

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE BATNA -2-



*Faculté des lettres et des langues étrangères  
Département de langue et littérature françaises*

*Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences  
Option : FLE et Didactique des langues-cultures*

**THÈME**

**LE LUDIQUE ET LA MISE EN PLACE D'UNE  
COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

*Cas de la 1<sup>ère</sup> Année Moyenne*

*Sous la direction de :  
Pr. Abdelouaheb DAKHIA*

*Présentée et soutenue par :  
Mme. Ourida HEDDOUCHE*

**Membres du jury :**

|                          |            |                                   |
|--------------------------|------------|-----------------------------------|
| Pr. Samir ABDELHAMID     | Président  | Université de Batna 2             |
| Pr. Abdelouahab DAKHIA   | Rapporteur | Université Mohamed Khider -Biskra |
| Pr. Fodil DAHOU          | Examineur  | Université Kasdi Merbah - Ouargla |
| Pr. Gaouaou MANAA        | Examineur  | Centre université de Barika       |
| Dr. Med El Kamel METATHA | Examineur  | Université de Batna 2             |
| Dr. Amina MEZIANI        | Examineur  | Université de Batna 2             |

**Année universitaire 2016/2017**

## *Remerciements*

*Avant toute chose, ma spirituelle gratitude s'adresse au tout Puissant, au Créateur de nos âmes et des cieux, Souverain Suprême de l'univers, de m'avoir donné le courage et la volonté pour mener à bien ce travail de recherche. Mes louanges à ALLAH,*

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon très cher Enseignant, Professeur, DAKHIA Abdelouahab, Mon directeur de recherche, pour la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, ses relectures attentives, sa disponibilité, sa simplicité et sa patience qui m'auront fourni un soutien inestimable,*

*Je remercie chaleureusement les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail de recherche et pour avoir pris le soin de le lire et de l'évaluer,*

*Je tiens à remercier fortement, mes chers frères Docteur Aissa et Docteur Salah-Eddine, qui m'ont redonné et inspiré confiance. Eux qui n'ont point cessé de m'encourager même dans les plus pénibles circonstances,*

*Mes chaleureux remerciements vont également à tous mes enseignants qui ont contribué à ma formation et qui m'ont transmis leur amour de la recherche, à qui je dois le respect et la reconnaissance, plus particulièrement : DAKHIA Mounir,*

*Ma gratitude va aussi à mes collègues de travail et à mes apprenants, Ce travail de recherche n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien actif de plusieurs personnes, toutes les personnes, qui m'ont aidé, de loin ou de près, dans la réalisation de ce travail, et que je souhaiterais remercier chaleureusement ici. Veuillez trouver ici l'expression de mon profond respect et reconnaissance indéfectible,*

*Je ne peux conclure sans remercier celle qui m'a donné la volonté de poursuivre et surtout de résister dans les moments les plus difficiles, ma famille, je la remercie davantage pour son infinie patience, son aide et son soutien ô combien précieux.*

## *Dédicace*

*Je dédie, à travers cette quintessence éducative, mes plus profondes impressions morales, mes sentiments de respect, de fierté, d'amour et d'appréciation :*

*A mon pays l'Algérie,*

*A la mémoire de ma douce et tendre Maman, partie à la fleur de son âge et qui me manque énormément et que j'aurais tant aimé voir présente aujourd'hui. Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour toi. Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit de tes sacrifices que tu as consentis pour mon éducation et ma formation,*

*A mon cher père pour tout ce qu'il a fait pour moi, que nul ne peut remplacer dans mon cœur, qui m'a soutenu tout au long de mon parcours, qui a cru en moi et qui m'a redonné courage et sourire lorsque l'angoisse et le désarroi s'emparaient de mon être. Que DIEU me donne la force que je puisse te rendre la moindre de tes faveurs,*

*Aux personnes les plus proches de moi ma sœur et mes frères, qui comptent beaucoup pour moi, qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité, les mots ne suffisent guère pour exprimer l'attachement, l'amour et l'affection que je porte pour vous,*

*A mes nièces et neveux, à toute ma famille, surtout mon oncle Brahim, à qui je dois une grande part d'estime, d'hommage et de gratitude, en témoignage de l'attachement, de l'amour et de l'affection que je porte pour vous,*

*A mes enseignants, qui doivent voir dans ce travail la fierté d'un savoir bien acquis,*

*A toutes les personnes qui, par leur amour et leur encouragement, m'ont ouvert la voie vers les cimes du savoir, à qui j'exprime mes sentiments de fraternité et d'amour,*

*À tous ceux que j'ai toujours respectés et qui m'ont, de leur part, porté dans leurs cœurs,*

*A tous mes amis, veuillez trouver dans ce modeste travail l'expression de mon affection.*

# **TABLE DES MATIÈRES**



|   |    |
|---|----|
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....   | 04 |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....  | 12 |
| <b>I PARTIE THÉORIQUE : NÉCESSITÉ D'INTÉGRER LES DIMENSIONS CULTURELLE ET LUDIQUE DANS L'E/A DU FLE</b> ..... | 21 |
| <b>INTRODUCTION</b> .....   | 22 |
| <b>Chapitre 1 : Didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE</b> .....                                   | 25 |
| <b>Introduction</b> .....   | 26 |
| <b>I.1.1 Enseignement/apprentissage du FLE</b> .....  | 27 |
| I.1.1.1 Langue maternelle .....   | 27 |
| I.1.1.2 Langue étrangère .....  | 28 |
| I.1.1.3 Langue seconde .....  | 29 |
| <b>I.1.2 Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie</b> .....   | 32 |
| I.1.2.1 Situation linguistique actuelle en Algérie .....  | 33 |
| I.1.2.2 Statut de la langue française en Algérie .....  | 34 |
| I.1.2.3 Place du français dans l'enseignement en Algérie .....  | 36 |
| I.1.2.4 Enseignement/apprentissage du FLE au collège .....  | 38 |
| I.1.2.5 Objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au collège .....                                | 39 |
| I.1.2.6 Programme de français en 1 <sup>ère</sup> A.M. ....   | 40 |
| I.1.2.7 Place de l'approche ludique dans le manuel de français en 1 <sup>ère</sup> A.M. ....                  | 42 |
| I.1.2.8 Profil d'entrée de l'apprenant de 1 <sup>ère</sup> A.M. ....  | 42 |
| I.1.2.9 Profil de sortie de l'apprenant de 1 <sup>ère</sup> A.M. ....   | 43 |
| <b>I.1.3 Didactique de l'E/A de la langue culture française (Dimension culturelle de la langue)</b> .....     | 45 |
| I.1.3.1 Langue .....  | 45 |
| I.1.3.2 Langue, langage et parole .....   | 46 |
| I.1.3.3 Rapport langue /culture .....   | 46 |
| I.1.3.4 Culture .....   | 47 |
| I.1.3.5 Culture dans la langue / Langue dans la culture .....   | 53 |
| <b>I.1.4 Culture et évolution méthodologique dans l'E/A du FLE</b> .....                                      | 54 |
| I.1.4.1 Méthode traditionnelle .....  | 55 |
| I.1.4.2 Méthode naturelle .....   | 56 |
| I.1.4.3 Méthodologie directe .....  | 57 |
| I.1.4.4 Méthodologie active .....   | 59 |
| I.1.4.5 Méthodologie audio-orale (MAO) .....  | 60 |
| I.1.4.6 Méthodologie audio-visuelle (MAV) .....   | 61 |
| I.1.4.7 Approche communicative .....  | 62 |
| I.1.4.8 Eclectisme .....  | 64 |
| <b>I.1.5 Emergence de la didactique des langues-cultures</b> .....  | 70 |
| I.1.5.1 Quelle didactique des langues-cultures ? .....  | 71 |
| I.1.5.2 Pourquoi enseigner la culture ? .....   | 72 |
| I.1.5.3 Quelle(s) culture(s) enseigner ? .....  | 74 |
| I.1.5.4 Quelle attitude adopter dans l'E/A d'une culture étrangère ? .....                                    | 75 |
| I.1.5.5 Typologies des cultures .....   | 76 |
| I.1.5.6 Composantes de la culture .....   | 77 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>I.1.6 Dimensions de la culture</b> .....   | 78  |
| I.1.6.1 Culture individuelle .....  | 79  |
| I.1.6.2 Culture collective .....  | 79  |
| <b>I.1.7 Différentes approches de la langue-culture</b> .....                             | 80  |
| I.1.7.1 Approche civilisationnelle .....  | 81  |
| I.1.7.2 Approche littéraire .....   | 81  |
| I.1.7.3 Approche quotidienne .....  | 81  |
| I.1.7.4 Approche sociologique .....   | 81  |
| I.1.7.5 Approche anthropologique .....  | 81  |
| I.1.7.6 Approche sémiologique .....   | 82  |
| I.1.7.7 Approche pragmatique / fonctionnelle .....  | 82  |
| I.1.7.8 Approche interculturelle .....  | 82  |
| <b>Conclusion</b> .....   | 84  |
| <br>  |     |
| <b>Chapitre 2 : Nécessité d'une compétence interculturelle dans l'E/A du FLE</b><br>..... | 86  |
| <br>  |     |
| <b>Introduction</b> .....   | 87  |
| <b>I.2.1 Du linguistique à l'interculturel en passant par le culturel</b> .....           | 88  |
| I.2.1.1 Lexique (langue) .....  | 88  |
| I.2.1.2 Mots à charge culturelle partagée .....   | 90  |
| I.2.1.3 Le lexique, un point d'accès à la culture cible .....                             | 90  |
| <b>I.2.2 La culture, un point d'accès à la compétence communicative</b> .....             | 91  |
| I.2.2.1 Compétence lexicale .....   | 92  |
| I.2.2.2 Compétence communicative .....  | 93  |
| I.2.2.3 Compétence culturelle .....   | 96  |
| I.2.2.4 Compétence interculturelle .....  | 99  |
| <b>I.2.3 Implication de l'interculturel dans l'E/A d'une langue étrangère</b> .....       | 101 |
| I.2.3.1 Interculturel .....   | 101 |
| I.2.3.2 L'interculturel, une valeur universelle .....                                     | 104 |
| I.2.3.3 Interculturel et problématique des langues-cultures .....                         | 105 |
| I.2.3.4 Interculturel et enrichissement des apprenants .....                              | 105 |
| <b>I.2.4 Classe de FLE, un lieu emblématique de l'interculturel</b> .....                 | 106 |
| I.2.4.1 L'enseignant, un passeur de cultures .....  | 107 |
| I.2.4.2 Support didactique, médiateur interculturel .....                                 | 110 |
| I.2.4.3 Représentations : stéréotypes et préjugés .....                                   | 112 |
| I.2.4.4 Rôle de l'enseignant .....  | 114 |
| I.2.4.5 Formation de l'enseignant à l'interculturel .....                                 | 117 |
| I.2.4.6 Formation de l'apprenant à l'interculturel .....                                  | 120 |
| <b>I.2.5 Compétences attendues ou composantes de la compétence culturelle</b> .....       | 122 |
| I.2.5.1 Savoir (Prise de conscience) .....  | 123 |
| I.2.5.2 Savoir-être (Prise en charge) .....   | 124 |
| I.2.5.3 Savoir-comprendre .....   | 125 |
| I.2.5.4 Savoir apprendre/faire (Prise de position) .....                                  | 125 |
| I.2.5.5 Savoir-s'engager .....  | 127 |
| I.2.5.6 Savoir-devenir .....  | 127 |
| I.2.5.7 Savoir vivre-ensemble .....   | 127 |
| I.2.5.8 Savoir-agir .....   | 127 |
| <b>I.2.6 Vers une pédagogie interculturelle</b> .....                                     | 128 |
| I.2.6.1 Authenticité / Documents authentiques .....                                       | 128 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| I.2.6.2   | Rôle de la langue maternelle .....   | 131 |
| I.2.6.3   | Méthodes de travail (Propositions de démarches et d'activités<br>interculturelles) .....         | 133 |
| I.2.6.4   | Evaluation de la compétence interculturelle .....  | 137 |
| <b>I.2.7</b>  | <b>Atouts pour l'E/A de la compétence interculturelle</b> .....                                  | 139 |
| I.2.7.1   | Le texte littéraire, un genre inépuisable dans la rencontre et la découverte de<br>l'autre ..... | 139 |
| I.2.7.1.1   | Le texte littéraire, un vecteur (inter)culturel en classe de FLE<br>.....                        | 140 |
| I.2.7.2   | L'image, une porte d'entrée à la langue-culture cible .....                                      | 142 |
| I.2.7.2.1   | Image et vocabulaire (langue) .....  | 143 |
| I.2.7.2.2   | Image et culture .....   | 144 |
| I.2.7.2.3   | L'image, outil d'apprentissage interculturel en classe de FLE<br>.....                           | 145 |
| <b>Conclusion</b>   | .....  | 148 |
| <br>  |  |     |
| <b>Chapitre 3 : Exploitation du ludique dans l'E/A du FLE</b>             | .....  | 150 |
| <br>  |  |     |
| <b>Introduction</b>   | .....  | 151 |
| <b>I.3.1 Dimension didactique du jeu</b>                                  | .....  | 152 |
| I.3.1.1   | Evolution historique des notions de jeu .....  | 152 |
| I.3.1.2   | Le jeu, une notion polysémique et complexe .....   | 154 |
| I.3.1.2.1   | Conception de Johan Huizinga .....   | 155 |
| I.3.1.2.2   | Conception de Roger Caillois .....   | 155 |
| I.3.1.2.3   | Conception de G. Bourguère .....   | 156 |
| I.3.1.2.4   | Conception de N. de Grandmont .....  | 157 |
| I.3.1.2.4.1   | Jeu ludique .....  | 158 |
| I.3.1.2.4.2   | Jeu éducatif .....   | 158 |
| I.3.1.2.4.3   | Jeu pédagogique .....  | 158 |
| I.3.1.3   | Dérivés du jeu .....   | 159 |
| I.3.1.4   | Fonctions du jeu .....   | 160 |
| I.3.1.5   | Typologie du jeu .....   | 161 |
| I.3.1.6   | Niveaux sémantiques du jeu en classe de langues .....  | 163 |
| <b>I.3.2 Potentialités pédagogiques de l'outil ludique</b>                | .....  | 164 |
| I.3.2.1   | Jeu et pédagogie .....   | 164 |
| I.3.2.2   | Jeu et apprentissage .....   | 165 |
| I.3.2.3   | Jeu et langues .....   | 166 |
| I.3.2.4   | Jeu et culture .....   | 167 |
| I.3.2.5   | Jeu et enfant .....  | 167 |
| I.3.2.6   | Jeu et plaisir .....   | 170 |
| I.3.2.7   | Jeu et créativité .....  | 171 |
| <b>I.3.3 Pourquoi l'intégration de l'outil ludique en classe de FLE ?</b> | .....  | 173 |
| I.3.3.1   | L'activité ludique, un vecteur de communication .....  | 174 |
| I.3.3.2   | L'activité ludique, une source de motivation .....   | 175 |
| I.3.3.3   | L'activité ludique, un support d'apprentissage .....   | 176 |
| <b>I.3.4 Exploitation du ludique dans l'E/A du FLE</b>                    | .....  | 177 |
| I.3.4.1   | Le jeu, est-il un outil pédagogique à part entière ? .....                                       | 177 |
| I.3.4.2   | Le jeu en classe : quand et comment ? .....  | 178 |
| I.3.4.3   | Vertus pédagogiques du jeu en classe de langue .....   | 179 |
| I.3.4.4   | Limites d'exploitation .....   | 182 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| I.3.4.5   | Activités et matériels ludiques .....   | 182 |
| I.3.4.5.1   | Etapes d'exploitation des activités ludiques .....  | 183 |
| I.3.4.5.2   | Indications pour l'utilisation des matériels ludiques .....   | 184 |
| <b>I.3.5</b>  | <b>Approche ludique</b> .....   | 185 |
| I.3.5.1   | Compétences favorisées lors d'une approche ludique.....   | 185 |
| I.3.5.2   | Rôle de l'enseignant dans l'approche ludique .....  | 187 |
| I.3.5.3   | Rôle de l'apprenant dans l'approche ludique: l'apprenant protagoniste de son apprentissage .....                | 189 |
| I.3.5.4   | Travail en groupe .....   | 191 |
| <b>I.3.6</b>  | <b>Potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle</b> .....                            | 192 |
| I.3.6.1   | Fonction culturelle et interculturelle du ludique .....   | 194 |
| I.3.6.2   | Objectifs de la didactique ludique .....  | 194 |
| <b>Conclusion</b>   | .....   | 195 |
| <b>CONCLUSION</b>   | .....   | 197 |
| <b>II</b>   | <b>PARTIE PRATIQUE : LE LUDIQUE ET LA MISE EN PLACE D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE</b> ..... | 201 |
| <b>INTRODUCTION</b>   | .....   | 202 |
| <b>Chapitre 1 : Enquête auprès des enseignants sur le ludique et la compétence interculturelle en classe de FLE</b> | .....   | 211 |
| <b>Introduction</b>   | .....   | 210 |
| <b>II.1.1 Intérêt du questionnaire</b>  | .....   | 211 |
| II.1.1.1  | Présentation du questionnaire .....   | 217 |
| II.1.1.2  | Public visé .....   | 218 |
| II.1.1.3  | Etat des lieux .....  | 218 |
| <b>II.1.2 Objectifs du questionnaire</b>  | .....   | 218 |
| II.1.2.1  | Renseignements d'ordre sociodémographique et professionnel .....  | 220 |
| II.1.2.1.1  | Formation initiale et continue .....  | 220 |
| II.1.2.1.2  | Expérience personnelle .....  | 221 |
| II.1.2.2  | Cadre des enseignements et activités pédagogiques .....   | 221 |
| II.1.2.2.1  | Cadre de l'E/A de la langue-culture .....   | 221 |
| II.1.2.2.2  | Activités pédagogiques .....  | 222 |
| II.1.2.2.3  | Supports didactiques .....  | 222 |
| II.1.2.3  | Autour du ludique .....   | 222 |
| II.1.2.3.1  | Définition .....  | 222 |
| II.1.2.3.2  | Caractéristiques, place et intérêt pédagogique du ludique .....   | 223 |
| II.1.2.3.3  | Exploitation du ludique .....   | 223 |
| II.1.2.4  | Autour de la 1 <sup>ère</sup> hypothèse .....   | 224 |
| II.1.2.5  | Autour de la 2 <sup>ème</sup> hypothèse .....   | 224 |
| II.1.2.6  | Autour de la 3 <sup>ème</sup> hypothèse .....   | 225 |
| II.1.2.7  | Autour des difficultés et des suggestions .....   | 225 |
| <b>II.1.3 Contenus et analyse des données recueillies</b>   | .....   | 225 |
| II.1.3.1  | Techniques de dépouillement des données du questionnaire .....  | 225 |
| II.1.3.1.1  | Présentation générale des enseignants sondés .....  | 226 |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| II.1.3.1.2                                     | Constats .....  | 227        |
| II.1.3.2                                       | Contenus et interprétations des réponses .....  | 228        |
| II.1.3.2.1                                     | Contenu et interprétation des réponses concernant l'expérience<br>personnelle .....               | 229        |
| II.1.3.2.2                                     | Contenu et interprétation des réponses concernant le cadre de<br>l'E/A de la langue-culture ..... | 231        |
| II.1.3.2.3                                     | Contenu des réponses concernant les activités pédagogiques<br>.....                               | 244        |
| II.1.3.3                                       | Contenu et interprétations des réponses concernant les supports<br>didactiques .....              | 248        |
| II.1.3.4                                       | Contenu et interprétations des réponses concernant le ludique .....                               | 250        |
| II.1.3.4.1                                     | Définition .....  | 250        |
| II.1.3.4.2                                     | Place et intérêt pédagogique du ludique .....   | 253        |
| II.1.3.5                                       | Contenu et interprétations des réponses concernant l'exploitation du<br>ludique .....             | 255        |
| II.1.3.5.1                                     | Autour de la 1 <sup>ère</sup> hypothèse .....   | 259        |
| II.1.3.5.2                                     | Autour de la 2 <sup>ème</sup> hypothèse.....  | 262        |
| II.1.3.5.3                                     | Autour de la 3 <sup>ème</sup> hypothèse .....   | 267        |
| II.1.3.6                                       | Contenu et interprétations des réponses concernant les difficultés et les<br>suggestions .....    | 268        |
| <b>II.1.4</b>                                  | <b>Phase interprétative</b> .....   | <b>273</b> |
| II.1.4.1                                       | Bilan .....   | 273        |
| II.1.4.1.1                                     | Profil et formation des enseignants .....   | 273        |
| II.1.4.1.2                                     | Expérience personnelle des enseignants .....  | 274        |
| II.1.4.1.3                                     | Effectifs pléthoriques ou grands groupes .....  | 274        |
| II.1.4.1.4                                     | Conditions inadéquates .....  | 274        |
| II.1.4.1.5                                     | Absence de l'aspect culturel de FLE .....   | 275        |
| II.1.4.1.6                                     | Absence des activités motivationnelles et ludiques .....  | 277        |
| II.1.4.1.7                                     | Reconnaissance des potentialités pédagogiques du ludique.....                                     | 278        |
| <b>II.1.5</b>                                  | <b>Perspectives de changement et de renouvellement</b> .....                                      | <b>278</b> |
| II.1.5.1                                       | Nécessité d'intégrer la dimension culturelle de FLE .....   | 278        |
| II.1.5.2                                       | Nécessité d'intégrer la dimension ludique en classe de FLE .....                                  | 279        |
| II.1.5.3                                       | Nécessité de la formation continue des formateurs .....   | 279        |
| <b>II.1.6</b>                                  | <b>De l'interprétation des résultats à la vérification des hypothèses</b> .....                   | <b>279</b> |
| II.1.6.1                                       | Vérification de la 1 <sup>ère</sup> hypothèse .....   | 280        |
| II.1.6.2                                       | Vérification de la 2 <sup>ème</sup> hypothèse .....   | 281        |
| II.1.6.3                                       | Vérification de la 3 <sup>ème</sup> hypothèse .....   | 283        |
| II.1.6.4                                       | Synthèse .....  | 284        |
| <b>Conclusion</b>                              | .....   | <b>285</b> |
| <br>   |   |            |
| <b>Chapitre 2 : Expérimentation</b>            | .....   | <b>287</b> |
| <br>   |   |            |
| <b>Introduction</b>                            | .....   | <b>288</b> |
| <b>II.1 Pré-enquête et enquête sur terrain</b> | .....   | <b>289</b> |
| II.2.1.1                                       | Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur<br>choix .....         | 290        |
| II.2.1.2                                       | Description du lieu de l'expérimentation .....  | 291        |
| II.2.1.3                                       | Description du public de l'expérimentation .....  | 292        |
| II.2.1.4                                       | Caractéristiques du public de l'expérimentation .....   | 293        |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| II.2.1.5   | Motifs du choix du public de l'expérimentation .....  | 294 |
| II.2.1.6   | Description de l'enseignante .....  | 298 |
| II.2.1.7   | Description de l'espace classe .....  | 298 |
| <b>II.2.2</b>  | <b>Protocole expérimental</b> .....   | 399 |
| II.2.2.1   | Méthodologie (Démarche) de l'expérimentation .....  | 300 |
| II.2.2.2   | Observation de la classe .....  | 300 |
| II.2.2.3   | Méthodes de travail adoptées : analytique et comparative .....  | 300 |
| <b>II.2.3</b>  | <b>Princes et organisations de l'expérimentation</b> .....  | 301 |
| II.2.3.1   | Objectifs des cours .....   | 302 |
| II.2.3.2   | Choix de l'activité (lecture/compréhension) .....   | 302 |
| II.2.3.3   | Choix des thèmes et des textes .....  | 305 |
| <b>II.2.4</b>  | <b>Contenu de l'expérimentation pour une mise en place d'une compétence<br/>interculturelle</b> ..... | 308 |
| II.2.4.1   | Durée de l'expérimentation .....  | 310 |
| II.2.4.2   | Fiches pédagogiques de travail .....  | 310 |
| II.2.4.2.1   | Contexte pédagogique .....  | 311 |
| II.2.4.2.2   | Objectifs pédagogiques .....  | 311 |
| II.2.4.3   | Déroulement des séances .....   | 312 |
| II.2.4.3.1   | Fiche pédagogique n°1 : Evaluation diagnostique (pré-test culturel)<br>.....                          | 314 |
| II.2.4.3.2   | Fiche pédagogique n°2 .....   | 318 |
| II.2.4.3.3   | Fiche pédagogique n°3 .....   | 322 |
| II.2.4.3.4   | Fiche pédagogique n°4 .....   | 329 |
| II.2.4.3.5   | Fiche pédagogique n°5 .....   | 335 |
| II.2.4.3.6   | Fiche pédagogique n°6 .....   | 341 |
| II.2.4.3.7   | Fiche pédagogique n°7 .....   | 347 |
| II.2.4.3.8   | Fiche pédagogique n°8: Evaluation sommative (post-test culturel)<br>.....                             | 355 |
| <b>Conclusion</b> .....  |   | 356 |
| <b>Chapitre 3 : Analyse du corpus, résultats et perspectives</b> .....     |   | 358 |
| <b>Introduction</b> .....  |   | 359 |
| <b>II.3.1 Présentation du corpus et interprétation des résultats</b> ..... |   | 359 |
| II.3.1.1   | Données du pré-test .....   | 360 |
| <b>II.3.2 Comptes rendus des séances</b> .....                             |   | 375 |
| II.3.2.1   | Compte-rendu de la 1 <sup>ière</sup> séance .....   | 375 |
| II.3.2.1.1   | Données des activités de la 1 <sup>ière</sup> séance .....  | 376 |
| II.3.2.2   | Compte-rendu de la 2 <sup>ème</sup> séance .....  | 379 |
| II.3.2.2.1   | Données des activités de la 2 <sup>ème</sup> séance .....   | 379 |
| II.3.2.3   | Compte-rendu de la 3 <sup>ème</sup> séance .....  | 381 |
| II.3.2.3.1   | Données des activités de la 3 <sup>ème</sup> séance .....   | 382 |
| II.3.2.4   | Compte-rendu de la 4 <sup>ème</sup> séance .....  | 386 |
| II.3.2.4.1   | Données des activités de la 4 <sup>ème</sup> séance .....   | 386 |
| II.3.2.5   | Compte-rendu de la 5 <sup>ème</sup> séance .....  | 388 |
| II.3.2.5.1   | Données des activités de la 5 <sup>ème</sup> séance .....   | 390 |
| II.3.2.6   | Compte-rendu de la 6 <sup>ème</sup> séance .....  | 393 |
| II.3.2.6.1   | Données des activités de la 6 <sup>ème</sup> séance .....   | 393 |
| II.3.2.7   | Synthèse .....  | 397 |
| II.3.2.8   | Evaluation .....  | 398 |

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| <b>II.3.3</b> | <b>Compte-rendu et analyse des activités ludiques</b>                           | 499 |
| II.3.3.1      | Activité ludique n°1  | 402 |
| II.3.3.1.1    | Analyse des productions de la 1 <sup>ère</sup> activité ludique                 | 402 |
| II.3.3.2      | Activité ludique n°2  | 403 |
| II.3.3.2.1    | Analyse des productions de la 2 <sup>ème</sup> activité ludique                 | 404 |
| II.3.3.3      | Activité ludique n°3  | 405 |
| II.3.3.3.1    | Analyse des productions de la 3 <sup>ème</sup> activité ludique                 | 405 |
| II.3.3.4      | Activité ludique n°4  | 406 |
| II.3.3.4.1    | Analyse des productions de la 4 <sup>ème</sup> activité ludique                 | 407 |
| II.3.3.5      | Activité ludique n°5  | 409 |
| II.3.3.5.1    | Analyse des productions de la 5 <sup>ème</sup> activité ludique                 | 410 |
| II.3.3.6      | Activité ludique n°6  | 411 |
| II.3.3.6.1    | Analyse des productions de la 6 <sup>ème</sup> activité ludique                 | 411 |
| II.3.3.7      | Evaluation  | 413 |
| <b>II.3.4</b> | <b>Données du post-test</b>   | 414 |
| <b>II.3.5</b> | <b>Comparaison et interprétation des données</b>                                | 430 |
| <b>II.3.6</b> | <b>De la vérification des hypothèses aux résultats obtenus</b>                  | 434 |
| <b>II.3.7</b> | <b>Synthèse</b>   | 435 |
|               | <b>Conclusion</b>   | 438 |
|               | <b>CONCLUSION</b>   | 439 |
|               | <b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>  | 445 |
|               | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | 456 |
|               | <b>ANNEXES</b>  | 469 |
|               | Annexe 1 : Répartition annuelle de la première année moyenne                    | 470 |
|               | Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants                                | 472 |
|               | Annexe 3: Réponses des apprenants aux questionnaires (Compréhension de l'écrit) | 477 |
|               | Annexe 4 : Activités ludiques réalisées par les apprenants                      | 514 |

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

*« Chaque langue est une fenêtre  
ouverte sur le monde. »<sup>1</sup>*

*George STEINER*

---

<sup>1</sup>STEINER, George, *Entretien pour Télérama* n°3230, 12 décembre 2011, à propos de *Poésie de la pensée*, Gallimard, coll. « Essais », 2011, (titre original : *The Poetry of Thought*).



Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage (E/A) des langues étrangères, la dimension interculturelle se positionne au cœur de toute pédagogie. Préparer nos apprenants à des rencontres interculturelles constitue un des objectifs fondamentaux de la didactique d'aujourd'hui. On reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales, mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données.

Cela a été la grande idée novatrice de l'approche communicative. Cette dernière a contribué à modifier les méthodes d'enseignement, le matériel utilisé, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage. Elle met également l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des aptitudes interculturelles et du savoir-être.

La notion de *dimension interculturelle* intégrée aux objectifs de l'E/A des langues a pour but de permettre aux apprenants de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces apprenants de langues sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que la personne apprenante d'une langue étrangère doit acquérir. Apprendre à apprendre une langue étrangère comme le français langue étrangère (FLE) signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir sur d'autres visions du monde. La dimension éthique dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères acquiert dans ce contexte une importance telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tout projet de formation des enseignants. Ainsi, C.PUREN insiste sur l'importance de la communication en admettant qu' : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans les situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>PUREN, Christian, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International, Collection DLE, 1998, pp. 371-372.

Pour ce sens, parler une langue étrangère c'est parler la culture de cette langue et de toutes ces générations d'êtres humains qui, au fil des siècles, l'ont tissée, se différenciant par là-même de toute autre culture. Le cours de FLE représente un espace et un moment privilégiés qui donnent l'occasion à l'apprenant de découvrir différentes perceptions et classifications de la réalité, d'autres modes de vie, d'autres valeurs... C'est un lieu de contact avec une autre culture.

Ainsi la prise en compte de la dimension culturelle du FLE est indispensable, non seulement pour apprendre à communiquer efficacement mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Rappelant que l'objectif de l'E/A du FLE est que l'apprenant soit un interlocuteur capable d'utiliser la langue pour communiquer et comprendre l'autre dans ses différences. Dans ce sens Gschwind-Holtzer (1981) affirme dans ces propos que :

*« Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs. »<sup>1</sup>*

L'un des supports didactiques les plus adéquats pour prendre en charge l'aspect culturel est le texte littéraire dans la mesure où il représente le produit de la société et de ses cultures. Cependant, la majorité des formateurs trouvent que le texte littéraire est un support trop difficile car leurs apprenants ne possèdent pas toujours les habiletés linguistiques nécessaires pour comprendre et apprécier la littérature et par conséquent ils ne sont pas suffisamment capables à aborder des sujets littéraires.

Donc il serait indispensable de réfléchir à d'autres supports didactiques à thématiques culturelles qui pourraient soutenir les apprenants à apprendre la langue dans toutes ses dimensions. Dans ce sens, l'activité ludique pourrait constituer un support propice qui permet d'introduire de façon simple et efficace la notion de culture et d'interculturel dans la classe de français langue étrangère.

Inscrite dans le cadre de la didactique des langues-cultures, notre recherche se veut une réflexion sur l'appropriation de la culture cible. Elle s'est donc orientée vers la mise en place d'une compétence (inter)culturelle par le biais du jeu. A travers laquelle, nous

---

<sup>1</sup>Gschwind-Holtzer, Cité par AMARGUI, Lahcen, Quelle place pour le culturel en langue étrangère ?, In *Etudes littéraires maghrébines, l'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire, n°6, Paris, L'Harmattan, 1995, p.182.*

viserons d'abord à nous rappeler un souci majeur : donner la primauté au rapport entre les cultures. Tout simplement parce qu'il n'existe pas de culture fermée sur elle-même, que toute culture est toujours traversée par ses relations à d'autres. Puis, nous tenterons de répondre à des interrogations qui se posent autour de l'E/A des faits de culture cible dans l'approche interculturelle. C'est pourquoi, nous essayerons, dans cette recherche, de confirmer ou d'infirmer la valeur et l'efficacité de l'exploitation de l'outil ludique dans la classe de langue afin de développer une compétence interculturelle chez les apprenants de première année moyenne.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons visé un objectif de départ qui était celui de recourir aux activités ludiques pour installer une compétence interculturelle où la culture de l'apprenant foisonne avec celle de la langue apprise et où se développent la motivation et la créativité des apprenants en classe de français langue étrangère (FLE).

Toutefois, il convient d'explicitier les raisons personnelles qui ont fait naître en nous cette réflexion sur le ludique à visée interculturelle.

Tout commence par un intérêt tout particulier pour la langue française. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes orientée vers des études de cette langue, dans un désir de transmettre, plus tard, cette passion à d'autres apprenants.

Cette étude est aussi motivée par d'autres raisons personnelles qui justifient le choix de ce thème de recherche: c'est notre tendance et notre intérêt pour la dimension culturelle de la langue et la notion de l'interculturel, d'une part. En effet c'est à travers des années d'études universitaires que nous avons eu accès à un langage authentique et à la culture francophone dans notre propre apprentissage de la langue française. D'autre part, l'activité ludique nous a toujours semblé être un outil privilégié pour apprendre la langue étrangère. Elle est à la base de la motivation et suscite chez les apprenants un plaisir étonnant; pourquoi donc ne pas l'exploiter dans nos classes ?

Une troisième raison motivant cette recherche tient dans le fait que le jeu pourrait être le support idéal pour rendre l'apprentissage plus vivant et réel. Il pourrait aussi constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A.

Ensuite, à cet intérêt personnel pour la langue française viennent s'ajouter deux constats. De fait, nous étions partie d'un premier constat qui est une simple observation : en tant qu'enseignants, nous constatons que le développement d'une compétence culturelle est trop souvent ignoré comme composante de la compétence à communiquer. La culture comme objet est absente de la classe de FLE, son E/A tel qu'il est envisagé aujourd'hui est un E/A d'objets sans âmes, il privilège la dimension linguistique au profit de la dimension culturelle. Alors que l'enseignement du FLE est un enseignement qui entend former des citoyens responsables et développer chez eux une identité propre et les amener à accepter l'altérité.

Nous sommes, alors, amenée à nous demander si on peut parler de la didactique de FLE en ignorant la dimension culturelle qui constitue son fondement. Notre tâche d'enseignant de FLE est à savoir quelles stratégies adopter, et quelles pistes didactiques à emprunter, utiles pour un travail sur l'intégration de la culture cible dans la classe de FLE ? Comment devons-nous modifier nos interventions pédagogiques pour intégrer le développement d'une compétence (inter)culturelle<sup>1</sup> et instaurer un judicieux équilibre entre le linguistique et le culturel?

Le deuxième constat qui motive cette étude est aussi l'absence de la dimension ludique dans l'E/A du FLE. En effet, le jeu peut apparaître un outil susceptible d'intéresser les apprenants, tous les apprenants. Il représente un auxiliaire motivant susceptible d'attirer l'attention des apprenants et leur offrir un plaisir d'apprendre. En plus, le jeu semble être important dans la vie des apprenants. Ce goût universel, pourrait-il être exploité dans l'apprentissage du FLE ?

Ainsi notre réflexion s'est développée autour des questions suivantes : Comment l'enseignant de français langue étrangère véhicule-t-il l'aspect culturel et comment parvient-il à préserver cette dimension de l'interculturalité entre la langue maternelle et la langue étrangère ? Comment ménager en classe de FLE une interaction féconde entre l'étude de la langue et l'étude de la culture afin d'instaurer un judicieux équilibre entre le linguistique et le culturel? Comment peut-il introduire des faits de culture en classe de FLE et par quel(s) moyen(s) instaurer (développer) chez l'apprenant une compétence (inter)culturelle en fonction de son âge réel, son âge linguistique et culturel ? Quelle

---

<sup>1</sup>Le préfixe *inter* est mis entre parenthèses parce que la compétence interculturelle s'appuie sur la compétence culturelle. Vu l'âge de notre groupe expérimental, la compétence culturelle sert comme un sous-bassement à la compétence interculturelle.

activité constitue-t-elle un outil privilégié pour le développement d'une compétence (inter)culturelle ?

L'appropriation de la langue étrangère (FLE) dans ses dimensions linguistique et culturelle dans une approche interculturelle est une démarche qui prend en compte un critère fondamental dans le choix de documents pédagogiques et les méthodes adoptées. Sans doute le choix du support didactique et la forme d'activités ne sont pas gratuits, ne sont nullement aléatoires, vu le rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage de la langue et la culture étrangères et aussi la complexité de leurs domaines. Notre recherche propose de suggérer des pistes de travail en classe de FLE dans une optique interculturelle.

Convaincues d'aspect séduisant, de la diversité, des atouts de l'activité ludique et de son intérêt pour la classe de FLE, nous considérons que, exploitée de façon adéquate, elle peut être un outil approprié pour l'appropriation de la langue dans ses dimensions linguistique et culturelle, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de FLE, ainsi l'activité ludique pourrait devenir une véritable porte d'entrée dans la culture cible. A ce titre, nous formulons les hypothèses suivantes comme appui à notre recherche et qui viennent répondre provisoirement à notre problématique :

Recommandée par l'approche actionnelle, l'activité ludique nous apparaît ainsi comme un moyen pas seulement pour l'appropriation de la langue française, mais également pour la connaissance de l'autre à travers sa culture, donc on peut faire de cette activité un support et médiateur culturel pour aborder certains faits de société. Cependant, cette relation avec l'autre peut créer d'éventuels malentendus et conflits culturels. D'où la nécessité pour l'apprenant d'acquérir une compétence interculturelle pour faire dissiper ces malentendus et avoir des rapports conviviaux avec l'autre.

L'activité ludique est un outil précieux d'apprentissage, elle favorise la motivation des apprenants et pouvant être orientée vers le développement de compétences.

A partir des arguments figurant ci-dessus s'articule notre problématique. De fait, nous nous interrogeons sur la possibilité d'introduire l'activité ludique en classe de FLE, cela dit, l'activité ludique pourrait-elle être un outil efficace pour développer une compétence interculturelle dans la classe de première année moyenne?

Nos hypothèses s'instaurent ainsi:

L'activité ludique peut favoriser l'apprentissage et le développement d'une compétence interculturelle indispensable à l'apprenant dans l'E/A du FLE. Alors, on peut subdiviser cette hypothèse en plusieurs hypothèses opérationnelles:

- ✚ Elle faciliterait l'appropriation de la langue-culture et elle favoriserait et renforcerait l'acquisition des compétences linguistique et culturelle ;
- ✚ Elle permettrait de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le développement d'une compétence interculturelle ;
- ✚ Elle pourrait également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A.

Notre recherche a pour but de s'interroger sur l'exploitation de la fonction didactique et de la fonction culturelle du ludique, outil pédagogique et document authentique par excellence. Nous ciblerons deux objectifs principaux:

- ✚ La nécessité de valoriser, d'actualiser l'E/A du FLE et de dynamiser les pratiques de classe dans une optique interculturelle.
- ✚ Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité.

L'intérêt de notre recherche est d'intégrer langue et culture dans un même E/A du FLE dans une dimension ludique. Notre corpus est constitué des productions écrites des apprenants de la première année moyenne.

La méthode que nous avons choisie est expérimentale. Nous proposerons, donc, dans ce travail, d'étudier *le ludique et la mise en place d'une compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, selon six axes principaux. Afin d'apporter des éléments de réponses à notre problématique et aux questions soulevées, nous nous sommes amenée à décortiquer notre travail en six chapitres.

Dans un premier temps, au moyen d'une présentation des concepts de base en didactique de l'E/A du FLE, nous tenterons de répondre à quelques-unes des questions de fond que soulève la didactique de l'E/A du FLE et notamment l'E/A de la culture cible.

Dans un second temps, nous présenterons les notions fondamentales ayant relation avec la compétence interculturelle. Nous essaierons également de mettre en lumière les contacts de culture cible en classe de FLE : à quels points la langue, l'enseignant et le support didactique mettent-ils l'apprenant en contact avec la culture étrangère ? C'est à cette question que l'on voudrait répondre dans le deuxième chapitre que nous avons nommé : *Nécessité d'une compétence interculturelle en classe de FLE*.

Le troisième intérêt situe notre recherche dans une réflexion ludique où nous montrerons le rôle et les atouts des activités ludiques dans la classe de FLE, ce qui fait alors de cette dernière, un lieu de plaisir et d'apprentissage par l'intermédiaire du jeu comme une source de motivation. Chapitre que nous avons intitulé *Exploitation du ludique dans l'E/A du FLE*.

En quatrième lieu, nous proposerons un questionnaire destiné aux enseignants de FLE. Il prendra en charge leurs visions et leurs pratiques concernant l'intégration de la culture cible et sur le jeu et son exploitation en classe de FLE. Les réponses fournies seront analysées et commentées. Elles seront suivies d'une série de suggestions et de propositions.

En cinquième position viendra le chapitre qui concernera la présentation d'une expérimentation réalisée auprès des apprenants de la première année moyenne. Nous avons cherché à promouvoir une diversification de pratiques de classe, sans faire appel à un matériel coûteux ou trop complexe. L'option pédagogique sous-jacente est d'accorder plus d'importance à l'activité des apprenants (l'apprentissage) qu'à celle de l'enseignant (l'enseignement). Notre intérêt est d'intégrer langue et culture dans un même E/A du FLE dans une dimension de plaisir et dans une démarche comparative.

Le dernier chapitre concernera la présentation du corpus sur lequel nous établirons une analyse descriptive analytique et interprétative. Comme nous aurons le soin de montrer que la pratique interculturelle est toujours présente dans la classe : univers multilingue et pluriculturel. Ainsi à travers notre expérimentation, nous essaierons d'initier les apprenants à apprendre et à connaître des traits de culture cible et les doter

d'une compétence (inter)culturelle qui permettra plus tard d'anticiper les risques de malentendus culturels. Nous montrerons si le jeu pourrait devenir une véritable porte d'entrée dans la langue et la culture de l'autre.

Notre étude sera qualitative. Nous voudrions terminer cette réflexion par cette citation que nous jugeons très significative « [...] *La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue [...]. Lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire et la phonétique mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue* » (Salmi, 1985 :120).



# **PARTIE THÉORIQUE**

## **NÉCESSITÉ D'INTÉGRER LES DIMENSIONS CULTURELLE ET LUDIQUE DANS L'E/A DU FLE**

« Apprendre les langues,  
Apprendre le monde. »

# INTRODUCTION

## **Introduction à la partie théorique**

Notre partie théorique sera consacrée aux mots clés de notre thématique *le ludique et la compétence interculturelle dans l'E/A du FLE*. Ainsi, nous aborderons les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

- ✚ L'intégration de la culture-cible dans l'E/A du FLE ;
- ✚ L'implication de l'interculturel en classe de FLE et la nécessité de développer une compétence (inter)culturelle ;
- ✚ Le ludique que nous considérons un véritable champ empirique.

Au moyen d'une présentation des concepts de base en didactique de l'E/A du FLE, le premier chapitre tentera de répondre à quelques-unes des questions de fond que soulève la didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout d'abord, nous décrirons le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs s'impose, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'E/A du français en Algérie.

Ensuite, nous esquisserons le domaine de la didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous commencerons par éclaircir quelques interrogations.

Puis, cet essai de définitions sera suivi d'une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, nous aborderons l'émergence de la didactique des langues-cultures et les différentes approches de la langue-culture.

Le deuxième chapitre regroupera les éléments ayant relation avec le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. Nous essaierons de mettre en lumière les contacts de culture cible en classe de FLE.

Tout d'abord, nous montrerons la relation étroite entre langue, culture et compétence communicative :

- ✚ La langue comme point d'accès à la culture par l'aspect culturel renfermé dans les mots ;
- ✚ Le rapport qui existe entre culture et compétence communicative (la culture comme point d'accès à la compétence communicative).

Ensuite, nous tracerons l'implication de l'interculturel et sa problématique dans l'E/A du FLE, la réalité de la classe de FLE comme étant un espace emblématique de l'interculturel, les compétences attendues en classe de FLE, à savoir les différents savoirs à acquérir et les principes d'une pédagogie interculturelle.

L'objectif du troisième chapitre est de se lancer dans l'exploitation du jeu afin de mieux comprendre le fonctionnement communicatif et interactionnel des activités ludiques et leurs potentialités pédagogiques.

A ce propos, il sera question d'évoquer, en premier lieu, la dimension didactique du jeu. Nous essaierons, par ce biais, de faire le point sur un certain nombre de questions relatives au jeu.

Dans un second temps, nous montrerons les potentialités pédagogiques de l'outil ludique. Il s'agit de montrer les rapports qu'il entretient avec la pédagogie, l'apprentissage, les langues, la culture, l'enfant, le plaisir et la créativité.

En troisième position, nous expliciterons l'intégration de l'outil ludique en classe de FLE. Nous justifierons le recours à l'activité ludique comme étant un vecteur de communication, une source de motivation et un support d'apprentissage.

Nous aborderons également l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE, ses vertus pédagogiques, ses limites d'exploitation ainsi que les activités et le matériel ludiques.

Nous explorerons par la suite l'approche ludique en indiquant les compétences favorisées, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant comme protagoniste de son apprentissage ainsi que le travail en groupe dans l'approche ludique.

Nous finirons ce chapitre par les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle. Où nous proposerons la fonction culturelle et interculturelle du ludique et les objectifs de la didactique ludique.

# Chapitre 1

## Didactique de l'E/A du FLE

*« La didactique est une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est le fondement scientifique de la pédagogie, qui appartient au domaine de la pratique en tant que mise en œuvre de ces théories »<sup>1</sup>.*

**NARCY-COMBES, M-F**

---

<sup>1</sup>NARCY-COMBES, M-F., *Précis de didactique*, Ed. Marketing, 2005, p. 46.

## Introduction

L'apprentissage est au cœur de la mission de l'école. Quel que soit l'ordre d'enseignement : primaire, collégial, secondaire ou universitaire, la raison d'être de toute institution d'enseignement est de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-vivre ensemble, voire des savoir-devenir, aux apprenants qui la fréquentent.

Au moyen d'une présentation des concepts de base en didactique de l'E/A du FLE, le premier chapitre de cette étude tentera de répondre à quelques-unes des questions de fond que soulève la didactique de l'E/A du FLE.

Mais avant d'évoquer les différents fondements conceptuels qui servent de cadre théorique à notre recherche, nous décrirons d'abord le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs s'impose, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'E/A du français en Algérie.

Ensuite, nous esquisserons le domaine de la didactique de l'E/A du FLE. Nous commencerons par éclaircir quelques interrogations : Qu'est-ce que la langue ? Quel est son rapport avec la culture ? Quelles sont les différentes conceptions de la culture ? Langue dans la culture ou culture dans la langue ?

Puis, cet essai de définitions sera suivi d'une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis du XIXème siècle jusqu'à présent, section qui visera à répondre à la question principale suivante : quelle place occupe la culture dans l'E/A du FLE ?

Après, nous aborderons l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous expliciterons les questions suivantes : Quelle didactique des langues-cultures ? Pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'E/A de la culture étrangère ? Quelles sont les typologies et les composantes de la culture ?

Enfin, la dernière section sera consacrée aux différentes approches de la langue-culture, à savoir les approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique-fonctionnelle et interculturelle.

### I.1.1 Enseignement/apprentissage du FLE

Avant toute considération, nous avançons l'idée suivante qui nous paraît fondamentale : s'interroger sur l'E/A du FLE implique nécessairement que l'on tienne compte de la clarification du concept du FLE et sa situation par rapport à la langue maternelle et à la langue seconde. Nous nous intéressons à ce triptyque langue maternelle/langue seconde/langue étrangère, car ils peuvent nous permettre de mieux cerner ce que nous entendons par FLE.

Pour comprendre ces différentes nuances il est nécessaire de clarifier ce qu'on entend par *langue maternelle, langue étrangère et langue seconde*.

#### I.1.1.1 Langue maternelle

Tout d'abord une question fondamentale: Qu'est-ce que la "langue maternelle" ? Le terme de langue maternelle est généralement utilisé pour désigner la langue de première socialisation qui est habituellement celle de la mère. Néanmoins, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca voient que dans de plusieurs sociétés *la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant*<sup>1</sup>. Ils semblent s'accorder avec Jean-Marc Defays lorsqu'il dit : « *la langue dite "maternelle" n'est pas toujours la langue de la mère, ni la première langue apprise, ni même la mieux connue* »<sup>2</sup>.

Le concept de langue maternelle s'oppose à celui de langue étrangère. L'une des caractéristiques de la langue maternelle est son mode d'appropriation, qu'on qualifie souvent de naturel du fait qu'elle s'acquiert sans apprentissage, par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial sans avoir besoin de suivre un apprentissage institutionnel. De même si le concept langue maternelle reste ambigu son "antériorité d'appropriation" fait de cette langue une langue première dans l'ordre d'acquisition.

De plus, la langue maternelle peut être considérée comme *la langue de référence*, c'est-à-dire le système linguistique auquel tout sujet parlant se référera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère. De ce fait la langue

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 90.

<sup>2</sup>DEFAYS, Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Liège, Margada, 2003, p. 28.

maternelle est omniprésente dans l'enseignement des langues étrangères. Pour beaucoup de didacticiens, elle est "la référence première".

On emploie souvent le concept de *langue première* à la place de celui de langue maternelle. De même, d'autres concepts sont parfois employés à sa place tels que : langue source, langue de départ ou encore langue de référence<sup>1</sup>.

Son enseignement est axé sur la connaissance et la compréhension de la nature de la langue, d'autres cultures et de la culture de l'apprenant. Dans une moindre mesure, son apprentissage doit permettre à l'apprenant de communiquer avec les locuteurs de cette langue.

### I.1.1.2 Langue étrangère

Le concept de français langue étrangère est apparu après la deuxième guerre mondiale. Avant le français est enseigné de la même manière aux étrangers comme aux francophones comme le démontre J.M. Defays dans ses propos lorsqu'il dit : « *on enseigne le français depuis toujours aux étrangers ou aux non francophones plus généralement [...]. On ne faisait d'ailleurs guère de différence, puisqu'on ne voyait pas dans l'enseignement à des non francophones matière à une didactique spécialisée : une seule didactique pour une seule langue* <sup>2</sup> ».

Toutefois, cette situation a changé puisque, dans les années soixante, on a assisté à la naissance de deux champs disciplinaires : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue étrangère (DFLE)<sup>3</sup>. De même l'enseignement s'est modulé selon que le français est la langue maternelle de l'apprenant ou non.

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle du moment que *toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage*<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>L'ensemble de ces notions est développé plus largement dans l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Gruca (Cuq & Gruca, 2003 : 91).

<sup>2</sup>(DEFAYS, (2003), op.cit., p. 29.

<sup>3</sup>CUQ & GRUCA, (2003), op.cit., p. 93.

<sup>4</sup>CUQ, Jean-Pierre, *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, (collection Références), 1991.



Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Elle s'acquiert par apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Son mode d'appropriation se fait institutionnellement, à la différence de la langue maternelle, de différentes façons : par l'institution scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia, par le bain linguistique, etc.. Elle n'est donc ni la première dans l'ordre des appropriations, ni la langue de première socialisation. Mais seulement elle constitue un objet linguistique d'E/A à travers un pilotage scolaire ou institutionnel car elle ne recouvre pas forcément le champ des situations de communication quotidienne.

Le français langue étrangère (FLE) est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non francophones, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. L'apprenant (francophone) en FLE est un apprenant qui suit une formation le préparant à être professeur de français à des non-francophones ou à développer sa compétence de communication avec des locuteurs natifs sur des sujets touchant au cadre de la vie quotidienne et sociale. On le distingue parfois du français langue seconde (FLS).

### **I.1.1.3 Langue seconde**

Le français connaît aussi le statut de langue seconde. Rappelons que l'ensemble des pays du Maghreb était passé sous domination française : l'Algérie (1830-1962), la Tunisie (1881-1956), le Maroc (1911-1956) et d'autres pays d'Afrique. Tous ces pays sont aujourd'hui des États indépendants et la langue française, que son statut soit officiellement reconnu ou non, y joue aussi pour beaucoup de citoyens un rôle de langue seconde.

Voulant décrire des situations d'appropriation spécifiques à quelques endroits d'Afrique noire et au Maghreb (où le français n'était ni la langue maternelle de la plupart de la population, ni une langue étrangère) apparaît un nouveau concept dans le champ de la didactique et de la sociolinguistique, celui de français langue seconde (FLS). Il est alors apparu pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français où les concepts de FLM (Français langue maternelle) et de FLE (Français langue étrangère) se sont révélés insuffisants.

La langue seconde est un terme pour deux notions fort différentes distinguées par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*<sup>1</sup> :

- ✚ La première conception, plus simple, est directement issue de la sociolinguistique anglo-saxonne selon laquelle la langue seconde serait plutôt tout système acquis chronologiquement après la langue première c'est-à-dire la langue apprise en deuxième, chronologiquement. En effet, son appropriation se base sur un acquis linguistique initial, la langue première y est toujours langue de référence.
- ✚ La seconde conception, plus stricte, est née dans le cadre de l'éducation nationale en France. Elle est contestée par un certain nombre de chercheurs en sciences du langage. Elle définit le *français langue seconde* comme étant une langue de nature étrangère qui se distingue des autres langues étrangères par son statut particulier, en raison de la situation sociolinguistique, comme le français en Europe et dans le monde francophone. Elle est la langue la plus importante après la langue maternelle et elle peut être la langue administrative ou véhiculaire. L'intérêt de ce modèle est de souligner la fonction sociale de la langue seconde qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication.
- ✚ Un troisième type de conception, que Gérard Vigner résume, fait de la langue seconde une langue apprise à l'école (ce qui n'est pas le cas de la langue maternelle) et une *langue d'enseignement* (ce qui n'est pas le cas d'autres langues étrangères) à la fois. Elle est alors apprise pour apprendre autre chose. « *Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves* ». <sup>2</sup>

Le français langue seconde est un concept susceptible de connaître plusieurs conceptions ; elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité. Gérard Vigner établit, la notion de langue de scolarisation pour désigner la

---

<sup>1</sup>Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 94-97.

<sup>2</sup>VIGNER, Gérard, « Le français langue de scolarisation », In *Études de Linguistique Appliquée*, Français langue seconde, n°88, Paris, Didier Érudition, 1992.

langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves.<sup>1</sup>

La langue seconde est une langue secondairement acquise servant à un degré ou à un autre de langue de scolarisation mais qui aura des utilisations différentes suivant le contexte linguistique du pays où elle est enseignée.

Pour récapituler l'ensemble de ces concepts, nous ferons la synthèse de Jean-Charles Rafoni<sup>2</sup> sous la forme d'un tableau simplifié résumant les capitaux critères de définition :

| Notions | Zones géographiques   | Acquisition chronologique | lieu et mode d'appropriation   | Fonction sociale   | langue de scolarisation |
|---------|---|---------------------------|--|--------------------|-------------------------|
| F.L.M.  | France  | L1                        | Entourage familial<br>Interactions sociales  | Vitale             | Oui                     |
| F.L.E.  | France,<br>Etranger   | L2, L3...                 | Situation scolaire<br>Enseignement   | Non<br>obligatoire | Non                     |
| F.L.S.  | France (CLIN)<br>Afrique noire<br>Maghreb<br>Sections<br>françaises<br>à l'étranger ... | L2, L3...                 | Situation scolaire<br>et/ou extra-scolaire<br>Enseignement<br>et/ou communication<br>spontanée | Nécessaire         | Oui                     |

**Tableau 1 : Conception de Jean-Charles Rafoni**

La langue maternelle est à la fois langue de communication permettant les échanges entre les apprenants et les enseignants, à l'intérieur de la classe et à l'extérieur, langue d'enseignement assurant la transmission de connaissances pour tous les domaines et langue faisant l'objet d'E/A des aspects grammaticaux et lexicaux la langue. Elle est alors l'objet de toutes les attentions dans chacune des matières scolaires. Elle est donc essentielle et motivée comme instrument de communication.

La langue étrangère, opposée à la langue maternelle, n'est pour les apprenants ni un outil de communication, ni un vecteur de transmission de savoirs, au sein de la classe, de l'entourage familial et plus largement de la société dans laquelle ils vivent. Par conséquent, elle n'est que peu motivée par l'environnement extrascolaire. Elle dispose d'un statut

<sup>1</sup>VIGNER, Gérard, (1992), op.cit., p.40.

<sup>2</sup>RAFONI, Jean-Charles, *Le statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle*, consulté sur le site [www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500](http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500), le 30/01/2016 à 23h38.

particulier de langue cible, d'objet d'enseignement qui dépend totalement de l'institution scolaire. Sa pratique est forcément limitée dans le temps et dans l'espace.

Il importe de signaler que la place actuelle de français, à la fois désirable et délicate, dans le concert des langues du monde. Son statut international est toujours remis en cause. Cette place spécifique est le résultat d'une diffusion historique et aujourd'hui politiquement entretenue. Cela justifie le triple statut didactique de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère qui la constitue en un objet d'E/A particulier.

Après avoir tenté de clarifier le terme de FLE et essayé de le situer par rapport à la langue maternelle et à la langue seconde, nous pouvons à présent nous consacrer à l'E/A du FLE en Algérie.

### **I.1.2 Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie**

Au départ, nous préférons mettre l'accent sur le paysage « sociolinguistique » algérien pour permettre de pointer la spécificité du français dans ce milieu, et plus tard, de présenter le contexte moyen où le français est enseigné comme étant une langue seconde. Notre intérêt s'explique, aussi, par la nécessité d'évoquer l'environnement linguistique de nos apprenants pour pouvoir déterminer, par la suite, la particularité du rapport que ces derniers entretiennent avec le français et les compétences qu'ils sont susceptibles de manifester vis-à-vis de cette langue.

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. Cette pluralité linguistique y règne depuis l'Antiquité. De son histoire, (influencée par de plusieurs civilisations dès l'antiquité : partant de la civilisation phénicienne, carthaginoise, numidienne, romaine en arrivant au V siècle aux vandales et celle du Byzance au VI et VII siècle tout en faisant un passage obligatoire de la civilisation arabe, puis celle des fatimides, jusqu'à la civilisation andalouse et finir par l'arrivée des français), l'Algérie a connu sur sa terre une pléiade de langues. Acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisationnelle ou à une conquête coloniale, ces langues ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens : l'arabe algérien.

Le français, après avoir durant toute l'ère coloniale française, a bénéficié d'un statut relégué à une position seconde parce que les dirigeants de l'époque ont associé cette langue

à l'idéologie colonialiste. « *Les Enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/France/colonisateur* »<sup>1</sup>

### **I.1.2.1 Situation linguistique actuelle en Algérie**

Ce qui a été développé en dessus rend la situation sociolinguistique en Algérie problématique. De ce fait, la situation linguistique en Algérie est caractérisée actuellement par la coexistence conflictuelle de plusieurs langues représentant une configuration linguistique quadridimensionnelle se composant fondamentalement de :

- ✚ L'arabe algérien ou dialectal, avec ses composants phénicien, arabe et berbère, c'est le dialecte compris et parlé par la majorité des Algériens et dont l'usage remonte au XIII<sup>ème</sup> siècle ;
- ✚ L'arabe classique ou conventionnel pour l'officialité, langue du Coran et de l'islam enseigné à l'école, présente dans les médias et affectée à des usages sacrés ;
- ✚ Le tamazight (ou langue berbère), avec ses différentes variations linguistiques, parlé par une minorité ethnique et enseigné dans certaines régions du pays. (reconnue langue nationale à partir de 2002) ;
- ✚ Le français dans l'enseignement scientifique, notamment dans le supérieur, langue de partage, présent dans le parler algérien et enseigné à l'école

La langue anglaise y est de plus en plus présente, mais elle est d'introduction relativement récente et n'a pas l'implication symbolique des autres langues. Les algériens se disposent donc de nombreux langues et dialectes locaux. Cette diversité a engendré des conflits linguistiques et politiques par une survalorisation et/ou domination d'une langue sur l'autre.

Cela nous emmène à dire que la diversité de la situation linguistique algérienne avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle un champ inépuisable d'exploitation et riche en problématiques de recherches.

Avant et après l'indépendance et au fil des temps, la langue française qui a acquis une place importante sociétale car il ne faut guère négliger qu'il y existe beaucoup de mots et

---

<sup>1</sup>GRANDGUILLAUME, Gilbert, « *La Francophonie en Algérie* », In Hermès n° 40, 2004, p.76.

d'expressions en français qui apparaissent dans la réalité sociolinguistique algérienne. Toutefois, la présence non négligeable de la langue française qui a acquis, rend son statut problématique.

### I.1.2.2 Statut de la langue française en Algérie

Nous présentons le statut du français, langue de travail et d'E/A en Algérie où se situe notre recherche.

La situation linguistique algérienne est définie comme étant une situation de diglossie dans laquelle existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée. Cette diglossie montre la complexité de la situation langagière du pays avec des dialectes exclusivement parlés en opposition à la seule langue arabe écrite : l'arabe classique.

Définir le statut et le contexte dans lequel évolue la langue française en Algérie est si complexe et reste indéfini « *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu; d'une part il attire le mépris officiel et il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* »<sup>1</sup>.

Parlé avant et après l'indépendance, le français est la langue de l'ancien colonisateur. Elle représente, d'une façon ou d'une autre, la langue de l'école, de la presse et du quotidien, à côté de l'arabe qui a le statut de langue officielle du pays et les autres variétés. Cela a fait apparaître trois types de locuteurs francophones algériens :

- ✚ Locuteurs qui parlent réellement le français dans la vie quotidienne ;
- ✚ Locuteurs qui parlent le français dans les situations spécifiques ;
- ✚ Locuteurs qui comprennent le français mais qui ne l'utilisent pas.

Même si l'Algérie est reconnue généralement comme le pays francophone pour le nombre de ses lecteurs, et pourtant elle ne fait pas partie de l'Organisation de la Francophonie (OIF), la place qu'occupe la langue française est importante et particulière sur tous les plans : éducatif, économique et social par rapport à la réalité mais qui n'est pas assumée officiellement du fait du lien toujours ressenti entre la langue française et la France dans sa réalité historique et politique, « *Sans être la langue officielle, elle véhicule*

---

<sup>1</sup>CAUBET .D, *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* In « plurilinguisme », *alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*, N°14, Déc., 1998, p.122.

*l'officialité, sans être la première langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif.»<sup>1</sup>*

Certainement le français est la langue qui a été opposée à la langue arabe de l'islam et à la personnalité algérienne, la langue dans laquelle s'est inscrit le mépris colonial. Toutefois, la langue française tient en réalité une grande place en Algérie. Elle est omniprésente dans la vie quotidienne des algériens. Elle entre en compétition avec l'arabe sur le marché linguistique. De ce fait, elle est présente au sein de la famille dans le langage quotidien par son association aux autres langues parlées, comme elle est présente aussi au milieu scolaire où elle est enseignée dès la troisième année primaire et même langue d'enseignement et d'étude de plusieurs filières à l'université. Elle est toujours considérée comme la clé fondamentale pour poursuivre des études à l'université et notamment à l'étranger. Cette présence s'étale même à l'administration, l'économie et dans une proportion considérable de la presse, privée ou publique.

L'utilisation de la langue française dans divers lieux scolaire et extrascolaire ... nous permet de dire que le français est une langue seconde à titre de comparaison aux autres langues vivantes enseignées en Algérie comme l'anglais, l'espagnol, etc. Comme le montre la citation suivante :

*« Aucun acteur politique ne nie explicitement le statut de la langue nationale et officielle de l'arabe scolaire, mais les statuts du français et du berbère sont problématiques : le français est « affublé » du statut de langue étrangère, il reste de facto une seconde langue officielle de l'Algérie et c'est le cas de documents officiels qui sont souvent traduits en langue française : Passeport, journal officiel, circulaires, contrats correspondances officielles etc. Même si d'autres pensent qu'une avancée significative a été franchie depuis Avril 2002 avec la reconnaissance de tamazight comme langue nationale n° 2 »<sup>2</sup>.*

Cette citation prouve que le français jouit, dans le contexte algérien, d'un statut social privilégié sans être explicitement reconnue dans les écrits officiels. Toutefois, il est à signaler que cette désignation de *français langue seconde* n'est pas encore reconnue ni

<sup>1</sup>SEBAA, R. : *L'Algérie et la langue; un imaginaire linguistique en actes. In : Prologues. Revue maghrébine du livre. Numéro spécial : langues et cultures au Maghreb*, été 1999. (Page consultée le 29/03/05) sur le site [www: http://www.inst.at/trans/13NR/Seba 13.htm](http://www.inst.at/trans/13NR/Seba%2013.htm).

<sup>2</sup>MANAA, Gaouaoui, Dans son article intitulé : « *Contact de langues, contact de cultures en Algérie: Pour une analyse dynamique des paroles algériennes* ». In Synergie Algérie n°2.



utilisée dans les textes officiels, où le français est toujours défini comme une *langue étrangère*. Alors nous nous limitons à l'appellation de FLE tout au long de notre recherche.

### I.1.2.3 Place du français dans l'enseignement en Algérie

Situer la place du français dans l'enseignement en Algérie implique un retour en arrière. Alors une analyse des programmes et instructions officiels s'avère une nécessité. Rappelant que l'ensemble des textes fondamentaux régissant l'enseignement des langues en Algérie se compose :

- Des instructions du 23 Janvier 1972 et les directives d'application ;
- De l'ordonnance du 16 Avril 1976 et ses textes d'application ;
- De la charte nationale et la constitution de 1996 ;
- Des nouveaux programmes d'Avril 2003 ;
- De la nouvelle loi d'orientation 2008.

Nous nous arrêterons aux instructions de 1976 qui offrent une illustration de la philosophie éducative de l'Algérie. Il en ressort aussi de la lecture de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation, titre III (l'enseignement fondamental), premier chapitre, article 25 qui a marqué l'institution scolaire algérienne à l'époque que : « *L'enseignant des langues étrangères qui doit permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ».

La place réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien est définie clairement cette l'ordonnance. En effet, « *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples* »<sup>1</sup>.

De la lecture des textes fondamentaux qui instaurent l'enseignement des langues étrangères en Algérie, il en ressort deux objectifs fondamentaux :

- ✚ S'ouvrir sur le monde, favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples ;

---

<sup>1</sup>BENMESBAH, ALI, *Le français dans le monde*, N° 330, Novembre- décembre 2003, p. 12.



- ✚ favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique.

Nous remarquons que ces textes visent l'objectif linguistique, communicatif et culturel. Cela signifie que les compétences linguistiques ne doivent plus être dissociées du contexte socioculturel. C'est bien le sens qu'on a donné au terme de *compétence de communication* définie la *connaissance pratique des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commande l'utilisation de la parole dans un cadre social*.<sup>1</sup>

Cette ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 constituait à l'époque l'un des textes les plus importants du gouvernement algérien en matière d'éducation. Toutefois, elle est aujourd'hui abrogée par la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Dès l'année scolaire 2008/2009, la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 est la nouvelle loi qui fixe les dispositions fondamentales gérant le système éducatif algérien et qui redéfinit les missions de l'école et les principes fondamentaux de l'éducation nationale.

Un long préambule vient en tête de cette loi servant à présenter l'idéologie arabomusulmane devant imprégner l'école algérienne. En plus, parmi les orientations introduites concernant les langues celle qui insiste sur le développement de l'enseignement des langues étrangères pour que l'apprenant algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères, en prenant en compte leur complémentarité avec la langue arabe d'un côté, et les intérêts stratégiques du pays, d'autre part :

*« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral harmonieux et équilibré [...]. A ce titre elle doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »*.<sup>2</sup>

De même, la tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde plurilingue met en relief l'importance de l'enseignement des langues étrangères et

<sup>1</sup>GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p. 106.

<sup>2</sup>Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, article n° 4, chapitre II.

implique son enseignement dans les différents cycles d'enseignement pour les considérations suivantes<sup>1</sup> :

- ✚ *les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;*
- ✚ *la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles ;*
- ✚ *l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.*

Dès lors, la conclusion qui s'impose au terme de la lecture de ces considérations est que les instructions font remarquer une politique linguistique qui prend en considération les intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle. Cette politique encourage le multilinguisme comme moyen de développement permettant l'ouverture sur le monde, l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs et favorisant un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.

#### **I.1.2.4 Enseignement/apprentissage du FLE au collège**

L'école algérienne assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification. Elle a pour mission *de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.*<sup>2</sup>

L'enseignement fondamental est de base obligatoire. Il a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire d'une durée de cinq (5) ans et l'enseignement moyen d'une durée de quatre (4) ans. L'enseignement primaire est dispensé dans des écoles primaires. Tandis que l'enseignement moyen est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen.

---

<sup>1</sup>Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, préambule.

<sup>2</sup>Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, chapitre II, article n° 2.

L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.<sup>1</sup>

### I.1.2.5 Objectifs de l'E/A du français au collège

Les objectifs généraux l'enseignement des langues étrangères sont définis dans l'énoncé des finalités de la politique éducative :

*« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures [...] Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. »<sup>2</sup>.*

Comme les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

Parmi les objectifs déclarés et figurant dans l'ouvrage édité par le Ministère de l'Education Nationale, à travers la Direction de l'Enseignement fondamental (Juin 2013, p. 5), il s'agira essentiellement de quatre années du cycle moyen selon trois paliers ainsi définis :

- *Premier palier ou palier d'Homogénéisation et d'Adaptation qui se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...).*
- *Deuxième palier ou palier de Renforcement et d'Approfondissement qui se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel.*

<sup>1</sup>Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, chapitre III, article n° 44.

<sup>2</sup>Document d'accompagnement du programme de français 1<sup>ère</sup> AM, 2010, p.5.

- *Troisième palier ou palier d'Approfondissement et d'Orientation qui se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.*

Dans cette perspective, l'enseignement du français au collège a pour objectifs de permettre à l'apprenant :

- En 1<sup>ère</sup> AM, de consolider les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif.
- En 2<sup>ème</sup> AM et 3<sup>ème</sup> AM, de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type narratif.
- En 4<sup>ème</sup> AM, de renforcer les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif et de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active).

#### **1.1.2.6 Programme de français en 1<sup>ère</sup> A.M**

Les nouveaux programmes de français pour le moyen s'inscrivent dans le cadre du changement du système éducatif. Ils visent l'installation de « compétences » précises au cours de ces différents niveaux. Ils viennent compléter ceux de l'enseignement au primaire. Le projet de réforme scolaire a introduit de nouveaux manuels où l'on constate une certaine harmonisation des procédures méthodologiques pour la réalisation des projets pédagogiques constitutifs de ces nouveaux programmes.

Dans ce sens, le programme de français de première année moyenne propose trois projets (voir les annexes) traitant différents types de textes. Le premier traite de l'informatif, le deuxième de l'explicatif et le troisième du prescriptif. Cette entrée par ces types de textes au collège est justifiée par les concepteurs de programmes et de manuels scolaires dans les propos suivants : « *Les types de textes sont d'autant plus importants dans*

le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers la forme de discours qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire ».<sup>1</sup>

En s'inscrivant dans l'approche par compétences préconisée dans le programme, le manuel scolaire de français de première année moyenne propose dans une démarche de projet:

- Diverses situations d'E/A ;
- des activités variées pour travailler l'oral ;
- des activités variées pour travailler l'écrit ;
- des moments d'évaluation.

Quant à la structure du manuel, il est à noter que chaque projet est formé d'un certain nombre de séquences. Le manuel se compose de trois projets. Le deuxième projet contient deux séquences, quant au premier et au troisième en comportent trois chacun. Les séances de chaque séquence sont réparties de la manière suivante :

| Séances                  | Rubriques                               |
|--------------------------|---|
| Expression orale         | J'observe, je découvre et je m'exprime. |
| Compréhension de l'écrit | J'observe, je lis et je comprends.      |
| Lecture entraînement     | Je m'entraîne à la lecture.             |
| Lexique                  | J'enrichis mon vocabulaire.             |
| Grammaire                | Grammaire                               |
| Conjugaison              | Conjugaison                             |
| Orthographe              | Orthographe                             |
| Atelier d'écriture       | Activités                               |
| Production écrite        | J'écris                                 |
| Lecture récréative       | Plaisir de lire                         |
| Évaluation               | Révision bonus                          |

A la fin du manuel scolaire, nous trouvons d'abord, deux pages intitulées : « Pages utiles » réservées à la conjugaison et à l'emploi des verbes "être" et "avoir". La première contient des tableaux de conjugaison au présent de l'indicatif, au passé composé, au futur simple et au présent de l'impératif. Quant à la deuxième, elle est réservée à l'emploi de ces deux verbes.

<sup>1</sup>Document d'accompagnement 1<sup>ère</sup> A.M., (2010), op.cit., p.11.

Puis, ces deux pages sont suivies de huit autres pages intitulées : « Pages récréatives » comportant deux fables et six textes poétiques. Enfin, nous trouvons quatre pages intitulées : « Jeu de questions à choix multiples » qui contenant cent questions sur des thèmes variés.

### **I.1.2.7 Place de l'approche ludique dans le manuel de français en 1<sup>ère</sup> A.M**

Les concepteurs du manuel scolaire ont négligé l'approche ludique. Or, la réalité du terrain témoigne du grand besoin des apprenants à une telle dimension, afin de les motiver et de créer la vie dans la classe de FLE. En examinant le manuel, nous avons remarqué que la place accordée aux activités ludiques est restreinte. Car nous avons recensé qu'une seule activité proposée en séance de conjugaison dans la page 17, et qui est sous forme de mots croisés.

### **I.1.2.8 Profil d'entrée de l'apprenant de 1<sup>ère</sup> A.M**

Remarquons tout d'abord que pour des apprenants de première année moyenne, le profil d'entrée constitue logiquement lui-même le profil de sortie de la cinquième année primaire. Ce profil d'entrée vise à réaliser des points déclarés nettement par le programme en termes de capacités à acquérir (On attend de l'élève qu'il soit capable de...).

A la fin de la 5<sup>ème</sup> AP, qui constitue l'année qui clôt le cycle primaire, le profil de sortie de l'élève est défini par l'OTI (objectif terminal d'intégration) suivant : « *Au terme de la 5<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*<sup>1</sup> »

Dans le programme de la cinquième année primaire, nous constatons que les profils de sortie se répartissent sur les deux aspects de la langue, l'oral et l'écrit ; nous mettons évidemment l'accent sur le deuxième aspect (l'écrit) étant donné que nous nous intéressons à la compréhension de l'écrit. Pour atteindre cet OTI à l'écrit, le programme de 5<sup>ème</sup> AP a pour objectifs :

« *L'élève doit être capable de :*

---

<sup>1</sup>Programme de la cinquième année primaire, Juin 2013, p. 9.

- ✚ *Exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;*
- ✚ *Lire pour chercher des informations ;*
- ✚ *Lire d'une manière expressive (relation phonie/graphie, rythme, ton et intonation) ;*
- ✚ *Identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;*
- ✚ *Produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer;*
- ✚ *Utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit;*
- ✚ *Produire un écrit sur le « modèle de ... »;*
- ✚ *Donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;*
- ✚ *Produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne. »<sup>1</sup>*

### **I.1.2.9 Profil de sortie de l'apprenant de 1<sup>ère</sup> A.M**

Pour l'apprenant de 1<sup>ère</sup> A.M, apprendre le français consiste à maîtriser cette langue (code et emploi) pour recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations autonomes (recherche documentaire, échange avec les autres, ouverture sur le monde).

Les valeurs (des valeurs communes à tous les membres de la société : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale et des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel), les compétences transversales (appartiennent à quatre ordres : intellectuel, méthodologique, communicatif et personnel/social) et les compétences disciplinaires (compétence globale, compétences terminales et niveaux de compétences) constituent les éléments essentiels du profil de sortie de l'apprenant de la 1<sup>ère</sup> A.M. Elles sont prises en charge à travers les activités diverses et doivent être l'objet d'évaluation dans la mesure où elles contribuent conjointement à la formation de l'apprenant citoyen. Comme c'est mentionné dans le

---

<sup>1</sup>Op.cit., p. 10.

document d'accompagnement des programmes de la 1<sup>ère</sup> A.M<sup>1</sup>, à l'issue de la 1<sup>ère</sup> A.M, l'apprenant sera capable :

**A l'oral :** il sera capable d'écouter et de comprendre un message verbal pour :

- Identifier la situation de communication : qui parle ? à qui ? de qui ? où ? quand ?;
- Sélectionner une information ;
- Saisir l'organisation du message à travers des documents sonores variés.

En production, il sera capable de s'exprimer de manière claire et audible pour :

- Poser une question ;
- Répondre à une question ;
- Formuler ses idées et les organiser en un énoncé cohérent ;
- Prendre place dans un dialogue comme locuteur ;
- Donner son opinion ;
- Dire ses sentiments.

**En lecture :** il sera capable de lire et de comprendre des textes. Il doit être en mesure de retrouver la cohérence des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif, c'est-à-dire saisir les relations qui structurent un texte. Il sera en mesure de pratiquer les différentes modalités de lecture en fonction d'un objectif, par exemples :

- Lecture linéaire pour étudier un texte ;
- Lecture repérage pour une recherche documentaire ;
- Lecture écrémage pour sélectionner des informations ;
- Lecture balayage pour ramasser l'essentiel.

**En écriture :** il sera capable de rédiger des textes cohérents principalement à dominante explicative et prescriptive. Les activités auront été de l'ordre de l'écriture et de la réécriture à partir d'une consigne orale ou écrite. Les autres types ne sont pas exclus de la production écrite. Ecrire, c'est élaborer des textes qui respectent la structure du type de texte choisi. Réécrire, c'est améliorer des textes à partir d'objectifs d'ordre linguistique ou d'ordre énonciatif.

---

<sup>1</sup>Ministère de l'éducation nationale algérienne, *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne*, Algérie, Avril 2003, p. 52, 54, 56.



### I.1.3 Didactique de l'E/A de la langue culture française (Dimension culturelle de la langue)

L'E/A du FLE induit inévitablement l'E/A de la culture française car langue et culture, inséparables l'une de l'autre, sont deux facteurs à considérer sur un pied d'égalité dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est certain que la perception des connaissances culturelles du pays dont on apprend la langue facilite l'apprentissage de cette langue et contribue de façon considérable à une réelle compréhension et maîtrise de cette langue étrangère. Raison pour laquelle *langue* et *culture* sont les principaux mots clés dans ce chapitre.

#### I.1.3.1 Langue

La linguistique ou l'étude du langage humain définit la langue comme un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. Pour A. Martinet (1970), la langue est :

*« Un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. »<sup>1</sup>*

La linguistique aide à démontrer le rôle de la langue dans les relations interpersonnelles et dans la communication interculturelle. Auteur de certains concepts fondamentaux dans le domaine de la linguistique, Ferdinand de Saussure notamment établit une distinction entre la langue, le langage et la parole. Il définit la langue comme étant un *système organisé de signes exprimant des idées*. Pour lui, elle est un *produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus*.<sup>2</sup>

Du point de vue didactique, la langue se définit comme « *un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* »<sup>3</sup>. Elle est, à la fois,

---

<sup>1</sup>ESSONO, Jean-Marie, *Précis de linguistique générale*, imprimé par Coriet numérique, en UE, Février 2000, p.44.

<sup>2</sup>DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Béjaïa, TALANTIKIT, 2002, p15.

<sup>3</sup>CUQ, Jean-Pierre, Et GRUCA, Isabelle, (2003), op.cit., p 78.

un élément culturel et une voie permettant à l'individu de communiquer sa vision du monde dans la mesure, de concrétiser ses idées et de manifester sa pensée, donc, d'affirmer son être.

### I.1.3.2 Langue, langage et parole

Les termes *langue* et *langage* sont souvent utilisés de façon interchangeable. Le langage est une virtualité, une faculté propre à l'homme. La langue est la manifestation, la réalisation, la concrétisation de cette faculté. Le langage est universel, une faculté inhérente, naturelle et spécifique à l'espèce humaine. La langue est particulière, propre à une communauté, à un groupe d'individus. La langue est la partie sociale du langage.

*Langue et parole* est l'une des dichotomies saussuriennes. La langue est une abstraction alors que la parole est la matérialisation de cette abstraction. Or, on ne connaît la langue qu'à travers la parole.

La langue nous permet de créer des relations interpersonnelles en rentrant dans un échange avec un ou plusieurs interlocuteurs et sert à transmettre un patrimoine collectif de génération en génération. Elle fait partie intégrante de l'identité sociale d'une personne ou d'une collectivité et conditionne souvent notre façon de voir le monde, comme le démontre Ludwig Wittgenstein : "*Les limites de ma langue signifient les limites de mon propre monde.*"

La langue serait donc, un système de signes utilisé par l'ensemble d'une communauté tel l'arabe ou le français. Etant conçue comme une composante cruciale de la culture, elle est révélatrice des modes de vie d'une société et des valeurs culturelles, donc il y a nécessité d'affirmer qu'*il est bon de rappeler tout de même que notre langue est le reflet de notre culture, celle dans laquelle on a grandi, et qui fait un des liens principaux de la communauté à laquelle on appartient.*<sup>1</sup>

### I.1.3.3 Rapport langue /culture

La langue est indissociable de la culture, car elles sont « les deux facettes d'une même médaille », comme disait E. Benveniste<sup>2</sup>. Car «*la langue et la culture sont dans un*

<sup>1</sup>REY, Alain, « *Il faut lutter contre l'hégémonie d'une langue* », In *Le Parisien*, samedi 23 octobre 2004.

<sup>2</sup>Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1976.

*rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture ».<sup>1</sup>*

En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques.

A cet égard, les spécialistes affirment l'existence d'une relation d'implication réciproque entre langue et culture ; pour pénétrer la civilisation, il vaut mieux connaître la langue et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser de plus en plus avec la civilisation.

Donc la communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

#### **I.1.3.4 Culture**

Le concept de *culture* n'est guère plus facile à définir parce qu'elle représente un univers beaucoup trop vaste et trop complexe pour être défini en quelques mots.

La culture recouvre plusieurs significations et que cela reste une notion très complexe à définir. Elle recouvre plusieurs dimensions, par exemple la culture individuelle ou collective, la culture nationale ou internationale, et la culture traditionnelle ou moderne. La proximité des domaines d'utilisation de chacune des significations en fait une source d'ambiguïté.

De manière générale, le concept de culture est utilisé soit dans le sens d'un comportement appris et transmis (enculturation), soit sous l'angle de comportements et de normes propres à n'importe quelle société.

---

<sup>1</sup>CUCHE, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3 e (éd), La Découverte, Paris, 2004, p 42.

Dans son étude sur l'interculturalité, M. De Carlo (1998) cite l'anthropologue anglais B. Taylor comme ayant été le premier à utiliser à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle le mot *culture* dans un sens ethnographique. Pour lui, la culture est *un ensemble complexe qui englobe la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.*

Il existe deux points de vue sur la culture selon Denis Simard<sup>1</sup>:

- ✚ Envisagée comme objet, la culture peut être définie comme un ensemble de connaissances, d'œuvres, de symboles, d'événements, d'institutions et d'outils créés par une société au cours des ans, afin de mieux comprendre le monde et de se mieux comprendre comme faisant partie de ce monde.
- ✚ Envisagée aussi comme un rapport dans le sens d'interactions (entre ses composantes et une personne et entre les personnes qui participent à cette culture) qui naissent de l'appropriation sélective et progressive des manifestations, des systèmes de valeurs, des croyances, des traditions et des pratiques sociales qui caractérisent cette culture. La personne construit son identité à travers ces interactions.

Néanmoins, il existe plusieurs définitions de la culture. Nous retenons quelques-unes.

J.P.CUQ estime que :

*« Culture est un concept qui peut concerner un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) ; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs. »<sup>2</sup>*

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (Larousse, 1988) la définit comme étant :

*« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».*

<sup>1</sup>Simard, Denis, « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », In *Vie pédagogique*, no 124, 2002, p. 5.

<sup>2</sup>CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/Clé International, 2003, p. 63.

La définition qu'en fait l'UNESCO dans sa déclaration officielle sur la diversité culturelle (1982) voit que :

*« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »<sup>1</sup>*

En 1952, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en relevaient 164<sup>2</sup> définitions différentes. Ce dernier ajoute la sienne :

*« La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique ; elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées ».*

La culture a plusieurs significations. Bien entendu, de nombreuses s'y sont ajoutées entre temps. Le recensement (cité ci-dessus) regroupe les emplois du mot *culture* selon deux types de définitions<sup>3</sup> :

- ✚ Le premier type d'emplois "utilise le terme de *culture* pour la description de l'organisation symbolique d'un groupe, la transmission de cette organisation et de l'ensemble de valeurs étayant la représentation que le groupe se fait de lui-même, de ses rapports avec les autres groupes et de ses rapports avec l'univers naturel" ;
- ✚ Le deuxième type d'emplois s'apparente à une définition plus large puisqu'il "utilise le terme de *culture* aussi bien pour décrire les coutumes, la langue, les idées, les goûts esthétiques et la connaissance technique que l'organisation de l'environnement total de l'homme, c'est-à-dire la culture matérielle, les outils, l'habitat et plus généralement, tout l'ensemble technologique transmissible régulant les rapports et les comportements d'un groupe social avec l'environnement."

<sup>1</sup>Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. [Consulté le 3/4/2014] sur le site [portal.unesco.org/culture/fr/files/.../11295422481mexico.../mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/.../11295422481mexico.../mexico_fr.pdf)

<sup>2</sup>R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p.12.

<sup>3</sup>HOTIER, Hugues, « La communication internationale des organisations à l'épreuve des cultures nationales et de la culture d'entreprise », In *Etudes littéraires maghrébines, L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, N°6, Paris, Le Harmattan, 1995, p.51.

Dans le vocabulaire anthropologique, le terme de *culture* présente un large éventail terminologique se situant entre les deux pôles suivants<sup>1</sup> :

- ✚ Signification globale : La culture en tant que production matérielle et idéale comme la définition de Linton (1959) : « *Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée.* »
- ✚ Signification réduite : La culture en tant que production idéale, l'équivalent de l'idéologie dans un autre langage, l'accent étant mis sur la "conception du monde".

Ainsi Perregaux (1994) propose la définition suivante : « *Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres.* »<sup>2</sup>

Nous citons encore Boesch (1995) : « *En tant que champ d'action, la culture non seulement induit et contrôle l'action, mais étant aussi continuellement transformée par celle-ci, la culture est autant un processus qu'une structure.* »<sup>3</sup>

C.Lévi-Strauss estime que :

« *Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres.* »<sup>4</sup>

Lavallée et Krewer (1997)<sup>5</sup> distinguent trois approches ou paradigmes : culturaliste (la culture comme structure ou modèle de base), interactionniste (la culture comme ressources de revendication identitaire) et constructiviste (la culture comme produit d'interaction et d'interculturalité).

Certes, la notion de « culture » a évolué – passant de la simple sphère littéraire, artistique et philosophique à la notion de mode de vie collectif d'un peuple. Cependant elle

<sup>1</sup>R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, op.cit., p.208.

<sup>2</sup>R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, op.cit., p.12.

<sup>3</sup>R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, op.cit., p.13.

<sup>4</sup>DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 2007.

<sup>5</sup>R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, op.cit., p.13.

s'inscrit dans un processus dynamique en perpétuelle évolution et de remise en question permanente. Pour M.A-Preteille, «*elle s'inscrit dans un mouvement diachronique*»<sup>1</sup>, de même que R. Linton qui indique «*des cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de l'histoire*»<sup>2</sup>. Ce sont justement ces changements et ces transformations en interaction qui finalement, façonnent et forgent leurs formes et leurs contenus. Et c'est pour cela que le concept de *culture* est devenu, au fil du temps, polysémique se prêtant à toutes les interprétations et à toutes les lectures.

Toutes ces définitions avaient néanmoins un fond commun ; pour les uns, la culture est affaire de patrimoine et d'intellect, pour d'autres, elle est affaire d'habitudes acquises, elle est alors assimilée à la civilisation. Nous pouvons retenir d'elles que le concept de *culture* désigne à la fois des valeurs, des pratiques et des techniques, voire des objets et qu'y est présente la notion de transmission. La conscience de la transmission du passé, c'est ce qu'on appelle parfois la mémoire. Nous pouvons dire aussi que la culture est un concept qui définit un groupe social à partir d'au moins trois éléments qui sont : un passé, des rituels communs, des valeurs communes.

D'après Georges Mounin, la civilisation et la culture sont des synonymes englobant aussi bien « *l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle* ».

Dans la publication intitulée *La civilisation*, L. Porcher (1986) souligne l'importance des aspects culturels dans la didactique des langues. Dans cette publication, les mots *culture* et *civilisation* n'apparaissent pas en tant que termes distincts, mais au contraire, comme étant des synonymes.<sup>3</sup>

De sa part J.-C. Beacco (1986)<sup>4</sup> opte pour le mot *civilisation* et use l'expression *langue-civilisation* considérant que *langue* et *civilisation* ont des relations interdépendantes et que c'est à travers la langue que se manifestent la culture et l'histoire d'une société. Il mentionne également l'existence de deux instances dans les relations langue-culture :

---

<sup>1</sup>PRETEILLE, Martine-Abdallah, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996, p. 19.

<sup>2</sup>LINTON. R, cité par Ibid., p. 19.

<sup>3</sup>Knox, E., « A propos de compétence culturelle », In PORCHER, Louis, *La civilisation* (pp. 89-100). Paris, CLE International, 1986, p. 12.

<sup>4</sup>BEACCO, Jean-Claude, « La civilisation entre idéologie et méthode », In PORCHER, Louis, *La civilisation* (pp. 101-117). Paris, CLE International, 1986.



- + une, au niveau des mots, qui actualise les valeurs et les comportements ;
- + et une autre, au niveau des comportements communicatifs, qui est spécifique à un contexte linguistique et culturel donné. Raisons pour lesquelles il ne peut y avoir distinction entre l'enseignement d'une langue et l'enseignement d'une civilisation selon J.-C. Beacco.

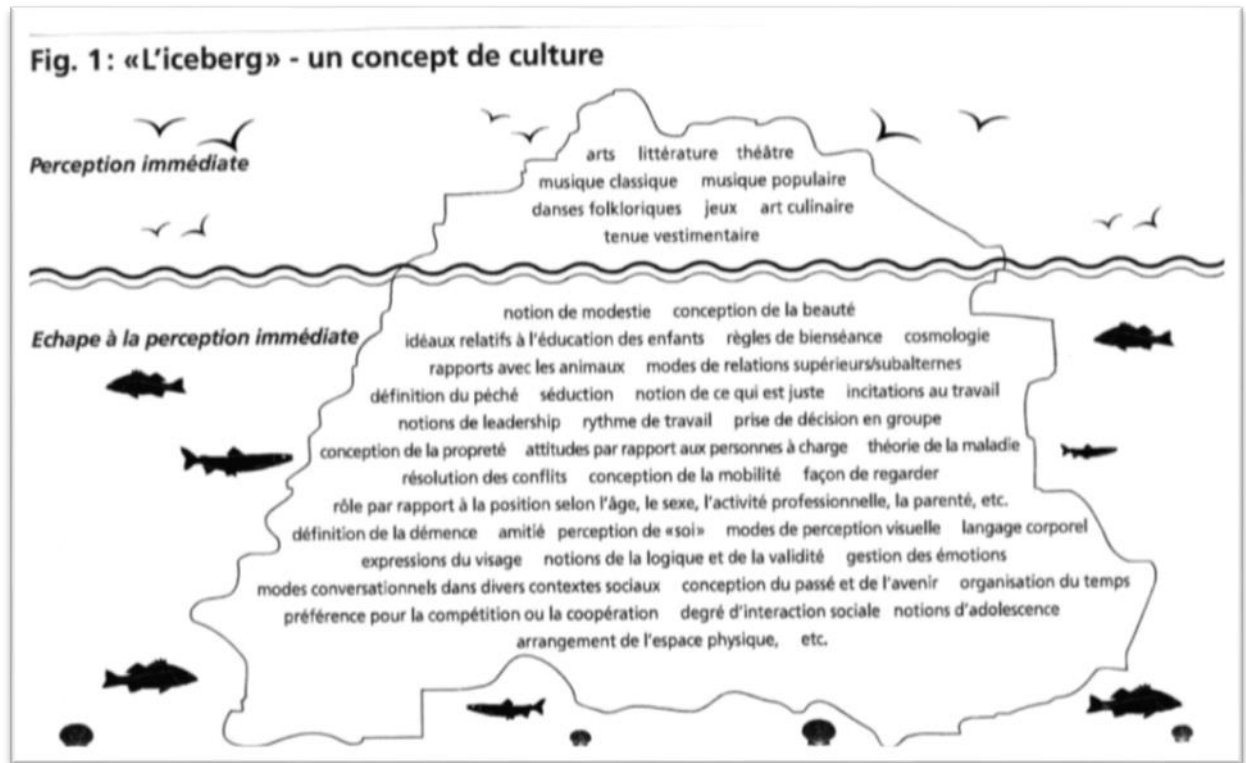
Nous retenons dans la présente recherche la relation de synonymie entre les deux termes, culture et civilisation.

- **Modèle de "l'iceberg"**

La diversité d'aspects qu'englobe la culture fait d'elle une entité hétérogène ; elle est comparable à un iceberg. Ce dernier est l'un des modèles de représentation de la culture les plus connus. Il a pour finalité d'illustrer les différentes composantes de la culture, en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir. Il part de l'idée que la culture ressemble à un iceberg : seule une toute petite partie est visible au-dessus de l'eau. Le sommet de l'iceberg est porté par sa partie la plus large, immergée et donc invisible.

Les aspects visibles de la culture sont : la mode vestimentaire, l'architecture, les arts, l'art culinaire, les musiques populaire et classique, la littérature, le théâtre, la langue, les danses folkloriques. Mais les fondations garantes de sa solidité en sont plus difficilement repérables : l'histoire du groupe humain détenteur de la culture, ses normes, ses valeurs, ses hypothèses fondamentales concernant l'espace, le temps, la nature, etc.





**Figure 1 : La culture, un iceberg.**

### **I.1.3.5 Culture dans la langue / Langue dans la culture**

La culture joue un grand rôle dans l'utilisation de la langue et vice-versa. L'une des raisons principales pour laquelle l'étude d'une langue étrangère est accompagnée d'une étude de la culture, est pour comprendre comment la langue est utilisée dans des contextes différents. Il existe une relation inséparable entre langue et culture. Il y a plusieurs décennies, Francis Debyer avançait quatre raisons d'enseigner la culture au sein d'un cours de langue : la traduction d'une langue à une autre ne suffit pas si l'on désire comprendre la vision du monde et les valeurs qu'une langue étrangère véhicule ; une idée dans une nouvelle civilisation parvient à motiver l'apprenant ; enfin, un apprentissage mixte permet de répondre aux impératifs éducatifs des programmes.

De son côté Louis Porcher explique que tout acte de parole diffère dans chaque culture. En effet, dire bonjour, remercier, demander quelque chose, etc., ne s'expriment pas de la même façon et que la communication ne se réduit pas au linguistique. Cela nous emmène à dire que la maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication requiert celle de la compétence culturelle adéquate.

Le fait qu'il y ait du culturel dans le linguistique, nous laisse nous interroger sur le fait de savoir faire fonctionner l'évidence qu'il y a du linguistique dans le culturel. Du moment que la langue véhicule sans cesse la culture. Elle doit donc devenir à la fois objet et moyen d'étude ; elle doit également être étudiée pour transmettre et acquérir des connaissances sur les peuples et leur culture.

#### **I.1.4 Culture et évolution méthodologique dans l'E/A du FLE**

Sans aucun doute, la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une façon radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité. Son objectif était toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement afin d'améliorer le processus d'apprentissage. En effet, ce besoin de changement méthodologique était le fruit de l'échec partiel ou total des stratégies mises en place, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

La didactique des langues étrangères s'est toujours occupée de la transmission de savoirs linguistiques en se focalisant sur la langue et ses règles syntaxiques, lexicales, etc. Toutefois, depuis le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle un nouveau concept est apparu au cœur des problématiques en didactique des langues : la didactique de la culture étrangère.

A cet égard, l'appropriation d'une culture étrangère n'est pas un sujet marginal, aussi important que l'enseignement/apprentissage de la langue elle-même.

C'est pour cette raison que nous parcourons, dans cette section, les différentes méthodologies de l'enseignement des langues-cultures étrangères et plus particulièrement du FLE, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours. On peut signaler que les objectifs d'apprentissage du FLE ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à aujourd'hui. Nous proposons ici une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères qui se sont succédées depuis du le XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à présent. Cependant, il n'est pas facile de définir d'une manière précise la place accordée à l'enseignement de la culture/civilisation française.

D'ailleurs l'étude de la culture intégrée dans presque toutes les méthodes et approches a montré que la culture, est toujours présente dans l'enseignement du FLE, sauf dans l'approche naturelle où "*aucune mention particulière n'est faite de la culture*".<sup>1</sup>

#### I.1.4.1 Méthode traditionnelle

Appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire traduction et parfois méthode bilingue, la méthodologie traditionnelle est sans doute la plus ancienne. C'est une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles. Elle a dominé dès la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle et au XVIII<sup>ème</sup> siècle. Utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec, puis largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la 2<sup>ème</sup> partie du XIX<sup>ème</sup> siècle, cette méthodologie a contribué au développement méthodologique. Selon Christian Puren, elle a donné lieu entre le XVIII<sup>ème</sup> siècle et le XIX<sup>ème</sup> siècle à des variantes assez importantes.

La méthodologie traditionnelle avait pour objectif la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'écrit au premier plan et l'oral au second plan. L'enseignement des langues vivantes était calqué sur l'enseignement de :

- ✚ la lecture,
- ✚ l'explication du sens des mots,
- ✚ la présentation des règles de grammaticales,
- ✚ et enfin, la traduction.

Avec le manque de supports, les manuels de cette méthodologie proposaient des thèmes édifiants et moraliseurs écrits dans une langue soignée. Ils se contentaient de reprendre l'objectif que l'on s'était fixé pour l'enseignement des langues mortes :

- ✚ étendre la culture générale ; et il n'y avait de culture que littéraire,
- ✚ développer les facultés de raisonnement et d'analyse d'où des types d'exercices proposés.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Donc, elle ne

---

<sup>1</sup>GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 2001, pp. 101-285.

permet pas le développement d'une réelle compétence grammaticale de communication et ne constitue réellement pas la finalité de l'apprentissage.

Cependant, C.PUREN énonçait que ni la langue ni la culture étrangère n'étaient étudiées pour elles-mêmes mais « *l'objectif linguistique et l'objectif culturel se réduisant respectivement au perfectionnement en français et à "la culture humaniste" »<sup>1</sup>. L'objectif primordial n'était pas d'acquérir une culture particulière mais de former les apprenants à une "culture universelle". L'acquisition d'une compétence culturelle était, donc, subordonnée à une initiation aux valeurs universelles et à l'acquisition d'une compétence littéraire : l'explication des textes littéraires, des extraits de chefs-d'œuvre des grands auteurs français.*

Remise en question vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle coexistera avec la méthodologie naturelle imposée en 1902.

#### **I.1.4.2 Méthode naturelle**

Opposée aux idées précédentes, la méthode naturelle se situe à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction.

En observant ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et en observant le processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu, F. Gouin<sup>2</sup> a fut le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer sa théorie. Pour lui, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage.

---

<sup>1</sup>PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col. DLA, Paris, 1988, p180.

<sup>2</sup>RODRIGUEZ SEARA, Ana, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Document pdf consulté sur le site [https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf).

Selon H. Besse<sup>1</sup>, la méthode naturelle vise, « à reproduire d'une façon naturelle certaines conditions par lesquelles on acquiert une langue en contact de ceux qui la parlent ». Elle se fonde essentiellement sur les principes suivants:

- ✚ refus de traduction,
- ✚ refus d'explications grammaticales,
- ✚ refus de progression,
- ✚ apprentissage suivant un "authentique bain linguistique".

Cependant, la méthode de F. Gouin reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. Ainsi la méthode naturelle est critiquée et remise en question pour céder la place à la naissance de la méthodologie directe.

### I.1.4.3 Méthodologie directe

Interprétée comme une réaction contre les deux méthodes précédentes et considérée par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères, la méthodologie directe résulte d'une évolution de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie naturelle qui a anticipé certains de ses principes.

Utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle, plus moins répandue aux Etats-Unis, la méthodologie directe constitue une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle.

Le mot « direct »<sup>2</sup> indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qu'est la traditionnelle. Il ne s'agit pas d'apprendre la langue comme moyen de communication, mais de se former intellectuellement. En effet, l'enseignant enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L.E. elle-même.

La méthodologie directe se définit par les principes fondamentaux suivants :

---

<sup>1</sup>BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier, 1985, p.24.

<sup>2</sup>BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Ed. Didier Juillet 1992.

- ✚ refus de traduction : l'objectif est que l'apprenant passe en langue étrangère le plus tôt possible,
- ✚ l'utilisation de l'oral sans passer par l'écrit. Elle accorde plus d'importance à la langue orale et elle considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée »,
- ✚ enseigner la grammaire de façon inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite).

La méthodologie directe emprunte quelques éléments des méthodes car elle s'appuie sur :

- ✚ la méthode directe qui signifie l'ensemble de procédés et de techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage,
- ✚ la méthode orale qui désigne l'ensemble de procédés et de techniques visant à la pratique orale de la langue en classe,
- ✚ la méthode active qui désigne l'utilisation d'un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que l'activité physique de l'apprenant pour augmenter la motivation chez l'apprenant.

Cette méthodologie est, selon H. Besse<sup>1</sup>, « la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur totalité interactive, dans leur "globalisme". » Les spécialistes affirment qu'elle a remporté de grands succès en Europe et aux USA à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. A partir de laquelle, la didactique des langues vivantes fait appel à la pédagogie générale tout en tenant compte la motivation de l'apprenant en adoptant les pratiques aux capacités et aux besoins de l'apprenant et en faisant progresser les contenus du facile au difficile.

Avec la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, l'enseignement de la civilisation française en classe de langue était négligé car l'aspect civilisationnel est limité principalement aux domaines de la littérature, l'Histoire, les Beaux-Arts. C'est le domaine de la littérature qui domine parce que l'apprentissage du français a pour finalité l'accès à la littérature française. L'enseignement de la culture est donc limité à la culture "cultivée". C'est un enseignement à caractère descriptif contenant la culture des monuments historiques et culturels, les grandes réalisations architecturales, les chef-d'œuvres littéraires...

---

<sup>1</sup>BESSE, Henri, (1985), op.cit., p.34.

Plusieurs problèmes aussi bien internes qu'externes ont provoqué le déclin de la méthodologie directe pour céder la place à une période d'éclectisme.

#### I.1.4.4 Méthodologie active

Appelée aussi méthodologie éclectique, méthodologie directe, méthodologie orale, etc., la méthodologie active a été utilisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes depuis les années 1820 jusqu'aux années 1960. Considérée comme la méthodologie de synthèse, la méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels la variation de grands principes de la méthodologie directe. Lieutaud estime *“qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie”*<sup>1</sup>. C'est pour cette raison qu'elle se veut une philosophie de l'équilibre. Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les objectifs de l'E/A : formatif, culturel et pratique. Ils permettent l'utilisation de la langue maternelle en classe en assouplissant la rigidité de la méthode précédente (directe) et en proposant une ouverture aux innovations techniques.

Cependant ces innovations techniques n'ont changé le noyau de la méthodologie directe mais seulement faisant quelques variations. Ainsi cette méthodologie repose sur les principes suivants :

- ✚ les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués,
- ✚ l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. En utilisant des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone) dans l'enseignement de la phonétique vers 1969,
- ✚ l'enseignement du vocabulaire s'est assoupli puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on aborde des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire,
- ✚ L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli en privilégiant l'apprentissage raisonné et en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

<sup>1</sup>PUREN, Christian, (1988), op.cit., p.216.



En adoptant les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et en considérant la motivation de l'apprenant comme l'élément clé dans le processus de l'apprentissage, la méthode active était amplement valorisée afin de créer un univers propice à l'activité de l'apprenant.

Cependant vers 1969 la rupture avec la méthodologie active favorise le passage à la méthodologie audio-visuelle, qui répond ainsi à un objectif pratique des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et en utilisant de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes.

#### **I.1.4.5 Méthodologie audio-orale (MAO)**

Au cours de la deuxième guerre mondiale, la méthodologie audio-orale naît pour satisfaire les besoins de l'armée américaine de former rapidement des soldats parlant d'autres langues que l'anglais. Créée par le linguiste Bloomfield, cette " méthode de l'armée" qui n'a duré que deux ans, a connu un grand succès dans le milieu scolaire. Vers les années 1950, les spécialistes de la linguistique appliquée tels que Lado, Fries et d'autres s'inspirent des principes de cette méthode et créent la méthode audio-orale (MAO).

La MAO s'est appuyée principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Elle s'est appuyée également sur la psychologie béhavioriste par J.B.Watson et développée par la suite par B.F.Skinner.

Il s'agit d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans la langue étrangère. Cette méthodologie permet de développer chez l'apprenant les quatre habiletés. Son objectif est de parvenir à communiquer en langue étrangère afin de communiquer dans la vie quotidienne.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert à l'extérieur de la classe de ce qui a été appris et de même, les exercices structuraux ennuyaient et démotivaient les apprenants. D'un autre côté, la MAO a été critiquée par les générativistes en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de marginaliser les structures profondes de la langue. Pour la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "*un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement*" mais à assimiler



“un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux”<sup>1</sup>.

#### I.1.4.6 Méthodologie audio-visuelle (MAV)

D’abord la MAV a été appelée la méthode Saint-Cloud/Zagheb parce qu’elle a été élaborée conjointement par une équipe de l’Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (Gougenheim, P.Rivenc du CREDIF), et par une équipe de l’université de Zagheb (P.Guberina). Par la suite, elle a été dénommée SGAV (structuro globale audiovisuelle) pour bien marquer que les options méthodologiques de base l’emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur).

La méthodologie audiovisuelle (MAV) a dominé en France dans les années 1960-1970 et son premier cours, publié par le CREDIF en 1962, était la méthode “*Voix et images de France*”. Sa cohérence réside dans l’utilisation conjointe de l’image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes.

La MAV a fait recours à la séquence d’images ou des images situationnelles qui donne le privilège à la situation d’énonciation et les composantes non linguistiques comme la mimique, les intonations, les gestes ou les attitudes. Donc elle propose une langue proche de la réalité et prend en considération certains facteurs tels que les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication. L’enseignement de la civilisation occupe peu de place car elle n’est abordée qu’à travers l’aspect culturel du lexique.

Selon C. Puren, la MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s’étaient heurtés les méthodologues directs. La MAV s’appuie sur les principes et les méthodes suivantes :

- ✚ la méthode orale est présente par le support audiovisuel qui remplace le support écrit. La forme “dialoguée” du dialogue de base a pour objectif de faciliter son exploitation orale en classe,

---

<sup>1</sup>Porquier (1977) p.26, cité par PUREN, Christian, (1988), op. cit., p. 308.

- ✚ la méthode active est présente aussi par le biais de l'image qui stimule la motivation de l'apprenant. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des apprenants afin qu'ils s'identifient à eux,
- ✚ la méthode interrogative apparaît également car grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève-professeur,
- ✚ La méthode intuitive existe par la présence de l'image audiovisuelle qui permet à l'enseignant d'éviter les "pitreries" auxquelles il était condamné par la méthodologie directe par un procédé intuitif,
- ✚ Et enfin les méthodes imitative et répétitive présentes dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés.

Bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit, les quatre habiletés étaient visées dans la méthodologie audiovisuelle. En plus la MAV prenait en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

#### **I.1.4.7 Approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.

Une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères s'est orientée dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci a provoqué une nouvelle définition d'apprentissage: *«Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.»*<sup>1</sup>

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

---

<sup>1</sup> PUREN, Christian, (1988), Op. cit., p.372.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux.

Tout en donnant à entendre que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, la méthode communicative se présente comme souplesment adaptable et ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage. Le cours communicatif est en général organisé autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôles, etc.) ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication.

Dans l'approche communicative, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La compétence de communication prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation.

Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, mais il faudrait en plus connaître les règles d'usage de cette langue. Le but est d'arriver à une communication efficace car les spécialistes de l'approche communicative considèrent qu' :

*« Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. ».<sup>1</sup>*

Selon l'approche communicative, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les apprenants

---

<sup>1</sup>GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993, p.203.

et l'enseignant. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif car les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.


L'approche communicative permet le recours à la langue maternelle et la traduction, concernant l'erreur, elle est considérée inévitable. Cette approche est censée être celle du juste milieu. Selon Jean-Pierre Cuq<sup>1</sup>, il a été relevé, parfois de façon contradictoire ou paradoxale, que l'approche communicative négligeait les visées et les dimensions culturelles de l'apprentissage et qu'elle contribuait à renforcer le privilège du natif. Mais pour beaucoup d'autres, l'approche communicative est sans aucun doute celle qui a le plus contribué à l'émergence d'une nouvelle réflexion sur l'enseignement d'une langue et sur la (les) culture(s) qu'elle véhicule.

#### **I.1.4.8 Eclectisme**

En didactique du français langue étrangère, il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tout le monde serait d'accord. Depuis quelques années on assiste à la parution d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

Beaucoup d'enseignants refusent toute imposition. Ils ont une forte tendance à l'éclectisme et utilisent d'une manière subversive le manuel car ils refusent d'employer une méthode précise. Ils n'adoptent plus un manuel, en réalité ils l'adaptent et le transgressent. Grâce aux nouvelles technologies et surtout la photocopieuse, les enseignants se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes.

Dans une telle perspective, l'éclectisme (souvent confondu avec le syncrétisme) se trouve positivement valorisé : la didactique, dans un l'incapacité d'édifier un système nouveau, n'a pas d'autres options que l'emprunt aux divers systèmes de leurs meilleurs propositions. Cependant, plusieurs questions surgissent :

 A quels systèmes emprunter ?

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, *Op.cit.*, p.24.

- + Comment déterminer quelles thèses sont les meilleures ?
- + Selon quels critères les estimer conciliables ?

Plusieurs méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en le considérant comme étant un bricolage loin de toute reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant pour J. C. Beacco<sup>1</sup>, le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées de divers systèmes, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'E/A en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. En se basant sur une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité, l'éclectisme veut diminuer le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral.

D'après G. Vigner l'interactivité en classe de langue est le moteur de l'apprentissage utilisant des supports variés qui déclenchent des prises de parole. Selon lui, les démarches actuelles ne se différencient pas de celles des méthodes antérieures : une situation de départ, des exercices souvent structuraux et enfin un travail de synthèse et de réintégration, on assiste alors à un éclectisme de surface.

Cette méthode actuelle présente les avantages d'une méthodologie polyvalente, souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'E/A auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour échapper à l'incohérence et l'échec, les défenseurs de l'éclectisme misent sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

L'éclectisme comme méthodologie d'E/A des langues étrangères exige une formation solide de l'enseignant. Ce dernier est censé avoir de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes pratiques et manières d'enseigner, et qu'il puisse identifier et établir en détail les besoins de ses apprenants. Plus l'enseignant est bien formé, plus il est autonome et moins il a besoin de méthodes. Il serait capable d'adapter son enseignement à la situation particulière de sa classe.

---

<sup>1</sup>BEACCO, Jean-Claude, « La méthode circulante et les méthodologies constituées » in *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », Hachette-Larousse, Paris, Janvier, 1995, pp. 36-41.

Nous pensons que l'éclectisme est une solution courageuse, difficile à tenir et formatrice, car la notion de compétence linguistique seule ne suffit plus, le langage n'est plus considéré comme une entité absolue, mais comme une activité de communication liée aux conditions sociales de production du sujet parlant. Le système éducatif ne peut à notre avis fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présupposant que ceux-ci seront disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation.

Dans l'un de ses ouvrages (1999), Aline Gohard-Radenkovic<sup>1</sup> (Université de Fribourg, Suisse) a tenté de catégoriser les différentes conceptions et courants de la culture/civilisation qui se présentent comme suit :

✚ **Etape extra-linguistique** : Dans la première moitié du XXe siècle dominée par une conception linguistique, l'enseignement de la culture s'articule autour de l'opposition langue et civilisation perçues comme deux entités pré-existantes et ordonnées selon une nomenclature immuable destinées à les dénommer mais sans véritable passerelle entre ces deux « mondes ». La civilisation n'est pas intégrée mais plaquée sur la méthode. Elle est enseignée comme un ensemble d'éléments juxtaposés comme civilisation répertoire. Cette conception de la culture est donc celle de la civilisation française, porteuse des Droits de l'homme, véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle – et relais – de cette culture cultivée universaliste.

✚ **Etape intra-linguistique** : Cette étape correspond à la méthode structuro-globale audiovisuelle des années soixante. Christian Puren (cité 1998 par Gohard-Radenkovic) y voit deux tendances :

- la première comme perspective-objet comprenant un substrat culturel et un système conçu comme un ensemble cohérent propre à chaque communauté;
- la deuxième étant la perspective enseignement s'intéressant à transmettre une connaissance globale aussi juste et actuelle que possible.

Dans cette approche intra-linguistique, la conception de l'enseignement est de neutraliser les différences socioculturelles et d'explicitier tous les éléments allusifs de la

---

<sup>1</sup>GOHARD-RADENKOVIC, Aline, (Université de Fribourg, Suisse) *De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre*, Conférences du Colloque intitulé : « Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », organisé par le département de Fle de l'Inalco avec le concours du Ciep, Sèvres, 14 et 15 févr.2004. (In Pour une approche interculturelle 1ère partie PDF) consulté le [10/6/1915] sur le site <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142/document>.

communication verbale. La conception de la culture est une toile de fond mobile et commutable à volonté présentée de manière homogène. Cette conception tient au fait que la croyance partagée par les enseignants est qu'enseigner la langue, c'est enseigner la civilisation.

Puren voit un risque méthodologique dans cette conception de la civilisation. Pour lui, « l'erreur en culture est considérée comme une erreur d'interprétation (et non d'information) causée par un manque d'information (et non par une attitude ou des valeurs différentes de celles de la culture étrangère) ».

✚ **Etape ethnocommunicative :** Dans les années quatre-vingt, dominant selon Salvador Benadava (cité 1982 par Gohard-Radenkovic), deux grandes options didactiques : celles de la compétence de communication et celle de la centration sur l'apprenant. C'est au cours de cette étape qu'est apparu le concept d'interculturel. Son apparition coïncide également avec l'introduction sur la réflexion de l'enseignement des cultures dans le champ de la didactique, initiée par l'ouvrage de Geneviève Zarate : *Enseigner une culture étrangère*, 1985.

Ces acceptions se voient dans les manuels de langue ou de civilisation sous forme de propositions méthodologiques de formation en termes de « savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir apprendre » développées par Michael Byram et Geneviève Zarate (1997) impliquant le développement d'attitudes de décentration et de stratégies de conscientisation chez l'apprenant.

Les manuels de langue et surtout de civilisation sont des lieux d'observation privilégiés des conceptions de la culture mais aussi de la construction de l'autre. L'individu est perçu, en un premier temps, comme un locuteur réceptacle passif de savoirs culturels catégorisés, pour devenir, en un deuxième temps, un apprenant culturé et enculturé, un acteur actif de son apprentissage et co-auteur de sa définition sociale.

La succession que nous venons de faire permet de dégager quelques principes relatifs à l'évolution des courants pédagogiques. En effet Claude Simard<sup>1</sup> retrace et résume dans le tableau suivant les aspects des différentes conceptions dominantes de la langue, de la

---

<sup>1</sup>SIMARD, Claude, *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal (Canada), Editions de Renouveau Pédagogique Inc., 1997, p.42.



culture et de l'apprentissage de la langue selon les grands courants de l'enseignement du français.

| ASPECTS<br>COURANTS  | Conception dominante de la langue et de la culture  | Conception dominante de l'apprentissage de la langue   |
|--|---|--|
| <b>L'approche Traditionnelle</b>   | <p>Insistance sur la fonction référentielle du langage : la langue sert surtout à représenter la réalité.</p> <p>La culture procède de la connaissance de la littérature consacrée. L'école forme des êtres cultivés par l'étude des auteurs et des œuvres reconnues du passé.</p>  | <p>La langue peut s'acquérir de façon déductive, en réfléchissant sur ses règles, en les mémorisant et en les appliquant dans de nombreux exercices répétitifs.</p>  |
| <b>L'approche naturelle (Freinet)</b>  | <p>Insistance sur la fonction expressive du langage : la langue permet à l'individu de se dire.</p> <p>La culture n'est pas réduite à la production littéraire du passé. Elle inclut l'environnement social de l'élève. L'œuvre littéraire est étudiée non pas à cause de ses qualités de chef-d'œuvre à admirer, mais à cause des résonances qu'elle peut éveiller dans l'esprit du jeune.</p> | <p>La langue s'apprend par tâtonnement expérimental, par essais et erreurs, au hasard des expériences de la vie et en fonction des besoins et des intérêts de la personne.</p>   |
| <b>L'approche communicative ou fonctionnelle</b>                               | <p>Insistance sur la fonction de communication du langage : la langue permet aux gens de communiquer entre eux.</p> <p>La culture est prise dans un sens anthropologique large. Elle concerne l'ensemble de représentations, des valeurs, des coutumes à l'intérieur d'une société. La littérature est vue ainsi comme un type de production langagière à comprendre parmi d'autres.</p>        | <p>La langue s'apprend par la pratique, dans diverses situations de communication qui ont du sens pour les interlocuteurs et qui leur permettent de saisir les facteurs déterminant le succès de la communication.</p> |
| <b>Application des théories structuralistes en linguistique en littérature</b> | <p>Insistance sur la notion de structure, sur l'organisation interne du système de signification qu'est la langue.</p> <p>Le problème de la culture n'est pas posé comme tel, sinon que la classe de français doit montrer plus de rigueur dans ses contenus en intégrant les acquis des sciences du langage.</p>   | <p>La maîtrise de la langue peut s'accroître grâce à la prise de conscience de ses structures et de son mode de fonctionnement.</p>  |



|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Application de la psychologie cognitive</b></p> | <p>Insistance sur les processus mentaux à l'œuvre dans le traitement du langage.</p> <p>Le problème de la culture n'est pas posé explicitement par la psychologie cognitive, qui se limite à l'activité mentale de l'être humain.</p> | <p>L'apprentissage de la langue ne se limite pas au maniement des mots. Il concerne également le développement de la pensée. Le traitement des discours nécessite la construction par sujet de concepts et d'opérations mentales complexes.</p> |
|---|---|---|

**Tableau 2 : Grands courants de l'enseignement de français langue première.**

En fin de ce parcours méthodologique, quand nous examinons la genèse des courants qui ont marqué l'E/A du FLE, nous constatons d'une part, que les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (l'exemple de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (l'exemple de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant recours à d'autres théories de référence comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (l'exemple des méthodologies audiovisuelle et communicative).

D'autre part, nous constatons que les aspects culturels ont toujours été pris en considération dans le domaine de l'E/A d'une langue étrangère sous des formes diverses et avec des objectifs, des justifications, des conceptions et des mises en valeur variés. Néanmoins, de nouvelles conceptions touchant à l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures ont contribué à l'élaboration de matériaux didactiques orientés vers les besoins et les attentes réels de l'usage d'une langue et l'accès à la culture. M. De Carlo le souligne ainsi:

*« A partir de ces nouvelles conceptions, pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. Pour ce faire, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication. »<sup>1</sup>*

L'intégration depuis plusieurs années de la notion de langue-culture en didactique des langues entraîne de fait dans l'E/A d'une langue un passage à l'inter - et même à l'intra

<sup>1</sup>DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, France, CLE International, 1998, p. 33.

- culturel, un lien entre items idiomatiques et items culturels, une conjonction d'apprentissages linguistiques, instrumentaux et culturels.

### I.1.5 Emergence de la didactique des langues-cultures

La didactique des langues et des cultures (dorénavant DLC), en tant que discipline de l'action éducative linguistique, est associée depuis l'Antiquité à des pratiques d'enseignement, même si l'appellation DLC n'y a pas cours. L'art d'enseigner les langues ne reçoit la désignation de « didactique » qu'au dix-septième siècle (Besse 1998)<sup>1</sup> ; son existence ancienne est cependant intimement liée à celles de la grammaire et de la philologie.

*« Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison didactique des langues-cultures »<sup>2</sup>*

La DLC apparaît, dans le contexte épistémologique contemporain, comme une discipline nouvelle. C'est une discipline ancienne qu'un *rapport de constitution* unit aux disciplines de réflexion sur les langues et le langage. Elle est définie comme *une discipline praxéologique* car elle est en dialogue avec les sciences de l'éducation tout autant qu'avec les sciences du langage. Elle a pour finalité de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel.

Le terme de « langue-culture » fait son apparition en didactique/didactologie des langues dans les années quatre-vingts, en opposition à celui de « langue », utilisé par les linguistes. Pour souligner le lien étroit entre langue et culture, Galisson a créé le concept de « langue-culture ». Pour Galisson, dans « langues-cultures » « [...] le trait d'union a valeur épistémologique et symbolique, puisqu'il marque la consubstantialité de la « langue » et de la « culture », mais aussi et surtout l'égalité d'importance et de statut des deux constituants

---

<sup>1</sup>BESSE, Henri, « Contribution à l'histoire du mot didactique », In Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998, pp. 17-30.

<sup>2</sup>PUREN, Christian, « Pour une didactique comparée des langues et des cultures », In *SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures*, N°01, GERFLINT/Voyelles, 2003, p.9, [consulté le 20-10-2014.] sur le site: <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html>.

de l'objet d'étude »<sup>1</sup>. Il (Galissou) l'emploie, associé au terme de lexiculture, pour désigner une orientation nouvelle de son activité lexicographique. Selon lui : « [...] les langues-cultures ne sont pas des disciplines scolaires spécialement propres à cultiver la rationalité [...] Par contre, les langues-cultures sont riches de potentialités pour la mobilisation et le perfectionnement de la sensibilité ».<sup>2</sup>

Pour cet auteur, la « langue-culture » constitue l'une des huit catégories éducatives fondamentales ; qui sont le sujet, l'agent, le groupe, le milieu institué, le milieu instituant, l'espace et le temps.

Ainsi défini, le concept de langue-culture en didactique des langues permet de rendre compte de la diversité des pratiques linguistiques et langagières transmises dans les classes de langues. Il assigne des objectifs et un programme à cette discipline. Il pose d'emblée qu'il convient de ne pas dissocier une didactique de la culture de la didactique de la langue (Zarate 1986)<sup>3</sup> et de réserver à l'enseignement de la culture-civilisation (Beacco 2000)<sup>4</sup> une place centrale par rapport à la question de l'enseignement linguistique et communicationnel. Du même que l'idée que l'étude de la langue ne peut être séparée de l'enseignement de la culture a donné naissance à l'idée qu'une culture puisse être intégrée à l'apprentissage d'une langue.

### I.1.5.1 Quelle didactique des langues-cultures ?

On assiste ces dernières années à un regain d'intérêt pour l'E/A des cultures en langue étrangère, une didactisation de cultures. Cet intérêt manifesté pour le culturel et l'interculturel vient du fait que la communication se fait difficilement en présence des différences culturelles.

Depuis plusieurs années, la composante culturelle s'est imposée comme objet à part entière dans l'E/A des langues. La nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée. L'objectif de cet enseignement est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de

---

<sup>1</sup> Galissou, Robert, « À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », In *Études de linguistique appliquée*, N° 109, 1998, p.110.

<sup>2</sup> Galissou, Robert, « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? », In *Études de linguistique appliquée*, N° 105, 1997, p. 80.

<sup>3</sup> Zarate, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

<sup>4</sup> Beacco, J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette, 2000.

la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel. Or, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. Toutes les méthodes ont donc développé cet aspect, de façons diverses, même si c'est souvent au titre réducteur de la « civilisation ».

### **I.1.5.2 Pourquoi enseigner la culture ?**

L'importance d'enseigner de la culture renvoie aux difficultés d'intercompréhension en situation de communication. Un brouillage du sens qui ne dépend pas seulement d'une connaissance linguistique, mais plutôt culturelle.

La maîtrise ou la connaissance des langues étrangères y compris le français, a été, depuis toujours, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès privilégié à d'autres cultures. Insister sur l'aspect culturel des langues est une manière d'amener l'apprenant à mieux comprendre les autres et à mieux respecter leurs intérêts.

Ainsi la culture devient une exigence dans l'E/A d'une langue étrangère étant donné que *«L'apprentissage de la culture est [...] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues.»<sup>1</sup>*

Il y a quelques décennies, Francis Debyser avançait quatre raisons d'enseigner la culture au sein d'un cours de langue :

- ✚ si l'on désire comprendre la vision du monde et les valeurs qu'une langue étrangère véhicule la traduction d'une langue à une autre ne suffit pas;
- ✚ l'E/A purement mécanique de la langue risque de vider cette dernière de tout sens ;
- ✚ l'entrée dans une nouvelle civilisation parvient à motiver l'élève qu'un cours de langue purement linguistique ;
- ✚ enfin, un apprentissage mixte permet de répondre aux impératifs éducatifs des programmes.

L'enseignement de la culture étrangère en classe de langue a pour objectif principal le développement d'une compétence culturelle pouvant favoriser la communication interculturelle entre les peuples. En plus il rend le cours de langue plus vivant. Nous

---

<sup>1</sup>BYREM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p88.

pensons que la découverte des usages ou le mode de vie d'un peuple attirerait l'apprenant et lui donnerait plus de motivation, car nous pouvons considérer qu'une classe de langue est comme un horizon ouvert sur la culture cible et aussi sur les différentes cultures représentées dans le milieu scolaire, voire dans une même classe.

Dans ce sens, éveiller la curiosité des apprenants, développer leur sensibilité pour une autre culture que la leur contribuerait beaucoup à leur progression. Tout en exploitant des supports abordant plusieurs thèmes sur la vie quotidienne, la famille, l'école, les animaux, les jeux pour créer des situations de communication en langue étrangère, l'enseignement doit se fixer l'objectif d'englober l'ouverture à la culture cible, que l'on considère comme l'élément essentiel de toute communication. Selon Puren et Bertocchini (1998)<sup>1</sup>, il (l'enseignement) vise les objectifs suivants :

- ✚ faire prendre conscience aux apprenants des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent;
- ✚ initier les apprenants à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays;
- ✚ faire connaître aux apprenants les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays;
- ✚ faire comprendre de l'intérieur aux apprenants le vécu subjectif des gens du pays;
- ✚ amener les apprenants à relativiser leur propre culture, accepter les autres cultures;
- ✚ permettre à chaque apprenant un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère;
- ✚ apprendre aux apprenants à se comporter comme des natifs dans certaines situations;
- ✚ amener les apprenants à comparer systématiquement la culture étrangère de leur propre culture;
- ✚ amener les apprenants à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère.

Bien que ces objectifs ne puissent pas être tous atteints à cause des difficultés rencontrées à trouver des documents et aussi à cause des conditions préalables dans le

---

<sup>1</sup>PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edvige ; *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998.

contexte de l'E/A. C'est pour ces raisons qu'il faut multiplier et diversifier les objectifs l'E/A.

L'enseignement des langues-cultures participe ainsi à l'éducation humaniste en ce qu'il aide à comprendre l'humanité et permet à l'individu de mieux se comprendre. Il s'intéresse aussi aux cultures associées aux langues concernées afin de remplir d'autres objectifs humanistes, et notamment la compréhension des peuples d'autres sociétés et cultures. La compréhension des cultures, combinée à la possibilité de communiquer, devrait permettre la transmission de valeurs et d'expériences humaines et la réduction des préjugés envers les autres.

Enseigner la culture laisse penser qu'il s'agit de transmettre un savoir encyclopédique à l'apprenant, que ce soit un savoir relatif à la culture avec un grand C ou à celle qui est avec un petit c. Mais, il est à dire que tout acte d'enseignement d'une culture étrangère représente une formation à la compétence interculturelle du fait qu'il relie les deux cultures *culture source* et *culture cible*.

### I.1.5.3 Quelle(s) culture(s) enseigner ?

En admettant qu' « [...] *apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* »<sup>1</sup>, plusieurs questions se posent : Quelle(s) culture(s) devons-nous enseigner aux apprenants de langues-cultures étrangères, à savoir à ceux qui apprennent la langue-culture française ? Comment la présenter en classe ? Et à quels moyens l'enseignant peut-il faire appel afin d'accomplir sa mission ?

*Enseigner la compétence culturelle* n'est guère facile quand on est enseignant de français non-natif. Il est primordial d'avoir soi-même pensé à sa propre culture, à ce qu'elle pouvait représenter d'intéressant pour un étranger, pour ensuite faire la démarche inverse en se demandant quels sont les éléments culturels qu'un apprenant doit intégrer de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Depuis les années 1980, l'approche communicative a introduit une nouvelle vision de la culture : pour communiquer, l'apprenant doit connaître les usages sociaux, c'est-à-dire la

---

<sup>1</sup>M. BYREM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p.67.

culture comportementale et quotidienne. Ainsi Galisson distingue-t-il deux types de culture : la « culturelle » (la culture comportementale) et la « cultivée » (plus intellectuelle).

Mariet (1982) affirme que « lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation »<sup>1</sup>. En effet les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La richesse de ces contenus rend le champ culturel d'une langue tellement dense. Les spécialistes distinguent au moins trois formes dans la plus part des sociétés modernes :

- ✚ La culture dite *classique* : diffusée par les hautes sphères de l'intelligentsia qui domine, qui a le pouvoir politique et culturel,
- ✚ La culture dite *populaire* : souvent réduite dans la plupart des pays au folklore (musique, traditions culinaires, costumes, etc.),
- ✚ Et les cultures dites *jeunes* ou encore *sous-cultures* : perçues comme des modes éphémères qui se développent en marge de la société et de la culture dominante.

L'enseignant doit faire beaucoup de recherche et trouver les documents appropriés pour faire acquérir des connaissances culturelles à ses apprenants. Il est à dire qu'il n'existe pas actuellement de documents qui présentent une culture de façon systématique. En essayant de confectionner ses propres documents, l'enseignant francophone aura à se poser certaines questions : quelle dimension pourrait-on leur donner ? Quelles seraient les informations culturelles à privilégier ?... L'ensemble de ces questions montrent la complexité du choix et de l'élaboration des documents adéquats à l'E/A d'une culture étrangère. Pour remédier à ces difficultés, l'enseignant doit compter sur sa propre initiative et ses propres efforts. L'effort personnel de l'enseignant pour résoudre le problème de l'acquisition d'une compétence culturelle reste capital. Il devra rechercher lui-même les documents ou les exemples qui répondent le mieux à chaque fois que ses apprenants éprouvent le désir d'élucider un fait culturel.

#### **I.1.5.4 Quelle attitude adopter dans l'E/A d'une culture étrangère ?**

L'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à

---

<sup>1</sup>MARIET, François, « Présentation » du volume 47, In *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, Juillet-septembre 1982, p.5.



ses apprenants. Ceci nous amène à se poser la question suivante : Quelle attitude adopter dans l'E/A d'une culture étrangère ?

Le plus grand danger pour une culture générale, c'est de vouloir s'imposer comme un modèle de référence, c'est de se valoriser par rapport de la culture maternelle de l'apprenant. Pour réduire aux effets néfastes de l'acculturation, Beacco propose :

*« De ne pas accorder le monopole à la culture-cible, précisément en faisant entrer en ligne de compte la culture native des apprenants. Réévaluation de celle-ci, relativisation de celle-là, d'un même mouvement, tout volontaire, les cultures sont posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres »<sup>1</sup>*

Pour que l'enseignement d'une culture soit efficace, il faut que les éléments enseignés soient objectives et explicités *afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou bien encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique « consistance culturelle »*.<sup>2</sup>

Notons que l'enseignant ne donne pas à un apprenant une compétence identique à celle du natif : il doit simplement lui apprendre à savoir décoder certains comportements culturels et les comprendre. Il est important de s'appuyer sur la culture de l'apprenant, sur la manière dont il l'envisage, lui donner la capacité de généraliser des expériences vécues, sans tomber dans des pièges.

### **I.1.5.5 Typologies des cultures**

Les spécialistes voient que la culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, sub-cultures ou un sous-ensemble :

- **Culture sexuelle** : Partout dans le monde, les deux sexes ne sont pas élevés de la même manière. Ils exercent des fonctions différentes. Ils suivent des itinéraires distincts et ils ont des représentations spécifiques.
- **Culture générationnelle** : Chaque génération possède sa culture singulière. A titre d'exemple, les générations les plus jeunes ont une culture technologique que leurs prédécesseurs n'avaient pas.

<sup>1</sup>BEACCO, Jean-Claude, « La civilisation entre idéologie et méthodologie », In *La civilisation* (ouvrage collectif), Paris, Clé International, 1986, p.105.

<sup>2</sup>PORCHER, Louis, « Remises en questions », In *La civilisation* op.cit., 1986, p.26.



- **Culture professionnelle** : Chaque profession est distinguée par son histoire, ses représentations, ses choix et des habitus particuliers.
- **Culture régionale** : Toujours liées à une histoire spécifique, les appartenances géographiques constituent un héritage culturel partagé. On reconnaît les interlocuteurs appartenant à diverses régions par leurs accents.
- **Culture religieuse** : Les pratiques religieuses sont à la fois héritées et choisies. Elles ont historiquement élaboré leurs références culturelles et signes d'appartenance.

Il y en aurait bien d'autres.

### I.1.5.6 Composantes de la culture

Devant la diversité que recouvre le terme *culture*, il est défini d'une manière large comme un système de significations appris et partagé par les membres d'un groupe. Les *significations* sont un ensemble de croyances, de valeurs, de normes, d'artéfacts et de comportements auxquels est rattaché un ensemble d'individus. Nous dirons alors que la culture est formée de quatre éléments transmissibles de génération en génération :

- ✚ Les **valeurs** sont les principes qui influencent les comportements et les choix des individus. Certaines valeurs sont considérées comme universelles, par exemple la déclaration des droits de l'homme, d'autres ont une connotation plus individuelle, par exemple le droit à la différence. Elles contiennent les idées sur ce qui semble important dans la vie. Elles recouvrent l'ensemble des ordres de préférence sur des choses, sur quelqu'un, sur soi-même, sur des états de l'univers. Elles ont d'une part, une intensité qui permet de préférer une chose par rapport à une autre et d'autre part, un sens qui permet de distinguer le « *bien* » du « *mal* ». Les valeurs qui sont transmises par la culture, se manifestent à partir des pratiques beaucoup plus religieuses, attachées à la croyance et mises pour consolider la culture collective.
- ✚ Les **croyances** sont les éléments considérés comme vrais que l'on intègre dans les analyses réalisées.
- ✚ Les **normes** sont constituées par les attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter dans diverses situations. Elles constituent un ensemble de règles créées et partagées par un groupe d'individus. Elles peuvent se développer d'une manière formelle (législation) ou d'une manière informelle (salutations). Elles nous font

ressentir de manière plus ou moins consciente le comportement normal dans telle ou telle situation.

Chaque culture a des méthodes, appelées sanctions, pour imposer ses normes. Les sanctions varient avec l'importance de la norme ; les normes qu'une société impose formellement ont le statut de lois. Elles sont appliquées par le biais des méthodes et des sanctions déterminées de la part de l'autorité qui gouverne telle ou telle communauté.

✚ Les **artefacts** sont les aspects et les choses de la culture matérielle dérivant des valeurs et des normes d'une culture. Ils se définissent comme toute la production artificielle et visible d'une culture déterminée. Il s'agit de la réalité immédiatement observable (comportement, langage, habillement, alimentation, salutation) qui caractérise un ensemble de personnes. Les artefacts sont l'expression des significations propres aux individus mais aussi des systèmes de significations que les individus partagent entre eux. Une grande partie de cette « structure de significations » se formule en règles, normes, attentes, en code moraux et judiciaires, en proverbes, en injonctions entre les différents acteurs sociaux.

✚ Les **institutions** sont les établissements et les structures de la société dans les quels, les valeurs et les normes sont transmises et appliquées légalement. Ces institutions publiques ou privées, ont la même importance dans le domaine de la transmission des cultures individuelles ou collectives, groupales ou universelles. Elles sont formées à partir des établissements de l'éducation et de l'enseignement, d'académies, de musées, de bibliothèques, de médiathèques, de conservatoires, de salles de concert et de théâtre, de maisons de jeunes et de la culture...etc.

### **I.1.6 Dimensions de la culture**

La culture constitue l'ensemble de structures sociales et de manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses incluant une langue commune, des valeurs, des traditions et des habitudes de vie qui définissent une civilisation, une société ou d'un groupe social par rapport à un autre. Elle peut également être attribuée à une personne. C'est pourquoi il convient de distinguer deux conceptions : culture collective et culture individuelle. Il y a donc actuellement en français deux acceptions différentes pour le mot culture : Ces deux acceptions diffèrent en premier lieu par leur composante dynamique :

### I.1.6.1 Culture individuelle

Les dictionnaires actuels citent les deux définitions, en plaçant le plus souvent la culture individuelle en premier. La culture individuelle est la culture de chacun. Elle est une construction personnelle de connaissances donnant la culture générale. Chacun l'acquiert en la construisant tout au long de son existence et toute nouvelle expérience de vie est susceptible de la changer. Elle comporte une dimension d'élaboration, de construction, et donc par définition évolutive et individuelle.

### I.1.6.2 Culture collective

Henri Holec (1988)<sup>1</sup> appelle « civilisation » la culture collective, commune à un groupe humain et qu'il oppose à la culture individuelle. Pour lui, la civilisation serait la culture attribuée à un groupe d'individus. Elle s'acquiert partout au contact d'autrui, dans les rapports sociaux et à travers les médias.

La culture collective est la culture d'un peuple, son identité culturelle, à laquelle il appartient. Elle correspond à une unité fixatrice d'identités, un repère de valeurs relié à une histoire, un art parfaitement inséré dans la collectivité. Elle n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité figée dans le passé, le rappel à l'Histoire.

Les deux significations de culture *individuelle* et *collective* peuvent s'opposer : la culture collective comporte une composante de rigidité pouvant s'opposer au développement des cultures individuelles, ou pouvant conduire à des contrecultures.

La problématique qui s'impose est comment trouver les moyens de faire comprendre à des étrangers le discours et le comportement des locuteurs français en tant qu'individus collectifs : comment intégrer une dimension culturelle minimale au programme de FLE et comment doter les apprenants d'une compétence culturelle durable ?

L'intégration de la culture collective en classe de FLE a besoin d'être planifiée de façon globale et stratégique pour mettre à profit et faire valoir par le moyen d'un vaste éventail d'activités les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être devant favoriser la transmission de la culture francophone et son appropriation par les apprenants.

---

<sup>1</sup>COLLES, Luc et DENYER, Monique, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 1998, p. 8.

Toutefois, le bagage culturel des apprenants n'est pas identique. Chacun de ces bagages contient une histoire personnelle qui a été façonnée par des événements, l'influence de la famille, des amis, du quartier ou l'origine ethnique.

Pour l'apprenant, ce bagage constitue son univers personnel, sa *culture individuelle*. C'est à partir de laquelle il accède aux connaissances qui lui sont nécessaires pour appréhender le monde qui l'entoure. Il est donc essentiel d'en tenir compte en classe où tout commence par ce que l'on sait pour aller vers ce que l'on ne sait pas. C'est ainsi que la culture collective peut s'enrichir de la culture individuelle de chacun. Comme le mentionne Jean-Marc Dalpé « *Ma culture n'est pas une chose fixe et à l'extérieur de moi, mais intérieure et liée à mon voyage et à mes rencontres, mes échanges, mes rapports avec le monde.*»<sup>1</sup>

### **I.1.7 Différentes approches de la langue-culture**

L'approche d'une langue-culture étrangère sollicite une démarche de connaissance dont on ne peut sous-estimer la complexité. Il existe certain nombre d'approches qui aident les enseignants et les apprenants du FLE à accéder au contenu culturel de la langue étrangère.

L'approche culturelle en classe de langue étrangère s'ouvre peu à peu à d'autres disciplines telles que l'anthropologie ou l'ethnologie. A. Gohard-Radenkovic fait remarquer qu'il ne faut pas se limiter à des caractéristiques anthropologiques et qu'il faut intégrer une dimension sociologique. En effet, même s'il reste -possible de définir des codes culturels, il ne faut pas oublier que ceux-ci s'incarnent dans des individus aux appartenances multiples, libres d'agir en fonction de leur vécu personnel.

Debyser voit dans l'anthropologie culturelle un outil didactique idéal. Il propose un enseignement selon trois démarches. L'aspect civilisationnel (le sport, l'alimentation) sera d'abord étudié sous l'angle de la sociologie qui propose des données statistiques établies ; ensuite, il sera analysé d'un point de vue anthropologique, de manière plus vivante et concrète. La troisième approche sera sémiologique et servira à reconnaître les représentations collectives sur ce sujet. Quoi qu'il existe bien d'autres approches.

---

<sup>1</sup>Dalpé, Jean-Marc, (*Il n'y a que l'amour*, 1999, p. 245), In Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

Dans son ouvrage, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Jean-Marc Defays<sup>1</sup> cite les approches suivantes :

### **I.1.7.1 Approche civilisationnelle**

Elle permet d'enseigner les personnages et les événements historiques ; les chefs-d'œuvre artistiques, les grandes institutions, les produits célèbres (haute couture, gastronomie, sport ...).

### **I.1.7.2 Approche littéraire**

Elle consiste à mieux analyser le texte littéraire exploité en classe et de s'en sévir, puisqu'il est considéré :

- + comme d'un témoignage de son époque ;
- + comme d'un document pour un usage sociologique (les œuvres littéraires traduisent très souvent des problèmes et des crises sociales).

### **I.1.7.3 Approche quotidienne**

Elle s'intéresse à la vie de tous les jours puisqu'on considère que la vraie culture relève du vécu où ont lieu les interactions verbales. Les documents authentiques privilégient cette approche, (le cinéma, horaires de métro ou de train, ...).

### **I.1.7.4 Approche sociologique**

Elle propose des sondages et des données statistiques établies pour décrire les phénomènes dans la société française ou le monde francophone dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales. On explore alors des données quantifiées de la société française : « 80 % des français pense que.... », « 15 % des femmes françaises travaillent dans le secteur du .... », « trois parisiens sur cinq ont voté pour .... », « 45 % de belges mangent le ... »,

### **I.1.7.5 Approche anthropologique**

Elle est fondée sur des comparaisons culturelles de chaque groupe social qui établit ses propres rapports avec la réalité, le temps, l'espace, et l'organisation des relations familiales, sociales, et les habitudes et les attitudes, etc. Elle met en évidence les divergences et les convergences essentielles qu'il y a entre les cultures des peuples.

---

<sup>1</sup>DEFAYS, Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Liège, Margada, 2003, p. 73-78.

### **I.1.7.6 Approche sémiologique**

Du fait que la civilisation n'est plus considérée comme un ensemble d'objets ou d'institutions, mais comme un langage, composé de signes ayant des connotations culturelles, des représentations collectives, ou encore des mythes, cette approche vient pour s'intéresser à l'analyse des stéréotypes, des lieux communs, des héros, les mythes, les symboles, etc. que la culture développe. Elle sert « à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation »<sup>1</sup>.

Elle se focalise aussi sur la littérature populaire, des expressions idiomatiques des proverbes et dictons, des mots (à " charge culturelle partagée " selon l'appellation de R.GALISSON).

L'apprenant est appelé dans cette situation à découvrir les signes et la structure profonde d'un fait de société à travers les mythes et les symboles dans la vie quotidienne. Cette approche s'intéresse, donc, à l'analyse des stéréotypes, des héros, des lieux communs, des mythes relatifs à la culture cible. Elle considère la littérature comme le vecteur privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs au pays de la langue cible.

### **I.1.7.7 Approches pragmatique / fonctionnelle**

Elles envisagent surtout les circonstances socioculturelles ayant une implication directe sur la communication, sa forme et son contenu. Elles traitent également du statut des interlocuteurs, de l'endroit et du moment où ils se rencontrent, de leurs gestes, de leurs réactions pendant la charge spécifique à chaque activité professionnelle s'intéresser aux rituels socio- langagiers des partenaires de la communication, c'est voir la culture à travers une approche pragmatique et fonctionnelle.

### **I.1.7.8 Approche interculturelle**

Cette approche a été forgée au début des années 1970. Elle s'appuie sur la culture d'origine de l'apprenant. Elle vise également à relativiser autant la culture source qu'elle initie à la culture cible. L'apprenant de langue étrangère est appelé à porter un regard critique et objectif vis-à-vis sa propre culture car certains ont tendance à idéaliser leur et

---

<sup>1</sup>DEBYSER, Francis, cité in BEACCO, Jean-Claude (2000), *Op.cit.*, p. 34.

rejeter la culture de l'autre. C'est dans la confrontation avec une autre culture que l'apprenant va mieux prendre conscience de son identité.

L'approche interculturelle a été naturellement la composante privilégiée pour la culture, comme l'approche communicative l'a été pour la langue. Elle a pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde par le biais de supports déclencheurs de comparaison interculturelle. Elle cherche « à conduire de représentations premières à des représentations « travaillées », passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience »<sup>1</sup> afin de parvenir à une coexistence entre la culture de l'apprenant et la culture cible.

D'après R. Galisson<sup>2</sup>, le but d'une démarche interculturelle est d'agir sur les attitudes et les représentations, généralement stéréotypées, que possède l'apprenant sur la culture de l'autre, tout en offrant des possibilités de développer des sentiments de relativité quant à ses certitudes. Ce point de vue convient avec celui proposé par M. De Carlo : « Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. »<sup>3</sup>

L'E/A doit faire de la classe de langue étrangère un véritable laboratoire d'échanges interculturels. Car la démarche interculturelle permet un regard critique sur les deux cultures en présence, ce qui peut contribuer à éviter deux dangers majeurs qui guettent tout individu qui s'avance dans l'aventure de l'appropriation d'une langue-culture<sup>4</sup>. Ainsi, à partir des éléments de son propre bagage culturel et de sa langue maternelle, l'apprenant de langue étrangère établit une certaine relation avec la langue cible et la culture étrangère, et tente de se constituer une image ou une représentation de la culture cible en réalisant un va-et-vient continu et perpétuel entre sa propre culture et sa perception de la culture étrangère. Il faut reconnaître que l'image de la réalité étrangère que l'apprenant se crée ne coïncide généralement pas avec la réalité de cette culture, mais se constitue par rapport à sa

---

<sup>1</sup>BEAACO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995, p.123.

<sup>2</sup>GALISSON, Robert, (1995 : 81), *En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir?* In *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, n°100, Paris, Didier Erudition, 1996, p.79-97.

<sup>3</sup>De Carlo, M. (1998), *Op.cit.*, p. 44.

<sup>4</sup>La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien) In : *Travaux de didactique du français langue étrangère* 54, IEFÉ, Montpellier III. Document PDF [consulté le 8/9/2014] sur le site : [https://homepage.univie.ac.at/margit.eisl/Dokumente/Arge\\_4/Perspective\\_interculturelle.pdf](https://homepage.univie.ac.at/margit.eisl/Dokumente/Arge_4/Perspective_interculturelle.pdf).

propre culture. Pour échapper au double risque, celui que la langue étrangère soit assimilée à la langue maternelle, et celui que la culture étrangère soit assimilée à la culture maternelle, la conception de cours pourrait y jouer un rôle très important.

Dans un cours de langue, l'accès à la culture étrangère, pourrait s'effectuer selon une approche ou plusieurs approches. Le plus important est de savoir emprunter telle approche ou telle approche dans tel ou tel cours, ou encore, faire appel à plusieurs approches dans un même cours.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons évoqué les différents fondements conceptuels qui servent de cadre théorique à notre recherche.

Dans un premier temps, nous avons décrit le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs s'est imposée, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Dans un deuxième temps, nous avons esquissé le domaine de la didactique de l'E/A du FLE. Nous avons commencé par éclaircir quelques interrogations : qu'est-ce que la langue ? Quel est son rapport avec la culture ? Quelles sont les différentes conceptions de la culture ? Langue dans la culture ou culture dans la langue ?

Viendra ensuite, un essai de définitions suivi d'une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à présent.

Après ce parcours, nous avons abordé l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous expliciterons les questions suivantes : Quelle didactique des langues-cultures ? Pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'E/A de la culture étrangère ? Quelles sont les typologies et les composantes de la culture ?

En dernier lieu, nous nous sommes penchés sur les différentes approches de la langue-culture, à savoir les approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique-fonctionnelle et interculturelle.



Il est à retenir que l'E/A d'une langue étrangère, en plus qu'il permet la maîtrise de contenus linguistiques permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures. Actuellement, tout le monde s'accorde à dire que langue et culture constituent deux entités indissociables et depuis plusieurs années, l'aspect culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère, révélant ainsi le lien d'interdépendance de ces deux aspects linguistique et culturel. Rappelant que « *La langue est le premier moyen par lequel une culture transmet ses croyances, ses valeurs et ses normes. Elle donne aux gens un moyen pour entrer en interaction avec d'autres membres de leur culture et un moyen pour penser.* » (L. Samovar)

Dès lors, apprendre une langue étrangère c'est entrer dans cette dimension culturelle dont elle est le vecteur, élargir ses horizons culturels à travers la perception d'autres modes de vie, d'autres valeurs. Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une fenêtre sur d'autres cultures, de s'ouvrir à l'altérité culturelle, la dimension interculturelle des langues apparaît alors comme évidente en classe de langue. A condition que ceci s'inscrive dans une perspective communicationnelle, la dimension interculturelle d'une langue se justifie alors pleinement à travers les composantes sociolinguistique et socioculturelle de la compétence de communication.

La composante culturelle de la langue constitue une donnée magistrale dans l'E/A du FLE qui vise l'accès à la compétence de communication. Il est impossible de concevoir un E/A du FLE qui dissocie l'E/A de la langue de celui de la culture puisque l'aspect linguistique ne peut assurer à lui seul la compréhension des messages. Dans cette continuité, Zarate confirme que « *dans un enseignement qui encourage des démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culturel se dissout lorsqu'on invite l'élève à chercher et à expliciter l'implicite (...) Par contre, des savoir-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exige des compétences plus larges, que la seule habilité linguistique ne peut garantir.* »<sup>1</sup> Par ailleurs, si l'on insiste sur le culturel dans l'E/A du FLE en Algérie, l'on ne doit pas négliger l'interculturel, parce que le fait de faire découvrir à l'apprenant une culture autre que la sienne par la langue lui place dans une situation de pluralité culturelle (culture source et culture cible).

---

<sup>1</sup>ZARATE, Genevieve, op cit, p. 73.

## **Chapitre 2**

# **Nécessité d'une compétence interculturelle dans l'E/A du FLE**

*« Quel que soit le mode d'approche  
de la langue étrangère, nous enseignons  
toujours plus que la langue. »*

*Dufeu*

## Introduction

La connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié si non irremplaçable à d'autres cultures. En effet, l'enseignement des langues s'intéresse aussi aux cultures associées aux langues concernées afin de remplir d'autres objectifs humanistes, et notamment la compréhension des peuples d'autres sociétés et cultures. Les didacticiens intéressés par le concept de la compétence interculturelle ont essayé de le pédagogiser (envisager son application en classe de langues) :

*« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation »<sup>1</sup>.*

Frédéric Lambert confirme qu'*enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle*<sup>2</sup>. En effet, l'indissolubilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications majeures d'une didactique soucieuse d'assurer une formation optimale aux apprenants du FLE.

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, le contenu de ce chapitre regroupe les éléments ayant relation avec le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. Nous essaierons de mettre en lumière les contacts de culture cible en classe de FLE : à quels points la langue, l'enseignant et le support didactique mettent-ils l'apprenant en contact avec la culture étrangère et à quel point le développement d'une compétence est nécessaire ? C'est à cette question que l'on voudrait répondre dans ce second chapitre.

Tout d'abord, nous montrerons la relation étroite entre langue, culture et compétence communicative :

- ✚ La langue comme point d'accès à la culture par l'aspect culturel renfermé dans les mots ;

<sup>1</sup>CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, (2002), op.cit., p.197.

<sup>2</sup>LAMBERT, Frédéric, « Images, langues étrangères », In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, *Médias faits et effets*, Paris, Hachette EDICEF, juillet 1994, p34.

- ✚ Le rapport qui existe entre culture et compétence communicative (la culture comme point d'accès à la compétence communicative).

Puis, nous tracerons l'implication de l'interculturel et sa problématique dans l'E/A du FLE. Ensuite nous montrerons la réalité de la classe de FLE comme étant un espace emblématique de l'interculturel : l'existence de différentes cultures et de différents passeurs interculturels, de stéréotypes et préjugés, le rôle de l'enseignant ainsi que la formation (de l'enseignant et de l'apprenant) à l'interculturel.

Nous insisterons également sur les compétences attendues en classe de FLE, à savoir les différents savoirs à acquérir. Finalement, nous présenterons les principes d'une pédagogie interculturelle : l'authenticité / les documents authentiques, le rôle de la langue maternelle, les méthodes de travail et les atouts pour l'E/A de la compétence interculturelle et son développement ainsi que l'évaluation de la compétence interculturelle.

### **I.2.1 Du linguistique à l'interculturel en passant par le culturel**

Vu le lien étroit entre langue et culture, le débat autour de la compétence interculturelle dans l'E/A des langues ne cesse d'occuper les didacticiens. Depuis plusieurs années, ils ne cessent d'insister sur l'indissolubilité de la compétence communicative de celle de la compétence culturelle ainsi que le savoir-faire interculturel à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère. Réussir la communication est devenu de plus en plus un défi pour l'E/A des langues étrangères. Car plus un étranger maîtrise le système de langue, plus son interlocuteur s'attend aussi à une compétence culturelle. Puisque la langue est composée de mots, il nous semble important d'explicitier le rôle du lexique dans la transmission de la culture et le développement de la compétence interculturelle. Il convient de citer à ce propos Dubois, qui indique que « *l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture* »<sup>1</sup>. Selon le même auteur, la langue recouvre un aspect culturel, elle *nous apporte en permanence des informations culturelles* ».

#### **I.2.1.1 Lexique (langue)**

Pour sa part, le lexique a un aspect culturel important, puisqu'il est adapté à l'environnement naturel et culturel : il existe plus de termes pour désigner la neige dans les

---

<sup>1</sup>DUBOIS, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1971, p. 88.

langues induits que de termes pour désigner un chameau, et l'inverse est sans doute vrai dans les langues du Sahara.

De ce fait, les mots constituent un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Comme le confirme Robert Galisson dans ces propos : « *Ils (les mots) sont choisis comme interfaces* », il ajoute : « *que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture.* »

Selon les recherches, les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours. Puisque nous nous intéressons dans cette recherche à l'appropriation de la langue-culture, il semble important de faire la distinction entre le vocabulaire et le lexique.

Dans le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le terme de *lexique* désigne *l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu.*<sup>1</sup>

J.P. CUQ ajoute que du point de vue linguistique, en opposition au terme *vocabulaire* réservé au discours, le terme de *lexique* renvoie *à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes.*<sup>2</sup>

D'après le même auteur, dans l'usage courant, le terme de *vocabulaire* désigne *l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire*<sup>3</sup>.

Du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue. Il existe des relations sémantiques entre les mots composant le vocabulaire d'une langue.

*Lexique* et *vocabulaire* font l'objet d'étude de plusieurs spécialistes. Ainsi Marie-Claude Tréville et Lise Duquette voient que :

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.155.

<sup>2</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.155.

<sup>3</sup>Ibid., p.246.

« Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle "vocables" ou plus communément "mots" »<sup>1</sup>.

Le lexique est constitué de mots à charge sémantique entière ou mots lexicaux (qu'on appelle aussi "lexies", "mots pleins" ou "mots sémantiques") qui sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes en "ment" et dont l'inventaire est ouvert et illimité. Il comprend aussi les mots grammaticaux ("mots outils" ou "mots fonctions") qui sont les déterminants, les prépositions, les auxiliaires, les conjonctions, certains adverbes, et dont le nombre est restreint.

D'après les citations précédentes, le vocabulaire est une partie du lexique, les deux peuvent être considérés comme deux synonymes. Ce sont des concepts qui constituent un ensemble de mots liés aux objets, aux émotions, aux sentiments, aux pratiques, etc., donc forcément liés à la culture et considérés comme vecteurs culturels.

### **I.2.1.2 Mots à charge culturelle partagée**

Ces mots tout *pénétrés de culture* sont pour le fondateur de la didactologie des langues-cultures des mots à « Charge Culturelle Partagée », lorsqu'il dit : « *J'appelle « Charge Culturelle Partagée » la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée.* »<sup>2</sup>

Pour communiquer efficacement en langue française, l'apprenant doit connaître les usages sociaux, c'est-à-dire la culture comportementale et quotidienne, donc acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-être avec les autres.

### **I.2.1.3 Le lexique, un point d'accès à la culture cible**

A l'instar de Greimas et de Barthes, nombreux chercheurs dans la sémantique de l'objet définissent la culture comme étant un langage d'objets qui constituent des systèmes structurés de signes. Ils estiment que les mots sont des signes qui sont dotés d'une fonction naturelle dans le langage mais qui sont à la fois des référents culturels jusqu'à avoir une

---

<sup>1</sup>TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 1<sup>ère</sup> Edition, 1996, p.12.

<sup>2</sup>GALISSON, Robert, Cité par DE CARLO, Maddalena, op.cit., p.103.

fonction de mythe "c'est-à-dire qu'ils ont une valeur particulière dans une culture comme en France le vin ou le tour de France."<sup>1</sup>

« Le lexique, de sa part, représente un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple. »<sup>2</sup>

Les études menées par les linguistes auprès de populations diverses, ont montré que les langues n'expriment pas les mêmes choses de façon différente, chaque langue est le produit et en même temps la condition d'une perception du monde originale. C'est cette relation indissoluble entre vocabulaire et culture qui rend problématique et en même temps fascinant l'accès à cet univers de signification constitué par les mots. Dans ce sens, J.C. Beacco affirme que : *les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels*. Il ajoute que *les mots peuvent tout de même révéler des traces de certains faits de société*.<sup>3</sup>

Par exemple, le fait de connaître la signification de fleurs est insuffisant pour certaines situations de communication parce que dans la culture française, les fleurs à offrir pour exprimer un amour ne sont pas les mêmes pour présenter des condoléances. A ce propos, U. Eco<sup>4</sup> opère une distinction entre signification situationnelle et conventionnelle pour distinguer ce qu'une expression « dit » conventionnellement et ce que quelqu'un « veut dire » en l'utilisant. Selon lui, dans une situation donnée, la compréhension de la signification d'une expression ne relève pas de la sémantique mais de la pragmatique. Il importe de signaler que nous avons besoin de connaître un nombre minimum de mots pour exprimer nos idées dans une langue étrangère; et que deux mots dans deux langues différentes indiqueront difficilement la même notion ou objet. Pour une seule notion, il est possible de distinguer deux types de signification, dénotative et connotative, il existe des mots ou groupes de mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle.

### **I.2.2 La culture, un point d'accès à la compétence communicative**

---

<sup>1</sup>BARTHES, Roland, (1957 : 26), Cité par Jolanta, Zajak, *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, Université de Varsovie, Pologne, s.d, p.589.

<sup>2</sup>DE CARLO, Maddalena, op.cit., 2007, p.101.

<sup>3</sup>BEACCO, Jean-Claude, *Op.cit.*, p.138.

<sup>4</sup>U. Eco, Cité par DE CARLO, Maddalena, op.cit., p.102.

L'appropriation d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales. Au sein de l'approche communicative, la communication devient non seulement une action automatique entre émetteur et récepteur, mais aussi un acte de communication dans lequel les agents, bien qu'ils soient identifiés, ne parlent pas forcément la même langue ni n'utilisent le même code. Ainsi la culture devient un moyen pour produire du sens et accéder à la compétence de communication.

La maîtrise de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire ne suffit pas pour manier une compétence communicative en langue étrangère. Car tout élément linguistique ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels permettant son interprétation. L'ignorance ou la négligence de ces éléments culturels du pays étranger dont l'apprenant étudie ou parle la langue peut le conduire à mal employer son bagage linguistique en contexte communicatif adéquat.

Soucieux de l'efficacité de la communication en langue étrangère, le courant communicatif insiste sur le fait de prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, ainsi que ses représentations de la culture cible. Cela nous donne comme résultat que le fait de *parler* constitue une action et qu'*apprendre* une langue dépasse l'étude de la grammaire, car cela implique aussi un savoir *se comporter* socialement dans la langue, comme le signale D. Hymes : «*Ce qui importe dans la pédagogie ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré mais de mieux comprendre comment le langage est utilisé*»<sup>1</sup>.

### **I.2.2.1 Compétence lexicale**

Parmi les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir la compétence lexicale. Car la compétence de communication, qui est l'objectif dont réclament actuellement les enseignants, s'appuie sur la compétence lexicale. Dans ce sens et pour acquérir une compétence lexicale, un enseignement systématique du vocabulaire s'impose en complément aux activités de communication proposées en classe de langue. Le savoir-faire (l'aptitude à utiliser les mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale. Le rôle de

---

<sup>1</sup>Paru en 1972, le texte intitulé *On communicative Competence* a été traduit en français en 1991. Vers la compétence de communication, Hatier/Didier, Paris, p. 196.



l'enseignant est donc d'aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance. A la suite de Sophie Moirand (1982)<sup>1</sup> qui a fait état de quatre composantes de la compétence de communication : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle ; Tréville et Duquette tentent de définir un aspect de la compétence langagière : la compétence lexicale. Selon eux, *elle est la connaissance réceptive (les habiletés d'écoute et de lecture) constituant un premier degré de compétence lexicale et la connaissance productive (les habiletés d'expression orale et écrite) qui indiquent un degré optimal de compétence.*<sup>2</sup>

Ils (Tréville et Duquette) font état de cinq composantes de la compétence lexicale : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique.<sup>3</sup>

Acquérir une compétence lexicale est sans doute insuffisant. L'apprenant doit se doter d'autres compétences car apprendre une langue étrangère consiste à avoir un consensus entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère. Et que la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle des deux cultures véhiculées par les deux langues en question comme le démontre J.COURTILLON :

*« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »*<sup>4</sup>

### **I.2.2.2 Compétence communicative**

Le terme de compétence, d'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, recouvre :

*« Trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle. Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. »*<sup>5</sup>

<sup>1</sup>MOIRAND, Sophie, Cité par TRÉVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, op.cit., p.98.

<sup>2</sup>TRÉVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, op.cit., p.98.

<sup>3</sup>Ibid., p.98.

<sup>4</sup>J.COURTILLON « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », in *Le français dans le Monde*, n°188, Paris, Hachette-Larousse, 1984, p52.

<sup>5</sup>CUQ, Jean-Pierre, Op.cit., p.p48-49.

Ce concept est aussi défini comme étant *une compétence est savoir-agir réfléchi, c'est-à-dire une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que la personne maîtrise un certain nombre d'habiletés et de connaissances.*<sup>1</sup>

La notion de compétence de communication est au centre de l'E/A des langues étrangères. Elle est son pivot abstrait. Son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la LE. Cette notion a été l'objet d'étude de nombreux chercheurs tels que Daniel Coste (1978), Michael Canale et Merrill Swain (1980), Sophie Moirand (1982) et autres.

Le concept de *compétence communicative* élaboré par le sociolinguiste américain Dell Hymes et introduit ensuite dans l'enseignement des langues étrangères pour signifier la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en considération les facteurs externes qui le conditionnent : l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, le cadre spatiotemporel, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit la compétence communicative comme étant *la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.*<sup>2</sup>

Pour Sophie Moirand (1982 p15), posséder une compétence de communication, *c'est avoir une connaissance pratique des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté.*

La notion de *compétence communicative*, qui inclut des aspects sociolinguistiques, abordera des notions comme l'adéquation et le contexte socioculturel dans le cadre de la communication dans une classe de langues. Cette compétence est liée, selon les spécialistes, aux règles d'emploi de la langue :

---

<sup>1</sup>La réforme de l'éducation, numéro spécial de savoir, volume 5, n°3, printemps 2000, p.8.

<sup>2</sup>GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.106.

- ✚ le sur quoi parler ?
- ✚ le quand parler ?
- ✚ le ne pas parler ;
- ✚ Avec qui parler ?
- ✚ Où et comment parler ?

Notons que, la compétence communicative associe théorie linguistique, théorie de la communication et connaissances culturelles. Elle est ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs.

Selon J.P.CUQ, si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétence *linguistique* et *communicative* seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle*<sup>1</sup>.

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dorénavant, il est accepté que la seule compétence linguistique, si elle est fondamentale, n'est pas suffisante dans une perspective de communication.

Du point de vue de la compréhension, l'apprenant devra pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les conduites et comportements mis en jeu par son partenaire dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Du point de vue de l'expression, il devra apprendre à user les formes et adopter les conduites et attitudes langagières reconnus, de manière à être compris par son partenaire.

Dans ce sens et dans le cadre de l'E/A d'une langue étrangère, l'interculturel doit être pensé en tant qu'outil pour appréhender la langue-culture cible et pour être capable d'interagir avec des locuteurs natifs. Dans cette perspective interculturelle, en plus de la compétence linguistique, l'apprenant doit mobiliser des compétences spécifiques « Aptitudes et savoir-faire interculturels ». Car Myriam Denis estime que :

*« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité,*

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.49.

*d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. »<sup>1</sup>*

Il est donc fort accepté que les langues sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de éléments nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre à l'apprenant de faire un emploi approprié de cette langue. Dans cette étude, nous insistons sur la nécessité d'intégrer l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des choses plus profondes comme la vision du monde et les valeurs. Cependant, il ne s'agit pas de transmettre à l'apprenant seulement des connaissances culturelles mais d'avoir la capacité de repérer le culturel dans les échanges langagiers.

Or, le stade final de l'apprentissage d'une langue étrangère, est souvent décrit par les didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication qui fait que l'apprenant maîtrise non seulement les mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique) mais aussi d'autres aspects liés à la culture étrangère. Quelle est donc cette compétence culturelle dont on parle souvent aujourd'hui ?

### **I.2.2.3 Compétence culturelle**

De la notion de *compétence communicative*, nous aboutissons à la notion de *compétence culturelle*. Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible a toujours été négligé. C'est seulement au milieu des années 1960 sous l'impulsion du concept de *compétence communicative* que la *compétence culturelle* commence à être prise en considération au même titre que la compétence linguistique; stipulant que pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

R. Galisson<sup>1</sup> associe approche communicative et démarche culturelle parce qu'il voit en elles l'avantage de comprendre les raisons internes qui privilégient les cultures comme passage obligatoire de production de sens.

---

<sup>1</sup>DENIS, Myriam, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62.

Quoi qu'il en soit, le concept de compétence communicative et culturelle propose un regard sur l'E/A des langues étrangères dans lequel langue et culture ne sont plus considérées comme deux parties distinctes, mais comme des modalités indissociables. Cette relation d'indissociabilité fait de la culture une partie intégrante de la langue, du discours, du mot.

Sophie Moirand affirme que la compétence culturelle n'est rien d'autre que la composante socioculturelle de la compétence communicative. Pour elle, elle est *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire et des relations entre les objets sociaux.*<sup>2</sup>

Geneviève Zarate (1989 : 20) appelle compétence culturelle *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté donnée.* « La compétence culturelle, écrit-elle, *c'est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur du non-dit dans la communication* ». Ainsi, la compétence culturelle se définit comme la connaissance relative aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique.

D'après Benadava (1984), avoir une compétence culturelle, c'est :

*« Posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiologique, maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée. »*<sup>3</sup>

Gschwind-Holtzer (1981) présente la compétence culturelle comme indispensable à une bonne communication, une communication sans heurts, sans blocages :

*« Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant conduites communicatives dans la culture de*

---

<sup>1</sup>GALISSON, Robert, « *En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir?* », In ELA: Études de Linguistique Appliquée, N°100, 1995, p.p. 79-97.

<sup>2</sup>MOIRAND, Sophie, 1982, p.20

<sup>3</sup>BENADAVA, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

*l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs. »<sup>1</sup>*

La compétence culturelle est directement associée à la *compétence lexicale* proposée par G. Vigner<sup>2</sup>. Il s'agit, selon lui, de savoirs stéréotypés qui servent de référence au lecteur d'un texte. De tels savoirs ne sont que des connaissances préalablement retenues sur lesquels le lecteur s'appuie pour décoder un texte. Qualifiée de lexico-culturelle, cette compétence est ainsi présentée par l'auteur : *Comprendre un texte c'est identifier une conduite, un comportement, une attitude, et de l'interpréter à la lumière de ces normes. Sinon c'est limiter à une lecture purement exotique, avec tous les malentendus que cela peut induire, des textes.*<sup>3</sup>

Considérée sous ce regard, la compétence culturelle d'un locuteur inclut, d'après T. Szende<sup>4</sup>, des savoirs dénotatifs (ceux qui sont liés aux éléments sémantiques passibles de définition et de classification), connotatifs (renvoient à des mots socialement marqués, car leur charge dépasse le sens dénotatif), pragmatiques et syntagmatiques.

Prétendre arriver à cette compétence idéale dans un espace comme la classe est une sorte d'utopie. On oublie souvent que la classe est un endroit où l'on ne communique pas d'une manière authentique ; la vraie communication se fait dans des situations d'interactions authentiques en dehors de la classe. C'est une raison pour laquelle la connaissance et la compréhension de toutes les normes sociales qui interviennent dans la régulation de la communication dans la culture étrangère est un programme ambitieux et utopique pour la majorité des enseignants et des apprenants des langues étrangères. A ce propos, Zarate (1983) a raison de définir la compétence culturelle comme n'étant pas : *« Une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde. »<sup>5</sup>*

Il importe de signaler que comprendre tout d'une culture étrangère est impossible ; donc il faudra se contenter d'une initiation minimale efficace. Dans ce sens, Trescades (1985)<sup>6</sup> propose un modèle de compétence culturelle axé sur la "re-connaissance de

---

<sup>1</sup>GSCHWIND-HOLTZER, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

<sup>2</sup>VIGNER, Gérard, « *La compétence textuelle et compétence lexicale* », In *Le Français dans le Monde*, EDICEF, 1987, p.47.

<sup>3</sup>VIGNER, Gérard, op. cit. p. 50.

<sup>4</sup>SZENDE, T. (dir.) (2003), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, France, p. 259.

<sup>5</sup>ZARATE, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

<sup>6</sup>TRESCADES, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

l'autre", reconnaissance équilibrée, qui n'est ni assimilation à soi, ni indifférence à l'autre. Ainsi, cette compétence culturelle sera interprétative, différentielle, différenciée, réduite et adaptée. Il importe aussi de signaler que la compétence culturelle peut-être perçue comme un idéal à atteindre, elle reste une notion imprécise mais selon les spécialistes elle sert comme sous-bassement à la compétence interculturelle.

#### I.2.2.4 Compétence interculturelle

Selon C&G (86), « *la classe doit prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de la culture anthropologique qu'on a dit nécessaires à son appropriation correcte* ». Le but recherché alors par l'enseignement en langue étrangère, est que l'apprenant soit en mesure d'utiliser la langue étudiée et qu'il appréhende sa nature en l'étudiant et en l'analysant. Cette étude et cette analyse des langues offre l'occasion à l'apprenant de comprendre la nature de la langue en soi et de l'individu en tant qu'« être linguistique », de manière que l'enseignement cible donc la « compétence interculturelle ».

Dans le cadre de l'E/A du FLE/S, la compétence interculturelle s'inscrit dans les courants actuels de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, où l'apprenant devient un véritable acteur social, capable de communiquer en situation réelle, en fonction de la situation de communication afin de pouvoir interagir et surtout agir avec des locuteurs natifs.

Les spécialistes s'entendent sur l'importance de la compétence interculturelle et la nécessité d'une formation à cette compétence (interculturelle). Bennett (1999) propose une définition selon laquelle :

*« La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures. »<sup>1</sup>*

De sa part, Henriette (2005) voit que la compétence interculturelle recouvre :

---

<sup>1</sup>TOUSSAINT, Pierre, FORTIER, Gabriel, *Les compétences interculturelles en éducation, Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?*, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal, p. 9. [Page consultée le 15/04/15] sur le site [www: http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm](http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm).



*« Un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de culture différente. » Plus spécifiquement, « la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence. »<sup>1</sup>*

D'après ces citations, la compétence interculturelle est une compétence communicative faisant appel à la langue comme un des langages de communication. La compétence de communication interculturelle implique plus que la connaissance de la langue en tant que code linguistique comprenant grammaire et vocabulaire. Or, dès que l'apprenant parle une autre langue, il entre dans un autre modèle culturel, et il devient essentiel de lier à cette compétence linguistique toutes les autres composantes d'une réelle compétence de communication.

Elle implique aussi l'aptitude de comprendre, d'analyser et d'interpréter des actes conscients et inconscients d'interlocuteur appartenant à une culture différente. Elle est divisée en trois dimensions, notamment une dimension communicative et comportementale, une dimension cognitive et une dimension affective.

Acquérir une compétence interculturelle permet d'amorcer une réflexion sur soi-même et de mieux comprendre sa propre culture à travers une démarche d'ouverture à la culture de l'Autre. Elle permet aussi de se construire par rapport à l'Autre, de se familiariser avec d'autres perceptions de la réalité et de dépasser des sentiments de rejet de l'étranger qui viendraient tout simplement de la peur de l'inconnu et de la méconnaissance de mécanismes culturels en jeu dans toute situation de communication impliquant des personnes d'horizons culturels différents.

Le développement de la compétence interculturelle a pour objectif de développer un ensemble de savoirs, savoir être et savoir-faire avec des caractéristiques propres à chaque individu, caractéristiques qui s'appuient sur chacune des cultures, tout en les dépassant à la recherche d'un équilibre entre deux normes, autrement dit "interculturel", permettant à l'individu de comprendre et d'agir dans les deux espaces de communication.

Cependant, pour amener l'apprenant à développer et à acquérir une véritable compétence interculturelle, l'apprentissage de la langue doit suivre les orientations d'une

---

<sup>1</sup>SCHMID, Karin, op. cit p.15.



pédagogie interculturelle. Dans ce sens, nous viserons dans cette recherche à faire acquérir une compétence (inter)culturelle par le biais des activités ludiques.

Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir les deux aspects de la connaissance, c'est-à-dire que l'enseignement de la langue doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphologiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé) et une dimension « stratégique » (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants.

La compétence interculturelle devrait constituer un objectif de la didactique du FLE en Algérie. Elle concerne *l'ensemble des aptitudes permettant aux acteurs de prendre des stratégies adaptées aux besoins, d'acquérir les attitudes attendues vis-à-vis de l'altérité, de faire face à des situations de compréhension et de communications difficiles, de changer de rôle et d'adapter différents points de vues, etc.* (Zheng 2005 : 146) Souvent les insuffisances et les lacunes créent les malentendus et les blocages interactifs en situation de communication interculturelle.

### **I.2.3 Implication de l'interculturel dans l'E/A d'une langue étrangère**

Vu la communication à l'échelle planétaire, le concept d'*interculturel* a pris une importance. Il s'intègre davantage dans le vécu de toute personne. Pour répondre à ce besoin, l'E/A, notamment en Algérie, a besoin de mettre en place une approche interculturelle qui permet de former des citoyens ayant une bonne compétence communicative et interculturelle pour les échanges interculturels.

#### **I.2.3.1 Interculturel**

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*<sup>1</sup>, le concept d'*interculturel* a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p, 136.

éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère. Tous les enfants, en effet, étaient porteurs de leur culture propre, incomparable, mais l'action de la Troisième République avait contribué à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune : savoir lire, écrire, compter ; la géographie et l'histoire de la France ; la morale et l'éducation civique.

Donc, en France, l'interculturel a son origine dans le cadre du Français langue maternelle, au début des années soixante-dix, et s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants.

Au cours des années quatre-vingt, ce concept entre graduellement en didactique des langues étrangères (la voie ayant été ouverte par l'approche communicative) et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère, en particulier avec la publication d'articles et ouvrages de spécialistes : Martine Abdallah-Preteille, Louis Porcher et Geneviève Zarate.

En observant le terme *interculturel*, nous pouvons constater que ce dernier est constitué du préfixe « *inter* », emprunté au latin et signifiant « entre », et du dérivé adjectival du nom « *culture* ». Si l'on reprend les termes de Clanet, la culture regroupe un ensemble de systèmes de significations propre à un groupe ou à un sous-groupe que celui-ci s'efforce de transmettre et par lesquels il se particularise et se différencie des groupes voisins<sup>1</sup> ; autrement dit, c'est tout ce qui fait l'identité d'un peuple, ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière, par différenciation à une autre communauté.

En effet, on déduit que *inter culturel* consiste à lier des cultures différentes, à créer du lien et concerne donc les relations entre les cultures. L'*inter culturel* implique toujours un processus dynamique puisque les parties en présence - des individus ayant leur propre identité culturelle - vont entrer en contact et interagir dans un rapport d'échanges et de réciprocité.

La notion d'*interculturel* se développe actuellement à partir de l'idée d'association entre langue et culture dans le système d'E/A des langues étrangères. Il s'agit d'une sorte

---

<sup>1</sup>CLANET, Claude, L'interculturel, Presses Universitaires du Mirail, in « Problématique des langues-cultures en didactique des langues-cultures », cours d'Emilie PERRICHON dans le cadre de la première année de Master FLE professionnel, année 2007-2008.

de compromis culturel auquel participe l'apprenant tout en réfléchissant à sa propre culture et à la culture cible. Dans le domaine de la didactique, le Conseil de l'Europe établit la définition suivante :

*« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »<sup>1</sup>*

M. Abdallah-Preteille et L. Porcher définissent l'interculturel comme une perspective éducative qui favorise la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle. L'interculturel se définit donc comme une réponse pragmatique aux problèmes de communication et éducatifs, face au multiculturalisme de nos sociétés contemporaines.

De sa part L. Porcher souligne que : *« L'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées. »<sup>2</sup>*

Selon M. Abdallah-Preteille (1985) l'interculturel implique trois perspectives nouvelles par rapport au terme "culture" :

- ✚ La première est subjective, car elle pose une relation entre deux individus porteurs de culture, chacun se l'étant appropriée dans sa subjectivité de façon unique, en fonction de son âge, de son sexe, de ses appartenances sociales et de sa trajectoire personnelle ;
- ✚ La deuxième est interactionniste. L'interculturel implique que l'on reconnaisse qu'il y a deux acteurs en présence ;
- ✚ La troisième est situationnelle. L'interculturel n'implique pas seulement des différences de normes et de valeurs dans l'interaction entre des personnes d'enracinement culturel différent. Il suppose aussi des différences de statuts.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>DE CARLO, Maddalena, (2007), op. cit., p.41.

<sup>2</sup>PORCHER, Louis, Op.cit., p. 128.

<sup>3</sup>TOUSSAINT, Pierre, et FORTIER, Gabriel, Op.cit., p. 15.

Le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel" non seulement comme appartenant à des milieux d'origines distinctes français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action<sup>1</sup>. Comme nous le rappelle justement Noël Equilbey,

*« La notion d'interculturel se différencie de celle de multiculturel ou de pluriculturel qui correspondent simplement à la juxtaposition de cultures dans un contexte donné. La notion de management interculturel peut se définir comme la mise en œuvre et l'animation d'équipes constituées de personnes relevant de cultures différentes. »<sup>2</sup>*

Selon Olivier Meunier<sup>3</sup>, les termes *multiculturel* ou *pluriculturel* sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Ils correspondent à la reconnaissance de différences ethniques ou autres, avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective, mais chaque individu est considéré comme un élément de son groupe d'appartenance, à la marge de la communauté majoritaire.

### **I.2.3.2 L'interculturel, une valeur universelle**

Actuellement, le contact avec les cultures étrangères est permanent et facilité par les nouvelles technologies, capables de relier des milliards de personnes des quatre coins de la planète et de donner à voir et à comprendre d'autres manières de vie et de pensée. Ce contact permanent et direct avec l'autre est dû à l'intensification des échanges et des interactions, à la forte mobilité des personnes générant ainsi le brassage des populations, l'interpénétration de différentes cultures. Cependant, l'interculturel doit faire l'objet d'un véritable projet de société afin de s'échapper de toutes dérives identitaires.

Le défi qu'il incombe aux institutions scolaires de relever, est d'arriver à faire de cette diversité culturelle une mine d'enrichissement à travers la promotion d'une éducation interculturelle.

---

<sup>1</sup>Ibid., p.p. 39,40

<sup>2</sup>EQUILBEY, Noël, Cité par BULL, Anthea, LOINARD, Séverine & SULMONA, Maguy-Myriam, *Communication interculturelle : gestion nécessaire ou préoccupation superflue ?*, Mémoire, MBA Management des Ressources Humaines, Université Dauphine de Paris, 2004-2005, p.46.

<sup>3</sup>MEUNIER, Olivier, *Approches interculturelles en éducation : étude comparative*, Service de veille scientifique et technique de l'INRP, p.7.

### **I.2.3.3 Interculturel et problématique des langues-cultures**

L'E/A d'une langue étrangère, en plus qu'il permet la maîtrise de contenus linguistiques permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures. Actuellement, tout le monde s'accorde à dire que langue et culture constituent deux entités indissociables et depuis plusieurs années, l'aspect culturel est de plus en plus présent dans l'E/A de toute langue étrangère, révélant ainsi la relation d'interdépendance de ces deux aspects linguistique et culturel. Rappelant que « *La langue est le premier moyen par lequel une culture transmet ses croyances, ses valeurs et ses normes. Elle donne aux gens un moyen pour entrer en interaction avec d'autres membres de leur culture et un moyen pour penser.* » (L. Samovar)

Dès lors, apprendre une langue étrangère c'est entrer dans cette dimension culturelle dont elle est le vecteur, élargir ses horizons culturels à travers la perception d'autres modes de vie, d'autres valeurs. Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une fenêtre sur d'autres cultures, de s'ouvrir à l'altérité culturelle, la dimension interculturelle des langues apparaît alors comme évidente en classe de langue. A condition que ceci s'inscrive dans une perspective communicationnelle, la dimension interculturelle d'une langue se justifie alors pleinement à travers les composantes sociolinguistique et socioculturelle de la compétence de communication.

### **I.2.3.4 Interculturel et enrichissement des apprenants**

Le contact avec une culture différente permet à l'apprenant de s'enrichir et de favoriser le développement harmonieux de sa personnalité de son identité. L'acquisition d'une compétence interculturelle lui permettra notamment de développer sa capacité à se préparer à des rencontres d'autres cultures et à en tirer profit et aussi d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères. L'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère et d'une deuxième culture ou d'une culture étrangère rend l'apprenant plurilingue et lui donne l'occasion d'apprendre l'interculturel. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue (maternelle ou étrangère) sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'apprenant de développer une personnalité plus riche et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

### I.2.4 Classe de FLE, un lieu emblématique de l'interculturel

Christian Puren a publié sur son blog un message intitulé « *La classe de langue étrangère, un milieu multilingue où l'on s'entraîne à vivre dans une société multilingue* ». Elle est donc un espace plurilingue et pluriculturel, un espace où se rencontrent les cultures des apprenants, la culture de l'enseignant et la culture de la langue à enseigner.

Les apprenants d'une même classe sont tous des êtres hétéroclites, particuliers, originaux. Ils ont chacun des identités singulières qui tantôt les rapprochent, tantôt les différencient des autres. Tout apprenant serait caractérisé, d'un côté, par des traits d'ordre social qui signalent son appartenance à des groupes ou catégories et, de l'autre, par des traits d'ordre personnel. De la même manière, il peut y avoir, dans un même pays, différentes cultures et différentes langues.

En matière d'E/A des langues-cultures, Clanet nous fait remarquer que *nous pouvons, du fait que nous avons fréquenté l'école, dire que nous sommes tous bi-culturés et la question de cette coexistence en chacun de nous de deux cultures est certainement l'une des questions interculturelles fondamentale.*<sup>1</sup>

En effet, la classe est une microsociété à part entière où les apprenants, dans l'espace de la classe et le temps du cours, ont à accomplir entre eux et avec l'enseignant un projet commun, celui de l'E/A de la langue-culture : un lieu où les enjeux ne sont pas seulement interculturels, mais aussi pluriculturels et co-culturels. On résulte que la classe de FLE est une véritable microsociété par nature :

- ✚ Multilingue car il y a au moins la langue maternelle et la langue étrangère et ;
- ✚ Multiculturelle ou culturellement diverse car il y a au moins la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage.

De même, tous les individus qui évoluent dans l'entourage de l'apprenant entraînent une certaine influence sur son cheminement culturel.

Sur le plan culturel, ces individus, et plus particulièrement l'enseignant, ont un triple rôle à jouer auprès des apprenants, celui de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel.

---

<sup>1</sup>CHANET, Jean-François, *L'Ecole républicaine des petites patries*, Aubier, Paris, 1996.

- ✚ Ces individus agissent comme **modèle culturel** par leur manière d'être, d'interagir et de faire, par leur attachement aux valeurs humaines et sociales défendues dans la francophonie, par leur envie de vivre des expériences culturelles en français et par leur intérêt pour la langue française et la culture francophone.
- ✚ Ils agissent comme **porteur culturel** en faisant connaître l'histoire des savoirs culturels, particulièrement en conduisant l'apprenant à réfléchir à la façon dont ces savoirs se sont imposés au fil du temps. Chaque savoir prend ainsi, dans la vie de l'apprenant, toute sa charge culturelle, sa signification et sa pertinence.
- ✚ Ils agissent aussi comme **médiateur culturel** en faisant une passerelle entre la culture individuelle de l'apprenant, la culture collective et la culture cible et aide l'apprenant à passer cette passerelle.

Nous signalons que lorsque deux individus se dialoguent, leurs propos ne visent pas uniquement à un échange d'informations ; chacun voit aussi en l'autre une personne appartenant à un groupe social précis. Nous, à titre d'exemple, pouvons imaginer le contenu d'un échange entre un « employé » et son « patron », entre un médecin et son patient ou encore entre un « enseignant » et un « apprenant ». La position de chacun influe sur ce qu'il dit, sur la façon de le dire, sur la réponse ou la réaction qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réaction ou de cette réponse. Bref, lorsque des individus se parlent, leurs identités sociales respectives font certainement partie intégrante du rapport social qui a lieu. Ce type de situation influe souvent sur ce qui se dit alors et sur la manière dont c'est dit, car chacun voit en l'autre le représentant d'un autre pays ou d'une autre nation.

En matière d'enseignement des langues, cette dimension est contenue dans le concept de « habileté de communication » : il s'agit en effet de souligner qu'un apprenant de langues étrangères ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale ; il doit également connaître le « langage qui convient ». Ceci est le rôle de l'enseignant qui est lui aussi un porteur de cultures.

#### **I.2.4.1 L'enseignant, un porteur de cultures**

Afin de situer globalement l'enseignant, reconnaissons d'abord qu'il tient un lieu à la fois stratégique et inconfortable sur l'échiquier scolaire. Comme l'observe P. Ferran :



« Pris entre les supérieurs hiérarchiques et les élèves à qui ils s'adressent, les professeurs ont la lourde tâche d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés. Situés à la charnière entre les préconisations officielles et les exigences pratiques de leur classe, entre le milieu scolaire et le milieu de la vie, entre l'héritage du passé et les promesses du futur, ils occupent une position à la fois incommode. »<sup>1</sup>

Bien évidemment l'enseignant est la pierre angulaire de la formation. Il occupe une place centrale de médiateur et de catalyseur : c'est à travers lui qu'interviennent les changements et que se mobilisent les transformations. Est-il médiateur entre les cultures ?

L'enseignant est d'abord un acteur social, profondément inscrit dans sa réalité sociale ; enseignant la langue, il est un porteur de la culture hégémonique officiellement associée à la langue française, plus encore que les enseignants des autres disciplines.

Vecteur de connaissances, l'enseignant est considéré, sur le plan didactique comme donateur de connaissances linguistiques et culturelles, voire communicatives. Il transmet au cours de son enseignement le savoir aux apprenants tout en suivant leur interaction pour leur fournir les informations nécessaires dans leur apprentissage afin d'élever leur niveau linguistique et leur niveau communicatif. Ce contact interculturel rend l'enseignant un passeur de cultures, il est alors médiateur interculturel.

Il est donc bien évident que l'approche interculturelle transforme l'enseignant en « médiateur interculturel ». Ainsi Bernard DUFEU : « Quel que soit le mode de d'approche de la langue étrangère, nous enseignons toujours plus que la langue. »<sup>2</sup> L'intérêt de l'approche interculturelle dans L'E/A du FLE, sa mise en place dans la classe de langue reste concrètement pour l'enseignant une tâche difficile, tant il est vrai qu'introduire la culture étrangère et la mettre en situation de débat avec la culture maternelle dans la classe de langue ne va pas de soi.

Dans ce sens, l'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à ses apprenants. Ce qui implique certains comportements une formation

---

<sup>1</sup>FERRAN, P., in GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, France, Hatier/Didier, 1982, p.58.

<sup>2</sup>DUFEU, Bernard, in BERTRANT, Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, France, Editions de l'école polytechnique, Octobre 2005, p.27.



adéquate et solide. L'enseignant francophone doit acquérir suffisamment de compétences comme le signale Louise Dabène : « *Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques.* » L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel.

Quand on parle des compétences culturelle et interculturelle, il s'agit à la fois des enseignants et des apprenants. Nous pourrions identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les formateurs désireux de s'inscrire dans l'optique d'une éducation interculturelle. Comme le démontre Mariet<sup>1</sup> en disant : « *Lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation.* »

Car les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La diversité de ces contenus rend le champ culturel d'une langue tellement dense qu'il est utopique de vouloir le cerner dans sa totalité. Ceci nous pousse à dire que l'enseignant doit être vigilant sur l'attitude adoptée dans l'enseignement à l'égard d'une culture étrangère. Parce que le plus grand danger pour une culture étrangère c'est de vouloir s'imposer comme un modèle de référence, ce qui donne des effets néfastes de l'acculturation.

Pour que l'enseignement d'une culture soit efficace, il faut que les éléments enseignés soient objectivés et explicités comme le préconise Porcher (1986)<sup>2</sup> afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou bien encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique, sans "conscience culturelle".<sup>3</sup>

Dans ce sens, l'enseignant doit faire des recherches et trouver les documents appropriés pour faire acquérir des connaissances culturelles à ses apprenants. Il importe de signaler qu'il n'existe pas actuellement de manuels qui présentent une culture de façon systématique. Il importe aussi de rappeler la complexité du choix et de l'élaboration des

---

<sup>1</sup>MARIET (1982), in AMARGUI, Lahcen, op.cit, p.183.

<sup>2</sup>PORCHER, Louis (1986), in AMARGUI, Lahcen, op.cit, p.186.

<sup>3</sup>Selon Lahcen AMARGUI, l'objectivation vise à structurer les "objets" et les phénomènes pour aider l'apprenant à construire et à percevoir une signification grâce à des mots et à des symboles qui sont généralement acceptés dans les deux cultures en présence et qui peuvent aussi faciliter une certaine forme de communication culturelle, in AMARGUI, Lahcen, op.cit, p.186.

documents nécessaires à l'enseignement de la culture étrangère. Pour remédier à ces difficultés, l'enseignant doit compter sur sa propre initiative et ses propres efforts. Et que chaque fois que ses apprenants expriment le désir d'élucider un fait culturel, il devra rechercher lui-même les exemples ou les documents qui répondent le mieux à cette élucidation. L'effort personnel de l'enseignant pour résoudre le problème de l'appropriation d'une culture étrangère reste capital et l'auto-formation reste aussi primordiale.

#### **I.2.4.2 Support didactique, médiateur interculturel (Outil pédagogique dans l'approche interculturelle)**

La dimension culturelle en didactique du FLE s'avère indiscutablement établie car nous admettons que langue et culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques.

En effet, la présence de la culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire ou le support didactique. Le défi interculturel est donc d'enseigner la langue et sa culture, de montrer comment la culture des élèves entre en interaction avec la culture du « Français ». Ainsi, le choix des supports et l'élaboration des manuels doivent obéir à une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel.

Le support didactique comme le manuel scolaire sont donc les principaux transporteurs de valeurs culturelles et idéologiques. Celles-ci se transmettent et se manifestent à travers différents procédés : les choix des textes, des thèmes, des sujets, des images...etc. et obéissent sûrement à des buts politiques, idéologiques, moraux..., souvent sous-jacents. Donc, les supports didactiques ont certes une visée linguistique, qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par le concepteur aux apprenants.

L'utilisation du support en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender. Le manuel scolaire se place parmi les

nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue. Le manuel est, comme le dit Pierre Hansard,

« [...] non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les « bons sentiments » politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune [...] Ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires, marquant les particularités de l'affectivité politique. (Hansard, »<sup>1</sup>.

Ainsi, véritable objet de représentation culturelle, non seulement le manuel rend compte de la façon dont le savoir culturel est vulgarisé à l'intention des apprenants, mais il est également l'espace où s'expriment les représentations collectives d'une société.

Les manuels scolaires, donc, comme les supports didactiques véhiculent les valeurs culturelles en raison des principes leur permettant de modéliser des comportements typiquement souhaitables. Selander (1991)<sup>2</sup> dégage quelques constantes des manuels scolaires :

- ✚ Le manuel donne l'exemple des activités en classe ;
- ✚ Il est un des mass médias les plus répandus, son impact est considérable dans la diffusion de valeurs, d'idéologies et d'"implicites" aussi bien que de connaissances ;
- ✚ Le rôle des manuels change avec la société, il est soumis aux discours et rationalités d'une époque, etc.

Les spécialistes comme L. Porcher en soulignant la présence de plusieurs cultures dans une classe, insistent sur le fait que l'enseignant doit être formé à les employer. L'important, à cet égard consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact [Porcher95]. Aussi bien les comparaisons entre les cultures aussi bien à l'intérieur d'un groupe d'apprentissage qu'entre les élèves et la culture cible, peuvent déboucher sur des stéréotypes ou susciter des commentaires racistes, ou encore des plaisanteries et des remarques agressives.

<sup>1</sup>HANSART, Pierre (1984 : 113). « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans MANIOT, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Éd. Lang, 1984, p. 105-114.

<sup>2</sup>V. TOUCHON, Français, « La planification de l'intervention interculturelle comme dissidence : vers une hétérodidaxie », in *Études littéraires maghrébines n°6 L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Collection dirigée par Charles BOON, Paris, Editions L'Harmattan, 1995, 207.

### I.2.4.3 Représentations : stéréotypes et préjugés

Dans une perspective interculturelle, une réflexion sur les rapports entre la construction des connaissances, d'ordres linguistique et culturel, et les représentations sur les peuples et les sociétés dont les apprenants apprennent la langue s'avère particulièrement utile. Nombreux les chercheurs qui se sont penchés sur la nature des préjugés et les stéréotypes, pour essayer de comprendre comment ils se manifestent à l'intérieur des processus de construction de la connaissance et saisir les conséquences d'une telle attitude et de saisir les conséquences d'une telle attitude mentale aux plans humain et social. Car toute connaissance est un processus complexe, mû par la dynamique entre réalité objective, dimension subjective et contexte historico-social.

Le concept de *représentations* est apparu pour la première fois avec Durkheim en 1898 (cité par Seca, 2001) dans son étude sur la nature et l'articulation entre «représentations individuelles et représentations collectives» fondant ainsi une sociologie des représentations. Depuis, la pluralité d'approches de la notion et la pluralité des significations qu'elle véhicule font d'elle un outil de travail souvent pénible à situer et à manipuler.

Les représentations constituent le système de perceptions où les modèles, les croyances, les normes et les valeurs d'un groupe social sont en interaction constante. La première fonction des représentations culturelles est d'interpréter la réalité qui nous entoure. Sperber (1996, pp. 24, 33) définit les représentations culturelles comme un *sous-ensemble de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui cohabitent dans un groupe social*.

Les représentations mentales renvoient aux croyances, aux intentions et aux préférences, spécifiques à l'être. Les représentations publiques se perçoivent dans des textes, des énoncés, des discours, des images ... Ces représentations portent à la fois sur sa propre culture et sur celle de l'Autre. Elles se construisent au fil des temps et peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions. Il existe deux types de représentations :

- ✚ Positives associées à des attitudes xénophiles se traduisent par des conduites et des pratiques d'ouverture à l'Autre ;

- ✚ Et négatives associées à des attitudes xénophobes se manifestent à travers des conduites de rejet et de refus de l'Autre.

Avant de démontrer le stéréotype, il serait alors nécessaire de comprendre en quoi il se distingue du préjugé. Etymologiquement, le terme "préjugé" indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience. Le préjugé, est donc, un jugement, une opinion, une attitude sélective face à des personnes que l'on ne connaît pas ou peu. Souvent négatif, il tend à imposer une vision biaisée par nos émotions.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une autre définition intéressante :

*« Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. La tour Eiffel, par exemple, est pour des millions d'êtres humains un stéréotype de Paris et même de la France, mais elle ne suffit pas à les caractériser, même si elle contribue aussi à les définir. [...] La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. »<sup>1</sup>*

Les stéréotypes sont une catégorie qui permet de classer, grouper des objets, personnes, événements en fonction des attributs qu'ils possèdent. Ils ont la fonction particulière de permettre au sujet d'avoir une image positive de son groupe et de lui-même. La Mucchielli reprend deux termes importants concernant les représentations : définition d'Alex images et culture. D'après lui : *« Les stéréotypes sont des images schématiques toutes faites, façonnées par le bain culturel et concernant les différents groupes sociaux de notre culture. »*

De manière plus simple, les clichés ou stéréotypes consistent à « coller une étiquette » sur certains groupes de personnes ou à les « classer dans des cases », avec une connotation généralement négative. Quant au préjugé, c'est une opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'un individu donnés, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale.

Le processus du développement des valeurs et des identités est un processus qui est toujours inachevé. Car les identités et valeurs sociales de chaque personne se développent

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit. , pp. 224-225.

constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs au cours de sa vie, au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux. Aussi la découverte de nouvelles expériences, de croyances, de valeurs et de comportements inattendus peut-elle souvent constituer un choc et une remise en question pour les identités et valeurs les plus profondément ancrées dans l'individu. Par conséquent, chacun doit être constamment conscient de la nécessité de s'adapter, d'accepter et de comprendre les autres.

Notre tâche d'enseignant de langue étrangère est à savoir quelles stratégies adopter, et quelles pistes didactiques à emprunter, utiles pour un travail sur l'interculturel dans la classe de langue afin d'échapper aux malentendus et aux préjugés. Cela implique une « gestion » de la classe très vigilante, afin de s'assurer que les oppositions sont productives et non pas destructrices, mais comment l'enseignant doit-il aborder les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit ? De quelle manière peut-il aller au-delà des stéréotypes et idées fausses qu'ils ont et qu'il peut lui-même avoir à l'esprit ?

Tous les travaux de recherche montrent que la suppression des préjugés est la priorité des priorités pour les enseignants de langues étrangères. L'enseignant devait s'efforcer de supprimer les stéréotypes et préjugés que les apprenants avaient à l'esprit. Il doit également réfléchir à la manière dont il va réagir face aux préjugés de ses apprenants et dont il va remettre en cause ces idées préconçues. Il devait commencer par interpellier les apprenants en leur faisant comprendre de façon explicite les fondements de leurs jugements sur les autres, et en les incitant à prendre conscience des déterminants culturels de ces jugements. Les apprenants peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés inclus dans les textes, les illustrations ou les supports proposés. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel, et doivent être remis en question.

#### **I.2.4.4 Rôle de l'enseignant**

Avec l'évolution des méthodologies et de la pédagogie, la place et le rôle de l'enseignant ou du «maître» ont bien changé mais toujours à son avantage. Nous ne sommes pas les seuls à constater que l'E/A de la langue étrangère a été souvent réduit à l'acquisition de compétences grammaticales, fonctionnelles ou pragmatiques en communication, en fonction de l'enseignant et des usages dans son entourage pédagogique.

Souvent la classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignant plus une technicité linguistique que la relation à l'autre<sup>1</sup> (Zarate 1993 : 9)

Etant un actant principal dans l'acte d'enseignement, l'enseignant doit admettre qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'individu apprenne. L'information de base est parfois nécessaire, mais l'apprentissage reste encore à réaliser. De plus, l'expérience montre que cette information est plus souvent un obstacle qu'une aide à l'intégration personnelle du savoir.<sup>2</sup>

L'enseignant est le détenteur du savoir, devenu ensuite un médiateur entre l'apprenant et les savoirs. Son rôle est de créer un environnement qui favorise les apprentissages et le développement de l'apprenant, il est là pour aider, encourager et accompagner l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage.<sup>3</sup>

Le besoin fondamental d'un apprenant de langue étrangère est de connaître la culture véhiculée par cette langue et sa propre culture. L'enseignant se doit de mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la session de formation. Il se remet toujours en question et surtout il est patient et à l'écoute de ses apprenants.

Alors l'objectif de l'enseignant n'est pas de changer les valeurs de ses apprenants ; sa fonction consiste à faire naître des aptitudes, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés. Le fait d'être exposé à la culture-cible doit être un objectif absolu de tout E/A. Mais comment acquérir cette compétence interculturelle ? ». Telle est la problématique posée par plusieurs spécialistes et enseignants.

Dans ce contexte, nous tenons à souligner que le but principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné mais se donne pour but :

- ✚ D'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles;

---

<sup>1</sup>ZARATE, Geneviève, *Les représentations de l'étranger*, Paris, Crédif- Didier, 1993, p. 9.

<sup>2</sup>STORDEUR, Joseph, *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, Edition de Boeck, 1996, p.7.

<sup>3</sup>PEIPEL, P, *Se former pour enseigner*, Paris, DUNOP, p.125.



- ✚ De montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;
- ✚ De démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;
- ✚ D'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

A titre d'exemple, l'enseignant peut concevoir des activités pour permettre à l'apprenant d'analyser sa propre expérience de la « culture-cible » et d'en tirer des conclusions. Il pourra également donner des informations factuelles sur le mode de vie et sur les modèles généralement suivis par les individus appartenant à la culture en question ; aussi d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. Ainsi, il (l'apprenant) notera très rapidement l'écart entre les deux visions. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays.

Parmi les pratiques possibles dans ce contexte figurent les simulations ou encore les jeux de rôles, destinés à « bousculer » les conceptions toutes faites et les connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures étrangers : certains apprenants pourront, par exemple, jouer le rôle de touristes visitant leur propre pays, et « rencontrer » des copains de classe se présentant tels qu'ils sont.

Ce type d'apprentissage par expérience directe est très utile pour faire prendre conscience de sa propre identité et de la vision que l'on a des pays étrangers. Dans ce sens, l'enseignant pourra encourager l'apprenant à être plus observateur vis-à-vis des différentes subtilités de conduites culturelles données. Il est certain que, grâce à ce type d'expérience, les apprenants seront mieux préparés à la communication avec d'autres locuteurs interculturels.

Naturellement, l'enseignant se doit de simplifier afin de respecter le niveau linguistique de ses apprenants ou leur degré de développement intellectuel ; mais il peut dépasser cette limite en utilisant un matériel plus subtil et plus compliqué. Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses. Ce qui importe n'est la quantité d'informations sur un pays et ses cultures qu'il doit inclure dans son programme mais c'est la manière de développer des compétences chez les apprenants



qui vont les aider à entretenir des relations positives avec les individus appartenant à d'autres cultures et ayant des identités hétéroclites.

Pour ce faire, l'approche adéquate n'est plus tant une approche informative mais plutôt une approche analytique des produits culturels. Cette dernière a le privilège de permettre la transmission de capacités analytiques.

Par conséquent, nous devons nous interroger sérieusement sur les formations initiale et continue des enseignants, sur leur savoir-faire dans le domaine de l'interculturel.

#### **I.2.4.5 Formation de l'enseignant à l'interculturel**

Les recherches en didactique du FLE visent ultimement à l'amélioration de l'enseignement du FLE. Le moyen le plus puissant qui s'offre à la didactique du FLE pour parvenir les pratiques scolaires consiste à exercer une action déterminante sur la formation initiale et continue des enseignants. De fait, l'enseignant est amené à intégrer les savoirs sur le langage, son acquisition, son esthétique et son fonctionnement interne et social spécifiquement sous l'angle de l'appropriation de la langue au sein de la classe. Il est également amené à donner du sens à son action pédagogique et à mieux comprendre le rapport qu'il tente de médiatiser entre ses apprenants, le langage et la culture que celui-ci porte.

En effet, le rôle de l'enseignant est capital dans la classe. Pour cela, il doit avoir des aptitudes d'empathie et de médiation linguistico-culturelle qui ont pour objectif d'explicitier ou de faire apercevoir aux apprenants les dissemblances et les ressemblances interculturelles. L'objectif extrême est de rendre les apprenants conscients des différences, de diminuer d'éventuelles visions ethnocentriques afin de promouvoir l'intérêt pour l'altérité.

De fait, la prise de conscience de l'importance de la dimension interculturelle consiste à dépasser la simple acquisition de compétences dans une langue donnée, mais elle doit être assortie d'un petit complément de savoirs sur le pays où cette langue est pratiquée. Car la compétence interculturelle se distingue d'un simple savoir factuel sur un pays étranger.

Parallèlement aux habiletés purement linguistiques, les enseignants doivent s'efforcer de doter leurs apprenants de cette compétence interculturelle, qui leur permettra d'entretenir des rapports avec des individus appartenant à un environnement culturel différent, et ayant à la fois une personnalité propre et de multiples identités.

Un tel processus a de nombreuses implications en ce qui concerne les priorités de la formation des enseignants. Par conséquent l'enseignant doit suivre une formation particulière.

A quelle mesure l'enseignant francophone est-il capable à faire revivre l'interculturel en classe de langue pour assurer la socialisation de l'apprenant et le préparer à une citoyenneté mondiale ? L'enseignant francophone se trouve aujourd'hui face un défi interculturel. Son rôle ne réside pas seulement dans le fait d'enseigner la langue et la culture françaises mais aussi de montrer comment la culture maternelle de l'apprenant entre en interaction avec la culture d'un français ou d'un locuteur francophone.

Il se trouve parfois démuné pour adopter sa méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture : quelles activités mettre en place ? Quels supports choisir ? Quelles stratégies sont susceptibles de développer les aptitudes et les comportements menant au développement d'une compétence interculturelle ?

Ceci présuppose pour le formateur de FLE d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre. Il doit inscrire son E/A dans une perspective interculturelle. La formation actuelle peut-elle amener les apprenants et les futurs enseignants à prendre en compte les différences culturelles des apprenants ou de langues ?

Former l'enseignant de FLE, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention en classe afin de participer le plus adéquatement possible au développement des apprenants qui lui seront confiés. La formation de l'enseignant a pour objectif de développer chez lui l'aptitude à concevoir les savoirs et les savoir-faire à enseigner en fonction des possibilités d'intégration des apprenants et des difficultés que ceux-ci devront surmonter pour se les approprier. Elle consiste à l'aider à comprendre ce qui se passe en classe autour du triangle didactique, de manière à pouvoir objectiver et maîtriser ses interventions. Cette formation doit être repensée selon plusieurs perspectives :

### Une perspective de formation générale

En plus d'une formation générale en anthropologie de l'éducation, l'enseignant ou le futur enseignant doit avoir une formation générale concernant le développement psychologique de l'être humain. Il est évident que l'enseignant devrait avoir une formation solide en psychologie du développement, ou plus largement en psychologie de l'éducation. La psychologie de l'éducation doit aussi comprendre le développement socio-affectif, les relations entre pairs, les relations adulte-enfant, la psychologie des groupes... en définitive la psychologie concernant toutes les dimensions et situations qui intéressent l'éducation scolaire.

### Une perspective de formation personnelle

Un nécessaire recours à l'autoformation, voire à l'autodidaxie est obligatoire. L'une des questions que se posent l'enseignant consciencieux est la suivante : Comment peut-il assurer sa propre formation ?

Pour promouvoir l'ensemble de la dimension interculturelle dans le cadre de l'enseignement des langues, il est recommandé de suivre une formation personnelle continue. Dans ce sens, il faut insister sur l'importance des revues professionnelles dans l'autoformation des formateurs. L'enseignant doit consulter régulièrement ces revues parce que les publications sont à la base de nombreux échanges ; elles permettent la circulation, comme le partage des informations qui contribuent largement aux besoins réels des formateurs.

Il est également utile de participer à des projets internationaux, à des associations professionnelles, à des initiatives gouvernementales, ou encore à des échanges. De telles expériences feront des enseignants eux-mêmes des « apprenants interculturels », les obligeront à s'engager personnellement, à analyser leur propre vécu et leur propre apprentissage, et, enfin, à en tirer des enseignements utiles à l'exercice de leur métier.

L'avantage de tels réseaux professionnels réside autant dans la collaboration avec des individus appartenant à d'autres entourages professionnels, culturels et nationaux que dans l'accès à des informations et des matériels particuliers. Tout enseignant devrait considérer ce type de coopération comme un élément important de son développement professionnel personnel. Car les enseignants de langues :

*« Ont besoin en vue de transmettre la dimension interculturelle n'est pas tant de développer à l'infini la connaissance des autres pays et des autres cultures que d'avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel. Ce type de capacité s'acquiert essentiellement par la pratique, et par une réflexion sur les expériences déjà acquises. A cet égard, les enseignants de langues pourront trouver matière à coopération avec les professeurs d'autres disciplines et/ou s'efforcer d'effectuer eux-mêmes un apprentissage impliquant un engagement et une réflexion personnels »<sup>1</sup>.*

Par conséquent, un enseignant n'a pas à tout connaître de la culture-cible. C'est, de toute manière, impossible. Le bon enseignant n'est ni le locuteur national de la langue enseignée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt l'enseignant qui est capable de faire saisir à ses apprenants le rapport entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité, et de les amener à prendre conscience des différences.

#### **I.2.4.6 Formation de l'apprenant à l'interculturel**

L'interculturel est un effet permettant la rencontre de deux cultures, effet qu'il convient d'observer et d'analyser pour préparer les apprenants à devenir des citoyens monde multiculturels. Former l'apprenant à l'interculturel, c'est l'ouvrir à d'autres formes de socialisation ; d'autres usages du langage et de la pensée, sans pour autant mettre en danger son identité culturelle, aussi instable soit-elle.

L'enseignant de FLE pourra aider ses apprenants à ouvrir les yeux, les oreilles et l'esprit à ce qu'est la culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui conditionnent notre comportement. Il devra les mettre en situation d'acquérir un certain nombre de connaissances et de savoir-faire nécessaires à la satisfaction de ses besoins ; de développer la compétence comportementale indispensable pour saluer, pour entrer en contact avec l'autre, pour s'exprimer, pour parler de soi, pour participer à des échanges et pour obtenir une information. Mais également pour entretenir des relations partageant une langue, des codes comportementaux, des croyances, des valeurs morales et humaines. L'apprenant devrait être aussi amené à une réflexion lui permettant d'un côté de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre

---

<sup>1</sup>BYRAM, Michael ; GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh ; *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, page. 38.

système de références. Il serait question d'acquérir des savoirs relatifs aux objets de la vie quotidienne et aux établissements du pays étranger, à titre d'exemple : savoir s'orienter dans ses achats, connaître les jours fériés ouvrables, les fêtes nationales les plus importants...

Ceci présuppose une démarche progressive pour faciliter cette prise de conscience interculturelle. Il pourra débiter sa tâche avec des éléments culturels observables et reconnus par tout le monde comme les vêtements, l'alimentation, l'architecture, etc. Ensuite, il introduira les implicites culturels qui nous conditionnent, du plus visible ou moins visible comme la gestion de l'espace et du temps, les gestes, les rapports et les émotions, le travail... Il pourra également amener ses apprenants à mettre des rapports de différences et de ressemblances entre la leur propre culture et celle de la langue apprise.

La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des procédés scolaires de telle manière que les apprenants soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (savoir être), d'acquérir de nouvelles capacités (savoir apprendre/faire, et savoir comprendre) et un nouveau sens critique (savoir s'engager).

La première priorité réside dans le développement des capacités de communication en groupe et de travail en groupe, en classe. Il s'agit notamment de fixer des règles principales et de donner à l'apprenant les moyens d'exprimer des interactions personnelles et non pas seulement d'acquérir des habiletés et d'accéder à des savoirs.

Les enseignants devront trouver de nouveaux types de matériel, permettant à l'apprenant d'analyser et d'explorer, plutôt que de se contenter d'en retirer une information, comme l'internet par exemple. Si l'accès à l'internet est impossible, il serait possible d'obtenir de nouveaux matériels par le biais des échanges par voie postale avec une institution scolaire d'un pays étranger : envoyer les travaux des apprenants sur n'importe quel thème par la poste, bien évidemment ces travaux écrits dans une langue soigneusement adaptée au niveau linguistique des apprenants-récepteurs.

Par conséquent, le véritable rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à acquérir les compétences nécessaires à l'explication des faits, c'est-à-dire de données que les apprenants auront eux-mêmes collectées au cours de leur étude de la culture-cible.

La seconde priorité réside dans la prise de conscience de soi et des autres. L'enseignement d'une dimension interculturelle implique en effet que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs des élèves.

En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants :

*« Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations »<sup>1</sup>.*

Suite à cette citation, nous pourrions dire qu'un E/A des langues étrangères intégrant la dimension interculturelle est un E/A qui vise à former des apprenants : des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un contexte d'identités variées, et d'éviter les stéréotypes et les malentendus. Le but ultime est donc la formation d'un individu conscient de la relativité de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'élaborer une pensée divergente.

Par conséquent, il doit, d'une part, continuer à permettre aux apprenants d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication et de s'exprimer selon des codes linguistiques établis. D'autre part, ce type d'enseignement développe également la compétence interculturelle chez les apprenants.

### **I.2.5 Compétences attendues ou composantes de la compétence interculturelle<sup>2</sup>**

Si l'on admet que l'apprenant est au cœur de la didactique, et toute activité part de lui et revient sur lui, il importe de prendre sérieusement ses attentes et ses besoins réels afin d'obtenir un bon résultat d'apprentissage.

---

<sup>1</sup>BYRAM, Michael; GRIBKOVA Bella et STARKEY, Hugh; op. cit., p. 12.

<sup>2</sup>Les composantes fournies par le Conseil de l'Europe dans une introduction pratique à l'usage des enseignants intitulée *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Réalisée par Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Reconnu en tant qu'une composante nécessaire à la didactique des langues-cultures, l'interculturel touche à toutes les notions considérées en didactique des langues-cultures : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre ...

Dans le cadre de l'E/A de la langue-culture française, amener l'apprenant à une prise de conscience interculturelle constitue un acte d'ordre cognitif. C'est-à-dire pour réussir la communication interculturelle, il faut acquérir certains comportements culturels français. L'apprenant doit apprendre à savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre sa culture et la culture française de savoir s'en servir une efficace communication/interaction.

Les composantes de la compétence interculturelle sont un certain savoir, certaines capacités et approches complétés par les valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs font partie intégrante des diverses identités sociales de chacun. Ainsi la compétence interculturelle trouve son fondement dans :

### **I.2.5.1 Savoir (Prise de conscience)**

Savoir répond à la question « je sais, je connais, j'ai appris... ». C'est un terme générique désignant un ensemble de connaissances, connaissances techniques et outils nécessaires à la réalisation d'un problème donné dans un champ professionnel concerné (le savoir = mes connaissances). Au singulier, le savoir désigne l'ensemble des connaissances acquises grâce à l'étude, à l'observation et à l'expérience comme le confirme Legendre dans ses propos : « *l'ensemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience* »<sup>1</sup>. Au pluriel, les savoirs réfèrent souvent aux connaissances de type théorique (*connaissances déclaratives qui correspondent aux divers types d'informations pouvant être mémorisées par l'apprenant. Elles peuvent s'exprimer par une réponse verbale*)<sup>2</sup> apprises à l'école. Elles sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites et sont directement accessibles via leur codage propositionnel en mémoire. Donc par le processus de l'apprentissage, l'apprenant construit son savoir ou ses savoirs à l'aide des connaissances acquises par l'étude, l'observation ou l'expérience.

---

<sup>1</sup>LEGENDRE, Ronald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin Editeur, 2005, p. 1202.

<sup>2</sup>VIENNEAU, Raymond, *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, 2<sup>ème</sup> édition, Canada, Chanière Education, 2011, p.3.

La connaissance (ou les savoirs) est la connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, aussi, des interactions générales entre les sociétés et les personnes.

Ainsi, la notion de *connaissance* peut être déterminée comme une double entité : d'une part, la connaissance des évolutions sociaux, et, de l'autre, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces évolutions et produits - cette deuxième constituante contient la connaissance de la vision que les autres ont possiblement de vous, et une certaine connaissance des autres.

Le savoir est un élément capital. Il est nécessaire de connaître non seulement la culture spécifique, mais plutôt celle du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, éléments qui entrent en jeu dans une relation interculturelle. Etre exposé aux référents culturels caractérisant la culture à d'autres cultures fait prendre conscience du monde qui nous entoure. Les vastes connaissances ou savoirs liés à la culture se retrouvent dans tous les domaines d'activités, donnant à la prise de conscience de multiples chances de se réaliser.

### **I.2.5.2 Savoir-être (Prise en charge)**

Savoir-être répond à la question « je suis ou je ne suis pas », ce sont les qualités que j'ai mises en œuvre (un adjectif me qualifiant). La notion du *savoir-être* ou savoir « que... » regroupe les attitudes et les croyances, les réponses affectives et les comportements sociaux, la connaissance de soi et des autres, tout apprentissage associé au domaine social et affectif. Appelé aussi *points de vue* et *approches interculturels*, le *savoir-être* est la curiosité et l'ouverture, l'aptitude à réviser sa méfiance ou son hésitation vis-à-vis des autres cultures et sa croyance dans sa propre culture. D'une autre manière, il est question d'un désir de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'admettre que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne externe, qui a des valeurs, des croyances et des comportements différents. Cela pourrait également être appelé l'aptitude à « décentrer ».



Nous pourrions dire que le savoir-être englobe les savoirs associés au développement personnel, à la capacité à s'inscrire au présent dans un projet de vie visant la pleine actualisation de soi.

### **I.2.5.3 Savoir-comprendre**

Appelé aussi *capacités*, le *savoir-comprendre* est aussi important que le savoir-être (ou les points de vue) et les savoirs (ou les connaissances). L'enseignement doit donc se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi.

Etant donné l'exigence, pour tout « locuteur/médiateur interculturel » d'être en mesure de comprendre la source d'éventuelles ambiguïtés, et de trouver les procédés d'y corriger, le locuteur doit acquérir une aptitude à « décentrer » les choses, mais aussi à les comparer. En faisant attention à des idées, aux faits et aux documents liés à deux – ou plusieurs – cultures différentes, et en imaginant le point de vue inverse, les locuteurs/médiateurs interculturels pourront entrevoir les ambiguïtés éventuelles concernant les paroles, les écrits ou les actes d'individus ayant une identité sociale hétéroclite.

De fait, le savoir-comprendre englobe les aptitudes de comparaison, d'interprétation et de mise en relation. Elles sont donc essentielles car il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un fait lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou de faits liés à sa propre culture.

### **I.2.5.4 Savoir apprendre/faire (Prise de position)**

Savoir-faire répond à la question « je suis capable de +un verbe d'action ». Le savoir-faire ou le savoir « comment ... » regroupe les habiletés intellectuelles ou dans tout autre domaine (social ...); en milieu scolaire, correspondent aux connaissances procédurales (*Application d'une procédure ou d'un algorithme mettant à la résolution d'un problème donné ou application d'étapes permettant la réalisation d'une activité intellectuelle complexe*)<sup>1</sup> et conditionnelles (*capacités à utiliser le contexte pour déterminer la réponse à apporter ou l'action à accomplir. Elles font appel aux processus cognitifs supérieurs de la taxonomie du domaine cognitif*)<sup>2</sup>. Elles relèvent de l'action non

---

<sup>1</sup>Ibid. p. 3.

<sup>2</sup>VIENNEAU, Raymond, op.cit., p.4.

pas seulement motrice, mais aussi mentale ou cognitive, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes et sont difficilement accessibles.

*Capacités de découverte et d'interaction* ou le *savoir apprendre/faire* est, en général, l'habileté à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manipuler connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps concret.

Du fait que ni les locuteurs/médiateurs interculturels ni leurs enseignants ne peuvent envisager l'ensemble de leurs nécessités en connaissances, il est tout aussi important d'acquérir l'aptitude à trouver de nouveaux éléments de savoir et à les intégrer à ceux que l'on possède déjà. Locuteurs et enseignants doivent surtout savoir sous quel angle aborder les autres pour qu'ils soient à même d'expliquer leurs croyances, leurs valeurs et leurs conduites, cela n'étant pas forcément évident du fait que tous ces éléments se situent à un niveau irréfléchi.

Il est bien clair que ce sont des savoir-faire, des savoir « comment... », des connaissances procédurales qui sont visées, et non des connaissances déclaratives propositionnelles, des savoir « que... ». Dès lors qu'enseigner ne se réduit pas à renseigner, former à énoncer des informations que les apprenants se contenteraient de recevoir et de restituer sans nécessairement les comprendre, dès lors qu'enseigner vise, au moins, à construire des savoir-faire chez les apprenants. Nous sommes alors confrontées alors à un paradoxe : comment acquiert-on un savoir-faire ? Comment l'apprentissage débouche-t-il sur une compétence, c'est-à-dire sur un savoir-faire intelligent qui n'est pas seulement une habitude, (la reproduction des conduites acquises, mais l'aptitude à les adapter à des nouveaux cas, à les modifier en fonction de situations insolites) ?

De manière générale, l'apprenant utilise, dans ses interactions avec les autres, les habiletés sociales et relationnelles appropriées à divers contextes et situations de communication, que la communication soit directe ou indirecte. Dans ses comportements verbaux ou non verbaux, ses savoir-faire ou habiletés lui permettent de s'ajuster, de s'adapter, de négocier et de s'affirmer. Ainsi la prise de position face aux référents culturels des autres cultures exige des comportements qui favorisent l'harmonie, le dialogue et la rencontre de l'autre avec ses ressemblances et ses différences.

### **I.2.5.5 Savoir-s'engager**

La vision critique au niveau culturel ou le savoir-s'engager est l'aptitude à évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites les points de vue, pratiques et produits de sa propre nation et des autres nations et cultures.

Que puissent être les apprenants, ils ont eux aussi des idées, des valeurs et des conduites profondément gravés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un refus vis-à-vis des autres. Etant donné ce fait néfaste, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent prendre conscience de leurs propres valeurs et de l'influence de celles-ci sur leur représentation des valeurs des autres. En d'autres termes, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui.

Selon les spécialistes, ce sont ces dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être privilégiées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous souhaitons ajouter aussi :

### **I.2.5.6 Savoir-devenir**

Il regroupe les savoirs associés au développement personnel, à la capacité à s'inscrire au présent dans un projet de vie visant la pleine actualisation de soi.

### **I.2.5.7 Savoir-vivre ensemble**

Respect et appréciation des différences individuelles, capacité à établir des relations harmonieuses avec autrui tout en exprimant sa personnalité propre.

### **I.2.5.8 Savoir-agir**

Savoir qui intègre plusieurs autres types de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) dans une réponse plus complexe, l'expression d'une compétence.

Il convient de dire que ces savoirs visés par l'institution scolaire sont répartis en savoir (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales et conditionnelles), savoir-être (attitudes et valeurs), savoir-devenir (buts personnels), savoir-

vivre ensemble (habiletés interpersonnelles et relations sociales) et savoir-agir (compétences disciplinaires et transversales).

## I.2.6 Vers une pédagogie interculturelle

Suivre ou appliquer une pédagogie interculturelle nous permet de dépasser un E/A purement linguistique d'une langue étrangère, mais, il rejoint le linguistique et le culturel durant le processus de l'E/A pour mettre en valeur l'ensemble des interactions qui se déroulent en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur du processus.

### I.2.6.1 Authenticité / Documents authentiques

Un document authentique est celui qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques.

*« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue »<sup>1</sup>.*

La pédagogie de document authentique a été utilisée dans le but d'éviter le recours à des documents à caractère artificiel ou tout simplement inauthentique et de recommander le document authentique (à caractère "originel") qui assure une communication authentique (orale ou écrite) en classe: car *« Plus on introduit des documents authentiques dans la classe, plus on montre le français tel qu'il est pratiqué par les locuteurs natifs. Les documents fabriqués des méthodes de langue sont quelquefois fastidieux pour enseigner les points de grammaire »<sup>2</sup>.*

En didactique de FLE, dans le concept d'authentique il est possible de distinguer *« l'authenticité de l'apprentissage (en tant qu' "engagement personnel" aussi bien pour l'élève que dans les rapports enseignant–apprenant) et l'authenticité du contenu (linguistique et culturel, qui 's'oppose (...) à l'idéalisation à la fabrication, la construction*

---

<sup>1</sup>CUQ et GRUCA, (2005), op.cit., p.431.

<sup>2</sup>MPANZU, Mona « *Quelques principes propres à la didactique de la grammaire des langues.* », Lundi 31 janvier 2011, [Page consultée le 11/05/15] sur le site [www: https://www.google.dz/search?q=adm%20amp6%20jussieu%20fr%20uag%20internet%20etp%20defi%20cours%20htm#q=monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html](https://www.google.dz/search?q=adm%20amp6%20jussieu%20fr%20uag%20internet%20etp%20defi%20cours%20htm#q=monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html).

ou la simplification didactique), qui cependant sont forcément complémentaires »<sup>1</sup>. Il en ressort deux types:

- ✚ Le premier type nommé "originel" concernant les documents dont le contenu linguistique et culturel est proprement originel; il s'agit de «discours et textes "bruts", des "documents authentiques" dont les caractéristiques privilégiées semblent être l'intégrité (et donc intégralité), c'est-à-dire le respect de la forme originelle comme produit de la communication entre Français»<sup>2</sup>;
- ✚ Le deuxième appelé "pédagogique" concernant les documents dont le contenu linguistique et culturel est adapté aux circonstances de la classe mais simulé à l'originel, c'est-à-dire le contenu garde une certaine authenticité; il s'agit de «discours et textes fabriqués dans une perspective pédagogique mais dont le contenu se veut porteur d'une certaine authenticité: on peut parler de vraisemblance à propos de ces documents que certains qualifient de "réaliste"»<sup>3</sup>.

En total, le document authentique, quel que soit le type de son authenticité (originel ou pédagogique), représente un matériau qui permet de constituer un objet d'enseignement/apprentissage en classe de FLE qui sert à sensibiliser les apprenants non-francophones, à la richesse de l'organisation du Français. En effet, les documents authentiques ancrent l'apprentissage dans la vie réelle, celle de la langue cible et celle des apprenants. Ces documents permettent de réunir l'enseignement de la langue et de la civilisation et « de régler ainsi un épineux problème de la didactique des langues »<sup>4</sup>.

Une des particularités de maîtrise de FLE réside dans la volonté de placer les apprenants en situations de communications authentiques, de les entraîner à un comportement langagier réel. Les documents authentiques : menus de restaurant, programme de cinéma, carte de métro ..., s'avèrent très utiles dans les activités visant les objectifs interculturels.

Par conséquent, il importe d'user des documents authentiques, mais de veiller également à ce que l'apprenant en saisisse bien le contexte et les intentions. Il convient

---

<sup>1</sup>H. Stern, In : BOYER, Henri ; BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle: *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*, CLE International, 1990, p. 34.

<sup>2</sup>H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Ibidem. p. 35.

<sup>3</sup>H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Ibidem.

<sup>4</sup>CUQ et GRUCA, (2005), op.cit., p. 432.

aussi d'user des documents d'origines diverses et présentant des points de vue divers, afin de permettre l'apprenant de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question. Au total, il est plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette capacité d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information.

Or l'authenticité ne relève pas uniquement du niveau formel d'un énoncé, mais aussi du niveau contextuel : les conditions dans lesquelles il a été produit, ses objectifs, son public cible ... Est-il possible de considérer comme authentique un article de journal, découpé, photocopié et distribué en classe, lu et commenté collectivement ?

L'introduction du document authentique permet la découverte du culturel, des allusions, des comportements de façon implicite, dans une image, une conversation de tous les jours, dans le non-dit. Cela est conditionné par une bonne exploitation de la part de l'enseignant de cette découverte.

Nous interrogeant sur les notions qui pourraient guider la sélection du matériel à proposer en classe dans l'accès à une culture cible, DE CARLO<sup>1</sup> a proposé les critères suivants :

- ✚ *La pertinence*, pour vérifier s'il contient au moins un élément déjà connu par l'apprenant, s'il peut lui suggérer quelque chose d'« autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté ;
- ✚ *La performativité*, pour déterminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;
- ✚ *L'exploitabilité*, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant en considération de la variété des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des apprenants.

Les documents ancrés sur la réalité française contemporaine recèlent en eux des potentialités pédagogiques permettant de faire évoluer les représentations et d'atteindre les objectifs transversaux bien au-delà de la composante linguistique. Ils représentent un support essentiel pour donner ou redonner le plaisir d'apprendre le français (ou du français) en contexte. Leur traitement encourage des regards sur la société française, ses valeurs et ses modes de fonctionnement, en évolution et en mouvement. L'appropriation s'effectuera grâce à la régularité d'utilisation de ces supports. La place et le rôle de

---

<sup>1</sup>DE CARLO, Maddalena, (Janvier 2007), op. cit., p. 57.

l'enseignant sont également interrogés par ces utilisations. Les fonctions varient selon les activités et les types de supports exploités.

Nous signalons que trouver des documents authentiques lorsque l'on est enseignant de français paraître difficile. Pourtant, avec un brin de volonté, on pourra récolter des documents administratifs et publicitaires et bien d'autres choses encore. Nous trouverons de nombreux documents authentiques dans les ambassades et consulats. Aussi dans les centres de langue qui dispensent des cours de français, des documents administratifs et pédagogiques en français, des affiches, des offres de voyage, etc. Les centres de documentation, les centres culturels et les instituts français sont également des lieux où il est possible de trouver par exemple des affiches publicitaires, des livrets de présentation de spectacles, des films, des musiques, des livres. Même dans les aéroports, les ports et les gares, nous trouverons des compagnies aériennes, maritimes et ferroviaires francophones permettant d'avoir toutes sortes de documents authentiques, tels des horaires d'embarquements, des titres de transports, des publicités, des aliments, etc. Les offices du tourisme, les musées, les monuments, les lieux de culte, les théâtres et opéras, les jardins et les parcs sont des lieux où l'enseignant pourra récolter de nombreux dépliants et guides touristiques rédigés en français. Il pourra même demander au chef de restaurants français de lui donner des recettes, des aliments et emballages alimentaires, des menus, etc.

L'enseignant pourra également demander à ses apprenants de partir à la recherche de documents authentiques ou de produire des travaux sur des traits culturels. Il serait très bénéfique de demander à chaque apprenant, ou groupe d'apprenants, d'établir la fiche d'identité (nom, description, fonction, histoire, connotation, etc.) d'un objet français qu'il aura en sa possession, comme une casquette Lacoste, un savon de Marseille, une boîte de camembert, etc.

### **I.2.6.2 Rôle de la langue maternelle**

Sans aucun doute la langue maternelle (L.M) occupe une place et, même, des places dans la classe de FLE. Certainement plusieurs questions surgissent : Quelles sont ces places? Et, quel rôle joue-t-elle ? Est-ce un obstacle? Est-ce une aide pour les apprenants? Comment ?

Se questionner sur le rôle de L.M. dans la classe de L.E. suppose forcément que l'on tienne compte des rapports entretenus entre ces deux disciplines d'enseignement et par conséquent de l'évolution respective de leur pédagogie. Il est clair que les relations entre ces deux langues ont connu des phases diverses et fortement contrastées au sein de la pédagogie des L.E. L. Dabène retrace l'histoire des rapports entre langue maternelle et langue étrangère qui ont évolué au cours de langue.

Dans la méthode dite "traditionnelle", les choses étaient parfaitement claires, la langue étrangère constituait l'objet de l'enseignement et la langue maternelle l'outil. Cette dernière se trouvait donc investie de trois rôles essentiels: relais sémiotique, métalangage descriptif et véhiculaire pédagogique.

Avec l'apparition des méthodologies préconisant l'accès direct au code étranger (méthodes "directes", audiovisuelles, etc.), la langue maternelle apparaît comme un phénomène parasite et nuisible, et sa prise en compte dans la classe un détour inutile voire dangereux. Les trois fonctions citées plus haut seront, dès lors, assurées par d'autres moyens ou simplement éliminées:

- ✚ Le contenu sémantique sera véhiculé soit par d'autres relais issus de systèmes sémiotiques, et surtout extra-linguistiques (images, mimiques, gestualité, etc.), soit à travers un discours explicatif paraphrastique en L.E. ;
- ✚ La description du système étranger se verra exclue de l'activité pédagogique au profit de procédures reposant sur la manipulation systématique de modèles ;
- ✚ La gestion pédagogique s'effectuera, en grande partie, à travers l'usage de L.E.

Tout ceci aura pour effet d'attribuer à cette dernière le double statut de langue outil et de langue objet.

La langue maternelle a donc longtemps été exclue des classes de langues étrangères, or un rapprochement entre la langue maternelle et la langue étrangère permet de construire des hypothèses opératoires. Ainsi la langue maternelle peut construire le socle langagier de référence, et c'est plutôt le recours à la langue maternelle qui constitue une des conditions favorables de l'apprentissage la présence de la langue maternelle et permet le maintien de l'identité linguistique et culturelle des apprenants.



Utiliser la langue maternelle dans la classe et l'accepter est un basement psychologique pour les apprenants. Cependant, elle provoque l'envie et le plaisir des apprenants à construire leur lien avec la langue cible par leur langue.

Comme on connaît déjà, l'assimilation d'une langue cible à l'institution scolaire repose sur un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'apprenant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De fait une relation tout à fait nouvelle, distincte de celle de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'apprenant assimile a avec l'objet une relation non pas directe mais médiatisée par les mots de la langue maternelle [Vygotsky85].

Il importe de signaler que notre manière de concevoir les choses, de voir le monde qui nous entoure, de structurer de notre pensée est attachée à notre langue maternelle. Il s'agit du concept de relativité linguistique qu'Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf ont exprimé sous forme d'une hypothèse :

*« L'hypothèse énonce que le langage n'est pas seulement la capacité d'exprimer oralement des idées, mais est ce qui permet la formation même de ces idées. Quelqu'un ne peut pas penser en-dehors des limites de son propre langage. Le résultat de cette analyse est qu'il y a autant de visions du monde qu'il y a de langages différents. »*

Cependant il ne faut pas négliger la relation entre le bagage culturel en langue maternelle de l'apprenant et son aptitude à la compréhension de la culture cible. En théorie, l'apprenant doit faire abstraction du sémantisme de sa propre langue pour adopter celui de la langue étrangère, mais en réalité, il abandonne rarement son propre cadre référentiel. Et l'acquisition d'une compétence interculturelle passe forcément par sa propre langue et sa propre culture. Quelles seraient alors les démarches interculturelles en classe de langue pour développer des capacités interculturelles?

### **I.2.6.3 Méthodes de travail (Propositions de démarches et d'activités interculturelles)**

S'il souhaite développer les habiletés interculturelles de ses apprenants, l'enseignant peut prendre pour point de départ les thèmes et le contenu général des manuels. Les sujets traités dans les manuels peuvent être développés dans une perspective interculturelle et critique. Le principe de base consiste à conduire les apprenants à comparer un thème défini dans une situation familière à des situations non familières. Le programme prédéterminé peut donc être modifié ou remis en question par des méthodes très simples, permettant aux apprenants de prendre conscience des valeurs et significations implicites.

Quelle serait la première démarche interculturelle en classe? Dès le premier cours, et par respect de l'Autre et de soi-même, une prononciation correcte du nom et prénom de l'Autre pourrait être la première démarche. De fait, l'enseignant devrait laisser l'apprenant se présenter et mémoriser ses nom et prénom comme il se doit. Si cet effort est fait de la part de l'enseignant, les autres apprenants suivront son exemple. Ensuite, vient l'instauration d'une atmosphère de confiance entre les uns et les autres, qui est facilitée par cette démarche ; à partir de là, des questions plus culturelles et plus complexes pourront être abordées.

Autre exemple de démarche interculturelle, le fait de saluer : dire bonjour/bonsoir, le tutoiement et le vouvoiement sont les premiers contacts avec la culture cible. Un thème de civilisation parmi d'autres qui pourrait être traité lors d'une formation interculturelle est celui de l'étude du calendrier ou des fêtes françaises. Il est clair que les fêtes de Noël et du Nouvel An, de Pâques et de la Saint-Valentin ne sont pas célébrées de la même façon en France et dans le reste du monde. Le sens, les motifs, les dates, les coutumes (chants de Noël, repas du Réveillon, œufs de Pâques, etc.) sont différents. Le rôle de l'enseignant est de sensibiliser l'apprenant sur ces différences et de le pousser à faire des recherches, des comparaisons. Ce travail interculturel pourrait donc reprendre les trois étapes de Vincent Louis. Premièrement, les apprenants de culture devront se lancer à la recherche de points communs. Pour cela, ils doivent avant tout prendre du recul vis-à-vis leur propre environnement culturel. Pour faciliter ce travail, l'idéal serait de placer les étudiants dans un environnement assez neutre et dans une ambiance favorable pour ce genre de situation : la classe. Donc, il faudrait peut-être éviter d'y accrocher uniquement des images ou photos de la France et de son patrimoine. Deuxièmement, l'apprenant devra prendre conscience de sa propre culture, et peut-être pour la première fois la voir avec les yeux de l'Autre. Ainsi, on pourra mettre en évidence les différences qui vont, dans la majorité des cas, provoquer

des étonnements, des questions. Troisièmement, pour ne pas rester au stade du pluriculturel ou du multiculturel, il faudra penser à élargir et, de ce fait, à relativiser les points de vue, les relations culturelles, ce qui permettra d'en construire de nouvelles qui seront interculturelles. Dans cette démarche, il ne faut en aucun cas imposer sa culture à l'autre ou bien adopter la culture de l'autre, mais il faut développer un nouveau cadre qui sera enrichi des cultures de l'un et de l'autre, ce qui rapproche et sépare c'est-à-dire d'aller à la recherche des ressemblances et des différences

L'enseignant a donc la grande responsabilité de rendre la classe de langue un « terrain réactif », et de l'exploiter afin d'aider ses apprenants à « décentrer » les choses. Le meilleur moyen d'y parvenir est l'apprentissage par expérience directe. La visite d'étude ou l'échange est l'occasion de promouvoir le savoir être. Elle est bien plus qu'une simple occasion de pratiquer la langue étudiée en classe.

*« C'est une expérience d'apprentissage globale, permettant de faire appel aux compétences interculturelles et de connaître de nouveaux points de vue et valeurs. Certes, dans ce contexte – et lors d'une visite d'étude plus encore que dans le cas d'un échange -, la pratique de la langue peut rester limitée, de même que l'acquisition de connaissances sur le pays étranger en question ; mais cela importe peu. Si l'enseignant sait créer une structure pédagogique en trois temps, les élèves peuvent tirer parti de la visite d'étude ou de l'échange d'une manière rarement possible en classe. Les enseignants doivent avoir des objectifs bien définis et utiliser des méthodes prenant en compte la force de l'apprentissage par expérience directe ; et, sur ces bases, les apprenants seront à même de « rendre l'inconnu plus familier et les éléments familiers plus étranges ».<sup>1</sup>*

Le principal privilège de la visite d'étude ou de l'échange est de permettre de développer les capacités de découverte d'un environnement nouveau (le savoir apprendre). A cet égard, l'enseignant s'efforcera de transmettre aux apprenants des capacités relativement en fonction de leur maturité et de leurs compétences linguistiques, c'est-à-dire en fonction de leur âge linguistique et culturel réel, afin de les aider à découvrir et explorer le nouvel environnement, à identifier les éléments totalement nouveaux et inconnus et à y trouver des explications et des éclaircissements pour mieux comprendre.

Il importe de se rappeler que toute visite d'étude ou tout échange comporte trois étapes :

---

<sup>1</sup>Le Conseil de l'Europe dans une introduction pratique à l'usage des enseignants intitulée *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Réalisée par Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY , Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 23.

- ✚ **Une étape préparatoire** : les apprenants doivent extérioriser leurs idées et leurs préoccupations au sujet prévue. L'enseignant pourra préparer ses apprenants. Il pourra, par exemple, leur demander d'écrire à tour de rôle, sur une feuille de papier, la première idée ou image qui leur vient à l'esprit lorsqu'on évoque le lieu où ils doivent se rendre en visite d'étude. A un stade ultérieur, les apprenants pourront revenir vers ces premières impressions et comparer leurs attentes d'alors à l'expérience vécue. Cette étape préparatoire permet également à l'enseignant de connaître le point de départ de ses apprenants.
- ✚ **L'étape sur le terrain** : les apprenants se trouvent littéralement « plongés » dans le nouvel environnement, et absorbent des éléments à travers tous leurs sens, à la fois consciemment et inconsciemment. Toutefois, il doit y avoir, à ce niveau, une possibilité d'échapper un temps aux exigences du nouvel environnement, afin de réfléchir – aussi bien seul qu'avec tous les autres camarades. De même, les apprenants devraient réaliser un journal ou des affichages, en tant que « lieu symbolique » où ils puissent exprimer leurs idées et leurs réactions. Il conviendrait également de recréer l'atmosphère de la salle de classe, en compagnie de l'enseignant afin que chaque apprenant puisse comparer son expérience à celles de ses camarades, et que l'enseignant puisse mettre l'accent sur les idées fausses.
- ✚ **Une étape de suivi** : au retour, il convient de privilégier un nouveau travail sur les diverses expériences vécues au cours de la visite, le partage et la comparaison des expériences de chacun, afin de tenter de comprendre l'environnement étranger et les personnes qui y vivent. L'un des moyens les plus efficaces, à cet égard, sera de demander aux apprenants de réaliser un exposé. Cela les obligera à un exercice de « décentrage » des choses.

Ce processus pourra reposer en grande partie sur des illustrations visuelles. Les apprenants pourront présenter des dessins, des photos qu'ils auront prises, afin d'éviter la difficulté de devoir définir, dans la langue étrangère ou même dans sa première langue, des éléments totalement nouveaux.

Si, toutefois, l'enseignant n'a pas la possibilité de faire l'apprentissage par expérience directe : la visite d'étude ou l'échange, il pourra faire appel à un matériel adéquat. Il doit réfléchir sur le matériel dont il a besoin pour promouvoir la dimension interculturelle dans sa classe.

Les sources d'information utilisées dans ce type d'approche sont des textes originaux, notamment des enregistrements audio, et tout un ensemble de documents écrits ou visuels, tels que des cartes, des photographies, des graphiques et des dessins. Les activités actives viseront à la compréhension, à la discussion et à la rédaction dans la langue étrangère.

Pour ce faire, l'enseignant pourra soit chercher lui-même du matériel original supplémentaire offrant des perspectives différentes, soit encourager ses apprenants à le faire. A cet égard, l'internet est une source d'informations très aisée et très riche. Les parcours internet constituent également un exercice motivant qui permettra aux apprenants de découvrir des cultures étrangères en les invitant à se décentrer, à entrevoir et à admettre l'existence d'autres visions du monde. L'enseignant pourra également amener ses apprenants à établir des liens de différences et de similitudes entre leur propre culture et celle de la langue cible. L'analyse de la publicité et des médias cadre bien dans ce projet.

Enfin, les échanges et les projets coopératifs constituent un moyen efficace. La meilleure manière d'initier les apprenants à la communication interculturelle est de les faire entrer directement en contact avec des étrangers.

#### **I.2.6.4 Evaluation de la compétence interculturelle**

L'évaluation constitue un élément essentiel de toutes démarches pédagogiques, elle a pour premier objectif l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'E/A en prenant en compte les erreurs en régulant et en adaptant le dispositif didactique à la réalité des apprentissages et ce pour renforcer et augmenter les réussites. Elle est un dialogue particulier et permanent entre l'enseignant et l'apprenant. Elle permet à l'enseignant de prendre des décisions de régulation indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. Elle permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de son apprentissage, des démarches et procédures utilisées pour le réaliser.

En s'inscrivant dans une perspective interculturelle, une problématique se pose : de quelle manière l'enseignant doit-il évaluer la compétence interculturelle? Pour ce faire, elle doit, tout en respectant l'âge, l'intérêt, les attentes et les besoins des apprenants, fournir des situations et des contextes analogues à ceux qui sont utilisés en cours d'apprentissage. Elle doit porter sur les compétences fixées (savoir, savoir-faire, et savoir être) sur les processus

et sur les résultats (produits). Des méthodes et des techniques telles que l'observation en classe, les questionnaires, les interviews...peuvent être utilisées. Tout ceci amènera donc l'apprenant à se corriger et à ajuster ses façons de faire et de voir les choses. Aujourd'hui, l'évaluation est considérée comme un moyen de progression de l'apprenant.

L'une des choses les moins difficiles, semble-t-il, est d'évaluer l'acquisition des informations par les apprenants. Il existe de nombreuses formes d'évaluation, le contrôle n'en étant qu'une parmi d'autres. Nous pouvons procéder à de simples contrôles; toutefois, à ce niveau, la difficulté consiste à déterminer les faits importants.

On peut par ailleurs évaluer les connaissances et la compréhension de l'élève. En classe de langues, par exemple, l'enseignant peut faire une évaluation de la faculté d'analyse critique et de la sensibilité personnelle des apprenants, vis-à-vis les œuvres littéraires. Puisque l'évaluation des connaissances n'est qu'une infime partie du processus, l'enseignant doit également évaluer la capacité de l'apprenant à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange (savoir être) ; il doit amener l'apprenant à laisser ses idées toutes faites et à adopter de nouvelles visions (savoir s'engager).

Les critères de l'évaluation interculturelle peuvent porter sur ce qui concerne la pratique de la langue étudiée et ce qui concerne le lieu et le moment de l'expérience ; l'âge de l'apprenant. Elle touche les éléments suivants :

- ✚ **Les sensations** : De quelles manières la curiosité et l'intérêt peuvent être suscités : moments de sensation de mal à l'aise, moments de sensation à l'aise ;
- ✚ **Les connaissances** : Les éléments majeurs à apprendre au sujet de la vie de famille, au sujet du pays de la langue étudiée aussi bien à l'époque actuelle que par le passé, au sujet des coutumes du pays, des conventions du dialogue local (les sujets intéressant les habitants de ce pays, les sujets à éviter, la manière de saluer les gens et de prendre congé d'eux ...).
- ✚ **Les actes** : Les incidents, ou les problèmes à éviter et à résoudre en expliquant qu'il existait différentes cultures, à comprendre le point de vue d'autres cultures ; comment certains malentendus peuvent se produire. Cas concrets où plusieurs questions peuvent être posées et interpréter les réponses (depuis le simple fait de « demander son chemin ou n'importe quelle autre demande » jusqu'aux efforts de

compréhension des coutumes, des traditions et convictions attachées à la culture cible).

*« L'évaluation a donc pour fonction d'encourager la prise de conscience, par les apprenants, de leurs propres compétences interculturelles, et de les aider à comprendre que ces capacités peuvent s'acquérir dans de nombreux contextes différents – aussi bien en classe qu'en dehors de l'école. »<sup>1</sup>*

La communication interculturelle demeure un territoire à haut potentiel de développement et de découvertes, et une réflexion sur les évaluations contribuera sans doute à mieux expliciter les outils et les méthodes nécessaires à une prise en compte plus objective des savoirs et des savoir-faire culturels dans nos pratiques de classe.

### **I.2.7 Atouts pour l'E/A de la compétence interculturelle**

Textes, poésies, chansons, courts métrages, extraits de films, documents audio et vidéo représentent des supports inépuisables pour acquérir, développer et renforcer la compétence interculturelle. On trouve dans l'étude de ces supports un extraordinaire prétexte pour faire accéder les apprenants à la connaissance de la réalité française.

#### **I.2.7.1 Le texte littéraire, un genre inépuisable dans la rencontre et la découverte de l'autre**

La littérature a, toujours, été considérée comme un support très important dans l'E/A des langues étrangères et elle continue à occuper une position stratégique en classe de FLE. Le statut que procure le texte littéraire est dû à ses trois composantes à savoir son origine linguistique, sa littérarité et sa dimension culturelle. Comme le démontre la citation suivante :

*« Dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue : le texte littéraire demeure [...] essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage »<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup>Le Conseil de l'Europe dans une introduction pratique à l'usage des enseignants intitulée *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Réalisée par Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 35.

<sup>2</sup>REUTER, Yves ; Jean-Louis, CHISS et DAVID, Jacques ; *Didactique du Français : État d'une discipline*, Éd. Nathan, Paris, 1995, p39.



La littérature est un moyen privilégié d'expressions et d'échanges, une des plus sûres voies du dialogue entre les cultures puisque les textes, conçus comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde. Elle dresse une variété de tableaux de la société tout en valorisant l'identité et l'appartenance culturelle des auteurs. Le dialogue interculturel est donc, entendu comme *l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels générés par des interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une identité culturelle des partenaires en relation*<sup>1</sup>, au cœur de la littérature.

### **I.2.7.2 Le texte littéraire, un vecteur (inter)culturel en classe de FLE**

La littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l'apprenant l'accès à la culture cible. La culture de l'apprenant va être confrontée avec le monde de l'*Autre* par le biais du texte littéraire qui véhicule des images renvoyant à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle. Du fait que *la lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture*<sup>2</sup>. (Cuq, 2005)

De fait, toutes les manifestations culturelles et sociales sont racontées et décrites dans les œuvres littéraires qui deviennent des voies d'accès privilégiées aux différents modèles culturels. Ainsi L. Porcher et M. Abdallah-Preteille ont considéré la littérature comme un *lieu emblématique de l'interculturel*<sup>3</sup> du fait de ses caractéristiques intrinsèques. Ils voient que :

*« L'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières que l'on se situe dans une perspective résolument internationale, que l'on dépasse son bout de champ. [...] Cette prise de vue résolument internationaliste ne doit évidemment pas occulter le fait qu'une œuvre littéraire possède un lieu de*

---

<sup>1</sup>CHANET, Claude, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, p. 21.

<sup>2</sup>CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 504.

<sup>3</sup>ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1976.



*naissance, dans le temps et dans l'espace, et qu'elle en porte nécessairement les marques distinctives. La littérature est à la fois de partant et de quelque part<sup>1</sup>. »*

A la fois, le texte littéraire trouve sa place dans l'enseignement de la langue comme dans celui de la culture « *parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres<sup>2</sup>* ».

Le même point de vue partagé par Martine Abdallah- Pretceille et Louis Porcher (1996) lorsqu'ils proposent la définition suivante du texte littéraire :

*« Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. »*

Le texte littéraire est alors une démarche qui prend en considération un critère principal dans le choix de documents didactiques : celui que Zarate<sup>3</sup> appelle la *qualité informative* des documents. Celle-ci n'est pas constituée par l'actualité des informations, par la présentation de données qualitatives ou par la nature du support (une vidéo n'est pas nécessairement plus performante qu'une photocopie d'un texte écrit), elle est garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité :

*« Ce qui fait l'intérêt d'un jeu contradictoire de représentations, c'est le rapport de concurrence entre elles. Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquelles un groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant pour ceux qui sont extérieurs à ce groupe, à force de règle pour ceux qui y participent<sup>4</sup>. »*

---

<sup>1</sup>Idem, pp. 162-163.

<sup>2</sup>BESSE, Henri, « *Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère* », In *Trèfle*, n°9, Lyon, 1989, p.7.

<sup>3</sup>ZARATE, Geneviève, *op. cit.*

<sup>4</sup>Ibid., p.37.

D'après ce critère et dans le cadre d'une approche interculturelle, M. DE CARLO<sup>1</sup> voit que les textes à proposer aux apprenants devraient :

- ✚ Représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;
- ✚ Contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes réalités sociales des regards croisés de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte ;
- ✚ Présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;
- ✚ Focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes.

Il semble à plusieurs spécialistes que le texte littéraire, par sa complexité et par la richesse des points de vue qu'il mobilise, répond de façon exemplaire à ce critère. La multiplicité des perspectives sur la réalité, à l'intérieur d'un texte, permet d'un côté le développement et l'enrichissement des capacités cognitives des apprenants, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation, et d'autre côté les amène à reconnaître leurs conduites, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel.

La littérature peut alors être vue comme un patrimoine culturel à connaître. Ce dernier est constitué des œuvres ou chefs-œuvres de grands écrivains. L'école doit donner la priorité à l'étude de ce patrimoine. Car le texte littéraire demeure véritable outil d'apprentissage dont l'apprenant a besoin pour atteindre ses objectifs tout au long de sa formation scolaire, et pour apprécier plus le spectacle linguistique, découvrir et comprendre le culturel de l'époque comme le confirme le sociologue Louis PORCHER dans ces propos: « *(la littérature) constituant à la fois la base (on apprend le français pour savoir lire dans les grands textes) et l'horizon optimal (on apprend le français pour savoir lire, en fin de compte, la littérature française) de l'enseignement.* »<sup>2</sup>

### **I.2.7.3 L'image, une porte d'entrée à la langue-culture cible**

---

<sup>1</sup>DE CARLO, Maddalena, op. cit.

<sup>2</sup>PROCHER, Louis, (1986) cité par B. ANDRE et J-J. RICHER, *Repères en FLE*, Université de Bourgogne, CFOAD, 2004, p. 7

L'image est omniprésente dans tous les domaines. Selon le dictionnaire *Le petit Larousse* (2005), le mot *image* venant du latin *imago*, désigne *la représentation visuelle d'un objet par différents moyens ou supports, dessin, image numérique, peinture, photographie, etc.*

En didactique des langues, elle occupe une place importante : elle est présente dans les dictionnaires imagés, dans les manuels scolaires, etc. Elle ne cesse d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un mouvement didactique qui s'est intéressé au recours à l'image afin d'exploiter mieux avec les apprenants leur aspect sémiotique et culturelle. Ce qui nous intéresse dans notre présent travail, c'est l'image en tant qu'illustration pour faciliter la compréhension et l'appropriation du vocabulaire et en tant que support visuel pédagogique renfermant un aspect culturel pour initier les apprenants à la culture cible.

D'un point de vue méthodologique, J.P. CUQ distingue trois catégories d'images<sup>1</sup> :

- ✚ **L'image fixe** : les dessins des méthodes, des films fixes, les photos peuvent servir divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisis. L'image, donc, peut permettre la présentation et la compréhension directes comme le cas dans les dictionnaires imagés. Des dessins plus riches ou des photos serviront à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui se déroulent en classe de langue.
- ✚ **L'image animée** : les images animés, mobiles ou en mouvement de la télévision, de la vidéo ou du cinéma permettant de présenter plus d'éléments de la situation de communication.
- ✚ **Les images numériques** : dites aussi nouvelles images, les images numériques sont de plus en plus présentes dans les supports multimédias et dans les environnements numériques. Elles présentent de nouvelles potentialités puisqu'elles permettent à l'utilisateur d'intervenir sur elles de différentes façons (interactivité).

Dans notre recherche, nous nous intéressons à toutes ces catégories d'image.

#### I.2.7.2.1 Image et vocabulaire (langue)

---

<sup>1</sup>CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p. 125.

A travers les propos de Hall (1997) : "*depuis toujours la représentation de l'image avec la langue est le lieu d'expression et de transmission de l'appréhension du monde que l'homme s'est donné parmi d'autres, à travers la fonction esthétique.*"<sup>1</sup>

Ces propos confirment que l'image incarne un terrain fertile qui permet de s'ouvrir entièrement à des situations pluriculturelles et pluriethniques, de connaître plusieurs langages et codes expressifs. Vu leurs caractéristiques, certaines images sont intimement liées aux mots qu'elles sont censées accompagner et inversement, certains mots sont tributaires des images qui leur servent de support. Ces relations mots-image se différencient selon qu'elles reposent sur l'équivalence ou sur la complémentarité.

Dans certains cas, l'image est l'équivalent du mot ; dans d'autres l'image et les mots sont dans une relation de complémentarité. Tantôt le mot est complémentaire de l'image, tantôt l'image est complémentaire du mot. Il importe de dire que l'image est complémentaire du mot, cela nous renvoie à la notion d'illustration: par exemple pour quelqu'un qui sait lire, les images semblent illustrer les mots, pour celui qui ne sait pas lire c'est les mots qui illustrent l'image.

L'image est elle-même un texte car il y a des images qui parlent d'elles-mêmes et d'autres qui racontent. Sans doute, les images sont marquées dans le temps et l'espace; elles peuvent raconter l'histoire, la géographie, le passé, le présent, elles peuvent raconter toute une vie.

Ces relations d'équivalence et de complémentarité qui existent entre les mots et l'image nous semblent exploitables dans une conception audio-visuelle de l'E/A du FLE.

### **I.2.7.2.2 Image et culture**

Certaines images sont intimement liées à la culture. En effet, par son caractère universel accessible à tous et à sa force de séduction et de persuasion, l'image sous toutes ses formes, parvient à mettre en présence diverses cultures à l'échelle planétaire. Elle joue un rôle important dans la vulgarisation et la découverte des différentes cultures à travers le monde. Qu'elle soit fixe ou mobile, l'image participe à l'expansion des cultures d'une part, mais aussi, à la représentation visuelle de ces cultures dans des territoires autres que les

---

<sup>1</sup>DE SERRES, Linda, « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage », Université du Québec à Trois-Rivières, in Synergies Canada, N° 1 (2009), consulté [consulté le 2-1-2012.] sur le site <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>.

leurs. Elle tient alors un rôle déterminant et incomparable dans l'expansion des visions du monde, des idées, des modèles, des modes de vie, des styles vestimentaire et alimentaire. Elle illustre et véhicule des contenus, des valeurs qui sont partie prenante de l'identité culturelle d'un pays et reflète la diversité créatrice des individus.

En plus qu'elle est révélatrice de la culture, l'image entretient aussi des rapports avec la langue. Nous viserons, dans notre recherche, l'image qui renferme un aspect culturel comme (support iconographique linguistique et culturel) point d'accès à la langue et à la culture cibles dans un même enseignement afin de développer une compétence linguistique et culturelle chez les apprenants en classe de FLE.

### **I.2.7.2.3 L'image, outil d'apprentissage interculturel en classe de FLE**

Vu son utilisation persuasive et/ou éducative fort ancienne, l'image jouit d'un statut particulier. Elle est un auxiliaire précieux en classe de langue. Dans ses propos, le *père de l'audiovisuel en pédagogie* Jean Amos Comenius (1592-1671) insiste sur l'utilité du recours à l'image en disant : « Associer toujours l'ouïe à la vue, la langue à la main. Je veux dire que tout ce que l'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux<sup>1</sup>. ».

Cette vision est renforcée par les statistiques de Treichler<sup>2</sup> (1967); selon lui, on apprendrait : 1% par le goût, 1.5% par le toucher, 3.5% par l'odorat, 11% par l'ouïe et enfin 83% par la vue. Quant à la mémorisation des informations, nous retiendrions environ pour 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et entendons, 70% de ce que nous disons et, 90% de ce que nous disons en faisant.

D'après ce qui a été dit, l'image est certainement l'un des plus intéressants outils qui peuvent contribuer à l'apprentissage des langues ; parce qu'à l'aide de l'image nous pouvons expliquer le code de la langue en employant un autre code qui est visuel.

---

<sup>1</sup>BOUTAN, P. ; CHAILLEY, M. et VIGNE, H. ; *Il était une fois... la vie. Enseigner la fiction, Images et langages*, 1988, pp. 27-38.

<sup>2</sup>TREICHLER, *Module 1, Document 1, Entendre, voir, comprendre Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs*, janvier 2001.

L'image a été toujours peu présente dans l'E/A du FLE et d'une mauvaise qualité dans nos classes. La place accordée à l'image dans les manuels scolaires a connu une évolution considérable, et un renforcement de son usage mais elle demeure insuffisante et insatisfaisante.

En classe de FLE, l'image représente l'un des plus riches et des plus importants supports auquel l'enseignant d'une langue étrangère peut avoir recours pour faciliter à ses apprenants l'accès à cette langue. Les images permettent de riches exploitations et ouvrent à de multiples possibilités d'apprentissages. Elles remplissent plusieurs rôles : moyen d'expression personnelle, outil de communication, support informatif, vecteur de tout un ensemble de modèles culturels, esthétiques ou moraux, etc. Utilisée pour amener les apprenants dans le monde de la parole et de l'échange, l'image est à la fois :

**Un outil d'apprentissage**, dans le cadre :

- ✚ De l'expression orale et écrite : parler ou écrire à partir de, donner son point de vue à partir de l'image ;
- ✚ Du développement cognitif : observation, tri, prise d'indices, mémorisation, repérage spatio-temporel ;
- ✚ De l'appropriation de la langue : construction de phrase, Vocabulaire, etc. ;
- ✚ De la lecture : l'image, comme le texte, est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens.

**Un outil d'éducation** par le décodage formel et l'analyse critique de l'image, par la mise en considération des références interculturelles et des stéréotypes véhiculés.

Pour notre public, l'image est une source de motivation et de plaisir. Vu sa nature et sa forme riche en détails et en couleurs, l'image jouit d'un statut à double fonction; d'une part, elle assure une fonction didactique qui consiste à assurer la compréhension. De l'autre, elle remplit le rôle de support ludique, ayant le pouvoir de produire le plaisir d'apprendre chez l'apprenant.

Concernant l'aspect motivationnel de l'image, il fait d'elle outil doté d'un pouvoir de fascination et d'un attrait irrésistible, car elle peut agir sur l'affection et les émotions des apprenants tout en les séduisant.

En plus, un deuxième aspect fait de l'image est un support agréable et synonyme de spectacle. La présence de dispositif divertissant en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir, éveille sa curiosité, attire et mobilise son attention.

Nous considérons que ces aspects contribuent à créer un climat propice à l'enseignement du français à tous les paliers et à le rendre de plus en plus efficace. Ils peuvent être considérés comme une des causes principales de la réussite scolaire mais aussi la base de tout apprentissage d'une langue étrangère surtout avec un public débutant.

Une bonne utilisation du choix d'œuvres picturales, comme support didactique associé à d'autres activités en classe de FLE, offre des possibilités d'exploitation pédagogique multiples et variées. Elle permet de développer l'autonomie d'expression des apprenants et de différencier les contenus de l'enseignement en cours de FLE. C'est un moyen idéal qui facilite l'accès à des significations latentes contenues dans un système de représentation foisonnant de clichés socioculturels et de types humains qu'il convient d'interroger avec les apprenants pour favoriser chez eux le jugement distancié et l'esprit critique.

Utilisée comme source de motivation et de plaisir, l'image pourrait donc être la meilleure manière d'aider les apprenants à utiliser et développer toutes leurs ressources et à mieux construire leur parcours d'apprentissage dans la langue étrangère mais aussi à élargir leurs pratiques langagières et culturelles. Sa présence en classe de FLE avec les différentes activités auxquelles elle se prête, peut amener une certaine détente, un enrichissement et une diversité culturels dont vont profiter les apprenants.

L'image permet un accès immédiat à l'information que n'offre pas toujours le message écrit. Elle fait notamment l'économie du temps de lecture et permet à l'apprenant de disposer des informations plus rapidement. Elle permet de récupérer les apprenants en difficultés qui ont donc plus facilement accès au support utilisé en classe qu'avec un document de compréhension écrite ou orale.

C'est pour ces avantages et ces raisons que nous avons opté dans le présent travail pour le recours à l'image au sein des activités ludiques. Car nous postulons que les besoins de l'apprenant en classe de FLE ne se limitent pas à la dimension linguistique et

communicative. Mais il a besoin des dimensions culturelle et ludique : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés. Il faut opter pour un équilibre judicieux entre le linguistique, le communicatif, le culturel et le ludique.

### **Conclusion**

Si l'enseignement des langues étrangères privilégie surtout la composante linguistique, il néglige souvent les autres composantes et certainement les composantes stratégique, paralinguistique et surtout sociolinguistique et socioculturelle. Or ces composantes constituent avant tout la dimension interculturelle de la compétence de communication et s'avèrent particulièrement importantes dans un monde multiculturel et économiquement global.

En guise de conclusion, nous pourrions dire qu'une véritable compétence communicative interculturelle requiert non seulement l'apprentissage du code linguistique, mais aussi la connaissance et la pratique des autres composantes, notamment sociolinguistiques et socioculturelles. L'apprentissage de la langue et de la culture étrangère vont de pair à tous les niveaux, et l'un ne se fait pas sans l'autre si le but est une compétence de communication. Car les cultures ont une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mais jusqu'à présent leur enseignement demeure un problème difficile à résoudre pour les didacticiens. L'évolution dynamique et leur diversité suppose un traitement approprié et constamment renouvelé, au niveau des contenus comme au niveau de la façon dont on les enseigne.

L'apprenant du FLE est appelé aujourd'hui à acquérir des compétences qui se manifestent dans l'interaction sociale par le biais d'une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel. La familiarisation de l'apprenant avec la culture de l'autre peut le construire ou le détruire l'apprenant suivant les contextes et les utilisations qu'on en fait. Dans ce sens, La didactique et notamment l'enseignant du FLE doivent s'efforcer à trouver de nouveaux moyens, méthodes et pratiques pour atteindre la finalité de l'enseignement/apprentissage des cultures en prenant conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures. Car les besoins de l'apprenant de langue étrangère ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative. Il s'agit d'autres finalités que celle de communiquer : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés... Ainsi nous viserons dans le chapitre suivant d'explicitier



d'autres pistes pour accéder à la langue-culture par d'autres outils tels que les activités ludiques.

Comme nous l'avons annoncé tout au long de ce travail, notre objectif est en effet de proposer des outils concrets visant à exploiter le ludique de manière efficace et pertinente. Nous avons pris le parti d'axer nos actions pédagogiques selon la perspective du jeu, instrument que nous allons présenter dans la partie suivante.

## **Chapitre 3**

# **Exploitation du ludique dans l'E/A du FLE**

*« Donner à l'enfant le désir d'apprendre  
et toute méthode sera bonne. »*

*Jean-Jacques Rousseau*

## Introduction

Le discours sur l'usage à bon escient d'activités motivantes, stimulant l'intérêt et la motivation des apprenants, s'élève de tous les côtés et sur tous les tons, dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères.

L'idée de joindre le plaisir et la motivation dans le processus d'E/A d'une langue étrangère, notamment le FLE, est née vers les années 70 avec la naissance de l'approche communicative. Suite à plusieurs débats prônant un renouveau méthodologique en didactique du FLE, jalonnant des activités de communication à forte implication personnelle tels : la créativité, les travaux de groupes, la simulation globale, naît une idée novatrice sur le jeu. Mais il a fallu attendre les années 80/90 pour assister à une réflexion plus poussée à introduire le jeu comme outil pédagogique à part entière menée par de nombreux spécialistes, à leur tête : Francis DEBYSER et Jean Marc CARE.

L'objectif de ce chapitre, alors, est de se lancer dans l'exploitation du jeu afin de mieux comprendre le fonctionnement communicatif et interactionnel des activités ludiques et leurs potentialités pédagogiques.

A ce propos, la première partie de ce chapitre sera consacrée à la dimension didactique du jeu. Nous commencerons par l'évolution historique des notions de jeu. Ensuite, nous tenterons d'approcher le concept clef de notre recherche qui est le jeu dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE. Nous essaierons, par ce biais, de faire le point sur un certain nombre de questions relatives au jeu, à savoir ses différentes conceptions, ses dérivés, ses fonctions, sa typologie et ses niveaux sémantiques.

Dans un second temps, nous parlerons des potentialités pédagogiques de l'outil ludique. Il s'agit de montrer les rapports qu'il entretient avec la pédagogie, l'apprentissage, les langues, la culture, l'enfant, le plaisir et la créativité.

En troisième position, nous expliciterons l'intégration de l'outil ludique en classe de FLE. Nous justifierons le recours à l'activité ludique comme étant un vecteur de communication, une source de motivation et un support d'apprentissage.

La partie suivante de ce chapitre mettra en lumière l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE. Elle fournira un cadre théorique de référence en matière d'usage

pédagogique à travers lequel en abordant le jeu est un outil pédagogique à part entière, quand et comment l'exploiter, ses vertus pédagogiques, ses limites d'exploitation ainsi que les activités et le matériel ludiques.

Dans la cinquième section, nous explorons l'approche ludique en indiquant les compétences favorisées, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant comme protagoniste de son apprentissage ainsi que le travail en groupe dans l'approche ludique.

Nous finirons ce chapitre par les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle. Où nous proposons la fonction culturelle et interculturelle du ludique et les objectifs de la didactique ludique

### **I.3.1 Dimension didactique du jeu**

La place du jeu dans l'apprentissage n'est plus à prouver. Très répandues dans l'E/A des langues dans les pays anglo-saxons, les activités ludiques n'ont été systématisées en Français Langue Etrangère que depuis plus d'une trentaine d'années. Différents stages de formations pédagogiques ont intégré des modules sur le jeu en classe de langue et il est maintenant très recommandé dans les programmes de pratiques de classe.

Pourtant, de plusieurs enseignants de FLE sont encore prudents à intégrer le jeu dans leurs cours. Cela pour plusieurs causes, d'abord, il existe une polémique entre jouer et apprendre. Ensuite, la résistance des expériences d'apprentissage des enseignants eux-mêmes les freinent car ils auront du mal à appliquer des méthodes non connues lors de leur propre formation. Enfin, l'ignorance, ils ne font pas de recherches sur les activités ludiques, ils se cantonnent à l'enseignement/apprentissage classique.

Avant de donner plus de détails sur les jeux pédagogiques à intégrer dans la classe de langues, nous reviendrons sur l'évolution historique de cette notion, sa définition et ses différentes typologies ainsi que ses différents niveaux sémantiques.

#### **I.3.1.1 Evolution historique des notions de jeu**

L'utilisation du jeu dans la classe de FLE est marquée par diverses déterminations sociales, historiques et culturelles. Nous retraçons ici très rapidement les principaux jalons

de l'évolution historique des notions de jeu, en nous intéressant plus particulièrement aux rapports entre jeu et éducation.

Depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, les notions de détente et de divertissement gratuit sont le plus souvent associées au jeu. Ce dernier se trouve alors inscrit dans une dialectique le jeu le sérieux le gratuit l'utile, le stérile le fécond, le loisir le travail, le non réel le réel, l'art la science.

De plus, le jeu en général était alors lié soit à l'enfant, soit au jeu de hasard et notamment au jeu d'argent. En fait, il faut attendre la période de la Renaissance pour assister à un regain d'intérêt envers le jeu et aussi aux premières réflexions éducatives des activités ludiques. C'est en effet de ce temps que datent de nombreuses ruses pédagogiques utilisées. Dès lors, le jeu entre dans l'éducation des princes, mais aussi dans les collèges religieux, tels que le jeu de lotos, le jeu de l'oie, et même celui de petits dialogues en, antécédents des jeux de rôles dans la classe de langue.

Plus tard, à l'époque romantique, au cours de laquelle l'enfant devient porteur de valeurs positives liées à l'origine et la nature. On considère alors le jeu comme une activité enfantine, il devient donc enfin une activité sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement naturel. Ces idées empiriques, reprises aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles par les biologistes et les psychologues pour justifier la nécessité biologique du jeu, soutiennent fortement la croyance actuelle en la valeur éducative des activités ludiques.

Entre la dévalorisation acquise d'une longue tradition, et la survalorisation romantique, fortement ancrée dans les esprits, le jeu se retrouve pris dans un réseau d'analogies contradictoires, et rares sont les théoriciens qui perçoivent que le jeu est d'abord un fait de pensée et un fait de langage.

Peu à peu, sous l'influence de la conception romantique et en croyant ses vertus quasi magiques, le jeu ne se justifie pas comme un moment de récréation mais en tant qu'outil pédagogique.

Dès la fin des années 1970 et plus encore durant les années 1980, l'exploitation du jeu dans la classe de langue s'avère légitime, avec l'arrivée de l'approche communicative qui ne met plus la langue au cœur du dispositif, mais bien le sujet apprenant et son aptitude à communiquer. C'est de cette période qu'apparaissent la majorité des ouvrages et des

recueils consacrés au jeu en rapport avec l'E/A des langues : Caré et Debyser, 1978 ; Betteridge et al., 1979 ; Lee, 1979 ; Caré et Talarico, 1983 ; Rinvolutri, 1984 ; Crawshaw et al., 1985 ; Hadfield, 1987 ; Julien, 1988 ; Augé, 1989 ; Weiss, 1989 (voir aussi Rinvolutri, 1995 et Silva, 2008).

### I.3.1.2 Le jeu, une notion polysémique et complexe

Le *jeu* est un concept aux sens multiples. Plusieurs spécialistes issus de domaines différents se sont penchés sur cette notion: didacticiens (Caré & Debyser, 1978 ; Yaiche, 1994 ; Weiss, 2002), psychanalystes (Chateau, 1967 ; Winnicott, 1975) et psychologues, comme le démontre B. Silverberg-Villez dans ses propos : « *Le jeu a été un objet d'étude tant pour des historiens, des sociologues, des ethnologues, des psychologues que des éducateurs et des linguistes* »<sup>1</sup>. Face à cette multiplicité des études sur le jeu et à la diversité des domaines qui s'y sont intéressés, il s'avère particulièrement difficile de trouver une définition précise du jeu. Il importe de souligner que Huizinga et Caillois sont les héritiers d'une longue évolution de la pensée européenne sur le jeu. Dans les premières pages de son ouvrage pionnier (*Homo Ludens*) sur le jeu en 1938, Huizinga affirme que *le jeu est plus ancien que la culture*<sup>2</sup>.

En effet, le jeu est apparu au XII<sup>e</sup> siècle du mot latin *jocus* signifiant *badinage, plaisanterie*<sup>3</sup>. Sa signification la plus courante est celle du *Dictionnaire Flammarion*, (1963 :862) qui définit le terme comme : « *une activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes* ». Selon le *Petit Robert*, le jeu désigne en premier lieu une : « *activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* »<sup>4</sup>. En deuxième lieu, il signifie « *... activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte* ».

Toutefois, au-delà de ces définitions usuelles du jeu, existe d'autres conceptions beaucoup plus larges considérant les aspects sociaux, psychologiques, culturels et

<sup>1</sup>SILVERBERG-VILLEZ, B., « *L'activité de jouer et ses conséquences* », L'apprentissage des langues. Thèse de doctorat, Université Paris III, 1994, p. 3.

<sup>2</sup>HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, Paris, Gallimard, 1938.

<sup>3</sup>L'étymologie du concept est prise de l'article de WETTRWALD, Aude, sous le titre de « *Pédagogie du jeu et enseignement musical* », p.8, [consulté le 10-02-2012.] sur le site : [www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php](http://www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php).

<sup>4</sup>Le dictionnaire *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981, p. 1046.

biologiques de la notion du jeu. Cherchant à clarifier ce concept, nous nous sommes également intéressés à la façon dont les différents auteurs ont traité ce sujet.

### I.3.1.2.1 Conception de Johan Huizinga

L'historien néerlandais Johan Huizinga (1878-1945) s'est notamment penché sur le jeu dans son ouvrage publié en 1938, *Homo Ludens*, essai sur la fonction sociale du jeu. Il l'envisage *comme un phénomène culturel, et non pas comme une fonction biologique*<sup>1</sup>. A travers son ouvrage, il propose deux définitions du jeu, à la fois différentes et complémentaires dans la manière d'envisager l'acte de jouer. Il a tenté de circonscrire le concept de jeu et qu'il l'a, d'abord, défini en ces termes :

*« Une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde réel. »*

Il y ajoute une définition à la fois distincte et complémentaire à la précédente :

*« Le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être "autrement" que la "vie courante" »<sup>2</sup>.*

A partir de ces définitions proposées par le Hollandais Huizinga, Roger Caillois fait sa conception personnelle.

### I.3.1.2.2 Conception de Roger Caillois

De sa part, le sociologue français Roger Caillois (1913-1978)<sup>3</sup> évoque la complexité à définir ce qu'est le jeu lorsqu'il écrit : *« la multitude et la variété infinies des jeux font d'abord désespérer de découvrir un principe de classement qui permette de les répartir tous entre un petit nombre de catégories bien définies »*. Il ajoute : *« En outre, ce qui*

---

<sup>1</sup>HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, (traduit du néerlandais), Paris, Gallimard, 1951, p.12.

<sup>2</sup>HUIZINGA, Johan, op. cit, pp. 57-58.

<sup>3</sup>CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Première parution, Paris, Gallimard, 1958, p. 45-46.

*complique tout, on peut jouer à un même jeu seul ou à plusieurs. Un jeu déterminé peut mobiliser plusieurs qualités à la fois ou n'en nécessiter aucune ».*

Pour Roger Caillois, le jeu "*entraîne inmanquablement une atmosphère de délasserment ou de divertissement. Il repose et il amuse.*"<sup>1</sup> Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*<sup>2</sup>, il expose une tentative de définition et de classement universel du jeu (basés sur la conception précédente de Huizinga) dans lequel il précise les caractéristiques permettant de distinguer le jeu des autres pratiques humaines. Ainsi il le définit comme une activité :

- ✚ **Libre** : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux;
- ✚ **Séparée** : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance;
- ✚ **Incertaine** : dont le déroulement ne saurait être déterminé, ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur;
- ✚ **Improductive** : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie;
- ✚ **Réglée** : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte;
- ✚ **Fictive** : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

### I.3.1.2.3 Conception de G. Bourgère

G. Bourgère, chercheur en sciences de l'éducation, voit que *le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message "ceci est un*

<sup>1</sup>CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Deuxième parution, Paris, Gallimard, 1967, p. 9.

<sup>2</sup>CAILLOIS, Roger, (1958), op. cit, p. 42-43.



*jeu*.<sup>1</sup> Selon lui le concept de *jeu* est utilisé et compris en l'absence même de définition rigoureuse<sup>2</sup>, il propose, toutefois, de décomposer ce concept en trois niveaux de sens :

- ✚ Au premier niveau de sens, *un jeu est une certaine situation caractérisée par le fait que des êtres jouent, ont une activité qui relève de ce que l'on peut dénommer jeu quelle qu'en soit la définition*<sup>3</sup>;
- ✚ Au deuxième niveau de sens, *le jeu est [aussi] une structure, un système de règles (game en anglais) qui existe et subsiste en dehors de son effectuation concrète dans un jeu entendu au premier sens*<sup>4</sup>;
- ✚ Au dernier niveau de sens, *jeu se comprend comme matériel de jeu, tel le jeu d'échecs en tant que constitué du plateau et de l'ensemble des pièces qui permettent de jouer au système de règles appelé également jeu d'échecs*<sup>5</sup>.

#### **I.3.1.2.4 Conception de N. de Grandmont**

Nicole de Grandmont est spécialiste de l'application pédagogique du jeu. Elle mène depuis plusieurs années une réflexion sur l'utilisation du jeu en pédagogie. Outre les trois ouvrages qu'elle a rédigés en 1995 : *Le jeu éducatif*, *Le jeu ludique* et *Le jeu pédagogique* (Grandmont, 1995a, 1995b, 1995c), elle est également l'auteur de *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* paru en 1997 (Grandmont, 1997).

Les travaux proposés par N. de Grandmont ont retenu notre attention. Surtout le dernier ouvrage qui semble proposer une synthèse de ses précédents travaux. Il nous semble une œuvre originale. Son originalité résiderait dans le fait de mettre en avant la fonction pédagogique du jeu (Grandmont, 1997 : 106). A la différence des différents auteurs tels que le psychologue Jean Chateau et les didacticiens Jean-Marc Caré & Francis Debyser (Caré & Debyser, 1991), Francis Yaiche (Yaiche, 1994) et François Weiss (Weiss, 2002), qui ont déjà mis en lumière "le rôle pédagogique du jeu", N. de Grandmont a autant insisté sur la pédagogie du jeu ou sur la corrélation entre jeu et apprentissage.

En effet, du point de N. de Grandmont, « *pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention*

---

<sup>1</sup>BROUGÈRE, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, Le harmattan, 1995, p.247.

<sup>2</sup>Ibid., p. 13.

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>Ibid.

<sup>5</sup>Ibid.

*pédagogique du jeu : 1. niveau ludique [...]. 2. niveau éducatif [...]. 3. niveau pédagogique [...] »<sup>1</sup>*

#### **I.3.1.2.4.1 Jeu ludique**

N. de Grandmont utilise cette expression pour retracer toute situation de jeu « *imbue de joie et de plaisir [...]. Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et d'espace* »<sup>2</sup>.

Cette vision semble rejoindre le caractère "libre" du jeu avancé par R. Caillois et J. Huizinga. Elle rejoint aussi la définition du jeu donnée par le dictionnaire comme *Le nouveau Petit Robert* qui représente le jeu ludique comme étant une *activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure*.<sup>3</sup>

#### **I.3.1.2.4.2 Jeu éducatif**

Le jeu éducatif n'est pas trop différent du jeu ludique, *si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action*<sup>4</sup>.

N. de Grandmont<sup>5</sup> tire trois caractéristiques du jeu éducatif. D'abord, il se réfère à l'apprentissage de la règle. Car il est *le premier pas vers la structure*. Ensuite, il favoriserait *l'acquisition de nouveaux savoirs*. Enfin, il *devrait être distrayant et sans contraintes perceptibles* par le joueur, parce que le premier rôle de ce genre de jeu serait de *créer un climat de plaisir*<sup>6</sup>.

#### **I.3.1.2.4.3 Jeu pédagogique**

---

<sup>1</sup>DE GRANDMONT, Nicole, *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université, 1997, p. 106.

<sup>2</sup>DE GRANDMONT, Nicole, (1997), op.cit., p. 47

<sup>3</sup>ROBERT, Paul; REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain ; *Le nouveau petit Robert - Dictionnaire de la langue française* (Troisième édition), Paris, Dictionnaires le Robert, 1993, p. 1374.

<sup>4</sup>DE GRANDMONT, Nicole, (1997), op.cit., p. 66.

<sup>5</sup>Ibid.

<sup>6</sup>Ibid., p. 64.

N. de Grandmont voit que « dans la plupart des écrits sur le sujet, il [le jeu pédagogique] sera confondu très souvent avec le jeu éducatif »<sup>1</sup>.

Cela nous mène à poser l'interrogation suivante : jeu éducatif et jeu pédagogique sont-ils foncièrement différents ? Il n'est pas facile de différencier *jeu ludique*, *jeu éducatif* ou encore *jeu pédagogique*. Nicole de Grandmont apporte deux précisions importantes dans son livre *Jouer pour apprendre* (1995) : pour elle, le *jeu éducatif* se réfère aux notions et aux apprentissages, alors que le *jeu pédagogique* se réfère aux acquis et permet d'en tester la valeur d'acquisition.

Ces différentes conceptions des précédents auteurs nous amène à penser, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment dans le sous-titre que le jeu est une notion complexe et polysémique.

Nous tenterons de proposer à notre tour une définition du jeu, il serait une *activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité*.<sup>2</sup>

### I.3.1.3 Dérivés du jeu

Les termes qui sont dérivés du jeu ou qui entretiendraient avec lui une certaine connexité sont : *ludique*, *le ludique* et *l'activité ludique*. Mais quels seraient la ligne de partage et les rapports entre l'adjectif *ludique*, la substantivation *le ludique* et *l'activité ludique*. Etymologiquement, *jeu* dérive du mot latin *jocus* désignant *plaisanterie*, *badinage*, il traduit bien souvent *ludus*.

Selon le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, l'adjectif *ludique* désigne ce qui est *relatif au jeu*. Concernant le substantif *le ludique*, le même dictionnaire en propose cette définition : *activité libre par excellence*<sup>3</sup>. Quant à l'activité ludique et d'après le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, *une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure*<sup>4</sup>. Elle permet une communication entre les apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle

---

<sup>1</sup>Ibid., p. 70.

<sup>2</sup>Une définition personnelle.

<sup>3</sup>ROBERT, Paul; REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain ; *op.cit.*, p.1470.

<sup>4</sup>CUQ, Jean-Pierre, *op.cit.*, p.160.

permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.

Enseignante spécialisée dans l'utilisation des TIC pour la formation, Brigitte Cord-Maunoury conçoit les activités ludiques comme des *activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte*<sup>1</sup> (Cord-Maunoury, 2003). Et de son côté G. Brougère écrit : *le jeu est ce que le vocabulaire savant appelle « activité ludique »*<sup>2</sup>.

Dans notre recherche, nous utilisons jeu, ludique et activité ludique comme étant synonymes. Dans ce sens, il est essentiel de garder à l'esprit que le terme *jeu* recouvre des réalités fort diversifiées, renvoyant à quatre niveaux sémantiques distincts.

### I.3.1.4 Fonctions du jeu

Les jeux sont sources de situations-problèmes au moment de leur présentation. Ils peuvent avoir plusieurs et différentes fonctions à des différents moments :

- ✚ **Découverte et recherche** : Le jeu permet de découvrir un nouveau matériel ; rechercher un but possible à son fonctionnement ainsi que définir des modes et des stratégies de fonctionnement.
- ✚ **Entraînement et consolidation** : Le caractère répétitif du jeu permet à l'apprenant de s'exercer sans se lasser. Le jeu mobilise des compétences et assure la stabilité des acquis.
- ✚ **Application et création** : Le jeu est un moyen qui permet de mettre en œuvre des procédures précédemment utilisées et de les adapter à de nouvelles situations (réinvestissements et transferts) : qui s'offrent à l'apprenant et que l'apprenant crée.
- ✚ **Evaluation** : Les jeux permettent d'obtenir des informations précises sur des aptitudes particulières de l'apprenant. Ceux qui favorisent de plus l'auto-évaluation, puisque l'apprenant sait qu'il est arrivé au bout de sa tâche et qu'il peut apprécier la qualité de sa réalisation.
- ✚ **Communication** : La communication est présente dans tout jeu collectif. Concernant les jeux individuels, il est préférable que l'apprenant s'exprime sur ce

---

<sup>1</sup>Définition proposée par CORD-MAUNOURY, Brigitte, « *Internet et pédagogie, état des lieux.* », 2003, [ Consulté le 11-03-2012], sur le site [http://www.wadm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/defi\\_et\\_concours.htm](http://www.wadm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/defi_et_concours.htm).

<sup>2</sup>BROUGÈRE, Gilles, op. cit, p.247.

qu'il a réalisé ou ce qu'il est en train de réaliser pour exprimer sa satisfaction, préciser sa démarche ou exposer ses contraintes.

### I.3.1.5 Typologie du jeu

Vu la diversité du domaine, il n'est pas facile d'établir une typologie des différents jeux qui existent. Quoique plusieurs auteurs ont proposé leur typologie établie à partir de critères dissemblables.

La typologie des activités ludiques se fonde sur les différentes aptitudes de la personne qu'elles mettent à contribution : physique, intellectuelle, affective, esthétique et technologique. Toutes ces capacités doivent beaucoup à l'évolution normale et à la maturation des différentes capacités permettant à la personne de battre, de vaincre et de modifier selon ses désirs le monde tel qu'il le voit ou se le représente.

Si nous prenons en considération les vertus du jeu à l'individu, en matière de joie et d'émotions, nous pouvons s'appuyer sur la catégorisation de R. Caillois<sup>1</sup> qui distingue les jeux de :

- ✚ Compétition : les joueurs s'engagent dans une compétition avec la volonté de gagner une course, une partie, etc. ;
- ✚ Hasard : paris, loterie, etc. ;
- ✚ Simulacre : où l'on fait semblant ;
- ✚ Vertige : manège, jeux de plein air.

Si nous prenons en considération le développement de l'enfant, des différents stades que l'enfant traverse pour manier et s'approprier le monde dans lequel il vit, nous pouvons s'appuyer la typologie proposée par J. Piaget<sup>2</sup> qui spécifie :

- ✚ Les jeux d'exercices (stade sensorimoteur de 0 à 2 ans) ;
- ✚ Les jeux symboliques (stade préopératoire de 2 à 7 ans) ;
- ✚ Les jeux à règles (stade des opérations concrètes à partir de 7 ans).

Notre dernière considération s'appuie sur la catégorisation décrite par Andrew Wright, David Betteridge et Michael Buckby dans la troisième édition de leur ouvrage publié initialement en 1979, *Games for Language Learning*. La typologie de ces auteurs est faite en rapport avec l'engagement de l'apprenant dans la situation ludique. Les types de

<sup>1</sup>CAILLOIS, Roger, (1958), op. cit.

<sup>2</sup>PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, 8<sup>e</sup> édition, Broché 1994.

jeux prennent les noms de verbes qui résument la façon dont l'apprenant adhère dans la tâche ludique. Ainsi les jeux sont répertoriés en huit familles<sup>1</sup> :

- ✚ **Care and share** (ou l'attention et le partage) : Dans ces jeux, les apprenants se partagent des informations personnelles. Ces jeux reposent plus sur l'interaction ;
- ✚ **Do : move, mime, draw, obey** (ou le Faire : bouger, mimer, dessiner, obéir) : L'apprenant est sollicité pour donner une réponse non-verbale écrite ou orale ;
- ✚ **Identify : discriminate, guess, speculate** (ou identifier : discriminer, deviner, spéculer) : L'apprenant est appelé à identifier un élément inconnu en faisant des hypothèses. Ces dernières sont ensuite infirmées ou confirmées par les faits ;
- ✚ **Describe** (ou décrire) : L'apprenant est appelé à décrire un élément à un collègue et lui donnant des indications orales ou écrites de manière à ce que l'autre puisse user cette description dans l'activité qui lui est demandée de réaliser ;
- ✚ **Connect : Compare, match, group** (ou Relier : comparer, rassembler, grouper) : L'apprenant doit relier des informations entre elles de différentes façons ;
- ✚ **Order** (ou ordonner) : Dans ces jeux, les apprenants doivent ordonner des informations selon des critères déterminés ;
- ✚ **Remember** (ou retenir) : L'apprenant essaie de retenir des informations pour les communiquer par la suite ;
- ✚ **Create** (ou créer) : L'apprenant doit produire en utilisant le fruit de son imagination, par exemple, inventer une histoire, écrire un poème ...

Cette dernière typologie nous semble très intéressante parce qu'elle s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues.

Vouloir dresser une liste des jeux exploitables en classe de langue s'avère difficile tant leur variété est considérable. Il s'agit d'un outil pédagogique adaptable à diverses situations de classe en réponse à divers objectifs. Cuq et Gruca distinguent quatre groupes<sup>2</sup>:

- ✚ Jeux linguistiques qui permettent la manipulation de certaines régularités de la langue ou la découverte des règles de fonctionnement. Ces jeux constituent à la fois un moyen de divertissement et un moyen efficace pour affronter les difficultés de grammaire, lexicale, phonétique et orthographe ;

<sup>1</sup>WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David et BUCKBY, Michael, *Games for language learning*, Cambridge University press, 2006.

<sup>2</sup>CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, (2002), op.cit., pp. 457-458.

- ✚ Jeux de créativité qui sollicitent davantage l'habilité de l'apprenant d'imaginer des situations d'énonciation en utilisant sa créativité ; par le biais de la dimension ludique, l'apprenant peut prouver beaucoup de créativité dans ses interventions en classe de langue ;
- ✚ Jeux culturels qui font davantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Ils permettent l'ouverture d'esprit sur les autres, ils constituent une source d'enrichissement et de diversité ;
- ✚ Jeux dérivés du théâtre transformant la salle de classe en scène théâtrale, les apprenants en acteurs, et qui reposent sur l'improvisation [...] la dramatisation, les jeux de rôle, les jeux de simulation font partie de ce groupe et il va de soi que la simulation globale est l'activité la plus complète.

### I.3.1.6 Niveaux sémantiques du jeu en classe de FLE

Pour essayer de mieux cerner les réalités sémantiques qui sous-tendent l'usage du terme *jeu*, Haydée SILVA, dans son article *le jeu, est-il un outil pédagogique à part entière ?*, regroupe les différents emplois en quatre grands catégories, correspondant à quatre grands niveaux de référence sémantique : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude. Ces quatre groupes permettent de prendre en considération la majorité des significations données au phénomène ludique.

En premier niveau vient le matériel *ludique*, c'est ce avec quoi on joue. Pour réaliser une activité ludique, il faut se munir d'un matériel captivant. Il est fortement conseillé de se munir pour la classe de FLE de supports variés, robustes, séduisants et de préférence polyvalents. Or, la présence du matériel n'implique pas obligatoirement la réalisation du jeu ni l'adhésion de joueurs. Cela implique une structure ludique.

Le deuxième niveau concerne la structure ludique, c'est ce à quoi on joue. Car chaque jeu obéit à un système de mesures propres, une structure ludique mettant en œuvre un certain nombre de mécanismes et de principes précis. Or, la structure ne suffit pas non plus à garantir la réalisation du jeu en tant qu'activité. Cela fait appel à certaines conditions particulières.

Ce troisième niveau est celui du contexte ludique, c'est-à-dire les conditions de réalisation spécifiques pour l'actualisation du jeu. Le contexte ludique, c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine. En effet, même si le support, la structure et le contexte favorable sont présents, il reste quelque chose d'indispensable qui est l'attitude ludique.

Dans ce quatrième niveau, il s'agit de la conviction intime du joueur par rapport à ses actes. C'est elle qui véhicule bien des avantages reconnus au jeu ; car sans elle, le jeu devient simple exercice.

### **I.3.2 Potentialités pédagogiques de l'outil ludique**

L'outil ludique paraît riche en potentialités pédagogiques.

#### **I.3.2.1 Jeu et pédagogie**

Le jeu s'intègre ou non à l'éducation, il est accepté, encouragé, ou refoulé comme un obstacle à la productivité du citoyen ? La réponse à cette problématique dépend de plusieurs raisons et selon les types de sociétés.

Toutefois, quelle que soit l'attitude d'une société vis-à-vis les jeux, il faut reconnaître qu'ils fonctionnent comme une véritable institution éducative en dehors de l'école.

Le célèbre pédagogue français Célestin Freinet se place ainsi au cœur de cette problématique sur la place du jeu en classe, en affirmant que « *baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* »<sup>1</sup>.

Sans aucun doute, le XX<sup>ème</sup> siècle est le siècle où un grand rôle important est accordé aux activités ludiques dans l'éducation. En effet, ils sont considérés comme des moyens des outils indispensables pour rendre plus efficace l'acte pédagogique. Ainsi, la pédagogie moderne se veut plus adaptée à l'apprenant, au lieu d'adapter au contraire l'apprenant à ses fins. Tout de même, les pédagogues soucieux de rénovation ne pouvaient rester indifférents devant les considérables possibilités offertes par les activités ludiques.

En effet, le jeu assure une fonction éducative solide. Il transmet des savoirs et des savoir-faire, constitue un facteur de communication et ouvre le dialogue entre individus

---

<sup>1</sup>FREINET, Célestin, *L'Education du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1960, p.192 (1ère éd., 1946).



d'origines linguistiques ou culturelles différentes. De façon générale, les jeux fournissent un moyen privilégié d'apprentissage des valeurs culturelles de la société.

### I.3.2.2 Jeu et apprentissage

Nous n'avons jamais cru que le jeu était éducatif, les pratiques montrent que personne n'y a vraiment cru. Toutefois, depuis la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle et surtout le début du XIX<sup>ème</sup> siècle s'est développée une pensée plus philosophique que fondée sur des affirmations expérimentales réunissant jeu et apprentissage et permettant d'utiliser le jeu comme ruse pédagogique et de considérer qu'il suffisait de jouer pour apprendre.

Ces preuves empiriques ont prouvé que le ludique est d'abord un moyen privilégié de connaissance de l'enfant, tant sur le plan du psychisme individuel que des composantes culturelles et sociales. Il active l'apprenant dans sa globalité et lui permet d'apprendre, à travers la pratique, en développant ses propres savoirs et ses propres aptitudes. Il y a donc une double forme d'implication de l'apprenant dans l'activité ludique: sur le niveau synchronique (lors du déroulement de l'activité ludique), il est motivé et impliqué de façon multi-sensorielle. Sur le niveau diachronique (dans la répétition chaque fois différente de l'activité ludique), ses compétences évoluent constamment et ses motivations se renouvellent.

L'apprenant peut alors s'approprier de structures, de lexique et de nouvelles stratégies cognitives à travers le jeu qui le motive et l'implique d'un point de vue cognitif mais aussi affectif, social et créatif. En effet, la dimension ludique implique les composantes suivantes:

- ✚ affectives (le divertissement, le plaisir) ;
- ✚ sociales (l'équipe, le groupe) ;
- ✚ motrices et psychomotrices (l'animation, la coordination, l'équilibre) ;
- ✚ cognitives (l'élaboration d'une conduite de jeu, l'apprentissage des règles) ;
- ✚ émotives (la crainte, la pression, le sens de liberté) ;
- ✚ culturelles (les règles spécifiques et les modalités de relation) ;
- ✚ transculturelles (la nécessité des règles et la nécessité, pour que le jeu soit possible, du respect de ces règles).

Selon le pédagogue Aldo Visalberghi (1980)<sup>1</sup>, l'activité ludique a quatre caractéristiques:

- ✚ **L'investissement total** : elle implique tout l'être, elle investit la sphère psychophysique, cognitive et affective ;
- ✚ **La continuité** : elle accompagne constamment la vie de l'enfant et continue à avoir un rôle dans la vie de l'adulte ;
- ✚ **La progressivité** : elle est progressive: elle n'est pas statique, elle se renouvelle, elle est facteur de croissance cognitive, relationnelle, affective, elle élargit les connaissances et les compétences ;
- ✚ **La finalité** : elle est construite intentionnellement pour donner une forme amusante et agréable à des études déterminées.

Selon l'opinion de Mario Polito (2000: 333) :

*«Le jeu possède des potentialités éducatives énormes qui facilitent aussi bien l'apprentissage que la socialisation. Il faut développer dans chaque individu la capacité ludique qui consiste à s'impliquer et à être créatifs face à l'expérience et à la vie. En effet, le jeu suscite l'enthousiasme, fait émerger l'intérêt, déclenche l'investissement personnel, favorise les compétences sociales, accroît l'expression de soi, stimule l'apprentissage, réactive les liens d'affection, les émotions et les pensées. En valorisant la dimension ludique dans l'apprentissage, on évite d'orienter l'école seulement sur le plan cognitif au détriment des autres dimensions formatives, comme la dimension affective, interpersonnelle, corporelle et manuelle.»*

### I.3.2.3 Jeu et langues

Jeu et langue ont partie intimement liée depuis des siècles. Or, si la relation entre ces deux concepts a souvent été exploitée et éventuellement étudiée, il existe encore relativement peu de travaux théoriques sur les avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues en général, et notamment celui des langues étrangères ou secondes.

Habituellement, le ludique au sein de la classe de langue est perçue comme un outil purement culturel, le rôle pédagogique qu'il peut jouer au sein de l'enseignement étant fréquemment mis de côté.

---

<sup>1</sup>CAON, Fabio, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Documents de travail sur la méthodologie de l'enseignement des langues. *Directeur de collection*: Paolo E. Balboni. Une publication du « Laboratorio ITALS – Italiano come lingua straniera », Département des Sciences du Langage, Université Ca' Foscari, Venise, 2006 (pdf), [Consulté le 11-03-2012] sur le site [arcaold.unive.it/bitstream/10278/.../Nr.%203%20versione%20francese.pdf](http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/.../Nr.%203%20versione%20francese.pdf).

Mais en réalité, la quasi-totalité des jeux prévoit l'usage de la parole pendant leur déroulement et pour définir ou négocier les règles. C'est pour cette raison que le ludique présente des potentialités évidentes pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage linguistique en particulier.

Nombreux pédagogues perçoivent que le jeu est d'abord un fait de langage. Cependant, il constitue un outil linguistique remarquable. En effet, Le ludique est un domaine à travers lequel la langue se développe, évolue, vit. Et le ludique et la langue sont deux entités inséparables et interdépendantes, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire.

Le jeu fait vivre la langue en action. Il permet aussi de développer le temps de parole des apprenants grâce au tour de rôle de la parole induit par sa nature. Il favorise la mise en œuvre de la compétence communicative. Tout cela permet de fixer le lexique, les codes sociaux et les structures grammaticales à employer.

#### **I.3.2.4 Jeu et culture**

Une étude systématique apporterait des éléments intéressants à l'étude des rapports entre jeu et culture. Car d'un point de vue ethnologique, le jeu est un véritable indicateur culturel. Le théoricien Huizinga<sup>1</sup> voit que le jeu constitue le fondement même de la culture. Il affirme que le jeu est à l'origine de toutes les institutions sociales, pouvoir politique, guerre, commerce... Selon lui, le jeu est encore à l'origine de l'art.

Il est certain, par ailleurs, que si le jeu est ancré au plus profond des coutumes culturelles d'un peuple, il change également avec les sociétés; et l'histoire nous apprend qu'il se modèle selon des instructions économiques et politiques. Cependant son étude est encore trop partielle.

#### **I.3.2.5 Jeu et enfant**

Il y a eu toujours une association fréquente et presque spontanée entre enfant et jeu. Nous nous sommes souvent posé la question : quel est le rôle du jeu pour l'enfant et quelle place occupe-t-il dans sa vie quotidienne ?

---

<sup>1</sup>HUIZINGA, Johan, Op. cit.

La psychogénétique, fondée par Jean Piaget<sup>1</sup>, voit dans le jeu tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant. Elle évoque les fonctions psychologiques du jeu. Ce dernier constitue un véritable révélateur de l'évolution mentale de l'enfant.

*En 1977, Alain Boudet affirme qu'en réalité, le jeu est la conduite privilégiée de l'enfant et il correspond à un besoin profond de son être. C'est une fonction vitale: par le jeu, l'enfant se construit sur tous les plans: physique, affectif, mental et social.*

Le jeu tient d'abord tant de place dans l'existence de l'enfant. Et, de fait, il est vital; il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité. L'enfant qui ne joue pas est un enfant malade, de corps et d'esprit.

Le jeu est aussi un moyen privilégié de connaissance de l'enfant, tant sur le plan du psychisme individuel que des composantes culturelles et sociales. De plus, le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles...Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. C'est à travers la très grande diversité de jeux auxquels il se livre que l'enfant trouve l'occasion de se développer sur les plans physique, psychologique, affectif et intellectuel.

En effet ces jeux permettent à l'enfant de multiplier les expériences, et de transformer progressivement ses potentialités en aptitudes et en savoirs, tandis que la réussite ou de la performance le mène à apercevoir par lui-même qu'il doit s'imposer des règles, des difficultés qu'il faut résoudre.

Le jeu est un instrument puissant par lequel l'enfant construit sa connaissance. Non seulement l'enfant mémorise, mais il s'approprie du savoir en le comprenant. Ainsi selon E. CLAPAREDE le jeu apparaît *comme le moteur de l'auto-développement de l'enfant, comme méthode naturelle d'éducation. Le jeu n'est rien d'autre que la pédagogie naturelle*

---

<sup>1</sup>PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.

*qui s'impose à lui-même, il est l'instrument de développement. L'enfant doit se développer lui-même grâce à deux instruments : le jeu et l'imitation*<sup>1</sup>.

P. Ferran, F. Mariet, et L. Porcher (1978, p.213) fixent les six traits fondamentaux psychologiques constitutifs du jeu enfantin pour lesquels l'enfant joue :

- ✚ **La fiction** : « Le jeu possède des caractéristiques imaginaires » par rapport à la réalité. De ce fait, il manifeste une certaine autonomie et liberté créatrice pour l'enfant ;
- ✚ **La détente** : le jeu fournit à l'enfant du plaisir, l'accomplissement d'une action gratuite ;
- ✚ **L'exploration** : le jeu permet à l'enfant la découverte du monde extérieur et en même temps la découverte de soi-même ;
- ✚ **La socialisation** : En élaborant des échanges avec autrui (adversaires ou partenaires), l'enfant joueur construit sa personnalité, de ce fait il se socialise ;
- ✚ **La compétition** : en vue d'obtenir une réussite, la compétition se manifeste alors à l'égard de soi-même, soit à l'égard d'autrui, soit à l'égard des choses ;
- ✚ **La règle** : un ensemble de conventions organise le jeu; ainsi « *l'enfant s'y découvre comme un être social et unique à la fois, gendarme et voleur, législateur et escroc, bourgeois et vagabond* ».

Il paraît que l'association entre jeu et enfant est ancrée dans les esprits, il convient d'élargir l'horizon de la didactique ludique pour pouvoir la proposer aux adolescents comme aux adultes, avec des différenciations évidentes dans les modalités et dans les activités elles-mêmes selon l'âge. Il est temps de déconstruire ce préjugé selon lequel l'activité ludique appartient seulement à l'enfance et que le jeu didactique ne peut se pratiquer qu'à des enfants.

Le pédiatre et psychanalyste britannique Winnicott (1974) affirme que « *c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser toute sa personnalité* ». Il analyse les différentes fonctions du jeu chez le public

---

<sup>1</sup>*Jeu et éducation*, Gilles Brougère (Responsable du département de Sciences de l'éducation de l'Université de Paris-Nord – Dirige le DESS).

enfantin. Ainsi, l'enfant joue *par plaisir, pour maîtriser son angoisse, pour exprimer son agressivité, pour accroître son expérience et pour établir de nouveaux contacts sociaux*<sup>1</sup>.

Cette citation montre une fonction qui correspond à l'épanouissement de l'enfant à la fois en tant qu'individu et en tant que membre actif de la société. Il va de soi que, dans la mesure où le jeu joue un rôle essentiel dans la formation du moi et dans le développement de l'intelligence, sa fonction dans les procédures d'apprentissage est fondamentale.

Pour résumer, comme le renforçait Pauline Kergomard (1838-1925), fondatrice de l'école maternelle en France, « le jeu, c'est le métier de l'enfant, son travail, sa vie »<sup>2</sup>. Adapté à la maturité cognitive de l'apprenant et clair dans ses multiples fonctions formatives, le jeu didactique peut faire retrouver même aux adolescents et aux adultes le plaisir de l'activité d'apprentissage qui, en tant que telle, amuse, implique, et gratifie. Ainsi les activités ludiques prennent désormais une nouvelle dimension et s'adressent aujourd'hui non plus seulement à l'enfant mais aussi à l'adulte.

### **I.3.2.6 Jeu et plaisir**

L'apprentissage des langues étrangères est un apprentissage centré sur l'enfant, et qui doit tenir compte, dans ses objectifs, comme dans ses méthodes, de l'âge des élèves, de leur psychologie, de leurs goûts...En effet, un enfant intéressé et motivé aura plus de plaisir à étudier la langue, ce qui devrait avoir des répercussions positives dans son travail.

La dimension ludique est un moteur essentiel de l'apprentissage car elle permet de provoquer une implication plus rapide des apprenants, voire plus réelle et plus efficace. Il suffit de voir les yeux lumineux des apprenants quand leur enseignant leur annonce qu'ils vont faire un jeu. Le recours à la dimension ludique contribue puissamment à encourager et maintenir la motivation des apprenants, qui trouvent plaisir à être en classe de langue étrangère. Le jeu pourra même valoriser l'apprenant qui est en difficultés. En effet, le jeu permet de gagner, mais aussi de perdre (se tromper sans sanction ni jugement).

Théoriciens, pédagogues, et enseignants parlent souvent du plaisir de jouer sans autant parler du plaisir de proposer et de créer des jeux. Il importe de dire qu'au plaisir que

---

<sup>1</sup>WINNICOTT, Donald Woods, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1957 et *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

<sup>2</sup>PLAISANCE, Éric, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

peut prendre l'apprenant durant une activité ludique bien menée peut s'ajouter celui que peut prendre l'enseignant lorsqu'il constate qu'il a inscrit le jeu avec profit au cœur d'une démarche pédagogique personnalisée. En effet la motivation des enseignants augmente face à des apprenants motivés qui obtiennent de bons résultats, mais aussi quand eux-mêmes sentent qu'ils apportent quelque chose d'utile à l'expérience des apprenants.

Plaisir et travail sont, alors, intimement liés dans la dimension ludique de l'apprentissage d'une langue étrangère auquel l'enfant participe activement.

En cela, il ajuste les écarts entre les « bons » apprenants et ceux qui sont en difficultés. En effet, des apprenants démotivés peuvent démontrer des talents innés ce qui aboutit à une plus grande motivation, un regain d'estime de soi et d'estime des autres membres du groupe. Bref, le jeu brise la monotonie de cours toujours similaires, favorise l'engagement social et la communication avec les membres du groupe-classe.

Il importe de dire que plaisir et travail sont intimement liés dans la dimension ludique de l'apprentissage d'une langue étrangère auquel l'enfant participe activement. Cela implique que les apprenants doivent connaître les « règles du jeu » : les objectifs doivent être clairs, car le jeu est aussi et surtout un support d'apprentissage qui doit être l'outil d'une méthode créative.

### **I.3.2.7 Jeu et créativité**

La décennie des années 1970 a été décisive dans l'évolution des représentations sur la créativité, le jeu et la didactique du FLE. Cette époque a été marquée par de nombreux ouvrages qui traitaient les notions de jeu et créativité. Les jeux dans la classe de français de Caré et Debyser (1978) est sans doute la référence la plus marquante pour ce qui est de la classe de FLE, nous pouvons citer entre autres les ouvrages d'Alain Beaudot (1969, 1973) et André Paré (1977), qui explorent le rôle pédagogique de la créativité. Aussi les ouvrages d'Augé et al. (1981) et Weiss, 1983 et 2002 qui ont réservé une grande partie à la créativité.

Créativité et jeu ont été fortement revalorisés à partir des années 1970, et ont désormais droit de cité dans les discours et les pratiques des psychologues, des éducateurs, des linguistes et des entrepreneurs. L'apport de Winnicott a été déterminant. Dans *Playing and reality* (1971, traduit en français en 1975), le jeu est conçu *comme la seule occasion de*

*se montrer créatif<sup>1</sup> et aussi comme la première manifestation du mode de vie créatif par lequel commence l'expérience culturelle<sup>2</sup>.*

Ceci explique la relation de synonymie entre créativité et jeu. Aussi des auteurs comme Cuq et Gruca (2002) proposent des typologies des activités ludiques qui illustrent comment créativité et jeu se rencontrent sans pour autant se superposer.

Les labours de Debyser sont incontournables en la matière. Dans le chapitre V de *Jeu, langage et créativité*, intitulé justement « Créativité », Debyser accorde aux jeux de créativité les fonctions de développer le potentiel langagier des apprenants en encourageant l'invention et la production et en libérant pour un temps les apprenants de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. Selon lui, les jeux de créativité [...] *ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage<sup>3</sup>.*

Tel que le signale encore Debyser à propos du raisonnement de Winnicott, « *La parole est un des premiers jouets, c'est aussi un jouet qui se prête à une créativité infinie* »<sup>4</sup>. Cependant, nous rejoignons l'avis de cet auteur lorsqu'il affirme : « *Ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage.* »<sup>5</sup>

La créativité et le jeu paraissent tous les deux capables à diversifier les ressources d'enseignement et de l'apprentissage, à alimenter l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire et à enrichir les processus cognitifs et affectifs. De plus leur articulation dans la classe de langue permettrait un meilleur apprentissage plurilingue et pluriculturel.

Par conséquent on ne vient pas au monde créatif, on le devient, c'est en exerçant qu'on acquiert l'aptitude d'invention, la fluidité des idées, la souplesse, la capacité de synthèse propres à la créativité. A cette suite Hélène Augé affirme que : « *Devenir créatifs*

---

<sup>1</sup>WINNICOTT, Donald Woods, *Jeu et réalité : L'Espace potentiel*, Paris, Editions: Gallimard, 1975, p.75.

<sup>2</sup> Ibid., p. 139.

<sup>3</sup>DEBYSER, Francis, 1978 b In DEBYSER, Francis et CARÉ, Jean-Marc, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette, 1978 , p. 116.

<sup>4</sup>DEBYSER, Francis, (1978 a), op. cit., p. 8.

<sup>5</sup>Ibid., p. 12.



*ou mourir d'ennui nous n'avons pas le choix : ou nous continuons à enseigner dans le désert, ou nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant ... »<sup>1</sup>.*

Ces points de contact entre créativité et jeu devraient surement permettre de mieux exploiter leur potentiel pédagogique en classe.

### **I.3.3 Pourquoi l'intégration de l'outil ludique dans l'E/A du FLE ?**

Tout apprenant qui se lance dans l'apprentissage d'une langue étrangère a en général deux objectifs bien précis : communiquer et découvrir une autre culture. Outre la littérature, l'art, le cinéma et la musique, le ludique constitue un moyen riche et variée associant ces deux buts. Mais quelle est sa place dans l'E/A des langues en général, et du FLE en particulier ? Pourquoi intégrer le jeu en classe de FLE ?

Le recours aux jeux comme vecteur de base dans un cours de langue étrangère a souvent suscité des polémiques. Certains pensent qu'on ne peut instruire en s'amusant et que l'apprentissage est une affaire sérieuse qui implique engagement et discipline de la part de l'apprenant, heureusement de nombreux pédagogues spécialisés dans les langues étrangères pensent que le jeu est indispensable dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères parce que l'amusement suscite un désir de communiquer et travailler. Ils voient que le travail et le jeu vont de pair, du fait que l'enfant peut trouver du plaisir en travaillant, et que le jeu peut être un apprentissage.

L'adoption d'une approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'E/A. Le psychologue Patrick Faugère reconnaît *la place souhaitable du jeu dans les méthodes pédagogiques actives et dans les apprentissages scolaires, sans souci de recettes précises mais bien plutôt dans la reconnaissance de l'importance créatrice des situations ludiques*<sup>2</sup>.

Toute activité ludique peut se prêter à un travail en français, du plus simple au plus complexe. La découverte d'une activité ludique, en effet, ouvre la porte à la caractérisation, à l'émotion et à l'interprétation, qui peuvent s'exprimer en partie en langue maternelle, en partie en langue étrangère, en fonction du niveau des apprenants.

---

<sup>1</sup>AUGÉ, Hélène ; BAROT, Marie-France et VIELMAS, Michèle ; *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, Ed. Clé internationale, 1989.

<sup>2</sup>FAUGÈRE, Patrick, « *Les théories psychologiques du jeu* », In *Les langues modernes* n° 2, Paris, APLV, 1994, p. 6.

L'utilisation du ludique permet de développer la langue et le goût esthétique de l'apprenant, et aussi d'enrichir sa culture.

Le jeu possède une fécondité pédagogique essentielle. A travers lequel, l'apprenant est appelé à assimiler des consignes, des règles, les interventions de ses camarades et à produire et transmettre d'autres interactions à son tour. Les quatre compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) sont alors mises en action.

### **I.3.3.1 L'activité ludique, un vecteur de communication**

Le jeu permet aux apprenants d'établir des liens avec les autres apprenants. Que ces apprenants soient coéquipiers ou adversaires, ils devront se communiquer des informations et donc utiliser la langue et l'utiliser le plus précisément possible afin que les informations soient fiables. En cela, le jeu paraît être le moyen le plus approprié pour faire parler les apprenants.

Des spécialistes nous donnent également un point de vue très intéressant car ils abordent la question du jeu sous l'angle de la communication. Pour eux, jouer c'est communiquer. Les activités ludiques sont un cadre idéal pour toutes formes de communication. Très présent dans l'E/A des langues étrangères, elles doivent être au service de plusieurs objectifs précis, notamment celui d'amener les apprenants à communiquer. En effet, le plaisir de s'exprimer surgit, pour l'apprenant, à travers des situations de communication diversifiées et ludiques. De même que le jeu incite à communiquer de façon authentique. Martine Kevran<sup>1</sup> insiste sur cet aspect communicationnel du jeu et confirme que :

*« Le jeu est une activité de communication qui est fondée sur le défi : atteindre un but précis en respectant des règles bien définies. [...] Il crée le besoin et le désir de maîtriser la langue : pour participer efficacement et pour gagner, il faut écouter, parler et comprendre. Les acquis linguistiques sont présentés, fixés ou révisés dans une situation motivante et naturelle. »*

Pour favoriser la prise de parole, il est essentiel d'instaurer un climat propice dans lequel les apprenants se sentent en confiance et détendus, où l'erreur est banalisée et où l'exigence de la performance n'est pas trop demandée.

---

<sup>1</sup>KEVRAN, Martine, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris, Armand Colin, 1996.

Un autre avantage des activités ludiques dans la communication est qu'elles réduisent les blocages parce que le jeu en groupe sécurise. C'est que l'apprenant ose dialoguer, essayer, se tromper. Pour jouer, il se trouve obligé de parler à ses collègues, ainsi la communication s'établit dans un esprit de coopération ou de compétition entre membres du groupe.

### I.3.3.2 L'activité ludique, une source de motivation

« *La motivation est un état interne qui n'est pas observable directement. [...] est un ensemble des processus qui influencent l'engagement dans une activité* »<sup>1</sup>. Elle donc est déterminante dans l'apprentissage et elle représente la pierre angulaire de tout apprentissage réussi.

De même, la motivation, qui recouvre des éléments cognitifs et affectifs, apparaît dans l'apprentissage des langues comme un paramètre déterminant de la réussite. Elle ne peut se résoudre en termes de recettes propres à motiver. Cependant, il existe deux motivations, la motivation d'origine interne (l'envie de connaître, de faire), « *liée au plaisir d'apprendre* » sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles (Le Roux, 2008). Et une motivation d'origine externe (les mots) « *La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire* ». C'est la motivation intrinsèque qui est la plus puissante.

La plupart des spécialistes estiment que la motivation joue un rôle déterminant sur l'investissement des apprenants dans l'apprentissage, et donc sur leur maîtrise et leur réussite. Mais il est important d'ajouter que le fait de maîtriser et de réussir influence aussi fortement la motivation : c'est que lorsqu'un apprenant est motivé, il s'investit dans les tâches qu'on lui propose, ce qui contribue à le faire maîtriser et réussir ses apprentissages. Il en ressort plus motivé comme le démontre ce cercle vertueux.

---

<sup>1</sup>VAN ZANTEN, Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, p. 485.

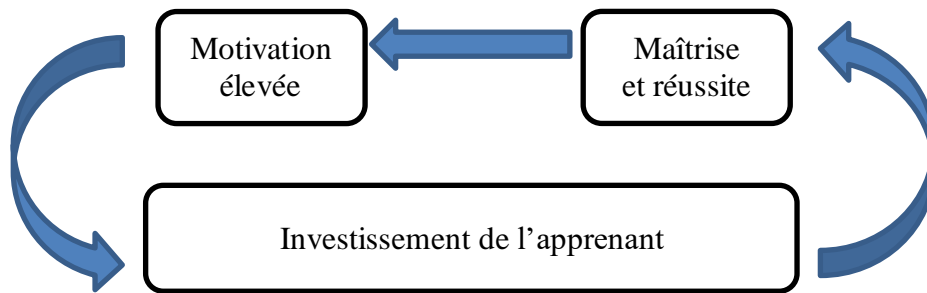


Figure 2 : Cercle de la motivation/apprentissage

Sur la valeur motivationnelle du jeu, Huizinga affirme que le jeu contraint et libre. Il capte l'intérêt. Il fascine, il enchante. Il est riche des qualités les plus nobles que l'homme peut reconnaître aux choses et exprimer lui-même: le rythme et l'harmonie. Cependant la motivation a certains leviers à prendre en considération dans les activités.

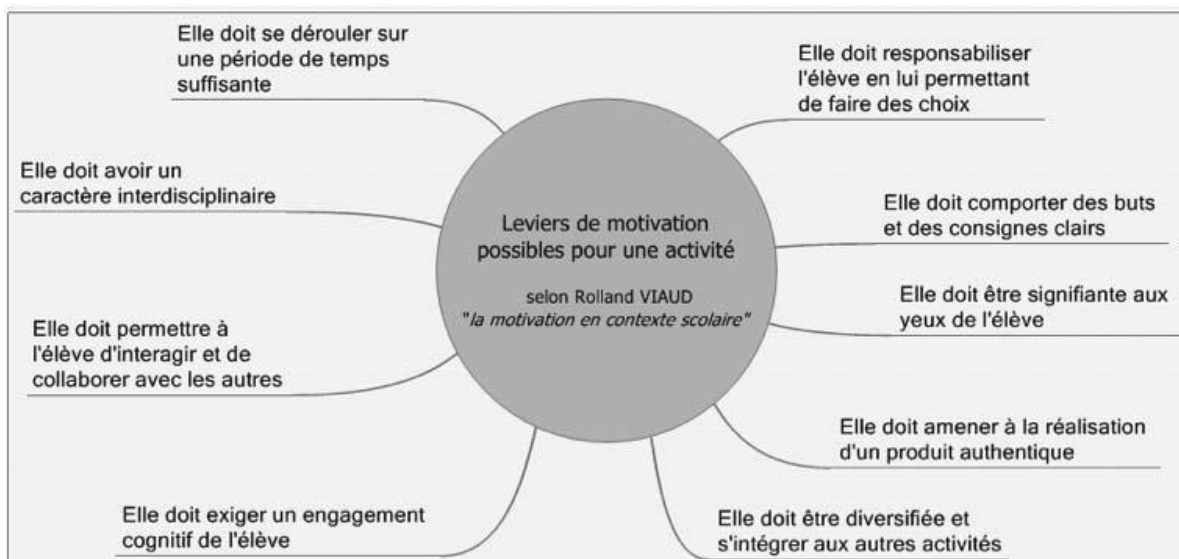


Figure 3 : Leviers de motivation possibles pour une activité selon Roland VIAUD<sup>1</sup>.

La motivation est très importante pour apprendre/enseigner une langue étrangère. La motivation des apprenants peut être en les stimulant leur curiosité, et en leur ouvrant des horizons nouveaux.

### I.3.3.3 L'activité ludique, un support d'apprentissage

Tout d'abord, rappelons brièvement les trois objectifs à poursuivre en classe de langue : dans le domaine linguistique, dans le domaine culturel (choisir des activités favorisant la découverte de quelques éléments de civilisation du pays dont l'apprenant étudie la langue tels que la vie quotidienne, les fêtes et les traditions ...) et les compétences

<sup>1</sup>VIAUD, Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2005, p. 221.

transversales (le contact avec une langue étrangère contribue à renforcer des aptitudes générales telles que la capacité d'écoute, la capacité de rétention mémorielle, l'aptitude à découvrir les mécanismes de fonctionnement d'une langue et la capacité renforcée de verbalisation).

En effet, les activités ludiques répondent à ces différents objectifs. Certainement, elles répondent toujours à un objectif linguistique car le jeu peut servir soit à présenter une fonction langagière, soit à la réinvestir.

Il est également possible de répondre à l'objectif culturel en introduisant dans le jeu des traits de civilisation car la langue étudiée ne doit pas être écartée de son contexte culturel afin de dépasser les données purement informatives et les données culturelles. On peut ainsi donner à la langue une signification plus concrète et développer des compétences transversales, telles que la socialisation et l'ouverture au monde.

En parallèle à tout cela, l'activité ludique est donc un des supports à user pour un E/A réussi de la langue vivante, dans la mesure où bien conçue et choisie en fonction de sa rentabilité linguistique, elle permet aux apprenants de pratiquer une langue très contextualisée de la manière la plus naturelle. Pour atteindre les différents objectifs dont nous venons d'expliciter, une exploitation bien réfléchie de l'outil ludique a un rôle important à jouer.

### **I.3.4 Exploitation du ludique dans l'E/A du FLE**

Le jeu reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants. Cela contribue à alimenter les doutes sur la légitimité et sur l'efficacité de l'outil ludique en classe de FLE. Ceci nous emmène à chercher une réponse à la problématique suivante : le jeu peut-il constituer un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?

#### **I.3.4.1 Le jeu, est-il un outil pédagogique à part entière ?**

Haydée SILVA y répond par oui sous certaines conditions :

- ✚ La première condition consiste à *aborder le jeu de manière rigoureuse*, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait ;

- ✚ La deuxième condition consiste sans doute à *établir un lien adéquat entre les trois niveaux du fait didactique*, car c'est de l'incohérence entre ces différents niveaux que naissent en général les difficultés d'exploitation pédagogique du jeu ;
- ✚ Finalement, la troisième condition consiste à *ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux*, mais à y voir simplement l'occasion d'enrichir sa boîte à outils.

Haydée SILVA résume ces trois conditions en une seule, pour elle, *le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.*

### I.3.4.2 Le jeu en classe : quand et comment ?

La pédagogie des jeux n'est plus à faire et tout le monde s'accorde à en reconnaître les enjeux pédagogiques. En effet, il est raisonnable de proposer des jeux dans l'apprentissage des langues, mais à condition qu'ils soient le fruit d'une étude pré-pédagogique, d'une réflexion antérieure. Il s'agirait ainsi de ne pas faire de l'activité ludique une activité de dernière minute, une activité de récréation.

Ainsi, l'activité ludique s'insère dans la séquence pédagogique de manière raisonnée et logiquement planifiée par l'enseignant. Il convient donc de bien la choisir et l'intégrer. François Weiss<sup>1</sup> produit un questionnaire de quatorze points pour la situer :

- ✚ Quel est l'objectif de cette activité ?
- ✚ A quel niveau d'apprentissage peut-on l'induire ?
- ✚ Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
- ✚ Quels savoir-faire entrent en jeu ?
- ✚ Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?
- ✚ Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?
- ✚ Est-ce une activité convergente (production guidée)? divergente (production ouverte)? qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) ?
- ✚ Où s'inscrit-elle dans la progression ?
- ✚ A quel moment peut-on la proposer : au cours d'une leçon ? à la fin d'une leçon ? à n'importe quel moment ?
- ✚ Peut-on la proposer plusieurs fois telle quelle ? avec une variante ?
- ✚ Quelles préparations exige-t-elle ?

<sup>1</sup>WEISS, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, 2002.

- ✚ Quelles consignes faut-il donner ?
- ✚ Combien de temps dure-t-elle ?
- ✚ A quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ?

L'enseignant doit prendre en considération ces questions, il devra juger la durée du jeu et de l'espace. Préparer sa classe est une condition essentielle de la réussite de l'activité. De fait, la configuration de l'espace les tâches aux apprenants qui animent le cours.

La consigne est aussi importante. Comme pour tout type d'activité, elle doit-être claire, précise et intelligible. Or sans une bonne démonstration ou explication, la règle peut parfois être difficile à faire conceptualiser par les apprenants surtout si le jeu leur est inconnu. Il convient donc de procéder par étape et de donner des exemples.

### **I.3.4.3 Vertus pédagogiques du jeu en classe de langue**

Quels avantages peuvent être attribués plus spécifiquement au jeu au sein de la classe de langue ?

De manière générale, le jeu présente de nombreuses vertus dans un contexte d'apprentissage. Il peut s'avérer être un moyen d'apprentissage plus efficace qu'une formation traditionnelle dans le sens où il réduit l'anxiété associée à la démarche d'apprentissage. Il met en œuvre l'imagination, la réactivité, le corps, l'agilité, l'intelligence, l'observation et il est, en outre, une détente émotionnelle.

Dans la même lignée, Haydée Sylva<sup>1</sup> rappelle également les vertus couramment associées au jeu, qui sont d'ordre :

- ✚ Moteur : le jeu exerce la motricité fine et globale, favorise une conduite communicative intégrale en sollicitant corps, émotion et intelligence ;
- ✚ Affectif : le jeu est un instrument de socialisation, il permet de s'ouvrir au monde, de s'intéresser à d'autres cultures. En effet, d'un côté le jeu favorise le délasserment émotionnel, physique et intellectuel des apprenants et d'autre côté, il est garant d'une émulsion des idées dans un contexte où l'erreur est minimisée ;

---

<sup>1</sup>SILVA, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE international, 2008, Collection techniques de classe.



✚ Cognitif : le jeu permet de travailler l'expression, la compréhension, la répétition. Il favorise les mécanismes de classification, d'ordination, de structuration du temps.

Selon J. Bruner, célèbre psychologue américain de l'éducation, le jeu est une situation d'expérimentation du langage. C'est par le jeu que l'enfant accède au langage. Encore, par la motivation personnelle qu'il génère, il est capable de déclencher une prise de parole.

Cet auteur s'accorde avec Hélène Vanthier qui voit que le jeu permet de répondre à des besoins concrets et authentiques de communication permettant à l'apprenant de s'investir dans l'apprentissage de la langue. Dans son ouvrage *L'enseignement en classe de langue*, elle affirme que *c'est à travers le jeu que naît le sens, l'implication permettant l'établissement d'un véritable rapport personnel à la langue*. Elle résume toutes ces vertus dans la citation suivante :

*« Lorsqu'il y a jeu dans la classe, il y a forcément espace de création. Dans le jeu, tout n'est pas réglé en avance : le hasard, la stratégie, l'imaginaire, les émotions interviennent. Jeu avec les mots, jeu de rôle, jeu de créativité, jeu de société, jeu d'entraide ou de compétition, dans chaque forme de jeu, le « je » est impliqué. Les mots ne sont pas mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant. »<sup>1</sup>*

L'intégration des activités ludiques en classe de langue offre de nombreux avantages tant au niveau pédagogique que personnel. Nous en déduisons les bénéfices à la fois pour l'étudiant et l'enseignant.

Dans la classe de langue, le jeu donne plus d'importance à la relation apprenant/apprenant qu'à la relation apprenant/enseignant. La richesse des contenus pédagogiques et des mécanismes, la variété des combinaisons, la diversité des aptitudes et des compétences développées montrent que le jeu est un atout dans l'apprentissage. C'est un autre moyen qui conduit à des résultats différents, meilleurs. Dans ce sens, nous pouvons résumer ces vertus dans les points suivants :

D'un côté, en plus d'éviter l'aspect craintif que peut avoir parfois l'apprentissage, le jeu rendrait le cours moins pénible, instaurerait des rapports plus authentiques dans les interactions, dynamiserait les échanges verbaux entre les apprenants et permettrait particulièrement d'améliorer les relations entre enseignant et apprenants (Cuq & Gruca,

---

<sup>1</sup>VANTHIER, Hélène, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE international, 2009.



2003 : 417). En plus, les erreurs commises par les apprenants ne sont pas considérées comme un échec qui pourrait les freiner dans leur progression.

D'autre côté, le jeu est un vecteur de socialisation et de découverte du groupe, il rendrait possible une certaine socialisation et permettrait à l'apprenant de se familiariser avec les co-apprenants et l'enseignant. Car *par le jeu l'enfant prend contact avec les autres, [il] s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel. Le jeu est activité de groupe* comme le prouve Jean Chateau<sup>1</sup>.

De plus, le jeu permettrait des *interactions de tutelle* et un *étayage*<sup>2</sup> d'un autre ordre car le jeu réduit la domination de l'enseignant et facilite les relations entre enseignant et apprenants, ainsi qu'une co-construction des connaissances entre co-apprenants.

Enfin, à l'instar de Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Gruca<sup>3</sup>, le jeu peut d'une part, être un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue, car un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons illimitées et d'explorer automatiquement la langue. De l'autre, la majorité des activités ludiques ne nécessitent un matériel coûteux et leur diversité donne la possibilité pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau des apprenants.

De manière générale, le jeu offre aux jeunes apprenants un contexte motivant et propice à la communication ; de plus, il constitue pour l'enseignant une source intarissable d'exploitations. En offrant à l'apprenant la possibilité de *jouer*, on l'autorise à s'épanouir

Antoine Prost, dans son *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* (Seuil, 1991, pp. 106 à 111), résume les vertus du jeu en confirmant que :

« *Le jeu éducatif valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs. Il cherche une structuration autonome et souple de la personnalité, aussi éloignée d'une absence de structuration que d'une structuration rigide, d'un apprentissage purement imitatif, d'un façonnement du dehors. [...] Autrefois le jeu était pur amusement, temps inutile, donc perdu. [...]* »

---

<sup>1</sup>CHATEAU, Jean, *Le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1967, p. 181.

<sup>2</sup>"Interactions de tutelle" et "étayage" sont des notions utilisées par Violaine Bigot, mais développées initialement par Jérôme Bruner in BIGOT, Violaine, « *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* », Volume 1, Thèse de doctorat, Université Paris III, 2002, p. 67.

<sup>3</sup>CUQ & GRUCA, (2003), op. cit., p. 418.

*Attribuer une valeur positive au jeu, c'est donc accepter l'enfant en tant que tel, au lieu de le définir comme un non-adulte, un pas-encore-grand. [...] Le jeu éducatif fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation ; il n'apprend bien que ce qu'il découvre par lui-même. »*

#### **I.3.4.4 Limites d'exploitation**

L'explicitation des apports du jeu nous amène naturellement à envisager ses limites dans l'E/A des langues et surtout de FLE. Même s'il implique beaucoup l'apprenant, le jeu a néanmoins ses limites. Plusieurs compétences peuvent être développées par le jeu, mais il serait illusoire de penser que toutes peuvent l'être ainsi. Ainsi il existe quelques écueils à éviter, nous évoquerons les principales difficultés que les enseignants risquent de rencontrer.

La première chose à éviter serait d'accorder une place trop importante au jeu, et de le sortir de sa simple fonction d'outil pédagogique. Car il est recommandé pour autant de pédagogues de prendre certaines précautions en face de cet outil pédagogique. Il en revient donc à l'enseignant d'utiliser sa connaissance pour ne pas vider le jeu de son intérêt ludique. Si le jeu mérite sa place dans un enseignement/apprentissage des langues, il convient de mener, préalablement à son utilisation, une réflexion bien réfléchie sur les raisons du choix du jeu comme outil pédagogique et sur les objectifs à atteindre à travers cet outil.

#### **I.3.4.5 Activités et matériels ludiques**

Matériels ludiques sont les instruments grâce auxquels les activités ludiques peuvent se concrétiser, se conserver, et se communiquer de l'individu au groupe et vice versa.

Il reviendra donc à l'enseignant seul de choisir, dans la longue liste des jeux et des matériels qu'il lui est donné de connaître, ceux qui répondent le mieux aux nécessités des objectifs visés. Un tel choix devra se faire en fonction de l'âge (parfois aussi du sexe) et du niveau de développement des apprenants. D'où l'exigence pour lui de posséder de larges et solides connaissances en psychologie et en méthodes d'apprentissage.

Il s'agit ici de faire preuve de créativité pour attirer l'attention des joueurs-apprenants et créer l'atmosphère ludique, sans pour autant se détourner de l'objectif

pédagogique. Car le jeu en classe de langue implique une gestion saine et sereine pour qu'il atteigne ses objectifs pédagogiques et communicatifs sans dérives.

### I.3.4.5.1 Etapes d'exploitation des activités ludiques

« Divertissement, récréation » • sont les mots que nous pouvons lire dans le dictionnaire à l'entrée « jeu ». Or, un divertissement a-t-il sa place dans une classe de langue ? Dans une classe de langue, ce divertissement n'est pas gratuit. Il vient après la présentation d'un objectif grammatical, lexical ou de communication, un avant-jeu. Il peut se traduire de multiples manières selon les nécessités de l'apprenant ou du groupe-classe (évaluation, remédiation,...). Il n'y donc pas de gratuité dans l'intégration d'une activité ludique. Elle doit être pensée dans la séquence pédagogique pour mieux l'utiliser et pour profiter de ses avantages sans tomber dans le piège des inconvénients.

Dans ce sens, une description des étapes d'exploitation des activités et matériels ludiques en pédagogie s'avère essentielle :

- ✚ **Connaissance de l'apprenant** : Il s'agit de connaître l'âge, le niveau de développement atteint, les aptitudes mises en œuvre... ;
- ✚ **Connaissance du matériel utilisé** : Il s'agit de connaître l'origine du matériel utilisé (naturel/artificiel), sa structure (simple/complexe), sa manière (obtenir/fabriquer)... ;
- ✚ **Définition des objectifs de l'apprentissage** : Il s'agit d'analyser les parcours du processus programmé, déterminer les éventualités de transformation de ce processus et mettre au point des moyens d'évaluation des résultats par rapport aux objectifs pédagogiques.

Dans ce sens, il importe qu'avant d'intégrer le jeu dans la classe elle-même, l'enseignant devra définir clairement ses objectifs pédagogiques et voir en quoi les jeux sont susceptibles de répondre à ces objectifs. S'inspirant de la taxonomie de Bloom, R. Dogbeh et S. N'Diaye décrivent les finalités pédagogiques selon sept objectifs<sup>1</sup> :

- ✚ **Niveau de la connaissance simple** : Repérer de l'information et s'en souvenir ;

<sup>1</sup>R. Dogbeh et S. N'Diaye, (Document UNESCO inédit) Utilisation des jeux et jouets à des fins pédagogiques.

- ✚ **Niveau de la compréhension** : Saisir des significations, traduire des connaissances dans un nouveau contexte et interpréter des faits de communication à partir d'un cadre donné ;
- ✚ **Niveau de l'application** : Réinvestir des procédés, des concepts et des théories dans de nouvelles situations afin de résoudre des situations problèmes de la vie quotidienne en mobilisant les compétences et connaissances requises ;
- ✚ **Niveau de l'analyse** : Analyser et reconnaître les sous-entendus, extraire des éléments et identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées ;
- ✚ **Niveau de la synthèse** : Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles, généraliser à partir d'un certain nombre de faits et mettre en relation des savoirs issues de sources différentes ;
- ✚ **Niveau de l'évaluation** : Juger et critiquer les informations, déterminer la valeur de théories et d'exposés, poser des choix en fonction d'arguments raisonnés et vérifier la valeur des preuves ;
- ✚ **Niveau de l'invention, de la création** : transfert des connaissances dans une opération créatrice.

Il faut mieux connaître le jeu pour mieux l'utiliser et pour profiter de ses avantages sans tomber dans le piège des inconvénients. Haydée SILVA a fourni de bonnes choses aux enseignants désireux d'intégrer le jeu dans leurs pratiques.

#### I.3.4.5.2 Indications pour l'utilisation des matériels ludiques

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue tout peut servir, de la parole aux outils les plus inattendus. Debyser signale que *la parole est un des premiers jouets, c'est aussi un jouet qui se prête à une créativité infinie*<sup>1</sup>. Pour Silva, le matériel est *ce avec quoi on joue mais aussi ce à partir de quoi on crée ou ce à quoi aboutit la créativité*<sup>2</sup>.

Par matériels ludiques, alors, nous voulons dire des mots, des images, des phrases et des objets à fabriquer, à l'aide desquels l'apprenant se tente à inventer ou à rappeler des écrits, des contes, des fables et des légendes... Les mots et les phrases deviennent, donc,

---

<sup>1</sup>DEBYSER, Francis, (1978 a), op.cit., p. 8.

<sup>2</sup>SILVA, Haydée, *La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère*, In Synergies Europe n° 4, 2009, pp. 105-117.

dans ces occasions pour lui des outils parmi d'autres et il va les manier parfois avec une grande agilité.

L'importance de ce matériel réside dans le double rôle psychologique et linguistique qu'il joue. D'un côté, il permet de développer chez l'apprenant l'imagination, la mémoire et la maîtrise de la langue. D'un autre, tout en écoutant ou en racontant lui-même, il lui offre l'occasion à l'apprenant de se personnifier dans des héros, jouer leur rôle, éprouver leurs émotions dans la réussite comme dans la perte.

Les matériels doivent être polyvalents, adaptables au niveau de maîtrise des apprenants, au corpus ou à l'objectif à travailler : linguistique, interculturel, ou encore à la capacité à développer : expression écrite, expression orale...

Par conséquent, ce matériel occupe une place favorisée dans l'éducation. Aussi l'enseignant doit en tenir le plus grand compte pour rendre les objectifs pédagogiques purement théoriques en objectifs pédagogiques plus pratiques.

### **I.3.5 Approche ludique**

L'approche ludique est une approche par laquelle l'enfant apprend à son rythme, sans compétition excessive, dans un climat structuré et bienveillant. Elle permet de susciter chez l'enfant le sentiment de réussite. Toutefois, les jeux pédagogiques contribuent à l'acquisition des savoirs et habiletés motrices fondamentales. Ils sont reconnus par les pédagogues parce que :

- ✚ les enfants aiment et ont besoin de jouer ;
- ✚ durant le jeu, l'attention des enfants est soutenue ;
- ✚ la motivation de gagner renforce l'attention.

Cette approche ludique a néanmoins ses limites : croire qu'on peut tout enseigner par cette méthode relève plus de l'imaginaire que de la réalité.

#### **I.3.5.1 Compétences favorisées lors d'une approche ludique**

En s'interrogeant sur les compétences favorisées lors d'une approche ludique nous pouvons répondre par toutes (toutes les compétences) car il y a au moins trois bonnes

raisons d'utiliser les jeux comme outils pédagogiques : engagement et motivation, universalité culturelle et apprentissage social.

Notre réponse s'oriente premièrement vers les compétences orales : l'expression et la compréhension ; mais il existe aussi des jeux maintenant le développement des compétences d'expression et de compréhension écrites.

L'aspect ludique en classe de FLE vise principalement à la centration sur l'apprenant. Ce dernier n'est plus seulement un apprenant de langue étrangère, il devient joueur à part entière. Sa motivation étant d'autant plus renforcée, l'apprenant utilisera « naturellement » la langue cible afin de jouer et surtout, gagner ! De ce fait l'enseignant, qui devient alors plutôt « *animateur-facilitateur* », sort de sa posture de « *prof* » omniscient afin de mettre en place les conditions favorables pour favoriser l'apprentissage des apprenants. L'apprentissage devient donc **social** et **collaboratif**, ce qui permet aux apprenants de co-construire leurs propres compétences et de développer leurs capacités de travail en équipe. Et nous signalons à quel point cette compétence transversale relève d'une importance capitale sans oublier la dynamique mise en place en classe.

Nous pouvons aussi s'orienter vers une autre compétence du fait que l'apprenant se trouve dans une situation de communication authentique où personne ne peut s'exprimer à sa place, nul ne peut le remplacer comme interlocuteur. Il doit donc lui-même se prendre en charge quant à l'utilisation de la langue étrangère. Participer à un jeu nécessite une vraie implication et une attitude particulière.

Actuellement, la capacité la plus valorisée dans le jeu, est celle qui rend les apprenants capables de s'appliquer entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme ce qui rend l'approche ludique perçue comme étant davantage dynamique et impliquante.

De plus l'aspect ludique offre aux apprenants la possibilité de jouer en langue cible et leur prouvera que la langue étudiée est d'une part, outil de communication et d'autre part, que cette langue est aussi une langue d'action (et non pas seulement en classe, le nez dans le livre ou le cahier).

Pour atteindre les différents objectifs dont nous venons d'explicitier, l'enseignant a un rôle important à jouer.

### I.3.5.2 Rôle de l'enseignant dans l'approche ludique

Ainsi, convaincu que le jeu est un besoin vital pour l'enfant et constitue tout à la fois un espace séduisant et la première des institutions éducatives, l'enseignant reconnaîtra d'abord au jeu sa place, avant même de chercher comment l'intégrer à sa pédagogie.

Dans ce contexte, François François WEISS affirme qu' :

*« Il est certain que l'approche ludique peut enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, quelquefois un arbitre, souvent une personne ressource, une espèce de dictionnaire ambulante que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices »<sup>1</sup>*

Le formateur réfléchira donc à ménager, réellement, dans l'espace et le temps scolaire, un univers ludique libre dont l'apprenant pourra utiliser selon ses besoins en dehors de la rationalisation pédagogique. Il importe de dire que, selon les conditions d'entourage et de vie, l'aménagement de cet espace pourra prendre des formes très distinctes.

L'enseignant qui applique la didactique ludique a, donc, des objectifs essentiels, il s'agit de (d'):

- ✚ instaurer un univers d'enseignement/apprentissage caractérisé par le bien-être, où une utilisation de jeux didactiques est prévue; un univers dans lequel tout le groupe se trouve vraiment au centre du processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire dans lequel une attention spéciale est accordée aux besoins formatifs des apprenants, à leurs intérêts réels et aux modalités d'enseignement/apprentissage les plus efficaces en fonction des particularités de chacun et du groupe;
- ✚ promouvoir une approche ludique dans les activités didactiques, où la collaboration enseignant/apprenant est valorisée pour définir des objectifs d'apprentissage bien définis, où la compétitivité est contrôlée afin qu'elle n'engendre pas d'angoisse ni de tension chez les apprenants, et où le plaisir règne.

Pour atteindre ces objectifs, il importe de proposer chaque activité sous forme ludique afin de réduire toutes les refus et les contraintes d'ordre psychologique, en permettant à l'apprenant d'affronter de façon sereine l'étude de la langue et en impliquant

<sup>1</sup>WEISS, François, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983, p. 8.

dans le parcours d'apprentissage toutes ses aptitudes cognitives, affectives, sociales et senso-motrices.

En outre, il faut utiliser le jeu comme modalité stratégique pour l'accomplissement d'objectifs éducatifs et d'habiletés linguistiques propres à l'enseignement/apprentissage de la langue.

En effet, à travers le jeu, les connaissances s'élargissent et s'organisent dans un continuum dynamique qui voit l'apprenant intrinsèquement motivé, protagoniste de son parcours formatif.

Dans l'approche ludique, le rôle de l'enseignant est bien sûr capital car c'est lui qui choisit les activités en fonction des objectifs qu'il se fixe, qui prévoit le déroulement de ces activités, mais il doit également savoir se faire de manière à éviter d'intervenir immédiatement, mais plutôt enregistrer ses observations et interprétations pour les réinvestir. Il doit savoir rester en retrait et déléguer en modifiant le jeu et l'adaptant aux objectifs en fonction des besoins.

En effet, le jeu réduit la domination de l'enseignant, et même la distance enseignant/apprenant. Il est plus facile alors pour l'apprenant de demander l'aide l'enseignant qui change ainsi de fonction. Ce point de vue est partagé par Nicole Décuré dans son article *Jouer, est-ce bien raisonnable ?*, extrait de la revue *Les Langues Modernes* (1994). Pour lui, l'enseignant devient animateur d'activités et de jeux. Les inhibitions se réduisent en même temps qu'augmente la communication entre apprenants, qui remplace la communication centrée sur l'enseignant.<sup>1</sup>

Même si l'enseignant doit rester à l'écart pendant les activités, il a là encore un autre rôle très intéressant à accomplir. C'est que ces situations ludiques constituent un moment privilégié d'observation des fautes commises en situation de communication spontanée. L'enseignant pouvant faire appel à la correction.

### Conseils

Une fois le jeu est compris et lancé, l'enseignant doit donc laisser la liberté aux participants. Il ne doit pas être trop directif mais il doit faire confiance aux apprenants! Il

---

<sup>1</sup>DÉCURÉ, Nicole, « *Jouer, est-ce bien raisonnable ?* », In *Les langues Modernes* n°2, *Le jeu*, 1994.



faut laisser aussi de la place à l'erreur mais éviter de stigmatiser le vaincu. Car il n'est pas nécessaire d'avoir un gagnant. L'enseignant peut applaudir les vainqueurs, comme il peut applaudir les perdants en les félicitant pour leur participation. Il peut aussi en tirer un bénéfice de cette pédagogie qui permet de casser la glace entre des éléments du groupe qui ne se connaissent pas parfaitement.

A la fin de l'activité ludique, ne pas hésiter à faire un débat avec les participants pour connaître leur réaction afin d'améliorer ses pratiques la prochaine fois. Il est conseillé pour les enseignants de FLE voulant intégrer la dimension ludique dans leurs pratiques de se former.

Le choix des jeux doit être pensé à l'avance et justifié. L'enseignant doit maîtriser parfaitement la connaissance des jeux et s'approprier un lexique spécifique. De nombreux sites sur Internet constituent un outil efficace pour la documentation.

### **I.3.5.3 Rôle de l'apprenant dans l'approche ludique: l'apprenant protagoniste de son apprentissage**

L'enseignant de français langue étrangère doit concentrer ses efforts sur les besoins des apprenants. Savoir identifier le public auquel le cours est donné est un réquisit indispensable. Quelles sont les attentes de ce public, leurs besoins, leurs motivations ? C'est ce que l'on appelle la centration sur l'apprenant.

L'opinion de J. Ubaldi nous semble très importante selon laquelle l'enseignant peut intervenir dans une salle de classe pour trois principales raisons : *maintenir l'ordre ; encourager et mettre en confiance les apprenants ; et, enfin, les aider dans leurs activités d'apprentissage*<sup>1</sup>.

Nous relevons de cette citation une certaine autonomie relative à l'apprenant, une autonomie constituant toute forme de d'incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l'apprenant de construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables.

Il s'agit d'une indépendance qui permet à l'apprenant d'être protagoniste de son apprentissage. Il doit intervenir non seulement dans la construction des connaissances à

---

<sup>1</sup>UBLADI, Jean-Luc, (coord.), *Débuter dans l'enseignement*, Paris, E.S.F., 2006, p. 192.

acquérir mais également dans leur organisation. C'est ainsi que se développe la capacité d'apprendre de l'apprenant, comment il apprend à apprendre et comment il se comporte devant le savoir.

Une telle pédagogie centrée sur l'apprenant voit que le rôle de l'enseignant est d'offrir à l'apprenant la possibilité de construire et de s'approprier lui-même l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Dans cette perspective, l'enseignement est vu totalement comme une aide à l'apprentissage. Son objectif principal est d'amener ses apprenants à savoir se comporter face aux savoirs. Cette démarche leur permettra d'une part, d'être autonomes, et d'autre part, de pouvoir réutiliser les acquis en cas de nécessité dans leur vie réelle.

En effet, installer l'apprenant au centre du processus éducatif signifie une redéfinition du rôle de l'enseignant est aussi une redéfinition de la posture de l'apprenant. C'est que l'intérêt de l'enseignement doit se porter exclusivement sur celui qui apprend sans la dévalorisation du rôle de l'enseignant. À propos, il est beaucoup plus question de s'intéresser essentiellement à l'apprenant face aux connaissances qu'il doit construire. Alors, la relation apprenant-savoir devra constituer le point stratégique de la démarche. Ainsi, plusieurs méthodes interactives comme le ludique ou les travaux de groupe peuvent en constituer le moyen.

Le ludique aide l'enseignant à développer son outil principal en lui fournissant un précieux recueil d'exercices pouvant servir à des fins pédagogiques, utilisables dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français. La communication et l'emploi de la langue française à travers des activités ludiques et interactives permettront à l'enseignant de mettre l'apprenant au centre de son enseignement. Ainsi, il aura l'opportunité d'expérimenter lui-même ces exercices afin de pouvoir les utiliser en toute confiance.

De ce fait, et dans une pédagogie ouverte et interactive, l'apprenant sera motivé et impliqué dans la construction de ses apprentissages. Il sera donc incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à s'interroger plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses probables plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules...

L'attention est, alors, accordée non seulement à la langue et à la culture qui sont l'objet de l'apprentissage, mais aussi à la personne qui apprend. Ainsi l'apprenant est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle.

G.de Vecchi affirme que l'apprenant sera motivé si, en outre:

- ✚ Il réalise une tâche qui a du sens pour lui et dont il ressent le besoin ;
- ✚ Etre une véritable partie prenante du projet pédagogique ;
- ✚ Avoir une ample connaissance sur son projet : l'apprenant doit savoir ce qu'il faut faire, pourquoi et comment le faire et jusqu'où aller ;
- ✚ Devoir relever le défi par la recherche ;
- ✚ Avoir le droit à l'erreur, suivre sa propre démarche, appliquer ses propres stratégies, faire des erreurs et recommencer ;
- ✚ Etre responsable : être l'acteur de son apprentissage en participant à la construction de ses propres savoirs, et son travail doit s'inscrire dans un projet personnel ;
- ✚ Devenir conscient de posséder un savoir opératoire : il doit prendre conscience des moyens intellectuels qu'il met en œuvre ;
- ✚ Etre placé dans un climat propice : l'enseignant doit être perçu par l'apprenant comme étant un partenaire qui l'aide à avancer, et non pour relever ses manques et le noter ;
- ✚ Prendre conscience de ses réussites en l'aidant à réussir ce qu'il entreprend : ne pas l'abandonner devant l'obstacle non franchi, mais lui permettre de cerner la difficulté sur afin de mieux l'appréhender, analyser avec lui le dépassement des obstacles et d'en faire des ressources. Chacun doit pouvoir juger lui-même de ce qu'il a fait.

#### **I.3.5.4 Travail en groupe**

La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes. Les échanges sont, alors, profitables à tous. C'est *en travaillant ensemble, les relations interindividuelles se transforment et deviennent, peu à peu, plus équilibrées : chacun peut exprimer ses intentions et ses points de vue et les*

confronter à ceux des autres<sup>1</sup>. Il est question de prendre en considération de l'hétérogénéité qui caractérise les apprenants à l'entrée, afin de cibler une sorte d'harmonisation.

Face à cette hétérogénéité dans une même classe et afin de garantir la réussite de tous les apprenants quels que soient leurs acquis antérieurs, une pédagogie adaptée s'avère indispensable.

Il est question, alors, de faire appel avec profit à la pédagogie différenciée qui exige le droit à des rythmes de travail, des manières d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les capacités des apprenants. C'est pour cette raison qu'il faut offrir aux apprenants la possibilité de travailler en groupe (à deux, ou par petits groupes...).

Cette nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication enseignant/apprenant, apprenant/apprenant ainsi qu'une meilleure prise en charge des apprenants en difficultés. Un bon apprenant peut aider son camarade de classe ayant présenté à un moment donné des difficultés.

### **I.3.5 Potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle**

Dans un monde caractérisé par la multiculturalité, il est essentiel de proposer des formes pédagogiques qui éduquent non seulement les apprenants à l'acceptation et au respect de la diversité, mais aussi à la reconnaissance et à la valorisation des différentes identités culturelles.

Les jeux collectifs, les jeux de plateaux, les jeux de cartes amènent les apprenants à interagir verbalement au travers des règles dans un but de réussite et de découverte. Ici, la langue étrangère est d'autant plus favorisée. Ainsi les jeux choisis par les apprenants ou par l'enseignant ouvriront les portes de l'interculturel.

Pour que cette éducation devienne significative pour les apprenants, c'est-à-dire qu'elle naisse de leur réel et profond désir de connaître et d'entrer en contact avec «l'autre», il faut qu'elle se réalise à travers une recherche de compréhension personnelle et

---

<sup>1</sup>M. Stambak, « Communiquer pour apprendre », In BENTOLILA, Alain (s dir.), *Enseigner, apprendre, comprendre*, Nathan, 1994, p.141.

réciproque (moi avec moi-même, moi avec l'autre; l'autre avec lui-même, l'autre avec moi) et de collaboration active entre les sujets.

Pour atteindre cette finalité elle doit certainement être transversale aux différentes disciplines et être acceptée par tous les enseignants. Cependant, le formateur de langues a certainement sa part dans cette recherche commune d'un dialogue interculturel attentif et respectueux de la différence. Titone, dans son essai «Revalorisation humaniste du langage» (1993: 54) dégage deux raisons générales qui privilégient le rôle de l'enseignant de langues :

- ✚ «*La langue est la personne* ». Elle est un outil principal de communication et d'expression, à travers lequel nous entrons en relation profonde avec l'autre et nous manifestons nos émotions, notre individualité. L'enseignant a donc la responsabilité et le devoir de faciliter la communication entre les sujets mais aussi l'expression de chacun;
- ✚ «*Toute éducation agit par le langage, et tout enseignement est un enseignement de langue* ». Chaque démarche didactique est centrée sur la parole, toute éducation agit par le langage, et tout enseignement est un enseignement de langue.

Nous pouvons ajouter une raison plus spécifiquement interculturelle :

- ✚ L'enseignant de langue a donc le devoir de faciliter l'apprentissage et aussi de proposer et de faire reconnaître des modèles culturels contenant les ressemblances et les différences de celui de référence.

Le jeu qui, prévoit un usage fréquent de la langue pendant son déroulement, présente deux caractéristiques pouvant favoriser des propositions didactiques interculturelles. Il est en effet, à la fois:

- ✚ **Transculturel** : Le jeu est donc une pratique qui rapproche et unisse, qui met en relation et établit un contact paritaire entre les différentes connaissances et compétences. Il offre aux apprenants, de provenance géographique et culturelle différentes, de jouer et de partager quelques aspects appartenant à une «grammaire universelle ludique», comme le respect des règles...;
- ✚ **Culturellement déterminé** : Le jeu est le reflet de la société dans laquelle il se développe et chaque joueur met en jeu, de manière consciente ou inconsciente,

également des règles, des symboles, des aspirations, des imaginations qui sont propres à sa culture.

De ce fait, les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle sont considérables. L'enseignant peut exploiter ces caractéristiques du jeu pour véhiculer les valeurs de l'éducation interculturelle dans un contexte ludique et communicatif, dans lequel le dialogue et la collaboration sont spontanés et la compréhension linguistique et culturelle est essentielle. Dans ce sens, P. D'Andretta a écrit:

*« Les techniques et les jeux interactifs sont très utiles (...) pour favoriser l'interaction avec des individus et des contenus culturels «autres»; pour induire l'empathie vis-à-vis de la «diversité», pour suggérer des langages inhabituels, qui nous aident à parcourir des sentiers inconnus, mais aussi à reconnaître comme partiels et relatifs nos langages et nos parcours habituels »<sup>1</sup>.*

Cette citation résume les limites d'un processus didactique qui combine les buts linguistiques et communicatifs propres à la didactique ludique avec ceux transversaux propres à l'éducation interculturelle. L'enseignant qui se veut «ludique et interculturel» aura le devoir de concevoir des situations ludiques éducatives riches de partages, dans lesquelles les capacités des apprenants sont valorisées et dans lesquelles le groupe-classe s'enrichit des expériences précédentes de chacun. Il devra également éveiller la conscience des apprenants par rapport à ces valeurs, à travers l'expérience directe pour faire comprendre que, comme le montrait Claude Lévi-Strauss *«la découverte de l'altérité est celle d'un rapport, non pas d'une barrière»*.

### **I.3.5.1 Fonction culturelle et interculturelle du ludique**

Les jeux pour l'enseignement/apprentissage des langues se sont développés depuis quelques années. Ils constituent un formidable outil pour favoriser l'apprentissage du FLE d'une façon ludique et motivante. Ils permettent également d'ouvrir à une dimension culturelle, sociale et émotionnelle de la langue.

### **I.3.5.2 Objectifs de la didactique ludique**

L'objectif particulier de la didactique ludique est de fournir aux formateurs des principes et des recommandations opérationnelles pour programmer, organiser et gérer des activités de manière à ce qu'elles soient intrinsèquement motivantes, stimulantes, amusantes,

---

<sup>1</sup>ANDRETTA, Pasquale, *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna, 1999, p. 24.

passionnantes, naturellement socialisantes, donc qu'elles soient vues par les apprenants comme ludiques.

Nous revenons sur une citation du pédagogue Lucio Lombardo Radice qui synthétise bien la manière dont il faut concevoir la proposition d'une didactique des langues ludique, quel que soit le type de contexte d'enseignement/apprentissage linguistique:

*« Nous vivons dans une société qui ne nous demande pas d'inventer. Nous vivons dans une société dans laquelle il y a bien peu de place pour «jouer». Nous récupérons la joie de jouer d'un instrument de musique (mal), de peindre (plus mal encore), de réciter (très mal), de faire un film (encore pire)... Mais de jouer un instrument de musique, de peindre, de réciter, de faire film, nous... Bien jouer signifie avoir le goût pour la précision ; l'amour pour la langue, la capacité de s'exprimer avec des langages non verbaux. Cela signifie acquérir ensemble intuition et rationalité, habitude à la loyauté et à la collaboration. »<sup>1</sup>*

Nous pouvons dire que le jeu, présente dans toutes les cultures du monde, a une valeur universelle. Elle est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. L'apprentissage d'une langue vivante ne se réduit pas à l'assimilation de vocabulaire et de grammaire. Le jeu est un document social pour l'étude de la société dans laquelle il naît. Il y a des jeux qui appartiennent au patrimoine collectif.

Le jeu entraîne une atmosphère de délasserment ou divertissement. Il évoque une activité sans contrainte. D'abord il repose sur le besoin de vaincre un obstacle. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire le désir de détendre et ce besoin d'utiliser le savoir, l'application et l'intelligence, il permet aussi la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Le jeu à une portée culturelle aussi : « De par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de *l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité* » (manuel p 101) R. Caillois.

## Conclusion

Grâce aux points développés dans ce chapitre, nous avons pu nous consacrer à un axe principal à savoir celui de la dimension ludique et plus particulièrement l'exploitation des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Alors dans la première section, intitulée la dimension didactique du jeu, nous avons évoqué l'évolution historique des notions de jeu, sa définition et les différentes conceptions

---

<sup>1</sup>CAON, Fabio, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues*, Italie, Guerra, 2006, p. 49.

des spécialistes, car cette notion demeure polysémique et complexe. Nous avons également parlé des dérivés du jeu, ses fonctions, sa typologie et ses quatre niveaux sémantiques en classe de FLE.

Nous avons essayé également, dans la deuxième section, de voir les potentialités pédagogiques de l'outil ludique ainsi que les rapports qu'il entretienne avec la pédagogie, l'apprentissage, les langues, la culture, l'enfant, le plaisir et la créativité.

Nous arrivons en troisième lieu où nous avons justifié l'intégration de l'outil ludique dans l'E/A du FLE. Plus précisément, nous avons montré l'intérêt de cet outil en tant que vecteur de communication, une source de motivation et un support d'apprentissage.

Ensuite, nous nous sommes penchées sur l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE. Nous avons commencé par répondre à deux questions très importantes pour une exploitation bien réfléchie : Le jeu, est-il un outil pédagogique à part entière ? Quand et comment l'exploiter ? Ceci a été suivi par les vertus pédagogiques du jeu en classe de langue, les limites d'exploitation et les activités et matériels ludiques.

Nous avons ainsi conclu le présent chapitre par un survol sur l'approche ludique. Cette partie traite les compétences favorisées lors d'une approche ludique, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant dans cette approche, le travail en groupe ainsi que les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle.

Dans la partie pratique, nous essayerons de recenser, concrètement, l'impact que peut avoir les activités ludiques sur des apprenants de FLE en classe de première année moyenne.



# **CONCLUSION**

## **Conclusion de la partie théorique**

En conclusion de la partie théorique, nous tenterons de faire un rappel sur ce qui a été écrit dans cette partie. Consacrée au ludique et à la compétence interculturelle en classe de FLE, cette dernière est venue pour faire le point sur les différents fondements conceptuels qui servent de cadre théorique à notre recherche.

Réservé à la didactique de l'E/A la langue-culture française, le premier chapitre a tenté de répondre à quelques-unes des questions de fond que soulève la didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Premièrement, nous avons décrit le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs s'est imposée, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'E/A du français en Algérie.

Deuxièmement, nous avons esquissé le domaine de la didactique de l'E/A du FLE en répondant à quelques interrogations nécessaires : Qu'est-ce que la langue ? Quel est son rapport avec la culture ? Quelles sont les différentes conceptions de la culture ? Langue dans la culture ou culture dans la langue ?

Viendra suite à cet éclaircissement, un essai de définitions suivi d'une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à présent.

Ce parcours a été succédé par l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous avons explicité les questions suivantes : Quelle didactique des langues-cultures, pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'E/A de la culture étrangère ? Quelles sont les typologies et les composantes de la culture ?

En dernier lieu, sont venues les différentes approches de la langue-culture, à savoir les approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique-fonctionnelle et interculturelle.

Le deuxième chapitre a été consacré à la nécessité d'une compétence interculturelle en classe de FLE. Il a regroupé les éléments ayant relation avec le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. Nous avons essayé de mettre en lumière les

contacts de culture cible en classe de FLE : à quels points la langue, l'enseignant et le support didactique mettent-ils l'apprenant en contact avec la culture étrangère et à quel point le développement d'une compétence est nécessaire ?

Pour apporter une réponse à cette question si importante, nous avons jugé utile de montrer la relation étroite entre langue, culture et compétence communicative : d'une part, la langue comme point d'accès à la culture par l'aspect culturel renfermé dans les mots ; et d'une autre part, le rapport qui existe entre culture et compétence communicative (la culture comme point d'accès à la compétence communicative).

Suite à cette relation triptyque, nous avons tracé l'implication de l'interculturel et sa problématique dans l'E/A du FLE. Puis nous avons montré la réalité de la classe de FLE comme étant un espace emblématique de l'interculturel : l'existence de différentes cultures et de différents passeurs interculturels, de stéréotypes et préjugés, le rôle de l'enseignant ainsi que la formation (de l'enseignant et de l'apprenant) à l'interculturel. Nous avons insisté également sur les compétences attendues en classe de FLE, à savoir les différents savoirs à acquérir.

Nous avons clôturé ce chapitre par une présentation des principes de la pédagogie interculturelle : l'authenticité / les documents authentiques, le rôle de la langue maternelle, les méthodes de travail et les atouts pour l'E/A de la compétence interculturelle et son développement ainsi que l'évaluation de la compétence interculturelle.

Grâce aux points développés dans le troisième chapitre, nous avons pu nous consacrer à un axe principal à savoir celui de la dimension ludique et plus particulièrement l'exploitation et les potentialités des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans la première section, intitulée la dimension didactique du jeu, nous avons évoqué l'évolution historique des notions de jeu, sa définition et les différentes conceptions des spécialistes, car cette notion demeure polysémique et complexe. Nous avons également explicité les dérivés du jeu, ses fonctions, sa typologie et ses quatre niveaux sémantiques en classe de FLE.

Nous avons essayé également, dans la deuxième section, de voir les potentialités pédagogiques de l'outil ludique ainsi que les rapports qu'il entretienne avec la pédagogie, l'apprentissage, les langues, la culture, l'enfant, le plaisir et la créativité.

Arrivant en troisième lieu, nous avons justifié l'intégration de l'outil ludique dans l'E/A du FLE. Plus précisément, nous avons montré l'intérêt de cet outil en tant que vecteur de communication, une source de motivation et un support d'apprentissage.

Ensuite, nous nous sommes penchées sur l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE. Nous avons commencé par répondre à deux questions très importantes pour une exploitation bien réfléchie : Le jeu, est-il un outil pédagogique à part entière ? Quand et comment l'exploiter ? Ceci a été suivi par les vertus pédagogiques du jeu en classe de langue, les limites d'exploitation et les activités et matériels ludiques.

Nous avons ainsi conclu le dernier chapitre par un survol sur l'approche ludique. Cette partie a traité les compétences favorisées lors d'une approche ludique, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant dans cette approche, le travail en groupe ainsi que les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle.

Dans la partie pratique, nous essayerons de recenser, concrètement, l'impact que peut avoir les activités ludiques sur des apprenants de FLE en classe de première année moyenne à travers les réponses d'un questionnaire destiné aux enseignants et une expérimentation effectuée auprès des apprenants.

# **PARTIE PRATIQUE**

## **LE LUDIQUÉ ET LA MISE EN PLACE D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE**

*« La théorie nourrit la pratique, mais  
la pratique vient corriger la théorie... »*

*Mao Tsé-Tong*

# INTRODUCTION

*« La théorie est absurde dans la pratique  
et la pratique est aveugle sans la  
théorie. »*

*Emmanuel Kant*

## **Introduction à la partie pratique**

Après avoir abordé, dans les trois premiers chapitres de la partie théorique, les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

- ✚ L'intégration de la culture-cible dans l'E/A du FLE ;
- ✚ L'implication de l'interculturel en classe de FLE et la nécessité de développer une compétence (inter)culturelle ;
- ✚ Le ludique que nous considérons un véritable champ empirique.

Dans les trois derniers chapitres qui suivent, nous nous intéresserons beaucoup plus à l'aspect pratique de notre recherche.

Tout d'abord, et par le biais du questionnaire destiné aux enseignants du collège, nous présenterons de proche la manière dont les enseignants introduisent la culture-cible et exploitent les activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques ou non, ainsi que leur avis sur le développement d'une compétence interculturelle à travers les activités ludiques.

En effet, nous procéderons à la lecture, l'étude et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournies par les enseignants, au questionnaire qui leur était remis. Ce questionnaire comporte plusieurs questions relatives aux notions et concepts base de notre thèse ainsi qu'à nos hypothèses. Ces questions résument des éléments importants de manière à contenir des rubriques relatives aux items suivants :

- ✚ Renseignements d'ordre sociodémographique et professionnel;
- ✚ Questions autour de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture ;
- ✚ Questions autour des activités pédagogiques ;
- ✚ Questions autour des supports didactiques ;
- ✚ Questions autour du ludique ;
- ✚ Questions autour de la 1<sup>ère</sup> hypothèse ;
- ✚ Questions autour de la 2<sup>ème</sup> hypothèse ;
- ✚ Questions autour de la 3<sup>ème</sup> hypothèse ;
- ✚ Difficultés rencontrées, propositions et suggestions des formateurs.

Les réponses fournies feront bien entendu l'objet de commentaires quantitatifs et qualitatifs suivis de propositions et suggestions précieuses.

Ensuite, nous procéderons à l'expérimentation renfermant des activités dans deux classes de 1ère A.M. Ces dernières sont situées dans une zone semi-rurale, à Fontaine des gazelles, village distant de 40 Km au Nord de la ville de Biskra sur la route nationale n°3.

Notre expérimentation étayera principalement l'exploitation du ludique comme support didactique et outil d'apprentissage interculturel. Des activités ludiques y seront intégrées afin de permettre à l'apprenant de développer non seulement une compétence communicative et linguistique, mais aussi culturelle et interculturelle.

L'activité ludique sera prise en tant que :

- ✚ Support de motivation et de plaisir vu son aspect séduisant et vu l'âge et les goûts des apprenants de la 1ère A.M. ;
- ✚ Support facilitateur permettant l'accès à la langue étrangère;
- ✚ Source culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente au sein de l'E/A ; offrant l'occasion à l'apprenant de découvrir l'Autre par le biais des éléments culturels contenus dans ces activités ludiques, afin de saisir la véritable notion de culture et le préparer à des rencontres interculturelles en fonction de son âge.

Nous considérons que l'approche interculturelle des activités que nous proposons d'expérimenter est une approche originale car les programmes nationaux ne prennent en charge les dimensions ludique et culturelle efficacement dans l'E/A du FLE.

Nous recherchons à concilier langue et culture dans un même E/A, ceci dans une optique interculturelle et une démarche comparative. Par ces activités, nous espérons cibler un objectif pédagogique, celui de favoriser et d'actualiser l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que de dynamiser et diversifier les pratiques de classe dans une optique interculturelle.

Nous espérons également créer un excellent contexte par lequel l'apprenant peut acquérir diverses connaissances et développer de nombreuses habiletés puisque l'activité ludique favorise la l'imagination, la communication et le contact avec les autres. Sans doute l'apprenant sera capable de connaître des traits de culture-cible en fonction de son âge linguistique et culturel, en fonction de son âge réel.



Nous terminerons notre recherche en procédant à l'étude et l'analyse des résultats auxquels nous avons abouti. Les données que nous aurons récoltées, feront par la suite l'objet de commentaires suivis de propositions et suggestions.

Avant de s'orienter vers notre partie pratique, nous donnerons tout d'abord lieu à une description générale de la méthodologie construite dans notre recherche.

### **Méthodologie de la recherche**

Ce choix de méthodologie s'est alors imposé dans notre esprit pour mener à bien notre recherche. Il se base particulièrement sur l'observation directe des pratiques. Toutefois, ce cadre méthodologique sera plus finement décrit après avoir rappelé la problématique au centre de mes recherches et les hypothèses à vérifier en lien avec cette dernière.

En effet, dans un premier lieu, nous formulerons nos hypothèses de recherche, après nous être posée des questions concernant les activités ludiques à visée interculturelle. Dans un second lieu, nous décrirons notre méthode de recherche. Dans un troisième lieu, nous présenterons le matériel qui a servi à la réalisation de la recherche. Ensuite, nous aboutirons à la description de notre échantillon, ses caractéristiques ainsi que la manière dont nous l'avons choisi. Puis, nous présenterons de manière détaillée l'organisation de notre expérience, en précisant sa durée et en décrivant son déroulement. Enfin, dans un dernier lieu nous entamerons l'évaluation du déroulement de l'expérimentation, nous discuterons sur les points forts, ainsi que les points faibles des activités ludiques.

#### **1 Question de départ**

L'objectif capital de cette étude est de vérifier si l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE aux apprenants du collège algérien, peut développer en plus de leur compétence communicative, leur compétence culturelle voire interculturelle. Ainsi notre réflexion s'est développée autour de la problématique suivante : si le ludique, dans une perspective interculturelle constitue-t-il une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant la motivation et la diversité de l'E/A ? D'une autre manière, l'activité ludique pourrait-elle être un outil efficace pour développer une compétence interculturelle dans la classe de FLE?

Nos hypothèses s'instaurent ainsi:

L'activité ludique peut favoriser l'apprentissage et le développement d'une compétence interculturelle indispensable à l'apprenant dans l'E/A du FLE. Ainsi, nous pouvons subdiviser cette hypothèse en plusieurs hypothèses opérationnelles: Si l'activité ludique était pratiquée dans la classe de FLE, elle pourrait alors :

- ✚ faciliter l'appropriation de la langue-culture et favoriser et renforcer l'acquisition des compétences linguistique et culturelle ;
- ✚ constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme, la diversité de l'E/A et le développement d'une compétence interculturelle.
- ✚ motiver également les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française.

## **2 Méthode adoptée**

Afin de réaliser notre étude expérimentale nous avons utilisé, d'une part, une méthode descriptive par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants du collège. Ce dernier nous a donné la possibilité de collecter un maximum d'informations afin de tester leur avis sur l'exploitation du ludique (dans une perspective interculturelle) dans l'E/A du FLE que nous considérons un véritable champ expérimental pouvant développer plusieurs habiletés en classe de FLE.

D'autre part, nous lui avons ajouté une méthode expérimentale qui nous a permis d'examiner nos résultats (réalisation d'une expérience avec les apprenants du collège). Les résultats obtenus nous ont permis la possibilité de vérifier nos hypothèses.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous sommes donnée pour tâche d'aller nous enrichir des données existantes sur le terrain. Ainsi, pour chacune de nos hypothèses, une observation des pratiques et des manuscrits nous aidera à constater la variabilité des critères, tout ceci en fonction de l'exploitation de l'outil ludique.

Toutefois, la vérification de ces hypothèses nécessite un positionnement méthodologique clair de recherche, qui sera décrit ci-après.

Pour quels raisonnements avons-nous, d'abord, voulu réaliser un questionnaire avec les enseignants ? Pour quels raisonnements, par la suite, avons-nous choisi une méthode expérimentale? Nous avons voulu voir l'avis des enseignants sur le terrain sur pouvant nous permettre de collecter un maximum d'informations pour faire plus ample connaissance sur l'apport de la mise en œuvre des activités ludiques dans le but de rechercher une méthode performante et efficace qui n'en resterait pas à la simple description, mais qui ouvrirait la possibilité à des vérifications expérimentales d'hypothèses formulées.

De fait, notre choix de méthode s'établit entre deux axes : d'une part, l'approche expérimentale (observation quantitative) qui garantirait la confirmation ou l'affirmation de nos hypothèses de façon empirique, donc objective ; d'autre part, l'approche descriptive (observation qualitative) qui nous permettrait à renforcer nos résultats et à mieux pouvoir les expliquer.

### **3 Contexte de la recherche**

Le domaine général de notre étude est celui de la didactique des langues étrangères étant enseignées au collège. Toutefois, nous nous sommes tout particulièrement intéressée à l'enseignement du FLE auprès du public enfantin que représentent les apprenants du collège. Ensuite, au regard des contenus d'apprentissages contenus dans chaque cycle, et des expériences que nous avons pu avoir, nous nous sommes plus spécifiquement focalisée sur le public de la première année moyenne.

### **4 Outillage utilisé**

L'outil de collecte de donnée est le moyen par lequel le chercheur passe pour obtenir les preuves afin de vérifier et de confirmer ses hypothèses. Étant donné que la démarche adoptée pour cette recherche se veut scientifique, les instruments de collecte des données sont effectivement en rapport avec la première partie.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes servies de deux outils qui semblaient se rapprocher le plus de l'objectif: un questionnaire et une expérimentation.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire recueilli auprès des enseignants ayant participé à une recherche. Au nombre de cinquante, les questions peuvent être regroupées en rubriques selon les compétences exercées lors

d'une activité ludique. Elles se rapportent essentiellement aux objectifs visés par notre recherche.

Notre objectif principal, était d'estimer les opinions des participants de notre enquête, et de voir quelles compétences, quant à eux, pensaient être développées lors des activités ludiques et de vérifier s'ils insistent sur l'aspect culturel du FLE dans leurs pratiques pédagogiques. Les questions ont été choisies en fonction de nos hypothèses, elles sont en désordre afin d'éviter une certaine cohérence qui pourrait engendrer d'éventuelles réponses automatique.

Dans un second lieu, nous avons procédé à l'expérimentation réalisée auprès des apprenants ayant participé à notre recherche.

## **5 Aspects méthodologiques ayant trait à la collecte des données**

En ce qui concerne le choix de la technique méthodologique aboutissant à un recueil de données, nous avons choisi l'observation directe des séances et des manuscrits. Ce choix est l'expression d'une préférence pour cet outil qui, à notre sens, permet une analyse approfondie des pratiques de classe. Ainsi, en lien avec notre problématique seront observés des attitudes, des comportements verbaux et non verbaux : une dimension qualitative sera alors donnée au recueil des données. A cette fin, l'outil méthodologique qu'est l'observation me permettra : d'obtenir des informations directement, sans intermédiaire, auprès des différents acteurs de l'étude.

# Chapitre 1

## Questionnaire auprès des enseignants sur le ludique et la compétence interculturelle en classe de FLE

*« Si l'on interroge bien les hommes,  
en posant bien les questions, ils  
découvrent d'eux-mêmes la vérité sur  
chaque chose »*

*Platon*

## Introduction

La découverte d'une langue étrangère par des procédés ludiques a un impact important sur les apprenants surtout ceux qui sont d'habitudes réservés et timides. Il s'agit ici d'une situation langagière favorisant la participation active des apprenants, par exemple, l'utilisation d'un simple jeu en classe pour inciter les jeunes apprenants à prendre la parole et à découvrir la langue/culture. C'est pour ces raisons que nous avons choisi de mener cette recherche conjuguant l'apprentissage du FLE en relation avec sa culture.

Tout acte d'E/A d'une langue étrangère renvoie en premier lieu à l'enseignant comme étant une pierre angulaire de la formation et aux moyens d'enseignement. Ces deux éléments demeurent des auxiliaires pédagogiques très cruciaux qui permettent d'accomplir efficacement toute démarche.

L'intérêt que nous portons au ludique et à la compétence interculturelle nous incite à approcher et à saisir de façon judicieuse l'interdépendance entre l'E/A de la langue-culture française étrangère, l'enseignant, l'apprenant et les moyens d'enseignement et de collationner les interactions qui en découlent. Le ludique est un outil d'apprentissage riche en potentialités pédagogiques et une réflexion sur le lien existant entre langue et culture contribuera sans aucun doute à mieux expliciter notre problématique. Par ailleurs, la façon dont l'enseignement se déroule en classe de FLE dépend énormément de ce que les formateurs jugent appropriés, de leurs techniques, de leurs représentations, des exigences de l'institution et bien d'autres facteurs inhérents à l'enseignement.

De telles considérations nous poussent à puiser dans ce sens en faisant appel à une enquête en vue de dégager les deux fils conducteurs à savoir le ludique et la compétence interculturelle et de procéder à une analyse qualitative plus détaillée des relations qu'ils entretiennent.

Afin d'essayer de mettre en exergue les représentations (sur l'E/A de la langue-culture française étrangère au collège) qui ont cours chez les enseignants de FLE et de cerner, entre autres, les raisons qui motivent la présence ou l'absence du ludique dans leur pratique pédagogique ainsi que les potentialités du ludique en classe de FLE, nous avons mené une enquête auprès de ce public d'enseignants.

D'abord, nous pointerons qu'en plus du critère quantitatif, dans notre enquête, nous avons opté aussi pour une démarche qualitative et l'analyse d'un faible échantillon. Ce dernier a été constitué sur la base d'un critère principal : le statut de l'ensemble des enseignants de français langue étrangère et leur expérience.

Ensuite, nous préciserons que l'enquête a été réalisée sous une forme manuscrite. Enfin, nous soulignerons le fait que les déclarations des enseignants se limitent aux traces écrites mentionnées dans un questionnaire établi. Au nombre de 50, les questions posées ont cherché à présenter les enseignants et leur contexte d'enseignement (âge, sexe, lieu d'enseignement, statut...), à décrire l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française étrangère au collège et la place du jeu dans leur pratique pédagogique et à, notamment, faire la lumière sur les compétences qui peuvent être développées par le ludique dans une approche interculturelle.

### II.1.1 Intérêt du questionnaire

Le questionnaire s'est imposé depuis l'arrivée de l'approche psychométrique afin d'enrichir les recherches visant une meilleure connaissance empirique et systématique de la réalité. Utilisé en psychologie avec la croissance des tests d'attitudes et de motivation, celui-ci s'est vite répandu en éducation étant donné sa capacité de maximiser les différences individuelles et de faciliter la comparabilité des résultats et la référence à la norme.

ANGERS présente le questionnaire comme une *technique directe pour interroger les individus*<sup>1</sup>. Pour JAVEAU, l'envisage comme étant *un document sur lequel sont notées les réponses sur les réactions d'un sujet déterminé*<sup>2</sup>. Jean-Claude ABRIC déclare que *le questionnaire reste à l'heure actuelle la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations (...) le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation*<sup>3</sup>.

L'utilisation de la méthode du questionnaire est très rentable dans la mesure où elle constitue un outil qui permet de recueillir un maximum de données à travers les questions,

---

<sup>1</sup>ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*, Casbah université, Alger, 1997, p. 146.

<sup>2</sup>JAVEAU, Claude, *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien*, Collection Amazon, 2002, p. 29.

<sup>3</sup>ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques Sociales et Représentations*, Paris, PUF, 1994, p. 62.

économise le temps, permet un retour rapide aux informations, permet aussi d'écrire, de comparer ou d'expliquer.

Nous citons aussi les inconvénients majeurs de la méthode du questionnaire, le fait que le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des interrogés sont sincères et honnêtes, il ne peut pas être sûr de la compréhension ni de l'interprétation des questions par la population. Ainsi les questions mal comprises mènent à des réponses erronées et ne répondent pas aux objectifs de la recherche.

En prenant en considération ces avantages et ces inconvénients, nous avons essayé d'adapter notre questionnaire à notre problématique, aux hypothèses et aux objectifs de notre recherche.

Dans cette perspective et dans le cadre de notre étude, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE du cycle moyen qui, de par leur posture didactique, sont susceptibles de mieux percevoir les contours relatifs aux enjeux et aux défis de l'exploitation du ludique. Les questions posées à un nombre limité de personnes a pour objectif d'obtenir des informations précises, comme par exemple le désir d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises. Notre questionnaire renferme 50 questions ; il est présenté comme suit :

### Questionnaire de recherche

*En vous exprimant notre profonde gratitude, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire d'enquête. L'instrument a été développé dans le cadre de ma recherche doctorale visant l'exploitation pédagogique du jeu, de manière à préciser « le ludique et la mise en place d'une compétence (inter)culturelle dans l'E/A du FLE ».*

|                      |                                   |                                  |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Sexe</b>          | Masculin <input type="checkbox"/> | Féminin <input type="checkbox"/> |
| <b>Etablissement</b> | .....                             |                                  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Diplôme(s) :</b>      | 3° AS (Terminale) <input type="checkbox"/> |
|                          | BAC <input type="checkbox"/>               |
|                          | Licence <input type="checkbox"/>           |
|                          | Ingénieur <input type="checkbox"/>         |
|                          | Master <input type="checkbox"/>            |
| <b>Bac série :</b> ..... | Année d'obtention : .....                  |
| <b>Diplôme de l'ITE</b>  | Année d'obtention : .....                  |



|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Cap</b>                | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence en</b> .....   | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence</b>            | Système classique <input type="checkbox"/> Système LMD <input type="checkbox"/>                                       |
| <b>Ingénieur en</b> ..... | Année d'obtention : .....   |
| <b>Master :</b> .....     | Année d'obtention : .....   |
| <b>Grade :</b>            | PEM <input type="checkbox"/><br>PPEM <input type="checkbox"/><br>PFEM <input type="checkbox"/><br>Autres grades ..... |

| N° | Questions   |
|----|---|
| 1  | Veillez, s'il vous plait, préciser le nombre d'années d'expérience (d'ancienneté) ..... ans.  |
| 2  | Jugez-vous avoir reçu la formation nécessaire pour exercer ce métier ?<br><br>Ou <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 3  | Combien avez-vous de classes de 1 <sup>ère</sup> AM cette année ? (Veillez préciser svp : ...)  |
| 4  | Combien avez-vous d'élèves dans chaque classe ? .....   |
| 5  | Appliquez-vous strictement le programme officiel ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 6  | Est-ce que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants ?<br><br>Ou <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 7  | Selon vous, le programme actuel prend-t-il en considération :<br><input type="checkbox"/> Le développement intellectuel des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement socio-affectif des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement de leur sens des responsabilités sociales et<br>environnementales ?<br><input type="checkbox"/> Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt ? |
| 8  | Est-ce que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur :<br><input type="checkbox"/> la langue <input type="checkbox"/> ou la langue-culture ?  |

|    |  |
|----|--|
| 9  | Les faits culturels, sont-ils importants dans l'enseignement/apprentissage du français?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 10 | Quelle serait, selon vous, l'utilité d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage :<br><br><input type="checkbox"/> Aucune utilité ?<br><input type="checkbox"/> Simplement un accès à la culture ?<br><input type="checkbox"/> Aller de la compétence linguistique à la compétence de communication ? |
| 11 | Pensez-vous que s'ouvrir sur d'autres cultures conduit à un effacement culturel ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 12 | Pour faire face aux changements et du renouvellement, avez-vous déjà pensé au changement de pratiques liées à l'E/A du FLE? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 13 | Intégrez-vous l'aspect culturel du FLE dans votre E/A ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 14 | Parlez-vous de la culture française en classe ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 15 | Etablissez-vous une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 16 | L'apprenant est-il curieux de sa propre culture ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 17 | L'apprenant est-il curieux de la culture des autres ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 18 | L'apprenant est-il capable d'une expression personnelle sur sa culture et la culture des autres? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 19 | Pensez-vous que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de connaissances mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 20 | Quel est l'aspect que vous privilégiez en classe :<br><br><input type="checkbox"/> linguistique ? <input type="checkbox"/> Culturel ? <input type="checkbox"/> Linguistique et culturel?   |
| 21 | Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ? .....  |
| 22 | Les supports exploités sont ceux du manuel de l'élève ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 23 | Il vous arrive de changer les supports ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 24 | Quels supports didactiques, selon vous, seraient adéquats pour intégrer langue et culture dans un même E/A : le conte, la chanson/poème, la bande dessinée, l'image,   |

|    |   |
|----|---|
|    | le théâtre, le jeu, la vidéo, d'autres supports didactiques ?<br>.....  |
| 25 | <p>Qu'entendez-vous par ludique, qu'est-ce que pour vous une activité ludique ? Elle est :</p> <p><input type="checkbox"/> Une activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec.</p> <p><input type="checkbox"/> Une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité.</p> <p><input type="checkbox"/> Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.</p> <p><input type="checkbox"/> Est une source de situations-problèmes.</p> <p><input type="checkbox"/> Est le moteur de l'auto-développement de l'enfant.</p> <p><input type="checkbox"/> Est une ruse pédagogique.</p> <p><input type="checkbox"/> Est le point de départ de nombreuses situations didactiques.</p> <p><input type="checkbox"/> Elle crée le besoin et le désir de maîtriser la langue.</p> <p><input type="checkbox"/> Elle valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs.</p> <p><input type="checkbox"/> Elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation.</p> <p><input type="checkbox"/> Elle est un outil pédagogique à part entière.</p> <p>Autre définition : .....</p> |
| 26 | <p>L'exploitez-vous dans votre pratique pédagogique?</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais.      <input type="checkbox"/> Parfois.      <input type="checkbox"/> Souvent.      <input type="checkbox"/> Très souvent.</p>  |
| 27 | Quels types d'activités ludiques exploitez-vous en classe ? .....   |
| 28 | <p>A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les exploitez-vous ?</p> <p><input type="checkbox"/> Au début de la séance.      <input type="checkbox"/> Avant d'entamer le projet ou la séquence.</p> <p><input type="checkbox"/> Au milieu de la séance.      <input type="checkbox"/> A la fin du projet ou de la séquence.</p> <p><input type="checkbox"/> A la fin de la séance.      <input type="checkbox"/> Quand il vous reste un peu de temps.</p>  |
| 29 | Peut-on proposer des activités ludiques aux apprenants du moyen ?   |

|    |  |
|----|--|
|    | O <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>  |
| 30 | L'activité ludique, peut-elle être considérée comme support qui favoriserait l'E/A du français ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 31 | Si on vous demandait d'introduire le ludique dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?<br><input type="checkbox"/> Oral ? <input type="checkbox"/> Écrit ? <input type="checkbox"/> Lecture ? <input type="checkbox"/> Grammaire ? <input type="checkbox"/> Conjugaison ? <input type="checkbox"/> Orthographe ?                             |
| 32 | Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu au regard du développement de l'apprenant ?<br><input type="checkbox"/> Découverte et recherche. <input type="checkbox"/> Entraînement et consolidation.<br><input type="checkbox"/> Application et création. <input type="checkbox"/> Evaluation.<br><input type="checkbox"/> Communication. <input type="checkbox"/> Autre fonction ..... |
| 33 | Veuillez préciser le rôle du jeu dans le collège. ....   |
| 34 | Quelle est l'utilité d'utiliser le ludique :<br><input type="checkbox"/> Sans utilité ? <input type="checkbox"/> Promouvoir une diversification des pratiques de classe ?  |
| 35 | Pensez-vous que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement) ?<br><br>Ou <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 36 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 37 | Pensez-vous qu'il est possible de connaître des traits de culture à travers le ludique ?<br><br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 38 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence culturelle ?<br><br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>   |
| 39 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 40 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet d'actualiser l'E/A du FLE ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 41 | Pensez-vous que le ludique valorise l'E/A de la langue-culture française ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |

|    |   |                              |                              |
|----|---|------------------------------|------------------------------|
| 42 | Pensez-vous que le ludique permet à l'apprenant de se développer au contact du monde et des autres ?  | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 43 | Pensez-vous que le ludique permet de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité ?   | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 44 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource (d'exploitations) pédagogique culturelle pertinente en classe de FLE ?   | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 45 | Est-il possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle par le ludique ?   | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 46 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource (d'exploitations) interculturelle en classe de FLE ?   | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 47 | Pensez-vous que le ludique pourrait motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française?   | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 48 | Dans une perspective interculturelle, l'activité ludique constituerait une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'enseignement/apprentissage ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
| 49 | Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de l'E/A ?<br>.....   |                              |                              |
| 50 | Quelles sont vos suggestions? .....   |                              |                              |

### II.1.1.2 Présentation du questionnaire

L'enquête a été réalisée au début du mois d'octobre de l'année 2015. Elle a ciblé les enseignants de plusieurs circonscriptions de la wilaya de Biskra. Après avoir publié le questionnaire, nous avons distribué 50 exemplaires. Nous les en avons récupéré tous.

Comme nous avons déjà mentionné, notre questionnaire comporte 50 questions. Pour la formulation de ces différentes questions, la méthode employée est mixte ; dans la mesure où nous y avons les questions fermées, les questions à choix multiples (QCM), et les questions ouvertes et semi-ouvertes. On peut regrouper ces questions en trois parties.

Une première partie a pour objectif de repérer les déterminants sociodémographique et professionnel. Deux grandes parties concernent les indicateurs qui pourraient déterminer

les opinions des enseignants interrogés en lien avec chacune des sous-dimensions, la compétence interculturelle et le ludique. Le questionnaire finit par des questions sur les obstacles et les propositions des formateurs. Nous donnerons plus de détails dans les objectifs.

### **II.1.1. 3 Public visé**

Nous avons ressenti la nécessité d'établir ce questionnaire qui serve d'instrument de mesure pour prendre en considération l'opinion de ceux qui sont sur le terrain. Les questions ont été choisies en fonction de nos hypothèses, elles ne sont pas sous-titrées pour éviter des réponses automatiques.

### **II.1.1.4 Etat des lieux**

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à ce questionnaire. Ce dernier a été remis à cinquante (50) enseignants, composant notre échantillon, exerçant dans la wilaya de Biskra. Remis lors d'une demi-journée pédagogique, en présence de M. l'inspecteur ce questionnaire nous a permis aussi d'avoir une discussion avec les concernés et de collecter un maximum d'informations. Nous avons essayé à travers notre questionnaire de solliciter l'avis d'hommes de terrain et tout ce qu'ils endurent comme difficultés pour mener à bien leur noble mission.

En effet, les enseignants ayant acceptés volontairement de répondre à notre questionnaire, sont répertoriés en deux catégories. La première catégorie regroupant des enseignants anciens ayant subi des formations initiales plus ou moins lointaines, donc ils sont expérimentés et la deuxième catégorie regroupant de nouveaux enseignants venant d'avoir leurs formations initiales, donc ils sont moins expérimentés.

## **II.1.2 Objectifs du questionnaire**

Notre questionnaire comme instrument d'enquête doit répondre à des objectifs très précis. Notre but était de recueillir un maximum d'informations, afin de distinguer les attentes, les visions, les inquiétudes et les propositions de notre échantillon (des collègues enseignants du collègue).

En effet, notre questionnaire se veut être un outil permettant de cueillir des informations exactes à propos du ludique en tant que support pédagogique des activités langagières. Comme tout questionnaire, il comprend des questions fermées et des questions ouvertes. Elles ont trait à l'aspect pédagogique et aux représentations et visions des enseignants à propos de l'exploitation du ludique dans l'E/A de la langue-culture française dans une perspective interculturelle. L'objectif principal visé est de (d'):

- ✚ Déterminer les profils des participants à travers des questions signalétiques qui nous informent sur leur identité sexuelle, leurs diplômes, leurs statuts professionnels, la formation initiale et continue et l'expérience personnelle ;
- ✚ Connaitre si les enseignants francophones sont pour ou contre l'intégration de la culture-cible dans E/A du FLE ;
- ✚ Avoir des informations sur les activités pédagogiques et les supports didactiques exploités ;
- ✚ Se renseigner sur le recours au ludique, sur sa définition, ses caractéristiques, son intérêt et son exploitation en classe de FLE ;
- ✚ Connaitre quelles compétences peuvent être développées par l'exploitation du ludique ;
- ✚ Connaitre les difficultés rencontrées, ainsi que les propositions et les suggestions des formateurs.

Aucune question n'est gratuite. Nous spécifierons, en premier lieu, les déterminants sociodémographique et professionnel (sexe, âge, diplôme, grade, ancienneté ...). Puis, nous s'attaquerons aux indicateurs recouvrant les visions des enseignants interrogés en lien avec chacune des sous-dimensions du cadre de notre recherche. Il s'agit alors de questions d'opinion et de perceptions concernant l'E/A de la langue-culture, les activités pédagogiques, les supports didactiques et le ludique. Enfin, nous interrogeons sur les difficultés rencontrées, les propositions et les suggestions des formateurs. Les réponses aux questions feront l'objet d'une analyse. Le questionnaire est divisé en six parties, de manière à contenir des rubriques relatives aux items suivants :

- ✚ Renseignements d'ordre sociodémographique et professionnel;
- ✚ Questions autour de l'E/A de la langue-culture ;
- ✚ Questions autour des activités pédagogiques ;
- ✚ Questions autour des supports didactiques ;

- ✚ Questions autour du ludique ;
- ✚ Questions autour de la 1<sup>ère</sup> hypothèse ;
- ✚ Questions autour de la 2<sup>ème</sup> hypothèse ;
- ✚ Questions autour de la 3<sup>ème</sup> hypothèse ;
- ✚ Difficultés rencontrées, propositions et suggestions des formateurs.

Les objectifs ainsi que les questions de notre questionnaire sont répertoriés ainsi :

### II.1.2.1 Renseignements d'ordre sociodémographique et professionnel

Ces renseignements d'ordre sociodémographique et professionnel regroupent les informations sur la formation initiale et continue des enseignants sollicités et leur expérience personnelle.

#### II.1.2.1.1 Formation initiale et continue

Les enseignants sont appelés à identifier leurs profils de formation initiale et continue de la façon qui suit : le(s) diplôme(s) obtenu(s) en spécifiant l'année d'obtention :

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Diplôme(s) :</b>        | 3° AS (Terminale) <input type="checkbox"/>                                      |
|                            | BAC <input type="checkbox"/>  |
|                            | Licence <input type="checkbox"/>  |
|                            | Ingéniorat <input type="checkbox"/>   |
|                            | Master <input type="checkbox"/>   |
| <b>Bac série :</b> .....   | Année d'obtention : .....   |
| <b>Diplôme de l'ITE</b>    | Année d'obtention : .....   |
| <b>Cap</b>                 | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence en</b> .....    | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence</b>             | Système classique <input type="checkbox"/> Système LMD <input type="checkbox"/> |
| <b>Ingéniorat en</b> ..... | Année d'obtention : .....   |
| <b>Master :</b> .....      | Année d'obtention : .....   |
| <b>Grade :</b>             | PEM <input type="checkbox"/>  |
|                            | PPEM <input type="checkbox"/>   |
|                            | PFEM <input type="checkbox"/>   |



|  |                     |
|--|---------------------|
|  | Autres grades ..... |
|--|---------------------|

### II.1.2.1.2 Expérience personnelle

| N° | Questions   |
|----|---|
| 1  | Veillez, s'il vous plaît, préciser le nombre d'années d'expérience (d'ancienneté) .... ans.   |
| 2  | Jugez-vous avoir reçu la formation nécessaire pour exercer ce métier ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| 3  | Combien avez-vous de classes de 1 <sup>ère</sup> AM cette année ? (Veillez préciser svp : .....                                     |
| 4  | Combien avez-vous d'élèves dans chaque classe ? .....   |

### II.1.2.2 Cadre des enseignements et activités pédagogiques

#### II.1.2.2.1 Cadre de l'E/A de la langue-culture

|    |  |
|----|--|
| 5  | Appliquez-vous strictement le programme officiel ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 6  | Est-ce que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 7  | Selon vous, le programme actuel prend-t-il en considération :<br><input type="checkbox"/> Le développement intellectuel des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement socio-affectif des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement de leur sens des responsabilités sociales et environnementales ?<br><input type="checkbox"/> Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt ? |
| 8  | Est-ce que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur :<br><input type="checkbox"/> la langue <input type="checkbox"/> ou la langue-culture ?   |
| 9  | Les faits culturels, sont-ils importants dans l'enseignement/apprentissage du français ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 10 | Quelle serait, selon vous, l'utilité d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage :<br><input type="checkbox"/> Aucune utilité ?<br><input type="checkbox"/> Simplement un accès à la culture ?<br><input type="checkbox"/> Aller de la compétence linguistique à la compétence de communication ?   |

|    |  |
|----|--|
| 11 | Pensez-vous que s'ouvrir sur d'autres cultures conduit à un effacement culturel ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 12 | Pour faire face aux changements et du renouvellement, avez-vous déjà pensé au changement de pratiques reliées à l'E/A du FLE? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non                        |
| 13 | Intégrez-vous l'aspect culturel du FLE dans votre E/A ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 14 | Parlez-vous de la culture française en classe ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 15 | Etablissez-vous une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 16 | L'apprenant est-il curieux de sa propre culture ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 17 | L'apprenant est-il curieux de la culture des autres ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 18 | L'apprenant est-il capable d'une expression personnelle sur sa culture et la culture des autres? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 19 | Pensez-vous que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de connaissances mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école ?<br>Non <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

#### II.1.2.2.2 Activités pédagogiques

|    |  |
|----|--|
| 20 | Quel est l'aspect que vous privilégiez en classe :<br><input type="checkbox"/> linguistique ? <input type="checkbox"/> Culturel ? <input type="checkbox"/> Linguistique et culturel? |
| 21 | Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ? .....  |

#### II.1.2.2.3 Supports didactiques

|    |  |
|----|--|
| 22 | Les supports exploités sont ceux du manuel de l'élève ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 23 | Il vous arrive de changer les supports ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 24 | Quels supports didactiques, selon vous, seraient adéquats pour intégrer langue et culture dans un même E/A : le conte, la chanson/poème, la bande dessinée, l'image, le théâtre, le jeu, d'autres supports didactiques ? ..... |

#### II.1.2.3 Autour du ludique

##### II.1.2.3.1 Définition

|    |   |
|----|---|
| 25 | Qu'entendez-vous par ludique, qu'est-ce que pour vous une activité ludique ? Elle est :<br><input type="checkbox"/> Une activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec.<br><input type="checkbox"/> Une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité. |
|----|---|

|    |   |
|----|---|
|    | <input type="checkbox"/> Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.<br><input type="checkbox"/> Est une source de situations-problèmes.<br><input type="checkbox"/> Est le moteur de l'auto-développement de l'enfant.<br><input type="checkbox"/> Est une ruse pédagogique.<br><input type="checkbox"/> Est le point de départ de nombreuses situations didactiques.<br><input type="checkbox"/> Elle crée le besoin et le désir de maîtriser la langue.<br><input type="checkbox"/> Elle valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs.<br><input type="checkbox"/> Elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation.<br><input type="checkbox"/> Elle est un outil pédagogique à part entière.<br>Autre définition : ..... |
| 26 | L'exploitez-vous dans votre pratique pédagogique?<br><input type="checkbox"/> Jamais. <input type="checkbox"/> Parfois. <input type="checkbox"/> Souvent. <input type="checkbox"/> Très souvent.  |

### II.1.2.3.2 Caractéristiques, place et intérêt pédagogique du ludique

|    |  |
|----|--|
| 27 | Quels types d'activités ludiques exploitez-vous en classe ? .....  |
| 28 | A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les exploitez-vous ?<br><input type="checkbox"/> Au début de la séance. <input type="checkbox"/> Avant d'entamer le projet ou la séquence.<br><input type="checkbox"/> Au milieu de la séance. <input type="checkbox"/> A la fin du projet ou de la séquence.<br><input type="checkbox"/> A la fin de la séance. <input type="checkbox"/> Quand il vous reste un peu de temps. |

### II.1.2.3.3 Exploitation du ludique

|    |  |
|----|--|
| 29 | Peut-on proposer des activités ludiques aux apprenants du moyen ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 30 | L'activité ludique, peut-elle être considérée comme support qui favoriserait l'E/A du français ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 31 | Si on vous demandait d'introduire le ludique dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?<br><input type="checkbox"/> Oral ? <input type="checkbox"/> Écrit ? <input type="checkbox"/> Lecture ? <input type="checkbox"/> Grammaire ? <input type="checkbox"/> Conjugaison ? <input type="checkbox"/> Orthographe ? |
| 32 | Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu au regard du développement de   |

|    |  |
|----|--|
|    | l'apprenant?<br><input type="checkbox"/> Découverte et recherche. <input type="checkbox"/> Entraînement et consolidation.<br><input type="checkbox"/> Application et création. <input type="checkbox"/> Evaluation.<br><input type="checkbox"/> Communication. <input type="checkbox"/> Autre fonction ..... |
| 33 | Veillez préciser le rôle du jeu dans le collège. ....  |

#### II.1.2.4 Autour de la 1<sup>ère</sup> hypothèse

|    |   |
|----|---|
| 34 | Quelle est l'utilité d'utiliser le ludique :<br><input type="checkbox"/> Sans utilité ? <input type="checkbox"/> Promouvoir une diversification des pratiques de classe ?                                     |
| 35 | Pensez-vous que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement) ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| 36 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 37 | Pensez-vous qu'il est possible de connaître des traits de culture à travers le ludique?<br><p style="text-align: right;">Oui <input type="checkbox"/>    No <input type="checkbox"/></p>                      |
| 38 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence culturelle? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |

#### II.1.2.5 Autour de la 2<sup>ème</sup> hypothèse

|    |   |
|----|---|
| 39 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| 40 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet d'actualiser l'E/A du FLE ?<br><p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Oui    <input type="checkbox"/> Non</p>             |
| 41 | Pensez-vous que le ludique valorise l'E/A de la langue-culture française ?<br><p style="text-align: right;">O <input type="checkbox"/>    N <input type="checkbox"/></p>                            |
| 42 | Pensez-vous que le ludique permet à l'apprenant de se développer au contact du monde et des autres ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non                                      |
| 43 | Pensez-vous que le ludique permet de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non         |
| 44 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource pédagogique (d'exploitations) culturelle pertinente en classe de FLE ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non                 |
| 45 | Est-il possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE par le ludique ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non                            |
| 46 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource pédagogique (d'exploitations)  |

|  |                                    |                          |     |                          |     |
|--|------------------------------------|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
|  | interculturelle en classe de FLE ? | <input type="checkbox"/> | Oui | <input type="checkbox"/> | Non |
|--|------------------------------------|--------------------------|-----|--------------------------|-----|

### II.1.2.6 Autour de la 3<sup>ème</sup> hypothèse

|           |   |                          |                          |                          |                          |
|-----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>47</b> | Pensez-vous que le ludique pourrait motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française?   | <input type="checkbox"/> | Oui                      | <input type="checkbox"/> | Non                      |
| <b>48</b> | Dans une perspective interculturelle, l'activité ludique constituerait une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'enseignement/apprentissage ? | O                        | <input type="checkbox"/> | N                        | <input type="checkbox"/> |

### II.1.2.7 Autour des difficultés et des suggestions

|           |   |
|-----------|---|
| <b>49</b> | Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de l'E/A ?<br>..... |
| <b>50</b> | Quelles sont vos suggestions. ....  |

## II.1.3 Contenus et analyse des données recueillies

Arrivant la phase de présentation de données qui sera suivie par une autre phase d'analyse, nous précisons que les informations collectées ont été reproduites en annexes et réorganisées pour les besoins de notre recherche. Pour faciliter l'exploitation des données, nous avons, d'une part, élaboré une grille de lecture que nous avons appliquée à chaque questionnaire et, d'autre part, conçu plusieurs tableaux récapitulant les déclarations des enseignants de FLE autour de variables.

Par ailleurs, on ne peut négliger la (les) technique(s) de dépouillement du questionnaire. Car la crédibilité d'un questionnaire réside dans sa capacité à produire des résultats représentatifs du phénomène décrit, et ceci passe certainement par un bon dépouillement du questionnaire mené. C'est pour cela que le prochain point traite la technique qui a permis de recenser et d'interpréter méthodiquement les différents témoignages du public interrogé.

### II.1.3.1 Technique de dépouillement des données du questionnaire

En vue de faciliter le dépouillement des résultats de l'enquête, nous avons eu besoin de deux éléments principaux : l'établissement des fiches et le calcul des pourcentages.

Par rapport aux fiches, nous les avons aménagées pour accueillir les données en fonction de leurs différents liens d'affinité et/ou de compatibilité. La technique de dépouillement proprement dite est celle de pourcentage (Pi). Elle s'obtient de la manière suivante :  $P_i = n \times 100 / N$ .

n = nombre d'individus partageant la même idée sur un même point suggéré par le chercheur.

N = nombre total de personnes interrogés.

### II.1.3.1.1 Présentation générale des enseignants sondés

Avant de nous intéresser à chaque enseignant individuellement, nous commencerons par présenter les cinquante enseignants de FLE que nous avons sollicités.

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire, proviennent de milieux d'enseignement divers des quatre coins de la wilaya de Biskra, ils appartiennent aux circonscriptions d'El-Kantara, d'El-Outaya, de Tolga et d'Ouled Djellel et de Biskra la ville. Ils sont répartis selon le sexe, le profil et le diplôme obtenu, comme le démontre le tableau qui suit :

| Diplôme<br>(Niveau) |     | 3°AS+ ITE<br>(Terminale<br>+ ITE) | Licence en<br>français | Ingénieur            | Master<br>en<br>français | Totaux |
|---------------------|-----|-----------------------------------|------------------------|----------------------|--------------------------|--------|
| PEM                 | F   | -                                 | 18 (1<br>traduction)   | -                    | 2                        | 20     |
|                     | H   | -                                 | 8 (1<br>traduction)    | -                    | -                        | 8      |
| PPEM                | F   | -                                 | 5                      | -                    | -                        | 5      |
|                     | H   | 3                                 | 2                      | -                    | -                        | 5      |
| PFEM                | F   | 5                                 | -                      | 1 (architecture)     | -                        | 6      |
|                     | H   | 5                                 | -                      | 1 (Electrotechnique) | -                        | 6      |
| Totaux              | F+H | 13                                | 33                     | 2                    | 2                        | 50     |
| T. G                |     |                                   | 50                     |                      |                          |        |

Tableau 3

### II.1.3.1.2 Constats

Plusieurs constats peuvent être tirés de ce tableau. Nous pouvons retenir les remarques suivantes :

- ✚ Premièrement, pour ce qui est de la répartition entre les sexes, nous noterons que le nombre des hommes [38%] est inférieur à celui des femmes [62%].
- ✚ Deuxièmement, pour ce qui est de la répartition entre les profils, nous noterons que nous avons 20 [40%] femmes et 08 [16%] hommes PEM (Professeur de l'Enseignement Moyen), 05 [10%] femmes et 05 [10%] hommes PPEM (Professeur Principal de l'Enseignement Moyen) et 06 [12%] femmes et 06 [12%] hommes PFEM (Professeur Formateur de l'Enseignement Moyen) qui ont eu l'amabilité de répondre au questionnaire. Notre échantillon se compose donc de [24%] de Professeurs Formateurs de l'Enseignement Moyen, de [20%] de Professeurs Principaux de l'Enseignement Moyen et de [56%] de Professeurs de l'Enseignement Moyen.
- ✚ Enfin, évoquant le niveau de spécialisation de ces enseignants et les diplômes, nous mettrons en avant le fait que ce personnel n'a pas reçu la même formation initiale et n'a pas le même profil
  - 13 enseignants [26%] ont seulement le niveau de 3ème Année Secondaire et subi une formation spécialisée dans des instituts de formation (ex ITE).
  - 33 enseignants [66%] sont des licenciés (licence de 4 ans ou de 3 ans selon le système classique ou LMD).
  - 02 enseignants [4%] sont ont un master (licence de 3 ans plus 2 ans selon le système LMD).
  - 02 enseignants [4%] sont des ingénieurs (en architecture et en électronique) et n'ont eux aussi suivi aucune formation linguistique et didactique spécifiée.

Nous avons donc un public mixte mais composé majoritairement d'un personnel féminin. Ce constat traduit certainement la réalité de la situation algérienne où l'enseignement en général, particulièrement celui des langues étrangères et notamment le français, est largement dominé par le sexe féminin. Ce constat nous prouve aussi deux lectures différentes : soit les femmes aiment les langues plus que les hommes ou bien elles préfèrent le domaine de l'enseignement plus qu'eux. Ce constat de réalité sur le sexe, nous amène également à s'interroger sur le désir d'être enseigné par un enseignant ou une

enseignante puisque nous considérons que le sexe de l'enseignant pourrait avoir un impact sur la motivation de l'apprenant.

L'hétérogénéité ne se réside pas seulement au niveau du sexe mais aussi au niveau de la formation initiale et des diplômes : niveau terminal, diplôme de l'ITE (ex institut technologique d'éducation), licence en français, licence en traduction, ingéniorat en électrotechnique, ingéniorat en architecture et master en français. Mais la majorité d'entre eux sont licenciées en lettres françaises cela signifie qu'ils possèdent un niveau suffisant pour assurer un bon enseignement en FLE.



L'expérience pédagogique comme élément de comparaison et comme variable explicative pour certaines de nos données. Cet élément sera plus détaillé ci-dessous. C'est notamment en nous appuyant sur ce critère que constitue l'expérience que nous allons interpréter nos données.

Nous signalons que le mode de recrutement pour l'exercice de ce métier n'est toujours pas le même. Généralement, le recrutement se fait par un concours. La confirmation de l'enseignant stagiaire dans son poste de travail se fait par le biais d'épreuves pratiques (présentation de deux activités pédagogiques différentes) et orales (entretien avec le candidat) devant une commission formée de l'inspecteur d'enseignement moyen et de deux enseignants titulaires et plus expérimentés.

### **II.1.3.2 Contenus et interprétations des réponses**

Cette partie donnera tout d'abord lieu à une description générale des données recueillies pour finalement s'orienter vers une discussion des résultats.

C'est à travers notre analyse que nous avons pu relever un certain nombre de faits que nous révélerons lors de la présentation des résultats. Il importe de rappeler que quelle que soit l'intention d'une enquête menée par un chercheur dans n'importe quel domaine, celle-ci en tant qu'investigation, cible, à en croire R. Galisson et De Coste, trois principaux objectifs :

-  *vérifier une hypothèse ;*
-  *découvrir une solution à un problème ;*



✚ recenser et interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à un objectif [précis]<sup>1</sup>.

Les résultats seront interprétés par des tableaux et des diagrammes synthétisant les déclarations des enseignants de FLE autour de variables suivies de commentaires. Nous considérons que le choix de la représentation graphique en pourcentage permet plus de lisibilité des résultats obtenus lors de notre enquête.

### II.1.3.2.1 Contenu et interprétations des réponses concernant l'expérience personnelle

Les questions 1, 2, 3, et 4 permettent de définir l'expérience personnelle des enseignants. Nous précisons que la lettre Q. utilisée dans notre analyse fait référence à un questionnaire.

**Q1** Veuillez préciser le nombre d'années d'expérience. ....ans.

Nous voulons à travers cette question avoir une idée sur l'expérience des enseignants de FLE interrogés, cette dernière se situe entre 3 ans, pour le plus jeune d'entre eux, et 30 ans pour le plus expérimenté. Nous avons décidé de la classer dans le tableau suivant résumant les réponses concernant le nombre d'années d'expérience de la façon suivante :

| Expériences    | Classification          | Totaux | Pourcentages |
|----------------|-------------------------|--------|--------------|
| De 3 à 5 ans   | Expérience jeune        | 04     | <b>08 %</b>  |
| De 6 à 10 ans  | Expérience moyenne      | 10     | <b>20 %</b>  |
| De 11 à 15 ans | Expérience considérable | 18     | <b>36 %</b>  |
| De 16 à 20 ans | Expérience raisonnable  | 03     | <b>06 %</b>  |
| De 21 à 25 ans | Grande expérience       | 12     | <b>24 %</b>  |
| De 25 à 30 ans | Très grande expérience  | 03     | <b>06 %</b>  |

<sup>1</sup>GALISSON, Robert et DE COSTE, Didier ; *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.188.

A travers ce tableau, nous pouvons constater que parmi les enseignants interrogés, 04 [08%] ont une expérience de 3 à 5 ans, 10 [20%] de 6 à 10 ans, 18 [36%] de 11 à 15 ans, 03 [06%] de 16 à 20 ans, 12 [24%] de 21 à 25 ans et 03 [06%] de 26 à 30 ans. Les pourcentages obtenus montrent que notre population est formée d'un personnel assez expérimentés qui va nous aider à vérifier nos hypothèses.

|           |   |
|-----------|---|
| <b>Q2</b> | Jugez-vous avoir reçu la formation nécessaire pour exercer ce métier ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|-----------|---|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>36</b> | <b>72 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>14</b> | <b>28 %</b>      |

Cette question s'interroge sur la formation des enseignants interrogés. A la lumière de ce tableau, nous ferons remarquer que huit enseignants de FLE sur 36 [soit 72 %] déclarent avoir reçu la formation nécessaire pour exercer ce métier et que 14 autres [28 %] disent ne pas l'avoir reçue.

Nous ajouterons que l'expérience pédagogique est déterminante de la sorte que notre étude s'appuie sur les déclarations des enseignants les plus chevronnés dans leurs pratiques de classe.

|           |   |
|-----------|---|
| <b>Q3</b> | Combien avez-vous de classes de 1 <sup>ère</sup> AM cette année ? (Veuillez préciser svp : .....) |
|-----------|---|

| Réponses             | Totaux    | Pourcentages (%) |
|----------------------|-----------|------------------|
| <b>0 classe</b>      | <b>06</b> | <b>12 %</b>      |
| <b>Une classe</b>    | <b>20</b> | <b>40 %</b>      |
| <b>Deux classes</b>  | <b>15</b> | <b>30 %</b>      |
| <b>Trois classes</b> | <b>09</b> | <b>18 %</b>      |

Nous ciblons à travers cette question savoir si les enseignants interrogés ont des classes de première année moyenne pour s'appuyer sur leurs déclarations. Les résultats nous ont révélé que parmi les enseignants interrogés, 54 [soit 82 %] déclarent qu'ils ont

des classes de 1<sup>ère</sup> A.M., sont donc en toutes connaissances du programme et de la réalité en classe.

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Q4</b>                | Combien avez-vous d'élèves dans chaque classe ? |
| <input type="checkbox"/> | Entre 20 et 25 élèves.                          |
| <input type="checkbox"/> | Entre 26 et 30 élèves.                          |
| <input type="checkbox"/> | Entre 31 et 35 élèves.                          |
| <input type="checkbox"/> | Entre 36 et 40 élèves.                          |

| Réponses               | Classification  | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------------------|---|-----------|------------------|
| Entre 20 et 25 élèves. | Classe acceptable   | <b>02</b> | <b>04 %</b>      |
| Entre 26 et 30 élèves. | Classe un peu charge  | <b>08</b> | <b>16 %</b>      |
| Entre 31 et 35 élèves. | Classe charge   | <b>09</b> | <b>18 %</b>      |
| Entre 36 et 40 élèves. | Classe surcharge  | <b>25</b> | <b>50 %</b>      |
| Pas de réponse.        | Réponses d'enseignants n'ayant pas de classe de 1 <sup>ère</sup> AM | <b>06</b> | <b>12 %</b>      |

Nous voulons à travers cette question savoir si les classes sont chargées ou non car l'effectif influe considérablement sur l'enseignement apprentissage. Du tableau ci-dessus, nous pouvons faire les constatations suivantes, à propos des effectifs s par les enseignants :

Dans une situation d'E/A donnée, le nombre d'apprenants influe considérablement sur la rentabilité et peut constituer un obstacle à l'efficacité de la communication et des échanges. De ce fait, l'activité qui se trouve affectée par une situation d'effectif pléthorique ne peut aucun cas avoir un caractère interactif et communicatif.

Seulement, il faut le reconnaître, le problème des effectifs se pose ici sérieusement. Quand on fait face à un nombre très élevé d'apprenants, la méthode devient peu praticable ou tout simplement impraticable.

#### II.1.3.2.2 Contenu et interprétation des réponses concernant le cadre de l'E/A de la langue-culture

|           |  |                              |                              |
|-----------|--|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q5</b> | Appliquez-vous strictement le programme officiel ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|-----------|--|------------------------------|------------------------------|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
|----------|--------|------------------|

|            |           |             |
|------------|-----------|-------------|
| <b>Oui</b> | <b>35</b> | <b>70 %</b> |
| <b>Non</b> | <b>15</b> | <b>30 %</b> |

Là, nous avons interrogé les enseignants sur l'exécution du programme officiel pour savoir s'il est adéquat ou non. Nous voyons que la majorité des enseignants [70%] appliquent strictement le programme officiel. Leurs choix dépendent étroitement des programmes officiels. Les contenus exploités par les enseignants sont pour la plupart ceux proposés par le manuel scolaire. Ces contenus se veulent authentiques, mais il arrive que certains enseignants [30%] proposent aux apprenants des contenus fabriqués et ce selon les besoins, les attentes et le niveau de leurs apprenants.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>Q6</b> | Est-ce que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants ?<br><br><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> on |
|-----------|--|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>18</b> | <b>36 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>32</b> | <b>64 %</b>      |

Si la question précédente visait l'exécution du programme officiel dans la classe, cette question s'interroge sur son contenu.

Nous avons ainsi constaté que [64%] des enseignants affirment que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants. En effet, il appartient aux enseignants d'adapter leurs enseignements, d'adopter leurs stratégies en fonction de leur public : âge, besoin langagier, motivation, environnement socioculturel, etc. Car le bon enseignant, est celui qui arrive à choisir ses outils pédagogiques (textes, démarches, etc.) et adapter son programme en fonction des paramètres cités ci-dessus.

|           |   |
|-----------|---|
| <b>Q7</b> | Selon vous, le programme actuel prend-t-il en considération :<br><br><input type="checkbox"/> Le développement intellectuel des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement socio-affectif des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement de leur sens des responsabilités sociales et environnementales ? |
|-----------|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <input type="checkbox"/> Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt ? |
|--|---|

| Réponses  | Totaux    | Pourcentages(%) |
|---|-----------|-----------------|
| Le développement intellectuel des élèves  | <b>15</b> | <b>30 %</b>     |
| Le développement socio-affectif des élèves                                      | <b>24</b> | <b>48 %</b>     |
| Le développement de leur sens des responsabilités sociales et environnementales | <b>15</b> | <b>30 %</b>     |
| Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt                        | <b>39</b> | <b>78 %</b>     |

Nous visons par cette question faire le point sur la qualité du programme. De ce tableau ci-dessus, nous pouvons faire les constations suivantes, à propos du ce critère qualitatif:

- Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt vient en première position (il est cité en première position à 39 reprises) ;
- Le développement socio-affectif des élèves en deuxième position, loin derrière (à seulement 24 reprises) ;
- Le développement intellectuel des élèves, comme le développement de leur sens des responsabilités sociales et environnementales au troisième rang (15 fois chacun).

Ce constat de réalité sur les critères cités, nous amène à la question suivante qui s'interroge sur la centration l'E/A actuel du FLE.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>Q8</b> | Est-ce que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur :<br><br><input type="checkbox"/> la langue <input type="checkbox"/> ou la langue-culture ? |
|-----------|--|

| Réponses          | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-------------------|-----------|------------------|
| la langue         | <b>25</b> | <b>50 %</b>      |
| la langue-culture | <b>25</b> | <b>50 %</b>      |

Les réponses obtenues concernant cette question, révèlent que la moitié des enseignants considèrent que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur la langue et

l'autre moitié voient qu'il est centré sur la langue-culture. L'autre moitié des enseignants estiment que l'aspect culturel n'est pas pris en considération.

Si nous nous faisons référence à l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation, titre III (l'enseignement fondamental), premier chapitre, article 25 qui a marqué l'institution scolaire algérienne à l'époque que : « *L'enseignant des langues étrangères qui doit permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* », nous noterons nettement une contradiction.

Par contre, enseigner/apprendre une langue ne veut pas dire en aucun cas connaître uniquement le système linguistique. C'est une étape nécessaire, mais non suffisante. Il faudrait par conséquent associer savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un cadre plaisant dans le sens où « [...] *apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* »<sup>1</sup>,

Pour ce faire, il est plus que fondamental d'envisager un judicieux équilibre entre le linguistique et le culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE. A notre humble avis, le point de départ serait, des supports riches, attrayants, motivants et divertissants qui permettraient à l'apprenant de d'acquérir un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

|           |   |
|-----------|---|
| <b>Q9</b> | Les faits culturels, sont-ils importants dans l'enseignement/apprentissage du français? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|-----------|---|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>37</b> | <b>74 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>13</b> | <b>26 %</b>      |

Nous ciblons derrière cette question l'importance de la dimension culturelle de la langue enseignée. Les réponses obtenues concernant cette question, révèlent que [74%] des enseignants préconisent que les faits culturels sont aussi importants dans l'E/A du français et qu'il est question d'enseigner la langue avec la culture qu'elle véhicule car la langue est

<sup>1</sup>BYREM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p.67.

associée au peuple, à l'histoire donc à la culture. Les enseignants les plus "expérimentés" au métier estiment que l'E/A intégrant l'aspect culturel de la langue en classe permettra sans doute d'acquérir à la fois langue et la culture.

Or enseigner/apprendre une langue ne réside pas uniquement dans l'appropriation de son aspect purement linguistique. Parce que favoriser les activités linguistiques en dépit des autres activités signifie pour l'enseignant la recherche de la facilité et pour l'élève l'appropriation tronquée de la langue. Par conséquent, l'apprenant aura, avec le temps, appris un grand nombre de notions grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire, donc, il aura acquis un certain savoir. Mais, il n'aura approprié aucun savoir-faire et savoir-être. L'importance d'enseigner de la culture renvoie aux difficultés d'intercompréhension en situation de communication.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q10</b> | <p>Quelle serait, selon vous, l'utilité d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage :</p> <p><input type="checkbox"/> Aucune utilité ?</p> <p><input type="checkbox"/> Simplement un accès à la culture ?</p> <p><input type="checkbox"/> Aller de la compétence linguistique à la compétence de communication ?</p> |
|------------|---|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|--|-----------|------------------|
| Aucune utilité   | <b>01</b> | <b>2 %</b>       |
| Simplement un accès à la culture                                     | <b>06</b> | <b>12 %</b>      |
| Aller de la compétence linguistique à la compétence de communication | <b>43</b> | <b>86 %</b>      |

Cette question a pour but de savoir l'utilité d'intégrer langue et culture dans un même E/A pour donner plus d'efficacité à l'action enseignante/apprenante. Nous avons obtenus des résultats qui montrent que de nombreux enseignants en langues voient que le fait d'intégrer langue et culture dans un même E/A mène de compétence linguistique à la compétence de communication et que la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative. Comme l'a dit Beneke (2000), au sens large, la communication interculturelle implique l'utilisation de codes linguistiques

significativement différents et un contact entre des peuples ayant des systèmes de valeurs et des conceptions du monde significativement différents.

Insister sur l'aspect culturel des langues est une manière d'amener l'apprenant à mieux comprendre les autres et à mieux respecter leurs intérêts. Ainsi la culture devient une exigence dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère étant donné que «*L'apprentissage de la culture est [...] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues.* »<sup>1</sup>.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q11</b> | Pensez-vous que s'ouvrir sur d'autres cultures conduit à un effacement culturel ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 09     | 18 %             |
| Non      | 41     | 82 %             |

Nous avons posé cette question pour mieux diagnostiquer les représentations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la culture cible. [74%] de la totalité de notre population nient le danger qui peut résulter de l'enseignement de la culture mais au contraire cela amène à une diversité et permettra aux apprenants de lier leurs savoirs de leur propre culture à celles des autres. Car connaître la culture de l'autre ne peut que renforcer sa propre culture et éveille leur conscience à l'existence de d'autres systèmes de valeurs et au contact permanent entre les communautés. L'E/A de la langue française dans toutes ses dimensions contribue à la richesse des apprenants sur tous les plans surtout personnel et intellectuel et les préparent à s'ouvrir sur d'autres horizons.

Il est à noter qu'*enseigner la compétence culturelle* n'est guère facile quand on est enseignant de français non-natif. Il est primordial d'avoir soi-même pensé à sa propre culture, à ce qu'elle pouvait représenter d'intéressant pour un étranger, pour ensuite faire la démarche inverse en se demandant quels sont les éléments culturels qu'un apprenant doit intégrer de la langue qu'il est en train d'apprendre.

<sup>1</sup>Ibid., p. 88.



Pour ces raisons, il faut que l'enseignant, pièce maitresse de l'E/A du FLE, fournisse des efforts considérables pour faire avancer l'acte pédagogique en pensant aux changements de pratiques et au renouvellement reliés à l'E/A du FLE.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q12</b> | Pour faire face aux changements et du renouvellement, avez-vous déjà pensé au changement de pratiques reliées à l'E/A du FLE? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses              | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-----------------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>31</b> | <b>62 %</b>      |
| <b>Non</b>            | <b>12</b> | <b>24 %</b>      |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>07</b> | <b>14 %</b>      |

Nous voulons à travers cette question savoir si les enseignants fournissent des efforts dans la classe pour actualiser leur enseignement, ce qui fait apparaître la motivation à apprendre le français chez les apprenants et donne plus d'efficacité à l'opération enseignante. Cela permet de suivre les changements qui se font sur l'échelle mondiale d'une vitesse incalculable.

Nous avons trouvé que [62%] de l'ensemble de notre échantillon ont déjà pensé au changement de pratiques dans la classe alors que [24%] des enseignants ne jouent pas ce rôle, par contre [14%] des enseignants ont choisi de ne pas répondre.

D'après ces résultats, nous pouvons dire que plus de la moitié des enseignants travaillent dans la classe et assument leur responsabilité, en tant que partenaires du savoir, en contribuant de façon assez ou complètement satisfaisante, au déroulement de la scène pédagogique.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q13</b> | Intégrez-vous l'aspect culturel du FLE dans votre E/A ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses              | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-----------------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>16</b> | <b>32 %</b>      |
| <b>Non</b>            | <b>22</b> | <b>44 %</b>      |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>12</b> | <b>24 %</b>      |

Si la question précédente visait les représentations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la culture cible. Cette question s'interroge sur leurs efforts à intégrer l'aspect culturel du FLE dans leur E/A comme composante essentielle, en effectuant les devoirs et les activités donnés au cours de la situation didactique, ainsi que les efforts fournis par les enseignants dans la classe concernant l'exploitation des faits et des pratiques culturels véhiculés par le français lors de leur E/A.

Nous avons observé d'après les réponses des élèves que [32%] des enseignants interrogés intègrent la dimension culturelle dans leur enseignement et ils accordent une importance à cet aspect du fait que la culture est un moyen pour mieux appréhender la langue, elle motive les apprenants en les incitant à s'exprimer, à donner leurs points de vue et à faire une comparaison entre les deux cultures.

Cependant [44%] des enseignants ne donnent pas d'importance à la composante culturelle du français et que [24%] n'ont pas répondu à la question. Cela veut dire que la plupart des enseignants ne cherchent pas à développer chez leurs apprenants l'ensemble de compétences générales que la personne apprenante d'une langue étrangère doit acquérir, notamment les compétences culturelle et interculturelle.

Apprendre à apprendre une langue étrangère comme le français langue étrangère (FLE) signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir sur d'autres visions du monde, remettre en question l'identité et l'altérité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. Cela constitue un bon signe de motivation chez les apprenants à laquelle tous les concernés de l'E/A, doivent être intéressés pour un acte pédagogique réussi.

Il importe de signaler que malgré que les objectifs de programmes actuels visent la compétence communicative, la dimension culturelle reste très marginalisée et que l'aspect linguistique demeure très favorisé.

Or actuellement l'enseignement de la culture constitue une nécessité, vu le phénomène de mondialisation et de multiplication des moyens de communication. Ce qui rend la rencontre et l'échange avec les étrangers beaucoup plus intenses. L'enseignant doit, donc, accorder à la composante culturelle une place importante, mais tout dépendra du contexte et de la nature du cours. Car le recours aux éléments culturels permet d'enrichir le cours et de motiver les apprenants à apprendre.

Cependant, nous nous rappelons que la langue est un fait social et que toute langue comporte en elle la culture du peuple qui la parle. Par conséquent, il est à noter qu'il est impossible de dissocier la langue de la culture parce qu'elles sont deux facettes d'une même médaille. Il est obligatoire que la culture accompagne l'enseignement de la langue afin de comprendre certaines réalités.

L'enseignement de la dimension culturelle en classe de langue a pour objectif principal le développement d'une compétence culturelle pouvant favoriser la communication interculturelle entre les peuples. En plus il rend le cours de langue plus vivant. Il est connu que la découverte des usages ou le mode de vie d'un peuple attirerait l'apprenant et lui donnerait plus de motivation, car nous pouvons considérer qu'une classe de langue est comme un horizon ouvert sur la culture cible et aussi sur les différentes cultures représentées dans le milieu scolaire, voire dans une même classe.

Dans ce sens, il faut éveiller la curiosité des apprenants, développer leur sensibilité pour une autre culture que la leur contribuerait beaucoup à leur progression.

|            |   |                              |                              |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q14</b> | Parlez-vous de la culture française en classe ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 20     | 40 %             |
| Non      | 30     | 60 %             |

Si l'on en juge par les réponses à cette question, il n'est pas étonnant que la plupart des personnes interrogées [60%] ne s'efforcent pas de créer pour leurs apprenants autant d'occasions que possible de comprendre la culture cible et d'en faire l'expérience. Alors que généralement les supports didactiques présents dans les manuels scolaires tels que les textes littéraires, les poèmes, etc. sont révélateurs de cultures et constituent des vraies occasions pour une interaction entre la culture française et la culture de l'apprenant.

D'une façon générale, les réponses à cette question expriment l'opinion qu'il convient de bien mettre l'accent sur la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

A cet effet, les enseignants doivent choisir des supports de portée culturelle et profitent de l'occasion pour inclure leurs propres expériences personnelles dans la discussion de ce qu'ils savent sur la culture cible pour l'enrichir.

Ce qui dévoile évidemment la démotivation que peuvent avoir les apprenants lorsqu'ils effectuent leurs activités de classe. Cette démotivation doit être prise en compte par tous les acteurs, fournissant encouragements et supports psychologiques et matériels pour donner plus de fruits et réussir le processus d'E/A.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q15</b> | Etablissez-vous une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 20     | 40 %             |
| Non      | 30     | 60 %             |

Là, nous avons interrogé les enseignants sur l'interaction des deux cultures dans leurs classes. Or la classe de langue est un espace plurilingue et pluriculturel, c'est un espace où se rencontrent les cultures des apprenants, la culture de l'enseignant et la culture de la langue à enseigner. Christian Puren a publié sur son blog un message intitulé « *La classe de langue étrangère, un milieu multilingue où l'on s'entraîne à vivre dans une société multilingue* ».

Peu les enseignants ayant répondu positivement (20 sur 50) à cette question, comme il est indiqué dans le tableau, ils admettent de communiquer leurs points de vue vis-à-vis de la langue et la culture françaises et que (30 sur 50) n'établissent pas de comparaison entre la culture maternelle et la culture cible.

Par contre, l'interaction des deux cultures constitue, pour les apprenants de langues vivantes, une véritable nécessité et une ressource exploitable afin de leur permettre d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces apprenants de langues sauront non seulement

communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

Toutefois, il faut souligner que cette comparaison est nécessaire afin d'éviter les chocs et de mieux comprendre leur propre identité culturelle et comment elle s'est forgée, comprendre ce qui unit ou sépare des peuples de cultures différentes, comprendre et briser les clichés.

En plus, elle permet aux apprenants de connaître d'autres modes de vie, qu'ils soient "meilleurs" ou non de leurs modes. Ces connaissances peuvent les aider à devenir moins prisonniers de leur propre façon de vivre.

Il est possible d'éveiller chez les apprenants d'un cours de langue une certaine prise de conscience culturelle si l'enseignant introduit des apprentissages adaptés aux besoins et aux attentes des apprenants. Il faut cependant être extrêmement attentif quant à la réalisation des activités. L'enseignant doit faire preuve de sensibilité et d'estime vis-à-vis de ses apprenants s'il veut leur transmettre une compétence interculturelle. Car, il s'agit de respecter les limites de chacun et de ne pas chercher à les dépasser parce que c'est un domaine touchant aux questions d'identités culturelles.

De ce fait, nous avons constaté que la négligence de l'interaction interculturelle, pour un grand nombre d'enseignants, est une véritable barrière devant la progression des apprenants. C'est la raison pour laquelle la prise en considération de ce problème et la réflexion pour en trouver des solutions effectives deviennent une nécessité, car si l'apprenant continue à vivre ce déficit, il ne peut jamais arriver à développer ses capacités linguistiques et culturelles et réussir son apprentissage.

Pour cela, nous invitons nos collègues les enseignants du FLE à prendre en charge ces éléments pouvoir briser cette barrière qui empêchent cette diversité.

|            |   |                              |                              |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q16</b> | L'apprenant est-il curieux de sa propre culture ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>35</b> | <b>70 %</b>      |

|            |           |             |
|------------|-----------|-------------|
| <b>Non</b> | <b>15</b> | <b>30 %</b> |
|------------|-----------|-------------|

Nous voulons, à travers cette question, savoir si les apprenants sont curieux à propos de leur propre culture. Car comme toute autre activité ou discipline, si la culture présente des difficultés pour l'apprenant face à son apprentissage, elle sera pour lui un facteur de démotivation et d'échec.

Les résultats nous ont révélé que [70%] des apprenants sont curieux à propos de leur propre culture est que seulement [30] des apprenants ne le sont curieux pas.

Nous voyons qu'une plus grande partie de notre échantillon déclarent que les apprenants sont curieux d'approfondir les connaissances de leur propre culture.

|            |   |                              |                              |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q17</b> | L'apprenant est-il curieux de la culture des autres ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|

| <b>Réponses</b> | <b>Totaux</b> | <b>Pourcentages (%)</b> |
|-----------------|---------------|-------------------------|
| <b>Oui</b>      | <b>38</b>     | <b>76 %</b>             |
| <b>Non</b>      | <b>12</b>     | <b>24 %</b>             |

Dans la question ci-dessus, nous nous sommes interrogé sur la curiosité de l'apprenant vis-à-vis la culture des autres. Selon les résultats, [76%] de notre échantillon affirment que les apprenants sont curieux pour découvrir d'autres cultures. Cela constitue un bon signe de motivation chez les apprenants pour apprendre une langue étrangère et permet d'entrer dans la dimension culturelle dont elle est le vecteur. Cela permet aussi d'élargir les horizons culturels à travers la perception d'autres modes de vie, d'autres valeurs et de s'ouvrir à l'altérité culturelle.

Il ne s'agit pas de donner à l'apprenant une compétence identique à celle du natif, mais on doit simplement lui apprendre à savoir décoder certains comportements culturels et les comprendre.

Dans ce sens, il est important de s'appuyer sur la culture de l'apprenant, sur la manière dont il l'envisage, lui donner la capacité de généraliser des expériences vécues, sans tomber dans le piège des préjugés.

Pour un apprentissage précoce, on peut s'intéresser à divers éléments tels que les premiers échanges, les salutations, les échanges rituels... De cette façon-là, l'apprenant peut, autant que possible, combler ce manque de l'aspect culturel de la langue.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q18</b> | L'apprenant est-il capable d'une expression personnelle sur sa culture et la culture des autres? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 38     | 76 %             |
| Non      | 12     | 24 %             |

Nous ciblons à travers cette question les capacités des apprenants de s'exprimer à propos des deux cultures. D'après ce que nous avons obtenu à travers les réponses, pratiquement, la majorité des enseignants interrogés [soit 76%] affirment que leurs apprenants arrivent à s'exprimer sur leur culture et la culture des autres. Ce qui nous permet de dire que la majorité des apprenants peuvent vivre pleinement dans la scène didactique et pédagogique, en participant activement à la construction du savoir. Car ils arrivent à extérioriser leurs idées librement, et surtout dans une langue étrangère.

L'apprenant sera capable de bien s'exprimer quand l'occasion se présente devant lui. Cette interaction entre les deux cultures démontre aux apprenants que les cultures ont des points communs qui les relient et les séparent, et malgré la diversité des langues et des identités, il y a toujours des points de ressemblance et de dissemblance. Donc, il s'agit d'initier les apprenants à l'acceptation et au respect de la différence, de développer une certaine compétence interculturelle.

Cependant, vu les relations algéro-françaises et aussi les nouveaux moyens de communication de masse tels que les chaînes télévisées, l'internet..., etc., il est impossible que les apprenants ignorent complètement la culture française. Ils ont au moins une idée préconçue, héritée de leur entourage ou une image stéréotypée.

Dans ce sens, il faut avouer qu'il est difficile d'enseigner la langue en prenant en compte la culture dont elle est issue au milieu où elle est enseignée, car il n'est pas facile pour l'apprenant d'imaginer ou de conceptualiser les données.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q19</b> | Pensez-vous que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de connaissances mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 50     | 100 %            |
| Non      | 00     | 00 %             |

Cette question a pour but de s'interroger sur le concept d'*interculturel* et sa présence dans et hors la classe de langue. A partir des résultats reçus, toutes les personnes interrogées s'accordent sur le principe que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de savoirs mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école. Car l'E/A de la langue qui s'inscrit dans une perspective interculturelle permet l'appropriation efficace de la langue et prépare l'apprenant à communiquer facilement avec les natifs par exemple par correspondance ou par internet. Il lui permet aussi de progresser, de régulariser ses attitudes et de concevoir d'autres systèmes culturels. Cet apprentissage constitue un premier pas vers l'ouverture, la tolérance et le respect des autres.

Vu la communication à l'échelle planétaire, le concept d'*interculturel* a pris une importance. Il s'intègre davantage dans le vécu de toute personne. Pour répondre à ce besoin, l'E/A, notamment en Algérie, a besoin de mettre en place une approche interculturelle qui permet de former des citoyens ayant une bonne compétence communicative et interculturelle pour les échanges interculturels.

Actuellement, le contact avec les cultures étrangères est permanent et facilité par les nouvelles technologies, capables de relier des milliards de personnes des quatre coins de la planète et de donner à voir et à comprendre d'autres manières de vie et de pensée. Ce contact permanent et direct avec l'autre est dû à l'intensification des échanges et des interactions,

### II.1.3.2.3 Contenu des réponses concernant les activités pédagogiques

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q20</b> | Quel est l'aspect que vous privilégiez en classe :<br><input type="checkbox"/> Linguistique ? <input type="checkbox"/> Culturel ? <input type="checkbox"/> Linguistique et culturel? |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
|----------|--------|------------------|



|                          |    |      |
|--------------------------|----|------|
| Linguistique             | 20 | 40 % |
| Culturel                 | 00 | 00 % |
| Linguistique et culturel | 30 | 60 % |

Par cette question, nous visons savoir si les enseignants favorisent un aspect au profit de l'autre. Trente enseignants sur cinquante [60%] privilégient l'aspect linguistique et culturel et que vingt enseignants sur cinquante [40%] privilégient seulement l'aspect linguistique en classe. L'E/A des langues qui vise ce judicieux équilibre entre le linguistique et le culturel offre aux apprenants la possibilité d'apprendre à interagir avec d'autres et, par conséquent, à jouer un rôle d'intermédiaire entre deux ou plusieurs cultures.

Cela permet de passer, d'une part, d'une «compétence linguistique» à une «compétence de communication» et, d'autre part, au développement d'une «compétence de communication interculturelle» en classe de langues secondes ou étrangères.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q21</b> | Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ? ..... |
|------------|---|

Nous présentons ci-dessous, telles qu'elles sont formulées, les réponses des enseignants sous forme d'un tableau. Nous précisons que la lettre R. utilisée dans notre analyse fait référence à une réponse:

| N°          | Réponses   |
|-------------|--|
| <b>R 1</b>  | « Parce que un des objectifs de l'E/A est l'ouverture à la culture cible. »  |
| <b>R 2</b>  | « Personnellement je suis pour le linguistique, il est le plus important selon mon avis.»  |
| <b>R 3</b>  | « Car on ne peut pas parler de l'aspect culturel avec un élève qui ne maîtrise pas l'outil de communication (l'aspect linguistique). »                         |
| <b>R 4</b>  | « La découverte de la culture étrangère constitue un axe primordial dans le cours de langue vu la relation étroite qui existe entre la langue et la culture. » |
| <b>R 5</b>  | « L'enseignant, vecteur de connaissances, est considéré, sur le plan didactique, comme donneur de connaissances linguistiques et culturelles. »                |
| <b>R 6</b>  | « Pour enrichir la culture de l'apprenant. »   |
| <b>R 7</b>  | « La langue concrétise la culture. »   |
| <b>R 8</b>  | « Selon les besoins des apprenants. »  |
| <b>R 9</b>  | « La vraie compétence de communication se base sur les deux aspects. »   |
| <b>R 10</b> | « J'essaie de faire les deux, dans les limites, parce qu'ils sont fondamentales. »   |

|      |  |
|------|--|
| R 11 | « Le milieu socioculturel ne permet pas d'aborder l'aspect culturel de la langue. »  |
| R 12 | « Il est inutile d'intégrer l'aspect culturel avec des élèves qui ne maîtrisent pas la langue. »   |
| R 13 | « Parce que c'est plus utile d'intégrer l'aspect culturel dans le cours de langue. »   |
| R 14 | /  |
| R 15 | « Il faut privilégier l'aspect linguistique parce que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue. »   |
| R 16 | « L'enseignant doit adopter l'aspect qui correspond au niveau de ses apprenants. »   |
| R 17 | « Satisfaire les besoins des apprenants. »   |
| R 18 | « Les apprenants sont encore jeunes pour apprendre la culture cible. »   |
| R 19 | « Je ne peux pas aborder l'aspect culturel dans ce village (Doucen). »   |
| R 20 | « L'apprentissage d'une langue étrangère mène à un apprentissage de culture. »   |
| R 21 | « Il faut intégrer le côté culturel de la langue parce qu'il permet d'acquérir une compétence de communication. »  |
| R 22 | /  |
| R 23 | /  |
| R 24 | « Le culturel est aussi important que le linguistique. »   |
| R 25 | « Je pense que le culturel doit être abordé au secondaire. »   |
| R 26 | « Le culturel offre aux apprenants la possibilité d'apprendre à interagir avec d'autres.»  |
| R 27 | «Ni l'un ni l'autre mais les deux ensembles parce que chaque composantes a son rôle»   |
| R 28 | « Vu le niveau des élèves, il faut mieux privilégier le linguistique. »  |
| R 29 | « Je pense que le niveaux des élèves ne permet pas d'intégrer l'aspect culturel. »   |
| R 30 | « L'aspect culturel facilite la compréhension et la communication. »   |
| R 31 | « Le milieu social a ses influences, les élèves n'aiment pas cette langue. »   |
| R 32 | « L'enseignant doit adopter l'aspect qui correspond au niveau de ses élèves. »   |
| R 33 | /  |
| R 34 | « Franchement, je n'enseigne pas l'aspect culturel, j'accorde plus d'importance au linguistique ; nos apprenants sont dans l'incapacité de lire et d'écrire. » |
| R 35 | « Enseigner/apprendre une langue ne réside pas uniquement dans l'appropriation de son aspect purement linguistique, l'aspect culturel a sa part aussi. »       |
| R 36 | « Les deux composantes sont importantes en cours de langue. »  |
| R 37 | /  |
| R 38 | « Les deux aspects se complètent et doivent être pris en charge dans le cours. »   |
| R 39 | « Vu les échanges au niveau planétaire, le culturel est devenu une composante essentielle dans le cours. »   |
| R 40 | /  |
| R 41 | « Le système linguistique passe avant le système culturel, selon le niveaux des élèves. »  |
| R 42 | « Parce que l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre le culturel. »  |
| R 43 | /  |

|             |   |
|-------------|---|
| <b>R 44</b> | « Parce que pour communiquer efficacement en langue française, l'apprenant doit connaître les usages sociaux, c'est-à-dire la culture, donc acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-être avec les autres. » |
| <b>R 45</b> | /   |
| <b>R 46</b> | « Il ne faut pas connaître uniquement le système linguistique. C'est nécessaire, mais insuffisant. Il faudrait par conséquent allier savoirs et savoir-faire. »   |
| <b>R 47</b> | « A mon point de vue le coté culturel n'est pas utile à ce niveau. »  |
| <b>R 48</b> | /   |
| <b>R 49</b> | « Le culturel est essentiel pour faire apprendre aux apprenants la langue française dans toutes ses dimensions. »   |
| <b>R 50</b> | « Le culturel aide l'apprenant à relativiser sa propre culture et à accepter les autres cultures. »   |

Tableau 4.

Les réponses des quarante enseignants figurant dans le tableau n° 4, montrent que leurs réponses sont orientées vers les deux opinions, ceux qui voient l'importance de faire l'équilibre entre les deux aspects de la langue vu leurs importances et ils sont la moitié (26 enseignants) ; et ceux qui sont pour le linguistique (ils sont 15), en jugeant que les apprenants sont encore jeunes, ne maîtrisent pas suffisamment la langue ou le milieu ne favorise pas l'E/A de l'aspect culturel. Il faut toutefois noter que neuf professeurs n'ont pas justifié leurs réponses.

En ce qui concerne les enseignants qui aimeraient fixer l'objectif d'englober l'ouverture à la culture cible, qu'ils le considèrent comme l'élément essentiel de toute communication, sont appelés à suivre le point de vue de Puren et Bertocchini (1998)<sup>1</sup>, et que leur enseignement doit viser les objectifs suivants :

- ✚ faire prendre conscience aux apprenants des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent;
- ✚ initier les apprenants à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays;
- ✚ faire connaître aux apprenants les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays;
- ✚ faire comprendre de l'intérieur aux apprenants le vécu subjectif des gens du pays;
- ✚ amener les apprenants à relativiser leur propre culture, accepter les autres cultures;

<sup>1</sup>PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO Edvige ; *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998.

- ✚ permettre à chaque apprenant un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère;
- ✚ apprendre aux apprenants à se comporter comme des natifs dans certaines situations;
- ✚ amener les apprenants à comparer systématiquement la culture étrangère de leur propre culture;
- ✚ amener les apprenants à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère.

De ce fait, l'enseignant du français dans ces situations est appelé à réfléchir à une méthode efficiente, pour apprendre à ses apprenants comment ils peuvent apprendre la langue française dans toutes ses dimensions, en leur donnant le temps suffisant, en évitant les obstacles de l'apprentissage. Il devra les encourager à découvrir cet univers et à avoir accès à cette langue-culture étrangère à travers les moyens nécessaires.

### II.1.3.3 Contenu des réponses concernant les supports didactiques

|            |   |                              |                              |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q22</b> | Les supports exploités sont ceux du manuel de l'élève ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|------------------------------|------------------------------|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>35</b> | <b>70 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>15</b> | <b>30 %</b>      |

Nous visons par cette question à savoir si les enseignants sont dépendants du manuel scolaire ou non. Car le manuel scolaire offre un modèle pilote quant à la mise en page et la mise en forme du programme. Il constitue un des moyens matériels permettant l'accomplissement de l'action pédagogique dans de bonnes conditions.

Les résultats des réponses à cette question, dévoilent que [70%] des enseignants sont fidèles aux supports imposés. A travers ce constat, nous pouvons dire que la grande partie de notre échantillon voit que le manuel scolaire actuel contient des supports adéquats pour mener à bien leur enseignement.

Dans ce sens, l'utilisation du support en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent

habitué à des supports plus classiques. Le manuel scolaire se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue.

Il serait irraisonnable de nier l'importance du manuel dans la mesure où certains programmes sont remis en cause parce qu'ils ne portent pas en eux une part de rentabilité. Car il offre tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs puisqu'il contient non seulement le savoir et la connaissance, mais il représente aussi des lieux d'observation privilégiés des conceptions de la culture et de la construction de l'autre.

Ainsi, il convient de reconnaître que le choix des supports est fondamental pour un meilleur rendement scolaire.

|            |  |                              |                              |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q23</b> | Il vous arrive de changer les supports ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>44</b> | <b>88 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>06</b> | <b>12 %</b>      |

A travers cette interrogation, nous voulons savoir l'initiative des enseignants. A la lecture du tableau, les enseignants affirment à [88 %] qu'ils leur arrivent de changer de supports. Ils adaptent les supports selon les besoin et les attentes de leurs apprenants.

L'utilisation du support en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il se place parmi les nombreux moyens possibles, permettant de varier les approches de l'enseignant de langue.

Le support didactique comme le manuel scolaire sont donc les principaux transporteurs de savoirs, de valeurs culturelles et idéologiques.

Donc, les supports didactiques ont certes une visée linguistique, qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par le concepteur aux apprenants.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q24</b> | Quels supports didactiques, selon vous, seraient adéquats pour intégrer langue et culture dans un même E/A : le conte, la chanson/poème, la bande dessinée, l'image, |
|------------|--|

|  |   |
|--|---|
|  | le théâtre, le jeu, d'autres supports didactiques ? |
|--|---|

| Réponses          | Totaux | Pourcentages (%) |
|-------------------|--------|------------------|
| Le conte          | 25     | 50 %             |
| La chanson        | 25     | 50 %             |
| Le poème          | 24     | 48 %             |
| La bande dessinée | 24     | 48 %             |
| L'image           | 26     | 52 %             |
| Le théâtre        | 20     | 40 %             |
| Le jeu            | 23     | 46 %             |
| La video          | 08     | 16 %             |
| Autres supports   | 00     | 00 %             |

Nous voulons à travers cette question savoir quels supports seraient adéquats pour intégrer langue et culture dans l'E/A du FLE. Nous avons trouvé que les enseignants interrogés mentionnent des supports tels que le conte, la chanson/poème, la bande dessinée, l'image, le théâtre, le jeu.

D'après ces résultats, nous pouvons dire que toutes ces matières en constituent certes des ingrédients très importants, et il semble que ces composantes de la culture, tout aussi importantes, devraient trouver leur place dans les classes de langues vivantes.

Ces supports pourront notamment viser les objectifs suivants: développer la conscience culturelle; développer la compétence interculturelle des apprenants (connaissances, aptitudes, attitudes); apprendre à gérer la diversité culturelle à l'intérieur et en dehors de la classe. Cependant, Bennett (1997) affirme à juste titre que pour ne pas passer pour un parfait ignare, le sujet doit comprendre plus complètement la dimension culturelle de la langue.

#### II.1.3.4 Contenu des réponses concernant le ludique

##### II.1.3.4.1 Définition

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q25</b> | Qu'entendez-vous par ludique, qu'est-ce que pour vous une activité ludique ? Elle |
|------------|---|

est :

- Une activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec.
- Une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité.
- Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.
- Est une source de situations-problèmes.
- Est le moteur de l'auto-développement de l'enfant.
- Est une ruse pédagogique.
- Est le point de départ de nombreuses situations didactiques.
- Elle crée le besoin et le désir de maîtriser la langue.
- Elle valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs.
- Elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation.
- Elle est un outil pédagogique à part entière.

Autre définition : .....

| Réponses   | Totaux | Pourcentages (%) |
|--|--------|------------------|
| Une activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec.   | 10     | 20 %             |
| Une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité.                   | 25     | 50 %             |
| Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. | 23     | 46 %             |
| Est une source de situations-problèmes.  | 08     | 16 %             |

|  |           |             |
|--|-----------|-------------|
| Est le moteur de l'auto-développement de l'enfant.                                     | <b>23</b> | <b>46 %</b> |
| Est une ruse pédagogique.  | <b>09</b> | <b>18 %</b> |
| Est le point de départ de nombreuses situations didactiques.                           | <b>04</b> | <b>08 %</b> |
| Elle crée le besoin et le désir de maîtriser la langue.                                | <b>28</b> | <b>56 %</b> |
| Elle valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs. | <b>20</b> | <b>40 %</b> |
| Elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation.                             | <b>10</b> | <b>20 %</b> |
| Elle est un outil pédagogique à part entière.  | <b>10</b> | <b>20 %</b> |
| Autre définition   | <b>00</b> | <b>00 %</b> |

Les réponses que l'on peut sélectionner à la lecture de ce tableau, concernant la définition du jeu. Elles varient entre le fait que l'activité ludique «*crée le besoin et le désir de maîtriser la langue*», ou qu'elle est «*une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité*», qu'elle «*est le moteur de l'auto-développement de l'enfant*», ou qu'elle est «*orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives*», qu'elle «*valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs*» ou encore entre autres réponses qui se rejoignent dans le pourcentage, «*elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation*» «*elle est un outil pédagogique à part entière*», «*activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec*», définie aussi comme étant «*une source de situations-problèmes*» et «*le point de départ de nombreuses situations didactiques*».

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q26</b> | L'exploitez-vous dans votre pratique pédagogique?   |
|            | <input type="checkbox"/> Jamais. <input type="checkbox"/> Parfois. <input type="checkbox"/> Souvent. <input type="checkbox"/> Très souvent. |

Si la question précédente s'interrogeait sur la définition du jeu par les enseignants, cette question visait sa place dans la classe. Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation du jeu dans l'E/A du FLE, nous avons retenu la classification ci-après :

| Réponses | Classification | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|----------------|--------|------------------|
|----------|----------------|--------|------------------|



|               |  |           |             |
|---------------|--|-----------|-------------|
| Jamais.       | Pratique quasiment inexistante             | <b>08</b> | <b>6 %</b>  |
| Parfois.      | Pratique occasionnelle (occasionnellement) | <b>28</b> | <b>56 %</b> |
| Souvent.      | Pratique fréquente (fréquemment)           | <b>14</b> | <b>34 %</b> |
| Très souvent. | Pratique très fréquente (très fréquemment) | <b>00</b> | <b>00 %</b> |

Ce tableau nous montre le taux des enseignants qui estiment utiliser le jeu dans leurs classes. Ils sont [34%] à parler de l'exploitation dite « fréquente », [56%] de l'exploitation « occasionnelle » et [06%] de l'exploitation dite « inexistante ».

Nous avons observé d'après ces réponses que plusieurs enseignants de FLE sont encore prudents à intégrer le jeu dans leurs cours. Pour les enseignants qui ne l'exploitent pas, les causes de sa non utilisation résident pour, dans le fait que d'abord, il existe une polémique entre jouer et apprendre. Ensuite, les enseignants eux-mêmes auront du mal à appliquer des méthodes non connues lors de leur propre formation. Enfin, l'ignorance, ils ne font pas de recherches sur les activités ludiques, ils se cantonnent à l'E/A classique.

Cependant, vouloir dresser une liste des jeux exploitables en classe de langue s'avère difficile tant leur variété est considérable. Toutefois, il s'agit d'un outil pédagogique adaptable à diverses situations de classe en réponse à divers objectifs. Et que les recherches effectuées montrent que l'intégration d'éléments ludiques dans le matériel scolaire peut amener à une plus grande motivation des apprenants, qui va se manifester par une attention accrue de leur part et par une meilleure rétention du contenu d'apprentissage.

Dans le système éducatif algérien, l'activité ludique a une présence timide. Elle cherche à reprendre sa place dans le but d'exploiter ses potentialités et de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage.

#### II.1.3.4.2 Place et intérêt pédagogique du ludique

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q27</b> | Quels types d'activités ludiques exploitez-vous en classe ? ..... |
|------------|---|

| Réponses     | Totaux    | Pourcentages (%) |
|--------------|-----------|------------------|
| Mots croisés | <b>09</b> | <b>21.42 %</b>   |
| Charades     | <b>06</b> | <b>14.28 %</b>   |

|  |    |         |
|--|----|---------|
| Jeu de domino                                    | 03 | 7.14 %  |
| Jeu de rôles                                     | 08 | 19.04 % |
| Jeu des sept familles                            | 03 | 7.14 %  |
| Jeux de lecture                                  | 09 | 21.42 % |
| Jeux de réflexion, de découverte et de recherche | 03 | 7.14 %  |

Là, nous avons interrogé les enseignants sur les types d'activités ludiques exploitées dans leurs classes. Ces dernières constituent un moyen d'apprentissage riche et varié et possèdent une fécondité pédagogique essentielle.

Les réponses que l'on peut sélectionner à la lecture de ce tableau, varient entre les «mots croisés», les «charades», le «jeu de domino», ou le «jeu de rôles», le «jeu des sept familles» ou encore les «jeux de lecture» et les «jeux de réflexion, de découverte et de recherche».

Celles activités ludiques sont intégrées de manières différentes, 09 des enseignants utilisent les mots croisés, 06 les charades, 03 le jeu de domino, 08 le jeu de rôles et 03 le jeu des sept familles. 09 enseignants exploitent les jeux de lecture et 03 autres utilisent les jeux de réflexion, de découverte et de recherche.

Mais cela n'empêcherait pas les enseignants d'utiliser d'autres types de jeux. Vu la diversité du domaine, il n'est pas facile d'établir une typologie des différents jeux qui existent. En effet, il est raisonnable de proposer des jeux dans l'apprentissage des langues, mais à condition qu'ils soient le fruit d'une étude pré-pédagogique, d'une réflexion antérieure. Il s'agirait ainsi de ne pas faire de l'activité ludique une activité de dernière minute, une activité de récréation.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q28</b> | <p>A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les exploitez-vous ?</p> <p><input type="checkbox"/> Au début de la séance.                      <input type="checkbox"/> Avant d'entamer le projet ou la séquence.</p> <p><input type="checkbox"/> Au milieu de la séance.                      <input type="checkbox"/> A la fin du projet ou de la séquence.</p> <p><input type="checkbox"/> A la fin de la séance.                      <input type="checkbox"/> Quand il vous reste un peu de temps.</p> |
|------------|--|

| Réponses                                  | Totaux | Pourcentages (%) |
|---|--------|------------------|
| Au début de la séance.                    | 12     | 28.57 %          |
| Au milieu de la séance.                   | 18     | 42.85 %          |
| A la fin de la séance.                    | 27     | 64.28 %          |
| Avant d'entamer le projet ou la séquence. | 00     | 00 %             |
| A la fin du projet ou de la séquence.     | 21     | 50 %             |
| Quand il vous reste un peu de temps.      | 24     | 57.14 %          |

Nous voulons, à travers cette question, savoir si les enseignants utilisent le ludique de façon réfléchi. Ainsi, l'activité ludique s'insère dans la séquence pédagogique de manière raisonnée et logiquement planifiée par l'enseignant. Il convient donc de bien la choisir et l'intégrer.

Ce tableau décrit assez fidèlement les moments et les manières d'exploitation des activités ludiques. Celles-ci sont abordées selon à des moments différents, 27 des enseignants les utilisent à la fin de la séance, 24 quand il reste du temps, 21 à la fin du projet ou de la séquence, 18 au milieu de la séance et 12 au début de la séance. Mais cela n'empêcherait pas les enseignants de les utiliser à « n'importe quel moment, si c'est nécessaire ».

Il convient de relever que certains enseignants continuent de mener ce genre d'activités de manière irréfléchi. Il faudrait donc les exploiter en les intégrant dans leur contexte pédagogique naturel, et faire en sorte qu'elles soient au service de l'apprentissage. La question est donc de savoir comment et comment concrètement intégrer de manière efficace l'apprentissage dans le jeu.

### II.1.3.5 Contenu et interprétations des réponses concernant l'exploitation du ludique

|     |   |
|-----|---|
| Q29 | Peut-on proposer des activités ludiques aux apprenants du moyen ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|-----|---|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 35     | 70 %             |

|            |           |             |
|------------|-----------|-------------|
| <b>Non</b> | <b>15</b> | <b>30 %</b> |
|------------|-----------|-------------|

Dans la question ci-dessus, nous nous sommes interrogés sur la possibilité de proposer des activités ludiques aux apprenants du moyen. Cette question met l'accent sur le fait qu'y a eu toujours une association fréquente et presque spontanée entre enfant et jeu.

Selon les résultats, 70% des enseignants sont pour l'utilisation des activités ludiques au collège, alors que le reste des enseignants affirment que l'utilisation du ludique n'interviendrait au cycle moyen.

Il paraît que l'association entre jeu et enfant est ancrée dans les esprits, il convient d'élargir l'horizon de la didactique ludique pour pouvoir la proposer aux adolescents comme aux adultes, avec des différenciations évidentes dans les modalités et dans les activités elles-mêmes selon l'âge. Il est temps de déconstruire ce préjugé selon lequel l'activité ludique appartient seulement à l'enfance et que le jeu didactique ne peut se pratiquer qu'à des enfants.

Adapté à la maturité cognitive de l'apprenant et clair dans ses multiples fonctions formatives, le jeu didactique peut faire retrouver même aux adolescents et aux adultes le plaisir de l'activité d'apprentissage qui, en tant que telle, amuse, implique, et gratifie.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q30</b> | L'activité ludique, peut-elle être considérée comme support qui favoriserait l'E/A du français ?<br>Ou <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
|------------|--|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>41</b> | <b>82 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>09</b> | <b>18 %</b>      |

Cette question a pour objectif de tester l'opinion des enseignants concernant la valeur du support ludique. Les résultats que nous avons obtenu, nous font découvrir le nombre d'enseignants qui ont répondu à la question 30 et leurs estimations, en ce qui concerne l'exploitation du ludique comme support qui favoriserait l'E/A du français. Il nous indique que [82%] des enseignants en sont favorables.

Néanmoins, il faut reconnaître que le ludique représente en effet une ressource incroyablement riche et variée. Il a toute sa place dans les supports de FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q31</b> | Si on vous demandait d'introduire le ludique dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?<br><br><input type="checkbox"/> Oral ? <input type="checkbox"/> Écrit ? <input type="checkbox"/> Lecture? <input type="checkbox"/> Grammaire ? <input type="checkbox"/> Conjugaison ? <input type="checkbox"/> Orthographe? |
|------------|--|

| Réponses    | Totaux | Pourcentages (%) |
|-------------|--------|------------------|
| Oral        | 41     | 82 %             |
| Écrit       | 33     | 66 %             |
| Lecture     | 35     | 70 %             |
| Grammaire   | 20     | 40 %             |
| Conjugaison | 30     | 60 %             |
| Orthographe | 28     | 56 %             |

A la question n° 31, nous avons recueilli les réponses des activités privilégiées concernant l'intégration du ludique. Les choix des enseignants se sont portés surtout sur l'oral, la lecture, l'écrit, la conjugaison et l'orthographe. L'activité la plus citée est l'oral à 82%, la lecture à 70%, l'écrit à 66%, la conjugaison à 60%, l'orthographe à 56% et la grammaire en dernière position à 40%. Les enseignants préfèrent beaucoup plus les activités de l'oral et de la lecture.

Nous constatons que les enseignants préfèrent beaucoup plus les activités liées à l'oral, la lecture et l'écrit. Le ludique doit être exploité non pas parce qu'il renferme la langue et des règles de fonctionnement à mémoriser etc. Il faudrait l'aborder et l'étudier pour sa richesse, sa motivation et ses potentialités.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q32</b> | Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu au regard du développement de l'apprenant?<br><input type="checkbox"/> Découverte et recherche. <input type="checkbox"/> Entraînement et consolidation.<br><input type="checkbox"/> Application et création. <input type="checkbox"/> Evaluation.<br><input type="checkbox"/> Communication. <input type="checkbox"/> Autre fonction ..... |
|------------|---|

| Réponses                       | Totaux | Pourcentages (%) |
|--------------------------------|--------|------------------|
| Découverte et recherche.       | 16     | 32 %             |
| Application et création.       | 13     | 26 %             |
| Communication.                 | 11     | 22 %             |
| Entraînement et consolidation. | 12     | 24 %             |
| Evaluation.                    | 06     | 12 %             |
| Autre fonction                 | 00     | 00 %             |

Ce tableau nous fait découvrir le nombre d'enseignants qui ont répondu à la question 32 et leurs visions à propos des fonctions du ludique au regard du développement de l'apprenant. Il s'agit de seize enseignants [32%] qui préfèrent dire que le ludique assure une fonction de découverte et de recherche, douze enseignants [24%] préfèrent l'entraînement et la consolidation, onze enseignants [22%] sont pour la fonction de communication et le reste d'enseignants [06%] ont choisi l'évaluation.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q33</b> | Veillez préciser le rôle du jeu dans le collège. .... |
|------------|---|

A la question n° 33, nous avons recueilli des réponses différentes. Nous constatons que les choix des enseignants se sont portés sur tous les genres de rôles attribués au jeu par l'enseignant de FLE, ainsi les déclarations des enseignants de FLE si présentes dans le tableau suivant :

| Réponses                                   | Totaux | Pourcentages (%) |
|--|--------|------------------|
| Socialisation/activité de groupe           | 45     | 90 %             |
| Facilitation de l'apprentissage            | 44     | 88 %             |
| Moyen d'apprentissage                      | 44     | 88 %             |
| Détente                                    | 06     | 12 %             |
| Autres rôles (créativité et développement) | 06     | 12 %             |

Nous constatons que les choix des enseignants se sont portés sur cinq genres de rôles :

- le premier choix concerne la socialisation/activité de groupe ;

- le second est relatif à la facilitation de l'apprentissage ;
- le troisième est moyen d'apprentissage ;
- le quatrième est le rôle de détente ;
- enfin, celui de la créativité et le développement.

#### II.1.3.5.1 Autour de la 1<sup>ère</sup> hypothèse

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q34</b> | Quelle est l'utilité d'utiliser le ludique :<br><br><input type="checkbox"/> Sans utilité ? <input type="checkbox"/> Promouvoir une diversification des pratiques de classe ? |
|------------|---|

| Réponses   | Totaux | Pourcentages (%) |
|--|--------|------------------|
| Sans utilité   | 00     | 00 %             |
| Promouvoir une diversification des pratiques de classe | 50     | 100 %            |

Nous avons posé cette question pour savoir l'utilité d'intégrer le ludique en classe de FLE. D'après ce que nous avons obtenu à travers les réponses, [100%] des enseignants interrogés confirment que le ludique permet de promouvoir une diversification des pratiques de classe.

Il est certain que l'approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'E/A. Elle peut également enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices

En effet, il semble que ce qui est le plus valorisé dans le jeu, c'est la capacité qui lui est attribuée à promouvoir une attitude particulière face à la tâche proposée, une attitude ambivalente faite à la fois de distance et d'implication. Cela rend les apprenants en mesure de s'appliquer entièrement à l'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q35</b> | Pensez-vous que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement) ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 48     | 96 %             |

|            |           |             |
|------------|-----------|-------------|
| <b>Non</b> | <b>02</b> | <b>04 %</b> |
|------------|-----------|-------------|

Nous ciblons à travers cette question l'importance et l'efficacité du support ludique. Les résultats obtenus décrivent fidèlement ce que pensent les enseignants des activités ludiques. [96%] d'entre eux confirment que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement).

Cela montre que l'utilisation de jeux didactiques instaurent un univers d'E/A caractérisé par le bien-être; un univers dans lequel tous les membres du groupe se trouvent concrètement au centre du processus d'E/A, c'est-à-dire dans lequel une attention spéciale est accordée aux besoins formatifs des apprenants, à leurs intérêts réels et aux modalités d'E/A les plus efficaces en fonction des particularités de chacun et du groupe.

En effet, le jeu réduit la domination de l'enseignant, et même la distance enseignant/apprenant. Il s'agit d'une certaine autonomie relative à l'apprenant, une autonomie qui permettra à l'apprenant de construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables.

Une telle pédagogie centrée sur l'apprenant voit que le rôle de l'enseignant est d'offrir à l'apprenant la possibilité de construire et de s'appropriier lui-même l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette démarche lui permettra d'une part, d'être autonome, et d'autre part, de pouvoir réutiliser les acquis en cas de nécessité dans sa vie réelle.

De l'autre, il constitue pour l'enseignant une source intarissable d'exploitations qui ne nécessite un matériel coûteux, en plus sa diversité donne la possibilité pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau des apprenants.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q36</b> | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>50</b> | <b>100 %</b>     |
| <b>Non</b> | <b>00</b> | <b>00 %</b>      |



Cette question s'interroge sur les potentialités du ludique, à savoir s'il représente un support fondamental pour le développement et le renforcement de la compétence linguistique. D'après ce que nous savons, une bonne maîtrise de la compétence linguistique permet à l'enseignant d'élaborer des cours, répondant aux demandes de grammaire des apprenants. Par contre, une faible compétence linguistique ne permet pas de travailler en profondeur le système de la langue française. Ce qui peut ralentir le processus d'apprentissage des apprenants.

D'après ce que nous avons obtenu à travers les réponses, [100%] des enseignants interrogés pensent que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique. C'est par le jeu que l'enfant accède au langage. Encore, par la motivation personnelle qu'il génère, il est capable de déclencher une prise de parole. En plus, le jeu permet de répondre à des besoins concrets et authentiques de communication permettant à l'apprenant de s'investir dans l'apprentissage de la langue.

Nous constatons à ce niveau que les enseignants ont apparemment saisi la valeur du ludique en tant que support où se superposent langage et plaisir. Les jeux prévoient l'usage de la parole pendant leur déroulement. C'est pour cette raison que le ludique présente des potentialités évidentes pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage linguistique en particulier. L'intérêt que suscite le ludique est pour ainsi dire double. Il est, alors, abordé pour deux aspects : le plaisir et l'apprentissage.

|            |  |                              |                              |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q37</b> | Pensez-vous qu'il est possible de connaître des traits de culture à travers le ludique ? | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|

| Réponses              | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-----------------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>48</b> | <b>96 %</b>      |
| <b>Non</b>            | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |

Le ludique, en tant que support didactique permettant et favorisant l'appropriation linguistique, a sa place dans les pratiques de l'enseignant mais permet-il l'appropriation culturelle ? C'est pour cette raison que nous visons par cette question à savoir si le ludique facilite l'appropriation de la langue-culture française. Sachant que la facilité de

l'apprentissage du FLE est une sorte de motivation pour certains. Pour d'autres, au contraire, sa difficulté constitue un vrai défi face à cet apprentissage, qui se manifeste à travers un ensemble de difficultés empêchant l'apprenant à réaliser pleinement son désir.

Les résultats des réponses à cette question, dévoilent que [96%] des enseignants confirment que le jeu est facilitateur de l'apprentissage dans ses dimensions linguistique et culturelle, un enseignant a répondu par non et un autre n'a pas répondu à cette question.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q38</b> | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence culturelle? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> on |
|------------|---|

| Réponses              | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-----------------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>48</b> | <b>96 %</b>      |
| <b>Non</b>            | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |

Cette question vient pour s'interroger sur les compétences développées par le ludique, notamment la compétence culturelle. Cette dernière est prise en considération au même titre que la compétence linguistique; stipulant que pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Nous avons trouvé que [96%] des personnes interrogées ont répondu par oui. A travers ce constat, nous pouvons dire que les enseignants estiment, pour ce qui est de l'intérêt que le jeu pourrait revêtir chez l'apprenant, qu'il lui ouvrira de nouveaux horizons, de nouvelles perspectives pour connaître d'autres cultures, d'autres sociétés.

#### II.1.3.5.2 Autour de la 2<sup>ème</sup> hypothèse

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q39</b> | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
|----------|--------|------------------|

|                       |           |             |
|-----------------------|-----------|-------------|
| <b>Oui</b>            | <b>48</b> | <b>96 %</b> |
| <b>Non</b>            | <b>01</b> | <b>02 %</b> |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>01</b> | <b>02 %</b> |

Nous avons constaté que [96%] des personnes interrogées voient le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant. Du fait que cette méthode crée une diversification, permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant et contribue aussi à la formation de la personnalité des apprenants, d'une part. D'autre part, la dimension ludique peut constituer une motivation pour l'apprentissage du français et incite les apprenants à découvrir tout ce qui est nouveau et différent.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q40</b> | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet d'actualiser l'E/A du FLE ?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
|------------|--|

| <b>Réponses</b>       | <b>Totaux</b> | <b>Pourcentages (%)</b> |
|-----------------------|---------------|-------------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>48</b>     | <b>96 %</b>             |
| <b>Non</b>            | <b>00</b>     | <b>00 %</b>             |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>02</b>     | <b>04 %</b>             |

Si la question précédente visait les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant dans la classe, cette question s'interroge sur le rôle du ludique à visée interculturelle dans l'E/A du FLE. Car l'enjeu actuel dans les classes n'est pas de privilégier systématiquement telle ou telle approche supposée optimale.

Nous avons observé d'après les réponses des enseignants que [96%] d'eux déclarent que le jeu est un atout dans l'apprentissage. Il permet d'actualiser l'E/A du FLE ; cela est montré par la richesse des contenus pédagogiques et des mécanismes, la variété des combinaisons, la diversité des aptitudes et des compétences développées.

En effet, le recours à des supports à visée interculturelle dans une dimension ludique rend les cours fortement différenciés et diversifiés, puisqu'ils devront constamment être le plus en adéquation possible avec les apprenants, les objectifs, les dispositifs et les situations d'E/A.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q41</b> | Pensez-vous que le ludique valorise l'E/A de la langue-culture française ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses       | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------------|--------|------------------|
| Oui            | 46     | 92 %             |
| Non            | 02     | 04 %             |
| Pas de réponse | 02     | 04 %             |

Nous avons posé cette question pour tester les avis des enseignants à savoir si le ludique valorise l'E/A de la langue-culture française. [92%] avouent que le ludique constitue un moyen pour valoriser et rénover l'E/A de la langue-culture française. Cela permet de suivre les changements qui se font sur l'échelle mondiale d'une vitesse incalculable. Nous signalons aussi que [04%] ont répondu par non, tandis que [04%] n'ont pas répondu à cette question.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q42</b> | Pensez-vous que le ludique permet à l'apprenant de se développer au contact du monde et des autres ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 50     | 100 %            |
| Non      | 00     | 00 %             |

Ce tableau met en exerce les réponses des enseignants concernant la possibilité de développer les contacts avec autrui lors des pratiques pédagogiques. D'après ces résultats, nous pouvons dire que la totalité des enseignants affirment que l'outil ludique contribue de façon efficace aux échanges, c'est le lieu où se réalise et s'approprie la langue-culture et permet de passer d'un univers à l'autre. L'apprenant aura à découvrir d'autres cultures et d'autres comportements.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q43</b> | Pensez-vous que le ludique permet de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité ?<br><br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
|----------|--------|------------------|

|                       |           |             |
|-----------------------|-----------|-------------|
| <b>Oui</b>            | <b>47</b> | <b>94 %</b> |
| <b>Non</b>            | <b>02</b> | <b>04 %</b> |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>01</b> | <b>02 %</b> |

Nous tenterons à travers cette interrogation de montrer combien la découverte d'une langue-culture étrangère par les procédés ludiques a un impact important sur la personnalité et l'identité des apprenants. Nous visons alors un objectif essentiel de l'enseignement des langues qui est celui de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.

Nous voyons que presque la totalité des enseignants [94%] pensent que l'approche ludique favorise le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité. Leurs choix dépendent étroitement du fait que le jeu est apte à enrichir les processus cognitifs et affectifs, à alimenter l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire et à diversifier les ressources d'enseignement et de l'apprentissage. Nous ajoutons que la découverte d'une langue vivante par des procédés ludiques a un impact important sur les apprenants d'habitudes réservés et timides. Ces procédés semblent être à même de développer la créativité et la curiosité, et que certains jeux sont propices à un meilleur apprentissage plurilingue et pluriculturel renforçant l'identité culturelle. Car le jeu peut, à cet effet, faire jouer l'enfant et lui permettre d'apprendre le français et les valeurs universelles : égalité - amour - paix. Il peut aussi aider les apprenants à mieux connaître la langue-culture algérienne et la langue-culture française. Il peut encore contribuer à aider l'apprenant à comprendre et analyser ; le doter de compétences spécifiques, culturelles pour forger sa personnalité.

C'est ainsi que l'identité de l'apprenant évolue tout au long son apprentissage et de sa vie et se construit au sein d'une société susceptible de manier ses traits spécifiques à tout moment. Mais il est ainsi extrêmement difficile de savoir quel serait l'ensemble des connaissances nécessaires à cette compétence dans la mesure où les facettes de la culture sont riches et multiples.

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q44</b> | <p>pensez-vous que le ludique constitue une ressource pédagogique (d'exploitations) culturelle pertinente en classe de FLE ?</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Oui      <input type="checkbox"/> Non</p> |
|------------|---|

| Réponses       | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------------|--------|------------------|
| Oui            | 46     | 92 %             |
| Non            | 01     | 02 %             |
| Pas de réponse | 03     | 04 %             |

Nous avons interrogés à travers cette question sur la fonction culturelle du ludique en classe de FLE. Selon les résultats du tableau ci-dessus, [94%] des enseignants affirment que le ludique constitue une ressource pédagogique culturelle pertinente en classe de FLE et un moyen d'apprentissage riche et varié et possède une fécondité pédagogique culturelle. [06%] des enseignants ont répondu négativement à cette question.

|            |  |
|------------|--|
| <b>Q45</b> | Est-il possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE par le ludique ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|

| Réponses       | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------------|--------|------------------|
| Oui            | 47     | 94 %             |
| Non            | 02     | 04 %             |
| Pas de réponse | 01     | 02 %             |

Cette question s'interroge sur les potentialités du ludique, notamment sa fonction interculturelle à savoir s'il représente un support fondamental pour le développement de la compétence interculturelle. D'après ce que nous savons, une bonne maîtrise de la compétence linguistique, si elle est fondamentale, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Car, apprendre une langue étrangère c'est aussi entrer dans cette dimension culturelle dont elle est le vecteur, élargir ses horizons culturels à travers la perception d'autres modes de vie, d'autres valeurs. La dimension interculturelle des langues apparaît alors comme évidente en classe de langue et d'où vient la nécessité de développer la compétence interculturelle.

D'après ce que nous avons obtenu à travers les réponses, [94%] des enseignants interrogés pensent qu'il est possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE par le ludique. Nous constatons à ce niveau que les enseignants ont apparemment saisi la valeur du ludique en tant que support qui permet

d'ouvrir une fenêtre sur d'autres cultures, de s'ouvrir à l'altérité culturelle et où se superposent langue et culture.

|            |  |                              |                              |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q46</b> | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource pédagogique (d'exploitations) interculturelle pertinente en classe de FLE ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|

| Réponses              | Totaux    | Pourcentages (%) |
|-----------------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b>            | <b>46</b> | <b>92 %</b>      |
| <b>Non</b>            | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |
| <b>Pas de réponse</b> | <b>03</b> | <b>06 %</b>      |

Nous voulons, à travers cette question, savoir si l'exploitation du ludique constitue une ressource pédagogique interculturelle pertinente en classe de FLE. Car comme toute autre activité ou discipline, si les cultures (de l'apprenant et de la langue étrangère) sont présentes dans l'apprentissage, elles seront pour l'apprenant un facteur de motivation et de réussite.

Les résultats nous ont révélé que [92%] des enseignants déclarent que l'exploitation réfléchie des activités ludiques constitue une ressource pédagogique interculturelle. Nous voyons qu'une petite minorité de notre échantillon égale à [02%] des enseignants ont répondu par non, tandis que [06%] n'ont pas répondu à cette question.

### II.1.3.5.3 Autour de la 3<sup>ème</sup> hypothèse

|            |  |                              |                              |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|
| <b>Q47</b> | Pensez-vous que le ludique pourrait motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française ? | <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------|--|------------------------------|------------------------------|

| Réponses   | Totaux    | Pourcentages (%) |
|------------|-----------|------------------|
| <b>Oui</b> | <b>49</b> | <b>98 %</b>      |
| <b>Non</b> | <b>01</b> | <b>02 %</b>      |

Cette question vient pour insister la curiosité et la motivation des apprenants par le ludique. Cette dernière est prise en considération parce qu'elle (la motivation) joue un rôle

déterminant sur l'investissement des apprenants dans l'apprentissage, et donc sur leur maîtrise et leur réussite. Nous avons trouvé que [98%] des personnes interrogées ont répondu par oui. A travers ce constat, nous pouvons dire que les enseignants estiment que le jeu, bien choisi, il permettra de joindre l'utile à l'agréable dans toute salle de classe. Les apprenants travailleront avec plaisir (et l'enseignant aussi) tout en apprenant énormément de choses sur la langue enseignée et sur d'autres cultures. Ils peuvent être pleinement confrontés à d'autres cultures et découvrir leurs us et coutumes sans même sortir de la classe.

|            |   |   |
|------------|---|---|
| <b>Q48</b> | Dans une perspective interculturelle, l'activité ludique constituerait une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A. | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
|------------|---|---|

| Réponses | Totaux | Pourcentages (%) |
|----------|--------|------------------|
| Oui      | 49     | 9                |
| Non      | 01     | 02 %             |

Cette question a pour objectif de tester l'opinion des enseignants concernant les potentialités du support ludique comme étant une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A. Les résultats que nous avons obtenus, nous font découvrir le nombre d'enseignants qui ont répondu à la question 48 et leurs estimations. Ils nous indiquent que [98%] des enseignants en sont favorables, ils sont très conscients du fait que les des jeux peuvent apporter une diversité plausible et générer une participation émotionnelle au sein même de la classe.

Néanmoins, il faut reconnaître que le ludique représente en effet une ressource incroyablement riche et variée. Il a toute sa place dans les supports de FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.

### II.1.3.6 Contenu et interprétations des réponses concernant les difficultés et les suggestions

|            |   |
|------------|---|
| <b>Q49</b> | Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontées lors de l'E/A ? |
|------------|---|



|  |       |
|--|-------|
|  | ..... |
|--|-------|

Les problèmes soulevés par la totalité des enseignants interrogés sont multiples. Puisque les propos se répètent, nous pouvons les résumer ainsi :

- ✚ Absence d'une politique éducative solide et sérieuse par les décideurs du système éducatif ;
- ✚ Programmes mal adaptés au contexte socio-culturel de l'apprenant ;
- ✚ Programmes sont trop chargés ;
- ✚ Absence de formation adéquate des formateurs;
- ✚ Volume horaire très réduit ;
- ✚ Documentation insuffisante ;
- ✚ Environnement ne favorisant pas de s'exprimer en français ;
- ✚ Statut de français : le français est une langue étrangère enseigné comme une langue maternelle ;
- ✚ Démotivation des apprenants pour apprendre cette langue étrangère.

Nous avons constaté que presque la totalité des enseignants affirment que les programmes sont inaccessibles, mal adaptés et trop chargés. Ils affirment aussi l'insuffisance du volume horaire. Nous les rejoignons dans le fait que l'E/A du FLE en Algérie rencontre plusieurs obstacles sur plusieurs plans.

|            |                                      |
|------------|--------------------------------------|
| <b>Q50</b> | Quelles sont vos suggestions ? ..... |
|------------|--------------------------------------|

Nous présentons ci-dessous les solutions préconisées par les enseignants quant aux suggestions.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>R1</b> | « Il faut alléger le programme officiel en faveur de l'apprenant et intégrer la dimension ludique pour tous les niveaux. »   |
| <b>R2</b> | « Il faut intégrer les activités ludiques parce qu'elles permettent aux apprenants d'approprier les connaissances sans trop s'ennuyer. »                                   |
| <b>R3</b> | « Il serait fondamental de marquer un temps d'arrêt sur les pratiques enseignantes afin d'intégrer des activités motivantes face à la baisse du niveau en classe de FLE. » |
| <b>R4</b> | « Intégrer l'activité ludique dans l'E/A du FLE comme activité à part entière dans le manuel scolaire. »   |
| <b>R5</b> | « Au niveau du moyen, l'apprenant a besoin de tous les moyens simples et dynamiques qui lui permettent d'acquérir de nouveaux savoirs tels que les activités               |

|            |  |
|------------|--|
|            | ludiques, le travail collectif, ... »  |
| <b>R6</b>  | « Exploité comme support pédagogique favorisant l'acquisition de la langue, non en tant qu'instrument de communication, seulement, mais plutôt comme lieu où s'exprimeraient l'envie, le goût et le plaisir d'apprendre. » |
| <b>R7</b>  | « La répartition annuelle actuelle au moyen doit réserver un espace aux activités ludiques qui sont quasiment absentes. »  |
| <b>R8</b>  | « Diversifier les activités afin de créer un univers qui motive les apprenants à apprendre et leur permet d'utiliser de manière collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. »     |
| <b>R9</b>  | « Le programme et l'emploi du temps sont trop chargés et ne laissent pas un espace de liberté aux enseignants de faire des initiatives, il faut faire adapter. »   |
| <b>R10</b> | « Favoriser l'emploi de la langue française dans la communication entre les élèves en classe à travers des activités motivantes. »   |
| <b>R11</b> | « Revoir le programme, organiser des journées de formation pédagogique. »  |
| <b>R12</b> | « Briser la monotonie dans l'enseignement et donner beaucoup plus d'importance à l'activité apprenante. »  |
| <b>R13</b> | « Assurer à l'apprenant une bonne formation en diversifiant les conduites et les supports. »   |
| <b>R14</b> | « Adapter les programmes selon les besoins et les attentes des apprenants, leur assurer des conditions favorables et intégrer la dimension ludique afin de les motiver à apprendre. »                                      |
| <b>R15</b> | « Donner plus de vitalité aux manuels, aux programmes et leur consacrer plus de volume horaire. »  |
| <b>R16</b> | « Simplifier l'enseignement selon le vécu des apprenants et leur donner tous la chance d'apprendre selon leurs rythmes. »  |
| <b>R17</b> | « Offrir à l'apprenant un espace propice en intégrant des activités ludiques ou des ateliers pour les motiver à apprendre le FLE. »  |
| <b>R18</b> | « Bien équiper les établissements scolaires et mettre à la disposition des formateurs tous les outils et les matériels pédagogiques nécessaires. »   |
| <b>R19</b> | « Il faut adapter l'enseignement avec les capacités mentales de l'apprenant et de son entourage. »   |
| <b>R20</b> | « On doit intégrer les activités ludiques dans les manuels scolaires pour faciliter l'apprentissage du FLE. »  |
| <b>R21</b> | « Tout au long du processus d'apprentissage, l'apprenant doit avoir l'occasion et les moyens d'apprendre, donc lui proposer des pratiques apprenantes qui le valoriseraient et lui donneraient confiance en lui. »         |
| <b>R22</b> | /  |
| <b>R23</b> | /  |
| <b>R24</b> | « Il faut apporter des modifications nécessaires au niveau des programmes  |

|            |  |
|------------|--|
|            | scolaires. »   |
| <b>R25</b> | « Je pense qu'il faut donner beaucoup plus d'importance à la formation de l'enseignant ; mettre à sa disposition tous les moyens didactiques indispensables. »   |
| <b>R26</b> | « Je pense qu'il faut adapter les programmes en fonction des besoins et du niveau réel des apprenants. »   |
| <b>R27</b> | « Donner plus de temps à la discipline et alléger le programme pour un meilleur rendement scolaire. »  |
| <b>R28</b> | « L'exploitation des moyens pédagogiques modernes, l'intégration des nouvelles technologies en FLE et les documents audiovisuels (images, photos, films). »  |
| <b>R29</b> | « Il faut réviser le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes et des textes de thématiques variées qui devraient toucher à des sujets d'actualité pour capter l'intérêt des apprenants. » |
| <b>R30</b> | « la prise en compte de la dimension culturelle et ludique dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE. »  |
| <b>R31</b> | « Augmenter le volume horaire imparti à la discipline et mettre à la disposition de l'enseignant tous les moyens didactiques indispensables. »   |
| <b>R32</b> | /  |
| <b>R33</b> | « Adapter les programmes au contexte social et culturel de l'apprenant. »  |
| <b>R34</b> | « Centration des activités péda-go-didactiques sur les apprenants et leurs besoins réels. »  |
| <b>R35</b> | «Il faut diminuer le programme officiel en faveur de l'apprenant. Intégrer plus d'activités ludiques. Ouvrir l'école sur la société. »   |
| <b>R36</b> | « Intégrer les nouvelles technologies en FLE et les documents audiovisuels.»   |
| <b>R37</b> | /  |
| <b>R38</b> | « Mettre à la disposition des formateurs tous les moyens pédagogiques nécessaires. »   |
| <b>R39</b> | « Faire adapter le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes. »  |
| <b>R40</b> | /  |
| <b>R41</b> | « Impliquer les formateurs dans la réalisation des programmes. »   |
| <b>R42</b> | « Valoriser et actualiser l'E/A du FLE. »  |
| <b>R43</b> | /  |
| <b>R44</b> | « Donner plus d'importance à l'apprenant, favoriser le développement harmonieux de sa personnalité et de son identité. »   |
| <b>R45</b> | /  |
| <b>R46</b> | « Donner plus de temps à la lecture. »   |
| <b>R47</b> | « Il faut donner beaucoup plus d'importance et du temps à l'activité apprenante. »   |
| <b>R48</b> | /  |
| <b>R49</b> | « Impliquer directement l'apprenant dans la construction de ses apprentissages par un programme proche de son vécu quotidien. »  |
| <b>R50</b> | « Il faut consacrer plus de temps à la lecture et intégrer des activités   |

|                     |
|---------------------|
| motivationnelles. » |
|---------------------|

**Tableau 5****Suggestions proposées**

Pour y remédier aux insuffisances, les formateurs avancent les suggestions suivantes:

- ✚ Alléger les programmes officiels en faveur de l'apprenant, apporter les modifications nécessaires et les faire adapter selon les besoins et les attentes des apprenants ;
- ✚ Donner plus de vitalité aux manuels, aux programmes et leur consacrer plus de volume horaire ;
- ✚ Réviser le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes et des textes de thématiques variées qui devraient toucher à des sujets d'actualité pour capter l'intérêt des apprenants ;
- ✚ Centrer les activités pédao-didactiques sur l'apprenant et ses besoins réels en l'impliquant directement dans la construction de ses apprentissages par un programme proche de son vécu quotidien ;
- ✚ Assurer à l'apprenant une bonne formation en diversifiant les conduites et les supports en favorisant le développement harmonieux de sa personnalité et de son identité ;
- ✚ Donner beaucoup plus d'importance à l'activité apprenante ;
- ✚ Intégrer de la dimension ludique pour tous les niveaux parce qu'elle permet aux apprenants d'approprier les connaissances sans trop s'ennuyer ;
- ✚ Consacrer plus de temps à la lecture ;
- ✚ Organiser des journées de formation pédagogique, donner beaucoup plus d'importance à la formation de l'enseignant ;
- ✚ Bien équiper les établissements scolaires et mettre à la disposition des formateurs tous les outils et les matériels pédagogiques nécessaires ;
- ✚ Généraliser l'exploitation des moyens pédagogiques modernes, l'intégration des nouvelles technologies et les documents audiovisuels ;
- ✚ Augmenter le volume horaire imparti à la discipline pour un meilleur rendement scolaire ;
- ✚ Intégration de la dimension culturelle dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage ;

- ✚ Ouvrir l'école sur la société ;
- ✚ Adapter les programmes au contexte social et culturel de l'apprenant ;
- ✚ Impliquer les formateurs dans la réalisation des programmes ;
- ✚ Valoriser et actualiser l'E/A du FLE.

D'après ces propos, nous constatons que les enseignants interrogés sont conscients de l'importance et de l'efficacité du processus de l'enseignement apprentissage du FLE. Ces derniers ont proposé un certain nombre de remédiations pédagogiques qui permettraient à l'E/A du FLE de retrouver une place. Elles ont trait à tous les domaines, entre autres, le pédagogique, l'institutionnel, le social et le culturel. Ils sont soucieux de l'allègement des programmes en les adaptant au niveau réel des apprenants pour un meilleur rendement scolaire; la hausse du volume horaire imparti à la discipline et le temps réservé aux différentes séances; la revalorisation de la formation de l'enseignant; la motivation des apprenants et surtout la bonne volonté des décideurs du système éducatif.

Nous rejoignons les enseignants sur les remédiations citées et sur le fait que l'efficacité du processus de l'enseignement apprentissage d'une langue dépend en grande partie, avant même les méthodes, les horaires, les programmes, du bon vouloir des acteurs pédagogiques, surtout l'enseignant, et de la manière de gérer les activités scolaires.

#### **II.1.4 Phase interprétative**

A partir des différents résultats que nous avons obtenus et regroupés par affinité, se dégagent plusieurs faits qui nous semblent pertinents. Cependant, il serait nécessaire de marquer un temps d'arrêt sur les différents points pour faire le bilan qui sera suivi par des perspectives pédagogiques.

##### **I.1.4.1 Bilan**

Les réponses récoltées à travers notre questionnaire font ressortir le bilan suivant :

###### **II.1.4.1.1 Profil et formation des enseignants**

Nous avons remarqué que [70%] des enseignants sont dépendants du manuel et fidèles aux supports imposés et que [88 %] d'eux leur arrivent de changer de supports. Ils adaptent les supports selon les besoins et les attentes de leurs apprenants.

Nous constatons, donc, qu'un grand nombre d'enseignants gardent encore les anciennes pratiques et méthodologies. Et peu d'enseignants s'inscrivent dans les approches communicatives. Nous remarquons aussi que les enseignants du moyen ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés méthodologiques et pédagogiques dans leurs classes de langue.

#### **II.1.4.1.2 Expérience personnelle des enseignants**

Les pourcentages obtenus montrent que notre population est formée d'un personnel assez expérimentés qui nous a aidés à vérifier nos hypothèses. Car l'expérience pédagogique est déterminante de la sorte que notre étude s'appuie sur les déclarations des enseignants les plus chevronnés dans leurs pratiques de classe. Les résultats ont montré qu'ils ont reçu une bonne formation et qu'ils ont des classes de première année moyenne, sont donc en toutes connaissances du programme et de la réalité en classe.

#### **II.1.4.1.3 Effectifs pléthoriques ou grands groupes**

Nous avons également constaté, à propos des effectifs, que nos classes sont surchargés [50% des classes contiennent entre 36 et 40 élèves et que [18%] contiennent entre 31 et 35]. Il faut le reconnaître, le problème des effectifs se pose ici sérieusement. Quand on fait face à un nombre très élevé d'apprenants, la méthode devient peu praticable ou tout simplement impraticable.

Nous savons bien que le nombre d'apprenants influe considérablement sur la rentabilité et peut constituer un obstacle à l'efficacité de la communication et des échanges. De ce fait, l'activité qui se trouve affectée par une situation d'effectif pléthorique ne peut aucun cas avoir un caractère interactif et communicatif.

Aliou Dioum précise qu'*on peut parler de grands groupes, à partir du moment où, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il peut constituer un obstacle à l'efficacité de la communication et des échanges* »<sup>1</sup>. De ce fait, l'activité qui se trouve affectée par une situation d'effectif pléthorique ne peut aucun cas avoir un caractère interactif et communicatif.

#### **II.1.4.1.4 Conditions inadéquates**

---

<sup>1</sup>DIOUM, A., *Enseigner dans une classe à large effectif*, Québec, Veilleux, 1995, p.20.

Les infrastructures d'accueil de notre système éducatif sont les moins bonnes ainsi que leur situation géographique. Nos établissements scolaires sont le plus souvent victimes des nuisances sonores de toute sorte, ce qui est loin de faciliter l'interaction entre enseignants et apprenants. En plus, au lieu de retrouver des salles de classe confortables pour favoriser de telles activités, nous en trouverons le plus souvent qui sont mal équipées. Rares sont les établissements scolaires qui répond à toutes les exigences nécessaires. Le mauvais état des salles de classe qui sont un véritable frein à l'épanouissement des activités dans les salles de classe. Ajoutons à cela, le matériel didactique défectueux est aussi important que le précédent.

#### II.1.4.1.5 Absence de l'aspect culturel de FLE

Nous avons remarqué que :

- ✚ La majorité des enseignants [70%] appliquent strictement le programme officiel ;
- ✚ [64%] d'entre eux affirment que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants ;
- ✚ [78%] affirment que les thèmes étant en rapport avec les centres d'intérêt des apprenants ;
- ✚ La moitié des enseignants [50%] considèrent que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur la langue et l'autre moitié voient que l'aspect culturel n'est pas pris en considération ;
- ✚ [74%] des enseignants préconisent que les faits culturels sont aussi importants dans l'enseignement/apprentissage du français que l'E/A intégrant l'aspect culturel de la langue en classe permettra sans doute d'acquérir à la fois langue et la culture ;
- ✚ [86%] des enseignants confirment que le fait d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage mène de compétence linguistique à la compétence de communication et que la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative ;
- ✚ [74%] de la totalité de notre population nient le danger qui peut résulter de l'enseignement de la culture mais au contraire cela amène à une diversité et permettra aux apprenants de lier leurs savoirs de leur propre culture à celles des autres ;
- ✚ [62%] de l'ensemble de notre échantillon ont déjà procédé à un changement de pratiques dans la classe ;

- ✚ Seulement seize enseignants [soit 32%] exploitent l'aspect culturel véhiculé par le français lors des pratiques pédagogiques, ils abordent les faits culturels dans leur enseignement ;
- ✚ Seulement [32%] des enseignants interrogés intègrent la dimension culturelle dans leur enseignement et ils accordent une importance à cet aspect. Cela veut dire que la plupart des enseignants ne cherchent pas à développer chez leurs apprenants l'ensemble de compétences générales que la personne apprenante d'une langue étrangère doit acquérir, notamment les compétences culturelle et interculturelle ;
- ✚ [60%] ne s'efforcent pas de créer pour leurs apprenants autant d'occasions que possible de comprendre la culture cible et d'en faire l'expérience ;
- ✚ Seulement [20%] des enseignants admettent de créer les cultures des apprenants, la culture de l'enseignant et la culture de la langue à enseigner et établissent une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ;
- ✚ [70%] des enseignants jugent que les apprenants sont curieux à propos de leur propre culture et veulent approfondir leurs connaissances dans ce sens ;
- ✚ [76%] de notre échantillon affirment que les apprenants sont curieux pour découvrir d'autres cultures ;
- ✚ La majorité des enseignants interrogés [soit 76%] affirment que leurs apprenants arrivent à s'exprimer sur leur culture et la culture des autres ;
- ✚ Toutes les personnes interrogées s'accordent sur le principe que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de savoirs mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école ;
- ✚ [40%] des enseignants privilégient l'aspect linguistique en classe au profit de l'aspect culturel.

D'après ces éléments recensés, nous pouvons dire que l'aspect culturel demeure absent de nos classes. Rappelant que les objectifs pourront notamment être les suivants : développer la conscience culturelle des apprenants, développer leur compétence interculturelle (connaissances, aptitudes, attitudes), leur faire apprendre à gérer la diversité culturelle à l'intérieur et en dehors de la classe.

Nous signalons que l'intégration de la dimension culturelle du FLE demeure difficile vu un certain nombre de facteurs, empêchant les enseignants d'intégrer cette dimension. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer la formation des enseignants, le manque de moyens pédagogiques, le contexte socioculturel de l'apprenant, etc.



### II.1.4.1.6 Absence des activités motivationnelles et ludiques

Les pourcentages obtenus nous font découvrir que :

- ✚ La fréquence d'utilisation du ludique varie entre « fréquente » [34%], « occasionnelle » [56%] et « inexistante » [06%] ;
- ✚ Malgré la diversité des activités ludiques, les enseignants utilisent les mots croisés, les charades, le jeu de domino, le jeu de rôles, le jeu des sept familles, les jeux de lecture et les jeux de réflexion, de découverte et de recherche ;
- ✚ 27 des enseignants utilisent le ludique à la fin de la séance, 24 quand il reste du temps, 21 à la fin du projet ou de la séquence, 18 au milieu de la séance et 12 au début de la séance ;
- ✚ [30%] des enseignants ne sont pas pour l'utilisation des activités ludiques au collège.

Nous résumons que dans le système éducatif algérien, l'activité ludique a une présence timide. Elle cherche à reprendre sa place dans le but d'exploiter ses potentialités et de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage.

Nous relevons que certains enseignants continuent de mener ce genre d'activités de manière irréfléchie. Il faudrait donc les exploiter en les intégrant dans leur contexte pédagogique naturel, et faire en sorte qu'elles soient au service de l'apprentissage. La question est donc de savoir comment et comment concrètement intégrer de manière efficace l'apprentissage dans le jeu.

Nous signalons que l'association entre jeu et enfant est ancrée dans les esprits, il convient d'élargir l'horizon de la didactique ludique pour pouvoir la proposer aux adolescents comme aux adultes. Il est temps de déconstruire ce préjugé selon lequel l'activité ludique appartient seulement à l'enfance et que le jeu didactique ne peut se pratiquer qu'à des enfants.

Nous constatons aussi que le ludique n'est pas intégré de façon régulière en tant que support favorisant la motivation et la facilitation l'apprentissage de la langue comme :

- outil de communication ;
- espace où les actes de lire et d'écrire se couronnent pour laisser s'épanouir des talents,

- espace où se créeront les désirs et envies d'apprendre ;
- espace où la forme culturelle aidera l'apprenant pour se faire une vision future du monde qu'elle soit bien meilleure et positive à l'heure de la mondialisation.

#### **II.1.4.1.7 Reconnaissance des potentialités pédagogiques du ludique**

Nous avons recueilli les informations suivantes :

- ✚ [70%] des enseignants sont pour l'utilisation des activités ludiques au collège ;
- ✚ [82%] des enseignants affirment que l'activité ludique est un support qui favorisent l'E/A du FLE ;
- ✚ L'activité ludique est exploitée à l'oral à [82%], en lecture à [70%], à l'écrit à [66%], en conjugaison à [60%], à l'orthographe à [56%] et en grammaire en dernière position à [40%] ;
- ✚ Les fonctions assurées par le ludique sont la fonction de découverte et de recherche [32%], de l'entraînement et de la consolidation [24%], de communication [22%] et d'évaluation [06%] ;
- ✚ Les rôles du ludique sont le rôle de socialisation [90%], de facilitation de l'apprentissage [88%], comme moyen d'apprentissage [88%], le rôle de détente [12%] et celui de la créativité et le développement [12%].

D'après ces éléments, nous pouvons dire que les enseignants reconnaissent que le ludique représente une ressource incroyablement riche et variée. Il a toute sa place dans les supports de FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.

De même nous signalons aussi que l'intégration de l'approche ludique en classe de FLE demeure difficile vu un certain nombre de facteurs, que nous estimons "légitimes", empêchant les enseignants d'intégrer cette dimension. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer toujours la formation des enseignants, le sureffectif des classes, le manque de moyens pédagogiques, le contexte socioculturel de l'apprenant, etc.

#### **II.1.4.2 Perspectives de changement et de renouvellement**

Suite à ce bilan, les perspectives de changement et de renouvellement s'articulent autour de la :

##### **II.1.4.2.1 Nécessité d'intégrer la dimension culturelle de FLE**

Nous supposons que l'introduction de la dimension culturelle du FLE n'est pas une tâche insurmontable. Et que la nécessité d'une prise de conscience quant à l'utilité de l'introduction de la dimension culturelle de la langue enseignée est obligatoire. Cela dépend étroitement de la volonté des enseignants. Néanmoins, intégrée précocement, elle peut créer un certain équilibre entre les deux aspects de la langue.

#### **II.1.4.2.2 Nécessité d'intégrer la dimension ludique en classe de FLE**

Nous supposons aussi que l'introduction de l'approche ludique en classe de FLE n'est pas une tâche insurmontable. Et que la nécessité d'une prise de conscience quant à l'utilité de l'introduction et de l'exploitation de cette dimension est nécessaire. Cela dépend étroitement de la volonté des enseignants. Néanmoins, intégrée de manière réfléchie, elle peut créer un espace propice pour l'E/A de la langue. Cette prise de conscience ne viendra que si un certain nombre de facteurs sont pris en charge de manière rationnelle tels que les moyens pédagogiques, la formation des formateurs...

#### **II.1.4.2.3 Nécessité de la formation continue des formateurs**

Nous insistons sur la formation continue des formateurs. Car il faudrait que cette dernière intègre et gère d'une manière conséquente l'intégration de la dimension culturelle de la langue enseignée en tant que composante à part entière et aussi l'intégration et l'exploitation de l'approche ludique en tant qu'espace qui offre la possibilité de travailler la langue dans toutes ses dimensions à travers des activités attrayantes.

A cet effet, il serait judicieux de programmer des journées de formation ayant pour thème les dimensions de la langue notamment la dimension culturelle. Il faudrait réfléchir à une stratégie ludique qui permette à l'apprenant de s'approprier la langue dans un cadre ludique agréable, où les activités ludiques auront une place privilégiée aux côtés des autres activités.

#### **II.1.5.3 De l'interprétation des données à la vérification des hypothèses**

Si la réalisation d'une recherche en didactique repose en grande part sur les investigations menées, les données obtenues grâce à elles importent encore plus. C'est ainsi qu'après dépouillement et analyse des résultats recueillis, la présente partie s'attarde à interpréter les différentes données en vue d'envisager d'éventuelles solutions. Il ne suffit

pas de questionner les sujets proches du phénomène, il faut aussi et surtout savoir interpréter les résultats afin d'atteindre avec confiance les objectifs visés. Après la précédente étape relative à la révélation des résultats des enquêtes, il s'avère utile de les confronter aux hypothèses émises à l'entame de cette recherche, en vue de confirmer ou d'infirmer celles-ci. Il sera question pour nous de savoir si les conséquences obtenues sont en concordance avec nos essentielles hypothèses.

### II.1.5.3.1 Vérification de la 1<sup>ère</sup> hypothèse

Dans notre première hypothèse opérationnelle, nous avons supposé que *l'activité ludique faciliterait l'appropriation de la langue-culture et elle favoriserait et renforcerait l'acquisition des compétences linguistique et culturelle.*

Après l'interprétation des données obtenues de notre questionnaire, nous avons remarqué que :

- ✚ [100%] des enseignants interrogés confirment que le ludique permet de promouvoir une diversification des pratiques de classe ;
- ✚ [96%] d'entre eux déclarent que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement) ;
- ✚ [100%] des enseignants testés pensent que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique ;
- ✚ [96%] des enseignants prouvent que le jeu est facilitateur de l'apprentissage dans ses dimensions linguistique et culturelle ;
- ✚ [96%] des personnes interrogées soutiennent que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence culturelle.

Nous synthétisons les déclarations des enseignants par cette représentation graphique en pourcentage permettant plus de lisibilités des résultats obtenus.

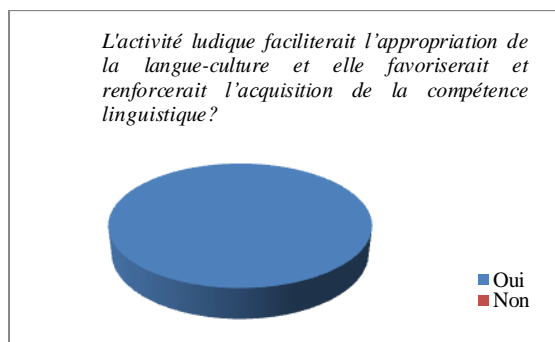


Figure 1

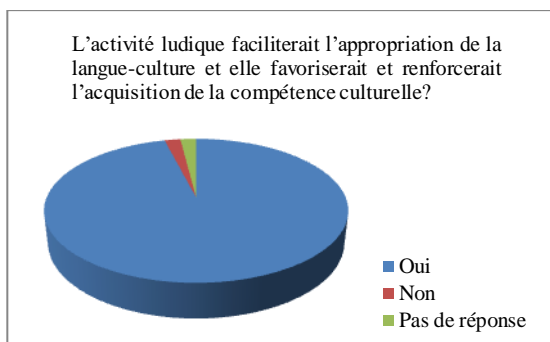


Figure 2

Nous nous rendons compte que l'hypothèse émise en début d'analyse est, pour la plupart des enseignants, validée. Notre première hypothèse se confirme. La majorité des enseignants s'accorde sur les potentialités pédagogique et culturelle de la dimension ludique.

Nous constatons à ce niveau que les enseignants ont apparemment saisi la valeur du ludique en tant que support où se superposent langage et plaisir. Le ludique présente des potentialités évidentes pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage linguistique et culturel en particulier. L'intérêt que suscite le ludique est pour ainsi dire double. Il est, alors, abordé pour deux aspects : le plaisir et l'apprentissage.

A travers ce constat, nous pouvons dire que les enseignants estiment, pour ce qui est de l'intérêt que le jeu pourrait revêtir chez l'apprenant, qu'il lui ouvrira de nouveaux horizons, de nouvelles perspectives pour connaître d'autres cultures, d'autres sociétés.

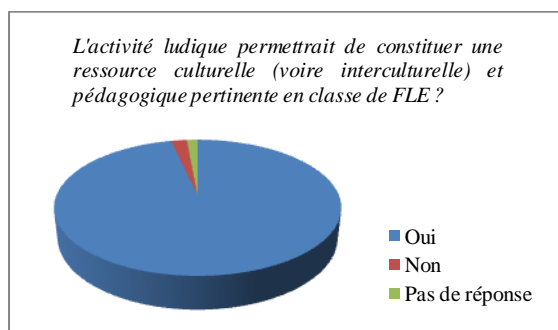
Il est certain que l'approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'E/A du FLE. Elle peut également enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices

### II.1.5.3.2 Vérification de la 2<sup>ème</sup> hypothèse

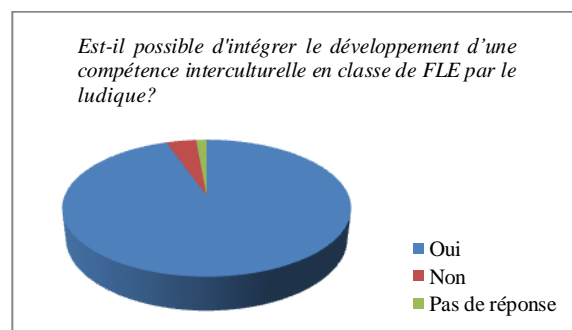
Dans notre deuxième hypothèse opérationnelle, nous avons supposé que *l'activité ludique permettrait de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le développement d'une compétence interculturelle*. En analysant notre corpus, nous avons constaté que :

- + [96%] des personnes interrogées voient le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant ;
- + [96%] d'eux déclarent que le jeu est un atout dans l'apprentissage. Il permet d'actualiser l'E/A du FLE ;
- + [92%] avouent que le ludique constitue un moyen pour valoriser et rénover l'E/A de la langue-culture française ;
- + [100%] pensent que l'approche ludique à l'apprenant de se développer au contact du monde et des autres;
- + [94%] affirment que l'approche ludique permet de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité ;
- + [94%] des enseignants affirment que le ludique constitue une ressource pédagogique culturelle pertinente en classe de FLE et un moyen d'apprentissage riche et varié et possède une fécondité pédagogique culturelle ;
- + [94%] des enseignants interrogés pensent qu'il possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE par le ludique ;
- + [92%] des enseignants déclarent que l'exploitation réfléchie des activités ludiques constitue une ressource pédagogique interculturelle pertinente en classe de FLE.

Nous présentons les propos des enseignants par cette représentation graphique en pourcentage permettant plus de lisibilité des résultats obtenus.



**Figure 3**



**Figure 4**

Nous pouvons dire que l'hypothèse émise en début d'analyse est, pour la majorité des enseignants, retenue. Notre deuxième hypothèse se confirme. La majorité des enseignants se rejoignent sur le fait que l'activité ludique permet de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme, la diversité de l'E/A et le développement d'une compétence interculturelle.

Du fait que cette méthode crée une diversification, permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant et contribue aussi à la formation de la personnalité des apprenants, d'une part. D'autre part, la dimension ludique peut constituer une motivation pour l'apprentissage du français et incite les apprenants à découvrir tout ce qui est nouveau et différent.

En effet, le recours à des supports à visée interculturelle dans une dimension ludique rend les cours fortement différenciés et diversifiés. Ainsi, l'outil ludique contribue de façon efficace aux échanges, c'est le lieu où se réalise et s'approprie la langue-culture et permet de passer d'un univers à l'autre. L'apprenant aura à découvrir d'autres cultures et d'autres comportements.

### **II.1.5.3.3 Vérification de la 3<sup>ème</sup> hypothèse**

Dans notre troisième hypothèse opérationnelle, nous avons supposé que *l'activité ludique pourrait également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française et favorisant le dynamisme et la diversité de l'enseignement/apprentissage*. A travers les informations recueillies, nous avons tiré les observations suivantes :

- ✚ [98%] des personnes interrogées déclarent que le ludique favorise la curiosité et la motivation des apprenants à découvrir et apprendre la langue-culture française ;
- ✚ [98%] des enseignants affirment que les jeux peuvent apporter une diversité plausible et générer une participation émotionnelle au sein même de la classe.

Nous présentons ces données par cette représentation graphique en pourcentage permettant plus de lisibilité des résultats obtenus.

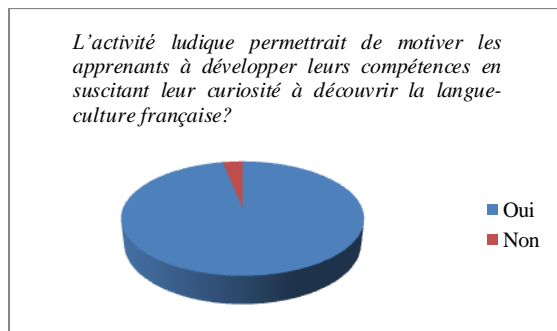


Figure 5

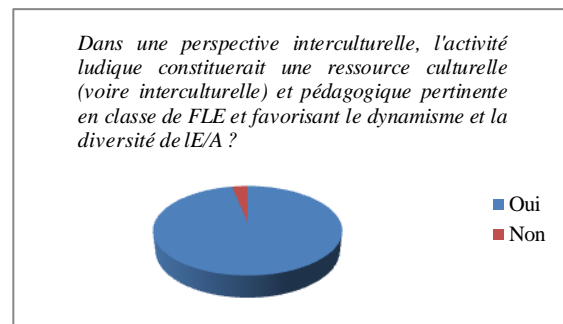


Figure 6

Nous confirmons que l'hypothèse émise en début d'analyse est pour la plupart crédible. La plupart des enseignants s'accordent sur le fait que *l'activité ludique pourrait également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A*. En effet, bien choisie, elle permettra de joindre l'utile à l'agréable dans toute salle de classe. Les apprenants travailleront avec plaisir (et l'enseignant aussi) tout en apprenant énormément de choses sur la langue enseignée et sur d'autres cultures. Ils peuvent être pleinement confrontés à d'autres cultures et découvrir leurs us et coutumes sans même sortir de la classe. En effet, le ludique représente une ressource incroyablement riche et variée. Il a toute sa place dans les supports de FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.

#### II.1.5.3.4 Synthèse

Suite à la vérification de nos hypothèses, nous pouvons déduire notre hypothèse principale s'est confirmé. La majorité des enseignants s'accorde sur le fait que l'activité ludique peut favoriser l'apprentissage et le développement d'une compétence interculturelle indispensable à l'apprenant dans l'E/A du FLE.

En effet, le jeu assure une fonction éducative solide. Il transmet des savoirs et des savoir-faire, constitue un facteur de communication et ouvre le dialogue entre individus d'origines linguistiques ou culturelles différentes. De façon générale, les jeux fournissent un moyen privilégié d'apprentissage des valeurs culturelles de la société.

A travers ce constat, nous pouvons dire que l'E/A du FLE qui s'inscrit dans une perspective interculturelle et ludique donne aux apprenants l'occasion de découvrir non seulement la langue française mais aussi l'une des plus grandes cultures, du fait que la langue et la culture françaises ne sont pas seulement celles des Français et de la France,



mais la langue et la culture de nombreuses communautés francophones, donc c'est un patrimoine universel.

Enfin, le recours à des supports à visée interculturelle dans une dimension ludique brise la monotonie et renforce la compétence linguistique des élèves car ces supports tissent des liens entre le linguistique et le culturel dans un espace motivant.

### **Conclusion**

Ce chapitre a présenté les résultats d'un questionnaire proposé aux enseignants du cycle moyen avant l'expérimentation. Il nous a permis nous a permis d'opérer un travail sur deux plans. Nous avons tenté de mettre en lumière les discours et les représentations des hommes du terrain dans le milieu de l'enseignement du français langue étrangère, d'une part, sur l'E/A de la langue-culture française étrangère et d'autre part, sur l'exploitation et l'intégration de la dimension ludique en classe de FLE. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses.

Après avoir analysé le questionnaire proposé aux enseignants, nous pouvons dire que l'E/A du français rencontre des difficultés innombrables concernant non seulement son utilité, mais aussi du point de vue de son efficacité et sa performance. Ainsi, nous avons abouti aux remarques suivantes :

- ✚ Un grand nombre d'enseignants gardent encore les anciennes pratiques et méthodologies ;
- ✚ Ils ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés méthodologiques et pédagogiques dans leurs classes de langue ;
- ✚ Nos classes sont trop chargées et contiennent des effectifs pléthoriques ;
- ✚ Conditions inadéquates et infrastructures d'accueil de notre système éducatif sont moins bonnes ;
- ✚ Absence de l'aspect culturel de FLE dans nos classes ;
- ✚ Absence des activités motivationnelles et ludiques en classes de langue;
- ✚ Reconnaissances des potentialités pédagogiques de l'outil ludique.

Cependant, le manque d'une réelle prise en compte de l'enseignement d'une dimension interculturelle et de l'intégration de la dimension ludique dans nos classes

demeure un obstacle à l'épanouissement et à l'enrichissement de l'apprenant face aux aspects culturel et motivationnel.

Par conséquent, il s'avère primordial d'envisager une visée culturelle à tout enseignement de la langue étrangère, afin que le cours de français devienne un lieu d'apprentissage, d'enrichissement et de partage culturel et communicationnel. Il s'avère primordial aussi de créer des conditions favorables pour l'E/A de la langue.

Par ailleurs, nous avons articulé les perspectives de changement et de renouvellement. Nous avons insisté sur la nécessité d'intégrer les dimensions culturelle et ludique et la nécessité de la formation continue des formateurs.

En nous référant aux résultats, les résultats de notre questionnaire ont majoritairement répondu à nos attentes. Nous en déduisons que les hypothèses de départ sont pratiquement fondées, les objectifs que nous nous sommes fixés au préalable sont majoritairement atteints.

En fin de ce chapitre, nous signalons, entre autres les difficultés rencontrées lors du recueil du corpus. Nous pouvons énumérer, la réticence et l'indisponibilité de quelques enseignants. Le recueil des données linguistiques reste un problème principal.

Bien entendu, les conclusions et les observations que nous avons pu tirer de cette enquête par questionnaire devraient être exploitées pour permettre d'atteindre une vision plus claire. C'est ce que nous tenterons de tester dans la partie suivante en proposant des textes et des activités ludiques pour lire et écrire dans une démarche créative et ludique. Alors, dans les chapitres qui suivent, nous tenterons de renforcer les résultats collectés dans notre questionnaire et vérifier par la suite nos hypothèses.

# Chapitre 2

## Expérimentation

*«L'expérience est une lanterne que l'on porte sur le dos et qui n'éclaire jamais que le chemin parcouru.»*

*Confucius*

## Introduction

Louis-Jean Calvet affirme que « *Tout le monde s'en est rendu compte un jour ou l'autre : lorsqu'on apprend une langue étrangère, les choses qui résistent le plus longtemps à la compréhension sont les jeux de mots et les chansons. Jouer avec un code implique en effet que l'on maîtrise parfaitement ce code, ce qui est nullement le cas des situations d'apprentissage* »<sup>1</sup>.

Dans cette perspective, le chapitre précédent a été réservé au questionnaire sur l'exploitation et les potentialités du ludique dans la classe de FLE. En effet, nous avons remarqué que les enseignants se sont montrés très enthousiastes pour cet outil didactique. Leur souci majeur était l'amélioration des conditions du processus d'enseignement/apprentissage. Dans les chapitres qui suivent, nous tenterons de renforcer les résultats collectés dans notre questionnaire et vérifier par la suite nos hypothèses.

En effet, le présent chapitre s'inscrit dans une démarche de présentation de notre expérimentation. Car la didactique des langues étrangères se veut d'être un domaine interdisciplinaire dont la théorie consolide la pratique. Nous sommes convaincue que la didactique est une science théorico-pratique, comme l'ont définie pas mal de spécialistes, car la dimension théorique est sans inutilité si elle ne se suit pas d'une dimension opérationnelle, qui confirment ou contredisent les introductions théoriques, nous présentons l'intégration de l'outil ludique comme support pédagogique lors d'une approche interculturelle.

Il s'agit en fait de tout ce qui tourne autour de l'expérimentation : l'enquête faite sur le terrain, le protocole de l'expérimentation, ses principes et ses organisations, ainsi que son contenu qui est présenté sous formes de fiches (fiches de l'enseignant et fiches de l'apprenant).

Rappelons que nous avons postulé que l'utilisation du ludique en classe de FLE serait favorable pour sensibiliser les apprenants à des savoirs linguistiques et culturels grâce d'une part, à la grande variété de jeux disponibles et exploitables en classe de langues, et d'autre part, à ses fonctions pédagogique et culturelle. Il semblait que le ludique en classe

---

<sup>1</sup>CALVET, Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Ed. Clé international, Paris, 1980.

serait l'objet d'une augmentation de la motivation et de l'intérêt pour l'étude du français et aussi il pouvait faciliter l'accès à aux savoirs et savoir-faire en culture et civilisation.

A l'heure actuelle, la mise en valeur de la relation langue-culture est devenue une exigence, surtout lorsqu'il s'agit d'un système linguistique étranger, car sans la deuxième, la première n'aurait pas d'existence. Alors ce chapitre converge vers cette perspective. Il traduit les aperçus idéologiques de de la partie théorique mettant en œuvre une approche ayant pour finalité une motivation à l'appropriation du FLE dans toutes ses dimensions linguistique et culturelle par le biais de l'activité ludique.

Cette réflexion met en exergue nos hypothèses qui, en ne les perdant pas de vue, convoque une double supposition ; l'une voit que l'intégration de la culture-cible dans les activités d'apprentissage incite l'apprenant et le pousse volontairement à lire, comprendre et s'engager pour s'initier à des savoirs, savoir-faire, savoir-être... L'autre présume que l'agencement entre le ludique et l'apprentissage provoque la dynamique motivationnelle chez l'apprenant et lui permet d'approcher le FLE dans toutes ses dimensions.

Cette dualité de conception nous conduit, au cours de ce chapitre, vers une étude dont l'architecture se construit en deux volets. Le premier prend en charge la pré-enquête et l'enquête de l'observation ; leurs circonstances, la grille d'observation et ses résultats.

Quant au deuxième, il met en pratique tout une stratégie qui, en adoptant une approche didactique et inter(culturelle), découle des constatations décelées par l'enquête pour, ensuite, tracer une « tactique » scientifique dont l'entrée est le pré-test culturel suivi de six séances et de post-test culturel. Notre trajet idéal commence par l'explication de huit fiches pédagogiques qui retracent le cheminement des séances. A part les deux fiches du pré-test et du post-test culturels, chaque fiche introduit un thème culturel. Les supports didactiques proposés et exploités sont des textes illustratifs dont l'objectif est d'attirer l'intention des jeunes apprenants, de profiter du penchant qu'ils ont pour les couleurs et des images. L'ensemble des fiches pédagogiques forme un tout cohérent où chacune se complète à l'autre, de la sorte que la fin de chaque séance marque le début de l'autre. Néanmoins, toutes les finalités mettent en filigrane les objectifs de notre recherche. A la sortie de ce trajet aboutissent les résultats.

### **I.2.1 Pré-enquête et enquête sur terrain**

Du point de vue logique, toute recherche scientifique sur terrain commence par une pré-enquête sur laquelle le chercheur établit son (ses) enquête (s) et toute son expérimentation. Ce passage exigé contribue à la détermination des éléments périphériques (le terrain et le public), basiques et fondateurs à la démarche empirique. De plus, il permet au chercheur de mener à bien son travail intellectuel.

### **I.2.1.1 Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur choix**

De ce fait, nous avons jugé nécessaire de commencer notre phase expérimentale par une pré-enquête comme étant un soubassement résumant les points suivants:

- ✚ Choisir l'établissement adéquat à notre pratique sur terrain en prenant en compte des facteurs externes (comme la distance géographique) et internes (disponibilité et accord ou non des enseignants de français langue étrangère) ;
- ✚ Obtenir la permission de la part de la directrice après lui avoir expliquée l'importance et le sérieux de notre recherche ;
- ✚ Examiner le terrain éducatif choisi pour l'apprécier ou non ;
- ✚ Négocier notre démarche et collaborer avec les enseignants;
- ✚ Prévoir un plan de travail actif afin d'éviter les difficultés qui pourraient freiner notre méthode pédagogique tracée.

En prenant en considération des critères cités au-dessus, notre choix s'est porté sur un collège situé près de notre lieu de résidence. Nous sommes alors allées voir la directrice afin de négocier notre sujet de recherche avec elle.

Suites à des conversations avec elle, nous avons pu remarquer que la directrice de l'établissement était très coopérative et compréhensive et sans nous tarder, elle nous a immédiatement donné « le feu vert ». Aussi l'établissement nous a paru effectif (entre 26-28 écoliers par classe).

Après avoir mesuré les circonstances et les conditions favorables à la réalisation concrète de notre recherche, ce collège nous paraissait être plus convenable pour l'exécution de notre expérimentation. Il s'agit du collège des Frères BARBARI situé à Fontaine des gazelles.

### I.2.1.2 Description du lieu de l'expérimentation

La région de Fontaine des gazelles fait partie de la commune et de la daïra d'El-Outaya wilaya de Biskra. Elle se situe près de la route nationale n°3 avec une distance d'environ quarante km de Biskra et presque quatre-vingt km de Batna. Son collège, appelé collège des Frères Martyrs BARBARI, a été inauguré en novembre 2008.

Cet univers scolaire accueille au total 439 jeunes apprenants répartis en quinze groupes dont quatre premières, quatre deuxièmes, trois troisièmes et quatre quatrièmes années moyennes. L'équipe pédagogique est composée de 27 enseignants dont quatre prennent en charge la langue française. Les quatre premières années contiennent 106 apprenants. Elles sont prises en charge par la même enseignante de français.

Comme tous les établissements scolaires étatiques, le collège des Frères Martyrs BARBARI applique les programmes et les horaires du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement National.

Toutes les matières dictées par le système éducatif sont enseignées à l'exception du dessin et de la musique là où nous avons constaté un manque d'enseignants spécialisés. L'établissement met à la disposition des enseignants un équipement considérable dont un matériel audiovisuel composé de deux micros portables, deux rétroprojecteurs et un haut-parleur.

Le collège contient aussi 15 salles, 2 laboratoires plus une salle d'informatique et une bibliothèque. Il comporte également une cantine et une grande salle d'étude destinées aux apprenants demi-internes prévenant de la même région mais habitant un peu loin. Le collège choisi peut nous fournir un champ expérimental très ambitieux grâce aux facteurs suivants:

- ✚ L'hétérogénéité concernant le niveau des apprenants en français langue étrangère d'une part, et leur milieu socioculturel, vu que cet établissement accueille des apprenants issus des régions rurales et/ou semi-urbaines de la wilaya de Biskra;
- ✚ D'autre part, la coopération de la part de l'équipe administrative surtout la directrice, l'enseignante responsable de la première année ainsi que les apprenants de ce collège.

### I.2.1.3 Description du public de l'expérimentation

Nous passons maintenant de l'établissement choisi au public visé. Il importe qu'avant d'amorcer notre champ expérimental et de soulever le voile sur les objectifs que nous projetons atteindre, il s'avère pertinent de décrire le public avec lequel nous avons travaillé et qui nous a servi y comme moyen de collecte des données.

Notre travail sur le terrain consiste au préalable à collecter les informations en contactant les apprenants concernées par la recherche. Ce qui fait, qu'avant d'entamer notre expérimentation, nous avons assisté avec les quatre classes de première année moyenne contenant 106 apprenants afin de sélectionner notre public en fonction de certains critères. L'échantillonnage que nous avons choisi se compose d'un groupe hétérogène formé de 40 apprenants dont 19 filles (ce qui correspond à 47.5%) et 20 garçons (ce qui correspond à 52.5%), ayant tous 12 ans. La majorité d'entre eux sont nos apprenants avec lesquels nous avons travaillé pendant les premières années d'apprentissage de français (3<sup>ième</sup>, 4<sup>ième</sup> et 5<sup>ième</sup> années primaires). Donc, nous les connaissons parfaitement. De ce fait, le groupe sélectionné sera représentatif.

Ils habitent tous le même lieu, issus donc d'un milieu rural et social plus ou moins homogène. Les conditions de vie du milieu extrascolaire et familial des apprenants ne favorise pas l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais ce qui est intéressant à noter, c'est que la majorité des apprenants ont un niveau acceptable en français, sont tous issus de la même école primaire et étaient tous dans la même classe, donc pris en charge presque par la même enseignante. La majorité de leurs parents sont fonctionnaires, donc instruits.

Plus tard, nous avons réuni les 40 apprenants que nous avons choisis, afin de leur expliquer la nature de notre recherche, les tâches à accomplir et ce que nous attendons d'eux. Par cette conduite nous viserons les objectifs suivants :

- ✚ Informer les apprenants sur la base théorique de la nouvelle méthodologie qui sera adoptée lors de l'expérimentation. Cette conduite leur permettre de se sentir davantage en sécurité et en mesure de mieux coopérer et de façon plus aisée, pour l'exécution de l'expérimentation ;



- ✚ Permettre l'adhésion des apprenants à la nouvelle façon de travailler (travail en groupe, configuration de la classe...), de manière à ce qu'ils soient au courant de la nouvelle procédure ;
- ✚ Instaurer un climat propice et établir des interactions entre les apprenants et nous.

Les apprenants se sont montrés intéressés et motivés. Ils nous ont posé plusieurs interrogations sur la durée de l'expérience et les activités à faire et nous avons essayé de leur donner plus de détails. Il est à noter que les apprenants étaient très enthousiastes et voulaient entamer sur le champ l'expérience. Puis, nous avons établi deux listes de 20 apprenants chacune pour former deux groupes : un groupe témoin et un autre expérimental.

#### I.2.1.4 Caractéristiques du public de l'expérimentation

Nous avons examiné les paramètres qui pourraient influencer peut-être la performance finale des apprenants étaient :

- ✚ Le sexe, sachant que les filles aiment le français plus que les garçons. En plus, elles sont plus « scolaires » et respectueuses des « normes ». Elles s'adaptent plus facilement à tout, acceptent mieux les contraintes, se renvoient moins de l'enseignement et en acceptent mieux les contraintes. D'autre part, il y a des recherches qui soutiennent, que pendant l'adolescence, les performances des filles sont meilleures que celles des garçons : « *Les différences dans les résultats obtenus en L2 [...] sont nettement en faveur des filles dans l'enseignement...* »<sup>1</sup> ;
- ✚ L'âge, nous avons aussi examiné les dates de naissances.

Pour des raisons évidentes, nous avons aussi considéré d'autres paramètres qui pourraient influencer éventuellement la performance finale des apprenants comme :

- ✚ Les apprenants poursuivant des cours de français à l'extérieur du collège en cours particulier ;
- ✚ Les apprenants chez qui quelqu'un « pratique » le français ;
- ✚ Les élèves qui sont soutenus chez eux par quelqu'un pour apprendre le français ;
- ✚ Les élèves (motivés) ayant déjà visité la France ou un autre pays francophone

Les variables ci-dessus sont résumés dans le tableau suivant :

---

<sup>1</sup>BOGAARDS, Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif [coll. L.A.L.], 1988, p. 82.

| Variables   | Public (n=40) |
|---|---------------|
| Filles / Garçons  | 19/40         |
| Apprenants redoublants/non-redoublants  | 0/40          |
| Apprenants poursuivant des cours de français à l'extérieur du collège/<br>Apprenants poursuivant des cours le français seulement au collège | 8/40          |
| Apprenants chez qui quelqu'un parle français / ne parle pas français  | 2/40          |
| Apprenants soutenus chez eux par quelqu'un / non soutenus   | 6/40          |
| Apprenants ayant déjà visité la France ou un autre pays francophone /<br>n'ayant pas visité la France ou un autre pays francophone          | 0/40          |

**Tableau 6 : Caractéristiques du public de l'expérimentation**

### I.2.1.5 Motifs du choix du public de l'expérimentation

Rappelons que nous avons mené notre recherche avec les sujets de deux classes de première année moyenne, chacune se compose d'une vingtaine d'apprenants âgés de 12 ans.

Notre choix ne résulte pas d'un fait hasardeux, mais d'un raisonnement conscient qui, en se basant sur le vif de notre sujet de recherche, répond à un double questionnement :

✚ Pourquoi avons-nous choisi de travailler avec les apprenants du moyen?

L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement primaire (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire. L'enseignement moyen est la seconde étape dans le cycle fondamental (la première étant le primaire). Il parachève le fondamental en préparant l'apprenant au cycle suivant (le secondaire) et à la vie active.

L'enseignement du français à l'école primaire est destiné à amener l'apprenant à utiliser la langue orale et écrite dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Il participe ainsi à la formation de l'apprenant en lui permettant l'information et l'ouverture sur le monde.

Les quatre années du cycle moyen sont partagées selon trois paliers ainsi déterminés :

✚ Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation : Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation

et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs enseignants, plusieurs disciplines ...);

- ✚ Le deuxième palier ou palier de renforcement et d'approfondissement : Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel ;
- ✚ Le troisième palier ou palier d'approfondissement et d'orientation : Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation de l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active.

Ce cycle (moyen) nous paraît être le plus adéquat au développement d'une compétence interculturelle précoce. Car les apprenants ont déjà acquis un certain bagage linguistique après trois ans d'apprentissage dans le palier du primaire. Et il est temps que les prémisses linguistico-culturelles étrangères doivent être transmises à l'apprenant dès le bas-âge.

Tout en développant les objectifs linguistiques fixés dans l'E/A du FLE, il est possible de favoriser chez l'enfant/apprenant la construction d'une mentalité interculturelle : *savoir-faire* et *savoir-être*. Amener au plus tôt les enfants à apercevoir qu'il y a plusieurs manières d'appréhender le monde et que chacun a sa propre conception, leur faire prendre conscience de leurs patrimoines collectifs dans leur diversité, et enfin, leur apprendre à se respecter et à respecter chaque vision.

Au cours de nos lectures, nous avons remarqué que les recherches faites sur « l'interculturalité » dans le contexte algérien sont très peu. Les recherches faites ont été réalisées près d'un public adolescent ou plus adulte, bien que la dimension interculturelle figure parmi les objectifs majeurs de l'E/A du FLE, elle demeure marginalisée que ce soit au primaire, au moyen, au secondaire ou même à l'université. Parmi ces recherches faites nous pouvons citer à titre d'exemples : (universitaire ou qui a un niveau avancée telles que MEZIANI Amina avec étudiants universitaires, LAMI Lilia avec les élèves du cycle secondaire, etc.).

Sans doute, cela est dû à la complexité et à l'ambiguïté du concept de l'interculturel, de par les paramètres relationnels, représentationnels, identitaires, etc., qu'il met en jeu, rend sa mise en place difficile notamment en classe de langue dans des pays qui commencent à s'ouvrir de plus en plus vers l'altérité telle que l'Algérie. Tout de même, il

ne faut pas s'accrocher à la conception que « les apprenants du primaire ou du moyen sont encore trop jeunes pour être impliqués dans la problématique de l'interculturalité car, ils sont loin d'avoir suffisamment de connaissances en langue française, puisqu'ils viennent à peine de percevoir ce système linguistique ». Mais au contraire, ils sont exposés dès le premier cours à des référents de la culture-cible du fait que la classe de FLE est un lieu où les enjeux ne sont pas seulement interculturels, mais aussi pluriculturels et co-culturels.

Nous pouvons ajouter à cela la situation socioéconomique de l'Algérie qui rend difficile voire impossible la réalisation de projets à visée interculturelle comme les séjours linguistiques à l'étranger qui favorisent l'immersion de l'apprenant de FLE dans des pays francophones, et assurent de ce fait un contact réel avec l'Autre, offrant à l'apprenant la possibilité de mobiliser et renforcer des compétences installées tout au long de son cursus d'apprentissage.

Contrairement à la conception traditionnelle, nous soutenons les déclarations des grosses pointures de l'interculturel Geneviève Zarate et Michèle Pendanx (voir chapitre I, section II, page 31), nous avons opté pour un jeune public de première année moyenne appartenant au collège choisi.

Une autre cause qui traduit notre choix, l'âge des apprenants nous paraît être le plus adéquat pour intégrer le jeu en classe de FLE. En effet, les enfants sont le public avec lequel le recours aux activités ludiques se fait le plus naturellement, sans nier que la plupart des adultes acceptent également de participer à ce type d'activités créatives. En parlant de l'enfant : « le jeu c'est son métier, c'est sa vie », autrement dit « *L'enfant au cœur du ludique est plus riche en oxygène : il court dans les images et dort dans les taches du soleil* ». De même Sabine De GRAEVE voit que « *Dans la vie d'un enfant, l'apprentissage et le jeu vont de pair. Apprendre c'est vivre, et pour l'enfant vivre c'est jouer* »

✚ Pourquoi avons-nous choisi de travailler avec les apprenants de la première année moyenne?

Le choix de ce niveau n'est pas aléatoire, mais fondé sur des raisons logiques. Tout d'abord, les apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne ont une idée claire (déjà vus en 5<sup>ème</sup> année primaire) sur différents types de textes narratif, documentaire et prescriptif puisque nous nous basons sur des textes pour travailler la compréhension de l'écrit.

Ensuite, en 1<sup>ière</sup> année moyenne, l'enseignement du français vise à renforcer chez l'apprenant ses compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes.

De plus, la 1<sup>ière</sup> année moyenne est, pour l'enfant, non seulement l'étape charnière entre les premier et second cycles, mais aussi un moment de passage à l'âge critique arrivant à l'adolescence. Car l'âge de l'apprenant de la 1<sup>ière</sup> année moyenne varie entre 10 et 12 ans. A ce stade, il est entre deux moments capitaux pour son existence en tant qu'être humain. Il s'apprête à quitter le monde des enfants pour pénétrer progressivement dans celui des adolescents qui le conduira dans le monde des adultes.

En ce sens, J. Piaget (1896 – 1980), psychologue, biologiste et épistémologiste suisse apporte de précieuses réponses, suite à une classification des stades de développement que traverse l'enfant. Dans *La formation du symbole chez l'enfant*, il expose une typologie des jeux en lien avec les différents stades traversés.<sup>1</sup>

En effet, le stade auquel nous nous intéresserons sera en lien avec l'âge du public envisagé pour notre recherche, à savoir le stade des opérations concrètes (de 7 à 12 ans).

Entre 7 et 12 ans, l'enfant entre dans le stade des opérations concrètes. C'est un stade qui est déterminé par une ouverture sur le monde extérieur. A ce stade, les jeux de règles mèneront l'enfant à prendre contact avec autrui et à apercevoir l'opinion des autres. L'interaction avec les autres est stimulée, la communication orale est au premier plan.

Conscients que les apprenants de cet âge traversent une période essentielle de la construction de leur personnalité et, prenant en considération de leurs centres d'intérêts affectifs et ludiques. Notre objectif était de joindre l'utile à l'agréable, c'est que les apprenants prennent du plaisir à apprendre, qu'ils s'impliquent entièrement tout en jouant avec l'objet d'enseignement qui est la langue.

---

<sup>1</sup>PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris, 8<sup>ème</sup> édition, Broché, 1994.

### I.2.1.6 Description de l'enseignante

L'enseignante collaboratrice est titulaire d'une licence en langue française, elle a commencé à exercer son métier depuis dix ans. Elle vient d'avoir le statut de professeur principal. Dès notre premier contact avec elle, cette dernière s'est montrée d'une grande expérience pédagogique ayant beaucoup de qualités pédagogiques, surtout concernant ses relations avec ses apprenants, sa façon de se comporter avec eux, son style favorisant et encourageant l'initiative de l'apprenant à apprendre et à apprécier la matière à apprendre. Nous avons remarqué aussi sa classe constitue réellement un univers favorable d'apprentissage, lieu socialisé où s'établit un échange actif et affectif.

Alliant stratégies pédagogiques et ruses personnelles, elle essaye de répondre à tous les besoins et satisfaire toutes les attentes des apprenants par la motivation en instaurant un climat adéquat :

- ✚ Négocier avec eux et leur montrer de l'intérêt pour la tâche à accomplir ;
- ✚ Présenter les concepts de façon claire, récente et fait en sorte que les apprenants sont des partenaires et qu'ils doivent participer à l'opération de l'enseignement/apprentissage.

### I.2.1.7 Description de l'espace classe

En didactique, le concept *classe* est central. Parmi ses trois catégories de sens celui qui nous intéresse, le lieu où se déroule l'E/A. Nous préférons d'évoquer le sujet de la classe en tant qu'espace parce qu'il a un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage. En plus, l'apprenant passe une bonne partie de sa vie dans ce lieu social. C'est un lieu spécifiquement dédié aux interactions enseignant/apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes.

C'est pourquoi, ce lieu réservé à l'appropriation du savoir doit être un lieu de responsabilité, un lieu d'apprentissage significatif. Pour Raymond Toraille, « *La classe. C'est d'abord un local que l'on habite pendant toute une année, où l'on a ses habitudes : une place, ce qu'on aperçoit par la fenêtre, le soleil du matin, l'arbre de la cour, les armoires, les panneaux d'affichage, les images, de petits animaux parfois.* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>TORAILLE, Raymond, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, Les éditions ESF, 1985, p. 160.

La classe peut présenter des configurations très variables, et ceci en fonction des cultures scolaires, des moyens matériels ou des technologies mises en œuvre. On peut ainsi distinguer selon Cuq et Gruca<sup>1</sup> :

- ✚ Une configuration traditionnelle : rangs de tables et chaises disposées les unes derrière les autres ; le pupitre du maître se trouve devant souvent sur une estrade ;
- ✚ Une configuration audiovisuelle : deux rangées de chaises en face à face légèrement tournées vers le devant où est installé un écran, l'enseignant est souvent au fond de l'espace, pour manipuler des appareils de projection et d'audition ;
- ✚ Des configurations de laboratoires de langue, dans lesquels l'évolution des matériels et des méthodologies laisse retrouver une évolution de la disposition mobilière comparables aux précédentes.

Dans le contexte algérien, la configuration est la même depuis la nuit des temps. La disposition des tables et des chaises est toujours la même. Le seul changement est que le béton est venu remplacer l'estrade en bois d'autrefois et le tableau, qui était noir, est devenu vert puis blanc. En plus, le surcroît de l'effectif par classe complique la situation d'enseignement/apprentissage aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants.

Le lieu de l'expérimentation que nous avons choisi, n'est autre que la salle de classe réservée à ce groupe d'apprenants pour cette année scolaire 2015/2016. C'est une salle assez vaste vu l'effectif des apprenants de notre public. Le mobilier est nouveau, l'estrade est en béton et le tableau est blanc. Des décorations couvrent les quatre murs, photos, affiches et travaux élaborés par les apprenants eux-mêmes. Un autre facteur digne d'être évoqué, c'est que cette salle de classe est loin de tout bruit ou dérangement qui donne directement sur l'extérieur.

Pour instaurer un climat propice, nous avons pensé à faire de nouveaux aménagements matériels, un nouveau décor et une nouvelle configuration celle du u dans notre lieu d'expérimentation classes pour en faire un lieu d'animation véritable.

---

<sup>1</sup>Cuq et Gruca, Op.cit., pp. 125-126.

## **I.2.2 Protocole expérimental**

Pour présenter le protocole expérimental, il s'avère nécessaire de donner un éclairage sur la méthode privilégiée et les objectifs assignés ainsi que la description détaillée du déroulement de chaque séance.

### **I.2.2.1 Méthodologie (Démarche) de l'expérimentation**

Pour mener à bien notre travail, nous avons choisi les méthodes pouvant nous aider et nous faciliter le déroulement de notre recherche, en particulier notre partie pratique. Ces méthodes doivent être en concordance avec la nature de notre thème.

Dans ce sens, nous avons opté pour les méthodes suivantes : la technique d'observation de classe, la méthode analytique et comparative, et finalement l'interprétation des résultats la présentation des commentaires.

### **I.2.2.2 Observation de la classe**

L'observation de classe est une véritable tentation pour découvrir ce qui se passe réellement dans ce « micro-univers » dit aussi « *communauté discussive* »<sup>1</sup>.

En effet, nous avons utilisé cette technique afin de recueillir des informations concernant l'organisation de la classe, les activités proposées aux apprenants, l'attitude de ces derniers, le type de la participation, les interactions apprenants/enseignant, les interactions apprenants/apprenants, etc... Cette phase d'observation met en branle les séances auxquelles nous avons assisté. Elle figure sous forme de grilles d'observation sur lesquelles nous avons tenté de noter en détail toutes les interventions survenues en classe de français pendant la progression des séances.

### **I.2.2.3 Méthodes de travail adoptées : analytique et comparative**

Pour atteindre les objectifs fixés, une certaine méthodologie s'impose. Cette dernière a pour but de réaliser une expérimentation selon des conditions et des phases bien définies afin de vérifier les hypothèses émises.

---

<sup>1</sup>REUTER, Yves ; COHEN-AZRIA, Cora ; DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle Bertrand et LAHNIER-REUTER, Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Batna, El Midad, 2011, p. 29.



Cette méthode ne peut se suffire à elle-même. Elle fait appel à la méthode analytique pour analyser les résultats de notre expérimentation. Ainsi, qu'à une méthode comparative des particularités surtout culturelles de chaque langue (l'Arabe et le Français) et de chaque groupe.

D'une part, nous avons opté pour la méthode analytique pour analyser les grilles d'observation élaborées lors de la progression des cours dans les deux groupes témoin (sans intégration des activités ludiques) et expérimental (avec intégration des activités ludiques).

D'autre part, nous avons adopté la méthode comparative pour établir des comparaisons entre les deux groupes témoin (sans intégration des activités ludiques) et expérimental (avec intégration des activités ludiques).

### **I.2.3 Princes et organisations de l'expérimentation**

Il nous est apparu plus adéquat de pédagogiser des jeux ayant un objectif culturel plutôt axés sur la compréhension de l'écrit. Il semblait plus utile, pour notre recherche, de travailler sur des textes ayant un contenu culturel, qui permettraient d'engager une réelle réflexion et favoriseraient le développement d'une compétence culturelle, voire interculturelle essentielle à une appropriation réelle du FLE.

L'introduction de ces textes-supports est à la base d'une réflexion pédagogique sérieuse avant même de l'utilisation des différents documents, plusieurs questions sont alors posées :

- ✚ Quel genre de document ?
- ✚ Pour travailler quelles compétences ?
- ✚ De quel niveau est mon public? De quel matériel est-ce que je dispose ?
- ✚ Quel aspect culturel peut être exploité à travers mon activité ? etc.

#### **I.2.3.1 Objectifs des cours**

Les activités développées ci-dessous s'adresseront à un public enfantin arabophone, ayant cinq heures de français 1<sup>ière</sup> langue étrangère par semaine, se dérouleront en salle de

classe ordinaire et se réaliseront à l'aide du matériel suivant disponible : tableau, boîtes à outils, des affiches, des illustrations. Loin d'être utopistes, les conditions de réalisation se passent dans un cadre standard de l'équipement et des modalités de travail.

Les objectifs d'apprentissage des cours visent principalement la motivation des apprenants à apprendre le FLE ainsi que le développement des techniques et des stratégies de lecture et d'écriture à travers des exercices de compréhension du texte ou d'expression écrite. Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des habitudes de lecture et de leur apprendre à construire un sens. L'objectif principal est de les amener progressivement à établir des stratégies de lecture et s'approprier des techniques d'écriture d'une part, et d'une autre à éveiller et maintenir la curiosité des apprenants et susciter en eux le sens de découverte de l'étranger et d'approcher la langue française.

Il s'agit aussi d'approfondir les connaissances des apprenants sur la France et les Français au travers de certains aspects sociaux, culturels, religieux, historiques, littéraires, etc., d'utiliser le français dans des situations tels que donner son avis, de prendre la parole dans une discussion, d'exposer et d'enrichir le vocabulaire sur des thèmes variés ayant un contenu culturel. Ils sont invités à des essais de comparaison entre cette communauté française et la leur afin d'en tirer les dissemblances et les ressemblances. Il s'agit de prendre conscience que lire est fondamentalement un acte communicatif avec un auteur, avec autrui, avec soi-même. Et tout acte de lecture est lié à un acte de communication, et permet de développer un regard critique.

### **I.2.3.2 Choix de l'activité (lecture/compréhension)**

Notre souci est de "doter" l'apprenant d'une *compétence (inter)culturelle*, ce qui permet, comme le souligne Luc Collès (1994)<sup>1</sup>, d'«anticiper les risques des malentendus culturels », afin de les limiter en entraînant les apprenants et leur donner à travers une pédagogie interculturelle, les aptitudes pour vivre en situation de pluralités linguistique et culturelle.

Pour réaliser notre objectif, nous avons opté pour la lecture/compréhension de l'écrit par rapport à sa place dans les programmes d'éducation et dans notre vie quotidienne d'un côté et de sa fonction linguistique et culturelle d'un autre côté.

---

<sup>1</sup>COLLÈS, Luc (1994), cité par SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Les éditions Didier, Paris, 1997, p.143.

Tout d'abord, elle occupe une place non négligeable dans le programme du français au collège. Cette tâche n'est pas facile à gérer. Selon le programme national de l'éducation nationale algérienne « *l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication* ». Cette tâche n'est absolument pas facile à gérer.

En plus, lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. De ce fait, la compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour avoir des renseignements bien définis (horaires, affiches, panneaux, menus...), complets (articles, journaux, encyclopédies, ...) ou le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). La compréhension de documents écrits est aussi nécessaire dans plusieurs domaines scientifique, technologique, commercial, artistique.

Par conséquent, le choix du texte est, nous l'estimons, l'étape la plus importante dans le déroulement du processus pédagogique. Car comme le voit J. Peytard<sup>1</sup>, selon lui, le texte est « *cet objet-produit considéré comme un lieu de "travail du langage", c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers. Travail du langage par le scripteur. Mais simultanément scripteur travaillé par le langage. Ecrire est un geste passif/actif, qui par ses traces dans le texte signale son travail. Et ce travail met les niveaux et les éléments d'une langue en question(s) [...]. La langue est questionnée par les épreuves qu'elle traverse [...]. Ce qui apparaît d'abord [...] tout ce qui fait l'étrange du langage dans le texte et dérange nos habitudes perspectives [...]. Le texte devenant ce "laboratoire" où le langage est en expérience [...]. Les mots n'ont plus cours ni valeur ailleurs, d'abord, que dans le texte.* »

De ce fait, la notion de texte prend une dimension stratégique dans la conception des cours vu ses caractéristiques. Rappelons que le terme de *texte* vient du latin *textus*. C'est l'ensemble des phrases véhiculant un sens et présentant plusieurs aspects :

- ✚ **Aspect matériel** : un texte a plusieurs formes : il est long ou court, en vers ou en prose, complet ou lacunaire, avec ou sans titre.... ;
- ✚ **Aspect verbal** : un texte est support écrit ou oral ; pour le comprendre, il faut d'abord comprendre la langue dans laquelle il est écrit ;

---

<sup>1</sup>J. Peytard (1982), cité par M. H. Estéoule-Exel, « *Le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE* », Thèse de Doctorat (sous la direction de C. Oriol-Boyer), 1993, pp.184-185.

- ✚ **Aspect sémantique** : tout texte a du sens, déchiffrer les mots ne suffit pas, il faut pouvoir les comprendre pour accéder au sens réel du texte ;
- ✚ **Aspect pragmatique** : un texte doit être cohérent car il a une fonction, une utilité... ;
- ✚ **Aspect symbolique** : un texte véhicule non seulement des aspects linguistiques mais aussi des aspects culturels, il fournit des indications sur les codes d'une culture.

A travers ces fondements théoriques, nous comprenons l'importance du texte en classe de FLE. Il sert de support pour l'appropriation des compétences relevant des domaines de la compréhension, de la reconnaissance des éléments linguistiques et culturelles et de la production de textes. Les questions de compréhension et l'analyse visent l'appropriation des compétences relatives aux domaines de l'écrit/réception et de l'écrit/production. Elles ciblent la recherche d'informations explicites dans le texte et le traitement des faits linguistiques (lexique, syntaxe et morphosyntaxe ...) et des faits culturels à des fins de compréhension et de production écrite.

A cet égard, le texte prend en charge non seulement la compétence linguistique mais aussi la compétence (inter)culturelle. A la différence de la conception traditionnelle, les approches actuelles, font du texte un lieu privilégié et emblématique du dialogue interculturel. Il faut avouer que, comme le renforce A. Séoud « l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la "pluralité" culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. »<sup>1</sup>

Le texte est donc à la fois produit et représentation d'une culture. Il est le lieu et l'opportunité adéquats pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture française et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. Ces interactions verbales entre le texte et les apprenants permettront de mettre en alternance tout un processus de lecture finissant inévitablement sur l'écriture et des dynamiques interculturelles, en mettant nécessairement en exergue l'identité et les altérités.

La pratique de la lecture en classe de français est inévitable et primordiale dans tout acte pédagogique. Son apprentissage est un passage obligé pour celui qui désire accéder au savoir quelle que soit la nature de celui-ci. L'apprenant en classe de FLE pourra, alors,

---

<sup>1</sup>SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Les éditions Didier, Paris, 1997, p.137.

découvrir une culture, une société donnée à travers le texte à lire qui, selon Gohard Radenkovic (2003)<sup>1</sup>, « ouvre la porte sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre. »

Cependant, pour vérifier l'efficacité et le rendement de son apprentissage, il faut qu'elle soit mise en action ; c'est-à-dire la réaliser par écrit. Pour se fier à notre expérimentation, nous mettrons les projecteurs sur la mise en place d'un atelier de lecture « *Je découvre la langue-culture française* » qui prend, à son tour, les considérations suivantes :

- ✚ Choix des textes-supports et des thèmes ;
- ✚ Choix des activités pédagogiques et ludiques destinées à la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite qui seront expliquées par la suite;
- ✚ Choix de la grille d'auto-évaluation.

### **I.2.3.3 Choix des thèmes et des textes**

Favoriser la compréhension de l'écrit suppose inévitablement l'appréhension du texte dans tous ses états. Il faut donc l'aborder en prenant en compte le lecteur à qui on aura affaire : son statut, ses besoins, ses attentes, ses savoirs préalables, ses objectifs, ses capacités, l'entourage dans lequel il vit, etc.

Cela revient à dire que son pré-acquis doit être pris en considération pour pouvoir établir le pré requis adéquat. Ces compétences, tant à l'oral qu'à l'écrit, doivent faire l'objet d'une attention particulière, car c'est à partir de ses connaissances antérieures qu'il aura à aborder le nouveau apprentissage.

Dans ce sens, les thèmes choisis répondent aux besoins de notre recherche, en ce sens qu'ils se proposent, à partir de supports textuels authentiques. Ils visent un équilibre judicieux entre le linguistique et le culturel enrichis par des activités motivantes et des textes de thématiques variées. Ces derniers touchent à des sujets d'actualité pour captiver l'intérêt des apprenants dans leur milieu socioculturel afin qu'ils développent chez

---

<sup>1</sup>Gohard Radenkovic (2003), cité par Nadja Maillard, dans un article paru en 2008 dans « Du littéraire : Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques ».

l'apprenant une compétence interculturelle et qu'il (l'apprenant) trouvera l'équilibre entre son identité, ses convictions et les nouveaux acquis de la culture étrangère.

De ce fait, les textes doivent prendre en charge la dimension culturelle (des thèmes culturels, des contextes sociaux et historiques ...) permettant le contact avec la culture cible. Ils englobent les aspects visibles de la culture tels que la mode vestimentaire, l'architecture, les arts, l'art culinaire, les musiques populaire et classique, la littérature, etc.

Afin de mobiliser l'attention et la motivation des apprenants, et de favoriser une meilleure compréhension de ce que les apprenants lisent, observent et vivent au cours de cet atelier, le choix des thèmes s'est appuyé essentiellement sur certaines considérations pédagogiques. Par conséquent, nous avons pris en compte les critères suivants :

- ✚ Le programme officiel destiné aux apprenants de la première année moyenne ;
- ✚ Les objectifs fixés au départ de notre recherche ;
- ✚ L'âge linguistique et culturel réels de l'apprenant.

Les textes choisis devront de façon générale :

- ✚ Appartenir à la culture scolaire des apprenants ;
- ✚ Etre d'accès facile pour que l'apprenant puisse les lire de façon autonome en cas de difficultés avec l'aide extérieur (enseignant, dictionnaire ...) ;
- ✚ Etre cohérents et présenter une unité sémantique ;
- ✚ Etre d'une longueur ne dépassant pas 250 mots ;
- ✚ Etre référencés.

Nous prodiguons quelques conduites qui pourraient contribuer à revaloriser les textes choisis comme support où s'exerceraient les deux activités principales du processus d'appropriation de la langue : la lecture et l'écriture :

- ✚ Choisir le texte-support qui déclencherait chez l'apprenant la motivation et le plaisir de lire pour avoir le désir d'écrire ;
- ✚ Choisir le texte-support comme étant un réservoir lexical et un véritable laboratoire qui permet et favorise le travail du langage et qui renferme les différents aspects linguistique, culturel ;

- ✚ Lire et approcher globalement le texte à partir d'un questionnaire contenant les questions pertinents qui permettent d'analyser toute situation de communication : qui ?, quoi ?, pour quoi ?, où ?, quand ?, etc. ;
- ✚ Ecrire ce qui est censé être compris pour reproduire et produire selon la consigne d'écriture ;
- ✚ Accepter toutes les productions, ne pas sanctionner les erreurs mais les exploiter pour faire progresser les apprenants.

D'une manière générale, les textes-supports sont choisis selon les critères d'authenticité, de motivation et d'adaptation au niveau des apprenants. De la sorte que ces cours seront des moyens pour découvrir quelques aspects du passé français et de la réalité actuelle, mais aussi de répondre aux interrogations et remarques issues d'observations. Cette immersion des apprenants présuppose qu'ils vont bâtir des interprétations. Par les échanges, qui se seront tenus dans ces cours, nous instruirons également une démarche interculturelle (une démarche comparative entre la culture source et la culture cible), tout en sachant qu'elle ne pourra être pleinement approfondie vu l'âge des apprenants.

A travers ces cours, nous viserons à ce que les groupes d'apprenants exploiteront les textes-supports proposés et tenteront de recenser et d'approprier des informations factuelles sur le mode de vie et sur les modèles généralement suivis par les individus appartenant à la culture en question ; aussi d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. Par conséquent, c'est une manière de leur permettre de goûter à la pratique de lire et d'apprécier la langue-culture française.

Rappelons que les thèmes de civilisation parmi d'autres qui pourraient être traités lors d'une formation interculturelle est celui de l'étude du calendrier ou des fêtes françaises comme les fêtes de Noël et du Nouvel An, de Pâques, aussi les coutumes (chants de Noël, repas du Réveillon, œufs de Pâques, etc...). Le rôle de ces cours est de sensibiliser l'apprenant sur ces différences et de le pousser à faire des recherches, des comparaisons. Ce travail interculturel pourrait donc reprendre les trois étapes de Vincent Louis. Premièrement, les apprenants devront se lancer à la recherche de points communs. Pour cela, ils doivent avant tout prendre du recul vis-à-vis leur propre environnement culturel. Deuxièmement, l'apprenant devra prendre conscience de sa propre culture, et peut-être pour la première fois la voir avec les yeux de l'Autre. Troisièmement, pour ne pas rester au stade du pluriculturel ou du multiculturel, il faudra penser à élargir et, de ce fait, à

relativiser les points de vue, les relations culturelles, ce qui permettra d'en construire de nouvelles qui seront interculturelles. Dans cette démarche, il ne faut en aucun cas imposer sa culture à l'autre ou bien adopter la culture de l'autre, mais il faut développer un nouveau cadre qui sera enrichi des cultures de l'un et de l'autre.

Dans cette continuité, nous avons traité les thèmes suivants :

- ✚ **Thème de pays/villes** à travers un texte intitulé *la France* ;
- ✚ **Les monuments** à travers un texte intitulé *la Tour Eiffel* ;
- ✚ **La gastronomie française** à travers un texte intitulé *les repas*. L'inscription en 2010 du repas gastronomique des Français sur la liste patrimoine immatériel de l'humanité l'Unesco est venue couronner des savoir-faire et une culture qui constituent une part importante de l'identité française. Le repas français est présent au restaurant, mais c'est aussi celui de tous les jours, à la cantine scolaire ou maison ... ;
- ✚ **Les fêtes** à travers un texte intitulé *la Fête de la musique* ;
- ✚ **Les personnalités** à travers un texte intitulé *Georges Moustaki* ;
- ✚ **Le sport** ; à travers un texte intitulé *le Tour de France*.

#### **I.2.4 Contenu de l'expérimentation pour une mise en place d'une compétence interculturelle**

Nous aborderons le contenu de l'expérimentation. Puis, nous analyserons les données recueillies et émettrons quelques recommandations, dans le chapitre suivant. Notons que des lectures et des sites internet nous ont aidés dans la conception de l'expérimentation.

Notre expérience s'inscrit dans un projet de lecture intitulé «*Je découvre la langue-culture française* ». En effet, cet atelier de lecture plaisir s'est déroulée sur 8 cours thématiques en deux heures chacun.

Nous privilégierons, en premier lieu, d'entamer notre expérience par un pré-test culturel à travers lequel nous demanderons aux apprenants de répondre à un questionnaire comportant des consignes précises et explicites qui servent à réexaminer leur niveau avant d'entamer cet atelier de lecture. Cette évaluation diagnostique a pour objectif d'évaluer les connaissances des apprenants en matière de cultures française et algérienne. Cette première



phase est primordiale. Elle nous permettra également de découvrir leurs représentations de l'autre.

Durant la deuxième étape, qui comporte six séances pédagogiques successives, nous proposerons aux apprenants, à chaque fois, d'approcher un texte-support traitant une thématique culturelle précise dans une dimension ludique et interculturelle. La tâche est de répondre au questionnaire traditionnel et de produire une trace écrite ou un résumé. Notre objectif est de permettre d'abord aux apprenants de (re)découvrir leur culture d'appartenance et ainsi prendre conscience de leur identité algérienne, et de repérer les traits culturels français pour ensuite les comparer aux leurs. Nous viserons la motivation des apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle et favoriser chez eux le développement et l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle. Chaque séance sera suivie d'un bilan permettant aux apprenants d'évaluer leurs acquis (évaluation formative).

En arrivant à la troisième phase qui constitue une séance d'évaluation sommative à travers un post-test culturel, nous demanderons aux apprenants de répondre au même questionnaire comportant des consignes précises et explicites qui servent à réexaminer leur niveau à la fin de cet atelier de lecture.

Toute au long de notre expérimentation, la lecture/compréhension de l'écrit était l'activité récurrente, et sur laquelle nous avons focalisé notre intérêt dans une perspective interculturelle et ludique, en passant par d'autres compétences sur lesquelles s'appuie l'apprenant pour reproduire et produire selon la situation de communication.

Les étapes suivies peuvent se présenter de la façon suivante :

- ✚ Présentation du (des) support(s) textuel(s) : le choix du texte-support est fondamental, facteur de réussite ou d'échec, de motivation ou de démotivation ;
- ✚ Lecture du (des) texte(s) par les apprenants est primordiale pour une plus grande "intégration" dans le déroulement des séances ;
- ✚ Consignes de lecture : elles sont bien réfléchies et en rapport direct avec l'activité de l'écrit et avec les activités métalinguistiques ;
- ✚ Ecriture: il s'agit de produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit ;

- ✚ Evaluation : étape très réfléchie puisqu'elle permet de valoriser les l'apprentissage des apprenants. L'évaluation formative/formatrice (c'est celle que nous proposons d'intégrer dans le processus d'exploitation du texte) permettra à l'enseignant de réguler les apprentissages et à l'apprenant de consolider ses acquis tout en donnant un sens à son apprentissage.

### I.2.4.1 Durée de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est étalée sur un trimestre, elle a débuté début de mars et s'est achevée vers la fin de mai 2016. Notre travail fait en dehors des heures de classe a duré en tout 9 semaines consécutives. Elles seront suffisamment consécutives pour ne pas perdre de vue les objectifs et aussi suffisamment extensive pour détailler le processus d'élaboration.

Au cours de cet atelier, nous mettrons en pratique des jeux de sensibilisation sur divers aspects de la culture française. Nous mettrons un jeu qui permet d'évaluer les acquis relatifs à l'interculturel au début et à la fin de cet atelier. L'ensemble des séances assistées et assurées est présentée dans le tableau suivant :

|                   | Séances programmées  |
|-------------------|--|
| Première semaine  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observation de la classe</li> <li>▪ Réunion avec les apprenants sélectionnés</li> </ul> |
| Deuxième semaine  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°1 : Evaluation diagnostique (pré-test culturel)</li> </ul>                     |
| Troisième semaine | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°2 : La France</li> </ul>   |
| Quatrième semaine | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°3 : La Tour Eiffel</li> </ul>  |
| Cinquième semaine | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°4 : Les repas</li> </ul>   |
| Sixième semaine   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°6 : La fête de la musique</li> </ul>   |
| Septième semaine  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°7 : Georges Moustaki</li> </ul>  |
| Huitième semaine  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°8 : Le sport</li> </ul>  |
| Neuvième semaine  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Séance N°9 : Evaluation sommative (post-test culturel)</li> </ul>                       |

Tableau 7

### I.2.4.2 Fiches pédagogiques de travail

La compréhension de l'écrit contient des objectifs indispensables : ceux de la communication, des objectifs culturels, ainsi que des objectifs linguistiques. L'objectif communicationnel peut se décomposer ainsi :

|                              |        |   |
|------------------------------|--------|---|
| Sous-objectifs de réflexion  | →<br>→ | Compréhension orale<br>Compréhension écrite |
| Sous-objectifs de production | →<br>→ | Production orale<br>Production écrite       |

Il s'agira donc de réfléchir soigneusement à la nature des supports pédagogiques exploités en classe et aux objectifs visés. Comme le précise Yvonne Cossu, l'objectif global de la compréhension de l'écrit est d'acquérir de bons procédés de lecture et de bonnes habitudes, dans le but de parvenir à une automatisation des démarches, pour accéder vite au sens.

La compréhension de l'écrit, selon Yvonne Cossu, met en rapport les intentions d'un auteur avec les connaissances et le comportement d'un lecteur.

Les fiches suivent plus ou moins la même construction celle de la compréhension de l'écrit regroupant des activités de vocabulaire pour faciliter la compréhension des textes, des questions de compréhension globale et / ou précise, un vrai / faux, une synthèse écrite et / ou orale, et un débat. L'utilisation de jeux est, en conséquence, intégrée dans un ensemble d'activités de découverte, de reformulation et de synthèse. Les activités de recherches d'informations et de lecture ne sont pas isolées. Elles sont précédées ou suivies d'autres activités d'expression orale et écrite. L'ensemble des activités visait à développer des connaissances visant les capacités linguistiques, référentielles et socioculturelles.

#### I.2.4.2.1 Contexte pédagogique

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Lieu / support</b>           | Salle de classe / Document en papier.  |
| <b>Relation pédagogique</b>     | En classe dirigée et en groupes autonomes / Tâche pédagogique dirigée.         |
| <b>Type d'activité</b>          | Activité communicative : compréhension écrite, expression écrite et médiation. |
| <b>Tutorat / Autocorrection</b> | En classe : dirigé par l'enseignante, puis accompagnement des groupes.         |

#### I.2.4.2.2 Objectifs pédagogiques

|               |   |
|---------------|---|
| <b>Savoir</b> | Acquisition de savoir et de médiation interculturelle en relation avec les activités de chaque thème. |
|---------------|---|

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Aptitudes et savoir-faire</b> | Acquisition d'aptitudes pratiques et savoir-faire explicatifs et interculturels en relation avec les activités de chaque thème.  |
| <b>Savoir-être</b>               | Développement des caractéristiques personnelles dans les différents contextes pragmatiques et collaboratifs en relation avec les activités de chaque thème.                    |
| <b>Savoir-apprendre</b>          | Développement de la conscience linguistique, communicative et pragmatique, ainsi que des aptitudes à la recherche en autonomie en relation avec les activités de chaque thème. |

### Compétences communicative langagière

#### Compétence linguistique

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Compétence lexicale/sémantique</b> | Acquisition du lexique et du sens des mots en relation avec les activités de chaque thème. |
| <b>Compétence grammaticale</b>        | Acquisition des catégories grammaticales   |
| <b>Compétence phonologique</b>        | Acquisition des sons : voyelles, consonnes, rythme et intonation ...                       |
| <b>Compétence orthographique</b>      | Maîtrise de l'orthographe des mots en relation avec les activités de chaque thème.         |
| <b>Compétence orthoépique</b>         | Lire des consignes de manière audible et compréhensible.                                   |

#### Compétences sociolinguistiques

Acquisition des marqueurs des relations sociales, des différences de registre, de la sensibilité interculturelle en relation avec les activités de chaque thème.

#### Compétences pragmatiques

Développement de la capacité à organiser logiquement et à maîtriser des phrases, de la capacité à gérer et à structurer le discours et le plan du texte en relation avec les activités de chaque thème.

Développement des compétences fonctionnelles en relation avec les activités de chaque thème.

### I.2.4.3 Déroulement des séances

Au cours de cette activité (compréhension de l'écrit), l'enseignant doit guider l'apprenant dans sa découverte du sens d'un texte. Il doit aussi réactiver, développer et installer chez lui des compétences de lecture.

Avant de présenter la progression des séances, il s'avère indispensable de citer les différents moments de la démarche à suivre. Théoriquement, les étapes d'une séance de Compréhension de l'écrit sont les suivantes :

- ✚ Éveil de l'intérêt ;
- ✚ Image du texte ;
- ✚ Hypothèses de sens ;
- ✚ Lectures silencieuse et magistrale ;
- ✚ Exploitation du texte ;
- ✚ Synthèse écrite.

Le tableau suivant schématise les différents moments de la leçon :

| Moments   |   | Contenus   |
|---|---|--|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b>   | <b>Eveil de l'intérêt</b><br>(Sans voir le support) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobiliser les connaissances antérieures des élèves.</li> <li>▪ Mettre les élèves en situation d'apprentissage.</li> </ul>   |
| <b>Deuxième moment (2<sup>ème</sup> étape)</b>  | <b>Image du texte</b>                               | <p>Après avoir éveillé l'intérêt de l'apprenant (questions pour rappeler le projet, introduire le thème et les objectifs de la leçon), l'enseignant distribue le texte-support aux apprenants et leur demande de l'observer, sans le lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ présentation générale ;</li> <li>▪ titre ;</li> <li>▪ référence ;</li> <li>▪ chapeau ;</li> <li>▪ typographie, ... .</li> </ul> |
|   | <b>Hypothèses de sens</b>                           | <p>A partir de ce premier contact avec le texte-support, l'enseignant amène les apprenants à formuler des hypothèses de sens qu'il portera au tableau (les plus plausibles du moins).</p>  |
| <b>Troisième moment (3<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Lecture silencieuse</b>                          | <p>L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).</p>   |
|   | <b>Lecture magistrale</b>                           | <p>Cette étape a pour objectif pour la vérification des hypothèses de sens formulées précédemment par les élèves. Après avoir questionné les élèves sur le contenu global du texte. Le professeur ne gardera au tableau que l'hypothèse la plus juste et effacera les autres.</p>  |
| <b>Quatrième moment (4<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Exploitation du texte</b>                        | <p>L'enseignant passe ensuite à l'exploitation du texte-support. Il s'agit maintenant d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et</p>   |

|   |                 |  |
|---|-----------------|--|
|   |                 | linguistiques du texte-support. Par un jeu de <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.   |
| <b>Cinquième moment (5<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Synthèse</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'analyse du texte-support doit se terminer par une courte synthèse que les élèves porteront sur leurs cahiers.</li> <li>▪ Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>▪ L'enseignant écrit au tableau un court résumé lacunaire et demande aux élèves de le compléter. Les éléments effacés doivent être en relation avec le type de texte analysé ou avec sa thématique.</li> </ul> <p>-Une série de phrases (réponse par Vrai /Faux).</p> <p>-Un tableau récapitulatif : (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lecture (intégrale) individuelle du texte.</li> </ul> |

A tous ces étapes, nous ajoutons un jeu de lecture pour le groupe expérimental.

#### **I.2.4.3.1 Fiche pédagogique n°1 : Evaluation diagnostique (pré-test culturel)**

Nous avons confectionné un test sous forme de questionnaire afin de définir approximativement le niveau zéro de notre expérimentation. Cet exercice vise à évaluer la compétence interculturelle. Il est mentionné que ce test succède et précède notre expérimentation pour estimer le taux de progression de la compétence interculturelle grâce à l'intégration du ludique dans notre étude.

Dans ce sens et en didactique de l'écrit, envisager en début d'E/A l'évaluation diagnostique serait légitime et/ou pourrait intervenir efficacement lorsque le formateur se pose la question de savoir si un apprenant possède ou non les capacités nécessaires pour entreprendre une activité ou pour suivre un apprentissage.

Ainsi, à un moment donné de l'apprentissage, la nécessité de fournir des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages demeure essentielle. En fait, ces repères explicites constituent un premier recueil servant à compléter et enrichir les

différentes sources d'information dont disposent la recherche pour identifier les acquisitions de base et les difficultés éventuelles des apprenants.

En effet, il s'agit ici de faire une évaluation diagnostique pour mettre le point sur les compétences acquises ou non avant d'engager le processus d'enseignement. Cette phase est incontournable, elle a pour objectif principal de nous permettre d'observer les compétences et d'apprécier déjà les réussites que pourrait avoir la présente recherche, ainsi que les caractéristiques relatives à notre échantillon qui peuvent expliquer les difficultés éventuelles des apprenants.

Comme outil d'investigations, le pré-test semblerait dès le départ une étape entièrement intégrée à notre recherche. En effet, centrée sur la compétence interculturelle de l'apprenant, un premier questionnaire présumée lacunaire pourrait nous renseigner sur les prérequis de notre public afin de guider une pratique didactique qui estime apporter une progression de nos apprenants par rapport à nos objectifs de départ. Dans ce test composé d'une trentaine de questions de difficulté croissante, l'apprenant va montrer sa compréhension du français écrit.

Dans cette perspective, nous avons réalisé un test sous forme d'un exercice de questions à choix multiple afin de définir approximativement le niveau zéro de notre expérimentation. Cet exercice vise la compétence interculturelle. Il est mentionné que ce test succède et précède notre expérimentation pour estimer le taux de progression de la compétence interculturelle grâce à l'intégration des activités ludiques dans notre recherche.

Sur ce, l'analyse des résultats obtenus par ce questionnaire est un support solide qui aide à la mise en œuvre des conduites pédagogiques, dès lors adaptées aux besoins particuliers des apprenants. Il s'agit d'un outil de clarification qui, pour une utilisation didactique, permet de repérer les lieux d'intervention possible et donc prendre en charge les caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage.

### **Objectifs linguistiques et interculturels de la séance :**

- ✚ Etablir un diagnostic informatif permettant d'identifier les pré-acquis linguistiques et culturels de notre groupe ainsi de pouvoir trier quelques traits culturels pour, enfin, les transposer implicitement dans les activités d'apprentissages envisagées par la suite ;

- ✚ Déterminer le niveau de l'écrit chez les apprenants à partir des critères d'évaluation ;
- ✚ Examiner le respect de la tâche et de la consigne.

**Durée de la séance :** Une heure (donner le temps nécessaire à l'action apprenante pour que chaque apprenant puisse avancer à son rythme).

### Fiche pédagogique n°1 (de l'apprenant)

**Consigne de l'activité :** Cochez la bonne réponse.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>1. Quel est le président actuel français?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Nicolas Sarkozy.</p> <p><input type="radio"/> b) Jean-Pierre Raffarin.</p> <p><input type="radio"/> c) François Hollande.</p>  | <p><b>2. Quelle est la capitale de la France?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Genève.</p> <p><input type="radio"/> b) Madrid.</p> <p><input type="radio"/> c) Paris.</p>   |
| <p><b>3. Quelles sont les couleurs du drapeau français?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Le vert, le rouge et le blanc.</p> <p><input type="radio"/> b) Le bleu, le rouge et le blanc.</p> <p><input type="radio"/> c) Le jaune, le rouge et le noir.</p> | <p><b>4. Quelle est la monnaie de la France?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Le dinar.</p> <p><input type="radio"/> b) Le dollar.</p> <p><input type="radio"/> c) L'euro.</p>  |
| <p><b>5. Quelle est la ville française?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Toulouse.</p> <p><input type="radio"/> b) Constantine.</p> <p><input type="radio"/> c) Rome.</p>   | <p><b>6. Qu'est-ce que "La Cari"?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Un plat traditionnel.</p> <p><input type="radio"/> b) L'hymne national.</p> <p><input type="radio"/> c) Une équipe de football.</p>                    |
| <p><b>7. Comment s'appelle le pain long et croustillant que mangent quotidiennement les Français?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Le bâton.</p> <p><input type="radio"/> b) La baguette.</p> <p><input type="radio"/> c) La panette.</p>                 | <p><b>8. Comment s'appelle le plat français réservé aux grandes occasions?</b></p> <p><input type="radio"/> a) La choucroute.</p> <p><input type="radio"/> b) La fondue.</p> <p><input type="radio"/> c) Le pâté créole.</p> |
| <p><b>9. Quelle est la spécialité alsacienne?</b></p> <p><input type="radio"/> a) La choucroute.</p> <p><input type="radio"/> b) La fondue.</p> <p><input type="radio"/> c) Les crêpes.</p>  | <p><b>10. Quelle pâtisserie française symbolise la prospérité?</b></p> <p><input type="radio"/> a) La forêt noire.</p> <p><input type="radio"/> b) Le mille-feuille.</p> <p><input type="radio"/> c) Les crêpes.</p>         |
| <p><b>11. Quel est le musée le plus célèbre de France?</b></p> <p><input type="radio"/> a) Le musée du Louvre.</p>   | <p><b>12. Où se trouve le musée du Louvre?</b></p> <p><input type="radio"/> a) A Marseille.</p> <p><input type="radio"/> b) A Paris.</p>   |



|   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> b) Le musée d'Orsay.<br><input type="radio"/> c) Le musée d'Art Moderne.  | <input type="radio"/> c) A Toulouse.  |
| <b>13. Quel est le monument édifié pour témoigner des victoires des armées françaises?</b><br><input type="radio"/> a) La pyramide du Louvre.<br><input type="radio"/> b) La Tour Eiffel.<br><input type="radio"/> c) L'Arc du Triomphe.      | <b>14. Comment s'appelle la résidence officielle du président français?</b><br><input type="radio"/> a) Elysée.<br><input type="radio"/> b) Matignon.<br><input type="radio"/> c) Bercy.  |
| <b>15. Quel est le symbole de la capitale française?</b><br><input type="radio"/> a) Notre Dame de Paris.<br><input type="radio"/> b) La Tour Eiffel.<br><input type="radio"/> c) L'Arc du Triomphe.  | <b>16. Que célèbre-t-on en France le 8 mai?</b><br><input type="radio"/> a) La fête de la victoire.<br><input type="radio"/> b) La fête de la musique.<br><input type="radio"/> c) La fête des pères.   |
| <b>17. A quelle fête, les français mangent-ils du foie gras, des huitres, de la dinde et une bûche?</b><br><input type="radio"/> a) Pâques.<br><input type="radio"/> b) Mardi gras.<br><input type="radio"/> c) Noël.                         | <b>18. Lors de quelle fête, les enfants se déguisent-ils ?</b><br><input type="radio"/> a) Pâques.<br><input type="radio"/> b) Mardi gras.<br><input type="radio"/> c) Noël.  |
| <b>19. Que célèbrent les français le premier novembre ?</b><br><input type="radio"/> a) La fête des Catherinettes.<br><input type="radio"/> b) La Toussaint.<br><input type="radio"/> c) La fête des mères.                                   | <b>20. Que doit-on dire à une personne qui vient d'éternuer?</b><br><input type="radio"/> a) «Santé!».<br><input type="radio"/> b) «A tes souhaits!».<br><input type="radio"/> c) «Meilleurs vœux!».  |
| <b>21. Qui était Victor Hugo?</b><br><input type="radio"/> a) Un artiste.<br><input type="radio"/> b) Un écrivain.<br><input type="radio"/> c) Un chanteur.   | <b>22. Qui a été le créateur du Tour de la France ?</b><br><input type="radio"/> Henri Desgrange.<br><input type="radio"/> Géo Lefèvre.<br><input type="radio"/> Charles Stourm.  |
| <b>23. Joueur de football français mondialement connu surnommé « le maestro » par les italiens, c'est :</b><br><input type="radio"/> a) Zinedine Zidane.<br><input type="radio"/> b) Dany Boon.<br><input type="radio"/> c) Madjid Bougherra. | <b>24. Qui a été l'homme d'état français et écrivain jugeant que « la France ne peut être la France sans grandeur » ?</b><br><input type="radio"/> a) Charles de Gaulle.<br><input type="radio"/> b) Napoléon Bonaparte.<br><input type="radio"/> c) François Mitterrand. |
| <b>25. Savez-vous qui a inventé la fête des mères ?</b><br><input type="radio"/> a) Charles de Gaulle.  | <b>26. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?</b><br><input type="radio"/> a) En haut du guidon.   |

|  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> b) Napoléon Bonaparte.<br><input type="radio"/> c) François Mitterrand.  | <input type="radio"/> b) Derrière la selle.<br><input type="radio"/> c) Derrière la tête.  |
| <b>27. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisé en France s'appelait :</b><br><input type="radio"/> a) Le vélo.<br><input type="radio"/> b) La bicyclette.<br><input type="radio"/> c) L'auto. | <b>28. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles » ou encore « pédaler carré » ?</b><br><input type="radio"/> a) Ne pas pédaler droit.<br><input type="radio"/> b) Pédaler avec les mains.<br><input type="radio"/> c) Dodiner de la tête pour accompagner le mouvement. |
| <b>29. Quel animal représente la France?</b><br><input type="radio"/> a) Le paon.<br><input type="radio"/> b) Le lion.<br><input type="radio"/> c) Le coq.   | <b>30. L'expression « rouler en facteur » signifie :</b><br><input type="radio"/> a) Rouler en regardant le paysage.<br><input type="radio"/> b) Rouler en faisant des zigzags.<br><input type="radio"/> c) Rouler sans se fatiguer.   |

### Déroulement prévu de la séance

#### I.2.4.3.2 Fiche pédagogique n°2

|  |   |
|--|---|
| <b>Projet :</b> Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française.                              |   |
| <b>Séquence</b><br><b>Activité</b><br><b>Texte-support</b><br><b>Durée</b><br><b>Modalité de travail</b><br><b>Compétence langagière</b> | Présenter/Se présenter.<br>Compréhension de l'écrit.<br>La France.<br>02 heures.<br>Individuelle.<br>Acte de parole : Informer (donner des informations).   |
| <b>Objectifs d'apprentissage</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Définir la situation de communication.</li> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.</li> </ul> |
| <b>Moyens pédagogiques</b>   | Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire...  |

| Objectifs              |   |
|------------------------|---|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical du thème.</li> </ul> |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir et s'appropriier des données statistiques géographiques</li> </ul>   |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>et géopolitiques sur la France ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir et s'appropriier les statistiques, la météorologie, la gastronomie et quelques spécificités régionales.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul>  |
| <b>Spécifiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul> |
| <b>Communicatifs</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : comprendre la présentation des pays et des villes.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français.</li> </ul>   |
| <b>Langagiers</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : de la géographie, de la météorologie et de la gastronomie.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> : Situer dans l'espace et dans le temps.</li> </ul>   |

### Déroulement prévu de la séance

| Moments   |   | Contenus  |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
|---|---|---|-----------|-----------------|--|-------------|---------|-----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b>   | <b>Eveil de l'intérêt</b><br>(Sans voir le support) | 1- Présentation des cinq continents.<br>2- Citation de quelques pays du monde (à tour de rôle).   |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Deuxième moment (2<sup>ème</sup> étape)</b>  | <b>Image du texte</b>                               | - L'apprenant observe :<br>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...<br>- Quel est le titre du texte ?<br>- Qui en est l'auteur ?<br>- Quel est la source de ce texte ?<br>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte ?<br>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant : <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Qui parle ?</td> <td style="width: 25%;">A qui ?</td> <td style="width: 25%;">De quoi ?</td> <td style="width: 25%;">Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> |           |                 |  | Qui parle ? | A qui ? | De quoi ? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
|   | Qui parle ?   | A qui ?   | De quoi ? | Dans quel but ? |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
| .....   | .....   | .....   | .....     |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Hypothèses de sens</b>                           | - De quoi parle-t-on dans ce texte?   |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Troisième moment (3<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Lecture silencieuse</b>                          | L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).   |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Lecture magistrale</b>                           | - Vérification des hypothèses de sens.  |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Quatrième moment (4<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Exploitation du texte</b>                        | - Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de  |           |                 |  |             |         |           |                 |       |       |       |       |

|   |                       |  |
|---|-----------------------|--|
|   |                       | <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.   |
| <b>Cinquième moment (5<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Synthèse</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>- <b>Cap vers l'écriture</b> : Produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : L'Algérie.</li> <li>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.</li> </ul> |
| <b>Moment ludique</b>                           | <b>Jeu de lecture</b> | Jeu de baccalauréat illustré (jeu de collage)  |

### Fiche pédagogique n°2 (de l'apprenant)

#### La France

La France, située au sud-ouest de l'Europe mais avec plusieurs départements et territoires d'outre-mer, est une République. Sa capitale est Paris, sa langue le français. Sa devise est "*Liberté, Egalité, Fraternité*" et son drapeau est tricolore. Avec seulement presque 65 millions d'habitants, elle est pourtant la cinquième ou sixième (selon les indicateurs) puissance économique du monde. Puissance nucléaire, elle fait partie de la Communauté Européenne et est un des cinq membres permanents du Conseil de sécurité des Nations Unies.



Sa superficie est de 547 000 kilomètres carrés, 670 000 avec les territoires d'outre-mer. Géographiquement, c'est le pays le plus étendu de la Communauté Européenne. Son climat est tempéré, avec, au nord-est, un climat de type continental, sur l'Atlantique et la Manche, un climat humide et doux, trois régions au climat de montagne, plus rude (Massif Central, Alpes et Pyrénées) et une zone méditerranéenne, avec ses étés chauds, ses hivers doux et un ensoleillement important, dans laquelle se situe Nice (en moyenne, un jour de neige et 2 668 heures d'ensoleillement par an).



Les Parcs Naturels Régionaux couvraient, en 2007, 13% du territoire et, à côté d'agglomérations importantes se trouvent de très nombreuses régions vertes. Les spécificités régionales sont importantes, tant en manière d'habitat que de cuisine où recettes du terroir; terroir, fromages et vins ont une renommée internationale et ont créé une des premières gastronomies mondiales.

*Article proposé par Jean-François AUVERGNE*

#### Questionnaire

##### Exercice n°1

Dites si c'est vrai ou faux.

On trouve sur le texte des données statistiques géographiques et géopolitiques. ....

La France fait partie de la Communauté Européenne et du Conseil de Sécurité des Nations Unies, celui-ci composé de cinq pays au total. ....

La superficie de la France est de 670.000 km sur le territoire de l'Europe. ....

La France a un climat tempéré, même si l'on y trouve des climats continental, de montagne et méditerranéen, très différents les uns des autres. ....

### Exercice n°2

Liez les chiffres aux bonnes données.

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| La population française.                   | Soixante-cinq millions.            |
| Les Parcs Naturels en France.              | Treize pour cent.                  |
| Le soleil dans la région de Nice.          | Deux mille six cent soixante-huit. |
| La superficie de la France en Europe.      | Cinq cent quarante-sept mille.     |
| La superficie de la totalité de la France. | Six cent soixante-dix mille.       |

### Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Quelle est la devise de la France et son drapeau ? .....
- Quelles sont les spécificités régionales de la France ? .....

### Exercice n°4

Vous savez classer les mots selon leurs domaines? Allez-y, trouvez le bon ensemble!

#### Éléments de réponses

Cuisine – Recettes – Fromages – Nord-est – Etés – Pyrénées – Vins – Montagnes – Massif central – Alpes – Rude – Neige – Humide – Doux – Climat – Hivers – Chauds.

| Météorologie | Géographie | Gastronomie |
|--------------|------------|-------------|
|              |            |             |

### Exercice n°4

Présentez en quelques phrases votre pays en vous servant du texte et des éléments suivants.

Sud de la méditerranée - au nord-ouest de l'Afrique - le plus grand pays d'Afrique en superficie : 2.381.740 km<sup>2</sup> - 48 provinces appelées « Wilayas » - Au 1er janvier 2016, la population a atteint 40,4 millions d'habitants.

### Activité ludique n°1

|                    |   |
|--------------------|---|
| Mode de l'activité | Jeu de baccalauréat illustré (jeu de collage) |
|--------------------|---|

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Objectifs linguistiques</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>Affermir la compréhension des mots.</li> <li>Connaître et identifier le champ lexical.</li> </ul>                               |
| <b>Objectifs interculturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de monnaies, de couleurs, etc.</li> </ul>   |
| <b>Objectifs spécifiques</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir et s'appropriier les mots renfermant des traits distinctifs : <i>dinar, euro, couleurs de drapeaux, cartes, etc.</i></li> </ul>   |
| <b>Type de participation</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.</li> </ul>   |
| <b>Temps accordé</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quinze minutes.</li> </ul>  |
| <b>Instructions</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>En s'aidant de la boîte à outils, chaque groupe doit coller les images dans les cases (du tableau) qui conviennent pour découvrir les traits distinctifs de chaque pays.</li> </ul> |

**Consigne de l'activité :** Aidez-vous de la boîte à outils pour compléter le tableau suivant avec les images :



|         | Carte | Capitale | Drapeau | Monnaie | Président | Ville |
|---------|-------|----------|---------|---------|-----------|-------|
| Algérie |       |          |         |         |           |       |
| France  |       |          |         |         |           |       |

### I.2.4.3.3 Fiche pédagogique n°3

|   |  |
|---|--|
| <b>Projet :</b> Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française. |  |
| <b>Séquence</b>   | Présenter/Se présenter.                              |
| <b>Activité</b>   | Compréhension de l'écrit.                            |
| <b>Texte-support</b>  | La Tour Eiffel.                                      |
| <b>Durée</b>  | 02 heures.   |
| <b>Modalité de travail</b>  | Individuelle.  |
| <b>Compétence langagière</b>  | Acte de parole : Informer (donner des informations). |



|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Objectifs d'apprentissage</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Définir la situation de communication.</li> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.</li> </ul> |
| <b>Moyens pédagogiques</b>       | Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire...  |

| Objectifs              |  |
|------------------------|--|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical du thème des monuments.</li> </ul>  |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir de célèbres monuments français.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul>  |
| <b>Spécifiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul> |
| <b>Communicatifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : comprendre les arts visuels : découvrir l'architecture de la tour Eiffel et représenter le monument.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français.</li> </ul>   |
| <b>Langagiers</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : de l'architecture et des monuments.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> : Situer dans l'espace et dans le temps.</li> </ul>  |
| <b>Transversaux</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instruction et curiosité touristique. Découverte du monde.</li> </ul>   |

### Déroulement prévu de la séance

| Moments                                       |   | Contenus  |
|---|---|---|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b> | <b>Eveil de l'intérêt</b><br>(Sans voir le support) | 1- Connaissez-vous des monuments ?<br>2- Pouvez-vous les citer ?<br>3- Connaissez-vous des monuments à l'étranger ? |

|  |                                     |   |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
|--|-------------------------------------|---|-----------------|---------|----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| <p><b>Deuxième moment</b><br/>(2<sup>ème</sup> étape)</p>  | <p><b>Image du texte</b></p>        | <p>- L'apprenant observe :</p> <p>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le titre du texte?</li> <li>- Qui en est l'auteur ?</li> <li>- Quel est la source de ce texte ?</li> <li>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte?</li> </ul> <p>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant :</p> <table border="1" data-bbox="608 528 1348 607"> <tr> <td>Qui parle ?</td> <td>A qui ?</td> <td>De quoi?</td> <td>Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> | Qui parle ?     | A qui ? | De quoi? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
| Qui parle ?  | A qui ?                             | De quoi?  | Dans quel but ? |         |          |                 |       |       |       |       |
| .....  | .....                               | .....   | .....           |         |          |                 |       |       |       |       |
|  | <p><b>Hypothèses de sens</b></p>    | <p>- De quoi parle-t-on dans ce texte?</p>  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <p><b>Troisième moment</b><br/>(3<sup>ème</sup> étape)</p> | <p><b>Lecture silencieuse</b></p>   | <p>L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).</p>  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
|  | <p><b>Lecture magistrale</b></p>    | <p>- Vérification des hypothèses de sens.</p>   |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <p><b>Quatrième moment</b><br/>(4<sup>ème</sup> étape)</p> | <p><b>Exploitation du texte</b></p> | <p>- Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.</p>  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <p><b>Cinquième moment</b><br/>(5<sup>ème</sup> étape)</p> | <p><b>Synthèse</b></p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>- <b>Cap vers l'écriture</b> : produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : Parler du Mémorial du Martyr (Maqam Chahid)</li> <li>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.</li> </ul>   |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <p><b>Moment ludique</b></p>                               | <p><b>Jeu de lecture</b></p>        | <p>Jeu de cartes sur les monuments dans le monde : Connaître certains monuments représentant la France et autres pays : La tour Eiffel, l'Arc de triomphe, l'Arche de la Défense, le Mont-Saint-Michel, Champs-Élysées, Mémorial du Martyr (Maqam Chahid), ruines romaines, musées ...</p>  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |

Fiche pédagogique n° 3 (de l'apprenant)

**La Tour Eiffel**



La tour Eiffel est une tour de fer de 324 mètres de hauteur (avec antennes) située à Paris, à l'extrémité nord-ouest du parc du Champ-de-Mars en bordure de la Seine. Construite par Gustave Eiffel et ses collaborateurs pour l'Exposition universelle de Paris de 1889, et initialement nommée "tour de 300 mètres", ce monument est devenu le symbole de la capitale française, et un site touristique de premier plan : il s'agit du second site culturel français payant le plus visité en 2011, la cathédrale Notre-Dame de Paris étant en tête des monuments à l'accès libre avec 13,6 millions de visiteurs estimés mais il reste le monument payant le plus visité au monde.



D'une hauteur de 312 mètres à l'origine, la tour Eiffel est restée le monument le plus élevé du monde pendant 41 ans. La hauteur de la tour a été plusieurs fois augmentée par l'installation de nombreuses antennes, pour culminer à 327 m depuis le 8 mars 2011 avec un émetteur TNT. Utilisée dans le passé pour de nombreuses expériences scientifiques, elle sert aujourd'hui d'émetteur de programmes radiophoniques et télévisés.

Construite en un peu plus de deux ans, de 1887 à 1889, par 250 ouvriers, elle est inaugurée, à l'occasion d'une fête de fin de chantier organisée par Gustave Eiffel, le 31 mars 1889. Elle pèse 10 000 tonnes. Elle est repeinte tous les 7 ans. Il faut 60 tonnes de peinture. Pour aller jusqu'en haut de la Tour Eiffel, il faut monter 1665 marches. Sa fréquentation s'érode rapidement ; la tour Eiffel ne connaîtra véritablement un succès massif et constant qu'à partir des années 1960, avec l'essor du tourisme international. Elle accueille maintenant plus de six millions de visiteurs chaque année.

(cf. Wikipédia)

### Questionnaire

#### Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

| La tour Eiffel a été construite par  | Elle est en                     | Elle a                             |
|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Gabriel Eiffel | <input type="radio"/> acier     | <input type="radio"/> un étage     |
| <input type="radio"/> Gustave Eiffel | <input type="radio"/> plastique | <input type="radio"/> deux étages  |
| <input type="radio"/> Jean Eiffel    | <input type="radio"/> bois      | <input type="radio"/> trois étages |
|                                      | <input type="radio"/> béton     |                                    |

#### Exercice n°2

Dites si c'est vrai ou faux.

- La Tour Eiffel est une construction métallique. ....
- Elle est devenue le symbole de la capitale française, et un site touristique de premier plan. ....
- Elle accueille maintenant plus de six millions de visiteurs chaque année. ....
- D'après le texte, Gustave Eiffel est un ingénieur spécialisé dans les constructions métalliques. ....

#### Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Le long de quel fleuve se trouve la Tour Eiffel ? .....
- Pour quelle occasion fut-elle construite ? L' .....
- Quelle est sa taille actuelle ? ..... mètres
- Quel grand monument de Paris est le plus visité ? La .....
- Où se trouve la tour Eiffel ? .....

**Exercice n°4**

Complétez le tableau suivant : la Tour Eiffel en chiffres.

| Début de travaux | Hauteur | Nombre d'ouvriers | Fin de travaux | Poids | Nombres de marches | Repeinte | Quantité de peinture | Nombres de visiteurs par an |
|------------------|---------|-------------------|----------------|-------|--------------------|----------|----------------------|-----------------------------|
|                  |         |                   |                |       |                    |          |                      |                             |

**Exercice n°5**

Complétez le texte avec les mots suivants :

Gustave Eiffel, Paris, constructions métalliques, évènement, 1889, l'Exposition Universelle, viaducs (viaduc : pont routier ou ferroviaire de grande longueur, qui franchit une vallée à grande hauteur).


Au 19<sup>ème</sup> siècle, de nombreuses  ont été réalisés : des ponts, des  et des gares.

L'ingénieur  a construit la Tour Eiffel en , à . Elle a été construite à l'occasion d'un grand  : .

**Exercice n°6**

Complétez la carte d'identité suivante.

| <b>Carte d'identité de la Tour Eiffel</b> |       |
|---|-------|
| Date de naissance :                       | _____ |
| Temps de construction :                   | _____ |
| Age :                                     | _____ |
| Adresse :                                 | _____ |
| Ingénieur :                               | _____ |
| Poids :                                   | _____ |
| Hauteur :                                 | _____ |
| Entretien :                               | _____ |
| Escalier :                                | _____ |


**Exercice n°7**

Lisez le texte suivant puis complétez la carte d'identité suivante.

**Le Mémorial du Martyr (Maqam Chahid) d'Alger**


Le Mémorial du Martyr est un monument aux morts commémorant la guerre d'Algérie pour l'indépendance. Il a été inauguré en 1982 pour le 20<sup>ème</sup> anniversaire de l'indépendance de l'Algérie. Il est situé sur les hauteurs d'Alger, dans la municipalité d'El Madania, à proximité du centre commercial Riadh El Feth. La construction du monument fût confiée à l'entreprise canadienne Lavalin. Plusieurs artistes algériens y participent comme Bachir Yelles et le calligraphe Skander Abdelhamid.

Le monument d'une hauteur de 92 mètres est composé de trois feuilles de palmier qui se rejoignent à mi-hauteur, d'une tourelle de style islamique d'un diamètre de 10 mètres et d'une hauteur de 7,6 mètres et surmontée d'un dôme de 6 mètres. Au bord de chaque feuille de palmier se dresse une statue d'un soldat, chacun représentant une étape de la lutte pour l'indépendance de l'Algérie. L'ensemble repose sur une esplanade où brûle une flamme éternelle. Au-dessous du monument se trouve notamment une crypte, un amphithéâtre et le musée du Moudjahid.

Neuf mois (15 Novembre 1981 au 5 Juillet 1982) ont été nécessaires pour construire cette œuvre architecturale.

Texte adapté du site [www.alger-city.com/tourisme/que-visiter/memorial-du-martyr](http://www.alger-city.com/tourisme/que-visiter/memorial-du-martyr)

| <b>Carte d'identité du Mémorial du Martyr<br/>(Maqam Chahid).</b> |       |
|---|-------|
| Date de naissance :   | _____ |
| Temps de construction :   | _____ |
| Age :   | _____ |
| Adresse :   | _____ |
| Entreprise :  | _____ |
| Artistes :  | _____ |
| Hauteur :   | _____ |


**Activité ludique n°2**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Mode de l'activité</b>       | Mots croisés   |
| <b>Objectifs linguistiques</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>Affermir la compréhension des mots.</li> <li>Connaître et identifier le champ lexical.</li> </ul>   |
| <b>Objectifs interculturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant à l'art d'architecture et des monuments.</li> </ul>  |
| <b>Objectifs spécifiques</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir et s'appropriier les mots de l'art architectural renfermant des traits distinctifs algériens, français et mondial :<br/><i>tour Eiffel, Arc de triomphe, Arche de la Défense, Mont-Saint-Michel, Champs-Élysées, Statue de la Liberté...</i></li> </ul> |
| <b>Type de participation</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.</li> </ul>   |
| <b>Temps accordé</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quinze minutes.</li> </ul>  |
| <b>Instructions</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>En s'aidant des cartes présentant les différents monuments, chaque groupe doit identifier les traits distinctifs de chaque pays et les classer selon le pays de leur appartenance.</li> </ul>   |

**Consigne de l'activité :** Aidez-vous des images et des cartes présentant les différents monuments, pour identifier les traits distinctifs de chaque pays et complétez les mots croisés.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Horizontalement :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Bâtie en 1794 par le Dey Baba Hassan, elle servit plus tard au culte catholique et fut transformée en cathédrale, avant d'être récupérée par le culte musulman à l'indépendance. Édifice surprenant par le mélange des styles romano-byzantin et turco-arabe, la mosquée fut le témoin et la mémoire de l'histoire d'Alger, c'est la mosquée Ketchaoua.</li> <li>C'est un musée, dont l'entrée est située sous le monumental Sanctuaire du Martyr. Ouvert en 1984, il retrace les différentes luttes en consacrant une bonne partie de ses collections à la lutte contre la présence française et à la guerre d'Algérie : expositions d'armes,</li> </ol> | <p><b>Verticalement :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>L'un des monuments les plus célèbres de Paris. Édifié pour témoigner des victoires des armées françaises, les victoires napoléoniennes, en particulier la victoire d'Austerlitz (1805). Ses mensurations sont les suivantes : 55 mètres de haut, 45 mètres de large et 22 mètre de profondeur. Il est aujourd'hui à la fois l'un des symboles de Paris, et le gardien du souvenir des soldats disparus à la guerre, c'est l'Arc du Triomphe.</li> <li>Une ville romaine située dans les Aurès à une trentaine de kilomètres à l'est de Batna. Elle est l'une des cités les plus importantes de l'histoire de la civilisation romaine du nord de l'Afrique. Elle est</li> </ol> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <p>objets de guerre, documents d'archives, photos, rapports, le plus souvent accompagnées d'étiquettes explicatives en arabe, c'est le musée du Moudjahid.</p> <p>3. Certainement le musée le plus célèbre de France voire du monde, le musée le plus visité au monde, il se trouve dans l'un des quartiers les plus prestigieux de la capitale. Le musée a connu de multiples transformations au fil du temps. Aujourd'hui, il regroupe des centaines de milliers d'œuvres variées dont certaines sont mondialement connues. On connaît aussi le musée pour sa grande pyramide de verre et d'acier, haute de 21 mètres, c'est le musée du Louvre.</p> <p>4. La cathédrale de Paris, chef d'œuvre de l'architecture gothique, c'est le monument le plus visité de France. Située dans le centre historique de Paris, à l'extrémité de l'île de la Cité, sa construction débute au Moyen Âge. En 2016, Notre-Dame célèbre son 853<sup>ème</sup> anniversaire, c'est la cathédrale Notre-Dame de Paris.</p> | <p>classée au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO en 1982, c'est la ville de Timgad.</p> <p>3. Souvent nommée la plus belle avenue du monde, elle compte de beaux monuments et un point de vue imparable sur l'arc de Triomphe ou la place de la Concorde. Elle est une des artères les plus importantes de Paris. Mais cette voie est surtout connue pour être le centre du luxe parisien : toutes les grandes enseignes de monde sont présentes sur les champs. Aujourd'hui, elle est une des grandes places touristiques de Paris, ce sont les Champs Elysées.</p> <p>4. A l'origine le mot "Casbah" désignait la citadelle qui surplombait la ville "la médina". Exemple d'<u>architecture islamique</u> et d'urbanisme des médinas arabo-berbères, elle est aussi un symbole de la <u>culture algérienne</u>, un objet d'inspiration artistique et le siège d'un <u>savoir-faire artisanal ancestral</u>. Elle a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'humanité en décembre 1992.</p> |
|---|---|

#### I.2.4.3.4 Fiche pédagogique n°4

|   |  |
|---|--|
| <b>Projet :</b> Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française.   |  |
| <p><b>Séquence</b></p> <p><b>Activité</b></p> <p><b>Texte-support</b></p> <p><b>Durée</b></p> <p><b>Modalité de travail</b></p> <p><b>Compétence langagière</b></p> <p><b>Objectifs d'apprentissage</b></p> <p><b>Moyens pédagogiques</b></p> | <p>Présenter/Se présenter.</p> <p>Compréhension de l'écrit.</p> <p>Les repas.</p> <p>02 heures.</p> <p>Individuelle.</p> <p>Acte de parole : Informer (donner des informations).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Définir la situation de communication.</li> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.</li> </ul> <p>Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire...</p> |

| Objectifs              |  |
|------------------------|--|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical des repas et des aliments.</li> </ul>   |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir les repas, les aliments et plats favoris des français.</li> <li>▪ Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant à l'art culinaire algérien et français.</li> <li>▪ Découvrir la restauration et la composition des menus.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul> |
| <b>Spécifiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> </ul>   |

|                      |   |
|----------------------|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul>  |
| <b>Communicatifs</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : comprendre des tableaux d'aliments et des menus.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français.</li> </ul>  |
| <b>Langagiers</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : les aliments : fruits et légumes, viandes, poissons, laitages, condiments, céréales, boissons.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> : le genre, nombre, les adjectifs de couleur, partitif (expression de la quantité.)</li> </ul> |
| <b>Transversaux</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instruction civique.</li> </ul>  |

**Déroulement prévu de la séance**

| Moments   |   | Contenus   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
|---|---|--|-----------------|---------|-----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b>   | <b>Eveil de l'intérêt</b><br>(Sans voir le support) | 1- Qu'avez-vous mangé avant de venir en classe ?<br>2- Combien de fois mangé-vous par jour ?<br>3- Combien y-en-a-t-il de repas par jour ?   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Deuxième moment (2<sup>ème</sup> étape)</b>  | <b>Image du texte</b>                               | - L'apprenant observe :<br>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...<br>- Quel est le titre du texte ?<br>- Qui en est l'auteur ?<br>- Quel est la source de ce texte ?<br>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte ?<br>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant : <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>Qui parle ?</td> <td>A qui ?</td> <td>De quoi ?</td> <td>Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> | Qui parle ?     | A qui ? | De quoi ? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
| Qui parle ?                                     | A qui ?   | De quoi ?  | Dans quel but ? |         |           |                 |       |       |       |       |
| .....   | .....   | .....  | .....           |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Hypothèses de sens</b>                           | - De quoi parle-t-on dans ce texte?  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Troisième moment (3<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Lecture silencieuse</b>                          | L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <b>une lecture silencieuse</b> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Lecture magistrale</b>                           | - Vérification des hypothèses de sens.   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Quatrième moment (4<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Exploitation du texte</b>                        | - Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de <b>questions/réponses</b> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |

|   |                       |  |
|---|-----------------------|--|
|   |                       | texte.   |
| <b>Cinquième moment (5<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Synthèse</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>- <b>Cap vers l'écriture</b> : Produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : Parler de ses repas / son menu scolaire.</li> <li>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.</li> </ul> |
| <b>Moment ludique</b>                           | <b>Jeu de lecture</b> | Jeu de liaison (jeu illustré) sur l'art culinaire.   |

### Fiche pédagogique n° 4 (de l'apprenant)

#### Les repas

##### Le petit-déjeuner

Au petit-déjeuner, en général, on prend du pain ou des biscottes. Sur le pain, on met du beurre et de la confiture. On appelle ça des tartines. On boit aussi du café, du café au lait, du thé ou du chocolat chaud. On peut aussi prendre un bol de lait avec des céréales. Bien sûr, ça dépend des familles, mais on peut aussi boire un jus de fruits ou manger un yaourt. Le dimanche matin, les Français vont à la boulangerie pour acheter des croissants, des pains au chocolat ou de la brioche en plus de la baguette.



##### Le déjeuner

A midi, on appelle le repas « le déjeuner » ou « le midi ». Au déjeuner, on mange plus qu'au petit déjeuner. Il y a souvent une entrée, un plat et un dessert. En entrée, on peut prendre par exemple un peu de salade, des carottes râpées ou de la charcuterie (du jambon, du saucisson, du pâté).

Dans le plat principal, il y a souvent de la viande (du poulet, du bœuf ou du porc). On mange la viande avec des frites, des pâtes, des haricots verts ou du riz. Quand on habite près de la mer, on mange plus de poisson. En dessert, on prend un fruit ou un yaourt. Avant le dessert, souvent on mange un peu de fromage avec du pain. On boit surtout de l'eau (de l'eau du robinet ou de l'eau minérale). On termine souvent le repas par un café.

##### Le dîner

Le soir, le repas s'appelle « le dîner » ou « le souper ». La différence avec le repas de midi n'est pas très grande. On mange un peu moins et quelquefois on prend un peu de vin ou de la bière à la place de l'eau. Et à la place du café, on boit plutôt une tisane... mais ça dépend des familles : chaque famille a ses habitudes.

Source : [www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2006/10/les\\_repas.html](http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2006/10/les_repas.html)

#### Questionnaire

##### Exercice n°1



**Aide :** Dites si c'est vrai ou faux.

- On mange des tartines au déjeuner. ....
- On commence le repas par un café. ....
- On mange un fruit ou un yaourt en dessert. ....
- On ne boit jamais d'eau le soir. . ....

### Exercice n°2

Répondez aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qu'on boit au petit-déjeuner ?  
.....
- Comment s'appelle le repas de midi ?  
.....
- Qu'est-ce qu'on mange avant le dessert ?  
.....
- Qu'est-ce qu'on boit à la place du café le soir ?  
.....

### Exercice n°3

Complétez par « du, de la, des, de l' ».

- On boit \_\_\_\_ eau minérale, \_\_\_\_ thé, \_\_\_\_ café ou \_\_\_\_ jus de fruits.
- On mange \_\_\_\_ pâté, \_\_\_\_ saucisson, et \_\_\_\_ fromage.
- Je prends toujours \_\_\_\_ salade et \_\_\_\_ pain.
- Tu prends \_\_\_\_ croissants ou \_\_\_\_ tartines ?

### Exercice n°4

Mettez à la forme négative.

- Je bois du lait. ....
- Je veux une tartine. ....
- Il y a de la soupe. ....
- Je prends un dessert. ....

### Exercice n°5

Transformez selon l'exemple.

- |                              |                                    |
|------------------------------|------------------------------------|
| <b>Tu prends du pain.</b>    | → <b>Tu prends un peu de pain.</b> |
| ▪ Ils prennent de l'eau.     | → .....                            |
| ▪ Je prends du thé.          | → .....                            |
| ▪ Nous prenons de la salade. | → .....                            |
| ▪ Vous prenez du poulet.     | → .....                            |

### Exercice n°6

Rangez les aliments suivants dans les différentes catégories.

Une salade– du riz– des carottes – du poulet – une pomme– du saumon – des tomates – une truite– des pâtes– des haricots verts – du foie– une orange– un yaourt – de l'eau– du camembert – du vin– du lait– de la de la bière – du jambon– un melon – du beurre – de la confiture– du thé– du chocolat.



| Fruits | Légumes | Poissons | Viandes | Boissons | Laits et fromages | Céréales | Produits sucrés |
|--------|---------|----------|---------|----------|-------------------|----------|-----------------|
|        |         |          |         |          |                   |          |                 |

**Exercice n°7**

Indiquez les noms des repas.

| 7-8 h | 12-14 h | 19-20 h |
|-------|---------|---------|
|       |         |         |

**Exercice n°8**

Indiquez pour chaque repas un exemple de menu.

| 7-8 h | 12-14 h | 19-20 h |
|-------|---------|---------|
|       |         |         |

**Exercice n°9**

Associez les différentes catégories d'aliments avec les recommandations.

| Catégories d'aliments                         |
|---|
| Boissons (eau)                                |
| Pain, céréales, pommes de terre, légumes secs |
| Fruits et légumes                             |
| Produits laitiers                             |
| Viandes, poissons, œufs                       |
| Matières grasses                              |
| Produits sucrés                               |

| Recommandations                     |
|-------------------------------------|
| À volonté!                          |
| À chaque repas!                     |
| moins 5 par jour !                  |
| Un à chaque repas!                  |
| Une fois par jour!                  |
| Limiter la consommation!            |
| Attention à ne pas en manger trop ! |

**Exercice n°10**

Quelle est la recommandation importante qui ne concerne pas l'alimentation.

- Faire de l'activité physique : bouger !       Faire de la musique !

**Exercice n°11**

Voici un menu de la cantine scolaire en France. A vos tours, indiquez le menu scolaire de votre cantine d'aujourd'hui.

| Menu           | Menu français             | Menu algérien |
|----------------|---------------------------|---------------|
| Entrée         | Salade de mâche, emmental |               |
| Plat principal | Escalope de dinde au jus  |               |
| Garniture      | Poêlée de légumes         |               |
| Dessert 1      | Camembert                 |               |
| Dessert 2      | Cubes d'ananas            |               |

## Exercice n°12 (Production écrite)

A vos tours, parlez-nous de vos repas.

## Activité ludique n°3

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Mode de l'activité       | Jeu de liaison   |
| Objectifs linguistiques  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>Affermir la compréhension des mots.</li> <li>Connaître et identifier le champ lexical.</li> </ul>                                   |
| Objectifs interculturels | <ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître et s'approprier quelques mots appartenant à l'art culinaire algérien et français.</li> </ul>  |
| Objectifs spécifiques    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir et s'approprier les mots de l'art culinaire renfermant des traits distinctifs algériens et français : <i>crêpes, choucroute, couscous, ratatouille, cari, etc.</i></li> </ul> |
| Type de participation    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.</li> </ul>   |
| Temps accordé            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quinze minutes.</li> </ul>  |
| Instructions             | En s'aidant des images, chaque groupe doit relier l'image du plat ou du gâteau à sa définition.  |

Consigne de l'activité : Relie chaque image à la définition qui convient :



Une pâtisserie orientale jaune orange très renommée au Maroc, Tunisie ou Algérie et autres pays. Elle demeure la reine des sucreries consommées durant le mois du Ramadan battant des records de vente.

Recette traditionnelle algérienne, c'est un mets de fête se composant de pâte émiettée, arrosée de sauce rouge à la viande, épicée, de pois chiche, et dans quelques régions, de courgettes, de carotte et de navet, ou encore de pommes de terre.



C'est un plat français réservé aux grandes occasions. Il s'agit souvent d'une pâte briochée farcie au poulet ou au porc et des épices, de l'ail, des tomates et des oignons.

C'est un plat traditionnel alsacien. Ces ingrédients sont choucroute, pommes de terre, palette, saucisses, oignon, vin blanc sec, sel et poivre.

C'est une recette française, un mets composé d'une très fine couche de pâte faite à base de farine agglomérée à un liquide (lait, parfois mélangé à de l'eau ou de la bière). Elles sont généralement de forme ronde. Leur forme ronde et leur couleur dorée rappelle celle du soleil. Elles sont un symbole de prospérité.

C'est un plat traditionnel français, originalement de Nice en Provence. Il est composé par des aubergines, des courgettes, des tomates et des oignons.

Un des plats maghrébins le plus populaire au monde et le plus apprécié est en train de devenir un plat universellement reconnu et apprécié. Il en existe une multitude de versions et de façons culturelles et régionales de le cuisiner selon les recettes familiales de chacun.

C'est un plat traditionnel français qui peut être fait avec de la viande ou du poisson. Il s'accompagne de tomates, d'épices, d'ail, d'oignons, de pois ou lentilles ou de riz.

#### V.4.3.5

#### Fiche pédagogique n°5

**Projet :** Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française.

**Séquence**

**Activité**

**Texte-support**

**Durée**

**Modalité de travail**

**Compétence langagière**

**Objectifs**

Présenter/Se présenter.

Compréhension de l'écrit.

La Fête de la musique.

02 heures.

Individuelle.

Acte de parole : Informer (donner des informations).

- Définir la situation de communication.

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>d'apprentissage</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.</li> </ul> |
| <b>Moyens pédagogiques</b> | Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire...  |

| Objectifs              |  |
|------------------------|--|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical du thème de fêtes et de musiques.</li> </ul>  |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir de célèbres événements français.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul>   |
| <b>Spécifiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul> |
| <b>Communicatifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : comprendre les arts visuels : découvrir une fête internationale.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français.</li> </ul>   |
| <b>Langagiers</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : de la fête et de la musique.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> :</li> </ul>  |
| <b>Transversaux</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instruction et curiosité culturelle. Découverte du monde.</li> </ul>  |

### Déroulement prévu de la séance

| Moments                                       |  | Contenus   |
|---|--|--|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b> | <b>Eveil de l'intérêt</b> (Sans voir le support) | 4- Connaissez-vous des fêtes ?<br>5- Pouvez-vous les citer ?<br>6- Connaissez-vous des fêtes internationales ? |

|   |                              |  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
|---|------------------------------|--|-----------------|---------|----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Deuxième moment</b><br>(2 <sup>ème</sup> étape)  | <b>Image du texte</b>        | - L'apprenant observe :<br>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...<br>- Quel est le titre du texte?<br>- Qui en est l'auteur ?<br>- Quel est la source de ce texte ?<br>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte?<br>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant :<br><table border="1" data-bbox="608 526 1348 600"> <tr> <td>Qui parle ?</td> <td>A qui ?</td> <td>De quoi?</td> <td>Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> | Qui parle ?     | A qui ? | De quoi? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
| Qui parle ?   | A qui ?                      | De quoi?   | Dans quel but ? |         |          |                 |       |       |       |       |
| .....   | .....                        | .....  | .....           |         |          |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Hypothèses de sens</b>    | - De quoi parle-t-on dans ce texte?  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <b>Troisième moment</b><br>(3 <sup>ème</sup> étape) | <b>Lecture silencieuse</b>   | L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Lecture magistrale</b>    | - Vérification des hypothèses de sens.   |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <b>Quatrième moment</b><br>(4 <sup>ème</sup> étape) | <b>Exploitation du texte</b> | - Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <b>Cinquième moment</b><br>(5 <sup>ème</sup> étape) | <b>Synthèse</b>              | - Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.<br>- <b>Cap vers l'écriture :</b> Produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : Parler des fêtes et des genres musicaux en Algérie.<br><br>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |
| <b>Moment ludique</b>                               | <b>Jeu de lecture</b>        | Jeu de cartes sur les monuments dans le monde : Connaître certaines fêtes représentant l'Algérie, la France et autres pays.  |                 |         |          |                 |       |       |       |       |

### Fiche pédagogique n° 5 (de l'apprenant)

#### La Fête de la musique

La fête de la musique est un événement international célèbre dans plus de cent pays. La première édition de la Fête de la Musique est lancée le 21 juin 1982 en France par le ministre de la Culture, Jack Lang. C'est un véritable succès : les éditions se succèdent donc chaque année et la Fête devient un des événements culturels les plus importants de l'année. Au fil des années, elle s'exporte en Europe puis dans le monde entier avec plus de 340

viles participantes. La Fête a lieu le 21 juin, le jour de l'été. C'est la journée la plus longue de l'année et on profite aussi pour célébrer l'arrivée de l'été et des vacances. C'est donc le moment idéal pour aller dans les rues et s'amuser jusqu'au lendemain matin !

Ce jour-là, des concerts improvisés ont lieu dans les écoles, les hôpitaux, les musées, les bars, les restaurants, les salles de spectacles... mais surtout dans les parcs et dans la rue ! Tout le monde peut organiser un petit concert pour exposer son talent ou, tout simplement, pour partager sa passion pour la musique. Musiciens professionnels, groupes amateurs, élèves d'écoles de musique, débutants complets : au moins un Français sur dix a déjà participé à la Fête de la Musique. Pour les spectateurs, c'est une bonne occasion pour découvrir de nouveaux styles de musique comme le Jazz, le rock, la musique du monde, la musique classique, le rap, musique traditionnelle ... Tous les genres sont représentés !



Avec 18000 concerts chaque année, 5 millions de musiciens et 10 millions de spectateurs, la Fête de la musique reste un des événements majeurs de la culture française.

Texte adapté du site <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2011/06/la-fête-de-la-musique.html>

## Questionnaire

### Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>1. La fête de la musique a été créée en...</b></p> <p><input type="radio"/> 1982.</p> <p><input type="radio"/> 1992.</p> <p><input type="radio"/> 1892.</p>  | <p><b>2. Cette manifestation culturelle a été créée par ...</b></p> <p><input type="radio"/> Le Ministère de la Culture.</p> <p><input type="radio"/> Le Ministère de l'Éducation Nationale.</p> <p><input type="radio"/> Le Ministère des Sports.</p> |
| <p><b>3. Par qui la Fête de la musique a-t-elle été mise en place en France ?</b></p> <p><input type="radio"/> Raymond Bar.</p> <p><input type="radio"/> Jacques Chirac.</p> <p><input type="radio"/> Jack Lang.</p>           | <p><b>4. La fête de la musique a pour vocation de promouvoir...</b></p> <p><input type="radio"/> Tous les styles musicaux.</p> <p><input type="radio"/> La musique traditionnelle française.</p> <p><input type="radio"/> La musique classique.</p>    |
| <p><b>5. La fête de la musique a lieu ...</b></p> <p><input type="radio"/> Le premier jour de l'automne.</p> <p><input type="radio"/> Le premier jour du printemps.</p> <p><input type="radio"/> Le premier jour de l'été.</p> | <p><b>6. Au fil des années, elle s'exporte</b></p> <p><input type="radio"/> En Afrique seulement.</p> <p><input type="radio"/> En Europe seulement.</p> <p><input type="radio"/> Dans le monde entier.</p>   |
| <p><b>7. Cette fête est célébrée avec plus de</b></p> <p><input type="radio"/> 430 villes participantes.</p> <p><input type="radio"/> 304 villes participantes.</p>  | <p><b>8. Cette fête est célébrée dans...</b></p> <p><input type="radio"/> Moins de 100 pays.</p> <p><input type="radio"/> Plus de 500 pays.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> 340 villes participantes. | <input type="radio"/> Plus de 100 pays. |
|---|---|

**Exercice n°2**

**Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.**

|   | Vrai | Faux |
|---|------|------|
| La Fête de la Musique n'a lieu qu'en France.<br>Justification : .....   |      |      |
| La Fête de la Musique est la fête de tous les genres musicaux.<br>Justification : .....                                       |      |      |
| Seuls des professionnels peuvent participer.<br>Justification : .....   |      |      |
| La Fête de la Musique la fête de la musique reste un des événements majeurs de la culture française.<br>Justification : ..... |      |      |

**Exercice n°3**

**Répondez aux questions suivantes.**

- Dans combien de pays est célébré la Fête de la musique ?  
.....
- Quel jour a lieu la Fête de la Musique?  
.....
- Quel âge a-t-elle ?  
.....
- Pourquoi la fête de la musique est-elle célébrée le 21 juin ? Donne 2 détails  
.....
- Où ont lieu les concerts improvisés? Donne 5 lieux  
.....
- Quels types de musique peuvent être découverts cette nuit-là par les spectateurs ?  
Donne 5 styles de musique.  
.....

**Exercice n°4**

**Et vous, répondez aux questions suivantes. Organisez vos réponses dans un paragraphe.**

- La Fête de la Musique existe-t-elle dans votre pays ? Et les festivals de musique ?
- Quels types de musique existent-t-ils dans votre pays ?
- Quel type de musique écoutez-vous ? Quels sont vos artistes préférés ?
- Existe-t-il d'autres fêtes dans votre pays ? Si oui, lesquelles ?.....

**Activité ludique n°4**

|                           |               |
|---------------------------|---------------|
| <b>Mode de l'activité</b> | Jeu de domino |
|---------------------------|---------------|



|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Objectifs linguistiques</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical.</li> </ul>  |
| <b>Objectifs interculturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant aux fêtes algériennes et françaises.</li> </ul>   |
| <b>Objectifs spécifiques</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir et s'appropriier les mots de fêtes et de traditions renfermant des traits distinctifs algériens et français : <i>fêtes religieuses, fêtes nationales, fêtes populaires, fêtes mondiales, etc.</i></li> </ul> |
| <b>Type de participation</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.</li> </ul>  |
| <b>Temps accordé</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quinze minutes.</li> </ul>   |
| <b>Instructions</b>             | En s'aidant des images et des définitions, chaque groupe doit identifier et trouver le nom de chaque fête.  |

**Consigne de l'activité :** Lisez bien les textes, trouvez le nom de chaque fête et illustrez chaque texte :

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Première fête : Qui suis-je ?</b><br/>Fête religieuse la plus importante. On croit que Jésus est né le 25 décembre. Le 24, les Français se réunissent en famille et font la fête tard dans la nuit. On échange beaucoup de cadeaux. Les enfants sont heureux, et les plus petits croient qu'un personnage imaginaire, le Père Noël, leur apporte des cadeaux, qu'ils découvrent le 25 au matin. La veille de la fête (le 24), on fait le réveillon, le grand repas. On y mange du foie gras, des huîtres, de la dinde et une bûche (le gâteau de Noël). La majorité des Français ne travaille pas le 24 et le 25, et les étudiants ont deux semaines de vacances.</p> |  |
|   | <p><b>Deuxième fête : Qui suis-je ?</b><br/>C'est une fête qui commémore la naissance du prophète de l'Islam, Mohamed que le salut soit sur lui. Elle se célèbre à la date du 12 de <u>Rabia al Awal</u>, troisième mois de l'<u>année musulmane</u>. Cette fête est aujourd'hui célébrée par toutes communautés musulmanes dans le monde.<br/><b>La veille de cet événement et plus particulièrement en Algérie, on récite le Coran (de nombreux concours de chants coraniques sont organisés « Tajwid » et on met l'accent sur la vie de notre prophète que le salut soit sur lui. Aussi les mosquées sont pleines et les parents saisissent l'occasion pour circoncire leurs garçons.</b></p>         |
| <p><b>Troisième fête : Qui suis-je ?</b><br/>L'une des fêtes musulmanes les plus importantes. Elle marque chaque année la <u>fin du pèlerinage</u> à La Mecque et a lieu le 10 du mois de Dhou al Hijja, dernier mois du calendrier musulman. Elle commémore le sacrifice que Dieu demanda à Abraham (qui était prêt à sacrifier son fils aîné Ismaël sur son ordre), pour prouver sa foi, mais qu'il épargna au dernier moment en remplaçant son fils par un bélier. Chaque famille musulmane, dans la mesure de ses moyens, sacrifie un animal (brebis, chèvre, mouton, vache ou chameau) en l'égorgeant. Une partie de la viande doit être distribuée aux pauvres.</p>   |  |
|   | <p><b>Quatrième fête : Qui suis-je ?</b><br/>Pour les français, c'est la Toussaint (tous les saints). C'est une autre fête religieuse. Ce jour-là, les gens vont au cimetière pour apporter des fleurs sur la tombe des parents et amis qui sont morts, et pour prier. C'est une fête un peu triste.<br/>Pour les algériens, c'est la date du déclenchement de la guerre glorieuse de libération nationale, qui avait sonné le glas sur le mythe de "l'Algérie française", elle demeure une date symbolique pour les tous les Algériens, qui célèbrent cette année son 62<sup>ème</sup> anniversaire. Cette date et celle du 5 juillet 1962 restent les actes fondateurs de l'Algérie postcoloniale.</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p><b>Cinquième fête : Qui suis-je ?</b><br/>                 Une date historique de deux évènements :<br/>                 -Elle rappelle la fin de la 2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale et la victoire française contre les Allemands. On l'appelle donc la Fête de la Victoire.<br/>                 -Les manifestations indépendantistes algériennes réprimées lors des <u>massacres de Kherrata, Sétif et Guelma</u> en <u>Algérie</u> qui sont survenues en 1945 dans le <u>département</u> de <u>Constantine</u> en <u>Algérie</u> durant la <u>période coloniale française</u>.<br/> <b>Jour de victoire en France, pour l'Algérie, c'est un jour de deuil.</b></p> |  |
|   | <p><b>Sixième fête : Qui suis-je ?</b><br/>                 C'est toujours le dernier dimanche du mois de mai. Les enfants préparent des petits cadeaux à l'école, et les papas achètent des cadeaux plus chers dans les magasins. Savez-vous qui a inventé cette fête? C'est Napoléon! Plus récemment, on a aussi inventé la Fête des Pères, au mois de juin, troisième dimanche de juin, où l'on fait des cadeaux aux papas, mais elle est un peu moins populaire que cette fête. En France, comme au Japon et partout dans le monde, la maman est toujours le centre de la famille.</p> |

**Eléments de réponses :**

|   |   |  |
|---|---|--|
|  <p>Le premier novembre</p> |  <p>La fête des mères</p>   |  <p>La fête de Noël</p>       |
|  <p>Le huit mai</p>        |  <p>La fête du Mouloud</p> |  <p>La fête du sacrifice</p> |

**I.2.4.3.6 Fiche pédagogique n°6**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Projet :</b> Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française.</p>  |   |
| <p><b>Séquence</b><br/> <b>Activité</b><br/> <b>Texte-support</b><br/> <b>Durée</b><br/> <b>Modalité de travail</b><br/> <b>Compétence langagière</b><br/> <br/> <b>Objectifs d'apprentissage</b></p> | <p>Présenter/Se présenter.<br/>                 Compréhension de l'écrit.<br/>                 Georges Moustaki.<br/>                 02 heures.<br/>                 Individuelle.<br/>                 Acte de parole : Informer (donner des informations), exprimer son opinion et ses sentiments.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Définir la situation de communication.</li> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte</li> </ul> |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Moyens pédagogiques</b> | long.<br>Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire, vidéo du journal télévisé de 20 h de TF1 du 23/05/2013, présenté par Gilles Bouleau sur la disparition du chanteur Georges Moustaki. |
|----------------------------|--|

| Objectifs              |  |
|------------------------|--|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical du thème des personnalités.</li> </ul>  |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir de célèbres personnalités françaises.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul>  |
| <b>Spécifiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul> |
| <b>Communicatifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : Comprendre et parler d'une biographie.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français, rédiger une biographie à partir de notes.</li> </ul>   |
| <b>Langagiers</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : utiliser le vocabulaire relatif à la biographie de quelqu'un, employer des mots autour du thème de la vie et la carrière de Georges Moustaki, introduction au vocabulaire de ce thème.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> : utiliser le passé composé, utiliser des structures qui nécessitent l'indicatif, nominalisation des verbes, employer des pronoms relatifs simples...</li> </ul>        |
| <b>Transversaux</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instruction et curiosité. Découverte du monde.</li> </ul>   |

### Déroulement prévu de la séance

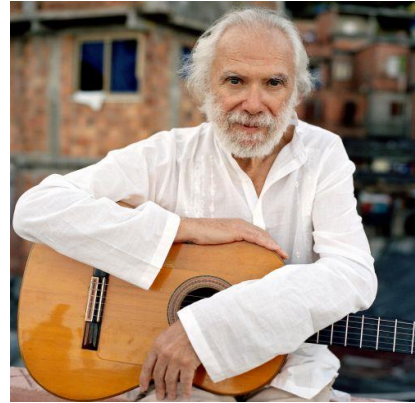
| Moments  | Contenus   |
|--|--|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b><br><b>Eveil de l'intérêt</b><br>(Sans voir le support) | 1-Connaissez-vous des personnalités mondiales ? Algériennes ? Françaises ?<br>2-Pouvez-vous les citer ? Pouvez-vous citer des chanteurs français ?<br>3-Connaissez-vous Georges Moustaki ?<br>Avant de visionner la vidéo, on demande aux apprenants s'ils connaissent des chanteurs français et s'ils ont déjà entendu parler de Georges Moustaki. Ensuite, on leur explique qu'on va regarder une vidéo et lire un texte sur sa vie et son parcours et qu'ils doivent faire les exercices qui suivent. Il est possible de visionner la vidéo ici : |

|   |                              |  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
|---|------------------------------|--|-----------------|---------|-----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
|   |                              | <a href="http://videos.tf1.fr/jt-20h/disparition-du-chanteur-moustaki-7975001.html?xtmc=georges-moustaki&amp;xtcr=6">http://videos.tf1.fr/jt-20h/disparition-du-chanteur-moustaki-7975001.html?xtmc=georges-moustaki&amp;xtcr=6</a>  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Deuxième moment (2<sup>ème</sup> étape)</b>  | <b>Image du texte</b>        | <p>- L'apprenant observe :</p> <p>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le titre du texte?</li> <li>- Qui en est l'auteur ?</li> <li>- Quel est la source de ce texte ?</li> <li>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte?</li> </ul> <p>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant :</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Qui parle ?</td> <td>A qui ?</td> <td>De quoi ?</td> <td>Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> | Qui parle ?     | A qui ? | De quoi ? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
| Qui parle ?                                     | A qui ?                      | De quoi ?  | Dans quel but ? |         |           |                 |       |       |       |       |
| .....   | .....                        | .....  | .....           |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Hypothèses de sens</b>    | - De qui parle-t-on dans ce texte?   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Troisième moment (3<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Lecture silencieuse</b>   | L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
|   | <b>Lecture magistrale</b>    | - Vérification des hypothèses de sens.   |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Quatrième moment (4<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Exploitation du texte</b> | - Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Cinquième moment (5<sup>ème</sup> étape)</b> | <b>Synthèse</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>- <b>Cap vers l'écriture</b> : Produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : Parler d'une chanteuse algérienne : Warda al-Jazairia (La rose algérienne).</li> <li>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.</li> </ul>  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |
| <b>Moment ludique</b>                           | <b>Jeu de lecture</b>        | Jeu: Connaître certaines personnalités représentant l'Algérie et la France.  |                 |         |           |                 |       |       |       |       |

## Fiche pédagogique n° 6 (de l'apprenant)

Georges Moustaki

Georges Moustaki est né le 3 mai 1934 à Alexandrie, en Égypte. En 1951, il a quitté sa terre natale et est venu s'installer en France. En 1958, il a rencontré Édith Piaf dont il est tombé amoureux. Moustaki lui a écrit la célèbre chanson *Milord*. En 1969, il a interprété la chanson *Le Métèque* qui a connu un grand succès international et a marqué le début d'une grande carrière. En janvier 1970, il a donné son premier grand concert à Bobino. Deux ans plus tard, il a assisté au Festival de la chanson populaire de Rio de Janeiro qui l'a beaucoup influencé. Il a aussi adapté des chansons brésiliennes. En 1988, il a publié son premier livre *Les Filles de la mémoire*. Il a reçu le Grand Prix de chanson française 2004. Il a écrit près de 300 chansons. Il était amoureux des couplets de Brassens. Il aimait lire les romans de Camus. Il est mort à Nice le 23 mai 2013.



Texte adapté du site [www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/](http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/)

### Questionnaire

#### Exercice n°1

Complétez avec les adjectifs qui conviennent : arabe, juif, grec, français, égyptien.

Dans l'une de ses dernières interviews, Georges Moustaki se disait ..... par la langue, ..... par la naissance, ..... par sa mère, ..... par ses papiers d'identité, et ..... par l'art de vivre.

#### Exercice n°2

Les affirmations suivantes sont fausses. Repérez les fautes et corrigez les phrases.

- Il a écrit près de 200 chansons. ....
- Il était amoureux des couplets de Brel. ....
- Il aimait lire les romans de Cohen. ....
- Il est né à Paris. ....

#### Exercice n°3

Quel rôle ont joué ces personnes dans la vie de Georges Moustaki ? Associez les éléments des deux colonnes.

| Personnes          | Rôles   |
|--------------------|---|
| ◆ Georges Brassens | a) qu'il a rencontré et dont il est tombé amoureux. |
| ◆ Albert Camus     | b) Son meilleur romancier.                          |
| ◆ Édith Piaf       | c) Moustaki disait qu'il était son maître.          |

#### Exercice n°4

Complétez le texte avec les mots qui conviennent : continents, Youssef, Francophonie, huit.

- Georges Moustaki maîtrisait ..... langues.
- Il était ambassadeur de la ..... sur les cinq .....
- Avant les années 50, il s'appelaient ..... Moustaki.

### Exercice n°5

**Retracez la vie** et la carrière de Georges Moustaki en se servant de dates-clés et des informations qui se trouvent dans le texte.

| Dates-clés | Informations de vie et de carrière   |
|------------|--|
|            | Naissance à Alexandrie (Égypte).   |
|            | Départ de la terre natale et installation en France.   |
|            | Rencontre et idylle avec Édith Piaf, chanson <i>Milord</i>   |
|            | Interprétation du <i>Métèque</i> , grand succès international, début d'une grande carrière.                        |
|            | Premier grand concert en vedette à Bobino.   |
|            | Festival de la chanson populaire de Rio de Janeiro, influences brésiliennes, adaptations de chansons brésiliennes. |
|            | Publication de son premier livre <i>Les Filles de la mémoire</i> .   |
|            | Grand Prix de chanson française.   |
|            | Décès à Nice.  |

### Éléments de réponses :

3 mai 1934 – 1951 – 1958 – 1969 - janvier 1970 – 1972 – 1988 – 2004 - 23 mai 2013.

### Exercice n°6

**Rédigez la biographie de la chanteuse algérienne Warda al-Jazairia** (La rose algérienne) à partir du tableau suivant :

| Dates-clés      | Informations de vie et de carrière   |
|-----------------|--|
| 22 juillet 1940 | Naissance à Paris (France) d'un père algérien (Mohammed Ftouki) originaire de Souk-Ahras et d'une mère libanaise.                        |
| 1951            | commence à chanter, à l'âge de onze ans  |
| 1958            | Départ de la France et installation en Beyrouth suite à ses chansons sur son pays.   |
| 1962            | Après l'indépendance de l'Algérie, elle retourne en Algérie et se marie en 1962.   |
| /               | Départ en Égypte et rencontre avec le compositeur Baligh Hamdi avec qui elle se remarie.   |
| /               | connaître un grand succès en travaillant avec les plus grands compositeurs arabes, comme Mohamed Abdelwahab ou Sayyed Mekkawy en Egypte. |





**Devinette 1 :** Je suis l'un des plus grands poètes et écrivains français de tous les temps, je suis né le 26 février 1802 à Besançon et mort le 22 mai 1885 à Paris, je suis un poète, dramaturge et prosateur romantique considéré comme l'un des plus importants écrivains de langue française. Je suis connu surtout grâce à des romans comme « *Notre-Dame-de Paris* » en 1831 et « *Les misérables* » en 1862. Qui suis-je ?

**Devinette 2 :** Je suis né le 7 octobre 1982 à Longvic (Côte-d'Or), je suis un footballeur international franco-algérien. Ma famille est issue de Jijel. J'évolue au poste de défenseur central à Fujairah SC au Émirats arabes unis. Qui suis-je ?

**Devinette 3 :** Je suis né le 22 mars 1961 à Brive-la-Gaillarde, je suis un humoriste, acteur, animateur de télévision et de radio et scénariste algérien. J'œuvre principalement dans le répertoire comique, que certains me rapprochent de celui de la série britannique Mr. Bean en raison de ses mimiques et ses gesticulations. Qui suis-je ?

**Devinette 4 :** Mon vrai nom est Abd El-Kader ben Mohiédine , je suis né en 1808 à El Guetna (près de Mascara) en Algérie, et mort le 26 mai 1883 à Damas (Syrie), je suis un homme politique et chef militaire algérien, écrivain et poète, philosophe et théologien, soufi, humaniste et exégète. Qui suis-je ?

**Devinette 5 :** Je suis un militaire, résistant, homme d'État et écrivain français. Je suis né le 22 novembre 1890 à Lille et mort le 9 novembre 1970 à Colombey-les-Deux-Églises. Je deviens le 18<sup>e</sup> président de la République française du 8 janvier 1959 au 28 avril 1969. Considéré comme l'un des dirigeants français les plus influents de son siècle, je suis aussi un écrivain de renom. J'ai notamment laissé des *Mémoires de guerre*, j'affirme m'être toujours « fait une certaine idée de la France », jugeant que « la France ne peut être la France sans la grandeur ». Qui suis-je ?

**Devinette 6 :** Je suis né le 23 juin 1972 à Marseille, je suis un ancien international de football français. Je suis listé parmi les 125 meilleurs mondiaux encore vivants en 2004, fus classé à trois reprises meilleur joueur mondial par la FIFA 1998, 2000 et 2003 et ballon d'or en 1998. Joueur de football mondialement connu, surnommé « *le maestro* » par les Italiens, il est reconnu comme un **tacticien hors pair du football**. Le Mondial 1998 m'a conféré une popularité fulgurante et m'a hissé au rang de héros national. Qui suis-je ?

**Devinette 7 :** Je suis un acteur, producteur et de metteur en scène français né le 26 juin 1966 dans le Nord. Son père est d'origine kabyle, et sa mère française. J'arrive à Paris à l'âge de 20 ans. Je démarre ma carrière en écrivant des sketches. Mes spectacles s'inspirent de ma terre natale, des situations de la vie quotidienne. Je fais aussi de la musique, et prête ma voix à des spots publicitaires. Qui suis-je ?

**Devinette 8 :** Je suis un écrivain algérien kabyle d'expression française, je suis né le 8 mars 1913 à Tizi Hibel en Haute Kabylie (Algérie), mon nom est Aït-Chabane. J'ai été assassiné à Alger par l'OAS le 15 mars 1962 (à 49 ans). Qui suis-je ?

### Éléments de réponses :



### I.2.4.3.7 Fiche pédagogique n°7

**Projet :** Réalisation d'un fichier contenant des informations concernant la langue-culture française.

**Séquence**

**Activité**

**Texte-support**

**Durée**

**Modalité de travail**

**Compétence langagière**

**Objectifs**

Présenter/Se présenter.

Compréhension de l'écrit.

Le Tour de France

02 heures.

Individuelle.

Acte de parole : Informer (donner des informations), exprimer son opinion et ses sentiments.

- Définir la situation de communication.

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>d'apprentissage</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier l'élément présenté dans le texte.</li> <li>▪ Repérer l'ordre des informations.</li> <li>▪ Lire, comprendre et analyser un texte informatif.</li> <li>▪ Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.</li> </ul> |
| <b>Moyens pédagogiques</b> | Tableau, copie imprimée, cahier d'essai, dictionnaire, ...  |

| Objectifs              |  |
|------------------------|--|
| <b>Linguistiques</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical du thème des sports.</li> </ul>   |
| <b>Inter/culturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir de grands événements sportifs français ou mondiaux.</li> <li>▪ Les comparer avec ceux de l'Algérie.</li> </ul>  |
| <b>Spécifiques</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.</li> <li>▪ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.</li> <li>▪ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.</li> <li>▪ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.</li> </ul> |
| <b>Communicatifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Compréhension écrite</b> : Comprendre et parler d'un événement sportif.</li> <li>▪ <b>Expression écrite</b> : compléter et produire des énoncés avec des mots français, rédiger un dialogue à partir de notes.</li> </ul>  |
| <b>Langagiers</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexique</b> : utiliser le vocabulaire relatif aux sports les plus communs et les lieux où l'on pratique, employer des mots autour du thème de compétitions sportives, introduction au vocabulaire de ce thème.</li> <li>▪ <b>Grammaire</b> : utiliser le présent, utiliser des structures qui nécessitent l'indicatif, nominalisation des verbes, employer les verbes détester et adorer, ...</li> </ul> |
| <b>Transversaux</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instruction et curiosité. Découverte du monde.</li> </ul>   |

### Déroulement prévu de la séance

| Moments                                       |  | Contenus  |
|---|--|---|
| <b>Premier moment (1<sup>ère</sup> étape)</b> | <b>Eveil de l'intérêt</b> (Sans voir le support) | 1-Connaissez-vous des noms de sport ?<br>2-Pouvez-vous les citer ? Pouvez-vous citer des compétitions mondiales ? Algériennes ? Françaises ?<br>3-Connaissez-vous le Tour de France ? |



|  |                                     |  |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
|--|-------------------------------------|--|-------------|-----------------|-----------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| Deuxième moment<br>(2 <sup>ème</sup> étape)  | Image du texte                      | <p>- L'apprenant observe :</p> <p>1- L'organisation du texte : Présence de titre, paragraphes, source ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le titre du texte?</li> <li>- Qui en est l'auteur ?</li> <li>- Quel est la source de ce texte ?</li> <li>- Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte?</li> </ul> <p>2- Définir la situation de communication en complétant le tableau suivant :</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Qui parle ?</td> <td>A qui ?</td> <td>De quoi ?</td> <td>Dans quel but ?</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table> | Qui parle ? | A qui ?         | De quoi ? | Dans quel but ? | ..... | ..... | ..... | ..... |
|  | Qui parle ?                         | A qui ?  | De quoi ?   | Dans quel but ? |           |                 |       |       |       |       |
| .....  | .....                               | .....  | .....       |                 |           |                 |       |       |       |       |
| Hypothèses de sens                           | - De quoi parle-t-on dans ce texte? |  |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
| Troisième moment<br>(3 <sup>ème</sup> étape) | Lecture silencieuse                 | L'enseignant demande aux apprenants de procéder à <i>une lecture silencieuse</i> du texte-support (il lit en même temps qu'eux pour chronométrer cette activité).  |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
|  | Lecture magistrale                  | - Vérification des hypothèses de sens.   |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
| Quatrième moment<br>(4 <sup>ème</sup> étape) | Exploitation du texte               | - Répondre au questionnaire : Il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte-support. Par un jeu de <i>questions/réponses</i> balayant l'ensemble du document, il poussera les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée texte.  |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
| Cinquième moment<br>(5 <sup>ème</sup> étape) | Synthèse                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées forces du texte ou ce qui en fait l'intérêt.</li> <li>- <b>Cap vers l'écriture</b> : Produire une trace écrite ou un petit texte en "imitant", formellement, le support de départ en exploitant les exercices proposés pour aider l'apprenant dans l'agencement de son écrit : Compléter un dialogue sur le sport favori.</li> <li>- Lecture individuelle (intégrale) du texte.</li> </ul>   |             |                 |           |                 |       |       |       |       |
| Moment ludique                               | Jeu de lecture                      | <b>Quiz de sports</b> : Connaître certaines expressions concernant les mots du cyclisme.   |             |                 |           |                 |       |       |       |       |

### Fiche pédagogique n° 7 (de l'apprenant)

#### Le Tour de France

##### Qu'est-ce-que le Tour de France ?

Le Tour de France est une compétition cycliste se déroulant sur 3000 kms pendant trois semaines au mois de juillet. Le Tour se déroule en 20 étapes à travers la France et depuis les dernières années dans les pays limitrophes. Il débute



par une course contre la montre et est interrompu par 1 ou 2 journées de repos. Il est également appelé « la Grande Boucle ». Le Tour est le troisième grand événement sportif suivi à travers le monde, après la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques.

### Depuis quand existe le Tour de France ?

Le Tour de France a été créé en 1903 par le quotidien sportif parisien l'Auto (futur équipe) dirigé par Henri Desgrange. Afin de rendre la course plus attractive, on lui inventa en 1919 le maillot jaune et en 1933 le maillot du meilleur grimpeur. Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ 1 heure avant le passage des coureurs. Elle distribue des objets en tout genre souvent avec des cascadeurs qui font les pitres. Les véhicules sont les plus souvent insolites et décorés pour impressionner le public.

### Pourquoi des maillots de différentes couleurs ?

Il existe toute une série de maillots de couleurs différentes pour permettre d'évaluer les meilleurs coureurs. Le maillot jaune est porté par le leader du classement général, le maillot vert représente le classement par points du meilleur sprinter, le maillot à pois rouge désigne le meilleur grimpeur et le maillot blanc est porté par le **meilleur jeune** coureur (**moins de 25 ans**) du classement général.

(Texte adapté) [www.aduis.fr](http://www.aduis.fr)

## Questionnaire

### Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|  |  |
|--|--|
| <p>1. En quelle année a eu lieu la première édition du Tour de France?</p> <p><input type="radio"/> 1903.</p> <p><input type="radio"/> 1913.</p> <p><input type="radio"/> 1816.</p>  | <p>2. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisée en France s'appelait...</p> <p><input type="radio"/> Le vélo.</p> <p><input type="radio"/> La bicyclette.</p> <p><input type="radio"/> L'auto.</p> |
| <p>3. Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ...</p> <p><input type="radio"/> 3 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input type="radio"/> 2 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input type="radio"/> 1 heure avant le passage des coureurs.</p> | <p>4. Le Tour se déroule à travers la France et depuis les dernières années dans les pays limitrophes en ...</p> <p><input type="radio"/> 15 étapes.</p> <p><input type="radio"/> 20 étapes.</p> <p><input type="radio"/> 25 étapes.</p>       |
| <p>5. Le Tour de France se déroule sur 3000 kms pendant ...</p> <p><input type="radio"/> deux semaines au mois de juillet.</p> <p><input type="radio"/> trois semaines au mois de juillet.</p> <p><input type="radio"/> un mois au mois de juillet.</p>  | <p>6. Quelle était l'année où on inventa maillot jaune ?</p> <p><input type="radio"/> 1919.</p> <p><input type="radio"/> 1923.</p> <p><input type="radio"/> 1933.</p>  |
| <p>7. Il existe toute une série de maillots de couleurs différentes pour permettre ...</p>   | <p>8. Qui a été le créateur de Tour la de France?</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> d'évaluer les meilleurs coureurs.<br><input type="radio"/> d'évaluer les meilleurs spectateurs.<br><input type="radio"/> de financer la course. | <input type="radio"/> Henri Desgrange.<br><input type="radio"/> Géo Lefèvre.<br><input type="radio"/> Charles Stourm. |
|---|---|

**Exercice n°2**

Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.

|   | Vrai | Faux |
|---|------|------|
| Le Tour de France n'a lieu qu'en France.<br>Justification : .....   |      |      |
| Le Tour de France est une compétition cycliste se déroulant pendant trois semaines au mois de juin.<br>Justification : .....                                    |      |      |
| Le Tour est le troisième grand évènement sportif suivi à travers le monde, après la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques.<br>Justification : ..... |      |      |
| Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ 1 heure avant le passage des coureurs.<br>Justification : .....                 |      |      |

**Exercice n°3**

Ecrivez le nom du maillot et reliez.

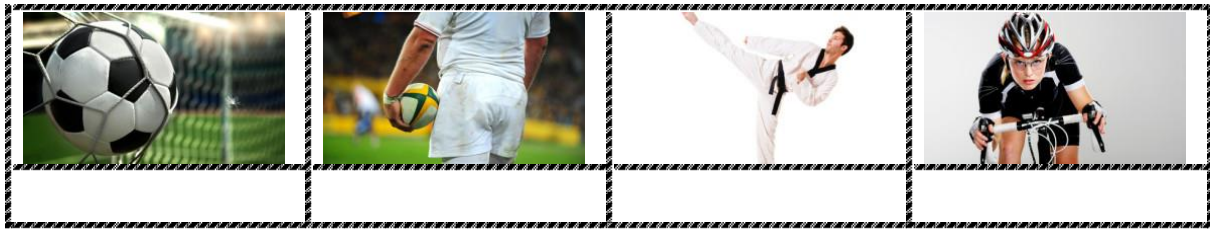


Le meilleur grimpeur    Le vainqueur du Tour    Le meilleur sprinteur    Le **meilleur jeune** coureur

**Exercice n°4**

Connaissez le nom des sports en français ? Associez le nom des sports aux images : Le golf - La natation - Le rugby - Le judo - Le football - Le handball - Le tennis - Le cyclisme.





Exercice n°5

Complétez chaque phrase par le mot qui convient : tatami-piscine-piste-court-terrain.

Le football pratique sur un ..... . La natation se pratique dans une ..... .  
 Le ski se pratique sur une ..... . Le tennis se pratique sur ..... .  
 Le judo se pratique sur un ..... .

Exercice n°6

Classez les sports par catégorie.

Éléments de réponse

Le tennis - Le plongeon - Le marathon - Le ping-pong - Le handball - La natation -  
 L'escrime - La boxe - Le hockey - La marche - La lutte - Le football

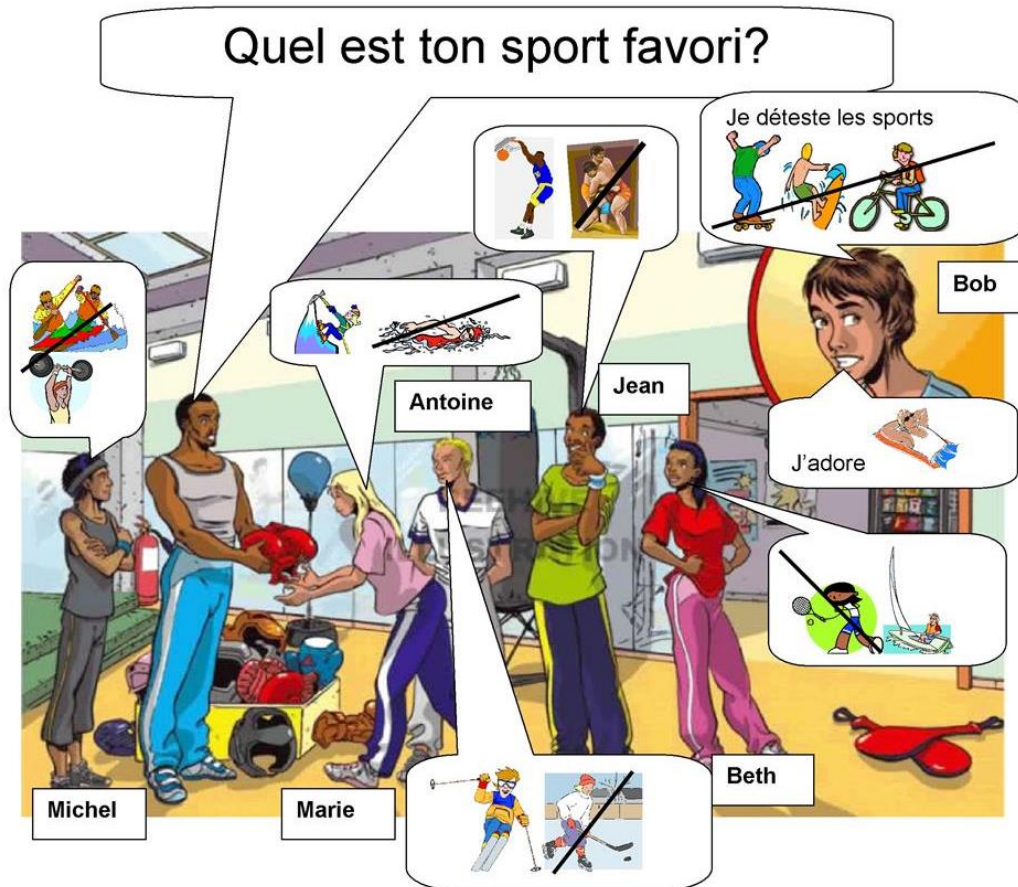
|            |                   |                    |                  |                  |
|------------|-------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Athlétisme | Sports collectifs | Sports de raquette | Sports de combat | Sports nautiques |
|            |                   |                    |                  |                  |

Exercice n°7

Le moniteur demande aux élèves quel est leur sport favori. Aidez-vous de l'image et des éléments de réponse pour écrire la réponse de chaque élève.

Éléments de réponse

faire du vélo – skier – faire du rafting – escalader – jouer au basketball – jouer au ice hockey  
 – faire de la lutte libre – nager – plonger – faire de la voile – lever des poids – jouer au tennis – relâcher.



Moniteur : Quel est ton sport préféré ?

- Michel : .....
- Marie : .....
- Antoine : .....
- Jean : .....
- Beth : .....
- Bob : .....
- Et toi : .....

**Activité ludique n° 6:**  **Quiz : sports**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Mode de l'activité</b>       | Jeu de quiz.  |
| <b>Objectifs linguistiques</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augmenter le stock lexical de l'apprenant.</li> <li>▪ Affermir la compréhension des mots.</li> <li>▪ Connaître et identifier le champ lexical.</li> </ul>  |
| <b>Objectifs interculturels</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaître et s'approprier quelques expressions de sports.</li> </ul>   |
| <b>Objectifs spécifiques</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Découvrir et s'approprier les expressions françaises du cyclisme : <i>être à la campagne, pédaler avec les oreilles, rouler en facteur, ...</i></li> </ul> |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Type de participation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.</li> </ul>                                     |
| <b>Temps accordé</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quinze minutes.</li> </ul>  |
| <b>Instructions</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>En lisant les questions à choix multiples, chaque groupe doit choisir la réponse qui convient.</li> </ul> |

**Consigne de l'activité :** Cochez la bonne réponse.



### Les mots du cyclisme



#### 1. Que signifie l'expression « être à la campagne » ?

- Pédaler dans le vide
- Pédaler dans la boue
- Être seul loin derrière les autres

#### 2. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles », ou encore « pédaler carré » ?

- Ne pas pédaler droit
- Dodeliner de la tête pour accompagner le mouvement
- Pédaler sans les mains

#### 3. « Poser un sac » veut dire ?

- Tomber de son vélo
- Accélérer soudainement
- Cracher par terre

#### 4. Que veut-on dire lorsque l'on dit d'un coureur qu'il « passe la fenêtre » ?

- Qu'il se dope
- Qu'il est fatigué
- Qu'il est en forme

#### 5. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?

- En haut du guidon
- Derrière la selle
- Derrière la tête

#### 6. Que signifie l'expression « rouler en facteur » ?

- Rouler en regardant le paysage
- Rouler en faisant des zigzags





#### **I.2.4.3.8                      Fiche pédagogique n°8 : Evaluation sommative (post-test culturel)**

Avant de clôturer notre expérimentation, nous avons fait une autre évaluation aux apprenants qu'est le post-test. Ces derniers, ayant déjà rencontré le pré-test, n'ont pas rencontré de difficultés.

L'objectif de ce post-test est de déterminer l'efficacité de notre expérimentation, il visait à évaluer le changement au niveau des connaissances et des compétences liées plus précisément à la compétence interculturelle. En effet, il s'agit ici de faire le point sur les compétences acquises après le processus de l'expérimentation. Cette phase est incontournable, elle a pour objectif principal de nous permettre d'observer les compétences et d'apprécier déjà les réussites que pourrait avoir la présente recherche par rapport à nos objectifs de départ. Nous précisons que nous avons refait le même test de départ pour vérifier la progression de notre échantillon. Il importe de signaler que les post-tests peuvent être réalisés de différentes manières.

Sur ce, l'analyse des résultats obtenus par ce questionnaire est un support solide qui nous permet de vérifier nos hypothèses.

#### **Objectifs de la séance :**

- ✚ Vérifier le degré d'acquisition des données abordées le long des séances programmées;
- ✚ Réexaminer le niveau des apprenants en termes de cet atelier de lecture/compréhension ;
- ✚ Examiner le respect de la tâche et de la consigne.

**Durée de la séance :** Une heure (donner le temps nécessaire à l'action apprenante pour que chaque apprenant puisse avancer à son rythme).

## Conclusion

Dans le chapitre antécédent et à travers les données du questionnaire, nous avons remarqué que les ancestrales pratiques pédagogiques perdurent encore et ce malgré le renouvellement méthodologique qui se fait dans le cadre des E/A.

En effet, dans les réponses analysées, nous avons constaté que le souci majeur des enseignants était la démotivation des apprenants en classe de FLE. Et que l'activité ludique est encore négligée.

A cet effet, et partant de ces pratiques anciennes qui n'ont pas totalement disparu chez les formateurs, nous avons proposé une autre manière de gérer les activités pédagogiques notamment celle de la compréhension de l'écrit dans une dimension ludique. Il importe de dire que les activités que nous tenterons d'expérimenter ne sont pas nées du hasard. Elles sont le résultat d'un travail de recherche et elles sont liées à de plusieurs éléments :

- ✚ liées aux constatations d'échec relevé sur le terrain à propos de la démotivation ;
- ✚ liées aux constatations d'échec relevé sur le terrain à propos de l'équilibre entre les aspects linguistique et culturel ;
- ✚ liées aussi à nos propres recherches à propos de ce qui se passe ailleurs dans le domaine de l'E/A du FLE.

Ces activités proposées se veulent une manière de renouveler les pratiques pédagogiques. Elles visent également de centrer l'E/A sur que nous considérons comme étant la plate-forme de l'appropriation de la langue dans toutes ses dimensions : la motivation et le plaisir d'apprendre.

Cette expérience se veut une renaissance pédagogique dans un cadre ludique afin de redonner le plaisir d'apprendre au moyen de pratiques motivantes et attractives qui puissent faire découvrir à l'apprenant toutes les beautés de la langue française.

Les leçons que nous proposons consistent à travers la compréhension de l'écrit, à lier les deux activités de base dans tout processus d'apprentissage : la lecture et l'écriture dans un cadre ludique. Ainsi le contenu du chapitre que nous venons de voir résume les étapes de notre expérimentation de la manière suivante :



- ✚ L'enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur choix passage exigé contribuant à la détermination des éléments périphériques (le terrain et le public), basiques et fondateurs à la démarche empirique ;
- ✚ La description du lieu et du public de l'expérimentation ;
- ✚ Les caractéristiques du public de l'expérimentation et les motifs de son choix ;
- ✚ La description de l'enseignante collaboratrice et de l'espace classe ;
- ✚ Le protocole expérimental pour donner un éclairage sur la méthode privilégiée et les objectifs assignés ainsi que la description détaillée du déroulement de chaque séance ;
- ✚ Les méthodes de travail adoptées, les principes et organisations de l'expérimentation ;
- ✚ Les objectifs des cours, le choix de l'activité (lecture/compréhension) et le choix des thèmes et des textes ;
- ✚ La présentation de l'expérimentation ainsi que sa durée ;
- ✚ Les fiches pédagogiques de travail contenant le contexte et les objectifs pédagogiques et aussi le déroulement de chaque séance.

Les résultats obtenus seront analysés et des propositions pour un renouvellement pédagogique adéquat seront émises dans le chapitre suivant.

# Chapitre 3

## Analyse du corpus, résultats et perspectives

*« Pour enseigner, il faut de l'éros<sup>250</sup> »*

*PLATON*

---

<sup>250</sup>L'éros est un mot grec qui signifie le plaisir, l'amour, la passion.

## Introduction

Arrivant à ce sixième chapitre, nous tenons à rappeler que notre but était celui de décrire et de mesurer la compétence interculturelle chez les apprenants pendant la compréhension de l'écrit dans deux situations différentes, dans la compréhension de l'écrit ordinaire d'abord, puis dans la compréhension de l'écrit dans un cadre ludique. Ceci nous permettra de comparer l'impact de cette compétence dans les deux situations citées.

En effet, nous avons remarqué que les données abordées dans la partie théorique font dire que la compétence de compréhension et notamment la compétence interculturelle semble mieux développée pendant la compréhension de l'écrit. Ceci est dû aux caractéristiques des supports didactiques choisis, intégrant la dimension culturelle de la langue et faisant appel aux illustrations, qui permettent dans certains cas non seulement de renforcer la compréhension de l'écrit mais également de renforcer la compétence interculturelle.

Cependant, nous vérifierons toutes ces données suite à notre expérimentation avec les apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne. Cette vérification consistera à mettre en comparaison la compétence interculturelle dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il serait question de travailler ladite compétence interculturelle à travers la compréhension de l'écrit dans un cadre ordinaire, puis, avec le groupe expérimental où la même compétence serait travaillée dans un cadre ludique.

Dans cette continuité, il sera question de présenter et d'interpréter les résultats recueillis. Dans un premier temps, nous nous consacrerons aux données du pré-test pour déterminer le degré zéro de notre public; dans un second temps nous nous pencherons sur les données des activités réalisées lors des cours y compris les activités ludiques et dans un troisième temps, nous nous mettrons l'accent sur les résultats du post-test pour mesurer le degré de progression de notre public.

### II.3.1 Présentation du corpus et interprétation des résultats

Dans cette partie nous étalons les différentes activités expérimentales à l'aide desquelles nous essayons de vérifier et de mettre l'accent d'une façon judicieuse sur l'influence, le rôle, et l'apport positifs du ludique dans l'E/A du FLE. A l'issue des séances d'apprentissage nous réévaluons les compétences des apprenants. Enfin, la

comparaison des résultats du post-test et du pré-test sera très intéressante dans la mesure où elle permettra de vérifier l'impact que peut avoir le ludique sur les compétences du groupe expérimental.

Il importe de signaler qu'au début, nous avons envisagé de filmer les séances réalisées lors de notre expérimentation, afin de défendre avec plus de sûreté notre sujet, mais cette éventualité fut impossible à réaliser. En effet, cette opération aurait demandé plus de temps dont nous ne disposons pas.

Dans un cadre général, et avant d'entrer les détails des données obtenues de notre expérimentation, nous signalons une large participation de la part des apprenants dans les deux groupes. Cette participation est notamment beaucoup plus appréciable; ceci est peut-être dû au fait que la majorité de ces apprenants ont déjà étaient nos apprenants dans le cycle primaire.

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter statistiquement les résultats du pré-test, des séances et du post- test. Les données seront exposé dans des tableaux avec diagrammes que nous allons accompagner d'une lecture générale des pourcentages et d'un commentaire. Nous mettrons les données des deux groupes (témoin et expérimental) ensemble dans un même tableau.

### II.3. 1.1 Données du pré-test

Les trente questions choisies dans ce test appartiennent aux six thèmes traités lors de notre expérimentation. Ces thèmes cités déjà avant sont la nation, la gastronomie, l'art architectural, les fêtes, les célébrités et les sports. Nous avons sélectionné cinq questions pour chaque thème.

#### 1. Quel est le président actuel français ?

| Réponse                  | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Nicolas Sarkozy.      | 06       | 30 %         | 08       | 40 %          |
| b) Jean-Pierre Raffarin. | 07       | 35 %         | 08       | 40 %          |
| c) François Hollande.    | 07       | 35 %         | 04       | 20 %          |
| <b>Total</b>             | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°6

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 35 % « T » et 20 % « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 30 % « T » et 40 % « E » des apprenants croient que le président actuel français est Nicolas Sarkozy et que 35 % « T » et 40 % « E » des apprenants ont répondu Jean-Pierre Raffarin. Ces réponses reflète que 65 % « T » et 80 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur le président actuel français de la langue étrangère apprise.

## 2. Quelle est la capitale de la France?

| Réponse      | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Genève.   | 09       | 45 %         | 07       | 35 %          |
| b) Madrid.   | 04       | 20 %         | 06       | 30 %          |
| c) Paris.    | 07       | 35 %         | 07       | 35 %          |
| <b>Total</b> | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°7

A partir du tableau n°7, nous constatons que 45 % « T » et 35 % « E » des apprenants ont répondu que la capitale française est Genève. Un taux estimé de 20 % « T » et 30 % « E » des apprenants a répondu Madrid et un pourcentage de 35 % des apprenants des deux groupes ont répondu juste. Ces résultats indiquent 65 % des apprenants n'ont pas une idée sur la capitale du pays de la langue étrangère apprise.

## 3. Quelles sont les couleurs du drapeau français?

| Réponse                           | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le vert, le rouge et le blanc. | 06       | 30 %         | 08       | 40 %          |
| b) Le bleu, le rouge et le blanc. | 07       | 35 %         | 06       | 30 %          |
| c) Le jaune, le rouge et le noir. | 07       | 35 %         | 06       | 30 %          |
| <b>Total</b>                      | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°8

Le tableau n°8 indique que 35 % « T » et 30 % « E » des apprenants ont un taux de réponse correcte. En revanche 30 % « T » et 40 % « E » des apprenants pensent que le drapeau français est vert, rouge et blanc. Nous notons aussi que 35 % « T » et 30 % « E » des apprenants ont répondu par jaune, rouge et noir. Ces données nous laissent dire qu'un

taux de 65 % « T » et 70 % « E » n'a pas de réponse correcte à cette question. Cela prouve qu'ils n'ont pas une idée sur le drapeau du pays de la langue étrangère apprise.

#### 4. Quelle est la monnaie de la France?

| Réponse       | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le dinar.  | 09       | 45 %         | 09       | 45 %          |
| b) Le dollar. | 03       | 15 %         | 02       | 10 %          |
| c) L'euro.    | 08       | 40 %         | 09       | 45 %          |
| <b>Total</b>  | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°9

A partir de ce tableau, nous remarquons que le taux de réponses correctes est 40 % « T » et 45 % « E ». Cependant un taux estimé de 45 % a répondu que la monnaie française est le dinar, tandis qu'un pourcentage de 15 % « T » et 10 % « E » a choisi de répondre par le dollar. Ces résultats indiquent les nuances des réponses concernant la monnaie du pays de la langue étrangère apprise, elles représentent 60 % « T » et 55 % « E ».

#### 5. Quelle est la ville française?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Toulouse.    | 08       | 40 %         | 11       | 55 %          |
| b) Constantine. | 00       | 00 %         | 00       | 00 %          |
| c) Rome.        | 12       | 60 %         | 09       | 45 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°10

Dans ce tableau, nous constatons que 40 % « T » et 55 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse tandis que 15 % « T » et 10 % « E » voient que Rome est une ville française. Ces résultats montrent que 60 % « T » et 65 % « E » des apprenants ignore la bonne réponse concernant la ville du pays de la langue étrangère apprise.

#### 6. Qu'est-ce que "La Cari"?

| Réponse                    | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Un plat traditionnel.   | 04       | 20 %         | 05       | 25 %          |
| b) L'hymne national.       | 09       | 45 %         | 06       | 30 %          |
| c) Une équipe de football. | 07       | 35 %         | 09       | 45 %          |
| <b>Total</b>               | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°11

Il ressort de ce tableau que seulement 20 % « T » et 25 % « E » des apprenants croient que le cari est un plat traditionnel. Alors qu'un taux de 45 % « T » et 30 % « E » des apprenants pensent qu'il représente l'hymne national. Nous notons aussi que 35 % « T » et 45 % « E » des apprenants pensent qu'il est une équipe de football. A travers ces réponses, nous apercevons que 80 % « T » et 75 % « E » des apprenants ignorent la gastronomie du pays de la langue étrangère apprise.

### 7. Comment s'appelle le pain long et croustillant que mangent quotidiennement les Français?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le bâton.    | 03       | 15 %         | 04       | 20 %          |
| b) La baguette. | 10       | 50 %         | 11       | 55 %          |
| c) La panette.  | 07       | 35 %         | 05       | 25 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°12

Les résultats de ce tableau montrent que seulement 15 % « T » et 20 % « E » des apprenants pensent que le bâton est un pain long et croustillant que les français mangent quotidiennement, 35 % « T » et 25 % « E » des apprenants ont répondu par la panette, 50 % « T » et 55 % « E » d'entre eux ont répondu par la baguette qui est la réponse correcte. Cela justifie que les apprenants n'ont pas des connaissances sur ce que mangent les français.

### 8. Comment s'appelle le plat français réservé aux grandes occasions?

| Réponse            | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La choucroute.  | 06       | 30 %         | 07       | 35 %          |
| b) La fondue.      | 08       | 40 %         | 08       | 40 %          |
| c) Le pâté créole. | 06       | 35 %         | 05       | 25 %          |
| <b>Total</b>       | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°13

Les réponses de ce tableau indiquent que 30 % « T » et 35 % « E » des apprenants ont répondu par la choucroute, 40 % « T/E » ont répondu par la fondue et 35 % « T » et 25 % « E » affirment que ce plat réservé aux grandes occasions est le pâté créole. Nous repérons à travers ces données que 65 % « T » et 75 % « E » des apprenants ne connaissent pas ce plat français.

### 9. Quelle est la spécialité alsacienne?

| Réponse           | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) La choucroute. | 06        | 30 %          | 06        | 30 %          |
| b) La fondue.     | 08        | 40 %          | 07        | 45 %          |
| c) Les crêpes.    | 06        | 30 %          | 07        | 35 %          |
| <b>Total</b>      | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°14

Les données présents sur ce tableau nous font remarquer que 30 % « T / E » des apprenants pensent que la spécialité alsacienne est la choucroute. 40 % « T » et 45 % « E » d'entre estiment qu'elle est la fondue. Le reste de notre public représentant 30 % « T » et 35 % « E » croie que ce sont les crêpes. Nous constatons que les apprenants n'ont pas des connaissances sur les spécificités régionales françaises concernant la gastronomie du pays de la langue étrangère apprise.

### 10. Quelle pâtisserie française symbolise la prospérité?

| Réponse              | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|----------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) La forêt noire.   | 10        | 50 %          | 09        | 45 %          |
| b) Le mille-feuille. | 04        | 20 %          | 05        | 25 %          |
| c) Les crêpes.       | 06        | 30 %          | 06        | 30 %          |
| <b>Total</b>         | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°15

Les réponses de ce tableau se partagent entre un taux de 50 % « T » et 45 % « E » pour la première réponse, un deuxième taux de 20 % « T » et 25 % « E » pour la deuxième et un dernier taux de 30 % « T » / « E » pour la dernière réponse qui renvoie à la réponse correcte. Nous observons que 70 % « T » / « E » des apprenants ne connaissent pas cette pâtisserie française.

### 11. Quel est le musée le plus célèbre de France?

| Réponse                    | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|----------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) Le musée du Louvre.     | 04        | 20 %          | 05        | 25 %          |
| b) Le musée d'Orsay.       | 09        | 45 %          | 06        | 30 %          |
| c) Le musée d'Art Moderne. | 07        | 35 %          | 09        | 45 %          |
| <b>Total</b>               | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°16



Le tableau n°16 recense des réponses des apprenants dont 20 % « T » et 25 % « E » ont répondu correctement à la question, tandis que 45 % « T » et 30 % « E » des apprenants croient que le musée le plus célèbre de France est le musée d'Orsay, alors que le reste pensent au musée d'Art Moderne. De ces chiffres, nous pouvons dire que la majorité des apprenants (soit 80 % « T » et 75 % « E ») ne savent pas que le musée le plus célèbre de France est celui du Louvre.

## 12. Où se trouve le musée du Louvre?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) A Marseille. | 04       | 20 %         | 06       | 30 %          |
| b) A Paris.     | 07       | 35 %         | 06       | 30 %          |
| c) A Toulouse.  | 09       | 45 %         | 08       | 40 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°17

A partir du tableau ci présent, nous mesurons le taux de 20 % « T » et 30 % « E » pour les apprenants qui pensent que le musée du Louvre se trouve à Marseille. Nous mesurons pareillement 45 % « T » et 40 % « E » pour ceux qui croient que ce musée se trouve à Toulouse. Nous mesurons également que 35 % « T » et 30 % « E » des apprenants ont trouvé la bonne réponse. Cela laisse entendre qu'un grand nombre (soit 65 % « T » et 70 % « E ») des apprenants ne connaissent pas où se trouve ce célèbre monument français.

## 13. Quel est le monument édifié pour témoigner des victoires des armées françaises?

| Réponse                   | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La pyramide du Louvre. | 06       | 30 %         | 07       | 35 %          |
| b) La Tour Eiffel.        | 10       | 50 %         | 10       | 50 %          |
| c) L'Arc du Triomphe.     | 04       | 20 %         | 03       | 15 %          |
| <b>Total</b>              | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°18

Il ressort de ce tableau que seulement 20 % « T » et 15 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Alors qu'un taux de 30 % « T » et 35 % « E » des apprenants pensent que la pyramide du Louvre est un monument édifié pour témoigner des victoires des armées françaises. Nous notons aussi que 50 % « T » / « E » des apprenants pensent que c'est la Tour Eiffel en faisant comparaison au monument algérien des martyrs (Maqam Chahid). A travers ces réponses, nous apercevons que 80 % « T » et 85 % « E »

des apprenants ignorent ce que représente ce célèbre monument pour les habitants du pays de la langue étrangère apprise.

#### 14. Comment s'appelle la résidence officielle du président français ?

| Réponse      | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|--------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) Elysée.   | 04        | 20 %          | 03        | 15 %          |
| b) Matignon. | 08        | 40 %          | 09        | 45 %          |
| c) Bercy.    | 08        | 40 %          | 08        | 40 %          |
| <b>Total</b> | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°19

Dans ce tableau, nous constatons que seulement 20 % « T » et 15 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse tandis que 40 % « T » et 45 % « E » voient que la résidence officielle de président français est Matignon. Alors que le taux de 40 % « T » / « E » renvoie aux apprenants qui ont répondu par Bercy. Ces résultats montrent que 80 % « T » et 85 % « E » des apprenants ignore la bonne réponse concernant la résidence officielle du président du pays de la langue étrangère apprise.

#### 15. Quel est le symbole de la capitale française ?

| Réponse                 | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) Notre Dame de Paris. | 07        | 35 %          | 08        | 40 %          |
| b) La Tour Eiffel.      | 04        | 20 %          | 05        | 25 %          |
| c) L'Arc du Triomphe.   | 09        | 45 %          | 07        | 35 %          |
| <b>Total</b>            | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°20

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 20 % « T » et 25 % « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 35 % « T » et 40 % « E » des apprenants croient que le symbole de la capitale française est la cathédrale Notre Dame de Paris et que 45 % « T » et 35 % « E » des apprenants ont répondu par l'Arc du Triomphe. Nous déduisons que 80 % « T » et 75 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur les symboles de la capitale du pays de la langue étrangère apprise.

#### 16. Que célèbre-t-on en France le 8 mai ?

| Réponse                    | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) La fête de la victoire. | 02       | 10 %          | 04       | 20 %          |

|                           |    |       |    |       |
|---------------------------|----|-------|----|-------|
| b) La fête de la musique. | 12 | 60 %  | 08 | 40 %  |
| c) La fête des pères.     | 06 | 30 %  | 08 | 40 %  |
| <b>Total</b>              | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Tableau n°21

Ce tableau n°21 traduit un taux de 10 % « T » et 20 % « E » des apprenants ayant répondu correctement à la question « La fête de la victoire ». Un deuxième taux dénote 60 % « T » et 40 % « E ». Il renvoie au pourcentage des apprenants ayant répondu par la fête de la musique et un troisième pourcentage de 30 % « T » et 40 % « E » des apprenants qui ont répondu par « La fête des pères ». Ces résultats indiquent 90 % « T » et 80 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur l'évènement du huit mai du pays de la langue étrangère apprise.

### 17. A quelle fête, les français mangent-ils du foie gras, des huitres, de la dinde et une bûche?

| Réponse        | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Pâques.     | 06       | 30 %         | 04       | 20 %          |
| b) Mardi gras. | 09       | 45 %         | 12       | 60 %          |
| c) Noël.       | 05       | 25 %         | 04       | 20 %          |
| <b>Total</b>   | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°22

L'analyse des données de ce tableau révèle que 30 % « T » et 20 % « E » des apprenants ont répondu par les pâques, 45 % « T » et 60 % « E » ont répondu par le mardi gras et 25 % « T » et 20 % « E » ont répondu par Noël qui à la bonne réponse. Nous pouvons dire que la majorité des apprenants (soit 75 % « T » et 80 % « E ») n'ont pas des connaissances sur ce que mangent les français pendant leurs fêtes.

### 18. Lors de quelle fête, les enfants se déguisent-ils ?

| Réponse        | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Pâques.     | 06       | 30 %         | 09       | 45 %          |
| b) Mardi gras. | 11       | 55 %         | 08       | 40 %          |
| c) Noël.       | 03       | 15 %         | 03       | 15 %          |
| <b>Total</b>   | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°23

A partir de ce tableau, nous remarquons que le taux de réponses correctes est 15 % « T » / « E ». Cependant un taux estimé de 30 % « T » et 45 % « E » a répondu que les enfants se déguisent pendant la fête des Pâques, tandis qu'un pourcentage de 55 % « T » et 40 % « E » a choisi de répondre le Mardi gras. Cela résulte les nuances des réponses concernant les traditions du pays de la langue étrangère apprise, elles représentent 85 % « T » / « E ».

### 19. Que célèbrent les français le premier novembre ?

| Réponse                       | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) La fête des Catherinettes. | 13       | 65 %          | 04       | 20 %          |
| b) La Toussaint.              | 05       | 15 %          | 04       | 20 %          |
| c) La fête des mères.         | 02       | 10 %          | 12       | 60 %          |
| <b>Total</b>                  | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°24

Il ressort de ce tableau que seulement 15 % « T » et 20 % « E » des apprenants croient que les français célèbrent le premier novembre la Toussaint. Alors qu'un taux de 65 % « T » et 20 % « E » des apprenants pensent qu'il représente la fête des Catherinettes. Nous notons aussi que 10 % « T » et 60 % « E » des apprenants pensent que le premier novembre est le jour de la fête des mères. A travers ces réponses, nous apercevons que 85 % « T » et 80 % « E » des apprenants ignorent les dates des fêtes du pays de la langue étrangère apprise.

### 20. Que doit-on dire à une personne qui vient d'éternuer?

| Réponse               | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) «Santé! ».         | 10       | 50 %          | 11       | 55 %          |
| b) «A tes souhaits!». | 03       | 15 %          | 04       | 20 %          |
| c) «Meilleurs vœux!». | 07       | 35 %          | 05       | 25 %          |
| <b>Total</b>          | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°25

Les résultats de ce tableau indiquent que seulement 15 % « T » et 20 % « E » des apprenants pensent qu'on doit dire «A tes souhaits!» à une personne qui vient d'éternuer, 50 % « T » et 55 % « E » des apprenants voient qu'il faut dire «Santé! », 35 % « T » et 25 % « E » d'entre eux ont répondu par «Meilleurs vœux!». Cela justifie qu'une majorité des

apprenants (soit 85 % « T » et 80 % « E ») ne connaissent pas l'utilité de ces expressions et ne savent pas se comporter dans ce genre de situations de communication.

### 21. Qui était Victor Hugo?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Un artiste.  | 06       | 30 %         | 07       | 35 %          |
| b) Un écrivain. | 10       | 50 %         | 11       | 55 %          |
| c) Un chanteur. | 04       | 20 %         | 02       | 10 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°26

Les réponses de ce tableau montrent que 30 % « T » et 35 % « E » des apprenants ont répondu par un artiste, 20 % « T » et 10 % « E » ont répondu par un chanteur et 50 % « T » et 55 % « E » affirment que Victor Hugo était un écrivain. Nous repérons à travers ces données que 50 % « T » et 45 % « E » des apprenants ne connaissent pas cet écrivain français.

### 22. Qui a été le créateur du Tour de la France ?

| Réponse             | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Henri Desgrange. | 03       | 15 %         | 02       | 10 %          |
| b) Géo Lefèvre.     | 07       | 35 %         | 06       | 30 %          |
| c) Charles Stourm.  | 10       | 50 %         | 12       | 60 %          |
| <b>Total</b>        | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n°27

Les données présents sur ce tableau nous font remarquer que 15 % « T » et 10 % « E » des apprenants pensent que le créateur du Tour de la France est Henri Desgrange. 35 % « T » et 30 % « E » d'entre estiment qu'il est Géo Lefèvre. Le reste de notre public représentant 50 % « T » et 60 % « E » croient que c'est Charles Stourm. Nous constatons que 85 % « T » et 90 % « E » des apprenants n'ont pas des connaissances sur les spécificités de cet événement sportif français.

### 23. Joueur de football français mondialement connu surnommé « le maestro » par les italiens, c'est :

| Réponse             | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Zinedine Zidane. | 08       | 40 %         | 08       | 40 %          |

|                      |    |       |    |       |
|----------------------|----|-------|----|-------|
| b) Dany Boon.        | 04 | 20 %  | 05 | 25 %  |
| c) Madjid Bougherra. | 08 | 40 %  | 07 | 35 %  |
| <b>Total</b>         | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Tableau n°28

Les réponses de ce tableau se partagent entre un taux de 40 % « T » / « E » pour la première réponse qui renvoie à la réponse correcte, un deuxième taux de 20 % « T » et 25 % « E » pour la deuxième et un dernier taux de 40 % « T » / et 35 % « E » pour la dernière réponse. Nous observons que 60 % « T » / « E » des apprenants ne connaissent pas cette personnalité sportive française.

#### 24. Qui a été l'homme d'état français et écrivain jugeant que « la France ne peut être la France sans grandeur » ?

| Réponse                 | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Charles de Gaulle.   | 04       | 20 %          | 05       | 25 %          |
| b) Napoléon Bonaparte.  | 09       | 45 %          | 06       | 35 %          |
| c) François Mitterrand. | 07       | 35 %          | 09       | 45 %          |
| <b>Total</b>            | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°29

Le tableau n°29 recense les réponses des apprenants dont 20 % « T » et 25 % « E » ont répondu correctement à la question, tandis que 45 % « T » et 30 % « E » des apprenants croient que l'homme d'état français et écrivain jugeant que « la France ne peut être la France sans grandeur » a été Napoléon Bonaparte, alors que le reste pense à François Mitterrand. De ces chiffres, nous pouvons dire que la majorité des apprenants (soit 80 % « T » et 75 % « E ») ne connaissent pas cette célébrité historique française.

#### 25. Savez-vous qui a inventé la fête des mères ?

| Réponse                 | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Charles de Gaulle.   | 10       | 50 %          | 08       | 40 %          |
| b) Napoléon Bonaparte.  | 07       | 35 %          | 06       | 30 %          |
| c) François Mitterrand. | 03       | 15 %          | 06       | 30 %          |
| <b>Total</b>            | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°30

A partir du tableau ci présent, nous mesurons le taux de 20 % « T » et 30 % « E » pour les apprenants qui pensent que c'est Charles de Gaulle qui a inventé la fête des mères.

Nous mesurons pareillement 35 % « T » et 30 % « E » pour ceux qui croient que cette invention revient à François Mitterrand. Nous mesurons également que 35 % « T » et 30 % « E » des apprenants ont trouvé la bonne réponse, qui est celle de Napoléon Bonaparte. Cela laisse entendre qu'un grand nombre (soit 65 % « T » et 70 % « E ») des apprenants ne connaissent pas cette personnalité française qui a inventé cette fête.

### 26. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?

| Réponse               | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-----------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) En haut du guidon. | 04        | 20 %          | 06        | 30 %          |
| b) Derrière la selle. | 09        | 40 %          | 07        | 35 %          |
| c) Derrière la tête.  | 07        | 35 %          | 07        | 35 %          |
| <b>Total</b>          | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°31

Il ressort de ce tableau que seulement 20 % « T » et 30 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Alors qu'un taux de 40 % « T » et 35 % « E » des apprenants pensent qu'un coureur qui a les mains « aux cocottes » signifie qu'il les a derrière la selle. Nous notons aussi que 20 % « T » / « E » des apprenants pensent que c'est cette expression veut dire qu'il les a derrière la tête. A travers ces réponses, nous confirmons que 80 % « T » et 70 % « E » des apprenants ignorent la signification exacte de cette expression pour les habitants du pays de la langue étrangère apprise.

### 27. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisé en France s'appelait :

| Réponse           | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) Le vélo.       | 07        | 35 %          | 09        | 45 %          |
| b) La bicyclette. | 10        | 50 %          | 07        | 35 %          |
| c) L'auto.        | 03        | 15 %          | 04        | 20%           |
| <b>Total</b>      | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n°32

Dans ce tableau, nous constatons que seulement 15 % « T » et 20 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse celle de la troisième proposition « L'auto », tandis que 35 % « T » et 45 % « E » voient que le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisé en France s'appelait le vélo. Alors que le taux de 50 % « T » / 35 % « E » renvoie aux apprenants qui ont répondu par la bicyclette. Ces résultats



montrent que 85 % « T » et 80 % « E » des apprenants ignore la bonne réponse concernant ce journal du pays de la langue étrangère apprise.

### 28. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles » ou encore « pédaler carré » ?

| Réponse  | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|--|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Ne pas pédaler droit.                             | 10       | 50 %          | 08       | 40 %          |
| b) Pédaler avec les mains.                           | 04       | 20 %          | 05       | 25 %          |
| c) Dodiner de la tête pour accompagner le mouvement. | 06       | 30 %          | 07       | 35 %          |
| <b>Total</b>   | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°33

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 30 % « T » et 35 % « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 50 % « T » et 40 % « E » des apprenants croient que l'expression « pédaler avec les oreilles » veut dire « ne pas pédaler droit » et que 20 % « T » et 25 % « E » des apprenants ont répondu par « pédaler avec les mains ». Nous déduisons que 70 % « T » et 65 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur cette expression utilisée par les habitants du pays de la langue étrangère apprise.

### 29. Quel animal représente la France?

| Réponse      | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Le paon.  | 06       | 35 %          | 09       | 45 %          |
| b) Le lion.  | 10       | 50 %          | 08       | 40 %          |
| c) Le coq.   | 04       | 20 %          | 03       | 15 %          |
| <b>Total</b> | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n°34

Les résultats de ce tableau n°34 traduisent un taux de 20 % « T » et 15 % « E » des apprenants ayant répondu correctement à la question par « le coq ». Un deuxième taux dénote 35 % « T » et 45 % « E ». Il renvoie au pourcentage des apprenants ayant répondu par « le paon » et un troisième pourcentage de 50 % « T » et 40 % « E » des apprenants qui ont répondu par « le lion ». Ces résultats indiquent 80 % « T » et 85 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur ce symbole du pays de la langue étrangère apprise.

### 30. L'expression « rouler en facteur » signifie :

| Réponse | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|---------|----------|---------------|----------|---------------|
|---------|----------|---------------|----------|---------------|



|                                    |           |              |           |              |
|------------------------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| a) Rouler en regardant le paysage. | 09        | 45 %         | 11        | 55 %         |
| b) Rouler en faisant des zigzags.  | 08        | 40 %         | 07        | 35 %         |
| c) Rouler sans se fatiguer.        | 03        | 15 %         | 02        | 10 %         |
| <b>Total</b>                       | <b>20</b> | <b>100 %</b> | <b>20</b> | <b>100 %</b> |

Tableau n°35

Il ressort de ce tableau que seulement 15 % « T » et 10 % « E » des apprenants croient que l'expression « rouler en facteur » signifie « rouler sans se fatiguer » qui est la réponse convenable. Alors qu'un taux de 45 % « T » et 44 % « E » des apprenants pensent qu'elle veut dire « rouler en regardant le paysage ». Nous notons aussi que 40 % « T » et 35 % « E » des apprenants pensent que la bonne réponse est celle de « rouler en faisant des zigzags ». A travers ces réponses, nous apercevons que 85 % « T » et 90 % « E » des apprenants ignorent la signification de cette expression utilisée par les habitants du pays de la langue étrangère apprise. Le tableau suivant résume en chiffres les taux de réponses justes des deux groupes.

| Thèmes                         | Taux du groupe témoin           | Taux du groupe expérimental     |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Thème de la nation</b>      | 1 <sup>ère</sup> question: 35 % | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 35 % | 2 <sup>ème</sup> question: 35 % |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 35 % | 3 <sup>ème</sup> question: 30 % |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 40 % | 4 <sup>ème</sup> question: 45 % |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 40 % | 5 <sup>ème</sup> question: 55 % |
| <b>Thème de la gastronomie</b> | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 25 % |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 50 % | 2 <sup>ème</sup> question: 55 % |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 35 % | 3 <sup>ème</sup> question: 25 % |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 30 % | 4 <sup>ème</sup> question: 30 % |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 30 % | 5 <sup>ème</sup> question: 30 % |
| <b>Thème de l'architecture</b> | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 25 % |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 35 % | 2 <sup>ème</sup> question: 30 % |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 20 % | 3 <sup>ème</sup> question: 15 % |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 20 % | 4 <sup>ème</sup> question: 15 % |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 20 % | 5 <sup>ème</sup> question: 25 % |
| <b>Thème des fêtes</b>         | 1 <sup>ère</sup> question: 10 % | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 25 % | 2 <sup>ème</sup> question: 20 % |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 15 % | 3 <sup>ème</sup> question: 15 % |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 15 % | 4 <sup>ème</sup> question: 20 % |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 15 % | 5 <sup>ème</sup> question: 20 % |
|                                | 1 <sup>ère</sup> question: 50 % | 1 <sup>ère</sup> question: 55 % |

|                             |                                 |                                 |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Thème des célébrités</b> | 2 <sup>ème</sup> question: 15 % | 2 <sup>ème</sup> question: 10 % |
|                             | 3 <sup>ème</sup> question: 40 % | 3 <sup>ème</sup> question: 40 % |
|                             | 4 <sup>ème</sup> question: 20 % | 4 <sup>ème</sup> question: 25 % |
|                             | 5 <sup>ème</sup> question: 35 % | 5 <sup>ème</sup> question: 30 % |
|                             | <b>Pourcentage général</b>      |                                 |
| <b>Thème des sports</b>     | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 30 % |
|                             | 2 <sup>ème</sup> question: 15 % | 2 <sup>ème</sup> question: 20 % |
|                             | 3 <sup>ème</sup> question: 30 % | 3 <sup>ème</sup> question: 35 % |
|                             | 4 <sup>ème</sup> question: 20 % | 4 <sup>ème</sup> question: 15 % |
|                             | 5 <sup>ème</sup> question: 15 % | 5 <sup>ème</sup> question: 10 % |
| <b>Pourcentage général</b>  |                                 | <b>27.5 %</b>                   |

**Tableau 36 : Tableau récapitulatif du pourcentage de réussite.**

Il ressort de ce tableau que seulement 26.83 % « T » et 27.5 % « E » des apprenants ont réussi à trouver les bonnes réponses. Ce taux de réussite, qui est au-dessous de la moyenne, représente le degré zéro de notre public. A travers ces réponses, nous confirmons que 73.17 % « T » et 72.5 % « E » des apprenants ignorent ces informations culturelles du pays de la langue étrangère apprise.

### **Synthèse :**

A partir des réponses des apprenants et des résultats du pré-test proposé, nous avons résumé que :

- ✚ Les connaissances des apprenants de la culture française dans les deux groupes sont assez timides ;
- ✚ Suite à des discussions avec eux, leurs représentations se varient entre le négatif, le neutre, l'idéal et le réel ;
- ✚ Ces insuffisances sont dues, à notre avis, à la négligence de l'aspect culturel de la langue dans l'E/A de cette langue ;
- ✚ La compétence culturelle voire interculturelle n'est pas installée chez les apprenants.

L'absence de cet aspect relatif à la dimension culturelle de la langue et la présence de ces images stéréotypées chez les apprenants, qui se sont révélées dans les résultats du pré-test, étaient une source de motivation pour nous à entamer notre expérimentation qui sera évaluée par l'observation de la progression du processus interculturel tout au long des séances qui suivent ce pré-test.

### II.3.2 Comptes rendus des séances

Nous avons déjà présenté le contenu et le déroulement prévu des séances dans le chapitre précédent. Le déroulement des activités s'est fait de manière ordinaire dans la classe du groupe témoin. Par contre dans la classe du groupe expérimental, les mêmes activités sont faites dans une démarche ludique agréable, loin de toute contrainte pédagogique telles que la peur de faire des fautes, ne pas avoir une bonne note, afin de permettre aux apprenants le plaisir de lire et d'écrire. Signalons d'emblée que nous avons assisté au déroulement de ces séances afin de voir les conditions et les modalités selon lesquelles elles ont été réalisées. Pour assurer une clarté méthodologique, nous présenterons à chaque séance une description suivie par les activités et nous terminerons par un compte rendu sur le déroulement de ces activités et les productions écrites des apprenants au niveau de l'établissement où s'est déroulée notre expérimentation.

En ce qui concerne les activités de compréhension faites sur les copies, nous avons pu photocopier tous les travaux des deux groupes avant la correction pour faire notre analyse et dont nous exposons quelques échantillons au cours de notre thèse. Les résultats contenus dans les tableaux qui suivent, montrent le pourcentage des réponses correctes faites par les apprenants sur leurs copies par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante et par rapport à la compréhension.

Nous signalons que tous ces thèmes traités sont présentés de manière à ne pas heurter l'identité et la sensibilité des jeunes apprenants. Il faut ajouter que les thèmes traités sont négociés avec les apprenants au départ. Les textes et exercices sont adaptés à leurs niveaux, en fonction de leur âge et ils sont utilisés en cours de français de manière à leur permettre de découvrir, en plus de la langue française, des aspects de la culture française au travers de son histoire, de sa géographie, de son art, de sa littérature, de sa cuisine, de ses traditions, de ses fêtes. Rappelons que la culture française est caractérisée par un art de vivre, elle maintient des valeurs traditionnelles, parmi lesquelles une gastronomie reconnue, marquée notamment par ses fromages et ses vins, et des domaines comme la haute couture et la haute joaillerie...

#### II.3.2.1 Compte-rendu de la 1<sup>ière</sup> séance

Cette séance, qui vient juste après le pré-test, a pour thème la France. Elle dure deux heures. Elle vise l'assimilation de l'environnement français et la découverte des spécialités françaises. Cette séance contient les deux aspects de la langue, elle regroupe cinq activités, la première exploite le va et vient dans le texte, elle cible la recherche des informations demandées où l'apprenant doit répondre par vrai ou faux aux phrases proposées. Ces informations concernent les données, de l'appartenance, de la superficie et du climat de la France. Ensuite, une deuxième activité prend en charge les données statistiques géographiques et géopolitiques sur la France. Cette activité cible à relier des bons chiffres aux bonnes données sur la population, le soleil, les parcs naturels et la superficie de la France. La troisième activité est un exercice de classement qui vise beaucoup plus le côté linguistique et plus précisément les champs lexicaux correspondants à la météorologie, à la géographie et à la gastronomie. Dans la quatrième activité l'apprenant doit répondre aux questions sur les spécificités françaises à savoir sa devise, son drapeau et ses spécificités régionales en matière d'habitat que de cuisine. La dernière activité est un exercice de production écrite. Elle donne l'opportunité à l'apprenant de revenir à son identité pour la consolider en produisant un paragraphe sur son pays et en se servant des données de la boîte à outils. Cet exercice permet aux apprenants de construire des repères qui différencient les deux pays. Cela en investissant les éléments qui séparent des deux civilisations.

### II.3.2.1.1 Données des activités de la 1<sup>ière</sup> séance

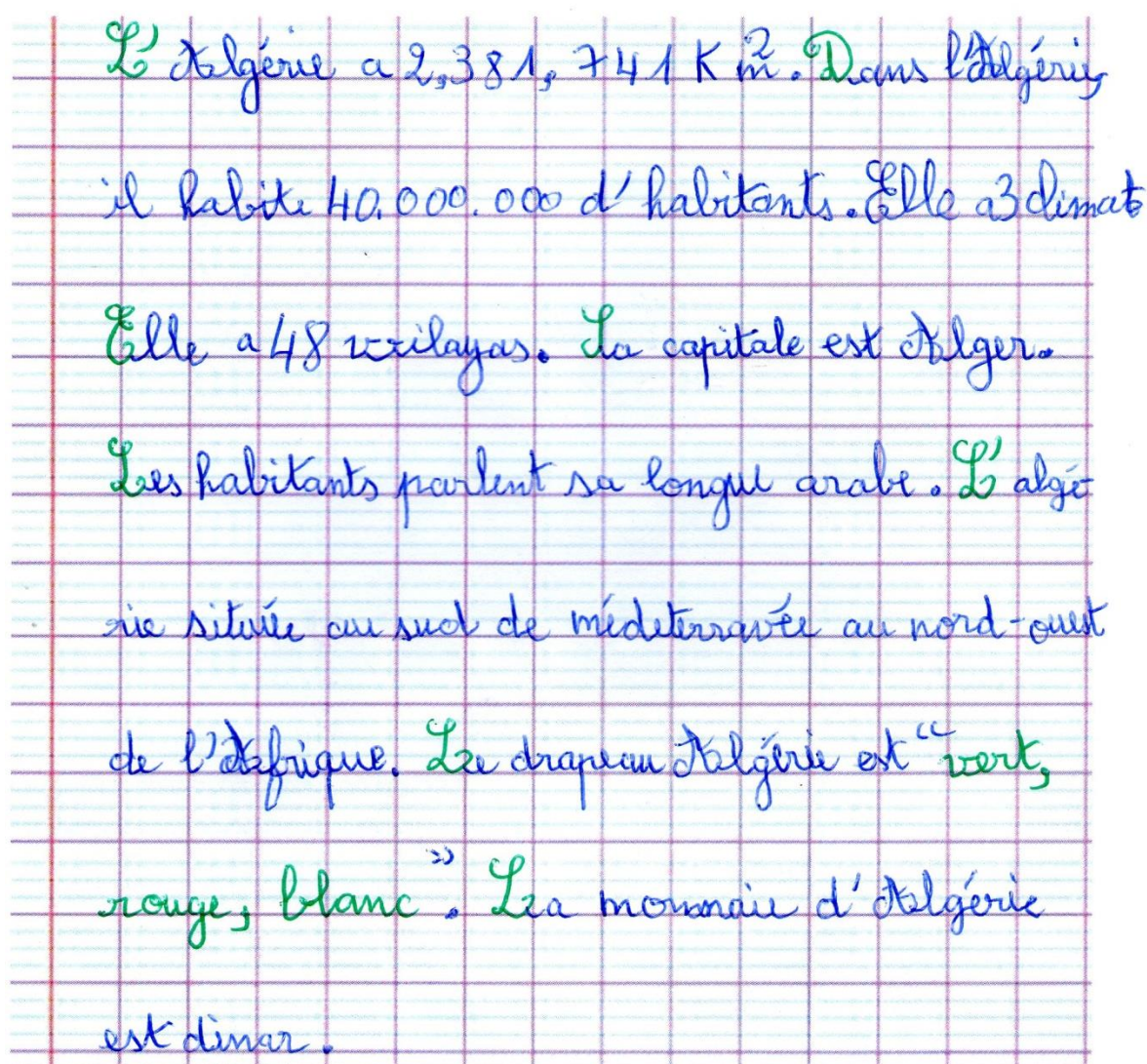
Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension. Nous signalons que le « T » fait référence aux données du groupe témoin et que le « E » fait référence aux données du groupe expérimental.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 72                   | 08                 | 90 %                      | 70                   | 10                 | 87.5 %                    |
| Exer n°2.        | 96                   | 04                 | 96 %                      | 95                   | 05                 | 95 %                      |
| Exer n°3.        | 38                   | 02                 | 95 %                      | 38                   | 02                 | 95 %                      |
| Exer n°4.        | 300                  | 40                 | 88.23 %                   | 302                  | 38                 | 88.82 %                   |
| <b>Totaux</b>    | <b>506</b>           | <b>54</b>          | <b>92.30 %</b>            | <b>505</b>           | <b>55</b>          | <b>91.58 %</b>            |

Tableau 37 : Lecture/compréhension (La France).

A propos des réponses données par les apprenants, nous avons remarqué une nette difficulté dans l'activité n°3. Cependant, l'utilisation du dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient à la 1<sup>ère</sup> et à la 2<sup>ème</sup> activité.

Nous constatons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans cette séance est 92.30 % « t » et 91.58 % « E », le pourcentage de réussite est presque le même dans les deux groupes. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.



L'Algérie a 2,381,741 Km<sup>2</sup>. Dans l'Algérie il habite 40.000.000 d'habitants. Elle a 3 climats. Elle a 48 wilayas. La capitale est Alger. Les habitants parlent sa langue arabe. L'Algérie est située au sud de méditerranée au nord-ouest de l'Afrique. Le drapeau Algérie est "vert, rouge, blanc". La monnaie d'Algérie est dinar.

Echantillon 1



Sud de la méditerranée - au nord-ouest de l'Afrique - le plus grand pays d'Afrique en superficie : 2.381.740 km<sup>2</sup> - 48 provinces appelées « Wilayas » - Au 1er janvier 2016, la population a atteint 40,4 millions d'habitants.

## L'Algérie.

L'Algérie est située au sud de la méditerranée et au nord-ouest de l'Afrique. Elle est le plus grand pays d'Afrique en superficie. La superficie est 2.381.741 Km carrée. Elle est composée de 48 Wilaya. Au 1<sup>er</sup> Janvier 2016, la population a atteint 40,4 millions d'habitants. Son climat est tempéré au nord et chaud au sud. La capitale est Alger. La langue est l'arabe, et la monnaie est le dinar.

### Echantillon 2

### II.3.2.2 Compte-rendu de la 2<sup>ème</sup> séance

Sous le titre de la Tour Eiffel, cette séance exploite le thème des monuments. Elle dure 2 heures. Elle cible la découverte de l'art architectural et du monde. Elle a pour objectifs l'enrichissement du lexique de l'art architectural, la découverte de célèbres monuments français et attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible. Elle touche à un aspect interdisciplinaire qui est la curiosité touristique et la découverte du monde. Notre choix de la Tour Eiffel est fait sur la base qu'elle représente un symbole de la capitale française. Nous avons sélectionné sept activités. Dans la première activité, les apprenants doivent cocher la bonne réponse. Dans la deuxième, ils répondent par vrai ou faux. Arrivant à la troisième activité, les apprenants doivent répondre à des questions. Quant au quatrième exercice, il exploite la Tour Eiffel en chiffres. Le cinquième exercice est un exercice à trou sur l'architecte de la Tour et les constructions métalliques du 19<sup>ème</sup> siècle. La sixième activité résume le texte dans une carte d'identité. La dernière activité est une sorte de comparaison entre les deux monuments celui de Maqam Chahid et celui de la Tour Eiffel à travers laquelle l'apprenant produit la carte d'identité de son patrimoine.

#### II.3.2.2.1 Données des activités de la 2<sup>ème</sup> séance

Dans le tableau suivant nous verrons en chiffres les réponses des questions posées, et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 60                   | 00                 | 100 %                     | 60                   | 00                 | 100 %                     |
| Exer n°2.        | 70                   | 10                 | 87.5 %                    | 71                   | 09                 | 88.75 %                   |
| Exer n°3.        | 68                   | 32                 | 68 %                      | 68                   | 32                 | 68 %                      |
| Exer n°4.        | 180                  | 00                 | 100 %                     | 177                  | 03                 | 98.33 %                   |
| Exer n°5.        | 100                  | 40                 | 71.42 %                   | 104                  | 36                 | 74.28 %                   |
| Exer n°6.        | 172                  | 08                 | 95.55 %                   | 174                  | 06                 | 96.66 %                   |
| Exer n°7.        | 135                  | 05                 | 96.42 %                   | 134                  | 06                 | 95.71 %                   |
| <b>Totaux</b>    | <b>785</b>           | <b>95</b>          | <b>88.20 %</b>            | <b>788</b>           | <b>92</b>          | <b>89.54 %</b>            |

Tableau 38 : Lecture/compréhension (La Tour Eiffel).

A propos des réponses données par les apprenants, nous avons remarqué que les premiers exercices étaient faciles et abordables pour la majorité des apprenants, la



difficulté réside dans l'activité n°5. Cependant, l'utilisation du dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Nous constatons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans cette séance est 88.20 % « t » et 89.54 % « E », le pourcentage de réussite est presque le même dans les deux groupes. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

**Exercice n°6**  
Complétez la carte d'identité suivante.

**Carte d'identité de la Tour Eiffel**

Date de naissance : 1887

Temps de construction : plus 2 ans

Age : 129 ans

Adresse : Paris

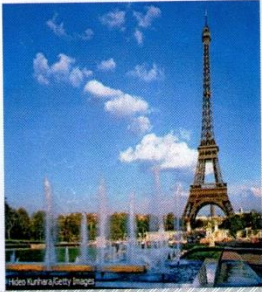
Ingénieur : Gustave Eiffel

Poids : 10000 t

Hauteur : 324 m

Entretien : 1 fois 7 ans

Escalier : 1665 marche



**Exercice n°7**  
Lisez le texte suivant puis complétez la carte d'identité suivante.

**Carte d'identité du Mémorial du Martyr  
(Maqam Chahid).**

Date de naissance : 1984-5 juillet 1989

Temps de construction : 9 mois

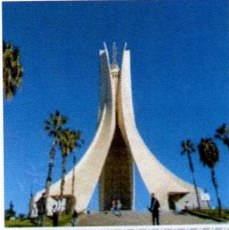
Age : 35

Adresse : Algier

Entreprise : Les Zoukain

Artistes : Bachir Gallice

Hauteur : 92 m



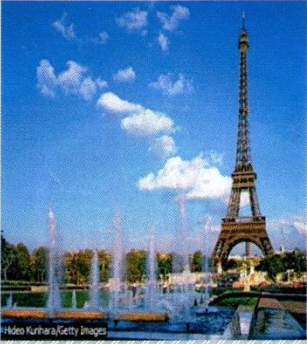
### Echantillon 3



**Exercice n°6**

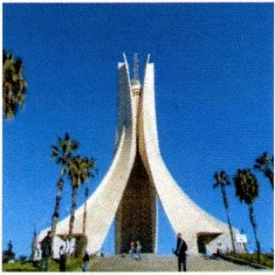
Complétez la carte d'identité suivante.

| Carte d'identité de la Tour Eiffel |                      |
|------------------------------------|----------------------|
| Date de naissance :                | 1887                 |
| Temps de construction :            | un peu plus de 2 ans |
| Age :                              | 129 ans              |
| Adresse :                          | Paris France         |
| Ingénieur :                        | Gustave Eiffel       |
| Poids :                            | 10000 tonnes         |
| Hauteur :                          | 327 mètres           |
| Entretien :                        | 10 ans               |
| Escalier :                         | 1165 marches         |


**Exercice n°7**

Lisez le texte suivant puis complétez la carte d'identité suivante.

| Carte d'identité du Mémorial du Martyr<br>(Maqam Chahid). |                             |
|---|-----------------------------|
| Date de naissance :                                       | 15 Novembre 1981            |
| Temps de construction :                                   | 8 mois                      |
| Age :   | 35 ans                      |
| Adresse :   | Algérie                     |
| Entreprise :  | Algeria                     |
| Artistes :  | Bachir Yelles, Khander Abd. |
| Hauteur :   | 90 mètres                   |



Echantillon 4

### II.3.2.3 Compte-rendu de la 3<sup>ème</sup> séance

Connaitre une culture implique la connaissance des modes de vie de sa société. Car chaque société transmet un modèle culturel dominant : les façons de manger, le statut de la femme, les façons de régler des conflits, de se comporter vis-à-vis d'étrangers, ... peuvent différer radicalement d'une société à une autre. Ainsi les goûts alimentaires et la façon de se nourrir sont aussi culturels et en évolution constante. C'est pour cette raison que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir des connaissances sur certaines pratiques sociales pour éviter le choc vis-à-vis de la culture de l'autre. Dans cette continuité, nous avons proposé le thème de la gastronomie.

Intitulée les repas, cette séance exploite le thème de la gastronomie française. Elle dure 2 heures. Elle cible la découverte la restauration à travers les trois principaux repas et la composition des menus français. Elle a pour objectifs l'enrichissement du lexique de repas et d'aliments, surtout la découverte des repas, des aliments et des plats favoris par les français. Elle attire l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible. Elle touche à un aspect interdisciplinaire qui est l'instruction civique. Notre choix de ce thème est fait sur la base que les spécificités régionales françaises sont très importantes, tant en matière d'habitat que de cuisine, qui ont une renommée internationale et qui ont créé une des premières gastronomies mondiales. Vu son importance, cette séance contient douze activités.

Par des exercices de vrai ou faux, à trou, de classement, de transformation et des réponses à des questions proposées, les apprenants sont censés connaître les habitudes alimentaires françaises, classer les aliments par catégories, nommer les trois principaux repas, indiquer leurs horaires et un menu pour chaque repas, associer les différentes catégories d'aliments avec les recommandations de consommation, comparer le menu algérien au français et parler de leurs propres repas.

Durant cette séance, nous avons pu constater l'ambiance qui régnait dans la classe. Contrairement à nos attentes, les apprenants n'étaient pas choqués par les différences alimentaires surtout les pêchés. Ils étaient intéressés et attentifs, ils étaient les plus actifs lorsqu'ils les nommaient. Cela montre une grande compréhension et surtout une grande implication au cours. Il y a même des apprenants qui prennent notes. Arrivant à la fin de la séance, les apprenants ont voulu savoir quel serait leur cours suivant.

#### II.3.2.3.1 Données des activités de la 3<sup>ème</sup> séance

Le tableau suivant retrace en chiffres les données des réponses, et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 74                   | 06                 | 92.5 %                    | 76                   | 04                 | 95 %                      |
| Exer n°2.        | 70                   | 10                 | 87.5 %                    | 69                   | 11                 | 86.25 %                   |
| Exer n°3.        | 200                  | 20                 | 90.90 %                   | 202                  | 18                 | 91.81 %                   |
| Exer n°4.        | 69                   | 11                 | 86.25 %                   | 70                   | 10                 | 87.5 %                    |

|                  |             |            |                |             |            |                |
|------------------|-------------|------------|----------------|-------------|------------|----------------|
| <b>Exer n°5.</b> | <b>75</b>   | <b>05</b>  | <b>93.75 %</b> | <b>76</b>   | <b>04</b>  | <b>95 %</b>    |
| <b>Exer n°6.</b> | <b>450</b>  | <b>30</b>  | <b>93.75 %</b> | <b>450</b>  | <b>30</b>  | <b>93.75 %</b> |
| <b>Exer n°7.</b> | <b>60</b>   | <b>00</b>  | <b>100 %</b>   | <b>60</b>   | <b>00</b>  | <b>100 %</b>   |
| <b>Exer n°8.</b> | <b>51</b>   | <b>09</b>  | <b>85 %</b>    | <b>54</b>   | <b>06</b>  | <b>90 %</b>    |
| <b>Exer n°9.</b> | <b>130</b>  | <b>10</b>  | <b>92.85 %</b> | <b>132</b>  | <b>08</b>  | <b>94.28 %</b> |
| <b>Exer n°10</b> | <b>35</b>   | <b>05</b>  | <b>87.5 %</b>  | <b>36</b>   | <b>04</b>  | <b>90 %</b>    |
| <b>Exer n°11</b> | <b>79</b>   | <b>21</b>  | <b>79 %</b>    | <b>80</b>   | <b>20</b>  | <b>80 %</b>    |
| <b>Totaux</b>    | <b>1293</b> | <b>127</b> | <b>89.90 %</b> | <b>1305</b> | <b>115</b> | <b>91.23 %</b> |

**Tableau 39 : Lecture/compréhension (Les repas).**

En ce qui concerne les réponses données par les apprenants, nous avons constaté que les premiers exercices étaient abordables pour la majorité des apprenants, la difficulté réside dans les activités n°3 et n°6. Cependant, l'utilisation du dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Nous constatons d'après ces données que le taux de compréhension dans cette séance est 89.90 % « t » et 91.23 % « E », le pourcentage de réussite du groupe expérimental commence à s'élever à partir du deuxième cours. Cela est dû, à notre avis, à la motivation qui règne dans ce groupe suite aux activités ludiques. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.



## Exercice n°12 (Production écrite)

A vos tours, parlez-nous de vos repas.

Maes repasLe petit-déjeuner:

Je mange le pain, du beurre et des œufs. Je bois du lait avec café.

Le déjeuner:

À midi, Je bois du jus, des fruits et Je mange de la salade des légumes avec le plat principal exemple du couscous.

Le dîner

Le soir, Je mange en cas exemple omelette et je bois des boissons gazeuses.

## Echantillon 5



## Exercice n°12 (Production écrite)

A vos tours, parlez-nous de vos repas.

Mes repas :Le petit déjeuner :

Au petit déjeuner, je bois un verre de café  
au lait, je mange un peu de pain, je mange  
aussi des tartines.

Le déjeuner :

Au déjeuner, en entrée, je mange une salade verte.  
Ensuite, au plat principal, je mange du riz avec la viande.  
Enfin, et en dessert, je mange une pomme.

Le dîner :

Au dîner, en entrée, je mange une carotte. Puis, en plat  
principal, je mange une soupe. Enfin, en dessert, je mange  
un yaourt.

Echantillon 6

### II.3.2.4 Compte-rendu de la 4<sup>ème</sup> séance

La culture populaire s'exprime par le biais des fêtes et des traditions qui marquent la vie quotidiennes des peuples. Religieuses, nationales ou encore païennes, ces fêtes donnent de belles occasions pour se réunir, se divertir et célébrer les grands évènements du quotidien. Elles sont aussi un moyen de communication à travers des symboles et des images.

Dans cette perspective, le thème de la présente séance est les fêtes. Car on aime bien célébrer des fêtes en France, chaque région, ayant ses propres coutumes festives, a ses danses, plats, costumes, légendes, et jeux caractéristiques. La Fête de la musique est l'un des évènements qu'anime la France durant l'année. Cette séance s'étale sur 02 heures. Linguistiquement, elle vise à connaître et identifier le champ lexical du thème de fêtes et de musiques. Interculturellement, elle a pour but de découvrir de célèbres évènements français et les comparer avec ceux de l'Algérie.

Par le va et vient dans le texte, la première activité cible la recherche des informations demandées où l'apprenant doit cocher la bonne réponse. De même, et à travers le deuxième exercice, il doit répondre par vrai ou faux aux phrases proposées et en même temps justifier ses réponses. Dans la troisième activité, l'apprenant doit répondre aux questions sur les spécificités de cette fête. La dernière activité est un exercice de production écrite. Elle donne l'opportunité à l'apprenant de revenir à son identité pour la consolider en produisant un paragraphe sur les fêtes dans son pays. Cet exercice permet aux apprenants de construire des repères qui différencient les deux pays. Cela en investissant les éléments qui séparent des deux civilisations.

#### II.3.2.4.1 Données des activités de la 4<sup>ème</sup> séance

Les résultats résumés dans ce tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les apprenants par rapport à la compréhension.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 154                  | 06                 | 96.25 %                   | 153                  | 07                 | 95.62 %                   |
| Exer n°2.        | 70                   | 10                 | 87.5 %                    | 72                   | 08                 | 90 %                      |
| Exer n°3.        | 96                   | 24                 | 80 %                      | 98                   | 22                 | 81.66 %                   |
| <b>Totaux.</b>   | <b>320</b>           | <b>40</b>          | <b>87.91 %</b>            | <b>323</b>           | <b>37</b>          | <b>89.72 %</b>            |



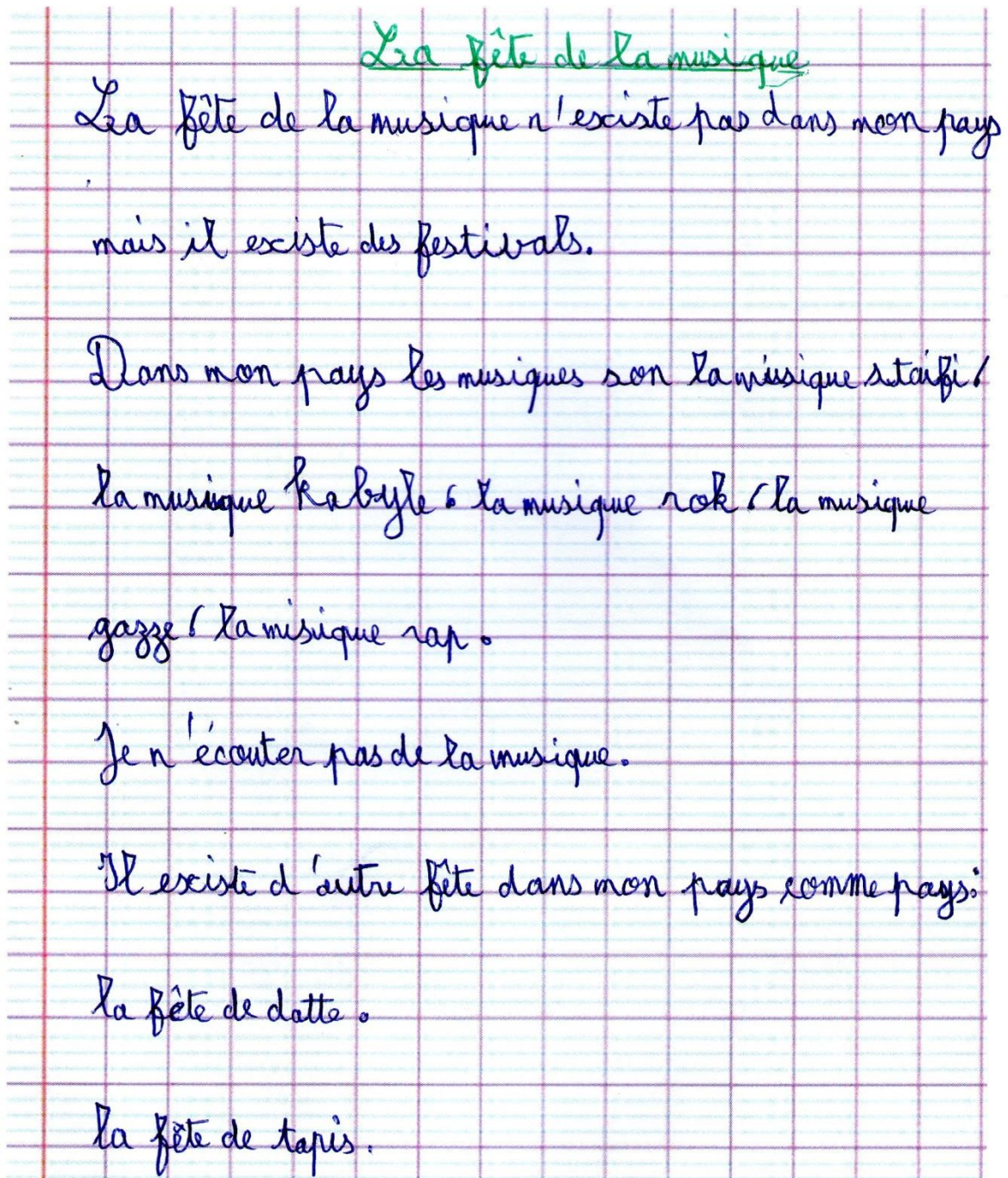
**Tableau 40 : Lecture/compréhension (La Fête de la musique).**

A travers les réponses données par les apprenants, nous avons remarqué que l'ensemble des exercices était abordable pour la majorité des apprenants. Nous résumons d'après ces données que le taux de compréhension dans cette séance est 87.91 % « T » et 89.72 % « E », le pourcentage de réussite est identique. Un bon nombre d'élèves a produit des réponses correctes dans cette séance, ce qui permet de constater qu'il y a eu une bonne compréhension, et cela est peut-être dû au fait que le thème de l'activité a été très motivant. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

Non, la fête de la musique n'existe pas dans  
notre pays mais les festivals de la musique existent.  
Les types de la musique existe comme la musique  
chaoui, le rai, Raabyle, le rap, le rock.  
Je n'écoute pas la musiques. il existe d'au  
tres fêtes dans notre pays comme : la fêtes de  
dattes à Biskra, la fête de fraises à Sekai-  
bida, La fête de raisin à Kouabra et  
Belgers.

**Echantillon 7**





### Echantillon 8

#### II.3.2.5 Compte-rendu de la 5<sup>ème</sup> séance

Cette séance, qui s'enchaîne avec la précédente, a pour thème Georges Moustaki. Elle dure deux heures. Elle vise l'assimilation de l'environnement français et la découverte des personnalités françaises. Elle a pour but de familiariser les apprenants avec l'univers musical et la vie de cet éternel poète dont les chansons ont été fredonnées par tout le monde. Le compositeur à la voix douce a parcouru le monde entier avec un appétit sans



égal et fait partie de ces êtres qui appartiennent à l'humanité entière. Faisant preuve de son profond humanisme, ses chansons ont marqué plusieurs générations des Français. Nous avons pensé qu'il serait intéressant et motivant de proposer aux apprenants de retracer la vie et la carrière de Georges Moustaki en se servant de dates-clés et des informations.

Cette séance contient les deux aspects de la langue, elle regroupe six activités. La première est une sorte de brise-glace pour motiver les apprenants. Durant laquelle ils regardent une vidéo<sup>251</sup> sur la vie et la carrière de Moustaki. Avant de visionner la vidéo, nous demandons aux apprenants s'ils connaissent des chanteurs français et s'ils ont déjà entendu parler de Georges Moustaki. Ensuite, on leur explique qu'on va regarder une vidéo sur sa vie et son parcours et qu'ils doivent faire l'exercice qui suit en complétant le paragraphe avec les adjectifs qui conviennent.

La deuxième activité exploite le va et vient dans le texte, elle cible la recherche des informations demandées où l'apprenant doit lire les affirmations fausses proposées, repérer les fautes et corriger les phrases.

Ensuite, une troisième activité prend en charge les personnes qui ont joué un rôle dans la vie de Georges Moustaki. Cette activité cible à associer les éléments des deux colonnes concernent les personnes et les rôles joués.

La quatrième activité est un exercice à trous qui vise beaucoup plus à donner des informations complémentaires sur le chanteur.

Dans la cinquième activité l'apprenant doit retracer la vie et la carrière de Georges Moustaki en se servant de dates-clés et des informations qui se trouvent dans le texte.

La dernière activité est un exercice de production écrite. Elle donne l'opportunité à l'apprenant de revenir à son identité pour la consolider en produisant un paragraphe sur son pays et en se servant des données de la boîte à outils. Cet exercice permet aux apprenants de construire des repères qui différencient les deux pays. Cela en investissant les éléments qui séparent des deux civilisations. Dans cet exercice, l'apprenant est appelé à rédiger la bibliographie de la chanteuse algérienne Warda Al-Jazairia (La rose algérienne).

---

<sup>251</sup>Il est possible de visionner la vidéo ici : <http://videos.tf1.fr/jt-20h/disparition-du-chanteur-moustaki-7975001.html?xtmc=georges-moustaki&xtcr=6>

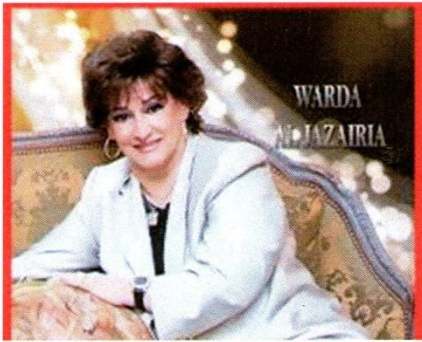
### II.3.2.5.1 Données des activités de la 5<sup>ème</sup> séance

Les résultats résumés dans ce tableau suivant montrent en chiffres le pourcentage des réponses correctes portées par les apprenants par rapport à la compréhension.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 98                   | 02                 | 98 %                      | 100                  | 00                 | 100 %                     |
| Exer n°2.        | 99                   | 01                 | 99 %                      | 100                  | 00                 | 100 %                     |
| Exer n°3.        | 50                   | 10                 | 83.33 %                   | 52                   | 08                 | 86.66 %                   |
| Exer n°4.        | 65                   | 15                 | 81.25 %                   | 65                   | 15                 | 81.25 %                   |
| Exer n°5.        | 167                  | 13                 | 92.77 %                   | 168                  | 12                 | 93.33 %                   |
| <b>Totaux</b>    | <b>479</b>           | <b>41</b>          | <b>90.87 %</b>            | <b>485</b>           | <b>35</b>          | <b>91.94 %</b>            |

**Tableau 41 : Lecture/compréhension (Georges Moustaki).**

En ce qui concerne les réponses données par les apprenants, nous avons constaté que le thème et les exercices étaient abordables pour la majorité des apprenants, la difficulté réside dans quelques mots difficiles. Cependant, le recours au dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Sur les 40 apprenants, il y avait 90.87 % « T » / 91.94 % « E » qui ont donné des réponses justes dans cette séance ; un taux de réussite bien élevé reflétant une bonne compréhension et le rôle joué par l'enseignante en passant dans les rangs et en veillant sur chaque apprenant. Nous pouvons nettement constater que la manière dont les apprenants ont été pris en charge a joué un rôle important dans la réussite. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.



Warda Al-Jazairia (La rose algérienne)

Warda al-jazairia est née le 22 juillet 1940 est la date de naissance à Paris (France) d'un père algérien (Mohamed Etouhi) originaire de souk-Ahras et d'une mère libanaise. Le 1954, elle est commencée à chanter à l'âge onze ans. En 1958, Elle a départ de la France et s'installe en beyrouth suite à ses chansons sur son pays. Après l'indépendance de l'Algérie, Elle retourne en Algérie et se marie en 1962. Elle est arabe comme Mohamed Abdel Wahab ou sayyed Makhoum en Egypte. Elle vend plus 100 million de copies d'albums à travers le monde pour un répertoire musical comprenant plus de 300 ch.

## Echantillon 9





Warda Al-Jazairia (La rose algérienne)

Warda Al-Jazairia est née à Paris le 22 juillet 1940,

son père est algérien et sa mère est libanaise.

Elle est chanteuse. Elle commence à chanter en

11 ans à 1951. En 1962, elle retourne en Algérie.

Elle part en Égypte et rencontre avec le comp-

positeur Baligh Hamdi avec qui elle se remarie.

Elle connaît un grand succès en travaillant avec

le plus grand compositeur. Elle a quelques

grands rôles dans des films égyptiens. Elle vend plus de 100 millions d'albums à travers le monde pour un répertoire musical comprenant plus de 300 chansons. En 17 Mai

2012, elle est morte à l'âge de 72 ans suite à une crise cardiaque.

## Echantillon 10

### II.3.2.6 Compte-rendu de la 6<sup>ème</sup> séance

Sous-titré le Tour de France, cette séance aborde le thème des sports qui est un thème très motivant surtout pour les garçons. Elle dure 2 heures. Elle cible la découverte des sports et des compétitions sportives. Elle a pour objectifs l'enrichissement du lexique du sport, la découverte de célèbres événements sportifs français et attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible. Elle touche à un aspect interdisciplinaire qui est la curiosité et la découverte du monde. Notre choix du Tour de France est fait sur la base qu'il représente le troisième grand événement sportif suivi à travers le monde, après la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques. Nous avons sélectionné six activités.

Dans la première activité, les apprenants doivent cocher la bonne réponse. Dans la deuxième, ils répondent par vrai ou faux. Arrivant à la troisième activité, les apprenants doivent écrire le nom de chaque maillot et le relier à la légende qui convient. Quant au quatrième exercice, il traite le champ lexical des sports. Il s'agit d'associer le nom des sports aux images. Le cinquième exercice est un exercice de classement où l'apprenant classe les différents noms de sport par catégorie. La dernière activité est une sorte de dialogue à compléter. En observant l'image, les apprenants doivent interpréter et écrire les paroles de chaque personnage à propos de son sport favori, et en même temps exprimer leurs propres sports préférés.

#### II.3.2.6.1 Données des activités de la 6<sup>ème</sup> séance

Le tableau suivant regroupe en chiffres les questions posées, les réponses données par les apprenants et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

| Questions posées | Réponses correctes T | Réponses fausses T | Pourcentage de réussite T | Réponses correctes E | Réponses fausses E | Pourcentage de réussite E |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Exer n°1.        | 155                  | 05                 | 96.87 %                   | 160                  | 00                 | 100 %                     |
| Exer n°2.        | 72                   | 08                 | 90 %                      | 73                   | 07                 | 91.25 %                   |
| Exer n°3.        | 70                   | 10                 | 87.5 %                    | 71                   | 09                 | 88.75 %                   |
| Exer n°4.        | 156                  | 04                 | 97.5 %                    | 160                  | 00                 | 100 %                     |
| Exer n°5.        | 90                   | 10                 | 90 %                      | 93                   | 07                 | 93 %                      |
| Exer n°6.        | 220                  | 20                 | 91.66 %                   | 218                  | 22                 | 90.83 %                   |
| <b>Totaux.</b>   | <b>769</b>           | <b>51</b>          | <b>92.25 %</b>            | <b>775</b>           | <b>45</b>          | <b>93.97 %</b>            |

Tableau 42 : Lecture/compréhension (Le Tour de France).

A propos des réponses données par les apprenants, nous avons remarqué une nette difficulté dans les activités n°5, n°6 et n°7. Cependant, l'utilisation du dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient aux autres activités.

Nous constatons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans cette séance est 92.25 % « T » et 93.97 % « E », le pourcentage de réussite est presque le même dans les deux groupes. Ce taux de réussite bien élevé reflétant une bonne compréhension. Nous pouvons nettement constater que le thème était très motivant surtout pour les garçons, aussi l'utilisation des images a joué un rôle important. Sans grande peine, les apprenants ont donc pu distinguer – rien qu'en regardant ces images – entre les types de maillots et les différents sports. En effet, ces images ont beaucoup aidé à inférer la bonne compréhension. Concernant l'activité de production écrite faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.



**Moniteur :** Quel est ton sport préféré ?

Michel : Je dis test rafting. J'adore lever des poids.

Marie : Je dis test nage. J'adore escalade

Antoine : Je dis test jouer au ice hockey. J'adore escalader.

Jean : Je dis test faire de la lutte libre. J'adore jouer au basketball

Beth : Je dis test faire des voile et j'adore le tennis.

Bob : Je dis test les sport. J'adore relâcher.

Moi : Je dis test la natation. J'adore le football

**Echantillon 11**



Moniteur : Quel est ton sport préféré ?

- Michel : Je déteste faire du rafting. J'adore lever des poids.

- Marie : Je déteste nager. J'adore escalier.

- Antoine : Je déteste jouer au ice hockey.

J'adore skier.

- Jean : Je déteste faire de la lutte libre. J'adore jouer au basketball.

- Beth : Je déteste le tennis. J'adore faire de la voile.

- Bob : Je déteste les sport. J'adore relâcher.

- Moi : Je déteste la lutte libre. J'adore le football.

Echantillon 12



### II.3.2.7 Synthèse

Les résultats de cette expérimentation indiquent que le taux de compréhension des séances de lecture/compréhension et des activités relatives durant les six séances est 92.30 % « T » / 91.58 % « E » dans la première séance ; 88.20 % « T » / 89.54 % « E » dans la deuxième séance ; et pour le troisième jour un taux égal à 89.90 % « T » / 91.23 % « E » ; pour le quatrième un pourcentage de 87.91 % « T » / 89.72 % « E » ; pour le cinquième jour un pourcentage de 90.87 % « T » / 91.94 % « E » et un taux de 92.25 % « T » / 93.97 % « E » pour le sixième cours ; soit un pourcentage général de 90.23 % « T » / 91.33 % « E ». Ce taux de compréhension renvoie aux nombres de réponses correctes données par les apprenants par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante. Ainsi nous résumons ces résultats dans le tableau suivant :

| Séances  | 1      | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | Pourcentage    |
|----------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|
| Groupe T | 92.30% | 88.20 % | 89.90 % | 87.91 % | 90.87 % | 92.25 % | <b>90.23 %</b> |
| Groupe E | 91.58% | 89.54 % | 91.23 % | 89.72 % | 91.94 % | 93.97 % | <b>91.33 %</b> |

**Tableau 43 : Lecture/compréhension (Taux général).**

Ce qu'il convient de tirer d'après ces résultats, c'est que, le taux de compréhension du groupe expérimental est un peu plus élevé par rapport au groupe témoin. Ce changement commence dès la deuxième séance. A notre avis, le pourquoi d'un tel constat nous semble en étroite relation avec la motivation qu'elle a eu dans le groupe expérimental, c'est-à-dire l'intégration de l'approche ludique, car s'agissant de la même démarche pédagogique suivie par l'enseignante dans les deux groupes, et pourtant, la majorité des apprenants arrivaient à fournir des réponses correctes.

En effet, nous pensons que la présence des activités ludiques, accompagnant les textes en lecture/compréhension, a joué un rôle en faveur de la motivation et de la compréhension. Ce rôle que nous qualifierons de dynamique se manifestait de la part des apprenants à travers une très grande motivation positive que nous avons nettement constatée et que l'enseignante elle-même avait remarquée et appréciée.

De même, une grande partie des apprenants du groupe expérimental prenait part dans la lecture individuelle en fin des séances de lecture/compréhension et participait activement. Aussi, cette participation des apprenants leur accordait un plaisir et un goût particulier pour la lecture.

D'une manière générale, nous remarquons que les résultats obtenus de cette expérimentation se rapprochent dans les deux groupes, soit un pourcentage général de 90.23 % pour le groupe témoin et un taux général de 91.33 % pour le groupe expérimental. Ce pourcentage général de réussite est élevé, cela est dû, à notre avis, au bon niveau des apprenants et au rôle important joué par l'enseignante surtout par la présence des reformulations des questions ou même des répétitions, par conséquent la majorité des apprenants donnait des réponses correctes.

Il faut noter que les productions des apprenants nous ont renseignées, d'une manière ou d'une autre, sur leur niveau réel, leurs penchants, leurs personnalités, etc. Les écrits que nous avons récupérés montrent de manière très claire l'organisation des apprenants : certains sont vraiment méthodiques, méticuleux dans la présentation des activités en faisant très attention à la propreté et aux ratures. D'autres, par contre, sont peu soucieux de l'organisation et de la présentation matérielle de leurs travaux.

Nous disons que le travail entamé est des plus passionnants et des plus encourageants pour une véritable prise en charge des textes dans son volet linguistique, culturel à travers les activités de langue. Les textes produits par les apprenants ont tous, d'une manière ou d'une autre, respectés l'organisation et la présentation formelle du texte, l'enchaînement des idées. En effet, la langue utilisée est assez bonne : les apprenants ont employé tous les éléments proposés.

En outre, nous avons pu remarquer leurs domaines préférés tels que le sport en général, et le football plus particulièrement est le domaine par excellence que les enfants apprécient beaucoup et aussi les arts, les célébrités, les fêtes, les images et les couleurs...

### **II.3.2.8 Evaluation**

L'enseignante comme l'apprenant auront, à tout instant des séances, à évaluer leurs efforts et procéder par conséquent, éventuellement, aux ajustements nécessaires pour une meilleure rentabilité future. L'enseignante a élaboré des grilles d'auto-évaluation dans lesquelles l'apprenant s'évaluera en fonction de ses prestations. Ces grilles sont évidemment construites en fonction des séances. Elles prennent en considération les deux principaux actes, la lecture et l'écriture. Elles s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation formatrice qui met en lumière les efforts accomplis réellement par l'apprenant pour

évaluer et apprécier ses efforts. Nous présentons la grille d'évaluation suivante qui s'intéresse aux deux critères d'évaluation liés à la réalisation des tâches à accomplir et se traduisant pour les apprenants sous forme de « ce que j'ai réussi » et « ce que je n'ai pas réussi », et montrés respectivement dans les tableaux ultérieurs, le premier est pour la compréhension de l'écrit et le deuxième est pour la production écrite :

| Indicateurs |   | Oui | Non |
|-------------|---|-----|-----|
| 1           | -j'ai bien lu le texte support<br>-j'ai bien compris le texte support<br>-j'ai répondu aux questions en relevant toutes les informations du texte<br>-j'ai relu mes réponses<br>-j'ai corrigé mes erreurs<br>-j'ai respecté la ponctuation<br>-j'ai vérifié l'orthographe des mots<br>-j'ai utilisé le dictionnaire |     |     |
| 2           | -mon écriture est lisible<br>-j'ai respecté la conjugaison des verbes<br>-j'ai construit des phrases grammaticalement correctes   |     |     |

| Critères                     | Indicateurs   | Oui | Non |
|------------------------------|---|-----|-----|
| Performance de la production | -j'ai respecté le theme   |     |     |
| Coherence sémantique         | -mes phrases sont bien construites<br>-mes idées sont bien enchainées   |     |     |
| Coherence linguistique       | -j'ai employé correctement les temps<br>-j'ai employé correctement les pronoms personnels<br>-j'ai employé correctement les adjectifs ... |     |     |
| Perfectionnement             | -mon écriture est lisible<br>-mon travail est propre<br>-j'ai fait des fautes d'orthographe   |     |     |

De cette sorte l'apprenant se trouve impliqué de manière directe dans le processus d'apprentissage par le biais de cette évaluation formatrice. Cette dernière lui donne la possibilité de se situer, de réguler lui-même son apprentissage et de se juger pour estimer le degré d'acceptabilité de ses efforts à la fin de l'acte de lecture ou d'écriture.

### II.3.3 Compte-rendu et analyse des activités ludiques

Avant d'arriver à cette phase, nous justifierons le choix des activités ludiques illustrées. Comme nous l'avons signalé antérieurement, nous nous intéressons aux jeux linguistiques portant sur des lettres et des mots. Nous estimons que les activités choisies

sont en adéquation avec la matière (compréhension de l'écrit) et le niveau de notre public. Nous avons choisi les activités ludiques suivantes : jeu de baccalauréat, jeu des mots croisés, jeu de liaison, jeu de domino, jeu de devinettes et jeu de quiz.

Cependant, nous avons apporté quelques nouveautés dans les activités élaborées. D'abord, nous avons introduit l'image dans les activités ludiques pour aboutir à des activités ludiques illustrées. Nous visons par le recours à l'image, une meilleure reconnaissance et compréhension des mots et des traits culturels. Puis, nous avons apporté quelques changements dans les activités ludiques. Par exemple, dans le jeu du baccalauréat, nous avons remplacé les lettres par des images pour avoir un jeu de baccalauréat illustré. Aussi, nous avons illustré les devinettes.

Nous avons déjà présenté les activités qui ont fait l'objet de l'expérimentation. Le choix de ces activités s'inscrit dans la logique de notre démarche. En effet, elles permettront d'initier l'apprenant à acquérir les compétences linguistique, communicative, culturelle et interculturelle dans un cadre ludique agréable et lui redonner l'envie et le plaisir de lire et d'écrire. Avec l'âge des enfants, ces activités permettront à l'apprenant de se forger une personnalité harmonieuse à travers ses découvertes, sa sensibilité, ses désirs, etc.

Il importe de signaler que l'exploitation des activités ludiques dans une perspective interculturelle en classe de langue dans le cadre du projet didactique a pour autres objectifs d'aider les enseignants à surmonter les écueils et les préjugés suivants :

- ✚ La négligence des activités ludiques et la dimension culturelle dans les manuels scolaires officiels ;
- ✚ L'absence d'une véritable articulation langue-culture.

Pour les besoins de notre recherche, il s'agit d'élaborer des activités ludiques illustrées pour s'appropriier la langue en glissant quelques traits de cultures cible et source. Pour ce faire et en s'inscrivant dans le programme actuel, nous avons choisi des activités pour renforcer et consolider la notion du champ lexical. L'ensemble des supports visuels choisis, qui doivent accompagner les activités, porte sur des thèmes culturels différents pouvant enrichir le stock lexical des apprenants et leur permettant de prendre conscience des similitudes et des différences entre les deux cultures source et cible. Les supports visuels et les thèmes choisis sont variés pour sensibiliser l'apprenant au champ vaste de la

culture. Le choix des supports visuels à visée interculturelle n'est pas facile. Nous tenons à préciser que cela n'était pas évident, vu que nous étions confrontés à un domaine difficile. Cela vaut que nous ayons essayé de chercher non seulement la simplicité utilitaire pour un public jeune. De ce fait, nous avons choisi des supports significatifs que nous avons jugés révélateurs de traits culturels et adaptés au niveau des apprenants en respectant les objectifs fixés par l'institution et que sont : la nation, l'art architectural, l'art culinaire, les fêtes, les célébrités et les sports.

Les activités ludiques proposées aux apprenants durant l'expérimentation sont conçues d'une manière personnelle selon nos objectifs de recherche. Notre souci était de mettre particulièrement en valeur les potentialités pédagogiques, linguistiques et culturelles du ludique durant le déroulement de notre expérimentation.

En effet, les activités ludiques proposées contiennent des contenus aussi bien culturels que linguistiques de plusieurs ordres. Elles sont censées permettre aux apprenants de placer la langue étrangère dans son contexte. D'ailleurs ces mêmes activités peuvent inciter à la découverte d'une nouvelle culture en apprenant sa langue. Notre principe repose sur la construction d'une représentation de la langue étrangère à travers une justification de la dissemblance de l'autre par rapport aux apprenants. Toutefois, la composante interculturelle n'est pas mise à l'écart. Car les contenus proposés véhiculent des informations sur les deux cultures.

Nous avons essayé au début de notre expérimentation de construire des équipes de binômes (au total 10 binômes) pour favoriser les interactions et le travail en groupe.

Tout au long de ces séances, les apprenants étaient dans un mouvement continu. Ils étaient libres et actifs. Ils se sont sentis valorisés. Ils avaient aimé cette approche ludique car nous avons entendus plusieurs appréciations. Les comportements observables indiquent une grande adhésion. Les attitudes des apprenants reflètent une grande motivation. Ils étaient émerveillés par les couleurs et les images. Ils étaient intéressés et motivés. Ils ont travaillé avec plaisir dans une atmosphère dynamique. Le travail collaboratif a dynamisé les échanges et les interactions au sein des groupes. Ils étaient impliqués et ont participé de manière active à la réalisation des activités. Ils se sont familiarisés avec quelques spécificités de la culture française. Vers la fin de cette expérimentation, les apprenants en

sachant que c'était notre dernière séance avaient demandé de refaire le karaoké. Nous leurs avons accordé ce plaisir.

De la part de l'enseignante, elle a joué le rôle d'un guide, d'un facilitateur afin de faciliter la tâche aux apprenants. Elle n'intervient qu'en cas de difficultés. Nous avons recueilli lors de la réalisation des activités proposées les observations suivantes :

### **II.3.3.1 Activité ludique n°1**

Cette activité est un jeu de baccalauréat. C'est un grand classique des jeux de vocabulaire. Les règles de base sont simples. Chaque joueur trace sa grille de jeu sur une feuille et on décide du nombre et du contenu des colonnes. Il est convenu entre les joueurs un certain nombre de catégories. Chaque joueur a un temps déterminé pour inscrire un maximum de mots commençant par cette lettre et ce, dans chaque catégorie.

Les thèmes les plus fréquents sont : ville, fleuve, pays, etc. Le jeu s'appelle d'ailleurs en allemand « *Stadt, Land, Fluss* » (ville, pays, rivière). Après quoi on choisit une lettre au hasard, et tous essaient de remplir les cases de leur grille. Lorsqu'un joueur a terminé, il dit « Stop » et chacun compte autant de points que de cases remplies. On peut attribuer une prime à celui qui a terminé. Mais on peut imaginer des thèmes plus originaux comme dans notre cas où on a utilisé un jeu de baccalauréat illustré (jeu de collage).

Ce jeu traite le thème de nation. En s'aidant de la boîte à outils, chaque groupe doit coller les images dans les cases du tableau qui conviennent pour découvrir les traits distinctifs de chaque pays. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical de la nation : *carte géographique, capitale, drapeau, monnaie, président, villes ...* Sur le plan culturel et interculturel, notre objectif interculturel est d'approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à géographie et à ses spécificités, elle a pour but de connaître et s'approprier quelques mots appartenant au champ lexical de monnaies, de couleurs, de villes, etc. Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'approprier les mots renfermant des traits distinctifs : *dinar, euro, couleurs de drapeaux, cartes, noms de villes, noms de présidents etc.*

#### **II.3.3.1.1 Analyse des productions de la 1<sup>ère</sup> activité ludique**

Lors de la réalisation de cette séance, aux cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels des deux nations française et algérienne. Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils ont cités les traits qui caractérisent les deux pays.

L'exploration de cette activité a permis aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de faire ressortir les éléments qui renvoient à la culture française et de se familiariser avec quelques traits français en les comparant aux traits algériens.

Concernant l'analyse des productions des apprenants, tous les groupes ont réalisé correctement cette activité vue sa simplicité et ses illustrations. Le taux de réussite est 12 réponses justes sur 12, un pourcentage de réussite égal à 100 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 2  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 3  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 4  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 5  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 6  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 7  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 8  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 9  | 12              | 00               | 100%             |
| Groupe n° 10 | 12              | 00               | 100%             |
| <b>Total</b> | <b>120</b>      | <b>00</b>        | <b>100%</b>      |

**Tableau n° 44 : Tableau récapitulatif des réponses de la 1<sup>ère</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

### II.3.3.2 Activité ludique n°2

Les mots croisés sont un des jeux les plus connus au monde. Son but est de retrouver tous les mots d'une grille grâce aux définitions données en annexe. Des définitions sont données pour toutes les lignes (mots horizontaux) et toutes les colonnes (mots écrits



verticalement) de la grille : ainsi les mots de ces deux directions s'entrecroisent, d'où le nom de « mots croisés ».

Les règles de base sont simples. Chaque ligne est identifiée par un chiffre, chaque colonne par une lettre. Ces repères permettent d'identifier les définitions auxquelles il faut répondre pour trouver le mot correspondant. Dans la partie où sont rédigées les définitions des mots à trouver, le principe est toujours le même. Deux séries vous sont proposées, l'une pour les mots que vous écrirez à l'horizontale, l'autre pour les mots à la verticale.

En effet, cette activité est un jeu de mots croisés. Elle traite le thème de l'art d'architecture et des monuments. En s'aidant des cartes présentant les différents monuments, chaque groupe doit identifier les traits distinctifs de chaque pays et les classer selon le pays de leur appartenance. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical de l'art d'architecture et des monuments : *tour, arc, mont, cathédrale, mosquée, ruines, musée, champs, statue...* Sur le plan culturel et interculturel, elle a pour but de connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de tour, arc, mont, cathédrale, mosquée, ruines, musée, champs, statue, etc. Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'appropriier les mots renfermant des traits distinctifs : *tour Eiffel, Arc de triomphe, Arche de la Défense, Mont-Saint-Michel, Champs-Élysées, Statue de la Liberté... etc.*

### **II.3.3.2.1 Analyse des productions de la 2<sup>ème</sup> activité ludique**

Au terme de cette séance, aux cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels des arts architecturaux français et algérien. Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils ont cités les traits qui caractérisent les deux pays.

L'exploration de cette activité a permis aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de faire ressortir les éléments qui renvoient à la culture française et de se familiariser avec quelques traits français en les comparant aux traits algériens.

Concernant l'analyse des productions des apprenants, les groupes 1, 3, 4, 6, 7, 8 et 9 ont réalisé correctement tandis que le reste des groupes a réalisé 75 % de l'activité. Le taux

général de réussite est 74 réponses justes sur 80, un pourcentage de réussite égal à 92.5 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 2  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 3  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 4  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 5  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 6  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 7  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 8  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 9  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 10 | 06              | 02               | 75 %             |
| <b>Total</b> | <b>74</b>       | <b>06</b>        | <b>92.5 %</b>    |

**Tableau n°45 : Tableau récapitulatif des réponses de la 2<sup>ème</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

### **II.3.3.3 Activité ludique n°3**

Cette activité est un jeu de liaison. Elle traite le thème de l'art culinaire algérien et français. En s'aidant des images, chaque groupe doit identifier les traits distinctifs de chaque pays et relier l'image du plat ou du gâteau à sa définition. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical de l'art culinaire. Sur le plan culturel et interculturel, elle a pour but de connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de la gastronomie algérienne et française. Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'appropriier les mots de l'art culinaire renfermant des traits distinctifs algériens et français : *crêpes, choucroute, couscous, ratatouille, cari, etc.*

#### **II.3.3.3.1 Analyse des productions de la 3<sup>ème</sup> activité ludique**

Lors de la réalisation de cette séance, aux cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels des arts culinaires français et algérien.

Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils ont cités les traits qui caractérisent les deux pays.

L'exploration de cette activité a permis aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de faire ressortir les éléments qui renvoient à la culture française et de se familiariser avec quelques traits français en les comparant aux traits algériens.

Concernant l'analyse des productions des apprenants, les groupes 1, 2, 4, 5, 7 et 8 ont réalisé correctement tandis que le reste des groupes a réalisé 75 % de l'activité. Le taux général de réussite est 72 réponses justes sur 80, un pourcentage de réussite égal à 90 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 2  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 3  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 4  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 5  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 6  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 7  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 8  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 9  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 10 | 06              | 02               | 75 %             |
| <b>Total</b> | <b>72</b>       | <b>08</b>        | <b>90 %</b>      |

**Tableau n°46 : Tableau récapitulatif des réponses de la 3<sup>ème</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

#### **II.3.3.4 Activité ludique n°4**

Cette activité est un jeu de domino. C'est un jeu très ancien est toujours populaire pour sa simplicité de jeu. Ce jeu se joue de 2 à 4 joueurs. Son but est d'être le premier joueur à avoir posé tous ces dominos. Il y a plusieurs façons de jouer aux dominos, il y a la règle du jeu classique et ses variantes ainsi que d'autres règles de jeux de domino un peu plus complexes.

Cette activité traite le thème de fêtes algériennes et françaises. En s'aidant des images et des définitions, chaque groupe doit identifier les traits distinctifs de chaque pays et trouver le nom de chaque fête. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical de la fête et des traditions. Sur le plan culturel et interculturel, elle a pour but de connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical des fêtes algériennes et françaises : *fêtes religieuses, fêtes nationales, fêtes populaires, fêtes mondiales, etc.* Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'appropriier les mots des fêtes renfermant des traits distinctifs algériens et français : *la fête du premier novembre, la fête des mères, la fête de Noël, la fête du huit mai, la fête du Mouloud, la fête du sacrifice, etc.*

#### II.3.3.4.1 Analyse des productions de la 4<sup>ème</sup> activité ludique

Au terme de cette séance, l'enseignante a visé de découvrir et de se renseigner sur les traditions et les coutumes des fêtes françaises et les comparant à celles des algériens. Elle a demandé aux apprenants de parler des fêtes algériennes. Ils ont cité des noms de fêtes surtout les fêtes religieuses tels que le Mouloud, Achoura, l'Aïd, etc. Elle a également demandé aux apprenants de parler de la fête de Noël. Ils l'ont facilement reconnue. Ils ont parlé des cadeaux, des cartes et des bûches. Ils ont abordé aussi des fêtes nationales, internationales et historiques.

Donc, les apprenants se sont familiarisés avec quelques traits religieux et nationaux arabes et français : la mosquée, l'église, l'imam, le prêtre, le croissant, la croix, etc. Des différences entre les deux cultures ont clairement émergé dans les échanges entre apprenants et enseignante. Ces activités ont permis d'une part l'activation des connaissances des apprenants et de l'autre part des comparaisons multiples entre les deux cultures.

C'était une occasion d'aborder les fêtes musulmanes qui concernent principalement la vie du prophète Mohamed ainsi que l'importance particulière du Coran. Elles se basent sur le calendrier hégirien. Il débute à la naissance du prophète Mohamed, correspondant à l'année 622 du calendrier occidental.

La plus connue d'entre-elles est la fête du sacrifice, Aïd-el-Kébir ou Aïd-el-Adha en arabe. Elle dure quatre jours et indique la fin du pèlerinage à La Mecque. Chaque année,

les familles croyantes sacrifient un animal, selon leurs moyens. Le mouton est le plus courant. Les croyants le partagent avec les plus pauvres en signe de solidarité et d'assistance, valeurs fondamentales de l'Islam, que l'on retrouve dans les autres fêtes musulmanes. Les apprenants étaient fiers de parler de l'Aïd. Ils ont apprécié le choix du thème. Selon eux, cette fête est marquée par les flambeaux, le mouton, le couscous, les bougies, le henné, les habits neufs. On leur offre également les cadeaux, on leur donne de l'argent, on leur achète des habits neufs. Ils ont mentionné « la fréquentation des mosquées, la prière du vendredi ». Nous avons ajouté que les français prient à l'église le dimanche.

Les apprenants ont aussi parlé de la deuxième des grandes fêtes islamiques qui est celle de Aïd el-Fitr, fête de la rupture marque la fin du mois de jeûne, le ramadan. Ce dernier est l'une des fêtes islamiques les plus visibles dans le monde. C'est l'une des fêtes musulmanes où les croyants réalisent l'un des cinq piliers de l'Islam. Débutant le neuvième mois du calendrier musulman, ce mois sacré est rythmé par le jeûne, de l'apparition de l'aube au coucher du soleil.

Ils n'ont pas oublié d'ajouter à ces fêtes religieuses, la fête du Awal Mouharem, jour de l'an Hégitien, la fête de Achoura, 10<sup>ème</sup> jour du Moharem et la fête du Mawlid En Nabaoui Echarif.

D'autres apprenants ont cité le jour du Vendredi qui est connu dans l'Islam comme étant le (jour de la congrégation). C'est un jour de fête très important, aussi important que le dimanche pour les chrétiens et que le sabbat pour les juifs. Il ne s'agit cependant pas d'un jour de repos dans la plupart des pays musulmans, sauf pour l'Algérie qui est son premier jour de congé (le week-end est le vendredi et samedi) et l'Arabie Saoudite observe une demi-journée de fermeture des magasins.

Parmi les fêtes nationales et les fêtes légales, quelques apprenants ont mentionné des exemples comme le 1<sup>ier</sup> Janvier : jour de l'an, le 1<sup>ier</sup> Mai : fête du travail, le 5 Juillet : fête de l'indépendance du 5 Juillet 1962 et de la jeunesse et le 1<sup>ier</sup> Novembre : anniversaire de la révolution du 1<sup>ier</sup> Novembre 1954.

En abordant les fêtes en France, l'enseignante a insisté sur le fait que beaucoup de fêtes et de jours fériés (des jours où légalement on ne travaille pas) sont des fêtes

d'origine chrétienne. En France, comme dans tous les pays, chaque région, chaque village a ses propres fêtes et traditions. L'enseignante a cité quelques fêtes nationales et religieuses, qui sont partagées par la majorité des Français. Tels que le 1<sup>er</sup> janvier qui s'appelle aussi le Jour de l'An (premier jour de l'année), la fête de Noël, les Toussaint ...

Concernant l'analyse des productions des apprenants, la majorité des groupes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 et 10 a réalisé correctement à l'exception des deux groupes 5 et 9 qui ont réalisé 66.66 % de l'activité. Le taux général de réussite est 56 réponses justes sur 60, un pourcentage de réussite égal à 93.33 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 2  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 3  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 4  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 5  | 04              | 02               | 66.66 %          |
| Groupe n° 6  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 7  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 8  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 9  | 04              | 02               | 66.66 %          |
| Groupe n° 10 | 06              | 00               | 100 %            |
| <b>Total</b> | <b>56</b>       | <b>04</b>        | <b>93.33 %</b>   |

**Tableau n°47 : Tableau récapitulatif des réponses de la 4<sup>ème</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

### II.3.3.5 Activité ludique n°5

Cette activité est un jeu de devinettes, une devinette est une question où il faut trouver la réponse. La question peut être plus ou moins difficile. Ce jeu traite le thème de personnalités algériennes et françaises. En s'aidant des images présentant les différentes personnalités et le contenu des devinettes, chaque groupe doit identifier et connaître les traits distinctifs de chaque pays. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical des célébrités. Sur le plan culturel et interculturel, elle a pour but de

connaître et s'approprier quelques mots appartenant au champ lexical des célébrités algériennes et françaises. Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'approprier les mots des célébrités renfermant des traits distinctifs algériens et français et mondiaux : *politique, historique, héros, littéraire, populaires, etc.*

### II.3.3.5.1 Analyse des productions de la 5<sup>ème</sup> activité ludique

Lors de la réalisation de cette séance, aux cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels des arts culinaires français et algérien. Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils ont cités les traits qui caractérisent les deux pays. Ils ont eu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire par de nouveaux mots qui représentent des traits culturels, des noms propres de célébrités. L'enseignante avait explicité quelques habits et personnalités appartenant aux deux pays. L'exploitation de cette activité a montré que les apprenants sont fiers de leur culture. Ils se sont exprimés d'une manière intensive par rapport aux séances précédentes. Elle avait explicité aussi que la France est le pays de la mode.

L'exploration de cette activité a permis également aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de faire ressortir les éléments qui renvoient à la culture française et de se familiariser avec quelques traits français en les comparant aux traits algériens.

Concernant l'analyse des productions des apprenants, les groupes 2, 3, 5, 6, 7 et 8 ont réalisé correctement tandis que le reste des groupes a réalisé 75 % de l'activité. Le taux général de réussite est 72 réponses justes sur 80, un pourcentage de réussite égal à 90 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 2  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 3  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 4  | 06              | 02               | 75 %             |
| Groupe n° 5  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 6  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 7  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 8  | 08              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 9  | 06              | 02               | 75 %             |



|              |           |           |             |
|--------------|-----------|-----------|-------------|
| Groupe n°10  | 06        | 02        | 75 %        |
| <b>Total</b> | <b>72</b> | <b>08</b> | <b>90 %</b> |

**Tableau n°48 : Tableau récapitulatif des réponses de la 5<sup>ème</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

### **II.3.3.6 Activité ludique n°6**

Cette activité est un jeu de quiz. Le quizz est un jeu textuel de rapidité et de réflexion qui permet de mettre à l'épreuve la culture générale du joueur, sa mémoire, ses réflexes. Ce jeu traite le thème des sports. En lisant les questions à choix multiples, chaque groupe doit choisir la réponse qui convient. Sur le plan linguistique, elle vise à augmenter le stock lexical de l'apprenant, affermir la compréhension des mots et connaître et identifier le champ lexical des expressions françaises. Sur le plan culturel et interculturel, elle a pour but de connaître et s'approprier quelques mots et expressions appartenant au champ lexical et des expressions relatives au cyclisme. Ainsi qu'elle permet de découvrir et de s'approprier quelques expressions car la beauté d'une langue et son exotisme passe par l'accent local, mais également par ses expressions.

#### **II.3.3.6.1 Analyse des productions de la 6<sup>ème</sup> activité ludique**

Lors de la réalisation de cette séance, aux cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels du sport français et algérien. Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils ont cités les traits qui caractérisent les deux pays. L'exploration de cette activité a permis aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de nouvelles expressions dans le domaine du cyclisme.

A propos de l'analyse des productions des apprenants, les groupes 1, 2, 6, 7 et 9 ont réalisé correctement tandis que les trois groupes 3, 4 et 10 ont réalisé un pourcentage égal à 83.33 % de l'activité, alors que le résultat du huitième groupe a atteint 66.66 %. Le taux général de réussite est 53 réponses justes sur 60, un pourcentage de réussite égal à 83.33 %, comme le démontre le tableau récapitulatif suivant.

| N° de groupe | Réponses justes | Réponses fausses | Taux de réussite |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|
| Groupe n° 1  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 2  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 3  | 05              | 01               | 83.33 %          |
| Groupe n° 4  | 05              | 01               | 83.33 %          |
| Groupe n° 5  | 04              | 02               | 66.66 %          |
| Groupe n° 6  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 7  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 8  | 04              | 02               | 66.66 %          |
| Groupe n° 9  | 06              | 00               | 100 %            |
| Groupe n° 10 | 05              | 01               | 83.33 %          |
| <b>Total</b> | <b>53</b>       | <b>07</b>        | <b>88.33 %</b>   |

**Tableau n°49 : Tableau récapitulatif des réponses de la 6<sup>ème</sup> activité ludique.**

Concernant la réalisation de l'activité ludique faite à la fin de la séance, nous exposons quelques échantillons dans les annexes. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

Après avoir analysé les productions de chaque activité, nous présenterons le tableau récapitulatif de l'ensemble des activités ludiques suivant :

| N° de groupe   | 1 <sup>ère</sup> Activité | 2 <sup>ème</sup> Activité | 3 <sup>ème</sup> Activité | 4 <sup>ème</sup> Activité | 5 <sup>ème</sup> Activité | 6 <sup>ème</sup> Activité | Pourcentage    |
|----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------|
| Groupe n°1     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 75 %                      | 100 %                     | <b>95.83 %</b> |
| Groupe n°2     | 100 %                     | 75 %                      | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | <b>95.83 %</b> |
| Groupe n°3     | 100 %                     | 100 %                     | 75 %                      | 100 %                     | 100 %                     | 83.33%                    | <b>93.05 %</b> |
| Groupe n°4     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 75 %                      | 83.33%                    | <b>93.05 %</b> |
| Groupe n°5     | 100 %                     | 75 %                      | 100 %                     | 66.66%                    | 100 %                     | 66.66%                    | <b>84.72 %</b> |
| Groupe n°6     | 100 %                     | 100 %                     | 75 %                      | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | <b>95.83 %</b> |
| Groupe n°7     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | <b>100 %</b>   |
| Groupe n°8     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 100 %                     | 66.66%                    | <b>94.44 %</b> |
| Groupe n°9     | 100 %                     | 100 %                     | 75 %                      | 66.66%                    | 75 %                      | 100 %                     | <b>86.11 %</b> |
| Groupe n°10    | 100 %                     | 75 %                      | 75 %                      | 100 %                     | 75 %                      | 83.33%                    | <b>84.72 %</b> |
| <b>Moyenne</b> | <b>100 %</b>              | <b>92.5%</b>              | <b>90 %</b>               | <b>93.3%</b>              | <b>90 %</b>               | <b>88.33%</b>             | <b>92.35 %</b> |

**Tableau n°50: Tableau récapitulatif des réponses de l'ensemble des activités ludiques.**

D'après les résultats de ce tableau, nous constatons que le pourcentage de réussite est élevé. Les apprenants ont réussi à réaliser 92.35% des activités ludiques proposées.

### II.3.3.7 Evaluation

Au cours des six séances réservées aux activités ludiques, les apprenants se sont familiarisés avec quelques coutumes et traditions et quelques traits appartenant à la culture source et cible. Ils ont intériorisé un certain vocabulaire.

Ils ont compris que chaque société et notamment la France transmet un modèle culturel dominant : les façons de manger, les arts, le statut de la femme, les façons de régler des conflits, de se comporter vis-à-vis d'étrangers, ... peuvent différer radicalement d'une société à l'autre.

Ainsi les goûts alimentaires sont en partie culturels. Les français mangent certains aliments comme du cheval ou du vin, ce qui choque certains d'entre nous qui considèrent le cheval comme un animal noble et le vin comme boisson péché. De manière générale, la façon de se nourrir comme les bons usages de la table, est aussi culturelle et en évolution constante.

Les apprenants se sont arrivés à la conclusion suivante : la France ou les pays occidentaux ont eux aussi leur propres us et coutumes. Ils ont aussi toutes ces petites différences culturelles qui font qu'au final, nos voisins ne vivent pas comme nous, ne pensent pas comme nous. Les différences culturelles entre la France et nous sont donc nombreuses, notamment au niveau des interactions sociales.

Pour donner plus de crédibilité à notre travail, nous avons préféré impliquer l'apprenant davantage dans cette formation tout en recourant à ce qu'il a retenu au cours de l'expérimentation. Dans cette optique et afin de tester leur compétence (inter)culturelle et de vérifier nos hypothèses, nous avons fait recours à une évaluation (post-test). Notre objectif est de repérer la progression de leurs attitudes vis-à-vis de la culture de l'autre, leur capacité d'assimiler quelques faits culturels et à établir une comparaison entre les deux cultures en se basant sur les supports visuels déjà proposés au cours de l'expérimentation. Nous avons envisagé un travail individuel mais avec plus de liberté afin de favoriser les interactions et l'enrichissement mutuel. La réalisation des activités écrites a été suivie d'une correction collective et d'un débat fécond afin d'éclairer les ambiguïtés ce afin de conclure cette expérience.

### II.3. 4 Données du post-test

Nous exposons ci-dessous les données du post-test que nous avons pu mettre en place à la fin de notre expérimentation. Il s'agit pour nous de vérifier ce que les apprenants ont retenu de cette expérience et de nous assurer que le jeu est un outil pédagogique efficace dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. C'est un moyen aussi d'avoir une fenêtre ouverte sur la culture de cette langue. En effet, l'analyse de cette évaluation nous amène à vérifier les hypothèses de notre étude.

#### 1. Quel est le président actuel français ?

| Réponse                  | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Nicolas Sarkozy.      | 04       | 20 %         | 05       | 20 %          |
| b) Jean-Pierre Raffarin. | 10       | 50 %         | 00       | 00 %          |
| c) François Hollande.    | 06       | 30 %         | 15       | 80 %          |
| <b>Total</b>             | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 51

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 30 % des apprenants du groupe témoin ont répondu correctement. Tandis que, 20 % « T » des apprenants croient que le président actuel français est Nicolas Sarkozy et que 50 % « T » des apprenants ont répondu par Jean-Pierre Raffarin. Ces réponses reflète que 70 % « T » des apprenants n'ont pas encore une idée sur le président actuel français de la langue étrangère apprise. Pour les apprenants du groupe expérimental, nous constatons que le taux de réussite a augmenté de 20 % au pré-test à 80 % au post-test.

#### 2. Quelle est la capitale de la France?

| Réponse      | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Genève.   | 08       | 40 %         | 00       | 00 %          |
| b) Madrid.   | 04       | 20 %         | 03       | 15 %          |
| c) Paris.    | 09       | 45 %         | 17       | 85 %          |
| <b>Total</b> | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 52

A partir du tableau n°52, nous constatons que 40 % « T » des apprenants ont répondu que la capitale française est Genève. Un taux estimé de 20 % « T » des apprenants a répondu par Madrid et un pourcentage de 45 % des apprenants ont répondu juste. Ces

résultats indiquent 55 % des apprenants du groupe témoin n'ont pas une idée sur la capitale du pays de la langue étrangère apprise.

Pour les apprenants du groupe expérimental, nous remarquons une grande amélioration de 35 % au pré-test au 85 % au post-test.

### 3. Quelles sont les couleurs du drapeau français?

| Réponse                           | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Le vert, le rouge et le blanc. | 03       | 15 %          | 01       | 05 %          |
| b) Le bleu, le rouge et le blanc. | 15       | 75 %          | 19       | 95 %          |
| c) Le jaune, le rouge et le noir. | 02       | 10 %          | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>                      | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n° 53

Le tableau n°53 indique que 75 % « T » et 95 % « E » des apprenants ont un taux de réponse correcte. En revanche 15 % « T » et 05 % « E » des apprenants pensent que le drapeau français est vert, rouge et blanc. Nous notons aussi que 10 % « T » et 05 % « E » des apprenants ont répondu par jaune, rouge et noir. Ces données nous laissent dire que seulement un taux de 25 % « T » et 05 % « E » n'a pas de réponse correcte à cette question. Cela prouve que les deux groupes ont progressé, entre 40 % « T » et 60 % « E ».

### 4. Quelle est la monnaie de la France?

| Réponse       | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Le dinar.  | 07       | 35 %          | 00       | 00 %          |
| b) Le dollar. | 04       | 20 %          | 00       | 00 %          |
| c) L'euro.    | 09       | 45 %          | 20       | 100 %         |
| <b>Total</b>  | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n° 54

A partir de ce tableau, nous remarquons que le taux de réponses correctes est 45 % « T » et 100 % « E ». Cependant un taux estimé de 35 % « T » a répondu que la monnaie française est le dinar, tandis qu'un pourcentage de 20 % « T » a choisi de répondre par le dollar. Ces résultats indiquent les nuances des réponses concernant la monnaie du pays de la langue étrangère apprise, elles représentent encore 55 % « T ». Cela résulte que le

groupe expérimental a progressé de 55 % et que le groupe témoin a avancé seulement par 5 %.

### 5. Quelle est la ville française?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Toulouse.    | 09       | 45 %         | 20       | 100 %         |
| b) Constantine. | 00       | 00 %         | 00       | 00 %          |
| c) Rome.        | 11       | 55 %         | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 55

Dans ce tableau, nous constatons que 45 % « T » et 100 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse tandis que 55 % « T » et 00 % « E » voient que Rome est une ville française. Ces résultats montrent que 55 % « T » des apprenants ignore la bonne réponse concernant la ville du pays de la langue étrangère apprise. Pour les apprenants du groupe expérimental, nous remarquons une grande amélioration de 55 % au premier test à 100 % au deuxième test. En revanche, nous signalons une progression timide de 5 % dans le groupe témoin.

### 6. Qu'est-ce que "La Cari"?

| Réponse                    | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Un plat traditionnel.   | 05       | 25 %         | 20       | 100 %         |
| b) L'hymne national.       | 07       | 35 %         | 00       | 00 %          |
| c) Une équipe de football. | 08       | 40 %         | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>               | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 56

Il ressort de ce tableau que seulement 25 % « T » des apprenants croient que le cari est un plat traditionnel. Alors qu'un taux de 35 % « T » des apprenants pensent qu'il représente l'hymne national. Nous notons aussi que 40 % « T » des apprenants pensent qu'il est une équipe de football. A travers ces réponses, nous apercevons que 75 % des apprenants du groupe témoin ignorent encore ce symbole de la gastronomie du pays de la langue étrangère apprise. Par contre, le groupe expérimental a réalisé un taux de réussite de 100 % en avançant par 75 %.

### 7. Comment s'appelle le pain long et croustillant que mangent quotidiennement les Français?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le bâton.    | 02       | 10 %         | 00       | 00 %          |
| b) La baguette. | 12       | 60 %         | 17       | 85 %          |
| c) La panette.  | 06       | 30 %         | 03       | 15 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 57

Les résultats de ce tableau montrent que 10 % « T » et 00 % « E » des apprenants pensent que le bâton est un pain long et croustillant que les français mangent quotidiennement, 30 % « T » et 15 % « E » des apprenants ont répondu par la panette, 60 % « T » et 85 % « E » d'entre eux ont répondu par la baguette qui est la réponse correcte. Cela justifie que les apprenants ont progressé par 5 % pour le groupe témoin et 30 % pour le groupe expérimental.

### 8. Comment s'appelle le plat français réservé aux grandes occasions ?

| Réponse            | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La choucroute.  | 06       | 30 %         | 10       | 50 %          |
| b) La fondue.      | 07       | 35 %         | 03       | 15 %          |
| c) Le pâté créole. | 07       | 35 %         | 07       | 35 %          |
| <b>Total</b>       | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 58

Les réponses de ce tableau indiquent que 30 % « T » et 10 % « E » des apprenants ont répondu par la choucroute, 35 % « T » et 15 % « E » ont répondu par la fondue et 35 % « T » / « E » affirment que ce plat réservé aux grandes occasions est le pâté créole. Nous repérons à travers ces données que 65 % « T » et 75 % « E » des apprenants ne connaissent pas encore ce plat français, ainsi nous notons une progression assez timide de 05 % de la part du groupe expérimental.

### 9. Quelle est la spécialité alsacienne ?

| Réponse           | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La choucroute. | 08       | 40 %         | 08       | 40 %          |
| b) La fondue.     | 06       | 30 %         | 03       | 15 %          |
| c) Les crêpes.    | 06       | 30 %         | 09       | 45 %          |
| <b>Total</b>      | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 59



Les données présents sur ce tableau nous font remarquer que 40 % « T » / « E » des apprenants pensent que la spécialité alsacienne est la choucroute ce qui renvoie à la bonne réponse. 30 % « T » et 15 % « E » d'entre estiment qu'elle est la fondue. Le reste de notre public représentant 30 % « T » et 45 % « E » croie que ce sont les crêpes. Nous constatons que les apprenants n'ont pas encore des connaissances sur les spécificités régionales françaises concernant la gastronomie du pays de la langue étrangère apprise. Pourtant, nous remarquons une certaine progression dans les deux groupes de 30 % « T » / « E » à 40 % « T » et 45 % « E ».

### 10. Quelle pâtisserie française symbolise la prospérité?

| Réponse              | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) La forêt noire.   | 09       | 45 %          | 00       | 00 %          |
| b) Le mille-feuille. | 06       | 30 %          | 00       | 00%           |
| c) Les crêpes.       | 05       | 25 %          | 20       | 100 %         |
| <b>Total</b>         | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n° 60

Les réponses de ce tableau se partagent entre un taux de 45 % « T » et 00 % « E » pour la première réponse, un deuxième taux de 30 % « T » et 00 % « E » pour la deuxième et un dernier taux de 25 % « T » et 100 % « E » pour la dernière réponse qui renvoie à la réponse correcte. Nous observons que 75 % des apprenants du premier groupe ne connaissent pas encore cette pâtisserie française. Ces données nous laissent constater que le taux de réussite du premier groupe a un petit peu baissé de 30% à 25 % et que le deuxième groupe a réalisé un taux de réussite complet.

### 11. Quel est le musée le plus célèbre de France?

| Réponse                    | Nombre T | Pourcentage T | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------------|----------|---------------|----------|---------------|
| a) Le musée du Louvre.     | 04       | 20 %          | 17       | 85 %          |
| b) Le musée d'Orsay.       | 10       | 50 %          | 00       | 00 %          |
| c) Le musée d'Art Moderne. | 06       | 30 %          | 03       | 15 %          |
| <b>Total</b>               | 20       | 100 %         | 20       | 100 %         |

Tableau n° 61

Le tableau n°61 recense des réponses des apprenants dont 20 % « T » et 85 % « E » ont répondu correctement à la question, tandis que 50 % « T » et 00 % « E » des apprenants croie que le musée le plus célèbre de France est le musée d'Orsay, alors que le

reste pensent au musée d'Art Moderne. De ces chiffres, nous pouvons dire que la majorité des apprenants (soit 80 % « T ») ne savent pas encore que le musée le plus célèbre de France est celui du Louvre. Nous pouvons dire aussi que le taux de réussite du groupe expérimental a avancé de 25 % à 85 % par contre, le taux de réussite du groupe témoin n'a pas changé.

## 12. Où se trouve le musée du Louvre?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) A Marseille. | 05       | 25 %         | 03       | 15 %          |
| b) A Paris.     | 08       | 40 %         | 15       | 75 %          |
| c) A Toulouse.  | 07       | 35 %         | 02       | 10 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 62

A partir du tableau ci présent, nous mesurons le taux de 25 % « T » et 15 % « E » pour les apprenants qui pensent que le musée du Louvre se trouve à Marseille. Nous mesurons pareillement 35 % « T » et 10 % « E » pour ceux qui croient que ce musée se trouve à Toulouse. Nous mesurons également que 40 % « T » et 75 % « E » des apprenants ont trouvé la bonne réponse. Cela laisse entendre qu'un grand nombre (soit 60 % « T » et 25 % « E ») des apprenants ne connaissent pas encore où se trouve ce célèbre monument français. En effet, nous constatons que le taux de progression est 05 % pour le premier groupe et 45 % pour le deuxième groupe.

## 13. Quel est le monument édifié pour témoigner des victoires des armées françaises?

| Réponse                   | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La pyramide du Louvre. | 03       | 15 %         | 00       | 00 %          |
| b) La Tour Eiffel.        | 11       | 55 %         | 12       | 60 %          |
| c) L'Arc du Triomphe.     | 06       | 30 %         | 08       | 40 %          |
| <b>Total</b>              | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 63

Il ressort de ce tableau que seulement 30 % « T » et 40 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Alors qu'un taux de 15 % « T » et 00 % « E » des apprenants pensent que la pyramide du Louvre est un monument édifié pour témoigner des victoires des armées françaises. Nous notons aussi que 55 % « T » / 60 % « E » des apprenants pensent que c'est la Tour Eiffel en faisant comparaison au monument algérien

des martyrs (Maqam Chahid). A travers ces réponses, nous apercevons que 70 % « T » et 60 % « E » des apprenants ignorent encore ce que représente ce célèbre monument pour les habitants du pays de la langue étrangère apprise. Néanmoins, nous remarquons que le taux d'avancement est 10 % pour le groupe témoin et 25 % pour le groupe expérimental.

#### 14. Comment s'appelle la résidence officielle du président français ?

| Réponse      | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Elysée.   | 05       | 25 %         | 10       | 50 %          |
| b) Matignon. | 07       | 35 %         | 00       | 00 %          |
| c) Bercy.    | 08       | 40 %         | 10       | 50 %          |
| <b>Total</b> | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 64

Dans ce tableau, nous constatons que seulement 25 % « T » et 50 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse tandis que 35 % « T » et 00 % « E » voient que la résidence officielle de président français est Matignon. Alors que le taux de 40 % « T » et 50 % « E » renvoie aux apprenants qui ont répondu par Bercy. Ces résultats montrent que 75 % « T » et 50 % « E » des apprenants ignore la bonne réponse concernant la résidence officielle du président du pays de la langue étrangère apprise. Pourtant, il y a eu une certaine amélioration de 05 % pour le premier groupe et de 35 % pour le deuxième groupe.

#### 15. Quel est le symbole de la capitale française ?

| Réponse                 | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Notre Dame de Paris. | 07       | 35 %         | 10       | 50 %          |
| b) La Tour Eiffel.      | 10       | 50 %         | 10       | 50 %          |
| c) L'Arc du Triomphe.   | 03       | 15 %         | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>            | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 65

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que 50 % « T » / « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 35 % « T » et 50 % « E » des apprenants croient que le symbole de la capitale française est la cathédrale Notre Dame de Paris et que 15 % « T » et 00 % « E » des apprenants ont répondu par l'Arc du Triomphe. Nous déduisons que 50 % « T » / « E » des apprenants n'ont pas une idée sur les symboles de la capitale du pays de la langue étrangère apprise. Nous déduisons que le premier groupe a progressé considérablement par 30 % et le deuxième groupe par 25 %.

### 16. Que célèbre-t-on en France le 8 mai?

| Réponse                    | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La fête de la victoire. | 04       | 20 %         | 12       | 60 %          |
| b) La fête de la musique.  | 09       | 45 %         | 04       | 20 %          |
| c) La fête des pères.      | 07       | 35 %         | 04       | 20 %          |
| <b>Total</b>               | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 66

Ce tableau n°66 traduit un taux de 20 % « T » et 60 % « E » des apprenants ayant répondu correctement à la question « La fête de la victoire ». Un deuxième taux dénote 45 % « T » et 20 % « E ». Il renvoie au pourcentage des apprenants ayant répondu par la fête de la musique et un troisième pourcentage de 35 % « T » et 20 % « E » des apprenants qui ont répondu par « La fête des pères ». Ces résultats indiquent 80 % « T » et 40 % « E » des apprenants n'ont pas une idée sur l'évènement du huit mai du pays de la langue étrangère apprise. Pourtant, il y a eu une amélioration de 10 % pour le premier groupe et de 40 % pour le deuxième groupe.

### 17. A quelle fête, les français mangent-ils du foie gras, des huitres, de la dinde et une bûche?

| Réponse        | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Pâques.     | 07       | 35 %         | 05       | 25 %          |
| b) Mardi gras. | 07       | 35 %         | 00       | 00 %          |
| c) Noël.       | 06       | 30 %         | 15       | 75 %          |
| <b>Total</b>   | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 67

L'analyse des données de ce tableau révèle que 35 % « T » et 25 % « E » des apprenants ont répondu par les pâques, 35 % « T » et 00 % « E » ont répondu par le mardi gras et 30 % « T » et 75 % « E » ont répondu par Noël qui à la bonne réponse. Nous pouvons dire que la majorité des apprenants du groupe témoin (soit 70 % « T » et 25 % « E ») n'ont pas encore des connaissances sur ce que mangent les français pendant leurs fêtes. Pourtant, il y a eu une certaine progression de 05 % pour le premier groupe et une progression considérable de 55 % pour le deuxième groupe.

### 18. Lors de quelle fête, les enfants se déguisent-ils ?

| Réponse | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------|----------|--------------|----------|---------------|
|---------|----------|--------------|----------|---------------|

|                |    |       |    |       |
|----------------|----|-------|----|-------|
| a) Pâques.     | 05 | 25 %  | 00 | 00 %  |
| b) Mardi gras. | 10 | 50 %  | 05 | 25 %  |
| c) Noël.       | 05 | 25 %  | 15 | 75 %  |
| <b>Total</b>   | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Tableau n° 68

A partir de ce tableau, nous remarquons que le taux de réponses correctes est 25 % « T » et 75 % « E ». Cependant un taux estimé de 25 % « T » et 00 % « E » a répondu que les enfants se déguisent pendant la fête des Pâques, tandis qu'un pourcentage de 50 % « T » et 25 % « E » a choisi de répondre le Mardi gras. Cela résulte les nuances des réponses concernant les traditions du pays de la langue étrangère apprise, elles représentent 75 % « T » et 25 % « E ». Ces résultats indiquent un changement positif de 10 % pour le groupe témoin et 60 % pour le groupe expérimental.

### 19. Que célèbrent les français le premier novembre ?

| Réponse                       | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) La fête des Catherinettes. | 11       | 55 %         | 03       | 15 %          |
| b) La Toussaint.              | 06       | 30 %         | 17       | 85 %          |
| c) La fête des mères.         | 03       | 15 %         | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>                  | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 69

Il ressort de ce tableau que 30 % « T » et 85 % « E » des apprenants croient que les français célèbrent le premier novembre la Toussaint. Alors qu'un taux de 55 % « T » et 15 % « E » des apprenants pensent qu'il représente la fête des Catherinettes. Nous notons aussi que 15 % « T » et 00 % « E » des apprenants pensent que le premier novembre est le jour de la fête des mères. A travers ces réponses, nous apercevons que 70 % « T » et 15 % « E » des apprenants ignorent encore les dates des fêtes du pays de la langue étrangère apprise. Mais en même temps, nous signalons que le premier groupe a progressé par 15 % et parallèlement le deuxième groupe a avancé considérablement par 65 %.

### 20. Que doit-on dire à une personne qui vient d'éternuer?

| Réponse               | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) «Santé! ».         | 12       | 60 %         | 04       | 20 %          |
| b) «A tes souhaits!». | 04       | 20 %         | 15       | 75 %          |
| c) «Meilleurs vœux!». | 04       | 20 %         | 01       | 05 %          |

|              |    |       |    |       |
|--------------|----|-------|----|-------|
| <b>Total</b> | 20 | 100 % | 20 | 100 % |
|--------------|----|-------|----|-------|

Tableau n° 70

Les résultats de ce tableau indiquent que 20 % « T » et 75 % « E » des apprenants pensent qu'on doit dire «A tes souhaits!» à une personne qui vient d'éternuer, 60 % « T » et 20 % « E » des apprenants voient qu'il faut dire «Santé! », 20 % « T » et 05 % « E » d'entre eux ont répondu par «Meilleurs vœux!». Cela justifie qu'une majorité des apprenants du groupe témoin (soit 80 % « T » et 25 % « E ») ne connaissent pas encore l'utilité de ces expressions et ne savent pas se comporter dans ce genre de situations de communication. Par contre, ces données montrent un changement positif de 05 % pour le groupe témoin et 55 % pour le groupe expérimental.

### 21. Qui était Victor Hugo?

| Réponse         | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-----------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Un artiste.  | 04       | 20 %         | 00       | 00 %          |
| b) Un écrivain. | 12       | 60 %         | 18       | 90 %          |
| c) Un chanteur. | 04       | 20 %         | 02       | 10 %          |
| <b>Total</b>    | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 71

Les réponses de ce tableau montrent que 20 % « T » et 00 % « E » des apprenants ont répondu par un artiste, 20 % « T » et 10 % « E » ont répondu par un chanteur et 60 % « T » et 90 % « E » affirment que Victor Hugo était un écrivain. Nous repérons à travers ces données que 40 % « T » et 10 % « E » des apprenants ne connaissent pas encore cet écrivain français. Nous repérons aussi à travers ces données une différence positive entre le pré-test et le post-test égal à 10 % « E » et 35 % « E ».

### 22. Qui a été le créateur du Tour de la France ?

| Réponse             | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|---------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Henri Desgrange. | 10       | 50 %         | 18       | 90 %          |
| b) Géo Lefèvre.     | 09       | 45 %         | 02       | 10 %          |
| c) Charles Stourm.  | 01       | 05 %         | 00       | 00 %          |
| <b>Total</b>        | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 72

Les données présents sur ce tableau nous font remarquer que 50 % « T » et 90 % « E » des apprenants pensent que le créateur du Tour de la France est Henri Desgrange. 45 % « T » et 10 % « E » d'entre estiment qu'il est Géo Lefèvre. Le reste de notre public représentant 05 % « T » et 00 % « E » croie que c'est Charles Stourm. Nous constatons que 50 % « T » et 10 % « E » des apprenants n'ont pas encore des connaissances sur les spécificités de cet événement sportif français. Ces mêmes données nous font constater aussi un taux de progrès assez élevé dans les deux groupes qui soit 35 % « T » et 80 % « E ».

### 23. Joueur de football français mondialement connu surnommé « le maestro » par les italiens, c'est :

| Réponse              | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|----------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Zinedine Zidane.  | 10       | 50 %         | 15       | 75 %          |
| b) Dany Boon.        | 06       | 30 %         | 04       | 20 %          |
| c) Madjid Bougherra. | 04       | 20 %         | 01       | 05 %          |
| <b>Total</b>         | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 73

Les réponses de ce tableau se partagent entre un taux de 50 % « T » et 75 % « E » pour la première réponse qui renvoie à la réponse correcte, un deuxième taux de 30 % « T » et 20 % « E » pour la deuxième et un dernier taux de 20 % « T » / et 05 % « E » pour la dernière réponse. Nous observons que 50 % « T » et 25 % « E » des apprenants ne connaissent pas encore cette personnalité sportive française. Ces données traduisent aussi un changement positif dans le processus interculturel dans les deux groupes égal à 10 % « T » et 35 % « E ».

### 24. Qui a été l'homme d'état français et écrivain jugeant que « la France ne peut être la France sans grandeur » ?

| Réponse                 | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Charles de Gaulle.   | 05       | 25 %         | 12       | 60 %          |
| b) Napoléon Bonaparte.  | 07       | 35 %         | 06       | 30 %          |
| c) François Mitterrand. | 08       | 40 %         | 02       | 10 %          |
| <b>Total</b>            | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 74

Le tableau n° recense les réponses des apprenants dont 25 % « T » et 60 % « E » ont répondu correctement à la question, tandis que 35 % « T » et 30 % « E » des apprenants croie que l'homme d'état français et écrivain jugeant que « la France ne peut être la France



sans grandeur » a été Napoléon Bonaparte, alors que le reste pensent à François Mitterrand. De ces chiffres, nous pouvons dire que la majorité des apprenants (soit 75 % « T » et 40 % « E ») ne connaissent pas encore cette célébrité historique française. Malgré ça, nous remarquons qu'il y a eu une amélioration dans le processus interculturel du premier groupe par 10 % et du deuxième groupe par 60 %.

### 25. Savez-vous qui a inventé la fête des mères ?

| Réponse                 | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) Charles de Gaulle.   | 09        | 45 %          | 06        | 30 %          |
| b) Napoléon Bonaparte.  | 07        | 35 %          | 14        | 70 %          |
| c) François Mitterrand. | 04        | 20 %          | 00        | 00 %          |
| <b>Total</b>            | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n° 75

A partir du tableau ci présent, nous mesurons le taux de 45 % « T » et 30 % « E » pour les apprenants qui pensent que c'est Charles de Gaulle qui a inventé la fête des mères. Nous mesurons pareillement 20 % « T » et 00 % « E » pour ceux qui croient que cette invention revient à François Mitterrand. Nous mesurons également que 35 % « T » et 70 % « E » des apprenants ont trouvé la bonne réponse, qui est celle de Napoléon Bonaparte. Cela laisse entendre qu'un grand nombre (soit 65 % « T » et 30 % « E ») des apprenants ne connaissent pas encore cette personnalité française qui a inventé cette fête. Nous repérons à travers ces données une différence positive entre le pré-test et le post-test égal à 40 % au niveau du groupe expérimental.

### 26. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?

| Réponse               | Nombre T  | Pourcentage T | Nombre E  | Pourcentage E |
|-----------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| a) En haut du guidon. | 04        | 20 %          | 15        | 75 %          |
| b) Derrière la selle. | 10        | 50 %          | 03        | 15 %          |
| c) Derrière la tête.  | 06        | 30 %          | 02        | 10 %          |
| <b>Total</b>          | <b>20</b> | <b>100 %</b>  | <b>20</b> | <b>100 %</b>  |

Tableau n° 76

Il ressort de ce tableau que 20 % « T » et 75 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Alors qu'un taux de 50 % « T » et 15 % « E » des apprenants pensent qu'un coureur qui a les mains « aux cocottes » signifie qu'il les a derrière la selle. Nous notons aussi que 30 % « T » et 10 % « E » des apprenants pensent que c'est cette

expression veut dire qu'il les a derrière la tête. A travers ces réponses, nous confirmons que 80 % « T » et 25 % « E » des apprenants ignorent encore la signification exacte de cette expression pour les habitants du pays de la langue étrangère apprise. A travers ces mêmes réponses, nous confirmons aussi une augmentation positive entre le pré-test et le post-test égal à 45 % au niveau du groupe expérimental.

### 27. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisé en France s'appelait :

| Réponse           | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|-------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le vélo.       | 04       | 20 %         | 00       | 00 %          |
| b) La bicyclette. | 06       | 30 %         | 00       | 00 %          |
| c) L'auto.        | 10       | 50 %         | 20       | 100%          |
| <b>Total</b>      | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 77

Dans ce tableau, nous constatons que 50 % « T » et 100 % « E » des apprenants ont choisi la bonne réponse celle de la troisième proposition « L'auto », tandis que 20 % « T » et 00 % « E » voient que le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisé en France s'appelait le vélo. Alors que le taux de 30 % « T » / 00 % « E » renvoie aux apprenants qui ont répondu par la bicyclette. Ces résultats montrent que 50 % « T » et 00 % « E » des apprenants ignore la bonne réponse concernant ce journal du pays de la langue étrangère apprise. Ces résultats montrent également que les deux groupes ont progressé considérablement par un taux de 35 % « T » et 80 % « E ».

### 28. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles » ou encore « pédaler carré » ?

| Réponse  | NombreT | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--|---------|--------------|----------|---------------|
| a) Ne pas pédaler droit.                             | 07      | 35 %         | 04       | 20 %          |
| b) Pédaler avec les mains.                           | 06      | 30 %         | 04       | 20 %          |
| c) Dodiner de la tête pour accompagner le mouvement. | 07      | 35 %         | 12       | 60 %          |
| <b>Total</b>   | 20      | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 78

A la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 35 % « T » et 60 % « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 35 % « T » et 20 % « E » des apprenants croient que l'expression « pédaler avec les oreilles » veut dire « ne pas pédaler droit » et que 30 % « T » et 20 % « E » des apprenants ont répondu par « pédaler avec les

mains ». Nous déduisons que 65 % « T » et 40 % « E » des apprenants n'ont pas encore une idée sur cette expression utilisée par les habitants du pays de la langue étrangère apprise. Nous déduisons parallèlement que le groupe témoin a avancé timidement par 05 % et son adversaire par 25 %.

### 29. Quel animal représente la France?

| Réponse      | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|--------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Le paon.  | 05       | 25 %         | 00       | 00 %          |
| b) Le lion.  | 09       | 45 %         | 04       | 20 %          |
| c) Le coq.   | 06       | 30 %         | 16       | 80 %          |
| <b>Total</b> | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 79

Les résultats de ce tableau n°79 traduisent un taux de 30 % « T » et 80 % « E » des apprenants ayant répondu correctement à la question par « le coq ». Un deuxième taux dénote 25 % « T » et 00 % « E ». Il renvoie au pourcentage des apprenants ayant répondu par « le paon » et un troisième pourcentage de 45 % « T » et 20 % « E » des apprenants qui ont répondu par « le lion ». Ces résultats indiquent que 70 % « T » et 20 % « E » des apprenants n'ont pas encore une idée sur ce symbole du pays de la langue étrangère apprise. Ces mêmes résultats indiquent aussi une certaine augmentation positive entre le pré-test et le post-test égal à 10 % au niveau du groupe témoin et une bonne progression égale à 65 % au niveau du groupe expérimental.

### 30. L'expression « rouler en facteur » signifie :

| Réponse                            | Nombre T | PourcentageT | Nombre E | Pourcentage E |
|------------------------------------|----------|--------------|----------|---------------|
| a) Rouler en regardant le paysage. | 06       | 30 %         | 00       | 00 %          |
| b) Rouler en faisant des zigzags.  | 10       | 50 %         | 00       | 00 %          |
| c) Rouler sans se fatiguer.        | 04       | 20 %         | 20       | 100 %         |
| <b>Total</b>                       | 20       | 100 %        | 20       | 100 %         |

Tableau n° 80

Il ressort de ce tableau que 20 % « T » et 100 % « E » des apprenants croient que l'expression « rouler en facteur » signifie « rouler sans se fatiguer » qui est la réponse convenable. Alors qu'un taux de 30 % « T » et 00 % « E » des apprenants pensent qu'elle veut dire « rouler en regardant le paysage ». Nous notons aussi que 50 % « T » et 00 %

« E » des apprenants pensent que la bonne réponse est celle de « rouler en faisant des zigzags ». A travers ces réponses, nous apercevons que 80 % « T » et 00 % « E » des apprenants ignorent encore la signification de cette expression utilisée par les habitants du pays de la langue étrangère apprise. Ces données traduisent aussi un changement positif dans le processus interculturel dans les deux groupes égal à 05 % « T » et 90 % « E ».

Le tableau suivant résume en chiffres les taux de réponses justes des deux groupes et par conséquent le pourcentage général de réussite.

| Thèmes                         | Taux du groupe témoin           | Taux du groupe expérimental      |
|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <b>Thème de la nation</b>      | 1 <sup>ère</sup> question: 30 % | 1 <sup>ère</sup> question: 80 %  |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 45 % | 2 <sup>ème</sup> question: 85 %  |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 75 % | 3 <sup>ème</sup> question: 95 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 45 % | 4 <sup>ème</sup> question: 100 % |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 45 % | 5 <sup>ème</sup> question: 100 % |
| <b>Thème de la gastronomie</b> | 1 <sup>ère</sup> question: 25 % | 1 <sup>ère</sup> question: 100 % |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 60 % | 2 <sup>ème</sup> question: 85 %  |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 35 % | 3 <sup>ème</sup> question: 35 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 40 % | 4 <sup>ème</sup> question: 45 %  |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 25 % | 5 <sup>ème</sup> question: 100 % |
| <b>Thème de l'architecture</b> | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 85 %  |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 40 % | 2 <sup>ème</sup> question: 75 %  |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 30 % | 3 <sup>ème</sup> question: 40 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 25 % | 4 <sup>ème</sup> question: 50 %  |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 50 % | 5 <sup>ème</sup> question: 50 %  |
| <b>Thème des fêtes</b>         | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 60 %  |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 30 % | 2 <sup>ème</sup> question: 75 %  |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 25 % | 3 <sup>ème</sup> question: 75 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 30 % | 4 <sup>ème</sup> question: 85 %  |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 20 % | 5 <sup>ème</sup> question: 75 %  |
| <b>Thème des célébrités</b>    | 1 <sup>ère</sup> question: 60 % | 1 <sup>ère</sup> question: 90 %  |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 50 % | 2 <sup>ème</sup> question: 90 %  |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 50 % | 3 <sup>ème</sup> question: 75 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 25 % | 4 <sup>ème</sup> question: 60 %  |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 35 % | 5 <sup>ème</sup> question: 70 %  |
| <b>Thème des sports</b>        | 1 <sup>ère</sup> question: 20 % | 1 <sup>ère</sup> question: 75 %  |
|                                | 2 <sup>ème</sup> question: 50 % | 2 <sup>ème</sup> question: 100 % |
|                                | 3 <sup>ème</sup> question: 35 % | 3 <sup>ème</sup> question: 60 %  |
|                                | 4 <sup>ème</sup> question: 30 % | 4 <sup>ème</sup> question: 80 %  |
|                                | 5 <sup>ème</sup> question: 20 % | 5 <sup>ème</sup> question: 100 % |
| <b>Pourcentage général</b>     | <b>36.33 %</b>                  | <b>76.5 %</b>                    |

**Tableau n°81 : Tableau récapitulatif du pourcentage de réussite.**

Il ressort de ce tableau que seulement 36.33 % des apprenants du groupe témoin ont réussi à trouver les bonnes réponses. Ce taux de réussite qui est au-dessous de la moyenne représente le degré final de notre public. A travers ces réponses, nous confirmons que 63.67 % « T » des apprenants ignorent encore ces informations culturelles du pays de la langue étrangère apprise. Ces données traduisent aussi un certain changement positif dans le processus interculturel de ce groupe égal à 09.4 %.

Il ressort de ce tableau également que 76.5 % des apprenants du groupe expérimental ont réussi à trouver les bonnes réponses. Ce taux de réussite qui est au-dessus de la moyenne représente le degré final de notre public. A travers ces réponses, nous déduisons que seulement 24.5 % « T » des apprenants ignorent encore ces informations culturelles du pays de la langue étrangère apprise. En effet, ces données traduisent aussi un grand changement positif dans le processus interculturel de ce groupe égal à 49 %.

**Synthèse :**

A partir des réponses des apprenants et des résultats du post-test proposé (voir annexe n°), nous avons résumé que :

- ✚ Les connaissances des apprenants (du groupe témoin) de la culture française sont encore timides ;
- ✚ Ces apprenants présentent beaucoup de stéréotypes, de préjugés voir de rejet absolu de la culture française et pour certains le rejet même de l'apprentissage du français langue étrangère ;
- ✚ Il est vrai qu'avec le groupe témoin, les résultats relatifs au post-test n'étaient pas positifs dans leur totalité, c'est-à-dire les taux de réussite étaient au-dessous de la moyenne. Pour expliquer cet échec, nous pensons que les facteurs tels que l'absence de la dimension culturelle de la langue enseignée et la motivation semblent justifier ces données ;
- ✚ Par contre, les connaissances des apprenants (du groupe expérimental) de la culture française se sont améliorées;
- ✚ Suite à des discussions avec les apprenants du groupe expérimental, leurs représentations ont changés, dans la mesure où certaines images stéréotypées se sont corrigées ;

- ✚ Cette progression du processus interculturel tout au long des séances est due, à notre avis, à l'intégration de l'aspect culturel de la langue dans cette aventure ;
- ✚ La présence de cet aspect relatif à la dimension culturelle de la langue et la présence de ces activités ludiques étaient une source de motivation pour les apprenants à s'impliquer et à adhérer pleinement dans l'apprentissage tout au long notre expérimentation.

### II.3.5 Comparaison et interprétation des données

Arrivant à la fin de notre recherche, un important constat semble fortement s'imposer, la comparaison des données obtenues de notre expérimentation, avant même d'aller vers la vérification de nos hypothèses. Nous procédons à la comparaison et l'interprétation des données car, dans une recherche, l'arrêt sur une situation *a* et une situation *b* devient une obligation. En effet, une comparaison objective, nous semble idéale pour faire un bilan entre l'avant de l'expérimentation et son après. Cela nous permettra de mesurer le degré de la progression de notre public et en même temps d'évaluer la réussite ou l'échec de notre travail de recherche. C'est dans cette perspective que nous avons recourus à un pré-test et à un post-test, identique l'un à l'autre. Nous visons examiner les transformations de la compétence linguistico-culturelle ainsi que l'intégration de la compétence interculturelle au cours de notre expérimentation.

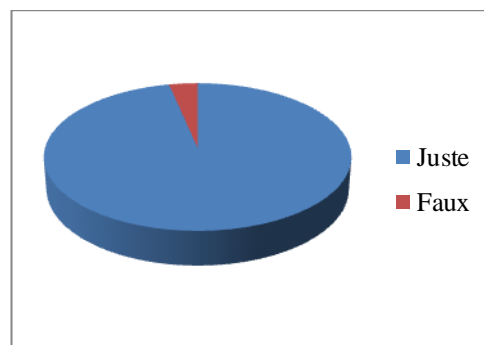
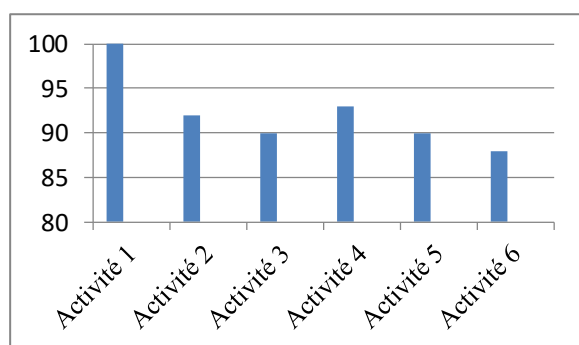
Concernant nos hypothèses, nous sommes partie des éventualités suivantes concernant l'activité ludique:

- ✚ *Elle faciliterait l'appropriation de la langue-culture et elle favoriserait et renforcerait l'acquisition des compétences linguistique et culturelle ;*
- ✚ *Elle permettrait de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le développement d'une compétence interculturelle ;*
- ✚ *Elle pourrait également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française et favorisant le dynamisme et la diversité de l'enseignement/apprentissage.*

Pour cette analyse, nous avons opté pour les aspects suivants : l'aspect linguistique et culturel, l'aspect interculturel et l'aspect motivationnel. Après avoir passé des mois à examiner minutieusement les résultats obtenus à partir des réponses émises par notre public, nous avons tiré les conclusions suivantes :

### Conclusion n°1 : Compétences linguistique et culturelle

Au regard de notre première hypothèse : « *L'activité ludique en classe de langue faciliterait l'appropriation de la langue-culture et elle favoriserait et renforcerait l'acquisition des compétences linguistique et culturelle.* ». Nous donnons les résultats du tableau (n° 50) récapitulatif des pourcentages de réussite de l'ensemble des activités ludiques, sous forme de représentation graphique pour mieux montrer la progression des apprenants au niveau des aspects linguistique et culturel.



**Figure n°7:** Pourcentage partiel de réussite. **Figure n°8:** Pourcentage général de réussite.

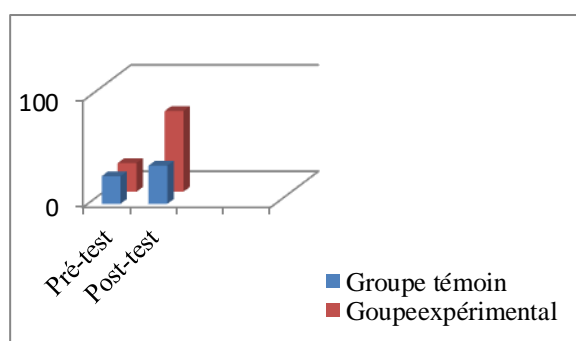
La figure n°7 est composée de six séries de barres, chaque barre représentant le pourcentage de réussite d'une activité ludique. La figure n°8 représente le pourcentage général de réussite dans l'ensemble des activités ludiques. A travers cette représentation graphique, nous constatons que le pourcentage, que ce soit partiel (de chaque activité ludique) ou général (de l'ensemble des activités ludiques) de réussite est élevé. Les activités ludiques ont été une occasion propice pour l'appropriation de la langue : elles ont stimulé le progrès de toutes les compétences phonologiques, linguistiques et fonctionnelles, en outre l'affinement de l'écoute, la stimulation de l'imagination et la mémorisation de la langue ainsi que la compétence culturelle. Nous rendons compte que notre première hypothèse est validée.

### Conclusion n°2 : Compétence interculturelle

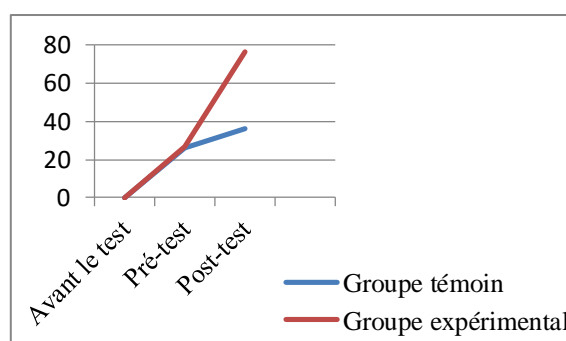


Au regard de notre deuxième hypothèse : « *L'activité ludique permettrait de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le développement d'une compétence interculturelle.* ».

Nous synthétisons les résultats du tableau (n°36) récapitulatif des pourcentages de réussite du pré-test accompagnés des résultats du tableau (n°81) récapitulatif des pourcentages de réussite du post-test, sous forme de représentation graphique pour mieux montrer la progression des apprenants au niveau de l'aspect interculturel.



**Figure n°9:** Pourcentage partiel des tests.



**Figure n°10:** Progression des deux groupes.

La figure n°9 est composée de quatre séries de barres, représentant le pourcentage de réussite des deux tests des deux groupes. La figure n°10 représente une comparaison entre la progression des deux groupes. Les taux de réussite du groupe témoin sont 26.83 % pour le pré-test et 36.33 % pour le post-test. Nous notons pour le groupe expérimental, le taux 27.5 % pour le pré-test et le taux de 76.5 % pour le post-test. Nous mesurons une progression considérable au niveau du groupe expérimental estimée à 49 %. Par contre, nous recensons une légère progression au niveau du groupe témoin estimée à 9.5 %. Ces chiffres nous révèlent le développement d'une conscience interculturelle chez le groupe expérimental. Cela a permis aux apprenants d'amorcer une réflexion sur soi-même et de mieux comprendre leur propre culture à travers une démarche d'ouverture à la culture de l'Autre. Elle a permis aussi de se construire par rapport à l'Autre, de se familiariser avec d'autres perceptions de la réalité et de dépasser des sentiments de rejet de l'étranger qui viendraient tout simplement de la méconnaissance de mécanismes culturels différents. Nous déduisons que notre deuxième hypothèse est confirmée.

### **Conclusion n°3 : L'aspect motivationnel**

- 🚩 Au regard de notre troisième hypothèse : « *Elle pourrait également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de*



réelle attirance pour le support visuel qui était un moyen pédagogique nouveau, inhabituel pour eux. Ces activités ludiques ont permis à ces jeunes apprenants de découvrir que la langue, un véritable outil d'expression, de communication et de partage. Ces activités ont également favorisé l'expression orale et écrite des apprenants. Nous confirmons que notre troisième hypothèse est retenue.

### II.3. 6 De la vérification des hypothèses aux résultats obtenus

Les résultats obtenus antérieurement mettent en lumière les capacités des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année primaire à s'adapter avec un enseignement/apprentissage différent ayant à la fois un objectif linguistique et (inter)culturel. Les thèmes traités au cours de l'expérimentation ont provoqué des réactions multiples chez les apprenants de notre groupe expérimental. Notre aventure a été la somme d'un certain nombre de paramètres positifs. Entre autres, nous pouvons citer :

- ✚ Les activités ludiques ont capté l'attention de tous les apprenants et ont suscité la motivation chez eux ;
- ✚ Le travail de groupe a donné l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car ce dernier (le travail groupal) permet la socialisation, les échanges interculturels et l'envie de bien faire, de mieux faire ;
- ✚ Il leur a permis de se développer affectivement et socialement ;
- ✚ L'exploitation de l'image a facilité la compréhension, la mémorisation et a créé un espace de spectacle ;
- ✚ Les activités ludiques illustrées sont le lieu et le moyen adéquat qui permettent l'appropriation de la langue ;
- ✚ Elles permettent de créer un climat propice d'apprentissage ;
- ✚ Elles peuvent favoriser l'initiation à la compétence interculturelle en reliant les deux aspects linguistique et culturel ;
- ✚ Elles sont un outil de plaisir et d'apprentissage efficace pour apprendre le FLE, etc.

Suite à cette aventure, nous affirmons que la mise en application des activités ludiques à visée interculturelle en classe de 1<sup>ère</sup> année primaire a pu induire une nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

Nos hypothèses se trouvent alors confirmées dans la mesure où durant l'expérimentation, l'exploration des supports visuels à visée interculturelle ainsi que les interactions guidées par l'enseignante ont montré la progression d'une compétence (inter)culturelle chez les apprenants de notre groupe expérimental. Les apprenants ont développé un bagage lexical grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française. Nous pouvons maintenant affirmer ce que nous avons supposé au départ, à savoir que l'exploitation des activités ludiques à visée interculturelle en classe de langue de manière précoce est réalisable à condition que les conditions de sa réussite soient réunies.

### **II.3. 7 Synthèse**

Au cours de synthèse, nous dresserons un rapprochement entre les éléments théoriques abordés sur le jeu et la pratique menée lors des séances. Pour cela, nous listerons les avantages du jeu mais également les difficultés que nous avons pu rencontrer en analysant leurs causes.

Des avantages que présente une approche ludique, nous retenons, sans aucun doute, le plaisir et la motivation que le jeu génère chez les apprenants. En effet, les observations que nous avons faites nous poussent à faire le constat suivant : dans toutes ses situations pédagogiques ou non, l'enfant et par conséquent l'apprenant aime jouer. Ceci facilite l'apprentissage dans le sens où l'apprenant ne refuse jamais la tâche proposée, dans laquelle il s'investit entièrement, ce constat se manifeste également chez les apprenants en difficultés scolaires. C'est le cas également de l'enseignante, qui a vécu un véritable bonheur en voyant ses apprenants prendre un tel plaisir lors de ces activités, de les voir contents d'apprendre, d'être en classe. Ceci avec un très peu de matériel pédagogique qui surtout n'est pas coûteux. Cependant certaines difficultés rencontrées par l'enseignante nous mènent à résumer que l'approche ludique, comme toute méthode, a aussi des limites, que nous exposerons ci-dessous.

Nous commencerons par le comportement des apprenants face aux activités ludiques. Nous avons constaté que les apprenants appréciaient beaucoup ce genre d'activités. Mais cet engouement peut les dérouter en considérant la séance comme un moment de récréation et non pas comme une situation d'apprentissage. Ces changements de comportement chez certains apprenants peuvent créer un véritable chahut dans la classe lors de la mise en place

d'un jeu. De ce fait, il faut préciser aux apprenants dès le début quels sont les objectifs du travail demandé et des activités mises en place.

Nous ajouterons au comportement des apprenants face aux activités ludiques, le problème de l'évaluation. Car il n'est pas facile d'évaluer tous les apprenants puisqu'ils travaillent par groupe, ainsi la mise en place d'un jeu nécessite souvent une organisation particulière.

En plus du problème de l'évaluation, nous noterons aussi le problème du contenu linguistique qui était un peu long puisqu'il s'agissait d'une initiation à la découverte de la culture française qui concerne les apprenants de première année moyenne. Malgré ça, nous notons qu'après huit semaines de travail, que dans l'ensemble, la compréhension écrite des apprenants est bonne et qu'ils sont capables de saisir le sens général d'un message.

Cependant, les observations que nous avons pu mener nous amènent à faire le constat suivant. Ces jeux ont vraiment plu aux apprenants qui ont trouvé très amusant de pénétrer dans une nouvelle culture. Ils étaient une source de motivation générale, les séances n'étaient pas ennuyeuses, en réalité les apprenants sont restés très attentifs car ils ont vraiment investi tous leurs capacités pour réaliser les travaux demandés. La communication a bel et bien été établie et les apprenants se sont prêtés au jeu en posant les questions. L'utilisation du dictionnaire bilingue a été fructueuse car la plupart des apprenants ont voulu saisir le sens de tous les mots nouveaux. Les objectifs langagier et culturel ont donc été en grande partie atteints.

Nous avons trouvé intéressant de mener cette expérimentation parallèle dans laquelle nous avons utilisé une approche interculturelle par le jeu. Ceci nous a permis d'enrichir notre réflexion. Nous avons pu juger que la mise en place d'activités ludiques facilite l'apprentissage et constitue un moteur puissant de motivation.

La démarche comparative adoptée mettant l'accent sur les spécificités culturelles françaises en relation avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en classe de FLE, a contribué à la progression de leur compétence interculturelle.

Cette progression est motivée par le choix des divers thèmes, à cela s'ajoute la charge culturelle que véhiculent les supports visuels et aussi la dimension ludique. Dans

cette démarche, le rôle de l'enseignant est considérable afin de motiver et de susciter l'intérêt chez les apprenants et aussi de relier les deux cultures en question.

Arriver à la fin de cette partie pratique, nous rappelons que dans cette étude nous avons insisté sur la nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage de FLE. Or, le stade final de l'apprentissage d'une langue étrangère, est souvent décrit par les didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication qui fait que l'apprenant maîtrise non seulement les mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique) mais aussi d'autres aspects liés à la culture étrangère.

Nous venons de montrer dans ce dernier chapitre que les activités ludiques sont un outil d'apprentissage interculturel exploitable en classe de FLE. Car notre aventure était un renouveau pédagogique réellement possible qui peut faire du cours de FLE un univers de joie, d'apprentissage et d'interculturel.

Les résultats obtenus nous réconfortent dans notre hypothèse de départ, selon lesquelles la réussite de l'introduction et l'exploitation des activités ludiques pour une perspective interculturelle du FLE dans le cadre du projet didactique est désormais fort possible. Seulement, il faudrait multiplier les efforts pour transformer les obstacles pédagogiques, et autres, en véritables ressources productrices pour atteindre les objectifs visés.

Ce désir de renouveler les pratiques pédagogiques, que nous avons relevé, est conditionné par la bonne formation des enseignants tels que l'aisance linguistique, didactique, culturelle, etc. Car les langues sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre à l'apprenant de faire un usage approprié de cette langue.

Aussi l'environnement socioculturel, socio-économique dans lequel évoluent les apprenants, leur niveau réel tel que nous l'avons constaté ne peuvent en aucun cas favoriser l'utilisation de la langue française comme outil de communication quotidien, comparativement à d'autres endroits où le français est utilisé fréquemment.

## Conclusion

Ce chapitre a présenté les résultats d'une expérimentation proposée aux apprenants de la première année moyenne. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses effectuées.

Par le contact, dans notre cas le contact par la langue et l'image, il devient possible en plus d'apprendre la langue de reconnaître les différences, de ne pas ignorer les ressemblances, mais surtout à se libérer d'une image figée réduisant ses caractéristiques aux dissemblances qui peuvent avoir une valeur conflictuelle ou ségrégative.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la confrontation entre les deux cultures dans un cadre ludique agréable donnant lieu à des interactions entre les porteurs de cultures différentes à travers l'écrit dans le but initial le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants impliqués dans cette rencontre.

Les analyses faites dans ce chapitre nous ont révélé des dimensions particulières de notre échantillon, nous ont permis de déceler certaines facettes et visions des participants. Il nous a été possible de repérer la progression de leur apprentissage et de leurs représentations de Soi et de l'Autre et d'affirmer l'influence positive qu'a eue la rencontre à travers ces cours à visée interculturelle. De ce fait, nous pouvons conclure que ce contact à travers l'écrit peut subir des progressions dans l'appropriation et les représentations proches de celles produites lors de contacts « réels » avec l'autre à travers les séjours linguistiques, le voyage etc. et que les rapports interculturels se maintiennent et se renforcent parallèlement à l'évolution des représentations. Les résultats présentés appuient le développement d'une compétence interculturelle car celle-ci, représente un but premier de tout enseignement de langue étrangère. Ainsi que préparer les apprenants à des rencontres interculturelles constitue un des objectifs fondamentaux de la didactique d'aujourd'hui.



# CONCLUSION

## Conclusion de la partie pratique

Après avoir abordé, dans les trois premiers chapitres de la partie théorique, les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

- ✚ L'intégration de la culture-cible dans l'E/A du FLE ;
- ✚ L'implication de l'interculturel en classe de FLE et la nécessité de développer une compétence (inter)culturelle ;
- ✚ Le ludique que nous considérons un véritable champ empirique.

Dans les trois derniers chapitres de la partie pratique, nous nous sommes intéressés beaucoup plus à l'aspect pratique de notre recherche.

Tout d'abord, et par le biais du questionnaire destiné aux enseignants du collège avant l'expérimentation, le premier chapitre a présenté de proche la manière dont les enseignants introduisent la culture-cible et exploitent les activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques ou non, ainsi que leur avis sur le développement d'une compétence interculturelle à travers les activités ludiques. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses. Nous avons déduit que l'E/A du français rencontre des difficultés innombrables concernant non seulement son utilité, mais aussi du point de vue de son efficacité et sa performance. Ainsi, nous avons abouti aux remarques suivantes :

- ✚ Un grand nombre d'enseignants gardent encore les anciennes pratiques et méthodologies ;
- ✚ Ils ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés méthodologiques et pédagogiques dans leurs classes de langue ;
- ✚ Nos classes sont trop chargées et contiennent des effectifs pléthoriques ;
- ✚ Conditions inadéquates et infrastructures d'accueil de notre système éducatif sont moins bonnes ;
- ✚ Absence de l'aspect culturel de FLE dans nos classes ;
- ✚ Absence des activités motivationnelles et ludiques en classes de langue;
- ✚ Reconnaissances des potentialités pédagogiques de l'outil ludique.

Cependant, le manque d'une réelle prise en compte de l'enseignement d'une dimension interculturelle et de l'intégration de la dimension ludique dans nos classes

demeure un obstacle à l'épanouissement et à l'enrichissement de l'apprenant face aux aspects culturel et motivationnel.

Par conséquent, il s'avère primordial d'envisager une visée culturelle à tout enseignement de la langue étrangère, afin que le cours de français devienne un lieu d'apprentissage, d'enrichissement et de partage culturel et communicationnel. Il s'avère primordial aussi de créer des conditions favorables pour l'E/A de la langue.

En nous référant aux résultats de notre questionnaire, nous avons déduit que les hypothèses de départ sont pratiquement fondées, les objectifs que nous nous sommes fixés au préalable sont majoritairement atteints. Alors, dans les chapitres qui restent, nous avons cherché à renforcer les résultats collectés dans notre questionnaire et revérifier par la suite nos hypothèses.

A cet effet, et partant de ces pratiques pédagogiques anciennes qui n'ont pas totalement disparu chez les formateurs et perdurent encore dans nos classes, et ce malgré le renouvellement méthodologique qui se fait dans le cadre des enseignements/apprentissages, nous avons proposé une autre manière de gérer les activités pédagogiques notamment celle de la compréhension de l'écrit dans une dimension ludique. Il importe de dire que les activités que nous avons expérimentées ne sont pas nées du hasard. Elles sont le résultat d'un travail de recherche et elles sont liées à de plusieurs éléments :

- ✚ liées aux constations d'échec relevé sur le terrain à propos de la démotivation ;
- ✚ liées aux constations d'échec relevé sur le terrain à propos de l'équilibre entre les aspects linguistique et culturel ;
- ✚ liées aussi à nos propres recherches à propos de ce qui se passe ailleurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ces activités proposées se veulent une manière de renouveler les pratiques pédagogiques. Elles ont visé également de centrer l'E/A sur que nous considérons comme étant la plate-forme de l'appropriation de la langue dans toutes ses dimensions : la motivation et le plaisir d'apprendre. Dans ce sens, l'activité ludique a été prise en tant que :

- ✚ Support de motivation et de plaisir vu son aspect séduisant et vu l'âge et les goûts des apprenants de la 1ère A.M. ;

- ✚ Support facilitateur permettant l'accès à la langue étrangère;
- ✚ Source culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente au sein de l'enseignement/apprentissage ; offrant l'occasion à l'apprenant de découvrir l'Autre par le biais des éléments culturels contenus dans ces activités ludiques, afin de saisir la véritable notion de culture et le préparer à des rencontres interculturelles en fonction de son âge.

Cette expérience a été une renaissance pédagogique dans un cadre ludique afin de redonner le plaisir d'apprendre au moyen de pratiques motivantes et attractives qui puissent faire découvrir à l'apprenant toutes les beautés de la langue française.

Les leçons que nous avons proposées consistent à travers la compréhension de l'écrit, à lier les deux activités de base dans tout processus d'apprentissage : la lecture et l'écriture dans un cadre ludique. Ainsi le contenu du deuxième chapitre a résumé les étapes de notre expérimentation de la manière suivante :

- ✚ L'enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur choix passage exigé contribuant à la détermination des éléments périphériques (le terrain et le public), basiques et fondateurs à la démarche empirique ;
- ✚ La description du lieu et du public de l'expérimentation ;
- ✚ Les caractéristiques du public de l'expérimentation et les motifs de son choix ;
- ✚ La description de l'enseignante collaboratrice et de l'espace classe ;
- ✚ Le protocole expérimental pour donner un éclairage sur la méthode privilégiée et les objectifs assignés ainsi que la description détaillée du déroulement de chaque séance ;
- ✚ Les méthodes de travail adoptées, les principes et organisations de l'expérimentation ;
- ✚ Les objectifs des cours, le choix de l'activité (lecture/compréhension) et le choix des thèmes et des textes ;
- ✚ La présentation de l'expérimentation ainsi que sa durée ;
- ✚ Les fiches pédagogiques de travail contenant le contexte et les objectifs pédagogiques et aussi le déroulement de chaque séance.

Le dernier chapitre a présenté les résultats de notre expérimentation proposée aux apprenants de la première année moyenne. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses effectuées.

Par le contact, dans notre cas le contact par la langue et l'image, il devient possible en plus d'apprendre la langue de reconnaître les différences, de ne pas ignorer les ressemblances, mais surtout à se libérer d'une image figée réduisant ses caractéristiques aux dissemblances qui peuvent avoir une valeur conflictuelle ou ségrégative.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la confrontation entre les deux cultures dans un cadre ludique agréable donnant lieu à des interactions entre les porteurs de cultures différentes à travers l'écrit dans le but initial le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants impliqués dans cette rencontre.

Les analyses faites dans ce chapitre nous ont révélé des dimensions particulières de notre échantillon, nous ont permis de déceler certaines facettes et visions des participants. Il nous a été possible de repérer la progression de leur apprentissage et de leurs représentations de Soi et de l'Autre et d'affirmer l'influence positive qu'a eue la rencontre à travers ces cours à visée interculturelle. De ce fait, nous pouvons conclure que ce contact à travers l'écrit peut subir des progressions dans l'appropriation et les représentations proches de celles produites lors de contacts « réels » avec l'autre à travers les séjours linguistiques, le voyage etc. et que les rapports interculturels se maintiennent et se renforcent parallèlement à l'évolution des représentations. Les résultats présentés appuient le développement d'une compétence interculturelle.

En effet, le ludique représente une ressource incroyablement riche et variée. Il a toute sa place dans les supports de FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.

Tout d'abord, l'exploitation du ludique permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire décisifs dans la construction du répertoire culturel de l'apprenant.

D'autre part, l'activité ludique, qui est synonyme de plaisir, contribue également à diversifier l'enseignement/apprentissage, à le rendre plus intéressant, en offrant des supports de travail variés. Ainsi, l'autonomie de l'apprenant est favorisée, dans le sens où il peut, de façon indépendante, prendre part à sa découverte de la culture-cible, devenant de cette manière acteur et constructeur de son propre apprentissage.

De plus, l'utilisation du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE encourage un comportement interculturel chez l'apprenant. En effet, le contact avec jeu implique une interaction directe avec l'autre, avec la langue cible et sa culture, mais également avec la langue source et sa culture. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre sur l'autre, mais de se construire.

Enfin, un atout fondamental de l'intégration du jeu en classe de FLE repose sur la multiplicité et la diversité de ses ressources. En effet, il offre un éventail de ressources illimitées en termes de lexique, contenus grammaticaux, culturels etc. Il existe une infinité de jeux pour chaque public, chaque niveau ou enseignement/apprentissage visé.

Pour cela, nous résumons qu'une bonne intégration des activités ludiques en classe de FLE aura une triple dimension :

- ✚ **Une dimension ludique:** le jeu représente un enjeu (quelque chose à gagner, à trouver, un obstacle à surmonter). Le jeu implique l'apprenant à la différence de l'exercice ordinaire.
- ✚ **Une dimension langagière et cognitive:** le jeu conduit à parler pour agir, à perfectionner son langage par le biais de l'action. Il favorise le développement de compétences communicatives ou métalinguistiques par la répétition de mots ou structures syntaxiques...
- ✚ **Une dimension socialisante:** le jeu représente une interaction sociale en vue d'une tâche à réaliser. Il contribue au développement d'une compétence langagière à la fois pragmatique, sociale et culturelle.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

*« Nous vivons avec des idées qui, si nous les éprouvions vraiment, devraient bouleverser toute notre vie »*

*Albert Camus*



Arriver au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur les activités ludiques comme outil didactique interculturel dans l'E/A du FLE. Néanmoins, nous avons tenté de montrer que l'exploitation des activités ludiques en tant que moyen pédagogique avec des apprenants de FLE, précisément des apprenants de première moyenne, permettrait de développer chez eux la compétence interculturelle et contribuerait à rendre l'enseignement du français au collège de plus en plus efficace.

Le travail que nous avons proposé aux collègues formateurs d'intégrer dans leurs classes, a été une innovation et une réussite avérées. Nous aurons l'occasion de développer ce point plus au cours cette conclusion, après avoir rappelé la démarche que nous avons suivie pour aboutir aux résultats et les données de l'expérimentation.

Au cours de cette recherche, nous avons présenté les activités ludiques, en tant qu'outil d'apprentissage interculturel dans l'appropriation du FLE. Notre tâche n'était pas facile à réaliser. Nous avons rencontré plusieurs contraintes telles que la documentation et le temps imparti à notre recherche. Mais cela ne nous a pas empêché de mener à terme notre recherche. Ces contraintes pédagogiques se sont transformées en véritables ressources productrices pour atteindre nos objectifs. C'était ainsi que nous avons planifié cette recherche en deux grandes parties contenant trois chapitres chacune.

Dans un premier temps, au moyen d'une présentation des concepts de base en didactique de l'E/A du FLE, nous avons tenté de répondre à quelques-unes des questions de fond que soulève la didactique de l'E/A du FLE et notamment l'E/A de la culture cible.

Mais avant d'évoquer les différents fondements conceptuels qui ont servi de cadre théorique à notre recherche, nous avons décrit d'abord le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs s'est imposée, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'E/A du français en Algérie.

Ensuite, nous avons esquissé le domaine de la didactique de l'E/A du FLE. Nous avons commencé par éclaircir et apporter des réponses à quelques interrogations à savoir : Qu'est-ce que la langue ? Quel est son rapport avec la culture ? Quelles sont les différentes conceptions de la culture ? La langue matérialise-t-elle la culture ?

Puis, cet essai de définitions a été suivi d'une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à présent, section qui a visé à répondre à la question principale suivante : quelle place occupe la culture dans l'E/A du FLE ?

Après, nous avons abordé l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous avons explicité les questions que nous avons jugées pertinentes. Quelle didactique des langues cultures ? Pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère ? Quelles sont les typologies et les composantes de la culture ?

Enfin, la dernière section a été consacrée aux différentes approches de la langue-culture, à savoir les approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique-fonctionnelle et interculturelle.

Dans un second temps, nous avons présenté les notions fondamentales ayant relation avec le développement de la compétence interculturelle. Nous avons essayé également de mettre en lumière les contacts de culture cible en classe de FLE : à quels points la langue, l'enseignant et le support didactique mettent-ils l'apprenant en contact avec la culture étrangère et à quel point le développement d'une compétence est nécessaire ? C'était à cette question que l'on a voulu répondre dans le deuxième chapitre que nous avons nommé : *La nécessité d'une compétence interculturelle en classe de FLE*.

Pour cela, nous avons d'abord montré la relation étroite entre langue, culture et compétence communicative :

- ✚ La langue comme point d'accès à la culture par l'aspect culturel renfermé dans les mots ;
- ✚ Le rapport qui existe entre culture et compétence communicative (la culture comme point d'accès à la compétence communicative).

Puis, nous avons tracé l'implication de l'interculturel et sa problématique dans l'E/A du FLE. Ensuite nous avons montré la réalité de la classe de FLE comme étant un espace emblématique de l'interculturel : l'existence de différentes cultures et de différents passeurs

interculturels, de stéréotypes et préjugés, le rôle de l'enseignant ainsi que la formation (de l'enseignant et de l'apprenant) à l'interculturel.

Nous avons insisté également sur les compétences attendues en classe de FLE, à savoir les différents savoirs à acquérir.

Finalement, nous avons présenté les principes d'une pédagogie interculturelle : l'authenticité/les documents authentiques, le rôle de la langue maternelle, les méthodes de travail et les atouts pour l'E/A de la compétence interculturelle et son développement ainsi que l'évaluation de la compétence interculturelle.

Le troisième intérêt a situé notre recherche dans une réflexion ludique où nous avons montré le rôle et les atouts des activités ludiques dans la classe de FLE, susceptible de rendre la classe de FLE, un lieu de plaisir et d'apprentissage par l'intermédiaire du jeu comme une source de motivation. Chapitre que nous avons intitulé *L'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE*. Notre objectif dans ce chapitre, alors, était de se lancer dans l'exploitation du jeu afin de mieux comprendre le fonctionnement communicatif et interactionnel des activités ludiques et leurs potentialités pédagogiques.

A ce propos, la première partie de ce chapitre a été consacrée à la dimension didactique du jeu. Nous avons commencé par l'évolution historique des notions de jeu. Ensuite, nous avons tenté d'approcher le concept clef de notre recherche qui est le jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons essayé, par ce biais, de faire le point sur un certain nombre de questions relatives au jeu, à savoir ses différentes conceptions, ses dérivés, ses fonctions, sa typologie et ses niveaux sémantiques.

Dans la deuxième partie, nous avons parlé des potentialités pédagogiques de l'outil ludique. Il s'agit de montrer les rapports qu'il entretient avec la pédagogie, l'apprentissage, les langues, la culture, l'enfant, le plaisir et la créativité.

En troisième position, nous avons explicité l'intégration de l'outil ludique en classe de FLE. Nous avons justifié le recours à l'activité ludique comme étant un vecteur de communication, une source de motivation et un support d'apprentissage.

La partie suivante de ce chapitre a mis en lumière l'exploitation du ludique dans l'E/A du FLE. Elle a fourni un cadre théorique de référence en matière d'usage pédagogique à travers lequel en abordant le jeu comme étant un outil pédagogique à part entière, quand et comment l'exploiter, ses vertus pédagogiques, ses limites d'exploitation ainsi que les activités et le matériel ludiques.

Dans la cinquième section, nous avons exploré l'approche ludique en indiquant les compétences favorisées, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant comme protagoniste de son apprentissage ainsi que le travail en groupe dans l'approche ludique.

Nous avons fini ce chapitre par les potentialités de la didactique ludique pour l'éducation interculturelle. Où nous avons proposé la fonction culturelle et interculturelle du ludique et les objectifs de la didactique ludique

En quatrième lieu de notre recherche, nous avons proposé un questionnaire destiné aux enseignants sur l'exploitation et les potentialités du ludique dans la classe de FLE. Il a pris en charge leurs visions et leurs pratiques concernant l'intégration de la culture cible et sur le jeu et son exploitation en classe de FLE. Les réponses fournies ont été analysées et commentées. Elles étaient suivies d'une série de suggestions et de propositions.

Il nous a permis d'opérer un travail sur deux plans. Nous avons tenté de mettre en lumière les discours et les représentations des hommes du terrain dans le milieu de l'enseignement du français langue étrangère, d'une part, sur l'E/A de la langue-culture française étrangère et d'autre part, sur l'exploitation et l'intégration de la dimension ludique en classe de FLE. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses.

En effet, après avoir analysé le questionnaire nous avons remarqué que les enseignants se sont montrés très enthousiastes pour cet outil didactique. Leur souci majeur était l'amélioration des conditions du processus d'E/A. Ils ont signalé l'importance des activités ludiques pour captiver l'attention de l'apprenant et le rendre actif dans son apprentissage. Ainsi, nous pouvons dire que l'E/A du français rencontre des difficultés innombrables concernant non seulement son utilité, mais aussi du point de vue de son efficacité et sa performance. Ainsi, nous avons abouti aux remarques suivantes :

- + Un grand nombre d'enseignants gardent encore les anciennes pratiques et méthodologies ;
- + Ils ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés méthodologiques et pédagogiques dans leurs classes de langue ;
- + Nos classes sont trop chargées et contiennent des effectifs pléthoriques ;
- + Conditions inadéquates et infrastructures d'accueil de notre système éducatif sont moins bonnes ;
- + Absence de l'aspect culturel de FLE dans nos classes ;
- + Absence des activités motivationnelles et ludiques en classes de langue;
- + Reconnaissances des potentialités pédagogiques de l'outil ludique.

Cependant, le manque d'une réelle prise en compte de l'enseignement d'une dimension interculturelle et de l'intégration de la dimension ludique dans nos classes demeure un obstacle à l'épanouissement et à l'enrichissement de l'apprenant face aux aspects culturel et motivationnel. Malgré que les hypothèses se trouvent validées à travers les réponses des enseignants collectés dans le questionnaire. Nous avons tenté de renforcer ces résultats et vérifier par la suite nos hypothèses à travers les résultats de l'expérimentation.

En cinquième position est venu le chapitre qui a concerné la présentation d'une expérimentation réalisée auprès des apprenants de la première année moyenne. Car la didactique des langues étrangères se veut d'être un domaine interdisciplinaire dont la théorie consolide la pratique. Nous sommes convaincues que la didactique est une science théorico-pratique, comme l'ont définie pas mal de spécialistes, parce que la dimension théorique est sans inutilité si elle ne se suit pas d'une dimension opérationnelle, qui confirment ou contredisent les introductions théoriques. Nous avons présenté l'intégration de l'outil ludique comme support pédagogique lors d'une approche interculturelle. Il s'agit en fait de tout ce qui tourne autour de l'expérimentation : l'enquête faite sur le terrain, le protocole de l'expérimentation, ses principes et ses organisations, ainsi que son contenu qui est présenté sous formes de fiches (fiches de l'enseignant et fiches de l'apprenant).

Nous avons cherché à promouvoir une diversification de pratiques de classe, sans faire appel à un matériel coûteux ou trop complexe. L'option pédagogique sous-jacente était d'accorder plus d'importance à l'activité des apprenants (l'apprentissage) qu'à celle de

l'enseignant (l'enseignement). Notre intérêt était d'intégrer langue et culture dans un même E/A du FLE dans une dimension de plaisir et dans une démarche comparative.

Le dernier chapitre a concerné la présentation du corpus sur lequel nous avons établi une analyse descriptive analytique et interprétative. Comme nous avons eu le soin de montrer que la pratique interculturelle est toujours présente dans la classe : univers multilingue et pluriculturel. Ainsi à travers notre expérimentation, nous avons essayé d'initier les apprenants à apprendre et à connaître des traits de culture cible et les doter d'une compétence (inter)culturelle qui leur permettra plus tard d'anticiper les risques de malentendus culturels.

Arrivant à ce sixième chapitre, nous tenons à rappeler que notre but était celui de décrire et de mesurer la compétence interculturelle chez les apprenants pendant la compréhension de l'écrit dans deux situations différentes, dans la compréhension de l'écrit ordinaire d'abord, puis dans la compréhension de l'écrit dans un cadre ludique. Ceci nous a permis de comparer l'impact de cette compétence dans les deux situations citées.

En effet, nous avons remarqué que les données abordées dans la partie théorique font dire que la compétence de compréhension et notamment la compétence interculturelle semble mieux développées pendant la compréhension de l'écrit. Ceci est dû aux caractéristiques des supports didactiques choisis, intégrant la dimension culturelle de la langue et faisant appel aux illustrations, qui permettent dans certains cas non seulement de renforcer la compréhension de l'écrit mais également de renforcer la compétence interculturelle.

Cependant, nous avons vérifié toutes ces données suite à notre expérimentation avec les apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne. Cette vérification a consisté à mettre en comparaison la compétence interculturelle dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il a été question de travailler ladite compétence interculturelle à travers la compréhension de l'écrit dans un cadre ordinaire, puis, avec le groupe expérimental où la même compétence a été travaillée dans un cadre ludique.

Dans cette continuité, il a été question de présenter et d'interpréter les résultats recueillis. Dans un premier temps, nous nous sommes consacrés aux données du pré-test pour déterminer le degré zéro de notre public; dans un second temps nous nous sommes penchés

sur les données des activités réalisées lors des cours y compris les activités ludiques et dans un troisième temps, nous avons mis l'accent sur les résultats du post-test pour mesurer le degré de progression de notre public.

Dans notre aventure expérimentale, nous avons remarqué que toutes les séances, qui s'inscrivaient dans une dimension ludique, étaient motivantes. L'expérimentation que nous avons menée témoigne des potentialités pédagogiques et culturelles de ce support didactique. En effet, les apprenants se sont montrés motivés par ce genre de moyens, leur curiosité est éveillée, et leur attention est maintenue.

De même, nous avons trouvé que le ludique est un moyen extrêmement intéressant, car il favorise la curiosité et le désir d'apprendre, et quand l'apprenant est motivé, il peut librement adhérer dans l'E/A.

Au bout de cette tentative, nous pouvons dire que les apprenants comme d'ailleurs l'enseignante, ont pu atteindre un certain nombre d'objectifs pédagogiques et installer quelques compétences. Cette nouvelle manière d'aborder la compréhension de l'écrit, a permis aux apprenants de découvrir des supports textuels totalement nouveaux, différents des autres qu'ils ont l'habitude d'exploiter. Nous voulons dire par « supports nouveaux et différents », l'intégration et l'exploitation de l'aspect culturel dans une dimension ludique qui est du moins l'objectif de notre aventure.

Les activités ludiques ont aussi permis de jouer avec le langage pour un meilleur apprentissage : loin des contraintes habituelles tels que l'évaluation sommative, les réprimandes, la peur des erreurs, les apprenants ont adhésés activement en faisant ce qu'ils ont pu, bien sûr orientés en cela par la présence quasi permanente de l'enseignante.

L'expérimentation que nous avons menée en classe nous a permis d'atteindre les objectifs visés. Les textes et les activités ludiques proposées ont réussi à donner aux apprenants l'envie, la possibilité, le plaisir et les moyens d'apprendre, ceci par une démarche comparative organisée et mettant l'accent sur les spécificités culturelles françaises en relation avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en classe de FLE.



Les attitudes des apprenants étaient observables, à travers lesquels nous avons remarqué qu'ils sont animés d'une bonne volonté de produire et se sont senti en sécurité. Ils étaient enthousiastes et dynamiques, et le fait de travailler dans de nouvelles conditions telles que la nouveauté des supports, la nouveauté dans le traitement, etc., leur a permis de multiplier les efforts pour pouvoir "être à la hauteur". Nous pouvons affirmer que ces activités ont eu des effets sur les productions des apprenants.

L'analyse qualitative des produits des apprenants nous a permis de constater un développement du bagage lexical et une progression dans le regard et la vision des apprenants grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française.

A travers les résultats obtenus, qui constituent l'élément clé de la réussite de l'expérience, nous avons pu valider notre hypothèse de départ : l'activité ludique peut être un outil efficace favorisant l'apprentissage et le développement d'une compétence interculturelle dans la classe de FLE, c'est pourquoi elle doit être placée au cœur de l'E/A du FLE. Nous pouvons donc confirmer que l'activité ludique est incontournable. Elle facilite l'appropriation de la langue-culture et elle favorise et renforce l'acquisition des compétences linguistique et culturelle. Elle permet de constituer une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le développement d'une compétence interculturelle. Elle peut également motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française et favorisant le dynamisme et la diversité de l'E/A.

En conclusion, nous pouvons surmonter les difficultés de démotivation en classe de FLE et acquérir une vraie compétence communicative si l'enseignant arrête de traiter l'apprenant comme un récepteur du savoir en proposant des thèmes favorisant les dimensions culturelle et ludique. Les activités ludiques dans la classe de langue peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques, à condition de faire l'objet d'une réflexion préalable à leur utilisation. Elles rendent l'apprentissage attrayant et motivant et sont ainsi accueillies favorablement par les apprenants quel que soit leur âge ou leur niveau. Et que la pratique des jeux fait appel à une mise en œuvre de compétences linguistique, culturelle et communicationnelle.

Nous estimons humblement avoir atteint, d'une manière globale, nos objectifs de départ et nous espérons que la "situation culturelle et motivationnelle" dans nos classes de langue puisse avoir un essor considérable et un avenir prometteur en dépit du long parcours qu'elle devrait traverser pour un véritable bouleversement tant au niveau de l'esprit qu'au niveau des programmes enseignés. Ceci ne pourra qu'apporter un nouveau "départ" dans les relations pédagogiques et socioculturelles de l'apprenant.

Même si le travail que nous avons proposé a été une innovation et une réussite avérées, la problématique d'intégrer langue et culture dans un même E/A est loin d'être réglée. Les perspectives de recherches sont si multiples et diversifiées pour constituer un objectif commun : l'aspect ludique alliant langue et culture dans un même E/A.

Pour clôturer ce travail de recherche, nous sommes convaincus que l'enseignement du FLE ne se limite pas à l'enseignement du système linguistique. Car les besoins de l'apprenant de langue étrangère ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative.

En effet, la culture joue un grand rôle dans l'utilisation de la langue et vice versa. L'une des raisons principales pour laquelle l'étude d'une langue étrangère est accompagnée d'une étude de la culture, est pour comprendre comment la langue est utilisée dans des contextes différents. Il existe une relation inséparable entre langue et culture.

Ainsi vouloir revaloriser le cours de FLE repose en grande partie sur l'effort personnel de l'enseignant à créer de nouvelles pistes pour faire acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir être avec les autres.

De fait, nous considérons qu'une visée interculturelle devrait reposer sur un consensus liant les différents pôles : l'enseignant, l'apprenant, les contenus et les modalités imposés par la tutelle. Cela nous laisse recommander une formation solide de l'enseignant à la prise de compte de la composante interculturelle en classe de FLE.

Cependant, pour amener l'apprenant à développer et à acquérir une véritable compétence interculturelle, l'apprentissage de la langue doit suivre les orientations d'une pédagogie interculturelle.

L'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à ses apprenants.

Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est primordial. Il est évidemment censé être bien formé. Ainsi, nous recommandons une solide formation continue de l'enseignant afin de pouvoir enclencher le processus d'appropriation et déclencher par la suite le besoin de produire, de communiquer chez l'apprenant. Il doit en outre motiver et encourager sans cesse ses apprenants ; il doit en plus leur faciliter l'accès au sens, développer leurs habiletés de communication, favoriser les interactions, savoir doser et adapter les activités qu'il prévoit dans sa classe en adéquation avec le niveau de ses apprenants, vérifier et évaluer régulièrement (et justement) la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage.

Donc, si on veut vraiment introduire les nouveautés dans le but d'une meilleure rentabilité, de meilleures performances, la clé réside dans la formation solide et adéquate de chaque formateur. Et avant cela, il faut qu'il ait le désir et la volonté de diversifier ses techniques pédagogiques et de différencier les activités à proposer aux apprenants qui lui sont confiés. Il faut qu'il mobilise son sens de l'organisation, mais aussi de la rigueur. Il doit encourager l'autonomie de ses apprenants.

Dans l'espoir de former des apprenants compétents, à la fois préservateurs de leur identité et ouverts à la culture de l'autre ; il est temps de multiplier les efforts pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité. Car nous pensons que l'école peut et doit donner cette occasion de découvrir l'autre, doit éveiller la curiosité de ses apprenants pour qu'ils aient envie de « faire le premier pas, de faire un geste » afin de se rapprocher de l'autre, pour le connaître et le comprendre. A cet égard, l'école possède un formidable moyen qui contribuera à ouvrir l'esprit de nos apprenants et à les préparer à la citoyenneté mondiale.

Nous sommes convaincus que la présente étude ne peut être exhaustive car elle n'est qu'une tentative. Nous estimons que de futures recherches pourraient faire l'objet de certaines initiatives qui prennent en considération l'aspect culturel de la langue en classe de FLE.

# **Bibliographie**

**Ouvrages théoriques**

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1976.
2. ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques Sociales et Représentations*, Paris, PUF, 1994.
3. ANDRETTA, Pasquale, *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna, 1999.
4. ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*, Casbah université, Alger, 1997.
5. AUGÉ, Hélène ; BAROT, Marie-France et VIELMAS, Michèle ; *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, Ed. Clé internationale, 1989.
6. B. ANDRE et J-J. RICHER, *Repères en FLE*, Université de Bourgogne, CFOAD, 2004.
7. BEAACO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995.
8. BEACCO, Jean-Claude, *les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Ed. Hachette livre, 2000.
9. BENTOLILA, Alain (s dir.), *Enseigner, apprendre, comprendre*, Nathan, 1994.
10. BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1976.
11. BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Ed. Didier, Juillet 1992.
12. BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier, 1985.
13. Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998.
14. BOGAARDS, Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif [coll. L.A.L.], 1988.
15. BOUTAN, P. ; CHAILLEY, M. et VIGNE, H. ; *Il était une fois... la vie. Enseigner la fiction, Images et langages*, 1988.
16. BOYER, Henri ; BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle: *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*, CLE International, 1990.
17. BROUGÈRE, Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, Le harmattan, 1995.

18. BYRAM, Michaël ; GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
19. BYREM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992.
20. CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Première parution, Paris, Gallimard, 1958.
21. CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Deuxième parution, Paris, Gallimard, 1967.
22. CALVET, Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Ed. Clé international, Paris, 1980.
23. CAON, Fabio, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues*, Italie, Guerra, 2006.
24. CHANET, Jean-François, *L'Ecole républicaine des petites patries*, Aubier, Paris, 1996.
25. CHATEAU, Jean, *Le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1967.
26. CHISS, Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *Didactique du français Fondements d'une discipline*, 8<sup>ème</sup> Edition, Bruxelles, De Boeck, 2008.
27. CLANET, Claude, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990.
28. COLLES, Luc et DENYER, Monique, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 1998.
29. CUCHE, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3 e (éd), Paris, La Découverte, 2004.
30. CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
31. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
32. CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

33. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
34. CUQ, Jean-Pierre, *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, (collection Références), 1991.
35. DALPE, Jean-Marc, (*Il n'y a que l'amour*, 1999, p. 245), In Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.
36. DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, CLE International, Janvier 2007.
37. DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, France, CLE International, 1998.
38. DE GRANDMONT, Nicole, *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université, 1997.
39. DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Béjaïa, TALANTIKIT, 2002.
40. DEBYSER, Francis et CARÉ, Jean-Marc, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette, 1978.
41. DEFAYS, Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Liège, Margada, 2003.
42. DIOUM, A., *Enseigner dans une classe à large effectif*, Québec, Veilleux, 1995.
43. ESSONO, Jean-Marie, *Précis de linguistique générale, imprimé par Coriet numérique*, en UE, Février 2000.
44. FREINET, Célestin, *L'Education du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1960, p.192 (1ère éd., 1946).
45. GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
46. GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, France, Hatier/Didier, 1982.
47. GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993.
48. GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 2001.
49. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, Paris, Gallimard, 1938.



50. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, (traduit du néerlandais), Paris, Gallimard, 1951.
51. JAVEAU, Claude, *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien*, Collection Amazon, 2002.
52. JOLANTA, Zajak, *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, Université de Varsovie, Pologne, s.d.
53. KEVRAN, Martine, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris, Armand Colin, 1996.
54. MANIOT, Henri, (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, travaux du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris VII, Berne, Peter Lang, 1984.
55. PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.
56. PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris, 8<sup>ème</sup> édition, Broché, 1994.
57. PLAISANCE, Éric, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: Presses universitaires de France, 1996.
58. PORCHER, Louis, *La civilisation*, Paris, CLE International, 1986.
59. PRETCEILLE, Martine-Abdallah, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.
60. PUREN, Christian ; BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edvige ; *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998.
61. PUREN, Christian, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International, Collection DLE, 1998.
62. PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, Col. DLA, 1988.
63. R.DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
64. REUTER, Yves ; Jean-Louis, CHISS et DAVID, Jacques ; *Didactique du Français : État d'une discipline*, Éd. Nathan, Paris, 1995.

65. SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Les éditions Didier, Paris, 1997.
66. SILVA, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Juillet 2008.
67. SIMARD, Claude, *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal (Canada), Editions de Renouveau Pédagogique Inc., 1997.
68. STORDEUR, Joseph, *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, Edition de Boeck, 1996.
69. TORAILLE, Raymond, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Paris, Les éditions ESF, 1985.
70. TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 1<sup>ière</sup> Edition, 1996.
71. UBLADI, Jean-Luc, (coord.), *Débuter dans l'enseignement*, Paris, E.S.F., 2006.
72. VANTHIER, Hélène, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE international, 2009.
73. VIAUD, Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2005.
74. VIENNEAU, Raymond, *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, 2<sup>ième</sup> édition, Canada, Chanelière Education, 2011.
75. WEISS, François, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 1983.
76. WEISS, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, 2002.
77. WINNICOTT, Donald Woods, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1957.
78. WINNICOTT, Donald Woods, *Jeu et réalité : L'Espace potentiel*, Paris, Editions: Gallimard, 1975.
79. WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David et BUCKBY, Michael, *Games for language learning*, Cambridge University press, 2006.
80. ZARATE, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette, 1986.
81. ZARATE, Geneviève, *Les représentations de l'étranger*, Paris, Crédif- Didier, 1993.

**Dictionnaires**

1. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/Clé International, 2003.
2. DUBOIS, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, 1971.
3. GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
4. Le dictionnaire *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981.
5. LEGENDRE, Ronald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin Editeur, 2005.
6. REUTER, Yves ; COHEN-AZRIA, Cora ; DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle Bertrand et LAHNIER-REUTER, Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Batna, El Midad, 2011.
7. ROBERT, Paul; REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain ; *Le nouveau petit Robert - Dictionnaire de la langue française* (Troisième édition), Paris, Dictionnaires le Robert, 1993.
8. VAN ZANTEN, Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.

**Reuves**

1. BEACCO, Jean-Claude, « La méthode circulante et les méthodologies constituées » In *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », Hachette-Larousse, Paris, Janvier, 1995.
2. BENMESBAH, ALI, In *Le français dans le monde*, N° 330, Novembre- décembre 2003.
3. BESSE, Henri, « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère », In *Trèfle*, n°9, Lyon, 1989.
4. CAUBET .D, *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* In « plurilinguisme », *alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*, N°14, Déc., 1998.
5. COURTILLON, J., « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », in *Le français dans le Monde*, n°188, Paris, Hachette-Larousse, 1984.

6. DÉCURÉ, Nicole, « *Jouer, est-ce bien raisonnable ?* », In *Les langues Modernes* n°2, *Le jeu*, 1994.
7. DENIS, Myriam, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000.
8. FAUGÈRE, Patrick, « *Les théories psychologiques du jeu* », In *Les langues modernes*, N° 2, Paris, APLV, 1994.
9. GALISSON, Robert, « À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », In *Études de linguistique appliquée*, N° 109, 1998.
10. GALISSON, Robert, « *En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir?* », In *ÉLA: Études de Linguistique Appliquée*, N°100, 1995.
11. GALISSON, Robert, « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? », In *Études de linguistique appliquée*, N° 105, 1997.
12. GRANDGUILLAUME, Gilbert, « *La Francophonie en Algérie* », In *Hermès*, N° 40, 2004.
13. HOTIER, Hugues, « La communication internationale des organisations à l'épreuve des cultures nationales et de la culture d'entreprise », In *Etudes littéraires maghrébines, L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, N°6, Paris, Le Harmattan, 1995.
14. *La réforme de l'éducation*, numéro spécial de savoir, volume 5, n°3, printemps 2000.
15. LAMBERT, Frédéric, « *Images, langues étrangères* », In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, *Médias faits et effets*, Paris, Hachette EDICEF, juillet 1994.
16. MARIET, François, « *Présentation* » du volume 47, In *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, Juillet-septembre 1982.
17. REY, Alain, « *Il faut lutter contre l'hégémonie d'une langue* », In *Le Parisien*, samedi 23 octobre 2004.
18. Simard, Denis, « *Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement?* », In *Vie pédagogique*, N° 124, 2002.
19. V. TOUCHON, François, « *La planification de l'intervention interculturelle comme dissidence : vers une hétérodidaxie* », In *Etudes littéraires maghrébines n°6 L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Collection dirigée par Charles BOON, Paris, Editions L'Harmattan, 1995.

20. VIGNER, Gérard, « *La compétence textuelle et compétence lexicale* », In *Le Français dans le Monde*, EDICEF, 1987.
21. VIGNER, Gérard, « Le français langue de scolarisation », In *Études de Linguistique Appliquée*", Français langue seconde, N°88, Paris, Didier Érudition, 1992.

### **Thèses de doctorat**

1. BIGOT, Violaine, « *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* », Volume 1, Thèse de doctorat, Université Paris III, 2002.
2. DAKHIA, Abdelouahab, « *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* », *Thèse de Doctorat, Université de Batna*, 2005.
3. M. H. Estéoule-Exel, « *Le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE* », Thèse de Doctorat (sous la direction de C. Oriol-Boyer), 1993.
4. MEKHNACHE, Mohammed, « *L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique. Pour un développement des compétences de production. Cas de la 1ère Année Moyenne* », Thèse de Doctorat, Université El Hadj Lakhdar-Batna, 2010-2011.
5. SILVERBERG-VILLEZ, B., « *L'activité de jouer et ses conséquences* », *L'apprentissage des langues*, Thèse de doctorat, Université Paris III, 1994.

### **Sitographie**

1. CAON, Fabio, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Documents de travail sur la méthodologie de l'enseignement des langues. *Directeur de collection: Paolo E. Balboni*. Une publication du « Laboratorio ITALS – Italiano come lingua straniera », Département des Sciences du Langage, Université Ca' Foscari, Venise, 2006 (pdf), [Consulté le 11-03-2012] sur le site [arcaold.unive.it/bitstream/10278/.../Nr.%203%20versione%20francese.pdf](http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/.../Nr.%203%20versione%20francese.pdf).
2. CLANET, Claude, *L'interculturel*, Presses Universitaires du Mirail, in « *Problématique des langues-cultures en didactique des langues-cultures* », cours d'Emilie PERRICHON dans le cadre de la première année de Master FLE professionnel, année 2007-2008.

3. COLLÈS, Luc, *Enseigner la langue-culture et les culturèmes*, Québec français, N° 146, 2007, p. 64-65, Consulté sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac> , Article téléchargé le 31 Octobre 2016 à 08:47.
4. CORD-MAUNOURY, Brigitte , « *Internet et pédagogie, état des lieux.* »,2003, [ Consulté le 11-03-2012], sur le site [http://wwwadm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternettp/defi\\_et\\_concours.htm](http://wwwadm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternettp/defi_et_concours.htm).
5. DE SERRES, Linda, « Commentaire d’image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage », Université du Québec à Trois-Rivières, in Synergies Canada, N° 1 (2009), [consulté le 2-1-2012.] sur le site <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>.
6. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. [Consulté le 3/4/2014] sur le site [portal.unesco.org/culture/fr/files/.../11295422481mexico.../mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/.../11295422481mexico.../mexico_fr.pdf)
7. Former les apprenants à l’interculturel, [consulté le 12-11-2014] sur le site [http://perso.univlyon2.fr/~mollon/M1FLES/07\\_08/didac\\_intercult/inter2.html](http://perso.univlyon2.fr/~mollon/M1FLES/07_08/didac_intercult/inter2.html).
8. GOHARD-RADENKOVIC, Aline, (Université de Fribourg, Suisse) *De l’usage des concepts de « culture » et « d’interculturel » en didactique ou quand l’évolution des conceptions traduit l’évolution de la perception sociale de l’autre*, Conférences du Colloque intitulé : « Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », organisé par le département de Fle de l’Inalco avec le concours du Ciep, Sèvres, 14 et 15 févr.2004. (In Pour une approche interculturelle 1ère partie PDF), consulté le [10/6/1915] sur le site <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793142/document>.
9. La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien) In : *Travaux de didactique du français langue étrangère* 54, IEFÉ, Montpellier III. Document PDF consulté [consulté le 8/9/2014] sur le site : [https://homepage.univie.ac.at/margit.eisl/Dokumente/Arge\\_4/Perspective\\_interculturelle.pdf](https://homepage.univie.ac.at/margit.eisl/Dokumente/Arge_4/Perspective_interculturelle.pdf).

10. MAGA, Haydée, « *Former les apprenants de FLE à l'interculturel* », Centre international d'études pédagogiques – CIEP, [consulté le 02-02-2015] sur le site [http://www.franparler.org/dossiers/interculturel\\_former.htm](http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm)
11. MANAA, Gaouaoui, « *Contact de langues, contact de cultures en Algérie: Pour une analyse dynamique des paroles algériennes* ». In Synergie Algérie n°2.
12. MEUNIER, Olivier, *Approches interculturelles en éducation : étude comparative*, Service de veille scientifique et technique de l'INRP.
13. MILLARD Nadja, « Du littéraire : Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques », 2008.
14. MPANZU, Mona « *Quelques principes propres à la didactique de la grammaire des langues.* », Lundi 31janvier 2011, [Page consultée le 11/05/15] sur le site <https://www.google.dz/search?q=adm%20amp6%20jussieu%20fr%20uag%20intern%20etp%20defi%20concours%20htm#q=monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html>.
15. PUREN, Christian, « *Pour une didactique comparée des langues et des cultures* », In *SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures*, N°01, GERFLINT/Voyelles, 2003, p.9, [consulté le 20-10-2014.] sur le site : <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html>.
16. PUREN, Christian, « *Pour une didactique comparée des langues et des cultures* », In *SYNERGIES-Italie revue*.
17. R. Dogbeh et S. N'Diaye, (Document UNESCO inédit) Utilisation des jeux et jouets à des fins pédagogiques.
18. RAFONI, Jean-Charles, *Le statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle*, consulté sur le site [www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500](http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500) , le 30/01/2016 à 23h38.
19. REY, Alain, « Il faut lutter contre l'hégémonie d'une langue », dans *Le Parisien*, samedi 23 octobre 2004.
20. RODRIGUEZ SEARA, Ana, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos*



- jours*. Document pdf consulté sur le site [https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf).
21. SEBAA, R., « *L'Algérie et la langue; un imaginaire linguistique en actes.* » In : *Prologues. Revue maghrébine du livre, Numéro spécial : langues et cultures au Maghreb*, été 1999. [Page consultée le 29/03/15] sur le site [www: http://www.inst.at/trans/13NR/Seba13.htm](http://www.inst.at/trans/13NR/Seba13.htm).
  22. SILVA, Haydée, *La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère*, In Synergies Europe n° 4, 2009.
  23. TOUSSAINT, Pierre, FORTIER, Gabriel, *Les compétences interculturelles en éducation, Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?*, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal, p. 9. [Page consultée le 15/04/15] sur le site [www: http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm](http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm).
  24. TREICHLER, *Module 1, Document 1, Entendre, voir, comprendre Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs*, janvier 2001.
  25. Vidéo sur la vie et la carrière de George Moustaki ici : <http://videos.tf1.fr/jt-20h/disparition-du-chanteur-moustaki-7975001.html?xtmc=georges-moustaki&xtcr=6>
  26. WETTRWALD, Aude, « *Pédagogie du jeu et enseignement musical* », p.8, [consulté le 10-02-2012.] sur le site : [www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php](http://www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php).
  27. WETTRWALD, Aude, « *Pédagogie du jeu et enseignement musical* », p.8, disponible sur le site : [www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php](http://www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php). Consulté le [10-02-2013].

### **Manuels, programmes scolaires et textes législatifs**

1. Ministère de l'éducation nationale algérienne, *Livre de Français 1<sup>ère</sup> Année Moyenne*, LAICHAOUI, B. (Dir), Algérie, Onaps, 2010-2011.
2. Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.
3. Ministère de l'éducation nationale algérienne, Document d'accompagnement du programme de français 1<sup>ère</sup> AM, 2010.

4. Ministère de l'éducation nationale algérienne, *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne*, Algérie, Avril 2003.
5. Ministère de l'éducation nationale algérienne, *Programme de la cinquième année primaire*, Juin 2013.

# **Annexes**

# **Annexe 1**

## **Répartition annuelle de la première année moyenne**

# SOMMAIRE

## PROJETS / SEQUENCES

### Informer

- PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe. .... 08**
- **Séquence 1** ▶ Se présenter. .... 09 - 23
  - **Séquence 2** ▶ Présenter quelqu'un. .... 24 - 37
  - **Séquence 3** ▶ Présenter un lieu. .... 38 - 49

### Informer et expliquer

- PROJET 2 : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition. .... 50**
- **Séquence 1** ▶ Présenter un animal dans son environnement. .... 51 - 63
  - **Séquence 2** ▶ Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau. .... 64 - 75

### Informer, expliquer prescrire

- PROJET 3 : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée. .... 76**
- **Séquence 1** ▶ Respecter les règles d'un jeu. .... 77 - 87
  - **Séquence 2** ▶ Donner des conseils pour éviter un danger. .... 88 - 99
  - **Séquence 3** ▶ Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération. .... 100 - 112

## **Annexe 2**

### **Questionnaire destiné aux enseignants du collège**

## Questionnaire de recherche

*En vous exprimant notre profonde gratitude, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire d'enquête. L'instrument a été développé dans le cadre de ma recherche doctorale visant l'exploitation pédagogique du jeu, de manière à préciser « le ludique et la mise en place d'une compétence (inter)culturelle dans l'E/A du FLE ».*

|                      |                                   |                                  |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Sexe</b>          | Masculin <input type="checkbox"/> | Féminin <input type="checkbox"/> |
| <b>Etablissement</b> | .....                             |                                  |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Diplôme(s) :</b>       | 3°AS (Terminale) <input type="checkbox"/>                                       |
|                           | BAC <input type="checkbox"/>  |
|                           | Licence <input type="checkbox"/>  |
|                           | Ingénieur <input type="checkbox"/>  |
|                           | Master <input type="checkbox"/>   |
| <b>Bac série : .....</b>  | Année d'obtention : .....   |
| <b>Diplôme de l'ITE</b>   | Année d'obtention : .....   |
| <b>Cap</b>                | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence en .....</b>   | Année d'obtention : .....   |
| <b>Licence</b>            | Système classique <input type="checkbox"/> Système LMD <input type="checkbox"/> |
| <b>Ingénieur en .....</b> | Année d'obtention : .....   |
| <b>Master : .....</b>     | Année d'obtention : .....   |
| <b>Grade :</b>            | PEM <input type="checkbox"/>  |
|                           | PPEM <input type="checkbox"/>   |
|                           | PFEM <input type="checkbox"/>   |
|                           | Autres grades .....   |

| N° | Questions  |
|----|--|
| 1  | Veillez, s'il vous plaît, préciser le nombre d'années d'expérience (d'ancienneté) ..... ans.   |
| 2  | Jugez-vous avoir reçu la formation nécessaire pour exercer ce métier ?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 3  | Combien avez-vous de classes de 1 <sup>ère</sup> AM cette année ? (Veillez préciser svp : ...)   |
| 4  | Combien avez-vous d'élèves dans chaque classe ? .....  |
| 5  | Appliquez-vous strictement le programme officiel ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 6  | Est-ce que le programme actuel répond aux besoins réels des apprenants ?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 7  | Selon vous, le programme actuel prend-t-il en considération :<br><input type="checkbox"/> Le développement intellectuel des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement socio-affectif des élèves ?<br><input type="checkbox"/> Le développement de leur sens des responsabilités sociales et environnementales ?<br><input type="checkbox"/> Les thèmes étant en rapport avec leurs centres d'intérêt ? |
| 8  | Est-ce que l'E/A actuel du FLE est un E/A qui est centré sur :<br><input type="checkbox"/> la langue <input type="checkbox"/> ou la langue-culture ?   |
| 9  | Les faits culturels, sont-ils importants dans l'enseignement/apprentissage du français ?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 10 | Quelle serait, selon vous, l'utilité d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage :<br><input type="checkbox"/> Aucune utilité ?   |



|    |  |
|----|--|
|    | <input type="checkbox"/> Simplement un accès à la culture ?<br><input type="checkbox"/> Aller de la compétence linguistique à la compétence de communication ?   |
| 11 | Pensez-vous que s'ouvrir sur d'autres cultures conduit à un effacement culturel ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 12 | Pour faire face aux changements et du renouvellement, avez-vous déjà pensé au changement de pratiques reliées à l'E/A du FLE? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 13 | Intégrez-vous l'aspect culturel du FLE dans votre E/A ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 14 | Parlez-vous de la culture française en classe ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 15 | Etablissez-vous une comparaison entre la culture maternelle et la culture cible ?<br>Ou <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 16 | L'apprenant est-il curieux de sa propre culture ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 17 | L'apprenant est-il curieux de la culture des autres ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 18 | L'apprenant est-il capable d'une expression personnelle sur sa culture et la culture des autres? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 19 | Pensez-vous que l'interculturel n'est pas seulement une acquisition de connaissances mais aussi une attitude de vie dans et hors l'école ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 20 | Quel est l'aspect que vous privilégiez en classe :<br><input type="checkbox"/> linguistique ? <input type="checkbox"/> Culturel ? <input type="checkbox"/> Linguistique et culturel?   |
| 21 | Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ? .....  |
| 22 | Les supports exploités sont ceux du manuel de l'élève ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 23 | Il vous arrive de changer les supports ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 24 | Quels supports didactiques, selon vous, seraient adéquats pour intégrer langue et culture dans un même E/A : le conte, la chanson/poème, la bande dessinée, l'image, le théâtre, le jeu, la vidéo, d'autres supports didactiques ?<br>.....  |
| 25 | <p>Qu'entendez-vous par ludique, qu'est-ce que pour vous une activité ludique ? Elle est :</p> <input type="checkbox"/> Une activité récréative activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec.<br><input type="checkbox"/> Une activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité.<br><input type="checkbox"/> Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.<br><input type="checkbox"/> Est une source de situations-problèmes.<br><input type="checkbox"/> Est le moteur de l'auto-développement de l'enfant.<br><input type="checkbox"/> Est une ruse pédagogique.<br><input type="checkbox"/> Est le point de départ de nombreuses situations didactiques.<br><input type="checkbox"/> Elle crée le besoin et le désir de maîtriser la langue.<br><input type="checkbox"/> Elle valorise la curiosité, l'expérimentation individuelle, les essais et les erreurs.<br><input type="checkbox"/> Elle fait de l'enfant l'agent même de sa propre éducation.<br><input type="checkbox"/> Elle est un outil pédagogique à part entière.<br>Autre définition : ..... |
| 26 | L'exploitez-vous dans votre pratique pédagogique?<br><input type="checkbox"/> Jamais. <input type="checkbox"/> Parfois. <input type="checkbox"/> Souvent. <input type="checkbox"/> Très souvent.   |
| 27 | Quels types d'activités ludiques exploitez-vous en classe ? .....  |
| 28 | <p>A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les exploitez-vous ?</p> <input type="checkbox"/> Au début de la séance. <input type="checkbox"/> Avant d'entamer le projet ou la séquence.<br><input type="checkbox"/> Au milieu de la séance. <input type="checkbox"/> A la fin du projet ou de la séquence.  |

|    |   |
|----|---|
|    | <input type="checkbox"/> A la fin de la séance. <input type="checkbox"/> Quand il vous reste un peu de temps.   |
| 29 | Peut-on proposer des activités ludiques aux apprenants du moyen ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 30 | L'activité ludique, peut-elle être considérée comme support qui favoriserait l'E/A du français ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 31 | Si on vous demandait d'introduire le ludique dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?<br><input type="checkbox"/> Oral ? <input type="checkbox"/> Écrit ? <input type="checkbox"/> Lecture ? <input type="checkbox"/> Grammaire? <input type="checkbox"/> Conjugaison ? <input type="checkbox"/> Orthographe?                              |
| 32 | Quelles sont, selon vous, les fonctions du jeu au regard du développement de l'apprenant?<br><input type="checkbox"/> Découverte et recherche. <input type="checkbox"/> Entraînement et consolidation.<br><input type="checkbox"/> Application et création. <input type="checkbox"/> Evaluation.<br><input type="checkbox"/> Communication. <input type="checkbox"/> Autre fonction ..... |
| 33 | Veillez préciser le rôle du jeu dans le collège.<br>.....   |
| 34 | Quelle est l'utilité d'utiliser le ludique :<br><input type="checkbox"/> Sans utilité ? <input type="checkbox"/> Promouvoir une diversification des pratiques de classe ?   |
| 35 | Pensez-vous que le ludique accorde plus d'importance à l'activité des apprenants (apprentissage) qu'à l'activité de l'enseignant (l'enseignement) ?<br>Ou <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>   |
| 36 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence linguistique?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 37 | Pensez-vous qu'il est possible de connaître des traits de culture à travers le ludique?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 38 | Pensez-vous que le ludique favorise et renforce l'acquisition de la compétence culturelle?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>   |
| 39 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet de promouvoir les pratiques et les interventions pédagogiques de l'enseignant ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 40 | Pensez-vous que le ludique à visée interculturelle permet d'actualiser l'E/A du FLE ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 41 | Pensez-vous que le ludique valorise l'E/A de la langue-culture française ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 42 | Pensez-vous que le ludique permet à l'apprenant de se développer au contact du monde et des autres ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non   |
| 43 | Pensez-vous que le ludique permet de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 44 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource (d'exploitations) pédagogique culturelle pertinente en classe de FLE ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 45 | Est-il possible d'intégrer le développement de la compétence interculturelle par le ludique ?<br>Ou <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/>   |
| 46 | Pensez-vous que le ludique constitue une ressource (d'exploitations) interculturelle en classe de FLE ?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 47 | Pensez-vous que le ludique pourrait motiver les apprenants et contribuer à développer leurs compétences de compréhension en suscitant leur curiosité à découvrir la langue-culture française?<br><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  |
| 48 | Dans une perspective interculturelle, l'activité ludique constituerait une ressource culturelle (voire interculturelle) et pédagogique pertinente en classe de FLE et favorisant le dynamisme et la diversité de l'enseignement/apprentissage ?<br>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>  |
| 49 | Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de l'E/A ?  |

|           |   |
|-----------|---|
|           | .....                                       |
| <b>50</b> | Quelles sont vos suggestions .....<br>..... |

**Merci pour votre collaboration.**

## **Annexe 3**

### **Réponses des apprenants aux questionnaires de compréhension**

## Echantillon 1

## Questionnaire n°1

## Exercice n°1

Dites si c'est vrai ou faux.

On trouve sur le texte des données statistiques géographiques et géopolitiques. *vérai...*

La France fait partie de la Communauté Européenne et du Conseil de Sécurité des Nations Unies, celui-ci composé de cinq pays au total. *vérai...*

La superficie de la France est de 670.000 km sur le territoire de l'Europe. *faux.....*

La France a un climat tempéré, même si l'on y trouve des climats continental, de montagne et méditerranéen, très différents les uns des autres. *vérai.....*

## Exercice n°2

Liez les chiffres aux bonnes données.

- La population française. —————> Soixante-cinq millions.  
 Les Parcs Naturels en France. —————> Treize pour cent.  
 Le soleil dans la région de Nice. —————> Deux mille six cent soixante-huit.  
 La superficie de la France en Europe. —————> Cinq cent quarante-sept mille.  
 La superficie de la totalité de la France. —————> Six cent soixante-dix mille.

## Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Quelle est la devise de la France et son drapeau?  
*La devise de la France est : Liberté, Égalité, Fraternité et son drapeau est tricolore*
- Quelles sont les spécificités régionales de la France ?  
*Les spécificités régionales de la France sont, tant en matière d'habitat que de cuisine les recettes du terrain et ils sont renommés internationale et ont été une des premières gastronomies mondiales*

## Exercice n°4

Vous savez classer les mots selon leurs domaines? Allez-y, trouvez le bon ensemble!

Éléments de réponses

Cuisine – Recettes – Fromages – Nord-est – Étés – Pyrénées – Vins – Montagnes – Massif central – Alpes – Rude – Neige – Humide – Doux – Climat – Hivers – Chauds.

| Météorologie  | Géographie  | Gastronomie                                    |
|---|---|--|
| <i>étés, rude, neige, hivers, humide, doux, climat, chaud</i> | <i>nord-est, pyrénées, montagnes, alpes, massif central, rude</i> | <i>cuisine, recettes, vins, fromages, etc.</i> |

## Exercice n°4

Présentez en quelques phrases votre pays en vous servant du texte et des éléments suivants.



Sud de la méditerranée - au nord-ouest de l'Afrique - le plus grand pays d'Afrique en superficie : 2.381.740 km<sup>2</sup> - 48 provinces appelées « Wilayas » - Au 1er janvier 2016, la population a atteint 40,4 millions d'habitants.

## L'Algérie.

L'Algérie est située au sud de la méditerranée

et au nord-ouest de l'Afrique. Elle est le

plus grand pays d'Afrique en superficie. La

superficie est 2.381.741 Km carrée. Elle est

composée de 48 Wilaya. Au 1<sup>er</sup> Janvier 2016,

la population a atteint 40,4 millions d'habitants.

Le climat est tempéré au nord et chaud au

sud. La capitale est Alger. La langue est

l'arabe, et la monnaie est le dinar.

Questionnaire n°2

Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

| La tour Eiffel a été construite par             | Elle est en                            | Elle a  |
|---|--|---|
| <input type="radio"/> Gabriel Eiffel            | <input checked="" type="radio"/> acier | <input type="radio"/> un étage                |
| <input checked="" type="radio"/> Gustave Eiffel | <input type="radio"/> bois             | <input type="radio"/> deux étages             |
| <input type="radio"/> Jean Eiffel               | <input type="radio"/> plastique        | <input checked="" type="radio"/> trois étages |
|   | <input type="radio"/> béton            |   |

Exercice n°2

Dites si c'est vrai ou faux.

- La Tour Eiffel est une construction métallique. *vrai.....*
- Elle est devenue le symbole de la capitale française, et un site touristique de premier plan. *vrai.....*
- Elle accueille maintenant plus de six millions de visiteurs chaque année. *vrai.....*
- D'après le texte, Gustave Eiffel est un ingénieur spécialisé dans les constructions métalliques. *vrai.....*

Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Le long de quel fleuve se trouve la Tour Eiffel ? *seine.....*
- Pour quelle occasion fut-elle construite ? *L'exposition universelle de 1889*
- Quelle est sa taille actuelle ? *321 m 7.....* mètres
- Quel grand monument de Paris est le plus visité ? *La cathédrale Notre-Dame de Paris*
- Où se trouve la tour Eiffel ? *à Paris.....*

Exercice n°4

Complétez le tableau suivant : la Tour Eiffel en chiffres.

| Début de travaux | Hauteur    | Nombre d'ouvriers | Fin de travaux      | Poids              | Nombres de marches | Repeinte              | Quantité de peinture | Nombres de visiteurs par an |
|------------------|------------|-------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|
| <i>1887</i>      | <i>327</i> | <i>250</i>        | <i>31 Mars 1889</i> | <i>1000 tonnes</i> | <i>1665</i>        | <i>Leau<br/>7 ans</i> | <i>60 tonnes</i>     | <i>600000 visiteurs</i>     |



**Exercice n°5**

Complétez le texte avec les mots suivants :

Gustave Eiffel, Paris, constructions métalliques, évènement, 1889, l'Exposition Universelle, viaducs (viaduc : pont routier ou ferroviaire de grande longueur, qui franchit une vallée à grande hauteur).

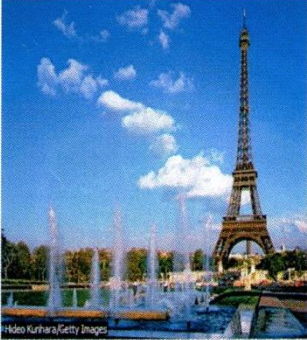
Au 19<sup>ème</sup> siècle, de nombreuses constructions métalliques ont été réalisés : des ponts, des viaducs et des gares.

L'ingénieur Gustave Eiffel a construit la Tour Eiffel en 1889, à Paris. Elle a été construite à l'occasion d'un grand évènement : l'exposition universelle

**Exercice n°6**

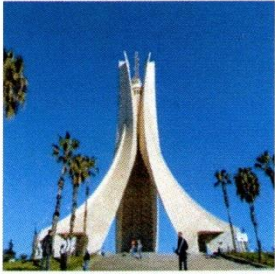
Complétez la carte d'identité suivante.

| Carte d'identité de la Tour Eiffel |                             |
|------------------------------------|-----------------------------|
| Date de naissance :                | <u>1887</u>                 |
| Temps de construction :            | <u>un peu plus de 2 ans</u> |
| Age :                              | <u>122 ans</u>              |
| Adresse :                          | <u>Paris France</u>         |
| Ingénieur :                        | <u>Gustave Eiffel</u>       |
| Poids :                            | <u>10000 tonnes</u>         |
| Hauteur :                          | <u>327 mètres</u>           |
| Entretien :                        | <u>tous 7 ans</u>           |
| Escalier :                         | <u>1165 marches</u>         |


**Exercice n°7**

Lisez le texte suivant puis complétez la carte d'identité suivante.

| Carte d'identité du Mémorial du Martyr (Maqam Chahid). |  |
|--|--|
| Date de naissance :                                    | <u>15 Novembre 1981</u>                |
| Temps de construction :                                | <u>8 mois</u>                          |
| Age :  | <u>35 ans</u>                          |
| Adresse :  | <u>Algérie Algérie</u>                 |
| Entreprise :   | <u>Algerian</u>                        |
| Artistes :   | <u>Bachir Yelles &amp; Kander Abd.</u> |
| Hauteur :  | <u>90 mètres</u>                       |



## Questionnaire n°3

## Exercice n°1

Aide : Dites si c'est vrai ou faux.

- On mange des tartines au déjeuner.
- On commence le repas par un café.
- On mange un fruit ou un yaourt en dessert.
- On ne boit jamais d'eau le soir. .

faux.....  
faux.....  
vrai.....  
vrai.....

## Exercice n°2

Répondez aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qu'on boit au petit-déjeuner ?  
On boit au petit déjeuner du café au lait, du thé ou du...
- Comment s'appelle le repas de midi ?  
Le repas de midi s'appelle le déjeuner.....
- Qu'est-ce qu'on mange avant le dessert ?  
On mange avant le dessert l'entrée et le plat principal.....
- Qu'est-ce qu'on boit à la place du café le soir ?  
Le soir, on boit à la place du café plutôt une tisane.....

## Exercice n°3

Complétez par « du, de la, des, de l' ».

- On boit de l' eau minérale, du thé, du café ou du jus de fruits.
- On mange du pâté, du saucisson, et du fromage.
- Je prends toujours de la salade et du pain.
- Tu prends des croissants ou des tartines ?

## Exercice n°4

Mettez à la forme négative.

- Je bois du lait. Je ne bois pas du lait.....
- Je veux une tartine. Je ne veux pas une tartine.....
- Il y a de la soupe. Il n'y a pas de la soupe.....
- Je prends un dessert. Je ne prends pas un dessert.....

## Exercice n°5

Transformez selon l'exemple.

- |                              |                                      |
|------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Tu prends du pain.</b>    | → <b>Tu prends un peu de pain.</b>   |
| ▪ Ils prennent de l'eau.     | → Ils prennent un peu d'eau.....     |
| ▪ Je prends du thé.          | → Je prends un peu de thé.....       |
| ▪ Nous prenons de la salade. | → Nous prenons un peu de salade..... |
| ▪ Vous prenez du poulet.     | → Vous prenez un peu de poulet.....  |

## Exercice n°6

Rangez les aliments suivants dans les différentes catégories.



Une salade– du riz– des carottes – du poulet – une pomme– du saumon – des tomates – une truite– des pâtes– des haricots verts – du foie– une orange– un yaourt – de l'eau– du camembert – du vin– du lait– de la de la bière – du jambon– un melon – du beurre – de la confiture– du thé– du chocolat.

| Fruits   | Légumes   | Poissons                | Viandes                           | Boissons   | Laits et fromages                    | Céréales            | Produits sucrés |
|--|---|-------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------------------|---------------------|-----------------|
| une pomme<br>une orange<br>un melon<br>de la confiture | une salade<br>des carottes<br>des tomates<br>des haricots verts | du saumon<br>une truite | du poulet<br>du foie<br>du jambon | de l'eau<br>du vin<br>de la bière<br>du beurre<br>du thé | un yaourt<br>du camembert<br>du lait | du riz<br>des pâtes | du chocolat     |

**Exercice n°7**

Indiquez les noms des repas.

| 7-8 h             | 12-14 h          | 19-20 h       |
|-------------------|------------------|---------------|
| Le petit déjeuner | Le déjeuner..... | Le dîner..... |

**Exercice n°8**

Indiquez pour chaque repas un exemple de menu.

| 7-8 h                                      | 12-14 h                                   | 19-20 h  |
|--|---|--|
| du café au lait<br>du pain<br>des tartines | de la salade verte<br>du riz<br>une pomme | de la salade verte<br>de la soupe<br>une poire |

**Exercice n°9**

Associez les différentes catégories d'aliments avec les recommandations.

| Catégories d'aliments                         | Recommandations                     |
|---|-------------------------------------|
| Boissons (eau)                                | À volonté!                          |
| Pain, céréales, pommes de terre, légumes secs | À chaque repas!                     |
| Fruits et légumes                             | moins 5 par jour !                  |
| Produits laitiers                             | Un à chaque repas!                  |
| Viandes, poissons, œufs                       | Une fois par jour!                  |
| Matières grasses                              | Limiter la consommation!            |
| Produits sucrés                               | Attention à ne pas en manger trop ! |

## Exercice n°10

Quelle est la recommandation importante qui ne concerne pas l'alimentation.

- Faire de l'activité physique : bouger !       Faire de la musique !

## Exercice n°11

Voici un menu de la cantine scolaire en France. A vos tours, indiquez le menu scolaire de votre cantine d'aujourd'hui.

| Menu           | Menu français             | Menu algérien               |
|----------------|---------------------------|-----------------------------|
| Entrée         | Salade de mâche, emmental | de la salade verte          |
| Plat principal | Escalope de dinde au jus  | du couscous                 |
| Garniture      | Poêlée de légumes         | des légumes et de la viande |
| Dessert 1      | Camembert                 | une pomme                   |
| Dessert 2      | Cubes d'ananas            | un jus d'orange.            |



## Exercice n°12 (Production écrite)

A vos tours, parlez-nous de vos repas.

Mes repas:Le petit déjeuner:

Au petit déjeuner, je bois un verre de café  
ou lait, je mange un peu de pain, je mange  
aussi des tartines.

Le déjeuner:

Au déjeuner, en entrée, je mange une salade verte.  
Ensuite, au plat principal, je mange du riz avec la viande.  
Enfin, et en dessert, je mange une pomme.

Le dîner:

Au dîner, en entrée, je mange une carotte. Puis, en plat  
principal, je mange une soupe. Enfin, en dessert, je mange  
un yaourt.



Questionnaire n°4

Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>1. La fête de la musique a été créée en...</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1982.</p> <p><input type="checkbox"/> 1992.</p> <p><input type="checkbox"/> 1892.</p>  | <p><b>2. Cette manifestation culturelle a été créée par ...</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Le Ministère de la Culture.</p> <p><input type="checkbox"/> Le Ministère de l'Éducation Nationale.</p> <p><input type="checkbox"/> Le Ministère des Sports.</p> |
| <p><b>3. Par qui la Fête de la musique a-t-elle été mise en place en France ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Raymond Bar.</p> <p><input type="checkbox"/> Jacques Chirac.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Jack Lang.</p>           | <p><b>4. La fête de la musique a pour vocation de promouvoir...</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tous les styles musicaux.</p> <p><input type="checkbox"/> La musique traditionnelle française.</p> <p><input type="checkbox"/> La musique classique.</p>    |
| <p><b>5. La fête de la musique a lieu ...</b></p> <p><input type="checkbox"/> Le premier jour de l'automne.</p> <p><input type="checkbox"/> Le premier jour du printemps.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Le premier jour de l'été.</p> | <p><b>6. Au fil des années, elle s'exporte</b></p> <p><input type="checkbox"/> En Afrique seulement.</p> <p><input type="checkbox"/> En Europe seulement.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Dans le monde entier.</p>   |
| <p><b>7. Cette fête est célébrée avec plus de</b></p> <p><input type="checkbox"/> 430 villes participantes.</p> <p><input type="checkbox"/> 304 villes participantes.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 340 villes participantes.</p>     | <p><b>8. Cette fête est célébrée dans...</b></p> <p><input type="checkbox"/> Moins de 100 pays.</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de 500 pays.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Plus de 100 pays.</p>   |

Exercice n°2

Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.

|  | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| <p>La Fête de la Musique n'a lieu qu'en France.</p> <p>Justification : <i>La musique est un événement international</i></p>  |      | X    |
| <p>La Fête de la Musique est la fête de tous les genres musicaux.</p> <p>Justification : <i>tous les genres sont représentés</i></p>   | V    |      |
| <p>Seuls des professionnels peuvent participer.</p> <p>Justification : <i>tous le monde peut organiser un petit...</i></p>   |      | X    |
| <p>La Fête de la Musique la fête de la musique reste un des événements majeurs de la culture française.</p> <p><i>La fête de la musique reste un des événements majeurs de la culture.</i></p> | V    |      |

## Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Dans combien de pays est célébré la Fête de la musique ?  
Le pays est célébré la fête de la musique dans cent pays
- Quel jour a lieu la Fête de la Musique ?  
La fête a lieu le 21 juin / le jour de l'été.....
- Quel âge a-t-elle ?  
(34 ans).....
- Pourquoi la fête de la musique est-elle célébrée le 21 juin ? Donne 2 détails  
... parce qu'il s'agit de la nuit la plus longue de l'année et l'été des vacances
- Où ont lieu les concerts improvisés ? Donne 5 lieux  
... ce jour-là des concertos improvisés ont lieu dans les écoles, les hôpitaux, les musées, les bars, les rues.
- Quels types de musique peuvent être découverts cette nuit-là par les spectateurs ? Donne 5 styles de musique.  
... styles de musique comme le jazz, le rock, la musique classique et le rap / la musique traditionnelle.

## Exercice n°4

Et vous, répondez aux questions suivantes. Organisez vos réponses dans un paragraphe.

- La Fête de la Musique existe-t-elle dans votre pays ? Et les festivals de musique ?
- Quels types de musique existent-ils dans votre pays ?
- Quel type de musique écoutez-vous ? Quels sont vos artistes préférés ?
- Existe-t-il d'autres fêtes dans votre pays ? Si oui, lesquelles ?.....



## La fête de la musique

La fête de la musique n'existe pas dans mon pays

mais il existe des festivals.

Dans mon pays les musiques sont la musique arabe /

la musique kabyle / la musique rock / la musique

gagze / la musique rap.

Je n'écouter pas de la musique.

Il existe d'autres fêtes dans mon pays comme pays:

la fête de datte.

la fête de tapis.



## Questionnaire n°5

## Exercice n°1

Complétez avec les adjectifs qui conviennent : arabe, juif, grec, français, égyptien.

Dans l'une de ses dernières interviews, Georges Moustaki se disait  
*français*..... par la langue, *égyptien*..... par la naissance,  
*juif*..... par sa mère, *grec*..... par ses papiers d'identité, et  
*arabe*..... par l'art de vivre.

## Exercice n°2

Les affirmations suivantes sont fausses. Repérez les fautes et corrigez les phrases.

- Il a écrit près de 200 chansons.
- Il était amoureux des couplets de Brel.
- Il aimait lire les romans de Cohen.
- Il est né à Paris.

*Il a écrit près de 300 chansons...*  
*Il était amoureux des couplets de Brel.*  
*Il aimait lire les romans de Camus.*  
*Il est né à Alexandrie.....*

## Exercice n°3

Quel rôle ont joué ces personnes dans la vie de Georges Moustaki ? Associez les éléments des deux colonnes.

| Personnes          | Rôles   |
|--------------------|---|
| ◆ Georges Brassens | a) qu'il a rencontré et dont il est tombé amoureux. |
| ◆ Albert Camus     | b) Son meilleur romancier.                          |
| ◆ Édith Piaf       | c) Moustaki disait qu'il était son maître.          |

## Exercice n°4

Complétez le texte avec les mots qui conviennent : continents, Youssef, Francophonie, huit.

- a) Georges Moustaki maîtrisait *huit*..... langues.  
 b) Il était ambassadeur de la *Francophonie*..... sur les cinq *continents*.....  
 c) Avant les années 50, il s'appelait *Youssef*..... Moustaki.

## Exercice n°5

Retracez la vie et la carrière de Georges Moustaki en se servant de dates-clés et des informations qui se trouvent dans le texte.

| Dates-clés         | Informations de vie et de carrière                         |
|--------------------|--|
| <i>30 Mai 1934</i> | Naissance à Alexandrie (Égypte).                           |
| <i>19 51</i>       | Départ de la terre natale et installation en France.       |
| <i>19 58</i>       | Rencontre et idylle avec Édith Piaf, chanson <i>Milord</i> |

|              |  |
|--------------|--|
| 1969         | Interprétation du <i>Métèque</i> , grand succès international, début d'une grande carrière.                        |
| Janvier 1970 | Premier grand concert en vedette à Bobino.   |
| 1972         | Festival de la chanson populaire de Rio de Janeiro, influences brésiliennes, adaptations de chansons brésiliennes. |
| 1988         | Publication de son premier livre <i>Les Filles de la mémoire</i> .   |
| 2004         | Grand Prix de chanson française.   |
| 23 Mai 2013  | Décès à Nice.  |

**Éléments de réponses :**

3 mai 1934 – 1951 – 1958 – 1969 - janvier 1970 – 1972 – 1988 – 2004 - 23 mai 2013.

**Exercice n°6**

Rédigez la biographie de la chanteuse algérienne Warda al-Jazairia (La rose algérienne) à partir du tableau suivant :

| Dates-clés      | Informations de vie et de carrière   |
|-----------------|--|
| 22 juillet 1940 | Naissance à Paris (France) d'un père algérien (Mohammed Ftouki) originaire de Souk-Ahras et d'une mère libanaise.                        |
| 1951            | commence à chanter, à l'âge de onze ans  |
| 1958            | Départ de la France et installation en Beyrouth suite à ses chansons sur son pays.   |
| 1962            | Après l'indépendance de l'Algérie, elle retourne en Algérie et se marie en 1962.   |
| /               | Départ en Égypte et rencontre avec le compositeur Baligh Hamdi avec qui elle se remarie.   |
| /               | connaitre un grand succès en travaillant avec les plus grands compositeurs arabes, comme Mohamed Abdelwahab ou Sayyed Mekkawy en Egypte. |
| /               | quelques grands rôles dans des films égyptiens.  |
| /               | Vend plus de 100 millions d'albums à travers le monde pour un répertoire musical comprenant plus de 300 chansons.                        |
| 17 mai 2012     | Décès au Caire (Egypte) à l'âge de 72 ans suite à une crise cardiaque.   |





Warda Al-Jazairia (La rose algérienne)

Warda Al-Jazairia est née à Paris le 22 juillet 1940,

son père est algérien et sa mère est libanaise.

Elle est chanteuse. Elle commence à chanter en

11 ans à 1951. En 1962, elle retourne en Algérie.

Elle part en Égypte et rencontre avec le comp-

positeur Baligh Hamdi avec qui elle se remarie.

Elle connaît un grand succès en travaillant avec

le plus grand compositeur. Elle a quelques

grands rôles dans des films égyptiens. Elle vend plus de 100 millions d'albums à travers le monde pour un répertoire musical comprenant plus de 300 chansons. En 17 Mai

2012, elle est morte à l'âge de 72 ans suite à une crise cardiaque.



Questionnaire n°6

Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|  |  |
|--|--|
| <p>1. En quelle année a eu lieu la première édition du Tour de France?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1903.</p> <p><input type="checkbox"/> 1913.</p> <p><input type="checkbox"/> 1816.</p>  | <p>2. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisée en France s'appelait...</p> <p><input type="checkbox"/> Le vélo.</p> <p><input type="checkbox"/> La bicyclette.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> L'auto.</p> |
| <p>3. Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input type="checkbox"/> 2 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1 heure avant le passage des coureurs.</p> | <p>4. Le Tour se déroule à travers la France et depuis les dernières années dans les pays limitrophes en ...</p> <p><input type="checkbox"/> 15 étapes.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 20 étapes.</p> <p><input type="checkbox"/> 25 étapes.</p>       |
| <p>5. Le Tour de France se déroule sur 3000 kms pendant ...</p> <p><input type="checkbox"/> deux semaines au mois de juillet.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> trois semaines au mois de juillet.</p> <p><input type="checkbox"/> un mois au mois de juillet.</p>  | <p>6. Quelle était l'année où on inventa maillot jaune ?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1919.</p> <p><input type="checkbox"/> 1923.</p> <p><input type="checkbox"/> 1933.</p>  |
| <p>7. Il existe toute une série de maillots de couleurs différentes pour permettre ...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> d'évaluer les meilleurs coureurs.</p> <p><input type="checkbox"/> d'évaluer les meilleurs spectateurs.</p> <p><input type="checkbox"/> de financer la course.</p>                            | <p>8. Qui a été le créateur de Tour la de France?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Henri Desgrange.</p> <p><input type="checkbox"/> Géo Lefèvre.</p> <p><input type="checkbox"/> Charles Stourm.</p>   |

Exercice n°2

Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.

|  | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| Le Tour de France n'a lieu qu'en France.<br>Justification : Depuis les dernières années dans les pays limitrophes  |      | X    |
| Le Tour de France est une compétition cycliste se déroulant pendant trois semaines au mois de juin.<br>Justification : pendant trois semaines au mois de juillet |      | X    |
| Le Tour est le troisième grand événement sportif suivi à travers le monde, après la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques.<br>Justification : .....  | X    |      |

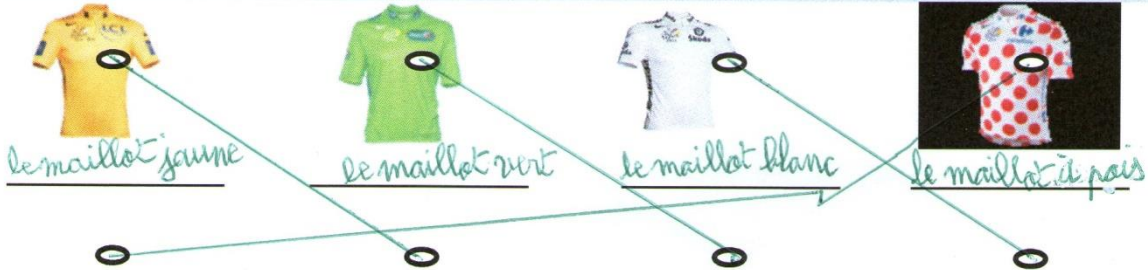


Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ 1 heure avant le passage des coureurs.  
 Justification : .....

X

**Exercice n°3**

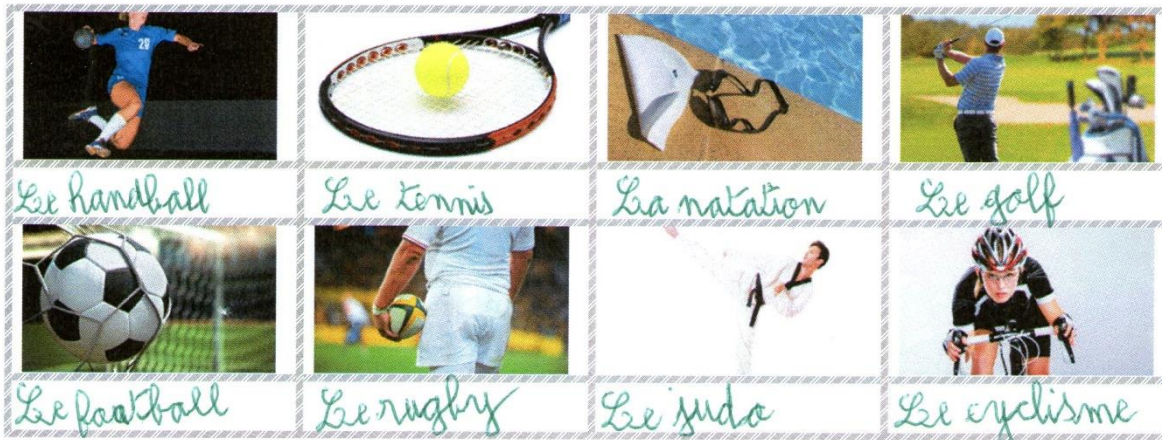
Ecrivez le nom du maillot et reliez.



Le meilleur grimpeur    Le vainqueur du Tour    Le meilleur sprinteur    Le meilleur jeune coureur

**Exercice n°4**

Connaissez le nom des sports en français ? Associez le nom des sports aux images : Le golf - La natation - Le rugby - Le judo - Le football - Le handball - Le tennis - Le cyclisme.



**Exercice n°5**

Complétez chaque phrase par le mot qui convient : tatami-piscine-piste-court-terrain.

Le football pratique sur un terrain  
 Le ski se pratique sur une piste  
 La natation se pratique dans une piscine  
 Le tennis se pratique sur court  
 Le judo se pratique sur un tatami

**Exercice n°6**

Classez les sports par catégorie.



Éléments de réponse

Le tennis - Le plongeon - Le marathon - Le ping-pong - Le handball - La natation - L'escrime - La boxe - Le hockey - La marche - La lutte - Le football

| Athlétisme              | Sports collectifs         | Sports de raquette    | Sports de combat     | Sports nautiques          |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|
| Le marathon - La marche | Le handball - Le football | Le tennis - Le hockey | L'escrime - La lutte | La natation - Le plongeon |

**Exercice n°7**

Le moniteur demande aux élèves quel est leur sport favori. Aidez-vous de l'image et des éléments de réponse pour écrire la réponse de chaque élève.

Éléments de réponse

faire du vélo – skier – faire du rafting – escaler – jouer au basketball – jouer au ice hockey – faire de la lutte libre – nager – plonger – faire de la voile – lever des poids – jouer au tennis – relâcher.





Moniteur : Quel est ton sport préféré ?

- Michel : Je déteste faire du rafting. J'adore lever des poids.

- Marie : Je déteste nager. J'adore escalier.

- Antoine : Je déteste jouer au ice hockey.  
J'adore skier.

- Jean : Je déteste faire de la lutte libre. J'adore jouer au basketball.

- Beth : Je déteste le tennis. J'adore faire de la voile.

- Bob : Je déteste les sport. J'adore relâcher.

- Moi : Je déteste la lutte libre. J'adore le football.



## Echantillon 2

## Questionnaire n°1

## Exercice n°1

Dites si c'est vrai ou faux.

On trouve sur le texte des données statistiques géographiques et géopolitiques. *Vrai....*La France fait partie de la Communauté Européenne et du Conseil de Sécurité des Nations Unies, celui-ci composé de cinq pays au total. *faux..*La superficie de la France est de 670.000 km sur le territoire de l'Europe. *..faux..*La France a un climat tempéré, même si l'on y trouve des climats continental, de montagne et méditerranéen, très différents les uns des autres. *..Vrai..*

## Exercice n°2

Liez les chiffres aux bonnes données.

- La population française. \_\_\_\_\_ → Soixante-cinq millions.  
 Les Parcs Naturels en France. \_\_\_\_\_ → Treize pour cent.  
 Le soleil dans la région de Nice. \_\_\_\_\_ → Deux mille six cent soixante-huit.  
 La superficie de la France en Europe. \_\_\_\_\_ → Cinq cent quarante-sept mille.  
 La superficie de la totalité de la France. \_\_\_\_\_ → Six cent soixante-dix mille.

## Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Quelle est la devise de la France et son drapeau?  
*la devise de la France est : "liberté, égalité, fraternité" et son drapeau est tricolore*
- Quelles sont les spécificités régionales de la France ?  
*Les spécificités régionales de la France sont importantes, la manière d'habiter, que de cuisine ou recette du terroir, le vin, le fromage et vins.*

## Exercice n°4

Vous savez classer les mots selon leurs domaines? Allez-y, trouvez le bon ensemble!

Éléments de réponses

Cuisine – Recettes – Fromages – Nord-est – Etés – Pyrénées – Vins – Montagnes – Massif central – Alpes – Rude – Neige – Humide – Doux – Climat – Hivers – Chauds.

| Météorologie  | Géographie   | Gastronomie  |
|---|--|--|
| <i>Etés... rude... neige<br/>Pyrénées... doux-<br/>Hivers... chaud.</i> | <i>nord... est... Pyrénées<br/>es... montagnes... massif<br/>if... Central... Alpes.<br/>Bre - glaciaire - climat.</i> | <i>cuisine... recette...<br/>fromage... gastronomie<br/>vin... vins...</i> |

## Exercice n°4

Présentez en quelques phrases votre pays en vous servant du texte et des éléments suivants.



Sud de la méditerranée - au nord-ouest de l'Afrique - le plus grand pays d'Afrique en superficie : 2.381.740 km<sup>2</sup> - 48 provinces appelées « Wilayas » - Au 1er janvier 2016, la population a atteint 40,4 millions d'habitants.

L'Algérie a 2,381,741 K m<sup>2</sup>. Dans l'Algérie, il habite 40.000.000 d'habitants. Elle a 3 climats. Elle a 48 wilayas. La capitale est Alger. Les habitants parlent sa langue arabe. L'Algérie est située au sud de méditerranée au nord-ouest de l'Afrique. Le drapeau Algérie est "vert, rouge, blanc". La monnaie d'Algérie est dinar.



Questionnaire n°2

Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

| La tour Eiffel a été construite par             | Elle est en                            | Elle a  |
|---|--|---|
| <input type="radio"/> Gabriel Eiffel            | <input checked="" type="radio"/> acier | <input type="radio"/> un étage                |
| <input checked="" type="radio"/> Gustave Eiffel | <input type="radio"/> bois             | <input type="radio"/> deux étages             |
| <input type="radio"/> Jean Eiffel               | <input type="radio"/> plastique        | <input checked="" type="radio"/> trois étages |
|   | <input type="radio"/> béton            |   |

Exercice n°2

Dites si c'est vrai ou faux.

- La Tour Eiffel est une construction métallique. *faux.....*
- Elle est devenue le symbole de la capitale française, et un site touristique de premier plan. *vérai.....*
- Elle accueille maintenant plus de six millions de visiteurs chaque année. *vérai.....*
- D'après le texte, Gustave Eiffel est un ingénieur spécialisé dans les constructions métalliques. *vérai.....*

Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Le long de quel fleuve se trouve la Tour Eiffel ? *La Seine.....*
- Pour quelle occasion fut-elle construite ? *L'exposition universelle.....*
- Quelle est sa taille actuelle ? *324.....* mètres
- Quel grand monument de Paris est le plus visité ? La *cathédrale.....*
- Où se trouve la tour Eiffel ? *Paris.....*

Exercice n°4

Complétez le tableau suivant : la Tour Eiffel en chiffres.

| Début de travaux | Hauteur    | Nombre d'ouvriers | Fin de travaux               | Poids         | Nombres de marches | Repeinte          | Quantité de peinture | Nombres de visiteurs par an |
|------------------|------------|-------------------|------------------------------|---------------|--------------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|
| <i>1887</i>      | <i>327</i> | <i>7</i>          | <i>1889</i><br><i>1 mars</i> | <i>10000t</i> | <i>1663</i>        | <i>324 mètres</i> | <i>60 t</i>          | <i>6 million</i>            |

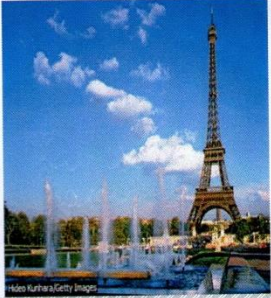
l'occasion d'un grand événement : Paris

## Exercice n°6

Complétez la carte d'identité suivante.

**Carte d'identité de la Tour Eiffel**

Date de naissance : 1887  
 Temps de construction : plus 2 ans  
 Age : 129 ans  
 Adresse : Paris  
 Ingénieur : Gustave Eiffel  
 Poids : 10000 t  
 Hauteur : 324 m  
 Entretien : tous 7 ans  
 Escalier : 1665 marche

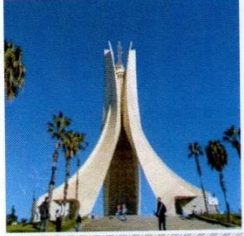


## Exercice n°7

Lisez le texte suivant puis complétez la carte d'identité suivante.

**Carte d'identité du Mémorial du Martyr  
(Maqam Chahid).**

Date de naissance : 1981-5 Juillet 1989  
 Temps de construction : 9 mois  
 Age : 35  
 Adresse : Alger  
 Entreprise : La Zoualain  
 Artistes : Bachir Gallice  
 Hauteur : 92 m





## Questionnaire n°3

## Exercice n°1

Aide : Dites si c'est vrai ou faux.

- On mange des tartines au déjeuner. ....faux.....
- On commence le repas par un café. ....faux.....
- On mange un fruit ou un yaourt en dessert. ....Vrai.....
- On ne boit jamais d'eau le soir. ....Vrai.....

## Exercice n°2

Répondez aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qu'on boit au petit-déjeuner ?  
On boit au petit-déjeuner.....
- Comment s'appelle le repas de midi ?  
Il s'appelle le repas de midi : le déjeuner.....
- Qu'est-ce qu'on mange avant le dessert ?  
On mange avant le dessert : le plat principal.....
- Qu'est-ce qu'on boit à la place du café le soir ?  
On boit à la place du café le soir : une tisane.....

## Exercice n°3

Complétez par « du, de la, des, de l' ».

- On boit de l' eau minérale, du thé, de café ou du jus de fruits.
- On mange de la pâté, de saucisson, et du fromage.
- Je prends toujours de la salade et du pain.
- Tu prends des croissants ou des tartines ?

## Exercice n°4

Mettez à la forme négative.

- Je bois du lait. ....Je ne bois pas de lait.....
- Je veux une tartine. ....Je ne veux pas une tartine.....
- Il y a de la soupe. ....Il n'y a pas de la soupe.....
- Je prends un dessert. ....Je ne prends pas un dessert.....

## Exercice n°5

Transformez selon l'exemple.

- Tu prends du pain.** → **Tu prends un peu de pain.**
- Ils prennent de l'eau. → Ils prennent un peu d'eau
- Je prends du thé. → Je prends un peu de thé.....
- Nous prenons de la salade. → Nous prenons un peu de la salade
- Vous prenez du poulet. → Vous prenez un peu de poulet.

## Exercice n°6

Rangez les aliments suivants dans les différentes catégories.

Une salade– du riz– des carottes – du poulet – une pomme– du saumon – des tomates – une truite– des pâtes– des haricots verts – du foie– une orange– un yaourt – de l’eau– du camembert – du vin– du lait– de la de la bière – du jambon– un melon – du beurre – de la confiture– du thé– du chocolat.

| Fruits                              | Légumes                                   | Poissons                        | Viandes              | Boissons                                    | Laits et fromages                                 | Céréales                                     | Produits sucrés                             |
|-------------------------------------|---|---------------------------------|----------------------|---|---|--|---|
| une pomme<br>une orange<br>un melon | une salade<br>des carottes<br>des tomates | du saumon<br>mon-<br>une truite | du poulet<br>du foie | de l'eau<br>du vin<br>de la bière<br>du thé | un yaourt<br>du camembert<br>du lait<br>du beurre | du riz<br>des pâtes<br>des haricots<br>verts | du jambon<br>de la confiture<br>du chocolat |

**Exercice n°7**

Indiquez les noms des repas.

| 7-8 h             | 12-14 h  | 19-20 h |
|-------------------|----------|---------|
| le petit déjeuner | déjeuner | dîner   |

**Exercice n°8**

Indiquez pour chaque repas un exemple de menu.

| 7-8 h  | 12-14 h                           | 19-20 h                           |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| le lait avec le café<br>des biscuits<br>la confiture | La fruit<br>le jus<br>Les légumes | du thé<br>du poisson<br>la salade |

**Exercice n°9**

Associez les différentes catégories d'aliments avec les recommandations.

| Catégories d'aliments                         | Recommandations                     |
|---|-------------------------------------|
| Boissons (eau)                                | À volonté!                          |
| Pain, céréales, pommes de terre, légumes secs | À chaque repas!                     |
| Fruits et légumes                             | moins 5 par jour                    |
| Produits laitiers                             | Un à chaque repas!                  |
| Viandes, poissons, œufs                       | Une fois par jour!                  |
| Matières grasses                              | Limiter la consommation!            |
| Produits sucrés                               | Attention à ne pas en manger trop ! |



## Exercice n°10

Quelle est la recommandation importante qui ne concerne pas l'alimentation.

- Faire de l'activité physique : bouger !       Faire de la musique !

## Exercice n°11

Voici un menu de la cantine scolaire en France. A vos tours, indiquez le menu scolaire de votre cantine d'aujourd'hui.

| Menu           | Menu français             | Menu algérien                |
|----------------|---------------------------|------------------------------|
| Entrée         | Salade de mâche, emmental | salade du riz                |
| Plat principal | Escalope de dinde au jus  | frites avec sauce et poisson |
| Garniture      | Poêlée de légumes         | tomate                       |
| Dessert 1      | Camembert                 | lait avec chocolat           |
| Dessert 2      | Cubes d'ananas            | salade de fruit.             |

## Exercice n°12 (Production écrite)

A vos tours, parlez-nous de vos repas.

Mon repas  
Le petit-déjeuner:

Je mange le pain, du beurre et des œufs. Je bois du lait avec café.

Le déjeuner:

À midi, je bois du jus, des fruits et je mange de la salade des légumes avec le plat principal exemple du couscous.

Le dîner

Le soir, je mange en cas exemple onelitti et je bois des boissons gazeuses.



Questionnaire n°4

Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1. La fête de la musique a été créée en...</b></p> <p><input checked="" type="radio"/> 1982.</p> <p><input type="radio"/> 1992.</p> <p><input type="radio"/> 1892.</p>  | <p><b>2. Cette manifestation culturelle a été créée par ...</b></p> <p><input checked="" type="radio"/> Le Ministère de la Culture.</p> <p><input type="radio"/> Le Ministère de l'Éducation Nationale.</p> <p><input type="radio"/> Le Ministère des Sports.</p> |
| <p><b>3. Par qui la Fête de la musique a-t-elle été mise en place en France ?</b></p> <p><input type="radio"/> Raymond Bar.</p> <p><input type="radio"/> Jacques Chirac.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Jack Lang.</p>           | <p><b>4. La fête de la musique a pour vocation de promouvoir...</b></p> <p><input checked="" type="radio"/> Tous les styles musicaux.</p> <p><input type="radio"/> La musique traditionnelle française.</p> <p><input type="radio"/> La musique classique.</p>    |
| <p><b>5. La fête de la musique a lieu ...</b></p> <p><input type="radio"/> Le premier jour de l'automne.</p> <p><input type="radio"/> Le premier jour du printemps.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Le premier jour de l'été.</p> | <p><b>6. Au fil des années, elle s'exporte</b></p> <p><input type="radio"/> En Afrique seulement.</p> <p><input type="radio"/> En Europe seulement.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Dans le monde entier.</p>   |
| <p><b>7. Cette fête est célébrée avec plus de</b></p> <p><input type="radio"/> 430 villes participantes.</p> <p><input type="radio"/> 304 villes participantes.</p> <p><input checked="" type="radio"/> 340 villes participantes.</p>     | <p><b>8. Cette fête est célébrée dans...</b></p> <p><input type="radio"/> Moins de 100 pays.</p> <p><input type="radio"/> Plus de 500 pays.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Plus de 100 pays.</p>   |

Exercice n°2

Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.

|  | Vrai | Faux |
|--|------|------|
| La Fête de la Musique n'a lieu qu'en France.<br>Justification : <i>La fête de la musique a lieu partout en France.</i>     |      | X    |
| La Fête de la Musique est la fête de tous les genres musicaux.<br>Justification : <i>Tous les genres sont représentés.</i> | X    | X    |
| Seuls des professionnels peuvent participer.<br>Justification : <i>Tous le monde organiser un petit concert.</i>           |      | X    |
| La Fête de la Musique la fête de la musique reste un des événements majeurs de la culture française.                       | X    |      |

## Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes.

- Dans combien de pays est célébré la Fête de la musique ?  
Dans plus de cent pays, La fête de la musique est célébré.
- Quel jour a lieu la Fête de la Musique?  
La fête de la musique a lieu le jour de l'été le 21 juin
- Quel âge a-t-elle ?  
Elle a 34 ans
- Pourquoi la fête de la musique est-elle célébrée le 21 juin ? Donne 2 détails  
La fête de la musique est célébrée le 21 juin parce que la nuit plus longue et les vacances
- Où ont lieu les concerts improvisés? Donne 5 lieux  
Les concerts improvisés ont lieu dans les écoles, les bars, les restaurants
- Quels types de musique peuvent être découverts cette nuit-là par les spectateurs ? Donne 5 styles de musique.  
Les types de la musique sont le jazz, le rock, la musique du monde, la musique classique, le rap, la musique traditionnelle

## Exercice n°4

Et vous, répondez aux questions suivantes. Organisez vos réponses dans un paragraphe.

- La Fête de la Musique existe-t-elle dans votre pays ? Et les festivals de musique ?
- Quels types de musique existent-ils dans votre pays ?
- Quel type de musique écoutez-vous ? Quels sont vos artistes préférés ?
- Existe-t-il d'autres fêtes dans votre pays ? Si oui, lesquelles ?.....



Non, la fête de la musique n'existe pas dans notre pays mais les festivals de la musique existent.

Les types de la musique existe comme la musique

chaoui, le rai, l'Kabyle, le rap, le rock.

Je n'écoute pas la musiques. il existe d'au

tres fêtes dans notre pays comme: la fêtes de

dattes à Biskra, la fête de fraises à Sekai-

kida, La fête de raisin à Amalva et

Algiers.

## Questionnaire n°5

## Exercice n°1

Complétez avec les adjectifs qui conviennent : arabe, juif, grec, français, égyptien.

Dans l'une de ses dernières interviews, Georges Moustaki se disait  
 ... français ..... par la langue, égyptien ..... par la naissance,  
 ... juif ..... par sa mère, grec ..... par ses papiers d'identité, et  
 ... arabe ..... par l'art de vivre.

## Exercice n°2

Les affirmations suivantes sont fausses. Repérez les fautes et corrigez les phrases.

- Il a écrit près de 200 chansons.
- Il était amoureux des couplets de Brel.
- Il aimait lire les romans de Cohen.
- Il est né à Paris.

Il a écrit près de 300 chansons  
Il était amoureux des couplets de  
Brassens. Il aimait lire les roma  
ns de Camus.  
Il est né à Égypte.

## Exercice n°3

Quel rôle ont joué ces personnes dans la vie de Georges Moustaki ? Associez les éléments des deux colonnes.

| Personnes          | Rôles   |
|--------------------|---|
| ◆ Georges Brassens | a) qu'il a rencontré et dont il est tombé amoureux. |
| ◆ Albert Camus     | b) Son meilleur romancier.                          |
| ◆ Édith Piaf       | c) Moustaki disait qu'il était son maître.          |

## Exercice n°4

Complétez le texte avec les mots qui conviennent : continents, Youssef, Francophonie, huit.

- a) Georges Moustaki maîtrisait huit ..... langues.  
 b) Il était ambassadeur de la Francophonie ..... sur les cinq continents .....  
 c) Avant les années 50, il s'appelait Youssef ..... Moustaki.

## Exercice n°5

Retracez la vie et la carrière de Georges Moustaki en se servant de dates-clés et des informations qui se trouvent dans le texte.

| Dates-clés         | Informations de vie et de carrière                         |
|--------------------|--|
| <u>3 mars 1934</u> | Naissance à Alexandrie (Égypte).                           |
| <u>1951</u>        | Départ de la terre natale et installation en France.       |
| <u>1958</u>        | Rencontre et idylle avec Édith Piaf, chanson <i>Milord</i> |



|              |  |
|--------------|--|
| 1969         | Interprétation du <i>Métèque</i> , grand succès international, début d'une grande carrière.                        |
| janvier 1970 | Premier grand concert en vedette à Bobino.   |
| 1973         | Festival de la chanson populaire de Rio de Janeiro, influences brésiliennes, adaptations de chansons brésiliennes. |
| 1988         | Publication de son premier livre <i>Les Filles de la mémoire</i> .   |
| 2004         | Grand Prix de chanson française.   |
| 23 mai 2013  | Décès à Nice.  |

**Eléments de réponses :**

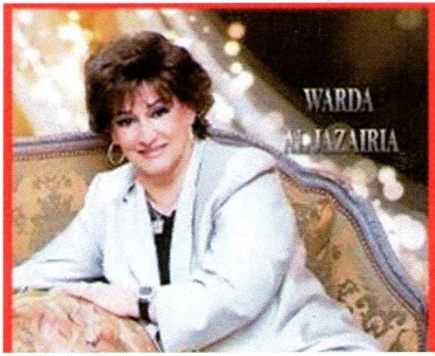
3 mai 1934 – 1951 – 1958 – 1969 - janvier 1970 – 1972 – 1988 – 2004 - 23 mai 2013.

**Exercice n°6**

Rédigez la biographie de la chanteuse algérienne Warda al-Jazairia (La rose algérienne) à partir du tableau suivant :

| Dates-clés      | Informations de vie et de carrière   |
|-----------------|--|
| 22 juillet 1940 | Naissance à Paris (France) d'un père algérien (Mohammed Ftouki) originaire de Souk-Ahras et d'une mère libanaise.                        |
| 1951            | commence à chanter, à l'âge de onze ans  |
| 1958            | Départ de la France et installation en Beyrouth suite à ses chansons sur son pays.   |
| 1962            | Après l'indépendance de l'Algérie, elle retourne en Algérie et se marie en 1962.   |
| /               | Départ en Égypte et rencontre avec le compositeur Baligh Hamdi avec qui elle se remarie.   |
| /               | connaitre un grand succès en travaillant avec les plus grands compositeurs arabes, comme Mohamed Abdelwahab ou Sayyed Mekkawy en Egypte. |
| /               | quelques grands rôles dans des films égyptiens.  |
| /               | Vend plus de 100 millions d'albums à travers le monde pour un répertoire musical comprenant plus de 300 chansons.                        |
| 17 mai 2012     | Décès au Caire (Egypte) à l'âge de 72 ans suite à une crise cardiaque.   |





Warda Al-Jazairia (La rose algérienne)

Warda al-jazairia est née le 22 juillet 1940 est la date de naissance à Paris (France) d'un père algérien (Mohamed Etouhi) originaire de souk-Ahras et d'une mère libanaise. Le 1954, elle est commencée à chanter à l'âge onze ans. En 1958, Elle a départ de la France et s'installe en beyrouth suite à ses chansons sur son pays. Après l'indépendance de l'algerie, Elle retourne en algérie et se marie en 1962. Elle est arabe comme Mohamed Abdel Wahab ou sayyed Mabhouf en egypte. Elle vent plus 100 milion boles d'albums à travers le monde pour un repertoire musical comprenant plus de 300 ch



## Questionnaire n°6

## Exercice n°1

Cochez la bonne réponse.

|   |   |
|---|---|
| <p>1. En quelle année a eu lieu la première édition du Tour de France?</p> <p><input checked="" type="radio"/> 1903.</p> <p><input type="radio"/> 1913.</p> <p><input type="radio"/> 1816.</p>  | <p>2. Le journal qui a annoncé la création de la première épreuve cycliste jamais organisée en France s'appelait...</p> <p><input type="radio"/> Le vélo.</p> <p><input type="radio"/> La bicyclette.</p> <p><input checked="" type="radio"/> L'auto.</p> |
| <p>3. Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ...</p> <p><input type="radio"/> 3 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input type="radio"/> 2 heures avant le passage des coureurs.</p> <p><input checked="" type="radio"/> 1 heure avant le passage des coureurs.</p> | <p>4. Le Tour se déroule à travers la France et depuis les dernières années dans les pays limitrophes en ...</p> <p><input type="radio"/> 15 étapes.</p> <p><input checked="" type="radio"/> 20 étapes.</p> <p><input type="radio"/> 25 étapes.</p>       |
| <p>5. Le Tour de France se déroule sur 3000 kms pendant ...</p> <p><input type="radio"/> deux semaines au mois de juillet.</p> <p><input checked="" type="radio"/> trois semaines au mois de juillet.</p> <p><input type="radio"/> un mois au mois de juillet.</p>  | <p>6. Quelle était l'année où on inventa maillot jaune ?</p> <p><input checked="" type="radio"/> 1919.</p> <p><input type="radio"/> 1923.</p> <p><input type="radio"/> 1933.</p>  |
| <p>7. Il existe toute une série de maillots de couleurs différentes pour permettre ...</p> <p><input checked="" type="radio"/> d'évaluer les meilleurs coureurs.</p> <p><input type="radio"/> d'évaluer les meilleurs spectateurs.</p> <p><input type="radio"/> de financer la course.</p>                            | <p>8. Qui a été le créateur de Tour la de France?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Henri Desgrange.</p> <p><input type="radio"/> Géo Lefèvre.</p> <p><input type="radio"/> Charles Stourm.</p>   |

## Exercice n°2

Ecrivez vrai ou faux. Justifiez.

|   | Vrai                                | Faux                                |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Le Tour de France n'a lieu qu'en France.<br>Justification : .....   |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Le Tour de France est une compétition cycliste se déroulant pendant trois semaines au mois de juin.<br>Justification : .....                                    |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Le Tour est le troisième grand événement sportif suivi à travers le monde, après la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques.<br>Justification : ..... | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |

Afin de financer la course, une caravane publicitaire est mise en place environ 1 heure avant le passage des coureurs.  
 Justification : .....

X

**Exercice n°3**

Ecrivez le nom du maillot et reliez.



maillot jaune



maillot vert



maillot blanc



maillot en point rouge

Le meilleur grimpeur  
jeune coureur

Le vainqueur du Tour

Le meilleur sprinteur

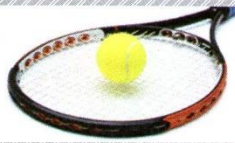
Le meilleur *coureur*

**Exercice n°4**

Connaissez le nom des sports en français ? Associez le nom des sports aux images : Le golf - La natation - Le rugby - Le judo - Le football - Le handball - Le tennis - Le cyclisme.



Le handball



Le tennis



La natation



Le golf



Le football



Le rugby



Le judo



Le cyclisme

**Exercice n°5**

Complétez chaque phrase par le mot qui convient : tatami-piscine-piste-court-terrain.

Le football pratique sur un *terrain*  
 Le ski se pratique sur une *piste*.

La natation se pratique dans une *piscine*  
 Le tennis se pratique sur *tatami*

Le judo se pratique sur un *dojo*

**Exercice n°6**

Classez les sports par catégorie.



**Éléments de réponse**

Le tennis - Le plongeon - Le marathon - Le ping-pong - Le handball - La natation - L'escrime - La boxe - Le hockey - La marche - La lutte - Le football

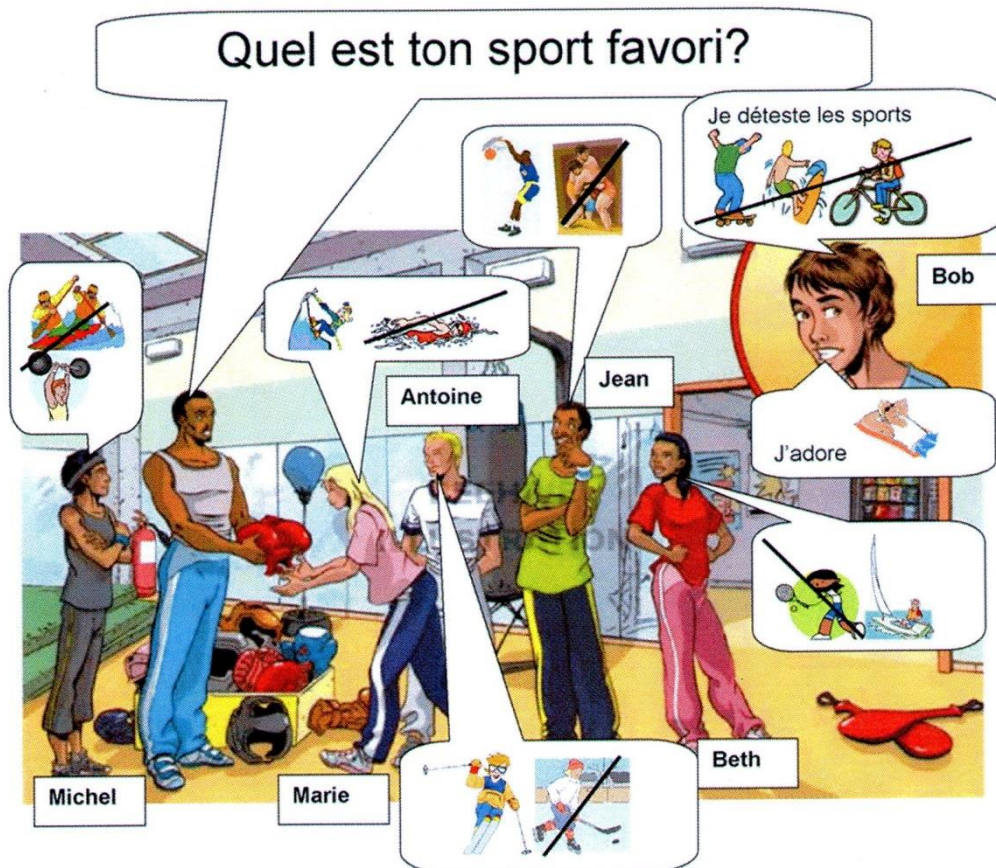
| Athlétisme               | Sports collectifs    | Sports de raquette     | Sports de combat                 | Sports nautiques           |
|--------------------------|----------------------|------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Le marathon<br>La marche | handball<br>football | le tennis<br>ping-pong | La boxe<br>L'escrime<br>La lutte | La natation<br>Le plongeon |

**Exercice n°7**

Le moniteur demande aux élèves quel est leur sport favori. Aidez-vous de l'image et des éléments de réponse pour écrire la réponse de chaque élève.

**Éléments de réponse**

faire du vélo – skier – faire du rafting – escaler – jouer au basketball – jouer au ice hockey – faire de la lutte libre – nager – plonger – faire de la voile – lever des poids – jouer au tennis – relâcher.





Moniteur : Quel est ton sport préféré ?

Michel : Je dis test rafting. J'adore lancer des poids.

Marie : Je dis test nage. J'adore escalader.

Antoine : Je dis test jouer au ice hockey. J'adore escalader.

Jean : Je dis test faire de la lutte libre. J'adore jouer au basketball.

Beth : Je dis test faire des voiles et j'adore le tennis.

Bob : Je dis test les sports. J'adore relaxer.

Moi : Je dis test la natation. J'adore le football.



## **Annexe 4**

# **Activités ludiques réalisées par les apprenants**

Echantillon du groupe n°1

Première activité ludique

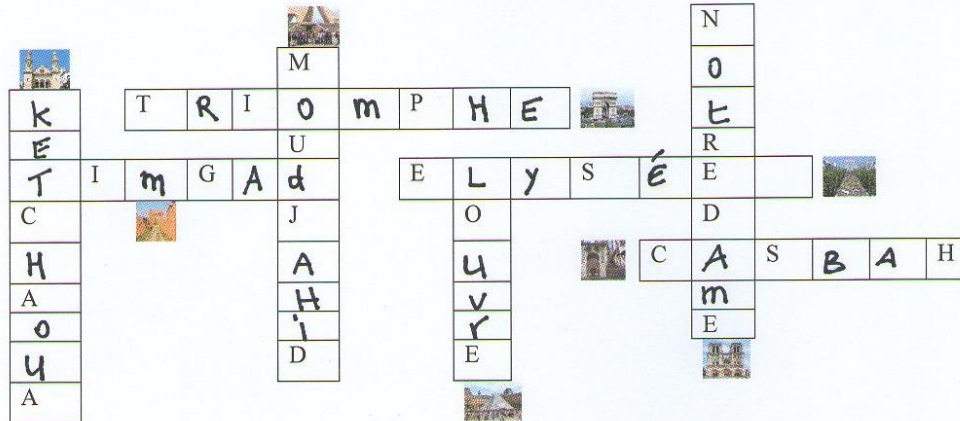
Consigne de l'activité ludique n° 1 : Aidez-vous de la boîte à outils pour compléter le tableau suivant avec les images :



|                | Carte | Capitale | Drapeau | Monnaie | Président | Ville |
|----------------|-------|----------|---------|---------|-----------|-------|
| <b>Algérie</b> |       |          |         |         |           |       |
| <b>France</b>  |       |          |         |         |           |       |

## Deuxième activité ludique

**Consigne de l'activité ludique n°2 :** Aidez-vous des images et des cartes présentant les différents monuments, pour identifier les traits distinctifs de chaque pays et complétez les mots croisés.

**Horizontalement :**

1. Bâtie en 1794 par le Dey Baba Hassan, elle servit plus tard au culte catholique et fut transformée en cathédrale, avant d'être récupérée par le culte musulman à l'indépendance. Édifice surprenant par le mélange des styles romano-byzantin et turco-arabe, la mosquée fut le témoin et la mémoire de l'histoire d'Alger, c'est la mosquée Ketchaoua.
2. C'est un musée, dont l'entrée est située sous le monumental Sanctuaire du Martyr. Ouvert en 1984, il retrace les différentes luttes en consacrant une bonne partie de ses collections à la lutte contre la présence française et à la guerre d'Algérie : expositions d'armes, objets de guerre, documents d'archives, photos, rapports, le plus souvent accompagnés d'étiquettes explicatives en arabe, c'est le musée du Moudjahid.
3. Certainement le musée le plus célèbre de France voire du monde, le musée le plus visité au monde, il se trouve dans l'un des quartiers les plus prestigieux de la capitale. Le musée a connu de multiples transformations au fil du temps. Aujourd'hui, il regroupe des centaines de milliers d'œuvres variées dont certaines sont mondialement connues. On connaît aussi le musée pour sa grande pyramide de verre et d'acier, haute de 21 mètres, c'est le musée du Louvre.
4. La cathédrale de Paris, chef d'œuvre de l'architecture gothique, c'est le monument le plus visité de France. Située dans le centre historique de Paris, à l'extrémité de l'île de la Cité, sa construction débute au Moyen Âge. En 2016, Notre-Dame célèbre son 853<sup>ème</sup> anniversaire, c'est la cathédrale Notre-Dame de Paris.

**Verticalement :**

1. L'un des monuments les plus célèbres de Paris. Édifié pour témoigner des victoires des armées françaises, les victoires napoléoniennes, en particulier la victoire d'Austerlitz (1805). Ses mensurations sont les suivantes : 55 mètres de haut, 45 mètres de large et 22 mètres de profondeur. Il est aujourd'hui à la fois l'un des symboles de Paris, et le gardien du souvenir des soldats disparus à la guerre, c'est l'Arc du Triomphe.
2. Une ville romaine située dans les Aurès à une trentaine de kilomètres à l'est de Batna. Elle est l'une des cités les plus importantes de l'histoire de la civilisation romaine du nord de l'Afrique. Elle est classée au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO en 1982, c'est la ville de Timgad.
3. Souvent nommée la plus belle avenue du monde, elle compte de beaux monuments et un point de vue imparable sur l'arc de Triomphe ou la place de la Concorde. Elle est une des artères les plus importantes de Paris. Mais cette voie est surtout connue pour être le centre du luxe parisien : toutes les grandes enseignes de monde sont présentes sur les champs. Aujourd'hui, elle est une des grandes places touristiques de Paris, ce sont les Champs Elysées.
4. A l'origine le mot "Casbah" désignait la citadelle qui surplombait la ville "la médina". Exemple d'architecture islamique et d'urbanisme des médinas arabo-berbères, elle est aussi un symbole de la culture algérienne, un objet d'inspiration artistique et le siège d'un savoir-faire artisanal ancestral. Elle a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'humanité en décembre 1992.



## Troisième activité ludique

Consigne de l'activité ludique n°3 : Relie chaque image à la définition qui convient :

|  |  |
|--|--|
|  <p>La choucroute</p>     | <p>Une pâtisserie orientale jaune orange très renommée au Maroc, Tunisie ou Algérie et autres pays. Elle demeure la reine des sucreries consommées durant le mois du Ramadan battant des records de vente.</p>   |
|  <p>Le pâté créole</p>    | <p>Recette traditionnelle algérienne, c'est un mets de fête se composant de pâte émiettée, arrosée de sauce rouge à la viande, épicée, de pois chiche, et dans quelques régions, de courgettes, de carotte et de navet, ou encore de pommes de terre.</p>  |
|  <p>La zalabia</p>        | <p>C'est un plat français réservé aux grandes occasions. Il s'agit souvent d'une pâte briochée farcie au poulet ou au porc et des épices, de l'ail, des tomates et des oignons.</p>  |
|  <p>La ratatouille</p>   | <p>C'est un plat traditionnel alsacien. Ces ingrédients sont choucroute, pommes de terre, palette, saucisses, oignon, vin blanc sec, sel et poivre.</p>  |
|  <p>Le couscous</p>     | <p>C'est une recette française, un mets composé d'une très fine couche de pâte faite à base de farine agglomérée à un liquide (lait, parfois mélangé à de l'eau ou de la bière). Elles sont généralement de forme ronde. Leur forme ronde et leur couleur dorée rappelle celle du soleil. Elles sont un symbole de prospérité.</p> |
|  <p>Le cari</p>         | <p>C'est un plat traditionnel français, originalement de Nice en Provence. Il est composé par des aubergines, des courgettes, des tomates et des oignons.</p>  |
|  <p>La chakhchoukha</p> | <p>Un des plats maghrébins le plus populaire au monde et le plus apprécié est en train de devenir un plat universellement reconnu et apprécié. Il en existe une multitude de versions et de façons culturelles et régionales de le cuisiner selon les recettes familiales de chacun.</p>   |
|  <p>Les crêpes</p>      | <p>C'est un plat traditionnel français qui peut être fait avec de la viande ou du poisson. Il s'accompagne de tomates, d'épices, d'ail, d'oignons, de pois ou lentilles ou de riz.</p>   |



## Quatrième activité ludique

**Consigne de l'activité ludique n°4 :** Lisez bien les textes, trouvez le nom de chaque fête et illustrez chaque texte :

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Première fête : Qui suis-je ?</b><br/>Fête religieuse la plus importante. On croit que Jésus est né le 25 décembre. Le 24, les Français se réunissent en famille et font la fête tard dans la nuit. On échange beaucoup de cadeaux. Les enfants sont heureux, et les plus petits croient qu'un personnage imaginaire, le Père Noël, leur apporte des cadeaux, qu'ils découvrent le 25 au matin. La veille de la fête (le 24), on fait le réveillon, le grand repas. On y mange du foie gras, des huîtres, de la dinde et une bûche (le gâteau de Noël). La majorité des Français ne travaille pas le 24 et le 25, et les étudiants ont deux semaines de vacances.</p> |  <p>La fête de Noël</p>  |
|  <p>La fête du Mouloud</p>   | <p><b>Deuxième fête : Qui suis-je ?</b><br/>C'est une fête qui commémore la naissance du prophète de l'Islam, Mohamed que le salut soit sur lui. Elle se célèbre à la date du 12 de <u>Rabia al Awal</u>, troisième mois de l'année musulmane. Cette fête est aujourd'hui célébrée par toutes communautés musulmanes dans le monde.<br/>La veille de cet événement et plus particulièrement en Algérie, on récite le Coran (de nombreux concours de chants coraniques sont organisés « Tajwid » et on met l'accent sur la vie de notre prophète que le salut soit sur lui. Aussi les mosquées sont pleines et les parents saisissent l'occasion pour circoncire leurs garçons.</p>                       |
| <p><b>Troisième fête : Qui suis-je ?</b><br/>L'une des fêtes musulmanes les plus importantes. Elle marque chaque année la fin du pèlerinage à La Mecque et a lieu le 10 du mois de Dhoul al Hijja, dernier mois du calendrier musulman. Elle commémore le sacrifice que Dieu demanda à Abraham (qui était prêt à sacrifier son fils aîné Ismaël sur son ordre), pour prouver sa foi, mais qu'il épargna au dernier moment en remplaçant son fils par un bélier. Chaque famille musulmane, dans la mesure de ses moyens, sacrifie un animal (brebis, chèvre, mouton, vache ou chameau) en l'égorgeant. Une partie de la viande doit être distribuée aux pauvres.</p>         |  <p>La fête du sacrifice</p>   |
|  <p>Le premier novembre</p>  | <p><b>Quatrième fête : Qui suis-je ?</b><br/>Pour les français, c'est la Toussaint (tous les saints). C'est une autre fête religieuse. Ce jour-là, les gens vont au cimetière pour apporter des fleurs sur la tombe des parents et amis qui sont morts, et pour prier. C'est une fête un peu triste.<br/>Pour les algériens, c'est la date du déclenchement de la guerre glorieuse de libération nationale, qui avait sonné le glas sur le mythe de "l'Algérie française", elle demeure une date symbolique pour les tous les Algériens, qui célèbrent cette année son 62<sup>ème</sup> anniversaire. Cette date et celle du 5 juillet 1962 restent les actes fondateurs de l'Algérie postcoloniale.</p> |
| <p><b>Cinquième fête : Qui suis-je ?</b><br/>Une date historique de deux événements :<br/>-Elle rappelle la fin de la 2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale et la victoire française contre les Allemands. On l'appelle donc la Fête de la Victoire.<br/>-Les manifestations indépendantistes algériennes réprimées lors des massacres de Kherrata, Sétif et Guelma en Algérie qui sont survenues en 1945 dans le département de Constantine en Algérie durant la période coloniale française.<br/>Jour de victoire en France, pour l'Algérie, c'est un jour de deuil.</p>  |  <p>Le huit mai</p>  |
|  <p>La fête des mères</p>  | <p><b>Sixième fête : Qui suis-je ?</b><br/>C'est toujours le dernier dimanche du mois de mai. Les enfants préparent des petits cadeaux à l'école, et les papas achètent des cadeaux plus chers dans les magasins. Savez-vous qui a inventé cette fête? C'est Napoléon! Plus récemment, on a aussi inventé la Fête des Pères, au mois de juin, troisième dimanche de juin, où l'on fait des cadeaux aux papas, mais elle est un peu moins populaire que cette fête. En France, comme au Japon et partout dans le monde, la maman est toujours le centre de la famille.</p>  |



## Cinquième activité ludique

**Consigne de l'activité ludique n°5 :** Aide-toi des images présentant les différentes personnalités et le contenu des devinettes, pour identifier les traits distinctifs de chaque pays et connaître les portraits de chaque personnalité.

**Devinette 1 :** Je suis l'un des plus grands poètes et écrivains français de tous les temps, je suis né le 26 février 1802 à Besançon et mort le 22 mai 1885 à Paris, je suis un poète, dramaturge et prosateur romantique considéré comme l'un des plus importants écrivains de langue française. Je suis connu surtout grâce à des romans comme « Notre-Dame-de Paris » en 1831 et « Les misérables » en 1862. Qui suis-je?

Je suis Victor Hugo

**Devinette 2 :** Je suis né le 7 octobre 1982 à Longvic (Côte-d'Or), je suis un footballeur international franco-algérien. Ma famille est issue de Jijel. J'évolue au poste de défenseur central à Fujairah SC au Émirats arabes unis. Qui suis-je?

Je suis Madjid Bougherra

**Devinette 3 :** Je suis né le 22 mars 1961 à Brive-la-Gaillarde, je suis un humoriste, acteur, animateur de télévision et de radio et scénariste algérien. J'œuvre principalement dans le répertoire comique, que certains me rapprochent de celui de la série britannique Mr. Bean en raison de ses mimiques et ses gesticulations. Qui suis-je?

Je suis Dany Boon

**Devinette 4 :** Mon vrai nom est Abd El-Kader ben Mohiédine, je suis né en 1808 à El Guetna (près de Mascara) en Algérie, et mort le 26 mai 1883 à Damas (Syrie), je suis un homme politique et chef militaire algérien, écrivain et poète, philosophe et théologien, soufi, humaniste et exégète. Qui suis-je?

Je suis L'émir Abdelkader

**Devinette 5 :** Je suis un militaire, résistant, homme d'Etat et écrivain français. Je suis né le 22 novembre 1890 à Lille et mort le 9 novembre 1970 à Colombey-les-Deux-Églises. Je deviens le 18<sup>e</sup> président de la République française du 8 janvier 1959 au 28 avril 1969. Considéré comme l'un des dirigeants français les plus influents de son siècle, je suis aussi un écrivain de renom. J'ai notamment laissé des *Mémoires de guerre*, j'affirme m'être toujours « fait une certaine idée de la France », jugeant que « la France ne peut être la France sans la grandeur ». Qui suis-je?

Je suis Général Charles de Gaulle

**Devinette 6 :** Je suis né le 23 juin 1972 à Marseille, je suis un ancien international de football français. Je suis listé parmi les 125 meilleurs mondiaux encore vivants en 2004, fus classé à trois reprises meilleur joueur mondial par la FIFA 1998, 2000 et 2003 et ballon d'or en 1998. Joueur de football mondialement connu, surnommé « le maestro » par les Italiens, il est reconnu comme un tacticien hors pair du football. Le Mondial 1998 m'a conféré une popularité fulgurante et m'a hissé au rang de héros national. Qui suis-je?

Je suis Zinedine Zidane

**Devinette 7 :** Je suis un acteur, producteur et de metteur en scène français né le 26 juin 1966 dans le Nord. Son père est d'origine kabyle, et sa mère française. J'arrive à Paris à l'âge de 20 ans. Je démarre ma carrière en écrivant des sketches. Mes spectacles s'inspirent de ma terre natale, des situations de la vie quotidienne. Je fais aussi de la musique, et prête ma voix à des spots publicitaires. Qui suis-je?

Je suis Salah Aougrou

**Devinette 8 :** Je suis un écrivain algérien kabyle d'expression française, je suis né le 8 mars 1913 à Tizi Hibel en Haute Kabylie (Algérie), mon nom est Aït-Chabane. J'ai été assassiné à Alger par l'OAS le 15 mars 1962 (à 49 ans). Qui suis-je?

Je suis Mouloud Feraoun

## Eléments de réponses :





## Sixième activité ludique

Consigne de l'activité ludique n°6 : Cochez la bonne réponse.



Les mots du cyclisme



1. Que signifie l'expression « être à la campagne » ?

- Pédaler dans le vide
- Pédaler dans la boue
- Être seul loin derrière les autres

2. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles », ou encore « pédaler carré » ?

- Ne pas pédaler droit
- Dodeliner de la tête pour accompagner le mouvement
- Pédaler sans les mains

3. « Poser un sac » veut dire ?

- Tomber de son vélo
- Accélérer soudainement
- Cracher par terre

4. Que veut-on dire lorsque l'on dit d'un coureur qu'il « passe la fenêtre » ?

- Qu'il se dope
- Qu'il est fatigué
- Qu'il est en forme

5. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?

- En haut du guidon
- Derrière la selle
- Derrière la tête

6. Que signifie l'expression « rouler en facteur » ?

- Rouler en regardant le paysage
- Rouler en faisant des zigzags
- Rouler sans se fatiguer







Echantillon du groupe n°2

Première activité ludique

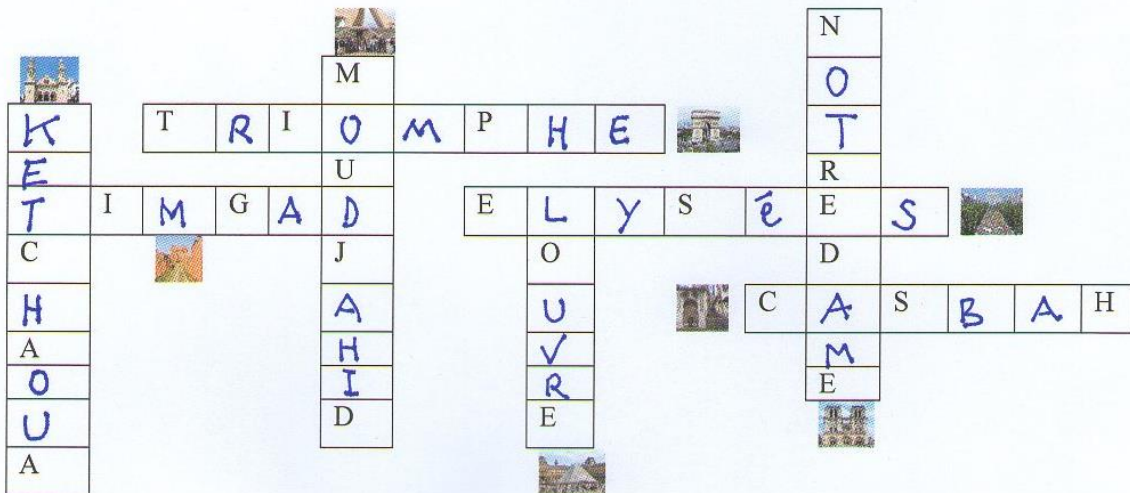
Consigne de l'activité ludique n° 1 : Aidez-vous de la boîte à outils pour compléter le tableau suivant avec les images :



|                | Carte   | Capitale  | Drapeau   | Monnaie   | Président  | Ville   |
|----------------|---|---|---|---|--|---|
| <b>Algérie</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>France</b>  |  |  |  |  |  |  |

## Deuxième activité ludique

**Consigne de l'activité ludique n°2 :** Aidez-vous des images et des cartes présentant les différents monuments, pour identifier les traits distinctifs de chaque pays et complétez les mots croisés.

**Horizontalement :**

1. Bâtie en 1794 par le Dey Baba Hassan, elle servit plus tard au culte catholique et fut transformée en cathédrale, avant d'être récupérée par le culte musulman à l'indépendance. Édifice surprenant par le mélange des styles romano-byzantin et turco-arabe, la mosquée fut le témoin et la mémoire de l'histoire d'Alger, c'est la mosquée Ketchaoua.
2. C'est un musée, dont l'entrée est située sous le monumental Sanctuaire du Martyr. Ouvert en 1984, il retrace les différentes luttes en consacrant une bonne partie de ses collections à la lutte contre la présence française et à la guerre d'Algérie : expositions d'armes, objets de guerre, documents d'archives, photos, rapports, le plus souvent accompagnées d'étiquettes explicatives en arabe, c'est le musée du Moudjahid.
3. Certainement le musée le plus célèbre de France voire du monde, le musée le plus visité au monde, il se trouve dans l'un des quartiers les plus prestigieux de la capitale. Le musée a connu de multiples transformations au fil du temps. Aujourd'hui, il regroupe des centaines de milliers d'œuvres variées dont certaines sont mondialement connues. On connaît aussi le musée pour sa grande pyramide de verre et d'acier, haute de 21 mètres, c'est le musée du Louvre.
4. La cathédrale de Paris, chef d'œuvre de l'architecture gothique, c'est le monument le plus visité de France. Située dans le centre historique de Paris, à l'extrémité de l'île de la Cité, sa construction débute au Moyen Âge. En 2016, Notre-Dame célèbre son 853<sup>ème</sup> anniversaire, c'est la cathédrale Notre-Dame de Paris.

**Verticalement :**

1. L'un des monuments les plus célèbres de Paris. Édifié pour témoigner des victoires des armées françaises, les victoires napoléoniennes, en particulier la victoire d'Austerlitz (1805). Ses mensurations sont les suivantes : 55 mètres de haut, 45 mètres de large et 22 mètres de profondeur. Il est aujourd'hui à la fois l'un des symboles de Paris, et le gardien du souvenir des soldats disparus à la guerre, c'est l'Arc du Triomphe.
2. Une ville romaine située dans les Aurès à une trentaine de kilomètres à l'est de Batna. Elle est l'une des cités les plus importantes de l'histoire de la civilisation romaine du nord de l'Afrique. Elle est classée au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO en 1982, c'est la ville de Timgad.
3. Souvent nommée la plus belle avenue du monde, elle compte de beaux monuments et un point de vue imparable sur l'arc de Triomphe ou la place de la Concorde. Elle est une des artères les plus importantes de Paris. Mais cette voie est surtout connue pour être le centre du luxe parisien : toutes les grandes enseignes de monde sont présentes sur les champs. Aujourd'hui, elle est une des grandes places touristiques de Paris, ce sont les Champs Elysées.
4. A l'origine le mot "Casbah" désignait la citadelle qui surplombait la ville "la médina". Exemple d'architecture islamique et d'urbanisme des médinas arabo-berbères, elle est aussi un symbole de la culture algérienne, un objet d'inspiration artistique et le siège d'un savoir-faire artisanal ancestral. Elle a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'humanité en décembre 1992.



## Troisième activité ludique

Consigne de l'activité ludique n°3 : Relie chaque image à la définition qui convient :

|  |  |
|--|--|
|  <p>La choucroute</p>     | <p>Une pâtisserie orientale jaune orange très renommée au Maroc, Tunisie ou Algérie et autres pays. Elle demeure la reine des sucreries consommées durant le mois du Ramadan battant des records de vente.</p>   |
|  <p>Le pâté créole</p>    | <p>Recette traditionnelle algérienne, c'est un mets de fête se composant de pâte émietée, arrosée de sauce rouge à la viande, épicée, de pois chiche, et dans quelques régions, de courgettes, de carotte et de navet, ou encore de pommes de terre.</p>   |
|  <p>La zalabia</p>        | <p>C'est un plat français réservé aux grandes occasions. Il s'agit souvent d'une pâte briochée farcie au poulet ou au porc et des épices, de l'ail, des tomates et des oignons.</p>  |
|  <p>La ratatouille</p>   | <p>C'est un plat traditionnel alsacien. Ces ingrédients sont choucroute, pommes de terre, palette, saucisses, oignon, vin blanc sec, sel et poivre.</p>  |
|  <p>Le couscous</p>     | <p>C'est une recette française, un mets composé d'une très fine couche de pâte faite à base de farine agglomérée à un liquide (lait, parfois mélangé à de l'eau ou de la bière). Elles sont généralement de forme ronde. Leur forme ronde et leur couleur dorée rappelle celle du soleil. Elles sont un symbole de prospérité.</p> |
|  <p>Le cari</p>         | <p>C'est un plat traditionnel français, originalement de Nice en Provence. Il est composé par des aubergines, des courgettes, des tomates et des oignons.</p>  |
|  <p>La chakhchoukha</p> | <p>Un des plats maghrébins le plus populaire au monde et le plus apprécié est en train de devenir un plat universellement reconnu et apprécié. Il en existe une multitude de versions et de façons culturelles et régionales de le cuisiner selon les recettes familiales de chacun.</p>   |
|  <p>Les crêpes</p>      | <p>C'est un plat traditionnel français qui peut être fait avec de la viande ou du poisson. Il s'accompagne de tomates, d'épices, d'ail, d'oignons, de pois ou lentilles ou de riz.</p>   |



## Quatrième activité ludique

Consigne de l'activité ludique n°4 : Lisez bien les textes, trouvez le nom de chaque fête et illustrez chaque texte :

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Première fête : Qui suis-je ?</b><br/>Fête religieuse la plus importante. On croit que Jésus est né le 25 décembre. Le 24, les Français se réunissent en famille et font la fête tard dans la nuit. On échange beaucoup de cadeaux. Les enfants sont heureux, et les plus petits croient qu'un personnage imaginaire, le Père Noël, leur apporte des cadeaux, qu'ils découvrent le 25 au matin. La veille de la fête (le 24), on fait le réveillon, le grand repas. On y mange du foie gras, des huîtres, de la dinde et une bûche (le gâteau de Noël). La majorité des Français ne travaille pas le 24 et le 25, et les étudiants ont deux semaines de vacances.</p> |  <p>La fête de Noël</p>  |
|  <p>La fête du Mouloud</p>   | <p><b>Deuxième fête : Qui suis-je ?</b><br/>C'est une fête qui commémore la naissance du prophète de l'Islam, Mohamed que le salut soit sur lui. Elle se célèbre à la date du 12 de Rabia al Awwal, troisième mois de l'année musulmane. Cette fête est aujourd'hui célébrée par toutes communautés musulmanes dans le monde.<br/>La veille de cet événement et plus particulièrement en Algérie, on récite le Coran (de nombreux concours de chants coraniques sont organisés « Tajwid ») et on met l'accent sur la vie de notre prophète que le salut soit sur lui. Aussi les mosquées sont pleines et les parents saisissent l'occasion pour circoncire leurs garçons.</p>                            |
| <p><b>Troisième fête : Qui suis-je ?</b><br/>L'une des fêtes musulmanes les plus importantes. Elle marque chaque année la fin du pèlerinage à La Mecque et a lieu le 10 du mois de Dhoul al Hijja, dernier mois du calendrier musulman. Elle commémore le sacrifice que Dieu demanda à Abraham (qui était prêt à sacrifier son fils aîné Ismaël sur son ordre), pour prouver sa foi, mais qu'il épargna au dernier moment en remplaçant son fils par un bélier. Chaque famille musulmane, dans la mesure de ses moyens, sacrifie un animal (brebis, chèvre, mouton, vache ou chameau) en l'égorgeant. Une partie de la viande doit être distribuée aux pauvres.</p>         |  <p>La fête du sacrifice</p>  |
|  <p>Le premier novembre</p>  | <p><b>Quatrième fête : Qui suis-je ?</b><br/>Pour les français, c'est la Toussaint (tous les saints). C'est une autre fête religieuse. Ce jour-là, les gens vont au cimetière pour apporter des fleurs sur la tombe des parents et amis qui sont morts, et pour prier. C'est une fête un peu triste.<br/>Pour les algériens, c'est la date du déclenchement de la guerre glorieuse de libération nationale, qui avait sonné le glas sur le mythe de "l'Algérie française", elle demeure une date symbolique pour les tous les Algériens, qui célèbrent cette année son 62<sup>ème</sup> anniversaire. Cette date et celle du 5 juillet 1962 restent les actes fondateurs de l'Algérie postcoloniale.</p> |
| <p><b>Cinquième fête : Qui suis-je ?</b><br/>Une date historique de deux événements :<br/>-Elle rappelle la fin de la 2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale et la victoire française contre les Allemands. On l'appelle donc la Fête de la Victoire.<br/>-Les manifestations indépendantistes algériennes réprimées lors des massacres de Kherrata, Sétif et Guelma en Algérie qui sont survenues en 1945 dans le département de Constantine en Algérie durant la période coloniale française.<br/>Jour de victoire en France, pour l'Algérie, c'est un jour de deuil.</p>  |  <p>Le huit mai</p>  |
|  <p>La fête des mères</p>  | <p><b>Sixième fête : Qui suis-je ?</b><br/>C'est toujours le dernier dimanche du mois de mai. Les enfants préparent des petits cadeaux à l'école, et les papas achètent des cadeaux plus chers dans les magasins. Savez-vous qui a inventé cette fête? C'est Napoléon! Plus récemment, on a aussi inventé la Fête des Pères, au mois de juin, troisième dimanche de juin, où l'on fait des cadeaux aux papas, mais elle est un peu moins populaire que cette fête. En France, comme au Japon et partout dans le monde, la maman est toujours le centre de la famille.</p>  |



## Cinquième activité ludique

**Consigne de l'activité ludique n°5 :** Aide-toi des images présentant les différentes personnalités et le contenu des devinettes, pour identifier les traits distinctifs de chaque pays et connaître les portraits de chaque personnalité.

**Devinette 1 :** Je suis l'un des plus grands poètes et écrivains français de tous les temps, je suis né le 26 février 1802 à Besançon et mort le 22 mai 1885 à Paris, je suis un poète, dramaturge et prosateur romantique considéré comme l'un des plus importants écrivains de langue française. Je suis connu surtout grâce à des romans comme « Notre-Dame-de Paris » en 1831 et « Les misérables » en 1862. Qui suis-je ?

je suis Victor Hugo.....

**Devinette 2 :** Je suis né le 7 octobre 1982 à Longvic (Côte-d'Or), je suis un footballeur international franco-algérien. Ma famille est issue de Jijel. J'évolue au poste de défenseur central à Fujairah SC au Émirats arabes unis. Qui suis-je ?

je suis Madjid Bougherra.....

**Devinette 3 :** Je suis né le 22 mars 1961 à Brive-la-Gaillarde, je suis un humoriste, acteur, animateur de télévision et de radio et scénariste algérien. J'œuvre principalement dans le répertoire comique, que certains me rapprochent de celui de la série britannique Mr. Bean en raison de ses mimiques et ses gesticulations. Qui suis-je ?

je suis Dany Boon.....

**Devinette 4 :** Mon vrai nom est Abd El-Kader ben Mohiédine, je suis né en 1808 à El Guetna (près de Mascara) en Algérie, et mort le 26 mai 1883 à Damas (Syrie), je suis un homme politique et chef militaire algérien, écrivain et poète, philosophe et théologien, soufi, humaniste et exégète. Qui suis-je ?

je suis L'émir Abdelkader

**Devinette 5 :** Je suis un militaire, résistant, homme d'État et écrivain français. Je suis né le 22 novembre 1890 à Lille et mort le 9 novembre 1970 à Colombey-les-Deux-Églises. Je deviens le 18<sup>e</sup> président de la République française du 8 janvier 1959 au 28 avril 1969. Considéré comme l'un des dirigeants français les plus influents de son siècle, je suis aussi un écrivain de renom. J'ai notamment laissé des *Mémoires de guerre*, j'affirme m'être toujours « fait une certaine idée de la France », jugeant que « la France ne peut être la France sans la grandeur ». Qui suis-je ?

je suis Général de Gaulle.....

**Devinette 6 :** Je suis né le 23 juin 1972 à Marseille, je suis un ancien international de football français. Je suis listé parmi les 125 meilleurs mondiaux encore vivants en 2004, fus classé à trois reprises meilleur joueur mondial par la FIFA 1998, 2000 et 2003 et ballon d'or en 1998. Joueur de football mondialement connu, surnommé « le maestro » par les Italiens, il est reconnu comme un tacticien hors pair du football. Le Mondial 1998 m'a conféré une popularité fulgurante et m'a hissé au rang de héros national. Qui suis-je ?

je suis Zinedine Zidane.....

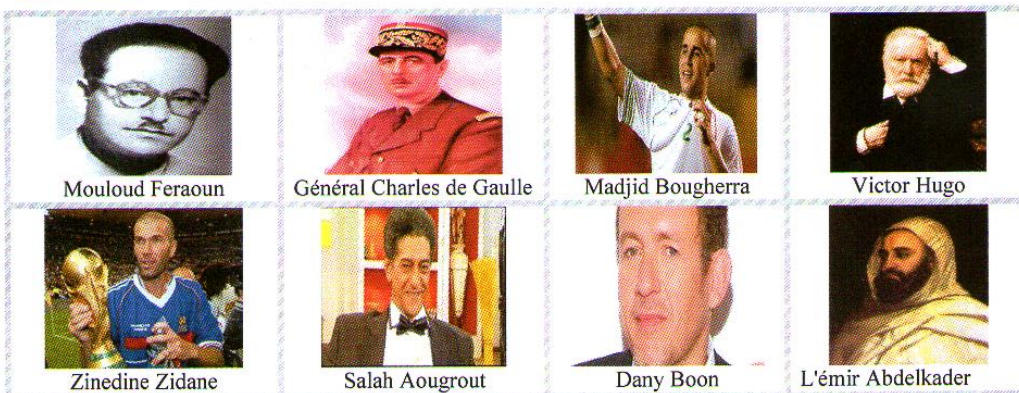
**Devinette 7 :** Je suis un acteur, producteur et de metteur en scène français né le 26 juin 1966 dans le Nord. Son père est d'origine kabyle, et sa mère française. J'arrive à Paris à l'âge de 20 ans. Je démarre ma carrière en écrivant des sketches. Mes spectacles s'inspirent de ma terre natale, des situations de la vie quotidienne. Je fais aussi de la musique, et prête ma voix à des spots publicitaires. Qui suis-je ?

je suis Salah Aougrouit.

**Devinette 8 :** Je suis un écrivain algérien kabyle d'expression française, je suis né le 8 mars 1913 à Tizi Hibel en Haute Kabylie (Algérie), mon nom est Ait-Chabane. J'ai été assassiné à Alger par l'OAS le 15 mars 1962 (à 49 ans). Qui suis-je ?

je suis Mouloud Feraoun.....

## Eléments de réponses :





## Sixième activité ludique

Consigne de l'activité ludique n°6 : Cochez la bonne réponse.



Les mots du cyclisme



1. Que signifie l'expression « être à la campagne » ?

- Pédaler dans le vide
- Pédaler dans la boue
- Être seul loin derrière les autres

2. Que signifie l'expression « pédaler avec les oreilles », ou encore « pédaler carré » ?

- Ne pas pédaler droit
- Dodeliner de la tête pour accompagner le mouvement
- Pédaler sans les mains

3. « Poser un sac » veut dire ?

- Tomber de son vélo
- Accélérer soudainement
- Cracher par terre

4. Que veut-on dire lorsque l'on dit d'un coureur qu'il « passe la fenêtre » ?

- Qu'il se dope
- Qu'il est fatigué
- Qu'il est en forme

5. Où le coureur pose-t-il ses mains quand il les a « aux cocottes » ?

- En haut du guidon
- Derrière la selle
- Derrière la tête

6. Que signifie l'expression « rouler en facteur » ?

- Rouler en regardant le paysage
- Rouler en faisant des zigzags
- Rouler sans se fatiguer

## RESUME

Notre recherche vise à promouvoir l'exploitation de l'activité ludique comme outil d'apprentissage et support pédagogique dans la classe de FLE afin de développer chez l'apprenant une compétence (inter)culturelle. Notre intérêt est de suggérer de nouvelles pratiques pour permettre à tous les apprenants de retrouver l'envie et le plaisir d'apprendre le FLE. Nous visons un double objectif :

- ✚ La nécessité de valoriser, d'actualiser l'enseignement/apprentissage du FLE et de dynamiser les pratiques de classe dans une optique interculturelle.
- ✚ Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité.

Pour ce faire, il nous paraît que l'activité ludique, exploitée de façon adéquate, pourrait être un outil approprié pour l'appropriation de la langue dans ses dimensions linguistique et culturelle, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de FLE, ainsi l'activité ludique puisse devenir une véritable porte d'entrée dans la culture cible. Ce but ne serait atteint que si l'enseignant était solidement formé.

Le présent travail de recherche exposera les résultats d'une recherche partagée entre avis des formateurs sur leurs pratiques pédagogiques, leurs visions personnelles, la place de la culture, la place et les potentialités de l'activité ludique, etc. ; et d'une expérimentation pédagogique faite dans le cadre d'une étude didactique du FLE.

L'expérience que nous avons menée en classe nous a permis d'atteindre les objectifs visés. Les résultats encourageants obtenus ouvrent des horizons nouveaux quant à l'exploitation de l'outil ludique en classe de langue.

**Mots clés :** *FLE - liaison langue/culture – compétence communicative - compétence (inter)culturelle – activité ludique - formation à l'interculturel.*

### المخلص

يهدف بحثنا تعزيز استغلال النشاط الترفيهي ليكون أداة و دعم تعليمين في قسم الفرنسية كلغة أجنبية لتطوير المهارة الثقافية (بين الثقافات) للمتعلمين. مصلحتنا في ذلك ايجاد ممارسات جديدة لتمكين كل المتعلمين من إيجاد الرغبة والمتعة في تعلم اللغة الفرنسية. ويتكون هدفنا من شقين:

✚ الحاجة إلى ترقية وتحديث تدريس/تعلم اللغة الأجنبية الفرنسية وتعزيز الممارسات الصفية من منظور الثقافات.

✚ تعزيز التكوين المتناسق لشخصية المتعلم وهويته.

و من اجل ذلك، يترأى لنا أن النشاط الترفيهي، اذا ما استغل بشكل صحيح، يمكن أن يكون أداة مناسبة لاعتماد اللغة في أبعادها اللغوية والثقافية، في حين يسمح لدمج كل من العناصر الثقافية، اللغوية وحتى الجمالية في قسم اللغة الأجنبية الفرنسية و بذلك يمكن أن يصبح النشاط الترفيهي مدخل حقيقي الى الثقافة الاجنبية. و هذا الهدف لا يمكن ان تحقق إلا بالتكوين المتين للمعلمين.

كما ان هذا العمل يقوم بتقديم النتائج المشتركة بين الآراء والرؤى الشخصية للاساتذة في ممارساتهم التعليمية حول مكانة الثقافة ومكانة وإمكانات النشاط الترفيهي ، الخ . وبين التجربة البيداغوجية التي اجريت في اطار دراسة تعليمية للغة الاجنبية الفرنسية.

التجربة التي أجريناها سمحت لنا بتحقيق الأهداف المسطرة. النتائج المشجعة تفتح آفاق جديدة فيما يتعلق باستغلال النشاط الترفيهي في تعليم اللغة الاجنبية الفرنسية.

**الكلمات المفتاحية :** *اللغة الاجنبية الفرنسية - ترابط اللغة /الثقافة - الكفاءة التواصلية - الكفاءة الثقافية (بين الثقافات) - النشاط الترفيهي - التكوين بين الثقافات .*