains aspects de la littérature, de l'art, de la musique qui nourrissent à la fois l'âme humaine et les arts. De ce fait, il nous semble que la connaissance du processus de création d'une œuvre à partir des autres domaines comme la littérature, comme « la peinture parlante » dite la poésie, comme le théâtre donne la possibilité aux étudiants d'être sensibilisés aux échanges culturels, textuels, artistiques entre les arts comme médias. Grâce à cela, l'étudiant disposant d'un bon bagage culturel peut analyser la situation à résoudre donnée par le professeur en classe et qui nous permet de reconnaître les similitudes, les divergences, les lacunes d'un sujet sur lequel l'apprenant essaye de débattre en contexte pédagogique. Toutefois, l'analyse picturale contient une autre approche multi-sensorielle. L'analyse d'une œuvre picturale peut être guidée par le biais des sens humains : nous pouvons écouter avec les yeux comme nous pouvons voir avec nos oreilles. Il y a une sorte de synesthésie. Chaque fois que nous voulons exploiter la lecture pittoresque, nous rencontrons l'insertion de la poésie dans les arts des autres sens. Pour bien mettre en lumière cette forme synesthésique ou ce mélange des sens, Horace disait : « L'esprit est moins vivement frappé de ce que l'auteur confie à l'oreille, que de ce qu'il met sous les yeux, ces témoins irrécusables » (Horace). Cependant quand nous

acceptons la peinture comme l'image, le récit pictural peut recourir au texte se cachant derrière l'image et pour bien comprendre le message pictural, la lecture entre le ligne du texte et la peinture peut renvoyer au modèle picturale. En même temps, l'artiste fait la superposition en écrivant en peinture, en image qui appartient à des signes sémiotiques alors que l'image nous donne 36 différentes analyses, interprétations grâce à sa forme polysémique. En plus, la notion de lecture peut aller de pair avec le modèle pictural et l'écriture littéraire comme Marcel Proust.

2.3.1.4. Intermédialité Photographique : Image-Texte-Photo/Fiction

Primo, par nature, la photographie évoque un moment inoubliable, une histoire remarquable, un conte racontant les vertus de l'homme, un protagoniste dans une œuvre littéraire, une réalité démasquant en soi-même grâce à sa présence à travers l'histoire. C'est peut-être pourquoi, la photographie était/est/sera un meilleur témoin insaisissable de l'histoire.

De temps en temps, la photographie saisit un symbole d'un moment remarquable, elle est parfois une signification des choses, elle fait parfois partie de la visualité qui fait la connexion avec l'image, avec la peinture. Quelquefois elle représente une réflexion qui influence sur des milliers des pages. Elle laisse parfois sa place à juste un signe qui abrite les éléments sémiotiques et elle peut avoir un corpus visuel qui se trouve au-delà de la conception normale mais la photographie exprime *ex professo* un événement, un récit sur lequel nous pouvons écrire en pleine page. La photo raconte tout ce qu'elle veut dire dans un cadre unique dans l'écriture des pages et dans la discussion d'un sujet pendant des heures.

A partir de cette petite introduction, la photographie est « parfois » une photographie. En dehors de cela, elle établit souvent une relation avec les autres arts, les autres types de médias, la littérature, le texte, la peinture. En raison de ce rapport, la photographie peut enrichir son corpus et son contexte tout en restant en contact avec les autres domaines qui lui permet d'échanger d'une façon culturelle, d'une manière conceptuelle et contextuelle. Grâce au fruit de tous ces échanges, elle peut être citée par les chercheurs avec l'ensemble des autres domaines et elle peut se placer juste à côté des arts.

Dans l'intermédialité qui reste un concept polymorphe, Silvestra Marinielleo fait référence aux rapports entre les médias afin de définir l'intermédialité. Pour lui, il se peut que l'œuvre de Célestion Monga « Fragments d'un crépuscule blessé ou bien » ou bien « Un acte de terreur » d'André Brink soient considérés comme une bonne illustration des apports entre la littérature et la photographie (Silvestra, 2010, p. 13).

Au fur et à mesure que l'intermédialité se marie avec les domaines plus proches, elle continue à nous donner le fruit d'un bon mélange que l'on appelle la mixité. Cela peut donner lieu à un impact polymorphe qui influence sur à la fois le domaine influencé et le domaine influant. Cependant, Roland Barthes, dans son ouvrage qui s'appelle « L'obvie et l'obtus », prend la décrit la situation à partir de la perspective d'un moyen comme « le message photographique » qui permet de transmettre le message à autrui.

Pour lui, la photographie est un message qui contient trois éléments : «la source émettrice », celui qui prend la photographie et la prépare pour la presse, le deuxième est « le milieu récepteur », celui qui lit le contenu et le dernier est « le canal de transmission » qui est responsable d'émettre le message photographique aux publics. Pour Roland Barthes, « l'émission et la réception du massage » est un sujet relatif à la sociologie parce qu'il attire l'attention sur le fait que la communication intègre les travaux sur « les groupes humaines », sur leurs attitudes, sur leurs comportements, et finalement sur la société. Comme le dit Barthes, « ...la photographie n'est pas seulement un produit ou une voie, c'est aussi un objet, doué d'une autonomie structurale… » (Barthes, 1982, p. 9).

Nous pouvons parfois rencontrer les récits photographiques dans la littérature. Les récits photographiques peuvent présenter un autre point de vue littéraire dans l'œuvre littéraire et cette pénétration nous permet de lire différemment l'ouvrage par rapport aux modèles de lectures classiques. Cette forme peut nous donner l'occasion de faire le binome photographo-littéraire : le texte littéraire - la photographe. D'après Patricia Gouritin,

> « les différents intervenants cherchent ainsi à soulever d'éventuelles convergences entre littérature et photographie et prennent pour cela appui sur les œuvres d'écrivains du XIXe et XXe siècle (Zola, Flaubert, Barthes, Le Clezio, Houellebecq, Sollers mais aussi Lewis Caroll, Penelope Lovely…), celles de photographes comme Eugène Atget, Walter Evans, Catherine Poncin, Rémi Vinet ou d'artistes « plasticiens » mêlant photographie et écriture comme Sophie Calle » (Gouritin, 2009).

Alors, Roland Barthes parle de la structure de la photographie de cette façon :

> « la structure de la photographie n'est pas une structure isolée ; elle communique au moins avec une autre structure, qui est le texte….», « …..la totalité de l'information est donc supportée par deux structures différentes(dont l'une est linguistique) ; ces deux structures sont concurrentes, mais comme leurs unités sont hétérogènes… » (Barthes, 1982, p. 10).

En raison du transfert entre les arts, la photographie apporte une nouvelle structure et apporte une différente présence par rapport à sa version antérieure et nous pouvons tirer profit de l'interaction beaucoup plus qu'avant. Or l'interaction est un phénomène très important pour la classe surtout quand nous parlons de l'enseignement des langues étrangères.

C'est l'interaction qui peut déclencher une scène, une activité propice au cours et pour cela, on peut attribuer une forme "omniprésente" à l'interaction. Non seulement elle peut être entre la classe et le professeur mais aussi elle peut exister entre un objet et nous, elle pourrait être entre un mot et nous et nous faisons l'interaction quand on lit un livre, entre l'image et le mot au sens large du terme. On ne peut pas distinguer l'un de l'autre. En bref, il se peut que l'interaction soit partout.

Quant à l'utilisation de la photographie en classe, l'exploitation de l'intermédialité photographique se déroule comme pour celle de l'image du fait que la photographie est toute une sorte de l'image destinée à tout le monde en faveur de l'analyse contextuelle et l'analyse sémiotique. En laissant de côté la photographie artistique, elle nous offre un environnement très pertinent à analyser avec les œuvres littéraires parallèlement et aux œuvres littéraire, avec sa forme, l'analyse de l'intermédialité photographique ressemble aux études de genèse de l'ouvrage littéraire. En prenant en compte l'hybridation, nous pouvons mettre la photographie au profit de la littérature puisqu'il se peut qu'il y ait un type de convergence et de croisement entre la littérature et la photographie.

Comme le souligne Jean-Pierre Montier, dans l'introduction du livre : littérature et photographie, d'une manière plus nette :

> « …fonder la reconnaissance du phénomène « photo-littéraire » : l'advenue de la photographie – comme image aux pouvoirs singuliers, comme paradigme du fait mémoriel, comme objet poétique et anti-poétique – aura sans doute orienté la constitution d'œuvres majeurs de la littérature de ces deux derniers siècles » (Montier, Introduction, 2008, p. 11).

Après avoir évoqué la reconnaissance du phénomène « photo-littéraire », on peut considérer que la photographie est le témoin de l'histoire. On peut dire qu'elle peut succéder à la mémoire. Par exemple, l'accent est mis sur le film culte intitulé « Hiroshima, mon amour », le film des traumas multiples qui est appelé « le film poétique sur la mémoire et l'oubli » ; il est le film des images frappantes où il y a la dualité au sens large du terme : « deux sagas d'amour », « deux espaces », « deux temps », « deux mémoires douloureuse », « deux récits filmiques » … La photographie, pour mieux dire, phénomène photo-littéraire nous donne aussi la sociologie de l'espace, le croisement entre les personnes comme dans l'ouvrage de « L'amant » de Marguerite Duras. Dans ce livre, Duras reconstruit la mémoire de son enfance à partir de photographies. Cela veut dire que la photographie peut représenter à la fois la mémoire et le rapport entre le récit et l'image en ce qui concerne raconte une histoire de tous les non-dits.

Montier focalise plutôt sur la photo-littérature sous l'angle des rapports textuel et visuel d'une façon explicite :

> « Pour le dire autrement, la photo-littérature nous paraît apte à fournir un angle d'approche des relations entre texte et image (si essentielles à l'ensemble de la littérature) qui permettrait de redéfinir le paradigme même de la Modernité. Un concept qui jusqu'à présent a été pensé souvent par des auteurs anti-modernes (de Baudelaire à Baudrillard), au nom justement des valeurs classiques de la mimesis, ou de la représentation de l'artiste comme figure antinomique de celle de l'industriel » (Montier, 2008, p. 11).

Jean-Pierre Montier, parle de la photo en tant que facteur, catalyseur et analyseur aussi dans l'introduction du livre collectif : « Littérature et Photographie »: « Nous considérons que la photographie aura été, dans l'émergence du monde ou du sentiment du « moderne », à la fois un facteur, un catalyseur, et finalement un analyseur privilégié » (Montier, 2008, p.11).

2.3.1.5. Intermédialité Scripturale, Sémiotique

Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, Marguerite Duras, Nathalie Sarraute et Claude Simon, utilisent une autre pratique littéraire en mise en l'accent sur le technique de récits : « techniques romanesques » ainsi que dans le cinéma, ils nous font sentir l'importance de la sociologie d'espace, du récit historique, de l'anecdote, de la psychologie reverse, de la narration.

Alors, comment peut-on lire une intermédialité scripturale dans le mesure où non seulement c'est un écrit adaptif mais aussi un système concernant des signes qui se superposent dans un récit filmique comme les adaptations cinématographiques, dans un récit littéraire, dans un récit théâtral comme les pièces radiophoniques, et pictural comme la peinture et ainsi de suite car le signe peut exister dans tous les domaines et il peut se transformer en une autre forme. Nous pouvons alors donner l'exemple de la dualité de l'intermédialité tout en indiquant le processus du transfert et de l'hybridité : l'écrit sur écrit, l'image sur écrit, l'écrit sur image, le son sur image et l'écrit sur son et ainsi de suite.

Peut-être que l'intermédialité scripturale est un bon fruit de l'interaction sémiotique au niveau du texte, de l'image, du son, etc. Il se peut que ce genre de l'intermédialité provienne de la compétence de la lecture de l'image, en d'autres termes, la faculté de pouvoir lire une image dans le contexte de l'intermédialité scripturale.

Lire une image n'est pas seulement lire une image, c'est aussi analyser différentes choses dans le récit scriptural. Ainsi la lecture passive à laquelle nous faisons recours souvent lors d'une lecture simple laisse sa place à une lecture interactive grâce à l'insertion de l'image dans le texte, à l'insertion d'un récit théâtral dans le texte, dans le sens général de l'intermédialité.

Le métissage des genres donne lieu à la notion de l'intermédialité dans les différents récits et genres. Ainsi Antonio Costa, dans son article intitulé « Palomar : intermédialité et archéologie de la vision », attire l'attention sur Gérard Genette qui parle de la narratologie littéraire et cinématographique en ces termes : « A la différence du cinéaste, le romancier n'est pas obligé de mettre sa caméra quelque part : il n'a pas de caméra. Il est vrai qu'il peut aujourd'hui, effet rebound d'un medium sur l'autre, feindre d'en avoir une » (Genette, 1983, p. 49 ; cité par Costa, 2000, p.170).

Pour Genette la relation entre la narratologie et la description peut se définir de cette façon-là :

> ...la description est plus facile indispensable que la narration, puisqu'il est plus facile de décrire sans raconter que de raconter sans décrire (peut-être parce que les objets peuvent exister sans mouvement, mais non le mouvement sans objets). …la description pourrait se concevoir indépendamment de la narration, mais en fait on ne la trouve pour ainsi dire jamais à l'état libre ; la narration, elle, ne peut exister sans description, mais cette dépendance le premier rôle. (Genette G. , 1969, p. 57)

Ainsi ce medium est observable au niveau du sens, le récit peut posséder la nouvelle forme, le nouveau type de lecture et le récit peut changer d'un texte à l'autre. Comprendre le récit nous permet d'accéder aux fonctions comme la fonction poétique, la fonction esthétique, la fonction artistique sur les deux niveaux du texte, et que cela nous donne l'occasion d'analyser par rapport à ces niveaux comme le signale Roland Barthes, dans son essai : « İntroduction à l'analyse structurale des récits »,

> « Comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des « étages », projeter les enchainements horizontaux du « fil » narratif sur un axe implicitement vertical ; lire (écouter) un récit, ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre » (Barthes, 1981, p. 11).

A partir de cette citation, la compréhension du récit d'une manière vraie, soit le niveau de narration, soit le niveau de fonction et de discours, n'importe quel niveau, nous donne la possibilité de bien décortiquer le texte. Il est possible de dire que le niveau de discours, de fonction et des autres éléments appartiennent à un texte, avec sa forme adaptive, par rapport aux besoins, le texte et ses signes permet de changer la forme en une autre structure comme dans l'intermédialité.

De ce fait, « la situation des récits » est associée au niveau narrationnel qui joue un rôle essentiel dans la communication qui favorise la fiction et rend le contenu plus adaptif dans une œuvre littéraire, dans le sens générale sémiotique.

Dans ce cas-là, le niveau narrationnel est un niveau permettant de faire la lecture interactive, Roland Barthes souligne l'importance de la narration tout en tenant compte

de la couche dans le texte sous l'angle de « destinateur » et de « destinataire », de cette façon :

> « Le niveau narrationnel est donc occupé par les signes de narrative, l'ensemble des opérateurs qui réintègrent fonctions et actions dans la communication narrative, articulée sur son donateur et son destinateur. Certains de ces signes ont déjà été étudiés : dans les littératures orales, on connaît certains codes de récitation (formules métriques, protocoles conventionnels de présentation, et l'on sait que l'auteur n'est pas celui qui invente les plus belles histoires, mais celui qui maîtrise le mieux code dont il partage l'usage avec les auditeurs : dans ces littératures, le niveau narrationnel est si net, ses règles si contraignantes, qu'il est difficile de concevoir un conte privé des signes codés du récit (il y avait une fois, etc.) » (Barthes, 1981, p. 27).

En ayant recours à la citation ci-dessus, le système vocalique de la langue peut englober l'harmonie, la mélodie, et l'accent ainsi que la tradition orale et la littérature orale. Or le langage oral n'est très durable comme le langage écrit. Avec le développement du langage écrit, la langue commence à développer beaucoup plus que la tradition orale d'autant que l'on voit l'importance de la philosophie avec l'écriture. L'écriture permet de faire l'introspection, au contraire, la mémoire commence à s'affaiblir. De toute façon, toutes les deux traditions sont en faveur de l'écriture et de l'apprentissage. La richesse du langage écrit se consolide avec la contextualisation et l'intériorisation des connaissances.

Dans le langage écrit, comme le dit Genette, « un texte peut toujours en cacher un autre, et ainsi de suite jusqu'à la fin des textes. Celui-ci n'échappe pas à la règle : il l'expose et s'y expose. Lira bien qui lira le dernier » dans son livre « Palimpsestes » (Genette, 1982).

D'autre part, la tradition écrite comprend le mutisme, la dualité parole-silence, la communication, le paralangage.

Quand on parle du problème de la création d'un récit, la relation entre « temps » et « narration » ainsi que le rapport entre « personnage » et « langage » mettent en évidence la difficulté de créer un récit filmique, scriptural, syntagmatique qui a besoin d'être identifié. Or Roland Barthes dit que « l'écriture a des possibilités de diérèse – et donc – catalyse bien supérieurs à celles du film », en déclarent que l'« on peut « couper » un geste récité plus facilement que le même geste visualisé » (Communications, 1981, p. 30).

2.3.1.6. Intermédialité Et Poésie : Poésie Sonore Et Poésie Picturale

« Ut pictura poesis[5] », une expression latine tirée dans un vers de l'art poétique d'Horace, indique que « la poésie ressemble à la peinture ». Il est possible de donner de nombreuses définitions, nombreux exemples, nombreux types d'analyses sur la poésie qui est le 6ème art.

De prime abord, la poésie est un art très ancien qui touche la corde sensible des gens en provoquant, en exaltant, en produisant une sensation, en évoquant l'émotion d'une façon très émouvante. Ses premières applications remontent à l'antiquité. Pour définir le mot poésie[6], il faut recourir à son étymologie : la poésie est un nom emprunté par les Grecs et à cette époque-là, les Grecs utilisaient le mot « poiêsis » et le mot grec « Poiêsis » correspond en français à « poésie » qui vient du verbe « poiein » se traduisant en français avec le verbe « faire », créer ».

> « Le poète, qui s'est appelé d'abord l'« aède », le chanteur, est considéré comme le créateur, l'artiste par excellence, car il invente en même temps le langage, avec ses figures et son rythme, et l'objet du langage, que doit conserver l'architecture du poème. » selon l'encyclopédie Larousse[7].

Cet art repose sur la « tradition héllenique » et dans la *Poétique* d'Aristote, il se peut qu'il corresponde à la définition du sixième art de l'époque. Pour Aristote, l'épopée et la poésie tragique font partie de la « mimesis »[8]. Dans son ouvrage « Poétique », Aristote qui met déjà l'accent sur la réflexion sur la notion de « mimésis », donne la définition du poète de cette façon-là : « auteur de représentations, tout comme le peintre ou tout autre faiseur d'images »[9] (Aristote, cité par Génetiot, 2009, p.582).

---

[5] « *Ut pictura poesis* »est à la fois une expression latine qui peut être traduit mot à mot de telle façon « comme le peinture, la poésie », et un livre de R.W. Lee qui parle de l'importance sur la lecture de la peinture.

[6] Encyclopédie Larousse en ligne : « http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/po%C3%A9sie/80884 »

[7] Encyclopédie Larousse en ligne : « http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/po%C3%A9sie/80884 »

[8] C'est une en quelque sorte de l'imitation chez Aristote.

[9] « *Poétique,* XXV, 1460 b. » cité par Génetiot « https://www.cairn.info/revue-dix-septieme-siecle-2009-4-page-581.htm#no5»

Autrement dit, selon Genette, « pour Aristote, le récit (diégésis) est un des deux modes de l'imitation poétique (mimésis), l'autre étant la représentation directe des évènements par des acteurs parlant et agissant devant le public » à partir de « Poétique » d'Aristote. (Genette G. , 1969, p. 50)

Il existe différents types de poésie : la poésie lyrique, la poésie épique, la poésie satyrique ainsi que la poésie didactique. Simonide a écrit : « la peinture est une poésie muette et la poésie est une peinture parlante[10] » pour définir la poésie. A partir de ces auteurs comme Horace, Simonide, Aristote, on peut dire qu'il y a « un langage » associé ou bien attribué à la poésie et qu'elle peut être représentée de différentes façons. En d'autres termes, nous pouvons voir dans la poésie différentes formes artistiques. L'époque actuelle voit se rapprocher et surtout s'entrelacer ces deux arts : la peinture et la poésie. Nous commençons en effet à voir un autre terme « illusionnisme mimétique ». Alain Génetiot, parle de la réunification du sixième art et du cinquième art :

> « Poésie et peinture, ainsi réunies dans la définition d'un illusionnisme mimétique de l'imitation parfaite, vont être mises en concurrence dès lors qu'il s'agira pour chacune d'elle de se légitimer en montrant qu'elle peut représenter plus et mieux que l'autre, et les poètes auront soin de mettre en scène le triomphe de leur art qui donne la parole aux objets inanimés et fait revivre les morts, comme en témoigne encore la dispute des quatre fées dans Le Songe de Vaux de La Fontaine où triomphe la voix poétique, articulée à une conception rhétorique qui rapproche la poésie de l'éloquence. » (Génetiot, 2009, pp. 581-583)

Avec ce croisement entre la poésie et les autres arts mais surtout la peinture, la poésie peut se trouver dans les corps des autres ouvrages comme la poésie dans la peinture, la poésie dans le roman, la poésie au théâtre et la poésie et commentaire poétique peut exister dans les œuvres littéraires. Ce sujet peut donner de nombreux exemples sur la relation duale entre les mediums et il convient de prendre en compte le cas du théâtre et de la poésie. En effet, il y a tant d'auteurs, tant de poètes qui publient en tirant profit de différents moyens d'expression artistique, littéraire, esthétique et textuel. (Shakespeare, T.S. Eliot, Goethe, Racine et Musset, etc.).

---

[10] La citation fameuse de Plutarque de Simonide de Céos, poète grec. « *Poétique,* XXV, 1460 b. » cité par Génetiot « https://www.cairn.info/revue-dix-septieme-siecle-2009-4-page-581.htm#no5 »

Dans le cadre de l'intermédialité, avec « la révolution numérique », comme dans tous les domaines, la poésie commence également à être influencée par la révolution numérique et par la littérature numérique et elle fait partie de « la littérature numérique ».

Les diverses applications numériques nous offrent la possibilité de faire la connaissance des auteurs qui ont déjà rendu le dernier soupir. Ainsi, la technologie nous permet de rendre la poésie vivante en faisant entendre les poèmes, en les mimant. L'essor technologique favorise l'adaptation numérique d'une poésie de sorte que nous pouvons le mettre en pratique en classe de langue. « La poésie numérique », « la poésie numérique animée », « la vidéo poésie », « la poésie multimédia », « la poésie cinétique » etc. sont des adaptations. Ce type de poésie d'adaptation dite « la poésie animée » ou « la poésie cinétique » tient une place très importante et majeure à l'ère numérique non pas qu'elle soit animée, mais parce qu'elle représente une technique, un moyen d'expression au-delà des structures textuelles classiques, des signes qui servent à changer la nature de la poésie, la forme et la caractéristique du texte dont on parle en faveur de la lisibilité, au sens large du terme. Par sa nature, la poésie animée, fruit des travaux numériques en ce qui concerne différentes techniques de codage numérique, de médium, la programmation a ses propres avantages à la fois linguistiques et sémiotiques à ne pas être appliqué sur un papier. Grâce à sa caractéristique numérique, ce dernier nous donne la particularité importante qui influence sur « linguistique », diffèrent « hypertexte » qui n'existe pas en papier. En d'autres termes, comme dans l'exemple du diaporama, les lettres, les mots, les vers vont vers l'écran d'une façon linéaire et aléatoire. Alors qu'un poème sur le papier ne peut pas s'animer comme sur écran, ce changement basique nous permet de différemment lire la poésie par rapport au papier dans tous les sens du terme.

On peut voir que « la page n'existe plus, pas même en tant que métaphore. L'espace est maintenant équivalent au temps et l'écriture n'est plus une partition mais une réalité de dimension virtuelle » (De Melo e Castro, 1996, p.141, cité par Milles, 2016)

Dans ce contexte-là, il se pourrait bien faire que la lisibilité équivaut à la visibilité pour la poésie cinétique, la poésie numérique animée. A partir de tous ces exemples qu'on accepte le medium comme un moyen intermédiatique ou qu'on appelle ces changements le multimédia, sans entrer dans les détails, la poésie numérique nous montre de nombreux exemples d'intermédialité et de nombreuses pratiques intermédiale par nature.

En partant de « la poésie numérique », la poésie sonore et la poésie picturale, toutes les deux différentes applications, deux différentes analyses poétiques par rapport aux récits classiques littéraires tiennent une place importante.

PARTIE III :

L'INNOVATION EDUCATIVE ET L'INTERMEDIALITE

CHAPITRE I : Intermédialité et ses multiples compétences

3.1.1. Intelligence Multiple Intermédiale

En supposant que chaque élève peut avoir une plasticité neuronale différente, d'une manière ou d'une autre, ce phénomène pousse les professeurs à équilibrer leur cours selon l'intelligence multiple de façon cohérente dans le but d'avoir accès à tous les apprenants.

De ce fait, l'apprenant pourra trouver une similitude en soi et donc cela pourrait déclencher son attention envers le cours. Cette réaction positive de l'apprenant entraînera le professeur à se sentir plus motivant par rapport à l'enseignement traditionnel en parlant des effets considérables des méthodes reposant sur l'audio et les éléments visuels. Dans cette partie, on parlera de l'utilisation de différents types d'activités s'adressant à l'intelligence et la perception et la cognition avec la théorie intitulée « Théories des intelligences multiples » de Gardner. A partir de la théorie des intelligences multiples de Gardner, on peut dire qu'il y a huit intelligences : « l'intelligence corporelle/kinesthésique », « l'intelligence musicale/rythmique », « l'intelligence visuelle/spatiale », « l'intelligence interpersonnelle », « l'intelligence verbale-linguistique », « l'intelligence naturaliste », « l'intelligence interpersonnelle », « l'intelligence logique-mathématique ».

3.1.2. Mémoire Et Ses Multiple Compétences

Comme il y a de nombreux travaux sur le rapport entre la mémoire et l'apprentissage, il est donc nécessaire de bien coder la connaissance en vue de rappeler quand on évoque quelque chose dans le cerveau. D'après Picard, Eustache et Piolino (Picard, Eustache, & Piolino, 2009, pp. 197-236), il s'agit de parler de différents types de mémoires qui ont été proposés par Endel Tulving comme la mémoire épisodique qui est responsable des souvenirs, des évènements qui se sont déroulés dans le passé ; la mémoire sémantique concernant les connaissances générales et définitives.

Les mémoires sensorielles évoquent, quant à elle, la mémoire visuelle et iconique. La plupart des gens pensent qu'ils ont une mémoire photographique mais selon Alain Lieury, dans son livre intitulé « psychologie cognitive » à partir de la recherche de Georges Sperling sur la mémoire « photographique », au contraire de la croyance commune sur la mémoire « photographique » nous avons plutôt une mémoire iconique.

Il précise l'importance de la couleur, pour mieux dire, observons le figure ci-dessous. L'accent est par exemple mis sur une phrase qui s'écrit en différentes couleurs (cinq couleurs par rapport à Lieury), on ne se rappelle pas exactement les bonnes couleurs qui correspondent à chaque lettre (on arrive à se rappeler jusqu'à quatre lettres mais en environ entre deux ou quatre lettres selon Lieury) mais on peut se souvenir du sens et des mots dans le contexte donné. (Lieury, 2015, p. 163)



Figure 3.1. L'exemple De La Mémoire Iconique (Lieury, 2015, p. 163)

A partir de cette figure, nous pouvons attirer l'attention sur le mécanisme de rappel dans le cerveau qui possède une structure complexe lors d'un rappel d'une connaissance ou d'une phrase lue et prononcée, et en couleurs. Les couleurs facilitent le processus de rappel mais évidemment, elles ne sont pas seulement suffisantes pour photographier ceux que l'on voit tout entier.

De ce fait, l'apprentissage par le contexte, ou bien la contextualisation de l'apprentissage reste encore très essentielle non seulement pour la connaissance, pour l'enseignement mais aussi pour le rappel de ce que l'on connaît déjà car ce processus associe la compréhension au bon codage de connaissance qui provient de la mémoire lexicale.

Comme le signale Lieury, la mémoire lexicale donne de nombreuses structures telle que « le recodage phonologique dans la lecture » qui est susceptible de faire le codage visuel et auditif dans le cerveau. La « subvocalisation » permet la mémorisation à partir de : « le lapsus et le mot sur le bout de la langue » qui découlent de la relation entre le lexique et la mémoire sémantique (Lieury, 2015, pp. 166-170).

Pour bien comprendre le concept « mémoire », observons le schéma ci-dessous :

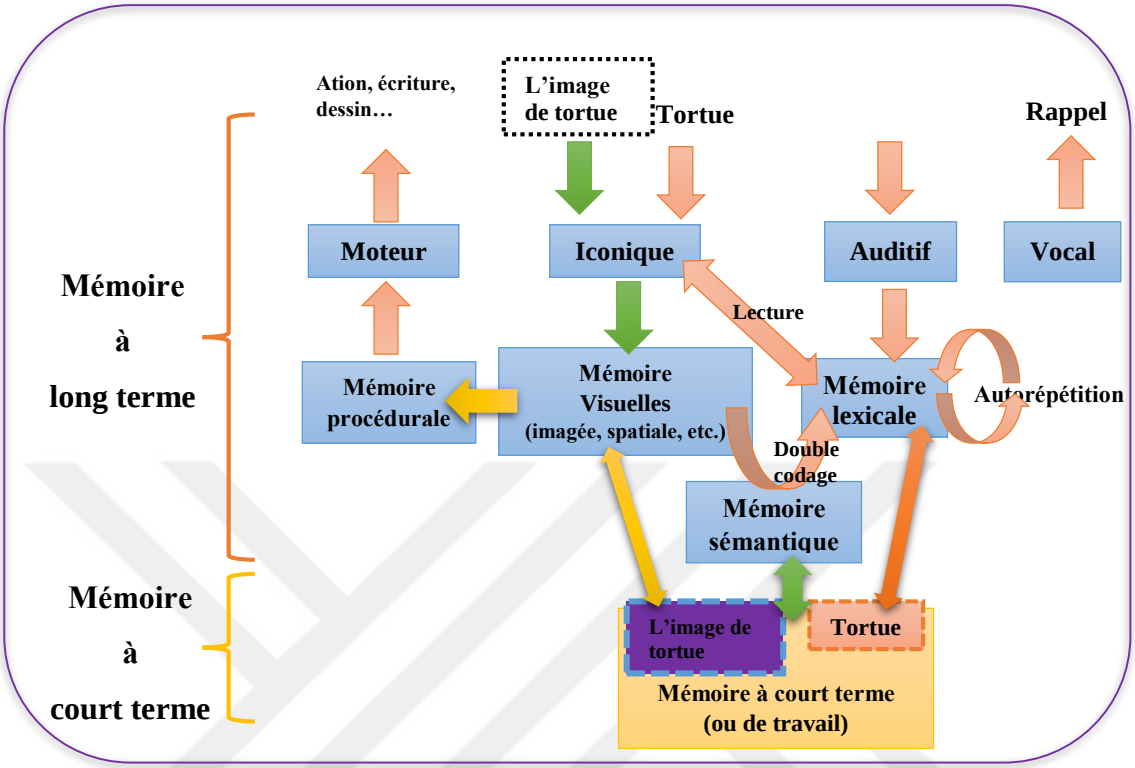


Figure 3.2. Modèle Récapitulatif De La Mémoire Selon Lieury et Laurent (Lieury, 2015, p. 179)

D'autre part, il ne faut pas nier qu'il y ait un lien entre la capacité et le rappel. Dans la figure ci-dessous sont expliqués la capacité et le rapport entre la mémoire à court terme et la mémoire sémantique qui se situe dans la mémoire à long terme.

Avant tout pour expliquer cette figure, il sera évident de citer l'idée émise par Georges Mandler (Mandler et Pearlstone, 1966, cité par Lieury, 2015, p. 195). Selon lui « la capacité qui limite la mémoire, à l'entrée (à la mémoire à long terme), limite de la même façon à la sortie (de la mémoire à long terme), c'est-à-dire lors de la récupération de l'information » en sachant que la capacité de la mémoire à court terme est de 7, elle doit être organisée de la meilleure façon pour produire une capacité de récupération maximale. De ce fait, le rappel libre est mis en marche avec des indices qui sont en mémoire à long terme (voir figure 3.3.). Dans ce but, la capacité de la mémoire à court terme doit être organisée de façon que les indices et les connaissances à récupérer soient partagées en deux avec 4 indices et 3 mots ou avec l'inverse. (Lieury, 2015, p. 195)

De là, nous pouvons déduire que les indices et les mots font un va-et-vient entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme dans le cadre de ne pas dépasser les limites de la mémoire et selon les besoins pendant la récupération.

Observons le schéma ci-dessous :

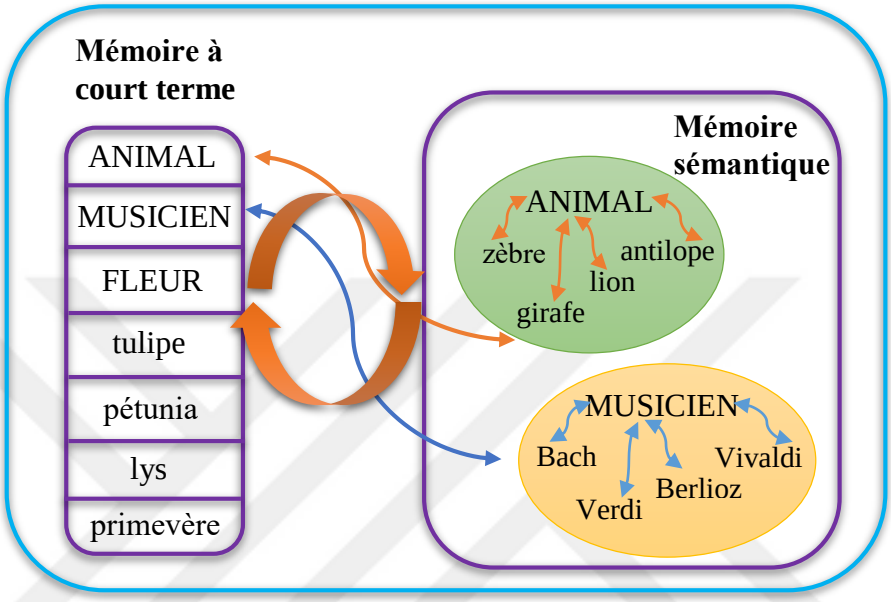


Figure 3.3. Lors De La Récupération Le Passage Réciproque Entre La Mémoire A Court Terme Et La Mémoire A Long Terme (Lieury, 2015, p. 195)

La conception du rappel est basée sur l'organisation c'est-à-dire que plus les indices sont organisés plus le rappel est favorisé, cela est appelé aussi « le plan de récupération ».

Pour tester le plan de récupération, Gordon Brower est ses collègues on fait une étude concernant un rappel hiérarchique en mettant œuvre une liste super-organisée selon une hiérarchie de catégories. Pour le groupe d'étude, une liste de près de 100 mots a été préparé et organisé sur quatre planche d'environ une quarantaine de mot mis dans des catégories comme nous le voyons dans la figure 3. 4. La totalité des mots sont mélangés dans le groupe de contrôle. Les résultats obtenus sont les suivants : sur les 100 mots donnés 73 ont été rappelés par le groupe d'étude ; certains des sujets de ce groupe apprennent la totalité des mots en 3 essais. Toutefois, on a observé dans le groupe contrôle un rappel de 21 mots seulement. (Bower, Clarc, Lesgold et Winzenz, 1969, cité par Lieury, 2015, p. 196)

Observons le schéma ci-dessous :

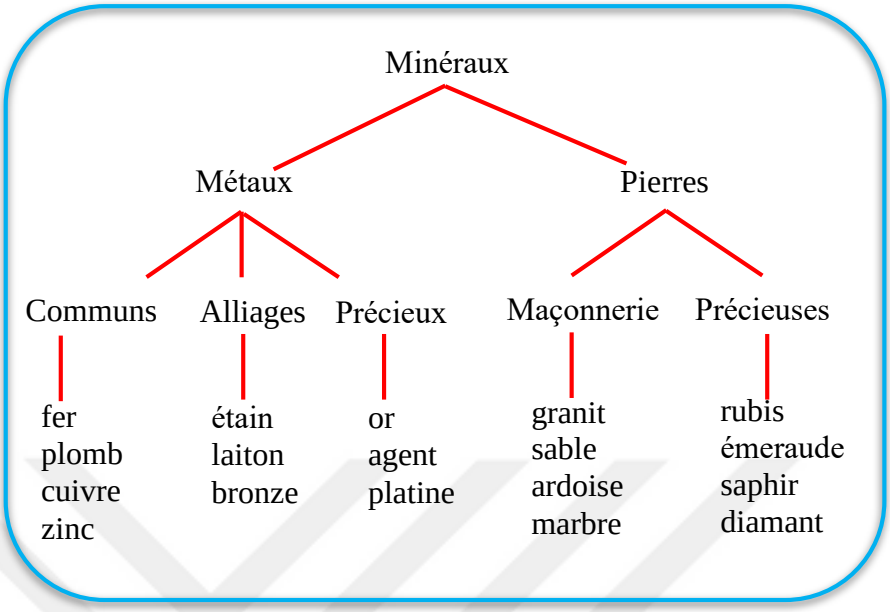


Figure 3.4. Plan De Rappel (Lieury, 2015, p. 196)

3.1.2.1. Image /Réception Visuelle

L'art rupestre prenait une place majeure dans l'art préhistorique du fait que l'être humain ait commencé à peindre sur les parois des cavernes depuis longtemps. Dans les exemple qui suivent : des peintures sur la roche dans la Grotte Chauvet datant de - 32.000[11] ou les premiers exemples de l'art rupestre de la grotte de Lascaux[12] de - 18.000[13], nous pouvons facilement dire que l'utilisation de l'image marque une date importante pour nous.

Après être exprimé à travers l'art rupestre, grâce à l'invention de l'écriture nous avons pu sensibiliser aux signes comme l'image, comme l'écriture. Ce processus a développé des aires spécialisées dans notre cerveau pour la lecture tout en influant sur la plasticité cérébrale ou neuronale. Le phénomène de l'image étant partout et nous avons continué à bénéficier de l'image dans divers domaines. Peut-être, pour la première fois que nous avions utilisé l'image sur les vitraux de l'église au service de l'enseignement afin de

[11] Tiré du discours de Stanislas Dehaene « https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL8013777634469931481_Cours_1.pdf »

[12] Lascaux est à la fois une commune française et une grotte ornée qui bouleverse le monde d'archéologie avec sa découverte du fait qu'elle comprend les exemples très importants de l'art rupestre, de l'art préhistorique qui remontre au Paléolithique.

[13] Tiré du discours de Stanislas Dehaene « https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL8013777634469931481_Cours_1.pdf »

transmettre le message aux peuples. En bref, nous avons recours à diverses utilisations de l'image, soit les vitraux figuratifs pour une église, soit une simple image sur un document authentique.

Il est possible de dire que l'image reste encore plus intéressante, avantageuse et attirante en classe de langue grâce à sa dualité quand nous faisons la comparaison avec les autres matériaux didactiques relatif au contenu didactique. Comme le dit Virginie Viallon « elle révèle comment pour comprendre et expliquer un code, la langue, on peut faire appel à un autre code » (Viallon, 2002, p. 25)

Cela nous amène à préciser l'accent sur l'autre phénomène : le signe linguistique englobant les concepts de signifié et de signifiant qui ont été proposé par Ferdinand de Saussure. D'après Saussure, le signifiant et le signifié sont complémentaires. Le signifié correspond à l'image, la représentation mentale, à la figuration mentale du concept relatif au signe, c'est-à-dire, l'aspect conceptuel, alors que le signifiant indique l'aspect matériel du signe. (Saussure, 1916, posthume)

Or un signe pour le signifié, il convient également de parler de la notion « image acoustique » Dans ce cas-là, l'aspect conceptuel appelé le signifié mais aussi l'aspect matériel intitulé le signifiant sont secrètement liés à l'image acoustique et au sens.

Néanmoins, Virgine Viallon reprend différemment les réflexions à ce sujet, pour mieux dire elle insiste sur l'enseignement et linguistique.

> « on peut voir là le signe d'une double évolution : d'une part, l'enseignement/apprentissage des langues n'est plus seulement linguistique, mais aussi culturel – celui-ci ne pouvant être épuisé par le verbal nécessiterait d'autres codes comme l'image - ; d'autre part, l'image est un moyen d'expression, dont notre civilisation fait un usage croissant et qui est donc de plus en plus familier au public d'apprenants » (Viallon, 2002, p. 25).

Comme le dit l'auteur, l'image est toujours destinée à la description, à la représentation d'une idée, d'une chose, d'un concept et aussi d'une grande partie, mémoire d'une culture, c'est pour cela qu'elle a une grande puissance pour exprimer ce dont nous parlons.

Avec l'utilisation des supports visuels permettant d'attirer l'attention d'un interlocuteur, les didactologues ont commencé à utiliser la capacité et le pouvoir de l'image en classe de langue.

D'après Catherine Müller, c'est le pédagogue tchèque Comenius qui envisage le premier potentiel des images au service de l'enseignement au XVII^{ème} siècle. Par la suite, la méthode structuro-global audiovisuel (SGAV) a recouru à l'image grâce aux différents appareils électroniques comme la bande magnétique, le magnétophone, etc. malgré les éléments visuels dans la méthode SGAV critiqué en tenant compte de « leur soumission au verbe ».

L'image est conçue « comme déclencheur de productions verbales, écrites, etc. ». Les représentations visuelles, pour mieux dire, l'image est utilisée pour transférer d'une façon visuelle et expliciter le discours ou les énoncés dans le but de rendre facile la communication et le dialogue entre l'image et l'apprenant. Cette illustration de l'image linguistique écarte le « fonctionnement naturel de l'image ». (Müller C. , 2014, pp. 119-130)

Au début de l'apparition de l'image en classe de langue, nous avons à peine exploité certains images, figures représentant d'un texte ou des objets visuels relatif au document didactisé par rapport aux méthodes directes et actives, comme dans les livres de classe : Mauger Bleu de 1953.

Bien que nous ayons tiré profit des gravures dans certains dictionnaires bilingues comme « le dictionnaire français-turc illustré de 3000 gravures » de Samy-Bey Fraschery, ou bien des images, des figures, des objets visuels dans les livres de méthodes ou dans les manuels de l'époque en tant que l'image fixe, nous étions restés indifférent à l'image animée comme le cinéma, la production télévisuelle, la vidéo didactisée, etc. en classe.

Comme le souligne Michel Thiébaut, dans son œuvre « pour une éducation à l'image au collège », « Les années soixante-dix n'inversent pas l'orientation générale d'une école qui, dans le classes, ignore les moyens d'expressions modernes comme le cinéma, la bande-dessinée ou la production télévisuelle… » (Thiébaut, 2002, p. 43)

En tout cas, il faut mettre l'accent sur l'importance des caractéristiques de l'image didactisée. L'image dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, l'image en tant que création artistique peuvent servir comme déclencheur des activités diverses.

On peut la définir comme le support d'enseignement en s'appuyant sur les quatre fonctions suivantes de l'étude Tardy :

« -une fonction psychologique de motivation,

- une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une
- représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne,
- une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire,
- à raconter,
- - une fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas
- (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle
- (L1) et la langue-cible (L2). » (Tardy, 1975, cité par Demougin, 2012, p.104)

Ainsi l'image n'est pas toujours juste une image, il y a parfois un lien étroit entre l'image et des autres disciplines en linguistique, autrement dit, l'image peut toucher la sémiologie et elle peut porter un sens iconique qui lui permet d'être accessible à la compréhension sans faire recours à la langue maternelle de l'élève, de l'apprenant.

Comme le souligne Daniel Peraya, « Théoriquement, à condition de ne présenter strictement qu'une réalité connue des élèves, l'image doit permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue cible sans recours à leur langue maternelle » (Peraya, 1982, pp. 70-74). A partir de la citation de Daniel Peraya, nous pouvons dire que l'image fonctionne comme un intermédiaire entre la perception visuelle et l'expérience vécue afin de donner la possibilité aux apprenant de faire associer la visualisation aux connaissances acquises sans faire la référence à leur langue maternelle.

Pour comprendre la relation entre la visualité et l'acquisition, consultons ce schéma :

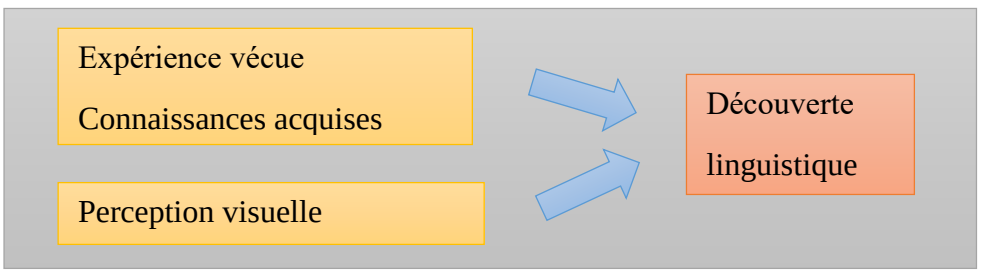
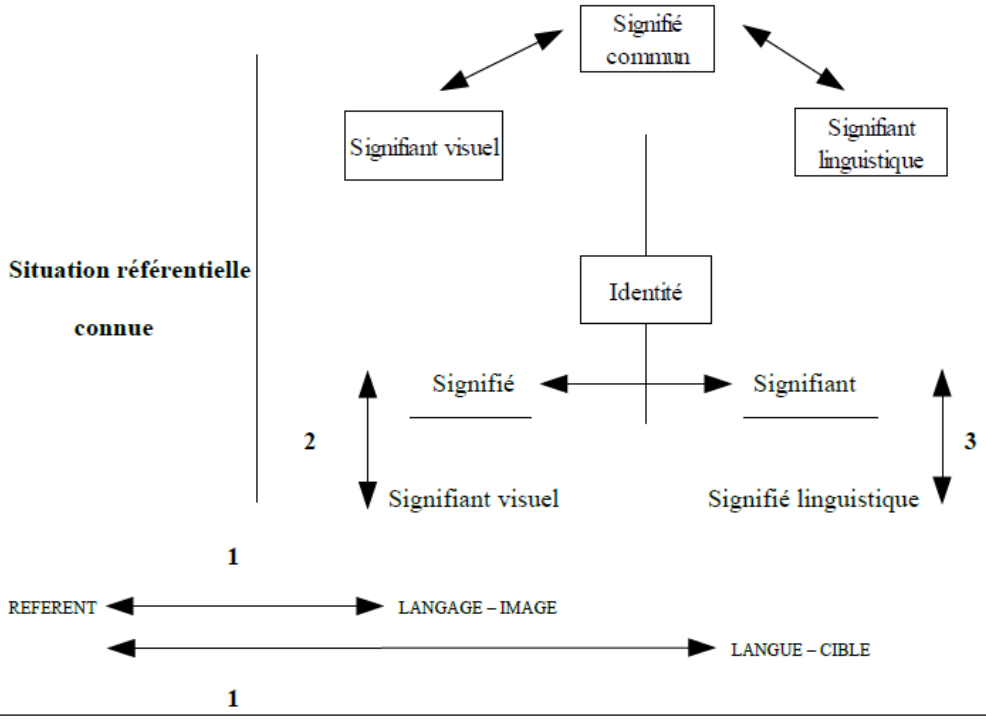


Figure 3.5. Image Et Apprentissage Des Langues Vivantes (Peraya, 1982, p. 70)

L'expérience vécue et les connaissances acquises sont très importantes pour un bon environnement d'apprentissage et il s'agit donc d'associer le socioconstructivisme au sujet parlé dans tous les processus de l'acquisition en les aidant s'appuyer sur leur propre construction. Pour aller loin, un autre schéma de Peraya parlant du lien parmi signifiant commun, visuel et linguistique, sert à bien expliquer le processus.



1. *Rapport de désignation*
2. *Rapport de signification supposé acquis par les élèves*
3. *Rapport de signification propre au signe linguistique à acquérir par les élèves*

Figure 3.6. Rapport Entre Signifiant Visuel Et Signifié Linguistique (Peraya, 1982, p. 71)

Le schéma de Peraya indique un signifié commun faisant référence au signifiant visuel et un signifiant linguistique lié au langage et à l'image.

Grace à sa perception, l'image devient un instrument pédagogique qui attire directement l'attention de l'étudiant et la représention de l'image didactisée peut faciliter l'apprentissage. Depuis quelques années la perception contre l'image commence à changer et ces deux types d'images : l'image fixe et l'image mobile/l'image animée servent à créer un environnement multimédiale et il ne faut pas oublier que le

développement dans le domaine de la technologie informative progresse davantage dans l'échelle scolaire.

Les activités multimédiales vont donc de pair avec le contenu préparé par le biais de la technologique didactique numérique dont l'enseignement bénéficie beaucoup de nos jours. Cette nouveauté numérique contribue à la fois à mettre le jour de la nécessité de l'intermédialité en classe de langue elle permet de créer différents environnements de travail pour la classe, tels que l'exposition virtuelle, la carte heuristique, le vidéo quiz interactif, le quiz ludo-créatif (comme Kahoot[14], Socrative[15], Quizalize[16], Quizizz[17]) tout en se composant l'image -quoi qu'İl en soit : l'image fixe et animée -, le son, le techniques de montage, le contenu, les séquences structurées, le cours en ligne et la modélisation 3D et ainsi de suite.

Grâce à la nouvelle technologie et aux techniques différents de l'oral, du sonore, du visuel et de l'écrit l'image joue un rôle unificateur et complémentaire avec les autres parties comme nous avons déjà cité juste au-dessous. Dans ce cas-là, comment l'image peut-il être tant efficace sur les autres éléments linguistiques.

3.1.3. Ses Enjeux Pédagogiques Fondamentaux

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la relation entre les TICE, l'intermédialité éducationnelle et ses applications dont le bilan est stupéfiant et qui donne naissance à un nouveau type d'apprentissage non seulement pour les étudiants mais pour les professeurs dans le cadre de l'éducation innovante au service de l'enseignement des langues étrangères. Depuis un quart de siècle, le multimédia a commencé à être la pierre angulaire de l'apprentissage des langues étrangères qui nous permet de chercher les nouveautés technologiques afin d'établir l'apprentissage réussie médiatique/intermédiale par rapport aux méthodes « non » -innovantes. A partir de ce point-là, on cherchera la réponse de ces questions suivantes :

---

[14] C'est une platforme se basant sur l'apprentissage par le jeu qui permet de créer des quiz, des enquêtes, etc. « https://getkahoot.com/ »

[15] C'est une platforme ludique qui sert à créer différents types de quiz comme des QCM. « https://www.socrative.com/ »

[16] C'est un outil pour utiliser l'évaluation formative. « https://www.quizalize.com/ »

[17] C'est un service qui permet de créer des quizs en ligne. « https://quizizz.com/login?q=/join »

Comment peut-on marier l'intermédialité, par essence interdisciplinaire, avec les nouvelles technologies ?

3.1.3.1. Multimédia Et Compatibilité Educative

Ce qui fait qu'avec l'essor de la technologie surtout dans le domaine de l'enseignement des langues étrangère, de plus en plus le tableau noir commence à laisser sa place au Tableau Blanc Interactif doté d'exercices bien didactisés en recourant à des supports multimédias afin de favoriser le processus d'apprentissage par rapport aux besoins des étudiants. Le multimédia et sa compatibilité éducative d'une façon intermédiatique sont tous les deux différents sujets qui nous pose le même problème : comment peut-on mieux apprendre et enseigner avec l'intermédialité et comment aborder le contexte d'apprentissage-enseignement dans lequel le support multimédia et multimodale mobilise l'apprenant ?

Avant d'essayer de répondre à la question, il faut commencer par définir le terme « multimédia » D'après Thierry Lancien, ce terme assez ambigu peut se traduire comme suit « la coexistence sur un même support numérique de données textuelles, sonores et visuelles interrogeables grâce à un ordinateur. La présentation doit en être interactive pour permettre des modalités variées de navigation… » (Lancien, 1998, p. 117).

Avec cette définition on peut dire que des données textuelles, sonores et visuelles provenant du multimédia et la capacité adaptive, complétive, didactique de l'intermédialité permettent aux utilisateurs de reconstruire tous les différents éléments de médias dans un même endroit, de manière à ce que l'intermédialité et le multimédia, se complètent.

Dans ce cas-là, lors d'une exploitation didactique du multimédia destinée aux apprenants, que l'apprenant soit semi-autonome dans son propre apprentissage ou que le professeur joue un rôle comme médiateur, le multimédia comprend une tache exigeante.

L'adaptation du contenu multimédia doit être bien précisée et didactisée. Comme tout le processus d'adaptation, il y a toujours des limites surtout concernant les différents niveaux des étudiants, le processus d'adaptation peut devenir problématique pour le niveau avancé. Le contenu multimédia reste parfois limité. Pour cela, de temps en temps

le multimédia ne répond pas à ce problème. Donc nous nous mettons en harmonie avec le contenu du cours, mais en nous pliant à combien d'exigences et de sacrifices ?

Autrement dit, le multimédia, les outils ou bien l'adaptation de tout cela reposant sur le même principe peut rester plus interactif et ludique lorsque nous comparons avec les méthodes classiques.

Comme le souligne Nathalie Hirschprung, « dans le cadre d'une pédagogie assistée par ordinateur, l'apparition à l'écran de vecteurs de communications variés (textes, images, son, extraits vidéo) place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animée que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel ». (Hirschsprung, 2005, pp. 23-24) Nous pouvons également ajouter que chaque apprenant joue un rôle actif dans son propre apprentissage, particulièrement quand le processus d'apprentissage est basé sur l'action, l'expérience, l'essai et la résolution de problèmes.

Or Nathalie Hirschprung met l'accent sur le fait que la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité et la non-linéarité relatif à un processus d'apprentissage se fonde sur l'action de l'apprenant en faisant appel à ses compétences multiples comme savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-agir et ainsi de suite. (Hirschsprung, 2005, p. 25)

Cet environnement d'apprentissage numérique par le biais de différent support multimédia permet aux apprenant de gérer leur propre apprentissage qui est à la fois étroitement liée au constructivisme car ces différents supports numériques proposent aux apprenant d'être autonomes.

Ce qui est important dans ce type de démarche multimédia, le monde numérique donne la possibilité aux apprenants de faire l'interaction en soi, et faire l'interaction aussi entre l'étudiant et l'environnement dans lequel le processus d'apprentissage se déroule en faisant appel à une situation de ré-action, de rétroaction, de dite feed-back et de la construction des connaissances grâce aux expériences vécues.

Lorsque nous prenons le cas du contenu multimédia hors-ligne pour les exploitations pédagogiques, nous pouvons citer quelques médias comme DVD, CD, encyclopédie, dictionnaire, vidéo capsule, dvd ludo-éducatif, etc. car le multimédia comprend les différentes typologies comme le multimédia en ligne, le multimédia hors-ligne. Mais par le biais des supports multimédias en ligne, ces matériels nous permettent d'accéder aux multiples services, produits et contenus avec les réseaux en internet comme le vidéo quiz

interactif, le quiz interactif, la chaine vidéo, le forum en discussion grâce à sa nature provenant du terme « cyberespace ».

Quand nous parlons du multimédia, il faut quand même mettre l'accent sur un autre phénomène sur la didactique que l'on appelle « hypermédia ». En d'autres termes, le multimédia nous amène à évoquer l'hypermédia. Nous avons déjà appelé la première époque où nous utilisons le son, l'image, la couleur et le texte comme multimédia. On sait bien que quand il s'agit surtout de l'écriture nous utilisons « hypertexte » nous ne pouvons pas parfois utiliser « hypertexte » au lieu d'« hypermédia » dans un environnement de l'apprentissage doté par l'ordinateur, autrement dit si nous tirons profit des contenus de l'enseignement assisté par ordinateur.

L'hypertexte laisse sa place à l'hypermédia puisqu'il suffit de cliquer sur une image, une icône afin de déclencher une réaction en ce qui concerne « hypertexte ». Pour bien expliquer ce phénomène, nous nous adressons à la citation de Muriel Grosbois.

Grosbois explique ce phénomène de la manière suivante : « …auto construction du parcours de lecture soulignée comme caractéristique de l'hypertexte vaut plus généralement pour un hypermédia. Avec les hypermédias, on parle ainsi « d'apprentissage par exploitation. » Cette catégorie est parfois ajoutée au trio : « instruction, action, consultation » (Grosbois, 2012, p. 44).

En fait, cela, ce type d'utilisation de l'hypertexte et de l'hypermédia peut servir à proposer le contenu enrichissant par le multimédia aux apprenants et peut leur donner la possibilité d'appliquer ce qu'ils apprennent en faisant appel au trio : « instruction, action, consultation » à la fois. Nous croyons qu'un contenu bien didactisé par le multimédia ou bien l'utilisation de l'intermédialité élaborée pour la classe de langue, suscitent le processus de l'apprentissage dans lequel l'apprenant peut être responsable de son propre apprentissage grâce aux différents types de méthodes comme le socioconstructivisme, le cognitivisme, l'aspect ludique de l'enseignement. C'est pour cela que à la lumière du passé, il y a des bons rapports entre la didactique des langues et de la disposition de la technologie.

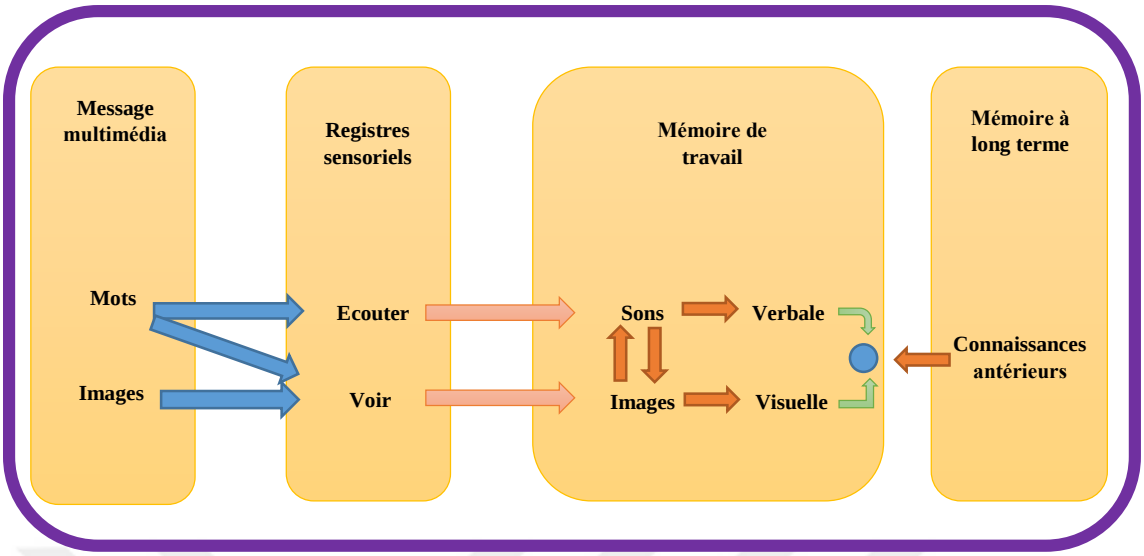


Figure 3.7. La Théorie De L'apprentissage Multimédia De Mayer (Mayer & Moreno, 2003, p. 44)

3.1.3.2. Créativité

Même si la notion créativité appartient souvent aux génies, aux artistes par la suite de la création extraordinaire, de l'invention qui bouleverse le monde, des idées originales et exclusives qui ont été proposées au moment où vous en avez le plus besoin peut-être, mais les génies ne possèdent pas que la créativité, en d'autres termes, les surdoués ou bien les génies ne monopolise la créativité. La créativité est une notion qui peut être définie de mille façons différentes et les répercussions de ce phénomène sont très simples mais le processus de la création est souvent douloureux : la création, la production, l'œuvre, la réalisation, la fondation ou l'art de créer d'une autre façon.

Lorsque l'on jette un coup d'œil sur le dictionnaire Larousse[18] pour sa définition, la créativité est définie par : « la capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur. »

D'après Noam Chomsky à partir du livre intitulé « Dictionnaire pratique de didactique du FLE » de Jean-Pierre Robert, Chomsky donne également l'explication de la créativité avec ces mots : « l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini

[18] Dictionnaire en linge :
« http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%c3%a9ativit%c3%a9/20301?q=cr%c3%a9ativit%c3%a9#20190 »

d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité » (Robert, 2008, p. 56)

Dans le dictionnaire Robert définit ce mot de la façon suivante : « la voie à l'utilisation du langage à des fins ludiques » en littérature à partir de l'invention de « l'écriture automatique », des poètes surréalistes. (Robert, 2008, p. 56)

Quant aux caractéristiques de la créativité, cela se traduit par l'originalité, par la faculté de créer, par l'aptitude de la plasticité verbale et mentale, par l'ensemble des techniques différents qui facilite l'authenticité. L'exploitation de ce phénomène en classe de langue de langue comprend des multiples activités comme l'écriture créative, la lecture créative, la réalisation d'un scenario imaginaire à partir d'une réflexion créative.

Non seulement c'est la créativité qui nécessite une approche reposant sur le débat afin de bien analyser et de (re-)construire les idées mais aussi elle pousse les apprenant à dépasser leurs limites en basant leurs approches sur l'originalité en faisant un remue-méninges, en construisant une carte heuristique, en essayant de résoudre un problème comme les acteurs sociaux de leurs propres apprentissages.

Après avoir défini la créativité et parlé de ses caractéristiques, il faut que l'on insiste sur la pédagogie de la créativité et la créativité de la pédagogie. Il existe, comme on le sait, un rapport entre la pédagogie de la créativité et la psychologie cognitive qui contient les émotions, le processus cognitif dans l'apprentissage, les autres facteurs aussi.

Les émotions occupent une place prépondérante dans nos vies et elles influencent abondamment sur nos décisions, nos attitudes, nos comportements, nos façons de réagir, etc. Or Vygotsky, dans son livre sur les émotions, souligne l'importance et la relation entre les idées et l'affection qui peuvent exercer une influence sur tout le processus de création. (Vygotsky, 1998, cité par Puozzo, 2013) Les émotions et leurs multiples effets sur l'apprentissage ne sont pas expliqués en un seul mot.

Pour bien comprendre le cycle, observons la figure ci-dessous :

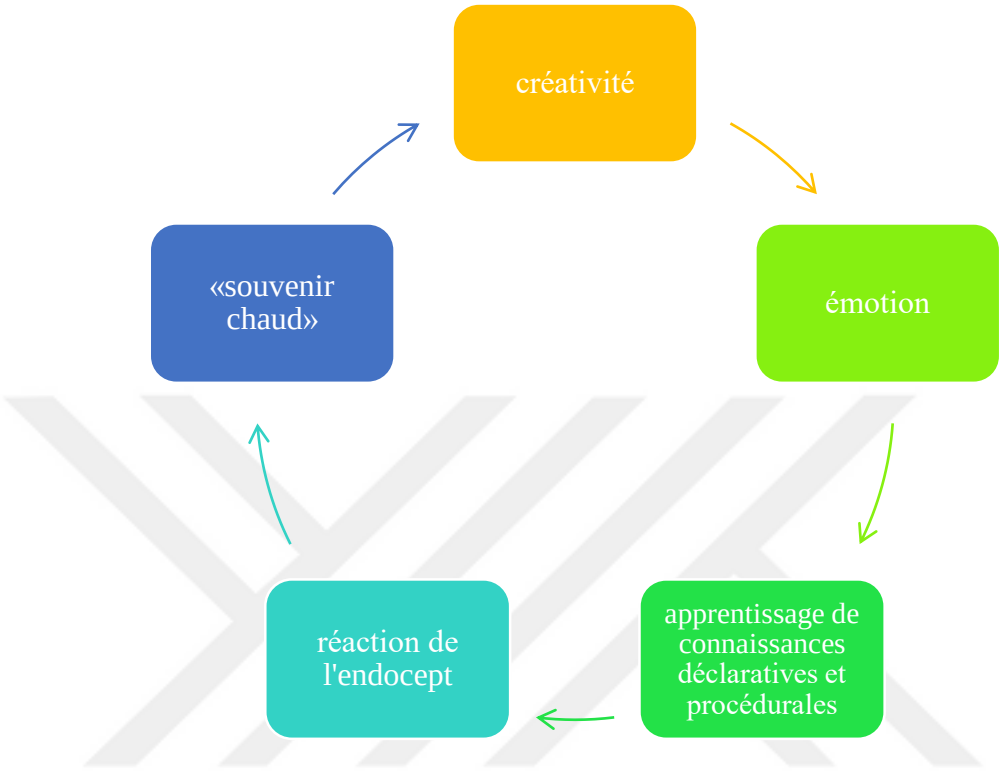


Figure 3.8. Le Cycle De La Créativité (Puozzo, 2013, pp. 1-14)

Le concept « souvenirs chauds » de Brewer, la définition de Vygotsky sur les émotions et la notion « endocept » de Lubart ne sont pas suffisants pour expliquer complètement ce phénomène d'autant plus que la cognition humaine se fonde sur les multiples opérations comme la pensée, la réaction, la résolution d'un problème etc. L'homme est un vivant social c'est pour cela qu'il doit d'abord compléter ses besoins vitaux sur lui-même et passe à l'étape « créatif ». En d'autres mots, nous pouvons expliquer ce processus en bénéficiant de « la pyramide des besoins de Maslow »

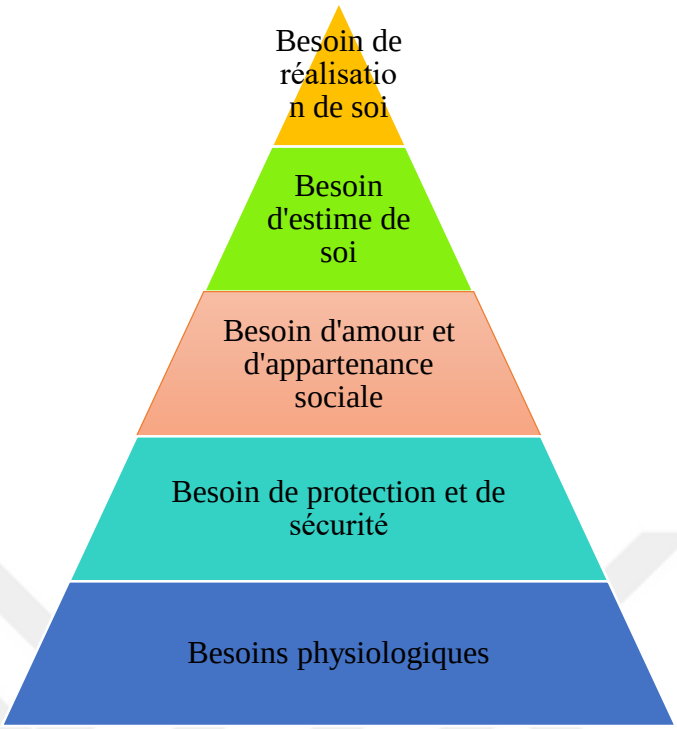


Figure 3.9. La Pyramide De Maslow

A partir de ce moment-là, on voit bien que le processus de création est aussi difficile de définir ce phénomène. Dans le cadre de l'intermédialité, par nature, l'adaptation d'une œuvre avec les autres médiums ou bien les autres types d'art comprend la créativité d'une manière d'une autre parce que la sortie de l'intermédialité repose sur les opérations multiples qui commence par le choix du texte et qui continue avec la création du contenu qui s'achève finalement l'adoption et la didactisation le contenu choisi. Pour bien comprendre la créativité dans l'intermédialité, il faut prendre le cas de puzzle, c'est comme un puzzle dont nous assemblons chaque pièce avec la créativité. Quand l'ensemble du puzzle sont bien reconstituées, sa didactisation, sa compatibilité peuvent être propice pour l'appliquer comme outil d'apprentissage qui permet de déclencher une activité, un cours, un cas en classe.

3.1.3.3. Autonomie(auto-formation)

Peut-être, depuis longtemps, on discute plus à fond de la définition de la notion « autonomie ». Cette notion va pair avec le terme « autoformation » qui peut se traduire par Monique Linard avec ces mots :

> « Au sens de modalité d'apprentissage d'un individu, souvent adulte, qui prend en charge et dirige lui-même tout ou partie de son propre parcours tout en restant inscrit dans un cadre institutionnel. La présence de ce cadre oppose l'autoformation à l'autodidaxie dans laquelle l'individu apprend seul, hors système » (Linard, 2003, pp. 241-263).

Ainsi il est possible de dire que l'autoformation constitue un processus par lequel cette conception influe sur l'apprentissage, en d'autres termes, il s'agit d'apprendre à apprendre d'une manière ou d'une autre car « l'individu apprend seul » et l'apprentissage par soi-même peut se traduire par la notion « intuition »

Quant à l'autre, définition que donne Linard dans son article pour l'autonomie : « le mode plus ou moins indépendant de fonctionnement et d'action d'une entité ou d'un système organisé, naturel ou artificiel, en relation avec son environnement » (Linard, 2003, pp. 241-263).

D'après Monique Linard, il se peut que l'autonomie possède deux niveaux qui puisse consécutivement être cité : le niveau élémentaire qui comprend « réflexes et automatismes d'autorégulation fonctionnelle » et le deuxième niveau qui contient « la conduite intentionnelle ». L'autonomie est considérée, selon l'explication qu'en donne Monique : le premier sert à examiner et soutenir d'une manière plus ou moins par différents éléments qui se peut à la fois externe ou « l'activité propre » de l'apprenant. Quant au deuxième niveau, ce modèle est plus libre que le premier grâce à la liberté, au sens large, parce que ce niveau « supérieur » donne aux étudiants un champ plus libre, mais en tout cas, le second niveau est strictement lié au premier, quand même, pour Monique (Linard, 2003, pp. 241-263). Alors que Holec prend ce phénomène en main en trois parties en parlant des différents praticiens qui travaillent sur ce sujet : « indépendance », « exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » et « capacité d'apprendre » (Holec, 1991, pp. 75-87)

Les définitions données par Linard et Holec pour les notions d'« autoformation » et d'« autonomie », en d'autres mots, à la lumière de ce qui précède, il s'agit de deux pratiques pédagogiques différentes qui pose quasi-similaire concept.

3.1.3.4. Motivation

La motivation, peut-être que l'on peut la voir comme un moyen auquel nous recourons souvent en vue de réaliser les tâches ou bien afin de réaliser le travail sur lequel on travaille. En d'autres termes, l'ensemble des dynamiques entourant l'humain qui peut correspondre à « la puissance, l'envie de faire quelque chose et de maintenir tous ceux qu'on commence » sans entrer dans le détail qui contient 36 différents éléments se fondant généralement sur la psychologie humaine, l'environnement, le milieu scolaire, la relation humaine, l'appartenance sociale et ainsi de suite. Quant à la définition de ce terme, le dictionnaire, Larousse[19] la donne de façon précise : « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. » alors que Viau prend ce cas en main sous l'angle du milieu scolaire et qu'il explique la motivation des apprenants comme suit :

> « Un phénomène qui tire sa source des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de préserver dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12)

Pour Viau, la notion motivation est donc liée à l'apprenant, à l'envie d'apprendre et à l'environnement dans lequel l'apprentissage se réalise en ce qui concerne l'accomplissement de l'activité pédagogique pour pouvoir bien apprendre. Quand il s'agit du rapport entre la classe et l'apprenant en contexte motivationnel, il y a des plusieurs facteurs comme l'apprenant, la société, le milieu scolaire qui influencent « la motivation ». Il convient également d'insister sur le fait que chaque apprenant possède son propre type d'apprentissage et il encourage lui-même avec sa propre stratégie. La notion de » motivation » peut changer d'une personne à l'autre. Pour bien décortiquer le sujet, on fait recours au « cadre de référence » de Viau qui examine « la dynamique motivationnelle de l'élève ». D'après Viau, la dynamique motivationnelle se divise en quatre partie : les facteurs liés à « la classe », à « la vie personnelle de l'élève », au « milieu scolaire » et à « la société » que nous pouvons appeler comme les facteurs intrinsèques.

[19] Dictionnaire en ligne : « http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784 »

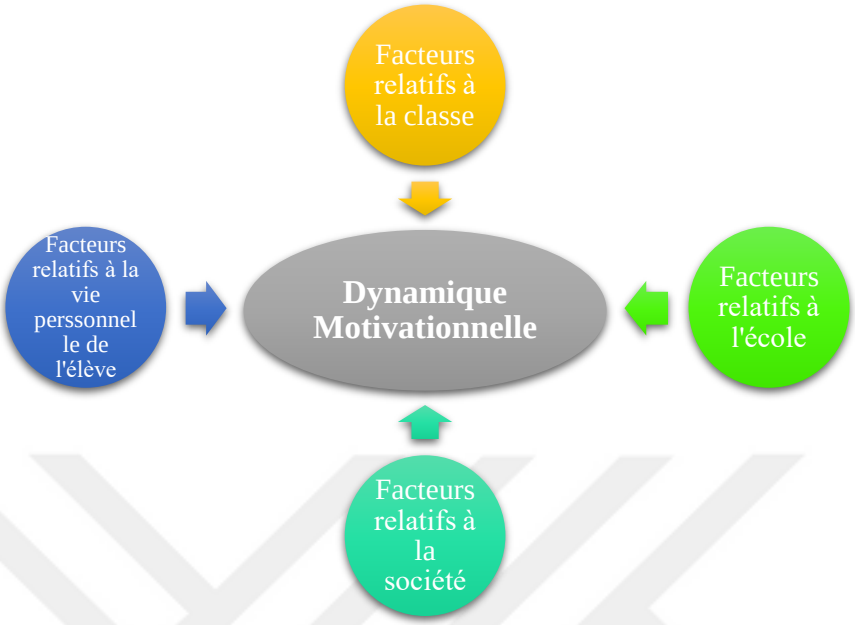


Figure 3.10. Le Cadre De Référence De Viau (Viau, 2009, p. 11)

Selon la figure parlant des facteurs qui exerce une influence sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant de Viau, on peut dire que le premier facteur qui se rapporte à la classe de l'apprenant correspond aux activités pédagogiques, à l'enseignant, aux pratiques évaluatives, au climat de la classe, aux récompenses et aux sanctions, etc. Le deuxième provient du milieu scolaire concernant les règlements, les horaires, les activités extrascolaires. Le troisième, cette figure permet de citer les valeurs, les lois et la culture parmi les facteurs associés à la forme sociale dite la société et quant aux facteurs reposant sur la vie personnelle de l'élève, nous rencontrons la famille, les amis et le travail d'appoint et ainsi de suite. (Viau, 2009, p. 14)

En tenant compte de tous ces paramètres, pour mieux dire, ces facteurs, ces variables influencent l'apprentissage car la motivation relève d'éléments intrinsèques et extrinsèques. En dehors de cela, la motivation des apprenants dépend des facteurs affectifs comme la confiance en soi, la persévérance et elles ressortent à des éléments cognitifs qui concerne non seulement l'insuffisance de l'apprenant sur quelque chose tels que : la volonté, l'apprentissage, le désintérêt, l'autonomie, la préparation et l'acquis préalable et cætera mais aussi la démotivation, la désespérance, le blocage et cetera.

Pour ce qui est de la relation entre l'intermédialité et la motivation, ce que nous allons en parler, nous n'avons pas besoin de chercher trop loin parce que le contenu intermédiale et les matériels d'un cours enrichissant par les TICE englobant le tableau numérique interactif et ses applications, les livres des méthodes dotées de l'interaction, l'approche mixte, éclectique associé à l'hybridité. Par la suite de la révolution numérique peut remettre en question l'intermédialité et son application, lato sensu, car l'essor technologique nous permet d'appliquer les différents types de médias et de constituer nouveaux contenus pédagogiques comme le souligne Rémy Besson « archives en lignes, sites documentaires, bases de données, encyclopédie numérique, web documentaires, expositions virtuelles, cartographies dynamiques, modélisation 3D, cours en ligne et visualisation des données » (Besson, 2014). Ces nouvelles technologies servent à modifier le contenu du cours en faveurs des multiples techniques numériques sur l'oralité, sur l'écriture, sur l'écoute, sur la visualité en assurant effectivement et justement une nouvelle application des divers médias et des différents mediums en raison de ces nouveaux matériaux pédagogiques numériques qui suscite/détermine l'hybridité médiatique. Ces matériaux innovants présentent l'activité pédagogique et leurs effets sur l'apprenant. Une telle illustration dans la figure 3.11. qui explique l'écosystème de la dynamique en contexte scolaire.

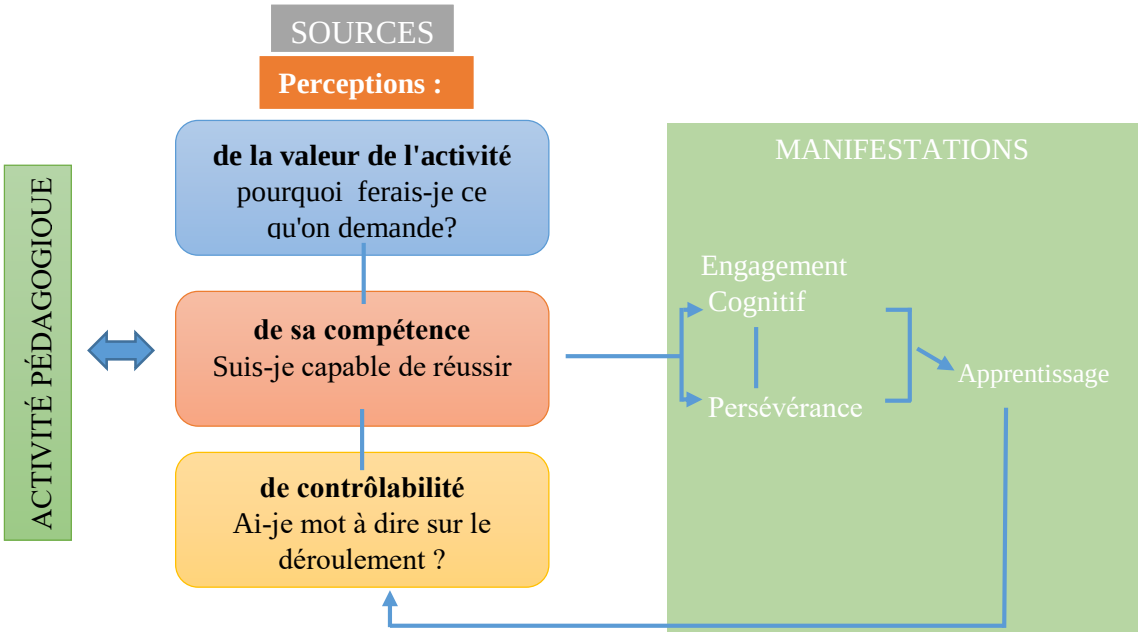


Figure 3.11. La Dynamique Motivationnelle De L'apprenant De Viau (Viau, 2009, p. 52)

3.1.3.5. Durabilité

La durabilité, la permanence, la continuité tous ces termes étant susceptible de pouvoir la définir au contexte pédagogique. Si on prend la durabilité en main sous l'angle de la pédagogie, l'émotion, la motivation, l'attitude, l'affection, le style, l'humeur, l'ironie, la préférence et ainsi de suite dite de « sciences affectives » influencent sur le processus de l'apprentissage. Autrement dit, l'apprentissage est une forme, un caractère qui vient des branches multiples de sciences affectives et en général, le rapport parmi l'émotion, la motivation et la cognition appelé la trilogie se base justement et effectivement sur l'apprentissage bien didactisé. Au vue de rendre le cours plus attirant, il faut tirer profit des approches, des méthodes innovantes tout en tenant compte des sciences affectives en faveur de l'enseignement du FLE et des langues étrangères. En effet, Edgar Dale et son cône d'apprentissage, son cône d'expérience nous donne un indice comment peut-on enseigner de façon multisensorielle et comment ce type d'apprentissage touche l'apprenant par rapport aux méthodes classiques ?

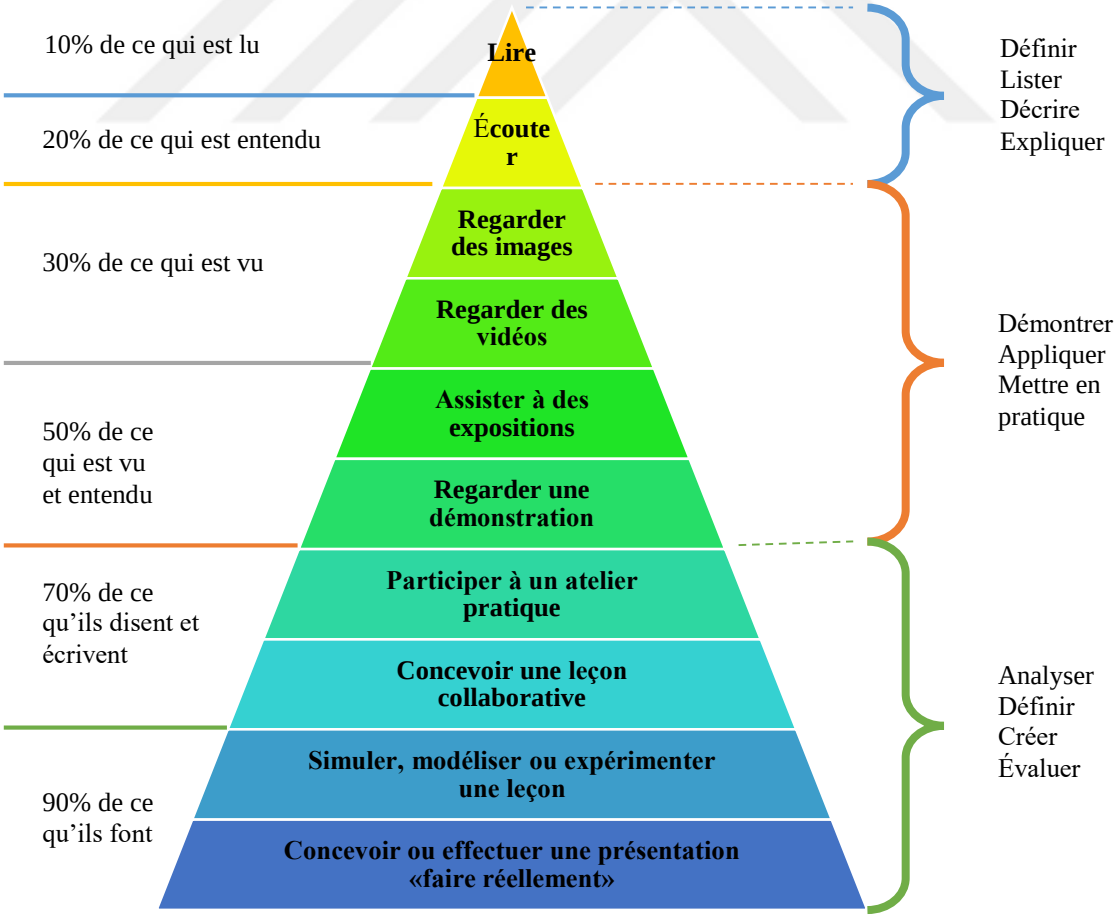


Figure 3.12. Cône D'expérience D'Edgar Dale

Pour bien comprendre le rapport entre l'apprentissage et l'approche multisensorille. De prime abord, il faut considérer quand l'apprentissage s'adresse aux organes des sens, la permanence des connaissances nouveaux rend plus durable et l'étudiant peut facilement comprendre tout ce qu'il écoute, regarde, lit par rapport aux méthodes qui fait la stimulation restreinte. En d'autres mots, non seulement l'approche multisensorille mais aussi le cône d'expérience d'Edgar Dale nous permet d'abord de comprendre l'intermédialité pédagogique et puis de l'analyser de manière efficace. Dans le cas de l'intermédialité, contrairement à ce que les méthodes classiques exercées, on pourrait parler de l'utilisation des matériaux didactiques s'adressés à différents organes des sens comme une situation sine qua non. Par nature, l'application de l'intermédialité au service de l'enseignement du FLE se caractérise une figure majeure dans laquelle la question du contenu doté de l'hybridation des médias ne reste pas encore un grand problème. Au contraire des approches classiques, la conciliation des différents domaines et de différents sens peut dépasser les limites classiques de l'apprentissage. Afin de bien décortiquer le schéma préparé à partir d'Edgar Dale, observons la classification correspondant à chaque sens.

A l'évidence, non seulement l'intermédialité pédagogique mais aussi le transmédia, le transmédia didactique et « le storytelling » présentent ses structures au service de l'apprentissage des langues étrangères. L'influence des organes des sens sur l'interaction et la participation active, sans doute, est inévitable et intensive. Selon Demirkan, Pez et Başkan, en faisant référence au concept « lectacteur de Monique » la technologie numérique nous donne l'occasion de faire l'insertion et la manipulation sur les langages écrits, visuels et sonores et l'augmentation du niveau multisensoriel de l'écrit qui sert à créer une différente et nouvelle façon de « réception chez le lecteur débouchant sur le concept de lectacteur de Monique ». (Demirkan, Pez, & Başkan, 2016, p. 47-62)

Avec ce processus le lecteur du texte se transforme en producteur du texte : « faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur du texte » selon Barthes. (Barthes, 1970, p.10)

Cette construction permet aux apprenants de faire sa propre lecture de l'activité donné en classe. On peut associer cette structure multidimesionnelle à l'insertion du média, du texte, de la création en faveur de l'interaction et la participation d'une façon active. La

mise à disposition des contenus du cours qui se rapporte à la technologie propose tout à la fois le processus de la mémorisation plus facile, efficace et l'hybridation efficace concernant la création artistique qui s'adresse aux yeux, aux oreilles,etc, l'activité déclenchée par la technologie numérique. En bref, les récits intertextuels, interartistiques et intermédiatiques augmentent la structure et le niveau multisensoriel de l'écrit, de l'oral, du visuel grâce au contenu faisant parvenir à un texte, à un récit, à une fiction qui se mêle bien avec les autres médias par la suite de la multisensorialité.

CHAPITRE II : Intermédialité et Interactivité

3.2.1. Réalité Augmentée

A l'aube du XX^{ème} siècle, la technologie s'est surpassée, elle n'est plus restreinte un ordinateur, un écran ou plus généralement à des matériaux fixes. Comme nous l'avons souligné « elle s'est surpassée » donc avec ce bouleversement tout milieu naturel, toute surface, peut maintenant se transformer en écran voire même en écran tactile dans l'intention de pouvoir donner accès à la technologie à l'humanité selon son besoin.

De ce fait, la technologie vient s'intégrer dans le milieu naturel de l'homme de telle sorte que l'augmentation de la réalité technologique ne peut être d'un certain point distingué de la vie réelle. Comment peut-on définir la réalité augmentée au moment où elle commence à se mélanger peu à peu avec notre conception de la réalité qui provoque la révolution numérique en contexte scolaire ?

En vue d'accroître le champ visuel de l'utilisateur, la réalité augmentée nécessite un kit positionné sur la tête pour pouvoir entrer dans le monde virtuel alors qu'on peut voir les utilisations diverses de la réalité augmentée dans les différents domaines comme le médical, comme les jeux vidéo, comme le militaire avec le système d'affichage « tête haute », comme la classe, comme dans l'expérimentation scientifique, comme l'industrie et comme le tourisme ainsi de suite.

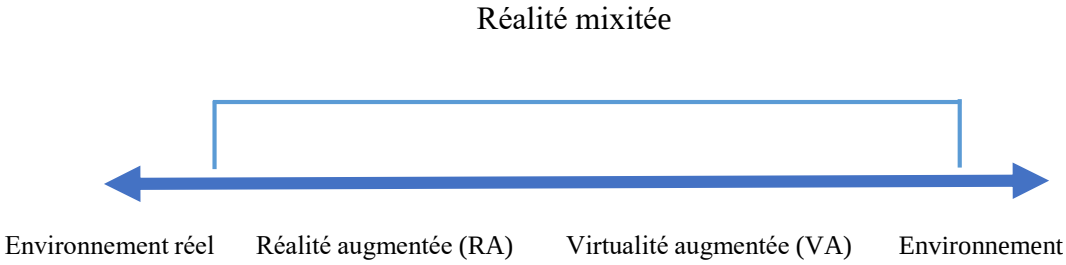


Figure 3.13. Le Continuum Réel/Virtuel De Milgram Et Kishino (Milgram & Kishino, 1994, pp. 1-15)

A partir du schéma intitulé Le continuum virtuel de Milgram et Kishino, cette taxonomie comprend quatre éléments tels que l'environnement réel, la virtualité augmentée, la réalité augmentée, et l'environnement virtuel sous l'angle de « la réalité mixité ». Le passage de l'environnement réel à l'environnement virtuel indique la relation entre la RA et VA, or la RA propose un environnement enrichi par le système d'affichage tête haute qui influence sur le système vestibulaire de l'humain et sur la conception de la réalité de l'utilisateur. Dans cette partie, les objets réels se voient par le biais de la lunette qui sert à afficher les objets dans l'environnement réel. Quant à la virtualité réelle, elle se focalise sur les objets virtuels et transmet la vision de ce type de virtualité via le casque.

D'autre part, l'adaptation de la réalité augmentée en contexte scolaire peut se faire à l'aide du code QR qui sert à approfondir l'espace et à ouvrir une nouvelle porte dans le monde virtuel pour les apprenants. Dans le concept de l'intermédialité enrichie par la réalité augmentée et grâce au code QR peut transformer une image fixe qui est à la disposition de l'apprenant en une image animée et même en image sonore. Bien entendu, les applications du code QR, en d'autres mots, les utilisations des nombreux systèmes qui fonctionnent le même principe avec celui de la réalité augmentée et celui du code QR, se présente justement les vastes opportunités numériques applicables afin d'enrichir le contenu du cours d'une façon interactive, intéressante et intermédiatique. Avec la réalité augmentée, en contexte scolaire, on commence déjà à poser des questions, à enseigner du vocabulaire, à attirer l'attention des apprenants grâce aux plateformes ludiques reposant

sur la reconnaissance digitale comme Aurasma[20], comme Plickers[21], etc. en faveur de l'enseignement des langues étrangères.

Quand il s'agit de l'approche actionnelle, on insiste sur le fait que chaque étudiant est responsable de son propre apprentissage en tant qu'acteur sociale, en découvrant son entourage.

Dans cette perspective, admettons, un étudiant va au supermarché pour faire un petit magasin, ses courses, avec ce type d'application, il peut bénéficier de cet environnement de l'apprentissage doté de la réalité augmentée, la virtualité augmentée, quoiqu'il soit et le contenu du cours préparé selon les caractéristiques de la réalité augmentée fait l'immersion aux apprenants d'une manière et d'une autre comme si l'étudiant vit ce moment dans la vie réelle. Pour faire le bain linguistique, l'immersion, la simulation est un exemple pertinent d'une bonne copie de la vie réelle. D'autre part, les chercheurs ont réussi à produire la nano-hologramme la plus fine. C'est pour cela que notre conception de la réalité va commencer à changer de plus en plus.

3.2.2. Scénarisation

Dans la perspective de faire l'immersion d'une langue en classe, l'une de meilleure façon est de créer le scénario et le synopsis à l'aide des TICE, c'est-à-dire que l'application de la technologie numérique au service de l'enseignement nécessite désormais le projet, le travail de groupe, la production, l'autonomie et l'autoformation, d'une façon interdisciplinaire et d'interdisciplinaire. Selon notre définition de l'intermédialité, pour mieux dire, à nos yeux, l'innovation pédagogique peut être au service de l'intermédialité. Pour que l'on puisse décrire un scénario pédagogique afin de favoriser une situation d'apprentissage, on a besoin de classifier et organiser les activités par rapport aux besoins de l'apprenant, de l'activité, du rôle, de l'environnement, etc. Chaque fois que nous disons les TICE, nous évoquons internet, l'enseignement à distance, le système de gestion de

[20] C'est une application mobile qui nous permet d'utiliser le code QR en lisant la réalité augmentée spéciale pour Aurasma.
« https://www.aurasma.com/ »
[21] C'est une application permet de lire une carte-code imprimée avec la réalité augmentée.
« https://www.plickers.com/ »

l'apprentissage (SGA), en particulier, en ce qui concerne une situation pédagogique plus claire et précise.

Or Jean-Philippe Pernin résume la situation :

> « Un scénario d'apprentissage représente la description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités » (Pernin & Lejeune, 2004, pp. 407-414).

Pour bien comprendre la citation, observons le schéma.

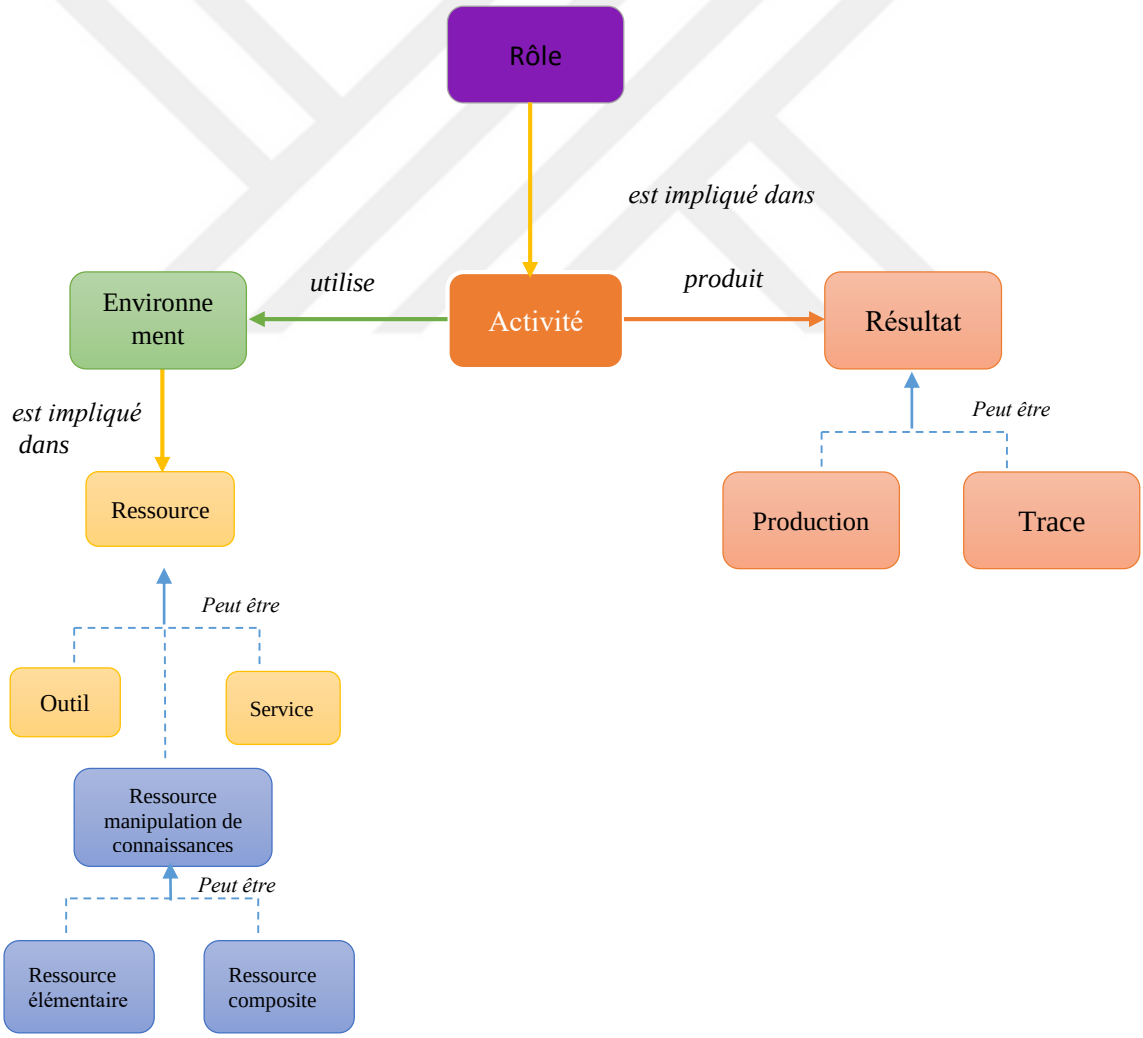


Figure 3.14. Rapport Entre Rôles, Environnement, Activités Et Résultats Selon Pernin Et Lejeune(Pernin & Lejeune, 2004)

L'utilisation des matériaux technologiques et didactiques occupe une place importante. Car, si on fournit un environnement intermédiatique, le travail hybride ou l'adaptation, le transfert d'un contenu d'un milieu vers un autre a pour conséquence la technologie numérique bien scénarisé. Le travail hybride ou les TICE, comme nous dit plusieurs reprises, à partir de la citation de Rémy Besson sur le milieu numérique, nous donne de nombreuses situations qui peut être bien susceptible de déclencher une activité, une séquence pour la classe. Par la suite de cet environnement intermédiatique, on obtient le résultat qui contient « la production » et « le trace » et des outils et des services étant au service de la « ressource ». Cet environnement favorise non seulement l'apprentissage mais aussi l'interaction entre le monde virtuel, le milieu, les amis, etc.

Avec la scénarisation et son fruit nommé comme « simulation » permet à la vie réelle d'entrer dans la classe et permet à la classe d'entrer aussi dans la vie réelle. Ce processus nécessite un travail hybride, mixte car la scénarisation déclenche la conception « induction-déduction ». Autrement dit, l'exploitation de la scénarisation facilite la formation en bénéficiant de multi-tâches qui influencent sur les différents compétences cibles avec le numérique.

Observons le schéma dans l'idée de comprendre le mécanisme du scénario de la formation.

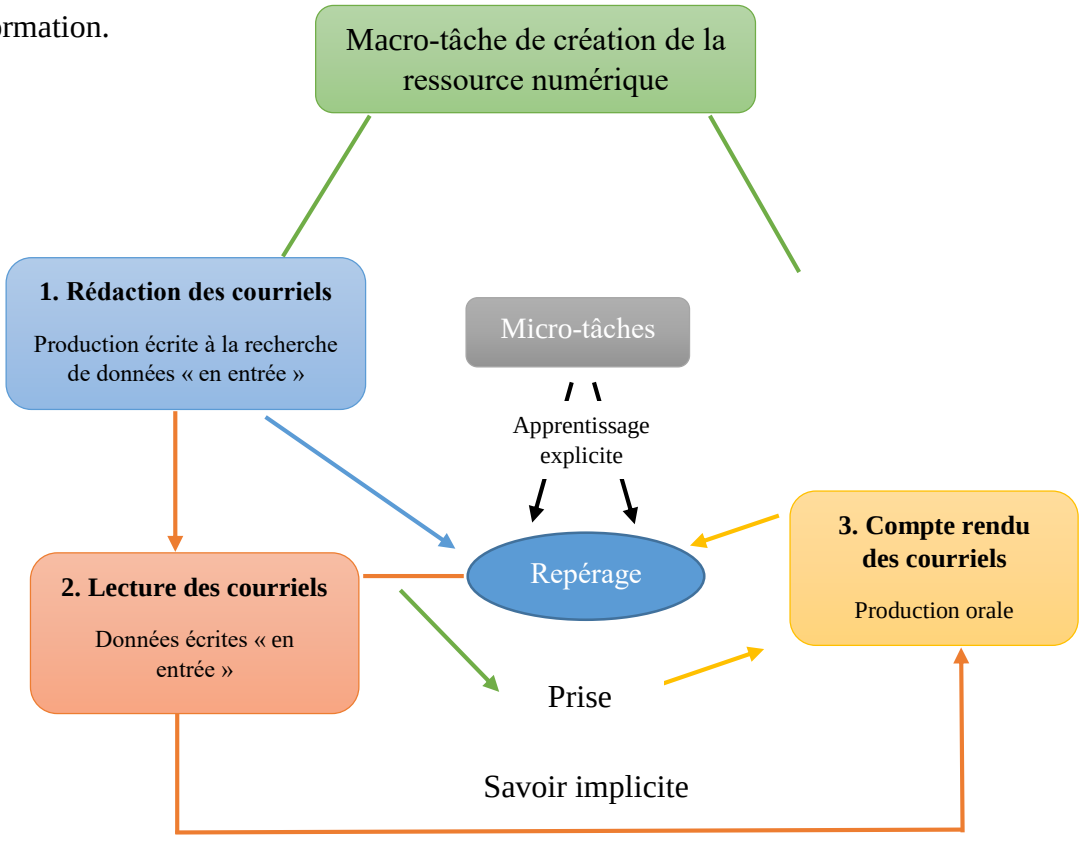


Figure 3.15. Scénario De Formation Numérique (Grosbois, 2012, p. 94)

En faisant recours à la figure ci-dessous, ce schéma montre que la macro-tâche du processus de la création d'un contenu du multimédia avec le didacticiel et avec la ressource numérique favorise les activités comme la production orale, la lecture, la production écrite. Cette structure montre le processus de la création du contenu intermédiatique pédagogique.

3.2.3. Vulgarisation Et Interactivité

Le fait d'intégrer l'utilisation du numérique en classe de langue entraîne le nouvel essor mais peut aussi avoir des conséquences concrètes sur la méthode liée à l'interactivité à l'interactivité découlant des besoins spécifiques des dynamiques de nouvelle apprentissage dans le cadre de l'intermédialité.

On sait bien qu'il y a toujours un lien étroit entre l'interactivité et l'approches innovantes comme l'approche actionnelle.

Nous avons vu que l'approche actionnelle considère l'élève comme l'acteur responsable de son propre apprentissage par le biais de l'interaction au sens large du terme le processus d'apprentissage s'effectue par l'expérience et par l'action qui permettent d'agir forcément sur l'interactivité avec sa caractéristique autonome au sein de la classe.

Grace à cela, cette approche intermédiatique rend l'étudiant plus autonome par rapport à la classe traditionnelle. Tirer profit de cette nouvelle approche dotée de l'interactivité, au sens large du terme, est le signe d'enseigner différemment et d'immerger l'étudiant dans un milieu plus adéquat.

Par conséquent, il est possible de dire que la classe de langue commence à changer grâce à l'Intégration des nouvelles technologies. Elles permettent de rénover le dialogue que l'on appelle souvent l'interaction et cette notion est désormais devenue un terme en ce qui concerne différents types de communication et de dialogue en classe. En d'autres termes, l'interaction joue un rôle primordial dans l'enseignement de la langue étrangère et de ses répercussions pour l'étudiant.

Comme le dit DOUEIHI, dans l'œuvre s'intitulant « La grande conversation numérique » « la conversion numérique de notre culture fait circuler des idées ou des pratiques anciennes dans un contexte numérique. Il en résulte une hybridation des idées, des façons de penser et de sentir le monde » (Doueihi, 2011, cité par Cristol, 2014, p. 10)

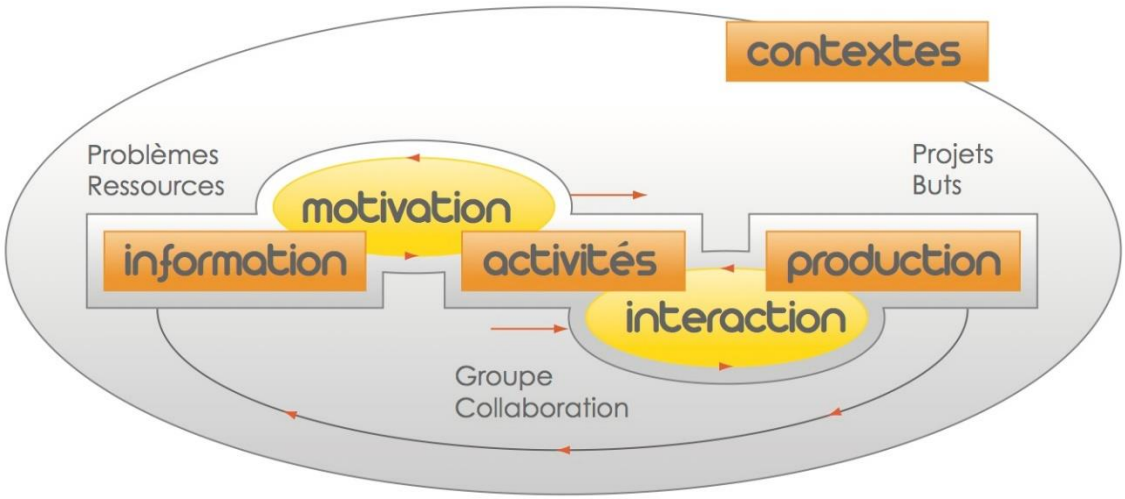


Figure 3.16. Relation Contexte-Interaction[22]

De par sa nature même, cette conception, un autre phénomène, la vulgarisation peut contribuer à instaurer une relation considérable qui pousse l'étudiant à devenir plus autonome et créatif, permettant de fortifier le processus de la transmission/transfert de ce qui est acquis la connaissance des différents contextes et de les inspirer du courage.

Quant à l'exploitation de ce phénomène dit la vulgarisation, Les TICE nous donne la grande possibilité de scénariser, de simuler, d'appliquer le contenu en utilisant le nouveau concept de livre. De ce fait, le livre numérique interactif est un choix adapté pour la vulgarisation. Si le document authentique n'est pas didactisé ou vulgarisé, l'étudiant ne peut pas facilement intérioriser le cours, le texte, etc. La vulgarisation via le livre numérique interactif peut garantir le processus de contextualisation de l'apprentissage.

On prend le cas du site web : tv5 monde. Au sens large du terme, cette chaîne examine les différents sujets et elle met à disposition des apprenants des contenus qui leur permettront d'évaluer et d'utiliser le contenu d'une façon interactive et vulgarisé.

[22] Tiré du site : « http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579 »

3.2.4. Simulation

La simulation est l'un de sujet très vaste, vague et riche mais cette générosité est le fruit de sa forme, pour mieux dire, son application et sa structure peuvent se traduire par ces mots : « représentation du comportement d'un processus physique, industriel, biologique, économique ou militaire au moyen d'un modèle informatique dont les paramètres et les variables sont les images de ceux du processus étudié » selon Larousse[23].

Ainsi elle contribue particulièrement à s'occuper de ce sujet général qui entoure les différentes utilisations possibles par rapport aux domaines variés. En parvenant à une explication sur la simulation en contexte pédagogique, la définition de ce phénomène serait en mesure d'entamer une discussion sur comment peut-on utiliser la simulation en faveur de l'éducation enrichissante, interactive, intermédiatique et interdisciplinaire.

Au début, ce mot utilisé partout peut être défini comme suit : « action de simuler et la représentation modélisée, figurée d'un phénomène » selon l'internaute[24]. Il pourrait bien se faire que la notion simulation va de pair avec les sujets en particulier, en ce qui concerne la simulation globale, la réalité augmentée. La simulation globale pour la classe de langue, ce terme, entendu au sens large, désigne à la fois un contexte où l'apprenant joue son rôle comme s'il serait dans la vie réelle dit toute une sorte de jeu de rôles découlant de l'imitation, de la mimesis et également « un lieu-thème, « des identités fictives » et « des situation-problèmes ».

Pour expliquer cette notion, nous allons citer Francis Debyser et Jean-Marc Caré :

> « Une simulation globale est un protocole ou une scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.» (Debyser, 1996).

En sortant de la citation explicative de Debyser et Caré, la simulation globale peut nous servir à utiliser le contenu enrichi ensemble avec l'approche actionnelle, co-actionnelle

---

[23] Dictionnaire en ligne :
« http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/simulation_num%C3%A9rique/91990 »
[24] Dictionnaire en ligne :
« http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/simulation/ »

en faveur de l'apprenant. L'essor numérique remet la question comment créer les nouveaux matériaux pédagogiques et tirer profit de cette production autant que possible lorsqu'il y a tant de programmes, tant d'applications à utiliser en classe. L'application ensemble intermédialité et la simulation en contexte pédagogique peut faciliter le problématique de l'adaptation d'un cours propice à l'hybridation médiatique.

La simulation globale, par exemple, se présente comme des solutions modulaires au moment où elle est renforcée par la technologie éducative. Ce croisement, la relation entre la simulation globale et la réalité augmentée, donne naissance à une nouvelle dynamique surtout pour la classe que nous pouvons désormais appeler comme la simulation globale numérique ou la simulation globale augmentée. En d'autres mots, la pédagogie numérique ou la pédagogie 2.0/3.0 permet facilement l'insertion des contenu numérique et augmentée tout en faisant recours à la modélisation 3D. La modélisation assistée par ordinateur s'est surpassée et elle nous a permis de créer un nouvel environnement numérique.

Avec le temps ce nouvel environnement numérique a commencé à se transformer en jeux vidéo et en virtualité augmentée et nous a poussé à prendre un rôle de plus en plus dans cet environnement « virtuel » que nous pouvons nommer comme la classe virtuelle au lieu de justement faire jeu de rôle. Sans doute, nous allons trouver une bonne occasion de vraiment simuler la classe avec la virtualité augmentée et la réalité augmentée ou de créer le contexte visuel, la simulation globale assisté par la réalité augmentée et la virtualité augmentée où on joue notre rôle en guise de faire semblable.

Hormis l'utilisation militaire, l'utilisation de l'aviation, de l'industrie, en bénéficiant de la technologie de 3D, tout le monde peut facilement posséder son propre casque qui nous aide à entrer dans le monde visuel ou dans le monde doté de la réalité augmentée. Comme on le sait, dans certaines institutions, dans les écoles, dans des collèges, dans le milieu universitaire, le cours plutôt comme la biologie, la géographie et ainsi de suite se fait avec cette technologie se fondant sur l'augmentation de la réalité. En classe de langue, nous pouvons facilement adapter et utiliser « le musée virtuel » avec la technologie que l'on appelle la virtualité augmentée et la réalité augmentée.

Quant à l'application intermédiatique, la conciliation de la simulation augmentée avec l'intermédialité et l'interartistique, au sens large, joue un rôle primordial et ce croisement

exerce une situation sine qua non : l'insertion et l'immersion nous pousse à produire un nouveau texte relatif à la simulation augmentée et à partir de ce texte inédit, ainsi nous avons besoin de reproduire le texte sur lequel on travaille.

La reproduction du son, de la visualisation, de l'écriture, ne restreint pas seulement la notion « média » classique et elle accède à son nouveau corps multisensoriel et interactive. On voit le langage écrit, sonore et visuel transformant la réalité augmentée et la virtualité augmentée. A titre d'exemple, issu de la réalité augmentée, de la virtualité augmentée, la simulation globale numérique renforcée par la création intermédiatique au sens nouveau du terme ne représentent pas l'intermédialité classique mais pédagogique avec nouvelle superposition et le processus de la transposition entre l'environnement via les différents médiums tels que le texte, la bande-dessinée et cétéra.

3.2.5. Ludisme Pédagogique

Ludisme pédagogique, le jeu en classe est une sorte d'activité à laquelle nous faisons souvent recours pendant le cours pour le rendre cours plus attirant. C'est pour cela que le choix et la classification du jeu peut présenter de temps en temps un problème pour le cours. Autrement dit, le mauvais choix du contenu du cours peut couper le dialogue empêche l'apprenant de se focaliser sur le cours. Ainsi les travaux sur la pédagogie innovante permettent d'améliorer le parcours scolaire tout en favorisant l'interaction ludique entre les apprenants et le professeur. L'usage des activités ludiques peut être changé d'un professeur à un autre mais en tout cas, d'après Gruca et Cuq, les activités ludiques comprennent quatre type d'application : « les jeux linguistiques », les jeux de créativité », « les jeux culturels » et « les jeux dérivés du théâtre » (Cuq & Gruca, 2006, pp. 456-458).

« Le jeu linguistique », il s'agit d'exercices provenant de l'apprentissage des règles grammaticaux de la langue étrangère tels que « les jeux grammaticaux, morphologiques, syntaxiques, phonétiques, etc. ». Quant au second, « les jeux de créativité » qui poussent l'apprenant à développer une réflexion sur l'objectif du cours au contexte créatif et imaginatif ; grâce à ce type de jeu, l'activité ludique contribue au développement non seulement des capacités langagières mais aussi des capacités associées à la production originale et inédites, au sens large, l'imagination tient une place majeure pour l'activité ludique.

« Les charades », « les devinettes » « l'amalgame » etc. peuvent être donnés comme exemple dans ce genre de jeu. La troisième catégorie de jeu est centrée sur l'aspect culturel concernant le bagage culturel de l'apprenant en faisant appel aux connaissance culturelles de la langue cible des apprenants comme « les clichés », « les stéréotypes », etc. Le dernier type de jeu est fondé sur « le jeu dérivé théâtrale » qui a pour objet de faire de l'improvisation et de la dramatisation tout en transformant la classe en salle de théâtre pour inciter les apprenants à être acteur dans son propre apprentissage et en classe.

Ce dernier peut facilement concilier avec l'approche actionnelle puisque ce type de jeu invite les apprenants à créer leur jeu de rôle et « jeu de simulation » d'une manière ou d'une autre (Cuq & Gruca, 2006, pp. 456-458).

A partir de l'activité ludique classique, en d'autres mots, l'augmentation de l'exploitation des applications, des plateformes en ligne, du web 2.0 permet d'exploiter l'aspect ludique de l'internet au niveau scolaire c'est-à-dire que pour apprendre en s'amusant par le jeu, les activités ludiques, les quizs distrayants sont au groupe-classe comme un intérêt particulier associant à l'intermédialité pédagogique ces jours-ci. Pour une utilisation scolaire réussie, le jeu doit être choisi par rapport aux niveaux, des apprenants car comme Silva le signale que « le jeu peut aussi favoriser une meilleure prise de conscience de soi » (Silva, 2008, p. 27).

La mise en œuvre du jeu est très importante car le jeu sert à mémoriser, à se répéter et à mimer, à chanter, par sa nature ludo-créative, l'apprentissage en s'amusant devient l'apprentissage par le corps et vice-versa et l'apprentissage corporel est une sorte d'expérience vécue qui contribue à des capacités associées à « savoir-faire » et à « l'intelligence kinesthésique ».

Ainsi c'est un choix nécessaire pour appliquer le processus dans lequel ces activités ludiques ne stimulent pas seulement la cognition, la mémoire mais l'expérience corporelle car nous avons constamment besoin de la contextualisation de l'apprentissage par le jeu afin de rendre les connaissances nouvelles plus durable.

Comme le souligne Silva, dans son livre « jeu en classe de langue » :

> « … le jeu pédagogique, les activités ludiques exploitées à bon escient peuvent faciliter le travail d'une classe hétérogène ; obliger enseignant et apprenants à reconsidérer leur rapport au corps, à la langue et à la société ;

> contribuer à développer des aptitudes utiles au travail en équipe ; aider à décloisonner des disciplines habituellement isolées ; développer par intelligence, l'observation, la motivation, l'esprit critique, ainsi que les facultés d'analyse et de synthèse » (Silva, 2008, p. 26).

En plus, le jeu permet développe la créativité artistique des enfants et cette dimension artistique motive les enfants dans l'apprentissage avec plaisir.

La communication esthétique n'est possible que par l'artistique, par l'intermédialité au service de la pédagogie. De ce fait, l'apprentissage est étroitement lié à l'émotion, si l'enfant peut bien coder la situation à laquelle l'émotion s'attache dans son cerveau, l'enseignement est plus valable et durable en faveur de l'apprenant. Quoi qu'il en soit, le jeu est considéré comme pédagogique ou non qui aide à créer une atmosphère favorable pour le cours ludo-créatif et l'interaction associé à une utilisation didactique réussie.

CHAPITRE III : Intermédialité et Evaluation formative

3.3.1. Art Du Questionnement

« L'art du questionnement », « l'art de la question », « l'art de poser la bonne question », « l'art de questionner de façon efficace », nous pouvons citer plusieurs dénominations mais en l'occurrence, tous sont pareils, en d'autres termes, ils ont pour objectif de poser les bonnes questions pour avoir les bonnes réponses, bien évidemment, celui-là, c'est un art difficile qui est étroitement liée à la pratique philosophique comme dans la méthode socratique dite de maïeutique. Poser la bonne question permet également de formuler la problématique d'une façon originale. Nous pouvons dire que la première pratique de la philosophie commence avec le questionnement et la curiosité. Cette pratique remonte à l'antiquité grec que non seulement Aristote essayait de trouver la réponse à la question « pourquoi », pour mieux dire, il tentait de réponde aux questions en disant pourquoi mais aussi comme dans la méthode maïeutique, Socrate voulait faire réfléchir en vue de sensibiliser aux gens, de leur enseigner en leur posant des questions différentes.

A l'aube de XXI^{ème} siècle, on utilise abondamment ce type de de questions pour déclencher un scénario, pour faire réfléchir les étudiants, pour évaluer les apprenants.

En tout cas, à fin d'augmenter la capacité de réflexion de l'étudiant, de développer la réflexion stratégique de l'apprenant nous avons besoin de trouver les bonnes questions à poser. Nous croyons que l'art de poser la bonne question peut aider à l'apprenant à accéder aux différentes réponses tout en construisant des nouvelles connaissances à partir des connaissances anciennes. C'est la raison pour laquelle, il se peut que nous pourrions établir une connexion entre la réflexion et la manière de l'interrogation au sens large. Depuis longtemps on insistait sur la nécessité de trouver la réponse d'une manière ou d'une autre mais il est possible de dire que c'est essayer de poser la bonne question qui fait le premier pas pour faire réfléchir et pour éduquer les apprenants. On s'est aperçu que la question était plus importante que la réponse. Pour bien expliquer l'importance de ce phénomène, nous allons faire recours à une citation attribuée souvent à Einstein, autrement dit, Einstein montre que : « Si j'avais une heure pour résoudre un problème dont ma vie dépendait, je passerais cinquante-cinq minutes à définir le problème et cinq minutes à trouver la solution ».[25] L'idée de « La questiologie » est prise en main par le formateur Frédéric Falisse. D'après Falisse, « C'est la mise en question, bien plus que la mise en réponse » qui explique « le génie des recherches d'Einstein ».[26]

Quant à l'utilisation de l'art du questionnement en classe, l'intermédialité qui nous déjà permet de créer un contenu original, sera cette fois adaptée lors d'une partie de l'évaluation formative ou l'interrogation par rapport à la classe.

3.3.2. Méthode Socratique

Quant à l'application de l'art du questionnement en classe, il faut d'abord parler de la Maïeutique et de Socrate. En termes de philosophie, la Maïeutique dite méthode socratique se fonde notamment sur l'utilisation de l'interrogation et cette méthode vise à rend l'interlocuteur sensible à une conscience de façon implicite selon le dictionnaire CNTL[27].

---

[25] La citation est tirée de la vidéo intitulée « La questiologie ou l'art de poser les bonnes questions » de Falisse du discours de TED. « https://www.youtube.com/watch?hl=fr&v=R6YYiZVQMFg&gl=FR »
[26] La citation est tirée de la vidéo intitulée « La questiologie ou l'art de poser les bonnes questions » de Falisse du discours de TED. « https://www.youtube.com/watch?hl=fr&v=R6YYiZVQMFg&gl=FR »
[27] Centre National de Ressource Textuelles et Lexicales, C'est non seulement un web site qui comprend le portail lexical, le corpus, les lexiques, les différents dictionnaires, la métalexicographie et les outils et ainsi de suite mais aussi c'est un centre qui mène nombreux travaux sur la langue, le linguistique, la lexicographie etc. « http://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique »

En même temps, cette méthode repose sur « l'accouchement des esprits ». Dans l'œuvre Théétète de Platon, Quand Socrate parlait de Maïeutique avec Théétète, il exprimait son art de Maïeutique cette manière :

> « Mon art d'accoucher comprend donc toutes les fonctions que remplissent les sages-femmes ; mais il diffère du leur en ce qu'il délivre les hommes et non des femmes et qu'il surveille leurs âmes en travail et non les corps. Mais le principal avantage de mon art, c'est qu'il rend capable de discerner à coup sûr si l'esprit du jeune homme enfante une chimère et une fausseté, ou un fruit réel et vrai » (Platon, pp. 104-105).

L'adaptation de la méthode Socrative en classe peut englober à la fois l'art du questionnement et l'art de l'évaluation associant à la réponse donnée par l'apprenant. En plus, la faculté de poser la bonne question peut également provoquer une réaction en chaîne qui finit par une réflexion développée envers une situation. Ainsi cette réaction peut aussi conduire l'étudiant à développer l'argumentation en vue de répondre à la question posée en classe. La bonne question peut engendrer la bonne réponse qui est centrée sur la structure arborescente.

La forme arborescente ou la contextualisation de l'apprentissage a pour origine la construction des connaissances nouvelles à partir des expériences vécues, des connaissances anciennes et des acquis, d'une manière efficace. Une question bien posée contraint les apprenants à structurer leurs connaissances à l'aide la connexion établie entre les connaissances et leurs codages dans le cerveau. Cette pratique de question nous incite à former nos connaissances en utilisant les différentes méthodes telles que la carte heuristique, la classification du contenu, l'organisation des idées et ainsi de suite. Il s'agit d'une relation étroite entre l'art de questionner de façon efficace et le principe de l'accouchement de l'esprit.

Dans ce cas-là, on croit qu'il est possible d'examiner ensemble des pratiques susceptibles de concilier la carte mentale avec l'art d'accoucher les esprits dit de la méthode Maïeutique et Socratique dans le contexte de l'art du questionnement.

De ce fait, nous pouvons dire que la carte heuristique appelée aussi la carte mentale est la version actuelle de la méthode d'accoucher les esprits, les idées en philosophie, en contexte pédagogique, scolaire du fait que l'argumentation découle de la pratique pédagogique pour organiser les idées d'une façon cohérente et contextuelle.

CONCLUSION

Les apports didactiques des méthodes intermédiatiques innovantes tiennent une place très importantes vu qu'il se peut que l'on parle de la nécessité de l'adaptation des œuvres littéraires, théâtrales, cinématographiques à partir d'une œuvre « originale » en faveur de l'apprentissage numérique, didactique et intermédiatique dans le contexte de notre mémoire.

A prime abord, étant donné que l'intermédialité est analysée, en générale, ensemble avec la linguistique, la philologie à l'aide de différents domaines : le théâtre, le cinéma, la musique, l'art plastique, la poésie etc. ainsi que dans l'intertextualité, dans l'interartistique, dans intersémiotique et ainsi de suite, on a opté de faire la recherche sur ce sujet en contexte pédagogique.

Secundo, ce sujet donne de nombreux exemples et de nombreuses applications sur les divers médias en faisant recours à des techniques multiples : l'adaptation, l'insertion, la traduction, l'adoption, la transposition, la convergence, le transfert, l'emprunt, la mixité…

En tant qu'outil pour enrichir le texte, le média ou le message à transmettre, l'exploitation de l'intermédialité pédagogique favorise le processus par lequel on obtient un bon résultat : le mélange entre les genres, l'hybridation entre les médias et les récits, la nouvelle façon de la narration, la nouvelle construction de l'application pédagogique dotée de bon bagages culturels par la suite du mariage des œuvres, au sens large…

De nombreuses pratiques facilitent précisément à proposer une nouvelle forme de contenu pour l'utilisation de la classe car afin d'appliquer une pratique dans le cadre d'un cours, il faut justement vulgariser, simplifier, didactiser le contenu par rapport aux besoins des apprenants. C'est pour cela que, par sa nature hybride, l'exploitation de l'intermédialité trouvera une bonne place dans les nouvelles techniques de l'apprentissage.

Quand il s'agit de l'apprentissage, ce phénomène englobe les autres domaines : la psychologie, les méthodes, les culturelles etc.

Dans ce mémoire, nous avons tenté d'attirer l'attention des chercheurs qui travailleront dans ce domaine car avec une application interdisciplinaire, quoi qu'il en soit, le mariage entre les domaines nous donne le fruit de ce processus comme l'hybridation voire la mixité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albert, J. J. (2015). Fascination des images, images de la fascination. *Le français à l'université*(3). Consulté le 24 mai 2017, sur http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2084#quotation

Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. *Communication et langages*, 98-112. Consulté le 23 mai 2017, sur http://www.persee.fr/docAsPDF/colan_0336-1500_1975_num_26_1_4211.pdf

Baron, G.-L. (1997). Des technologies "nouvelles" en éducation ? *Recherche & Formation : Les nouvelles technologies : permenance ou changement*, 121-130.

Barthes, R. (1964). *Essais critiques.* Paris: Éditions du Seuil. Consulté le 6 mai 2017, sur https://ia600307.us.archive.org/6/items/roland-barthes-essais-critiques/roland-barthes-essais-critiques.pdf

Barthes, R. (1970). *S/Z.* Paris: Seuil.

Barthes, R. (1981). Introduction à analyse structurale des récits. Dans 8. Communications, *L'analyse structurale du récit* (p.11) Paris: Éditions du Seuil.

Barthes, R. (1982). *L'obvie et l'obtus : Essais critques III.* Paris: Éditions du Seuil.

Belluc, S. (2012). L'anglais par les contextes : l'adaptation cinématographique et sa didactisation. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, XXXI*(2), 44-65. Consulté le mai 6 2017, sur https://apliut.revues.org/2677

Besson, R. (2014). Prolégomènes pour une définition de l'intermédia. *Culture visuelle, carnet Cinemadoc*. Récupéré sur http://cinemadoc.hypotheses.org/2855

Bouchardon, M. (2005). Théâtre-Poésie. Limites non-frontières entre deux genres du symbolisme à nos jours. *L'information littéraire, 57*(4), 38-43. Consulté le 24 mai 2017, sur http://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2005-4-page-38.htm.

Bourissoux, J.-L., & Pelpel, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel.* Paris: Editions d'Organisation.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris: Retz.

Caillot, G., Citterio, R., Gaspard-Huit, D., & Marion, C. (1994). *Du théâtre à l'école.* Paris: Hachette Livre.

CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Didier. Consulté le 31 mars 2017, sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Chion, M. (1990). *L'audio-vision son et image au cinéma.* Paris : Nathan.

Christophe, A. (2008). Psychologie cognitive et éducation. Dans D. Andler, & B. Guerry, *Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique*. Paris: Hatier.

Clerc, J.-M. (1993). *Littérature et cinéma.* Paris : Éditions Nathan.

Communications, 8. (1981). *L'analyse structurale du récit.* Paris: Éditions du Seuil.

Cristol, D. (2014) Former, se former et apprendre à l'ère numérique : Le social learning. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Consulté le 30 avril 2017, http://excerpts.numilog.com/books/9782710125914.pdf

Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue.* Paris: Hachette.

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite.* Paris: Clé International.

Costa, A. (2000). Palomar : intermédialité et archéologie de la vision. *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas: Journal of Film Studies, X (2-3),* 169-184. Consulté le 27 mai 2017, sur http://id.erudit.org/iderudit/024821ar

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2006). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.

Demirkan, M. (2003). *L'enseignement et la théâtralité.* Istanbul: Mavi Çizgi Yayınları.

Demirkan, M., Pez, T., & Başkan, N. S. (2016). Ni écrit ni oral : une approche intermédiatique et interartistique de la didactique de la langue : la poétique de

l'approche intermédiatique. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi, 2* (3-1 Numéro spécial), 47-62.

Demougin, F. (2012). Image et Classe De Langue : Quels Chemins Didactiques ? *LINGVARVM ARENA* (VOL.3), 103-115. Consulté le 25 mai 2017, sur http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf

Dessons, G. (1999). Lire la peinture. *Littérature*, 48-54. Consulté le 7 mai 2017, sur http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1999_num_115_3_1635

Doueihi, M. (2011). *La grande conversion numérique.* Paris: Seuil.

Dubrac, A.-L. (2012). Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, XXXI*(2), 66-89. Consulté le 6 mai 2017, sur https://apliut.revues.org/2698

Engelberts, M. (2011). "Convergence" de la littérature et du cinéma ? Le cas d'Il y a longtemps que je t'aime(Claudel, 2008). Dans C. Vieira, & I. R. Novo, *Inter Média Littérature, cinéma et intermédialité*. Paris: L'Harmattan.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Didier.

Gaudrealt, A. (2007). *Cinéma et attraction, Pour une nouvelle histoire du cinématographe.* Paris: CNRS Éditions.

Gaudreault, A., & Marion, P. (2000). Un média naît toujours deu fois... *Sociétés et Représentations. La croisée des médias* (9), 21-36.

Génetiot, A. (2009). Présentation. *Dix-septième siècle*(245), 581-583. Consulté le 10 mai 2017, sur https://www.cairn.info/revue-dix-septieme-siecle-2009-4-page-581.htm

Genette, G. (1969). *Figures II.* Paris: Éditions du Seuil.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré.* Paris: Éditions du Seuil. Consulté le 27 mai 2017, sur https://books.google.com.tr/books/about/Palimpsestes.html?id=-5ALAQAAMAAJ&redir_esc=y

Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée, 75*, 61-77.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.* Paris: Clé International.

Gouritin, P. (2009). Littérature et photographie, du lisible qui fait voir au visible qui narre. *Acta fabula, 10* (4). Consulté le 23 mai 2017, sur http://www.fabula.org/acta/document5017.php#citation

Grosbois, M. (2012). *Didactiques des langues et technologies des l'eao aux résaux sociaux.* Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.* Paris: Didier.

Guiyoba, F. (2011). La médiateté à l'épreuve de la (post) modernité : entre atrophie/im-médiateté et hypertrophie/hyper-médiateté. Dans C. Vieira, & I. R. Novo, *Inter média littérature, cinéma et intermédialité*. Paris: L'Harmattan.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris: Hachette.

Holec, H. (1991). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques 1990*, (pp. 75-87). Barcelone. Consulté le 23 mai 2017 2017, sur http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf

Horace. (s.d.). *Epistola ad pisones. L'art poétique ou épître aux pisons.* (i. s. e texte a été saisi optiquement par Jean Schumacher. Quant aux sous-titres, Éd., & T. f. Richard, Trad.) Paris: Garnier. Consulté le 7 mai 2017, sur bcs.fltr.ucl.ac.be/HOR/PisonsTrad.html

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne: Peter Lang.

Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image.* Paris: Éditions Nathan.

Karampagia, V. (2011). Corps poétique et corps dansant : une figure d'intermédialité. Dans C. Vieira, & I. R. Novo, *Inter Média Littérature, cinéma et intermédialité*. Paris: L'Harmattan.

Kozanitis, A. (2005, Septembre). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique :Ecole polytechnique. Consulté le 27 mai 2017, sur http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf

Lacasse, G. (2000). Intermédialité, deixis et politique. *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas: Journal of Film Studies, X*(2-3), 85-104. Consulté le 27 mai 2017, sur http://id.erudit.org/iderudit/024817ar

Lancien, T. (1998). *Le multimédia.* Paris: Clé International.

Larrue, J.-M. (2011). Théâtralité, Médialité Et Sociomédialité : Fondements Et Enjeux De L'intermédialité Théatrale. *Theatre Research in Canada/Recherches théâtrales au Canada, 32* (2), 174-206. Consulté le 30 avril 2017, sur https://journals.lib.unb.ca/index.php/tric/article/view/19460/21021#re3no3

Larrue, J.-M. (2015a). Introduction. Dans J.-M. Larrue, *Théâtre et intermédialité* (p. 15). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Larrue, J.-M. (2015b). Du média à la médiation. Dans J.-M. Larrue, *Théâtre et intermédialité* (p. 64). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Larue, A. (1998). *De l'Ut pictura poesis à la fusion romantique des arts. Joelle Caullier.* Lille: Presses du Septentrion. Consulté le 23 mai 2017, sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00560739/document

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université. Consulté le 31 mars 2017, sur https://books.google.com.tr/books?id=TebvX-Fnh7cC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris & Montréal: Larousse.

Lehuen, J., & Kitlinska, S. (2006). Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), 13*, 33-63. Consulté le 24 mai, 2017, sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696334/document https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01434199/

Lieury, A. (2015). *Psychologie cognitive* (éd. 4.). Paris: Dunod.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Hermès - Lavoisier. Consulté le 22 mai 2017, sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document

Louvel, L. (2002). Modalités du pictural. Dans L. Louvel, *Texte/Image : Images à lire, textes à voir* (pp. 15-44). Rennes: Presses universitaires de Rennes. Consulté le 23 mai, 2017, sur http://books.openedition.org/pur/40820

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (éd. 2.). Paris: Armand Colin.

Maury, C. (2012). L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires. *Recherhce et pratiques Pédagogiques en langues de spécialité, XXXI*(2), 26-43. Consulté le 6 mai 2017, sur https://apliut.revues.org/2661

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003) Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist, 38 (1)*, 43-52. Consulté le 24 mai 2017, sur faculty.washington.edu/farkas/WDFR/MayerMoreno9WaysToReduceCognitiveLoad.pdf

Méchoulan, É. (2003). Intermédialités : le temps des illusions perdues. *Intermédialités*(1), 9-27. Consulté le 22 avril 2017, sur http://id.erudit.org/iderudit/1005442ar

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems, E77-D*(12), 1-15.

Montier, J.-P. (2008). Introduction. Dans J.-P. Montier, L. Louvel, & D. M. Ortel, *Littérature et photographie* (p. 11). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Consulté le mai 25, 2017, sur http://www.pur-editions.fr/couvertures/1226916144_doc.pdf

Müller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*(2), 119-130.

Müller, J. E. (2000). L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. *Cinémas, 10*(2-3).

Müller, J. E. (2006). Vers l'intermédialité : histoires, positions et options d'un axe de pertinence. *MédiaMorphoses*(16), 99-110. Consulté le 28 Avril 2017, sur http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23499/2006_16_99.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Edelman, N. (2002). Philippe ORTEL, La littérature à l'ère de la photographie. Enquête sur une révolution invisible. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 197-200. Consulté le 23 Mai 2017, sur http://rh19.revues.org/393

Paulino, F. F. (2011). L'utilisation de l'hypermédia dans le discours anhtropologique. Dans C. Vieira, & I. R. Novo, *Inter Média Littérature, cinéma et intermédialité* (pp. 139-150). Paris: L'Harmattan.

Peraya, D. (1982). Images et apprentissage d'une langue étrangère. *Recherche, pédagogie et culture*(58), 70-74.

Pernin, J.-P., & Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie* (pp. 407-414). Compiègne: Université de Technologie de Compiègne. Consulté le 23 Mai 2017, sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000730

Piaget, J. (1967). *La construction réel chez l'enfant* (éd. 6.). Neuchâtel: Delacheux et Niestlé. Consulté le 27 Mai 2017, sur http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php

Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (éd. 9.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Consulté le 27 Mai 2017, sur http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jp36_ndi_avpropos_intro.pdf

Picard, L., Eustache, F., & Piolino, P. (2009). De la mémoire épisodique à la mémoire autobiographique : approche développementale. *L'Année psychologique, 109*(02), 197-236. Consulté le 27 Mai 2017, sur http://www.necplus.eu/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2425376

Platon. (s.d.). *Théétète* (Vol. 9). (E. Chambry, Trad.) Québec: La Bibliothèque électronique du Québec. Consulté le 23 Mai 2017, sur https://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-Theetete.pdf

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation : Les cahiers du CERFEE*(33), 1-14. Consulté le 15 Mai 2017, sur https://edso.revues.org/174

Puren, C. (2009). Variations Sur Le Thème De L'Agir Social En Didactique Des Langues-Cultures ÉtrangèreS. *La revue de l'associatıon des professeurs de langues vivantes*(45), 1-31. Consulté le 31 Mars 2017, sur https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/

Rémon, J. (2012). Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 90-102. Consulté le 6 Mai 2017, sur https://apliut.revues.org/2702

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *La revue du GERAS*(35-36), 183-200. Consulté le 24 Avril 2017, sur https://asp.revues.org/1656?lang=en#ftn6

Ribeiro, P. G. (2011). Dolly à l'opéra - médiatisations artistiques de la techno-réalité. Dans I. R. Novo, & C. Vieira, *Inter média - Littérature, cinéma et intermédialité* (pp. 77-86). Paris: L'Harmattan.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (éd. 2. revue et augmentée). Paris: Ophrys. Consulté le 14 Mai 2017, sur https://books.google.com.tr/books?id=8rPJuGBw4tkC&pg=PA56&lpg=PA56&dq=la+cr%C3%A9ativit%C3%A9+est+l%27aptitude+du+sujet+parlant+%C3%A0+cr%C3%A9er+et+comprendre+un+nombre+infini+d%27%C3%A9nonc%C3%A9s+nouveaux+qu%27il&source=bl&ots=109G0Ix3KK&sig=cg7COJIz_T

Roux, J.-P. (s.d.). Soci-constructivisme et apprentissages scolaires. Consulté le 25 Mai 2017, sur dcalin.fr/fichiers/jproux.doc

Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignement et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique générale* (publication posthume).

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue.* Paris: Clé International.

Silvestra, M. (2010). L'intermédialité : un concept polymorphe. Dans C. Vieira, & I. R. Novo, *Inter média-Littérature, cinéma et intermédialité* (pp. 11-29). Paris: L'Harmattan.

Thiébaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège.* Paris: Hachette.

Treleani, M. (2011). Enjeux sémiotiques de la valorisation du patrimoine audiovisuel. Le cas de Ina.fr. Dans C. Vieira, & I. R. Novo(éd.), *Inter Média Littérature, cinéma et intermédialité* (pp. 127-138). Paris: L'Harmattan.

Vecchi, G. D. (2011). *Évaluer sans dévaluer.* Paris: Hachette Livre.

Velez, I. (2012). Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXXI*(2), 8-25. Consulté le 6 Mai 2017, sur https://apliut.revues.org/2650

Viallon, V. (2002). *Images et Apprentissages Le discours de l'image en didactique des langues.* Paris: L'Harmattan.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français.* Saint-Lorent(Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 2.). Bruxelles: Editions de Boeck Université.

Vouilloux, B. (2016). La peinture dans la rumeur du langage. *Images Re-vues*. Consulté le 23 Mai 2017, sur https://imagesrevues.revues.org/3464

Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique.* Paris: L'harmattan.

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00556657/document consulté le 23 Mai 2017 http://www.grignoux.be/dossiers/288/cinema_et_fle.php consulté le 23 Mai 2017

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/po%C3%A9sie/80884 consulté le 23 Mai 2017

http://remacle.org/bloodwolf/historiens/Plutarque/lesatheniens.htm consulté le 23 Mai 2017

http://www.pur-editions.fr/couvertures/1226916144_doc.pdf consulté le 23 Mai 2017

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/po%C3%A9sie/80884 consulté le 23 Mai 2017

https://arlap.hypotheses.org/8202 consulté le 23 Mai 2017

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%c3%a9ativit%c3%a9/20301?q=cr%c3%a9ativit%c3%a9#20190 consulté le 23 Mai 2017

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00976958/document consulté le 23 Mai 2017

http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf consulté le 23 Mai 2017

http://www.philo5.com/Consultation%20philosophique/090719_Brenifier_ArtQuestion4eSeminDEte.htm consulté le 23 Mai 2017

http://www.philolog.fr/socrate/ consulté le 23 Mai 2017

http://www.lepetitjournaldesprofs.com/blog/2013/03/30/lusage-des-tice-en-classe-de-fle/ consulté le 24 Mai 2017

http://blog.envole.net/cone-de-l-apprentissage-the-cone-of-learning-the-cone-of-experience/ consulté le 24 Mai 2017

http://content.themat.com/CoachesCorner/EdgarDale-ConeofExperience.pdf consulté le 24 Mai 2017

http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audiovisual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf consulté le 24 Mai 2017

https://prezi.com/_e83jvhnaueb/creativite-et-aspect-ludique-dans-lapprentissage-du-fle/ consulté le 24 Mai 2017

http://psychologie-cognitive.blogspot.com.tr/2012/06/mayer-2009-theorie-de-lapprentissage.html consulté le 24 Mai 2017

http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/langage/convers/textes/saussure/signe.htm consulté le 24 Mai 2017

https://arlap.hypotheses.org/5126 consulté le 24 Mai 2017

http://www.uqac.ca/pminier/act1/socioco.htm consulté le 24 Mai 2017

http://portail-du-fle.info/glossaire/Constructivisme.html consulté le 24 Mai 2017

http://sup.ujfgrenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf consulté le 25 Mai 2017

http://www.uqac.ca/pminier/act1/socioco.htm consulté le 25 Mai 2017

https://www.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/12_basiquesLN.php consulté le 25 Mai 2017

https://www.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/1_basiquesLN.php#2.1 consulté le 25 Mai 2017

https://culturesnumeriquesartois.wordpress.com/2016/04/22/la-poesie-animee-vers-une-poesie-2-0/ consulté le 25 Mai 2017

https://www.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/5_basiquesLN.php# consulté le 25 Mai 2017

https://numpoesie.hypotheses.org/11#_ftn1 consulté le 25 Mai 2017

http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf consulté le 25 Mai 2017

http://revuephares.com/wp-content/uploads/2013/09/Phares-XIa-04-Sophie-Marcotte-Chenard.pdf consulté le 28 Mai 2017

https://www.cairn.info/revue-dix-septieme-siecle-2009-4-page-581.htm#no5 consulté le 28 Mai 2017

http://www.paperblog.fr/1144173/michel-butor-les-mots-dans-la-peinture/ consulté le 28 Mai 2017

http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579 consulté le 28 Mai 2017

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf consulté le 28 Mai 2017

https://rm.coe.int/16802fc3a8 consulté le 28 Mai 2017

https://edso.revues.org/174 consulté le 28 Mai 2017

http://www.arllfb.be/ebibliotheque/communications/sion11101986.pdf consulté le 28 Mai 2017

http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/simulation/ consulté le 28 Mai 2017

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/simulation_num%C3%A9rique/91990 consulté le 28 Mai 2017

https://www.youtube.com/watch?v=R6YYiZVQMFg consulté le 28 Mai 2017

https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL8013777634469931481_Cours_1.pdf consulté le 28 Mai 2017

https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000730/document consulté le 28 Mai 2017

https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446/document consulté le 28 Mai 2017

http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/48-pernin-lejeune.pdf#B# consulté le 28 Mai 2017

https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000730/document consulté le 28 Mai 2017

http://tice.utt.fr/wp-content/uploads/2011/09/UTT_guide_scena_v1.1.pdf consulté le 28 Mai 2017

http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf consulté le 28 Mai 2017