

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE DE MOHAMED KHEIDER-BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE**  
**FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master**  
**Option : Didactique des Langues-Cultures**

**L'HYBRIDATION CULTURELLE, UNE NOUVELLE  
PERSPECTIVE POUR UNE MOTIVATION À  
L'APPROPRIATION DU FLE**

Cas des apprenants de la cinquième année primaire  
Ecole primaire HABIBI Ali – Amentane B (Batna)

**Sous la direction de :**

**M. HAMMOUDA Mounir**

**Réalisé par :**

**Mlle. TOUCHEN Sabrina**

**Année universitaire : 2012-2013**

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE DE MOHAMED KHEIDER-BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE**  
**FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master**  
**Option : Didactique des Langues-Cultures**

**L'HYBRIDATION CULTURELLE, UNE NOUVELLE  
PERSPECTIVE POUR UNE MOTIVATION À  
L'APPROPRIATION DU FLE**

Cas des apprenants de la cinquième année primaire  
Ecole primaire HABIBI Ali – Amentane B (Batna)

**Sous la direction de :**

**M. HAMMOUDA Mounir**

**Réalisé par :**

**Mlle. TOUCHEN Sabrina**

**Année universitaire : 2012-2013**

## Dédicace

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

- ❖ À ma petite maman, piédestal de mon existence et étincelle de ma vie.*
- ❖ À mon très cher vieux père, soutien de mes efforts et auteur de mes encouragements.*
- ❖ À mes frères et sœurs, chacun en son nom, raisons de mon combat et de mes sacrifices.*

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

*À mon petit maître, Monsieur HAMMOUDA Mounir.*

*Je vous dois une grande part d'estime, d'hommage et de gratitude.*

## Remerciements

À la force omnisciente  
À l'unique propriétaire de l'univers  
Au pouvoir suprême  
Au seul créateur  
Ma spirituelle gratitude s'adresse au tout puissant ; à Allah.

Ma gratitude, ma reconnaissance et tous mes remerciements s'expriment à mon enseignant, grand-frère et directeur de recherche : M. HAMMOUDA Mounir.

Je tiens à le remercier fortement, lui qui, malgré les amas de ce temps, m'a redonné et inspiré confiance. Lui qui n'a point cessé de m'encourager même dans les plus pénibles circonstances.

Je vous remercie davantage, monsieur « Lucien », d'avoir accepté de m'encadrer, de m'avoir guidé tout au long de l'élaboration de mon travail scientifique, de m'avoir soigneusement orienté et d'avoir consacré la moindre seconde de votre temps à la lecture, à la consultation ou même au feuilletage de mon mémoire.

Je vous suis redevable de m'avoir accompagné jusqu'à la fin de mon parcours universitaire qui, en dépit de la sinuosité de ses ruelles, m'a ouvert les yeux sur le monde extérieur et grâce à vous, il m'a révélé les couleurs de la vie.

Mon devoir d'étudiante chercheuse servant une noble cause touche « hélas » à sa fin, mais mes estime ne disparaîtrons jamais, je vous les avoue inlassablement.

Un remerciement entraîne un autre et la chaîne continue, quoi que je dise je ne vous remercierai jamais assez.

Mes sentiments de gratitude sont aussi destinés à tout le personnel du cadre administratif et agents du département de français que je cite : M. BEN SALAH Bachir, M. DJOUJI Mohamed et Mm FEMAM Chafika.

Une reconnaissance transcendante à celui que j'ai toujours considéré comme étant mon idole, à mon respectueux enseignant que je n'oublierai jamais : Dr. MEKHACHE Mohamed.

Mes respects sont destinés également à tout ce qui mon fait part de leur savoir ; à l'ensemble de mes enseignants et mes formateurs que je cite : Mm. GUEFAFI Sihem, Mlle. WAMAN Nadjet, M. DAKHJA Mounir, M. GUERID Khaled, Mlle. KORIBAA Najet, BOUZIDI Hassina ainsi que tous mes enseignants.

Toutes mes sollicitations à la compression, à la coopération et à la collaboration des représentants de l'école primaire HABIBI Ali. Ainsi, le goût de mes sentiments les plus profonds et mes révérences se servent à mes collègues les plus chers que je n'oublierai en aucun cas et dont j'ai eu l'honneur de rencontrer et de côtoyer : Mm. DHIF Amina, Mlle. BOUBAKER Fatima, HANINE Wahiba, MADOUJ Hamida, Rezzigue Manel, BOUZIDI Rima et tous mes camarades qui m'ont toujours respectée et soutenue autrefois.

Pour finir, j'adresse mes expressions les plus respectueuses à tous ceux à qui l'honnêteté, la justesse, la sincérité et la conscience ont un sens dans leur précieuse existence.

# **TABLE DES MATIÈRES**

<b>Introduction générale .....</b>	<b>9</b>
------------------------------------	----------

## **CHAPITRE I : L'horizon de l'interculturalité**

I- L'interculturel au jour le jour .....	20
A- La définition des notions de base liées à l'interculturel .....	20
B- Le multiculturel vs l'interculturel .....	26
C- L'interculturel et la didactique des langues-cultures .....	27
D- L'approche interculturelle en éducation .....	29
II- L'apprenant entre lui et l'autre .....	31
A- La réalité du FLE à l'école .....	31
B- L'apprenant entre motivation et posture d'apprentissage .....	33
C- L'affectivité et la prise de conscience de soi .....	34
D- L'apprenant entre identité culturelle et contact avec l'Autre .....	36

## **CHAPITRE II : L'hybridation culturelle, un atout pour une motivation à l'appropriation du FLE**

I- L'hybridation culturelle au service de l'enseignement apprentissage du FLE .....	44
A- L'hybridation culturelle : tentative de définition .....	44
B- Les différentes manifestations de l'hybridation .....	45
C- L'hybridation dans l'enseignement apprentissage du FLE .....	46
D- L'hybridation culturelle comme déclencheur primitif d'une motivation .....	48
II- La motivation : théorie et réalité en classe .....	49
A- La motivation, essai de définition .....	49
B- La motivation vs nature et culture .....	51
C- La théorie de l'autodétermination .....	52
D- La dynamique motivationnelle et les facteurs internes .....	55

### **CHAPITRE III : Phase expérimentale**

I- La pré-enquête et l'enquête sur terrain .....	61
A- La pré-enquête : le terrain, le public et les motifs de leur choix .....	61
B- L'enquête par observation de classe : les objectifs et la grille .....	66
C- L'analyse de la grille d'observation .....	79
D- Le commentaire et le constat décelé de la grille d'observation .....	82
II- La mise en pratique de l'expérimentation et l'interprétation des résultats Obtenus .....	83
A- La présentation des fiches pédagogiques : les activités et les supports utilisés .....	84
B- L'explication des tests et du processus suivi lors de l'expérimentation .....	96
C- La description du corpus, l'analyse et l'interprétation des données recueillies .....	102
D- Le constat et le bilan de l'expérimentation .....	124
 <b>Conclusion générale .....</b>	<b>130</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>136</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>141</b>

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Du développement idéal vers une maturité spirituelle, l'être pensif se forge continuellement un univers révélant son caractère composite ; qui inclut son appartenance sociale en ses comportements, pratiques quotidiennes et ses modes de vie. Englobés dans le terme culture, ces savoirs, qui donnent vie à un héritage patrimonial singulier, sont devenus une partie prenante en la construction de l'individu. Ils marquent, tout comme la langue, la spécificité de chaque groupe social et font de la diversité une réalité imposante et enrichissante à l'existence humaine. C'est un gain d'extension sociétal et civique qui s'opère de jour en jour dans la plupart des sphères éducatives.

En effet, la culture suit la langue en sa pluralité. Elle constitue cet ensemble complexe d'habitudes et de traits distinctifs qui jalonnent, de par son instabilité, dans différents domaines, entre autre, celui de la didactique des langues. Ceci a incité les agents de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, le français en particulier, à procéder à une amélioration constante et évolutive des démarches didactiques d'antan ce, après s'être confronté à l'évidence de l'ouverture de l'école aux diverses sociétés ; d'où la polémique du contact entre les cultures, qui génèrent des représentations déterminantes d'attitudes inhérentes, surgit dans le corps institutionnel surtout national.

Inscrit dans une perspective didactique, le présent travail s'intéresse aux fructueux débats éveillés par l'association école-société au sein de la cours didactico-pédagogique. Les questionnements sur la rencontre apparente des cultures en classe revendiquent leur importance dans les programmes officiels. Ils insistent sur l'insertion concrète des aspects culturels véhiculés par la langue étrangère, tout en bénéficiant de ceux déjà présents sur le terrain. Cette demande institutionnelle se manifeste aussi bien au niveau micro (la classe) qu'à celui macro de notre société, ce qui nous force à dire que c'est vraiment malheureux de ne pas en profiter de la richesse territoriale de notre pays et l'introduire, avec souplesse, dans les manuels scolaires.

Ceci dit, la richesse du champ varié de l'interculturel ouvre ses portes à une nouvelle perspective pour la motivation à l'appropriation du français langue étrangère (désormais FLE) : le recours à l'hybridation culturelle, dans les activités d'apprentissages, ayant en filigrane le va-et-vient entre des savoirs puisés de la culture source et celle cible, charme l'élève et suscite sa curiosité, ce qui lui offre la possibilité de se situer en se servant de ses connaissances culturelles antérieurs, de comprendre, de raisonner ainsi de s'initier, à travers la lecture, à un savoir-faire écrit. Bref, de rendre l'apprentissage du français

motivant et plus naturel dans le but d'encourager l'apprenant à s'en approprier pour s'ouvrir à l'Autre. Cela ce veut être la trame de notre travail.

Notre étude scientifique vise la facilitation de la compréhension, la spontanéité à la mémorisation, le développement de l'imagination, l'encouragement à la production écrite créative collective et/ou individuelle et, par-dessus tout, l'apprentissage correcte du FLE. Toutes ces finalités s'effectueront, petit à petit, par le biais de l'alliance des connaissances culturelles déjà placées et de ceux avec lesquelles nous voulons familiariser l'apprenant, ainsi d'emblée développer, chez lui, le goût d'approcher modérément la langue-culture française, d'une manière à favoriser l'installation précoce d'une compétence (inter)culturelle avec laquelle la tolérance aura sa place à l'école et dans la société.

L'enseignement du français au primaire se voit davantage confronter à de nouveaux défis : les reconstructions perpétuelles de l'environnement extrascolaire, les rapports entre les variétés de langues-cultures constitutives du paysage linguistique et socioculturel algérien avec celui dit français, transforment le contexte classe à un lieu où le métissage culturel se tisse à la croisée de ces dualités. Dans cette espace, l'enseignant se trouve face à une mini-société influencée par l'interculturel, ce qui exige une mise en œuvre consciente d'une approche fondée sur des stratégies pédagogiques adaptées à des contextes nouveaux. Pour ce faire, les didacticiens insistent fermement sur la prise en considération du rapport étroit langue-culture vue son importance.

Dès lors, nous assistons à une modification des intentions didactiques ; le processus de l'enseignement apprentissage du FLE n'a plus pour unique objectif l'installation, chez l'apprenti, de simples compétences langagières, telles que les ont conçues les méthodologies pré-communicatives (la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale (MAO) et celle Structuro Globale Audio-visuelle (SGAV)), mais plutôt, tirer un avantage de l'aspect pluridimensionnel et pluriel de la langue en vue de l'inculcation de compétences plus larges (culturelle et interculturelle) tout en préservant l'origine linguistique et culturelle des sujets apprenants.

Néanmoins, cette optique est loin d'être réalisée, notre réalité éducative témoigne un recule apparent de l'enseignement apprentissage du français au sein des écoles algériennes. La motivation déserte les classes et la majorité des élèves, ayant des difficultés d'apprentissage, méprise la langue de Molière (souvent jugée difficile). De même, les

activités abordées en classe de la cinquième année primaire paraissent monotones, dépourvues de leur aspect plaisant. Elles sont balancées exclusivement entre les points de langue ; centrées sur une étude strictement interne de la langue, sans trop se soucier des besoins ou de la compréhension des écoliers. Ce qui volatilise leur curiosité à savoir l'inconnu et crée une atmosphère d'ennui puis, de désapprobation du français.

En outre, la négligence du vécu et des pré-acquis des sujets apprenants, dans leur parcours éducatif, sépare et empêche le fusionnement de leurs deux milieux : naturel et artificiel. Aussi, la non exploitation adéquate de ce que l'enfant possède au préalable comme connaissances basiques et minimales, rend la mission de l'enseignant encore plus difficile, en ce qui concerne son assurance à l'appropriation d'un savoir nouveau, totalement ou partiellement différent de ce qu'aujourd'hui, le jeune apprenti sait déjà. Car, pour celui-ci le déjà vu et le déjà vécu est une partie intégrante de son être. Ils constituent une référence et c'est la plateforme de tout son système cognitif. Ce sont les sources qui le sollicitent à construire un pont pour pénétrer dans l'univers de l'Autre.

Les comportements avancés nous amènent à démontrer comment l'hybridation culturelle peut être un outil de motivation pour une appropriation saine du FLE. Aussi, de quelle manière l'entremêlement des cultures source et cible stimule l'écolier et l'entraîne à apprendre aisément le français ? Ces soucis intellectuels nous permettent de postuler que : l'intégration de l'hybridation culturelle dans les activités d'apprentissage déclenche la dynamique motivationnelle des élèves et leur permet d'adopter une attitude de tolérance ainsi d'approcher le FLE. De plus, l'agencement entre la tradition orale des sociétés source et cible charme l'apprenti et le pousse volontairement à lire, comprendre et s'engager pour s'initier à un savoir-faire écrit.

Intervenir auprès du public apprenant afin de lui apprendre à reprendre goût à son apprentissage est certes la tâche la plus ardue. Mais, selon les exigences éducatives actuelles, les didacticiens, les pédagogues et les chercheurs de différentes disciplines s'accordent sur l'idée de moduler les interventions pédagogiques d'hier, de sorte qu'elles useront du vécu naturel façonné par la potentialité du paysage linguistique et socioculturel de l'enseigné qui, en revanche, déclenche en lui le désir d'intervenir dans la construction de son savoir. Ce avec la prise en considération de ses besoins, ses penchants et ses capacités de raisonnement cognitif. Car, si nous nous référons à notre contexte spatial,

l'enfant algérien a tendance à utiliser tout ce qu'il a acquis depuis sa naissance par ses cinq sens pour faire le pas d'avance vers des idées qui lui sont étrangères.

Parallèlement, les représentations positives ou négatives, qui circulent au sein de la famille même de l'élève, contribuent à son acceptation ou à son refus d'approcher la langue française, et par la, la culture dite de l'Autre. Or, cela ne veut pas dire que les savoirs rudimentaires de l'apprenant ne constituent pas une richesse inestimable, au contraire, ce sont des sources motivationnelles lui permettant d'extérioriser sa créativité et de s'impliquer, voire de vivre pleinement son apprentissage. C'est pour cela qu'il convient, dans l'enseignement apprentissage du français, d'installer, par le biais de la découverte, chez les sujets apprenants, un mécanisme leur permettant de mettre au regard leur propre culture pour mieux se repérer par rapport à la culture française.

En procédant ainsi, la présente recherche se fixe comme objectifs les suivants :

- \* Réguler le rapport apprenants-objet d'apprentissage (le FLE).
- \* S'accentuer sur la dimension de l'interculturel dans le contexte scolaire algérien dans le but de mettre à plat les représentations des jeunes élèves afin de les communiquer.
- \* Repositionner le comportement des apprenants envers le français, c'est-à-dire apprendre aux enseignants à prendre plaisir à apprendre ce moyen de communication par l'intermédiaire de l'exploitation de leur propre horizon culturel.
- \* Sensibiliser les élèves à des questions liées à l'interculturel pour favoriser leur ouverture à l'Autre.

Pour atteindre les finalités souscrites, nous nous orientons vers une étude ayant pour essence la convergence des deux domaines didactique et littéraire, de façon à user de quelques traits culturels tirés des deux traditions orales source et cible, afin de parvenir à convaincre les apprenants à propos de l'utilité de la langue française, puis, de régulariser leurs comportements vis-à-vis de cet outil de communication. L'enjeu de cette procédure est l'intégration d'une approche interculturelle motivante au profit de l'enseignement apprentissage du FLE, et l'aboutissement à l'élaboration d'un « mini-projet (inter)culturelle » qui, finalement, sera un recueil des différentes productions réalisées, au cours de notre pratique, par les apprenants membre de l'échantillon choisi.

En adoptant une méthode expérimentale, nous allons d'abord, effectuer une pré-enquête en raison de sélectionner le terrain et le public avec qui nous allons travailler,

examiner sa réalité linguistique et socioculturelle, en plus, avoir une vision plus pointue sur le contexte d'apprentissage visé. Ensuite, un état des lieux va être opéré pour mieux observer : Le déroulement des scènes pédagogiques lors de l'actualisation, par une enseignante, des diverses activités d'apprentissage. La stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignant et son comportement lors de la présentation des leçons et les points sur lesquels il se base. Le degré de motivation des élèves et leur attitude vis-à-vis du français et de la méthode d'enseignement. Toutes ces observations seront enfin reportées dans une grille d'observation bien détaillée.

Par ailleurs, nous achèverons notre pratique par la mise en œuvre de notre projet qui envisage un pré-test (pendant l'observation de classe) et cinq tests proposés à l'entreprise d'une double modalité de travail (individuel et collectif). Cette procédure suit une progression didactique envisagée sur la base d'un thème relevant d'un fait culturel dédié à l'enfance ; « la fête de Noël ». Un évènement qui s'avère être très fréquent dans le monde, mais avant tout, il s'inscrit dans le cadre familial de l'étranger. Ici, notre étude se tend vers les particularités avec lesquelles l'Autre célèbre Noël en s'accentuant sur « l'histoire de Papa Noël », le conte du sapin de Noël et sa décoration, ainsi que l'une des chansons éditée en cette occasion. Nous croiserons l'occasion choisie avec deux faits culturels très marqués en Algérie; « les fêtes de Achoura et de Yennayer ». Ces sélections ne sont pas faites au hasard, car nous prendrons en compte le contexte linguistique et socioculturel des élèves, de plus, ces célébrations se rapprochent de plus en plus de celle de Noël.

Telle que nous les concevons, les pièces montantes de notre « mini-projet (inter)culturelle » se détachent dans sept étapes. Dans les première et deuxième, nous introduirons, durant une activité d'orthographe, l'expression de « Noël ». Cela, pour savoir est-ce que les élèves en ont des connaissances préalables ou pas. De plus, éveiller et maintenir leur curiosité en déclenchant en eux le vouloir savoir plus, ainsi susciter le sens de découverte et les entraîner à puiser dans leur patrimoine culturel ; un évènement qui lui est proche. Cela nous donnera l'occasion de procéder à un pré-test qui se réalisera par une tâche à accomplir par les élèves. Elle consiste en la récolte, auprès des parents, d'informations sur les caractéristiques festivières de « Achoura et Yennayer » (proposées comme équivalent partiel de « la Noël ») et les transcrire en arabe sous forme d'un essai. Nos objectifs sont, d'un côté, l'élaboration d'un diagnostic des connaissances culturelles

antérieurs de notre public et de l'adapter implicitement aux activités prévues, et d'un autre, l'amener intelligemment à s'imprégner des idées constitutives du projet à élaborer.

Sur la base d'une lecture de quelques uns des manuscrits obtenus lors de notre pré-test culturel, nous proposerons un support audio qui raconte « l'histoire de Papa Noël » dont nous entamerons la troisième étape qui comporte de l'« Oral / Compréhension ». Cette dernière suit la structure du texte concrétisé par la voie narrative. Ainsi, nous avons introduit les stratégies d'écoute puisque nous étions dans l'oral. Il est à signaler, ici, qu'au cours de cette leçon, nous évoquerons des traits culturels tirés du pré-test qui font sujet d'un croisement entre les traditions orales source et cible. Cela, sous l'angle de quatre questions distribuées sur les quatre phases d'écoute envisagées pour cette manche. Les interrogations triées feront le sujet d'un « test d'attitude à l'oral ». Ainsi, l'activité avancée ne s'effectuera qu'après l'éveil d'intérêt des apprenants à l'aide d'une présentation de quatre images illustrant quelques contes très connus ailleurs, et puis, respecter le cadre du projet didactique dans lequel nous nous sommes inscrits.

Dans la quatrième étape et à l'aide d'un texte narratif illustratif intitulé « le sapin de Noël » (conte amalgamé de petits dessins), duquel nous forgerons un « test d'attitude à l'écrit », introduit par la pratique de « Lecture / Compréhension de l'écrit ». Cette tranche, nous invite à l'explication du texte sous-signalé afin de cibler les aspects culturels existant (la présentation du sapin tout entier, sa garniture en faisant allusion aux adjectifs de couleurs). Ensuite, les confronter aux traits culturels que les apprenants connaissaient déjà (la mise en place des branches de sapin ou du Laurier-rose en des portes de chaque pièce de la maison). De plus, offrir aux jeunes les accessoires nécessaires et leur donner les moyens linguistiques indispensables à l'« entraînement à l'écrit (premier jet) ».

La cinquième étape se nourrira des deux précédentes. Elle propose un « test récapitulatif » dans le moule d'une activité de « récitation » (envisagée pour cette phase) où nous amènerons les élèves à chanter et à s'imprégner des timbres d'une des chansons de Noël et bien écouter pour discriminer les paroles de la chansonnette, dans le but d'essayer de compléter soigneusement le texte lacunaire. Cette pièce met en filigrane une articulation oral-écrit dans la mesure où l'apprenant tentera de bien écouter et de bien prononcer pour bien écrire.

Sous l'angle de l'activité dite « entraînement à l'écrit (premier jet) » dont la finalité est la « production écrite », cette sixième étape bénéficie de ces précédentes et intègre un « test pratique » pour converger vers l'élaboration artistique d'un objet à « hybridation culturelle ». Telle que nous l'avons conçue, cette activité dite de « récréation » lie la lecture, la compréhension et l'écriture à travers un travail divertissant basé sur un texte descriptif. Cela permet aux apprenants de pratiquer la langue française (nommer les accessoires, par exemple) ce qui leur permettra facilement de procéder à une tentative d'écriture. L'objet construit traduit les éléments culturels de la culture source de l'élève (manifestés sur la forme) et ceux de la culture cible (manifestés sur le fond) en une création artistique hybride. Pour finir, cette manière de procéder actualise la septième étape. Celle-ci met en pratique un « test final » dont la consigne est de traduire (par écrit) l'expérience vécue grâce au « test pratique ». En travaillant en groupe, notre jeune public racontera par la suite en toute liberté (mais en suivant la structure narrative du conte) les détails de son activité d'apprentissage.

Il s'agit, dans notre stratégie, de s'inspirer de : l'approche communicative concernant la tolérance, assez modérée, le recours à la langue maternelle, son accentuation sur le côté psychoaffectif de l'apprenant, l'approche actionnelle et la psychopédagogie qui abordent clairement la motivation et ses théories dont celle de l'autodétermination avec ses deux types, pour adopter une approche interculturelle motivante à travers des activités dites hybrides. Celles-ci, constitueront la source de notre corpus c'est-à-dire un ensemble de copies de trois groupes d'apprenants de la cinquième année primaire. Des exercices et des réalisations écrites qui feront, bien sûr, l'objet d'une analyse quantitative et qualitative de nos résultats.

Conçue comme étant une sorte de sensibilisation à l'émergence de représentations paralysantes et démotivantes des élèves, notre recherche scientifique se répartie en trois chapitres, chacun d'eux se subdivise en deux sections scindées en quatre. Le premier chapitre met l'accent, d'un côté, sur : les différentes notions qui articulent le concept clés de l'interculturel, à savoir, la langue, la culture et la nature, sa confrontation au multiculturel, la didactique des langues-cultures et l'avènement du phénomène de l'interculturel et l'approche interculturelle adoptée en éducation.

D'un autre, il permet de circonscrire la réalité du français dans l'école algérienne, de s'accentuer sur les représentations des apprenants en tant qu'univers idéologique déjà

conçu marquant l'atmosphère d'une classe FLE, puis, sur la relation de dépendance entre la posture d'apprentissage et la motivation du sujet et la stratégie cognitive qu'adopte celui-ci au cours de l'appropriation du FLE. Elle touche également à l'« affectivité » comme composante psychologique étroitement liée à la prise de conscience de soi, ainsi comme facteur qui régularise le rapport apprenant-objet d'apprentissage. Et, la fin se focalise sur le concept d'identité culturelle de l'apprenti et son lien avec autrui.

Quant au deuxième chapitre, il est consacré aux termes « hybridation culturelle » et « motivation » dans l'appropriation du FLE. Ici, nous tenterons aussi de définir « l'hybridation culturelle », les différentes manifestations de l'hybridation, entre autre, sa forme d'apparition dans le domaine de l'enseignement apprentissage du FLE, pour clôturer cette première sous-section avec un regard sur l'hybridation culturelle comme déclencheur primitif d'une motivation intrinsèque animée par une intersection marquant l'échange réciproque entre le français et l'héritage patrimonial de l'apprenant. Pour continuer avec la deuxième sous-section, nous définirons la motivation ainsi, sa mise en relation avec la nature et la culture. Un bref arrêt aura lieu sur ses théories à savoir, celle dite de l'autodétermination qui aborde les deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque fréquemment évoquées dans le contexte scolaire. Sans oublier le schéma récapitulatif des facteurs internes intervenant dans une dynamique motivationnelle. Nous tenterons aussi de définir « l'hybridation culturelle », ses différentes manifestations, entre autre, les ressemblances et les différences culturelles, le regard sur l'intersection marquant l'échange réciproque entre le FLE et l'héritage patrimonial de l'apprenant.

Le troisième chapitre, intitulé phase d'expérimentation, se réserve, dans un premier temps, aux explications détaillées du pré-test, de notre pré-enquête (l'observation de classe, les conditions de sa réalisation et l'établissement de sa grille) et de ses résultats. Dans un second temps, à la présentation respective des accessoires méthodologiques et techniques mis en place au cours de notre pratique sur terrain, en particulier, les fiches pédagogiques qui concrétisent : les activités d'apprentissage, les supports et les démarches prévues à chacune d'elles. Par la suite, vient l'explication des tests et du processus suivi lors de l'expérience, la description du corpus, l'analyse et l'interprétation des données recueillies et la clôture avec le constat et, le bilan de l'expérimentation.

**CHAPITRE I :**  
**L'horizon de l'interculturalité**

## Introduction :

Le mythe de l'unique langue mère ne date pas d'aujourd'hui. Elle remonte aux origines mythologiques des langues. L'histoire de la « Tour de Babel », aussi imaginaire soit-elle, était l'élément déclencheur d'une conception assez utopique sur un code communicationnel unifié. Elle découle du moment où toute l'humanité était censée « [...] parler la même et unique langue sur Terre, une et une seule langue adamique. »<sup>1</sup>. Cette idée a longtemps hanté les spécialistes, en particulier les linguistes et les anthropologues, car elle dénote « la nécessité qu'a l'humanité de se parler, de se comprendre pour réaliser de grands projets. »<sup>2</sup>.

Depuis, les hypothèses sur l'existence lointaine d'une langue universelle se sont succédées et une quête sur une « langue mère »<sup>3</sup> véritable s'est effectuée. Mais, cette vaine entreprise s'est vite volatilisée sous l'ombre des méthodes dites comparatives. La découverte de simples liens de parenté entre un certain nombre de langues et leur regroupement en famille, par les spécialistes en linguistique historique, a condamné l'idée illusionniste de cette langue ancestrale.

Désormais, la désespérante tentative de percer le mystère de la racine originelle des codes linguistiques est rendue impossible et le fantasme du monde babylonien est tombé dans les oubliettes. Quoi qu'il en soit « Babel est devenue synonyme de la diversité des langues »<sup>4</sup>. Elle est l'étymologie de leur dispersion ainsi de leur multiplicité ou encore, de leur pluralité. Ceci-dit, s'il y a pluralité, il y a rencontre et s'il y a rencontre, il y a résultat et erreur (telle l'interférence). Ce phénomène était signe d'un échec d'apprentissage dans les méthodologies traditionnelles ; une faiblesse qui doit être éradiquée du comportement de l'apprenant.

Influencé par la pensée constructivistes, aujourd'hui, la didactique conçoit l'erreur comme facteur de développement cognitif ; un « élément [...] intéressant qui [...] permet de constater où on n'a rendu l'élève dans son développement cognitif [...] »<sup>5</sup>. De ce fait, les

---

<sup>1</sup> « Tour de Babel », In Encyclopédie libre Wikipédia, [DVD].

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> « L'origine des langues », In Encyclopédie Hachette Multimédia 2006 (2004), [DVD], Version 10.

<sup>4</sup> PARISSEAU, Marie-José, *Babel*, Cahier pédagogique, 2012-2013, p. 6, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.pba-lille.fr/IMG/pdf/Cahier\\_pedagogique\\_Babel.pdf](http://www.pba-lille.fr/IMG/pdf/Cahier_pedagogique_Babel.pdf)>.

<sup>5</sup> JUDITH, Cantin, *L'évolution de l'apprentissage à travers le temps*, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.youyube.com/watch?v=Cs-xsvvtEZA>>.

agents de l'enseignement apprentissage des langues n'ont pas hésité de scruter la cognition de l'élève ainsi, d'essayer de comprendre pourquoi commet-il cet acte, généralement, sous-jacent d'un contact mal établi entre le système linguistique déjà installé dans sa mémoire et celui qui vient s'ajouter en second plan, ce qui crée un « conflit » langagier qui se transfère à l'autre face de la langue, autrement-dit la « culture ».

A l'instar de l'idée saussurienne sur laquelle le signifiant et le signifié « *constituent deux faces d'une même médaille* »<sup>1</sup>. Il en est de même pour la langue et la culture. Alors, la pluralité des langues met en filigrane celle des cultures, car qui dit multiplication des langues dit celle des cultures et qui dit contact des langues en communication dit celui des cultures aussi. Donc, s'il y a intrinsèquement « conflit » linguistique, il y en aura en culture. C'est ainsi qu'une nouvelle forme de relation et d'échange a franchi les idées avec l'émergence de l'insaisissable horizon de l'interculturel.

De ce point de départ, nous tâcherons dans la première section de ce chapitre, de développer successivement les trois notions fondamentales liées au champ conceptuel de l'interculturel à savoir la langue, la culture et la nature. À la lumière de cette relation triangulaire qui explicitera cet événement de contact des cultures, nous essayerons de savoir quelle différence existe-t-il entre celui-ci et le « multiculturel ». Nous tenterons davantage de soulever la problématique de l'enseignement apprentissage des langues-cultures surgit à l'entreprise d'une perspective interculturelle. Puis, nous nous accentuerons sur le qu'est-ce qu'une approche interculturelle en éducation ?

Dans la seconde section du présent chapitre, nous nous centrerons plus sur le sujet apprenant et les éléments qui façonnent sa rencontre avec l'Autre. Le début sera, effectivement, basé sur ses représentations en tant qu'univers idéologique déjà conçu, peignant l'atmosphère de l'école. La suite partira à la recherche du rapport entre la motivation de l'élève et la posture d'apprentissage. Nous toucherons également à l'« affectivité » comme composante psychologique déclencheuse de la prise de conscience de soi, ainsi que facteur favorisant et régularisant la relation apprenant-objet d'apprentissage. La fin se focalisera sur le concept d'identité culturelle de l'apprenti et son lien avec autrui.

---

<sup>1</sup> Note de lecture.

## **I- L'interculturel au jour le jour :**

L'extension du cadre communicatif actuel dépasse la simple conception traditionnelle des contacts de langues. Aujourd'hui, nous assistons à la dérivation du dit interpénétration des cultures. L'apparition des nouvelles technologies et le besoin impératif d'une compréhension mutuelle et affinée entre les individus, exigent la remontée en surface idéologique de l'insaisissable sphère de l'interculturel.

Les institutions scolaires sont désormais soumises à de nouveaux principes. Elles se détachent de leurs ambitions d'hier pour préparer le terrain à des pratiques originales. Son objectif est d'aider l'interculturel à s'inscrire dans un véritable projet de société ; vu que « *Le rapport avec l'altérité est [...] devenu un sujet incontournable pour la compréhension d'un monde, où les échanges et la circulation non seulement de biens et de capitaux, mais aussi d'individus, de groupes, d'idées, d'information, de projets de vie... s'intensifient de jour en jour.* »<sup>1</sup>.

Au jour le jour, l'interculturel est, et continue d'être, sujet de nombreux débats au sein de la cours didactico-pédagogique. La complexité et l'abstraction de son champ ne relèvent pas d'un fait hasardeux, mais elles découlent de la langue, la culture et la nature : trois notions de base et éléments révélateurs de manifestations humaines. Une manière de dévoiler les particularités de l'homme en tant qu'être composite.

### **A- La définition des notions de base liées à l'interculturel :**

Depuis le *Cours de Linguistique Général* de Ferdinand de Saussure, la « langue » a été l'objet d'étude de nombreuses disciplines. Intégrée et générée par l'homme, ce moyen ne peut faire l'exhaustivité d'une seule définition. D'une façon générale, c'est un « *système d'expression et de communication commun à un groupe social.* »<sup>2</sup>. Dans sa signification la plus traditionnelle, elle renvoie à « *tout système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté humaine donnée* »<sup>3</sup>. C'est donc, un tout structuré, partagé entre les individus membres d'une même société. Un ensemble à travers lequel les parties émettent leurs propres sons, mots et expressions. De même, Robert Galisson et Daniel Coste empruntent la conception de Saussure en réclamant que « *la langue est de nature*

---

<sup>1</sup> DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998, p. 35.

<sup>2</sup> « Langue », In *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2009*, [DVD], Version électronique.

<sup>3</sup> MOUNIN, George, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quatrigé, 2004, p. 196.

*social : elle est partagée par une communauté qui en admet les conventions [...] »<sup>1</sup> ; un fait collectif caractéristique de la nature humaine et naissant dans une situation précise de communication. Or, pour Noam Chomsky, cet instrument « [...] n'existe pas » : [il] n'est visible que de l'extérieur, c'est-à-dire au moyen des outils de la géographie, de l'histoire, de la politique, de la culture »<sup>2</sup>. Parallèlement, l'écrivain et traducteur français Jacques Lacarrière rejoint la réflexion chomskyenne. Pour lui « ce qu'est véritablement une langue, en tant que véhicule d'une histoire, d'une culture et d'une tradition. »<sup>3</sup>.*

Ces deux derniers points de vue ne se diffèrent pas totalement. En fait, il s'agit d'une petite nuance : le linguiste américain insiste sur le fait qu'une langue est originellement abstraite. Elle n'est perceptible qu'à travers les divers savoirs, connaissances et idéologies dont elle actualise. Par contre, l'écrivain et traducteur français la matérialise en sa désignation de « *véhicule* »<sup>4</sup> transportant en lui des marchandises : histoire, culture et tradition. Ici, nous remarquons un retour à l'aspect vivant et originel de la langue, qui est l'oral, plus particulièrement l'oralité ; élément transmetteur de toute culture. L'aspect oral de ce vecteur est naturel chez l'homme. Elle est, de ce fait, « [...] 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. »<sup>5</sup>.

Par le biais d'une langue, se propage une culture dont la vision ci-dessus la réduit à une simple mission de communication des savoirs perçus, généralement, comme rudimentaires. Néanmoins, son instabilité fait d'elle une notion dynamique et difficile à cerner. Les changements perpétuels des sociétés et les multiples interprétations apparus attribuées par divers domaines lui transmettent une dimension large et la rendent, tout comme la langue, habile et polysémique de part ses références.

---

<sup>1</sup> GALISSON, Robert, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 306.

<sup>2</sup> SIOUFFI, Gilles, RAEMDONCK, Dan Van, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal, 1999, p. 77.

<sup>3</sup> « Langue », In *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2009*, Op.cit.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> RAMOS, Natalia, Cité par ANDRADE, Lénia, *Appréhender l'interculturel dans un établissement secondaire au Portugal*, 2009, Mémoire de Master 1 professionnel Français Langue Etrangère, UJM de Saint Etienne, p. 10, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.memoireonline.com/06/09/2151/Apprehender-linterculturel-dans-un-etablissement-secondaire-au-Portugal.html>>.

Au-delà de son origine latine (« cultura » désignant « l'action de cultiver la terre, l'esprit »<sup>1</sup>). Le terme culture est globalement « utilisée soit dans le sens d'un comportement appris et transmis [...] soit sous l'angle de la culture comme ensemble collectif de comportement et de normes propres à n'importe quelle société. »<sup>2</sup>, mais il implique aussi un « ensemble de connaissances acquises »<sup>3</sup> par l'individu ou la personne. Or, en philosophie, ces derniers ne se recouvrent pas. Car, l'initial est réservé à « tous les aspects empiriques de l'individualité. »<sup>4</sup>. Quant au second qui est la « personne », dénote « ce par quoi tout être humain doué de conscience ou de raison participe à la vie intellectuelle et morale de l'humanité. [Elle] est l'identité première de chacun : par-delà toutes les différences et appartenances, chacun est d'abord membre de l'humanité et, par là, trouve en chaque autre son semblable. »<sup>5</sup>.

Ainsi, « culture » et « identité » s'avèrent très proches, d'après Georges Balandier « "L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long " <sup>6</sup>, rapproche les deux notions. »<sup>7</sup>.

Remontons au XIXe siècle, le concept « culture » avait comme équivalent celui de « civilisation ». Repris en didactique des langues, il désigne trois grandes catégories :

- « - la culture cultivée les traditions (art, littérature, histoire...), [...], une culture prétendant incarner l'universalité de la culture ;
- la culture quotidienne où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées [...] et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs, etc. ;
- la culture comme ensemble de contenus transmissibles (cela recouvrirait les deux domaines ci-dessus) ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité. »<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> LANGLOIS, Gérard, *El Magharibi Le dictionnaire de la langue française*, Alger, Chihab, 1996, p. 147.

<sup>2</sup> R. DASEN, Pierre, PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 148.

<sup>3</sup> DUBOIS, Jean, DUBOIS-CHARLIER, Françoise, GUILLET, Alain, LAGANE, René, LE MEUR, Anne, *Mini Dictionnaire Hachette livre*, Paris, Hachette, 2010, p. 188.

<sup>4</sup> « L'individu », In Encyclopédie Hachette Multimédia 2006 (2004), Op.cit.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> BALANDIER, Georges, Cité par ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition, Coll. "Que sais-je ?", 2005, p. 9.

<sup>7</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, Ibid.

<sup>8</sup> MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 4<sup>e</sup> édition, Coll. "Que sais-je ?", 1996, pp. 102-103.

De cette triple définition, nous localisons deux sens relevant du vocable « culture », à savoir, la conception française et traditionnelle de « civilisation » traduite par les composantes littéraires. Longtemps conservée dans les pratiques scolaires, ce sens s'est converti, par la philosophie des Lumières, en un ensemble de traits distinctifs caractérisant l'individu et se rattachant à ses propres savoirs et savoir-faire. La conception allemande correspond aux formes spécifiques de croyances coutumières, aux traits matériels, aux structures sociales, etc. D'un sens singulier au sens collectif, nous remarquons bien une évolution et une concentration sur le sens anthropologique du terme en question.

L'essai de définition de la « culture » exige un bref arrêt panoramique sur le fondement théorique du domaine précédemment évoqué. En partant de la grammaire comparée dont l'intérêt était réservé à la généalogie des langues vers les recherches évolutionnistes désireuses de retrouver la fameuse langue mère et, en passant par la dialectologie, l'anthropologie est une science qui s'est forgée au carrefour des disciplines. Mais le mérite d'une véritable construction de cette théorie revient en partie à la linguistique générale.

Si nous revenons à la définition de la dite science de l'homme ; l'anthropologie, nous constatons qu'elle étudie l'être humain sur deux plans : biologique et sociale. Cette étude bidirectionnelle, nous entraîne vers ce que les spécialistes désignent comme « *anthropologie physique, qui étudie l'évolution et l'adaptation des humains en tant qu'êtres biologiques,* »<sup>1</sup> et « *anthropologie sociale et culturelle, qui étudie la vie des hommes en société à travers leur langue, leurs coutumes, leurs pratiques, leurs croyances, leurs mythes, leurs institutions.* »<sup>2</sup>.

Ici, il est question d'une double vision, l'une plus matérialiste et l'autre plus symboliste.

La vision dite matérialiste de l'anthropologie porte intérêt aux fonctions qui structurent la vie matérielle. Elle intègre la nature en tant qu'une composante cruciale qui met en exergue plusieurs attributions. Selon une conception ethnocentrique, elle est le moteur même de la vie sociale. Ainsi, l'anthropologie marxiste des années 70 en France, comprend l'entité de « nature » comme étant une donnée brute. Elle peut être soit

---

<sup>1</sup> « Anthropologie », In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), [CD-ROM], Micro Application.

<sup>2</sup> Ibid.

appropriée, soit transformée ; ce qui fait que tout environnement naturel est la condition préalable à celui dit matériel. De même, la sociologie et l'écologie insistent sur le fait que la « nature » est la source originare des comportements.

Peu importe l'axe de pensée de ces spécialistes, l'anthropologie dite matérialiste appréhende la « culture » en tant que forme spécifique d'adaptation à une nature dont l'existence serait en tous lieux déterminante. Bref, la nature, en tant qu' « [...] *attributs fondamentaux d'un être [...]* »<sup>1</sup>, dépasse la volonté et la capacité humaines ; selon Meziani Amina, elle est « *donnée alors que la culture est acquise ; elle relève de la création et de l'artifice.* »<sup>2</sup>.

Quant à la vision symboliste, elle considère beaucoup plus les caractères symboliques de la vie sociale. Elle se focalise sur les capacités des êtres pensifs à concevoir « *un monde de signification et d'intentionnalités dépendant des déterminations brutes de la nature.* »<sup>3</sup>. C'est ainsi qu'elle comprend la culture comme étant cet héritage de coutumes et de croyances d'une collectivité donnée. C'est un système idéologique transmis entre générations, plus précisément, un tout composé d'explications au sujet de l'origine et de l'organisation du monde, du respect des règles et de la mise en œuvre des modalités pratiques au sein de la vie personnelle et collective. Le patrimoine culturel d'une société façonne son comportement plus actualisé au niveau micro (la classe).

De sa part, l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss étend le concept de structure de la linguistique à l'anthropologie pour enfin la poser à travers l'une des questions cruciales qui sous-tend son œuvre ; celle

*« de savoir comment appliquer, à des ordres de faits culturellement disparates, une méthode de connaissance permettant de dégager une unité de structure anthropologique entre les représentations humaines et leurs manifestations institutionnelles. Il n'est pas question de gommer les différences entre les sociétés humaines, mais de contribuer à mettre au jour des mécanismes d'interactions entre les hommes et leur milieu, de saisir les modalités du passage*

---

<sup>1</sup> « Nature », In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), Op.cit.

<sup>2</sup> MEZIANI, Amina, *Interaction exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*, 2011-2012, 413 pages, Thèse de Doctorat en didactique, Université Mohammed Khidher-Biskra, p. 85.

<sup>3</sup> « Nature », In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), Op.cit.

*de la nature à la culture humaine pour comprendre ce qui constitue l'unité de l'homme. »<sup>1</sup>.*

Ceci dit, cette optique trace un certain parallèle avec notre recherche puisque les finalités sont les mêmes. Toutefois, la notre s'avère un peu implicite. En pensant ainsi, Lévi-Strauss postule que l'anthropologie est ce domaine qui met en relief le rapport entre la nature et la culture. Cela convoque une dualité de supposition, « *soit la culture est ce qui donne un sens à nature (la culture impose sa signification à la nature). Soit la nature détermine les rapports sociaux (la nature donne forme à la culture).* »<sup>2</sup>. Cette opposition nous conduit vers la mythologie : une science retraçant « *la construction de la nature sur un fond initial d'indifférenciation culturelle* »<sup>3</sup> à travers laquelle l'anthropologue français explique la manière dont l'esprit individuel s'opère en étant dans différentes situations de communication. Pour lui, « *la mythologie révèle dans une forme épurée les opérations d'un esprit qui n'est plus condamné à mettre en ordre, mais qui peut « jouer » avec les règles de fonctionnement de la pensée.* »<sup>4</sup>. Delà ressort l'idée qu'une nature « *serait ce qui ne relève pas de la culture, ce qui ne relève pas des traits distinctifs de l'espèce humaine, et des savoirs et savoir-faire humains.* »<sup>5</sup>.

Des classifications susmentionnées, notre recherche s'inscrit d'emblé dans cette dimension anthropologique de la culture. Ici, il s'agit de croiser la tradition et le comportement dans un but purement éducatif ; celui d'une appropriation volontaire, vivante et naturelle du français langue étrangère.

Ceci dit, notre démarche s'accorde aussi avec ce que l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor conçoit comme « *ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société.* »<sup>6</sup>. Une habitude conduisant à une « *manière d'être dans une situation.* »<sup>7</sup>.

La relation triangulaire : langue, culture et nature fond l'essence même de l'Homme et, est présente au cœur de l'homme dont « *[...] le "savoir apprendre", [...], est une*

---

<sup>1</sup> « Lévi-Strauss, Claude », In Encyclopédie Microsoft Encarta Étude 2008 (2007), [DVD], [s.l.], Microsoft Corporation.

<sup>2</sup> « Nature », Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> TYLOR, Edward Burnett, Cité par DE CARLO, Maddalena, Op.cit., p. 34.

<sup>7</sup> SILLAMY, Norbert, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse-VUEF, 2003, p. 31.

*compétence complexe qui nécessite d'acquérir une méthodologie d'apprentissage, et d'accepter de modifier ses représentations sur l'apprentissage, et parfois même ses représentations de soi. Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant.* »<sup>1</sup>. C'est dans cette perspective que se converge notre recherche.

## **B- Le multiculturel vs l'interculturel :**

Sans se référer au statut, le paysage sociolinguistique, qui est le notre, recouvre un nombre important de langues. C'est un patrimoine linguistique qui diffuse, dans une dimension socioculturelle, une multitude d'éléments culturels. En termes de supposition, ces derniers constituent une richesse, comme ils en provoquent des obstacles auxquels l'enceinte éducative se trouve confrontée. Dans ce sens, une problématique s'installe sur la différenciation entre le « multiculturel » et l'« interculturel ».

Forgé au début des années 1970, le terme « multiculturel » est né là où le vif débat sur la pluralité d'ethnies et de cultures s'est érigé pour revendiquer le droit des minorités groupales à la reconnaissance de leurs différences, voire de leurs hétérogénéités culturelles. Dans ce cas, il « *représente un système qui approuve et reconnaît la pluralité des groupes ; sans pour autant s'instaurer dans une optique éducative.* »<sup>2</sup>. Il renvoie ainsi à cette forme de juxtaposition de cultures présentées au sein d'une société donnée. C'est une sorte d'entassement de cultures établie par un groupe sans aucun rapport d'échange, de contact ou d'interaction entre elles. Se dit d'une société multiculturelle, celle composée de cultures indépendamment les unes des autres. Elle est rigide, cloisonnée et ne participe en aucune forme de cohérence sociale.

En revanche, l'« interculturel » se penche beaucoup plus vers le contexte éducatif et « *recèle en soi toute une richesse* »<sup>3</sup>, car son emploi, proclame Maddalena De Carlo,

---

<sup>1</sup> *Apprendre à apprendre : ça s'apprend !*, p. 1, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://ekldata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>>.

<sup>2</sup> LAMI, Lilia, *Une didactique de l'interculturel du FLE : Oral/Ecrit au cycle secondaire*, Mémoire de Magister, Filière Didactique, Université Mentouri-Constantine, 2008-2009, p. 14.

<sup>3</sup> PHANEUF, Margot, *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle*, p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.infiresources.ca/fer/depotdocuments/Approche\\_interculturelle\\_une\\_necessite\\_actuelle-Regard\\_sur\\_la\\_situation\\_des\\_immigrants-1repartie.pdf](http://www.infiresources.ca/fer/depotdocuments/Approche_interculturelle_une_necessite_actuelle-Regard_sur_la_situation_des_immigrants-1repartie.pdf)>.

*« 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 avec le monde. »<sup>1</sup>.*

À l'image de De Carlo, l'interculturel revêt tout le sens de l'ouverture à condition que la notion envisage *« une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes [...] éducatifs, en liaison avec »<sup>2</sup>* la variété culturelle. De la sorte, Martine Abdallah-Preteuille affirme clairement que l'interculturel encourage le contact, le respect, l'ouverture et la reconnaissance mutuelle entre individus appartenant à une même société ou à une autre différente. Il implique donc *« la prise en compte des notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures »<sup>3</sup>*. Cette complexité doit faire l'objet de *« la détection et l'acceptation des particularités culturelles des personnes [...] que nous rencontrons [...] »<sup>4</sup>* afin d'établir un *« "contrat moral" qui devrait s'étendre à toutes les sphères de la société, »<sup>5</sup>* entre autre, l'espace artificiel qu'est la classe.

### **C- L'interculturel et la didactique des langues-cultures :**

Depuis les méthodologies traditionnelles, l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, le français en particulier, s'est accommodé des idées structurales pour se restreindre sur la maîtrise exclusive des contenus linguistiques. Son seul souci était d'assurer, à l'apprenant, l'assimilation d'un savoir formel c'est-à-dire des règles du fonctionnement de la langue sans la prise en considération de leur contexte social.

À ce sujet, l'avènement de l'approche communicative marque le point nodal d'un retournement d'objectifs et de conceptions. Désormais, les acteurs éducatifs donnent la priorité *« à l'acquisition d'une compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique »<sup>6</sup>*. Donc, l'accent est mis non

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe, Cité par DE CARLO, Maddalena, Op.cit., p. 41.

<sup>2</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, Cité par DE CARLO, Maddalena, Ibid., p. 40.

<sup>3</sup> KERZIL, Jennifer, VINSONNEAU, Geneviève, *Principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois (Bayeux), Sides, 2004, p. 46.

<sup>4</sup> PHANEUF, Margot, Op.cit.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Quadriga, 4<sup>e</sup> Ed. mise à jour, Coll. Que sais-je ?, 2004, p. 73.

pas sur les connaissances grammaticales d'une langue, mais sur la capacité de les réemployer dans une situation adéquate. Cependant, la faculté de se servir d'une quelconque norme, dans une circonstance appropriée requiert, suggère Pierre Martinez, la maîtrise :

« -des composantes linguistiques (que nous devons élargir, naturellement, au paralinguistique : gestuelle, etc.);  
- discursives (relatives à des messages organisés et orientés par un projet) ;  
- référentielles (c'est-à-dire se rapportant à une expérience « scientifique » du monde) ;  
- socioculturelles (règles sociales et normes de l'interaction). »<sup>1</sup>.

Bien entendu, le terme de maîtrise recouvre non seulement un usage, mais aussi une habileté. Un savoir-faire communicatif qui doit être l'objectif majeur d'un cours de langue. De même, l'évocation du socioculturel, par l'approche désignée, fait aussi allusion aux quatre savoir-faire interculturels énumérés par le CECR<sup>2</sup> qui sont les suivants :

« 1. la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;  
2. la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;  
3. la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et la culture étrangère [...] ;  
4. la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. »<sup>3</sup>.

Toutefois, dans ce présent travail, notre attention se porte principalement sur les trois premiers procédés auxquels nous ajoutons la capacité à dépasser voire à régulariser ces représentations et ces attitudes.

À présent, la didactique des langues admet le fait réel des contacts entre cultures différentes de ses deux entités et l'omniprésence des traits culturels divers au sein d'une classe de langue étrangère. Ce qui certifie le lien de causalité entre le linguistique et le culturel.

---

<sup>1</sup> MARTINEZ, Pierre, Op.cit., pp. 73-74.

<sup>2</sup> Cercle Européen Commun de Référence.

<sup>3</sup> Conseil de l'Europe, Cité par ARISMENDI, Fabio Alberto, *La composante interculturelle des interactions en ligne sur une plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes : Galanet*, 2008, Mémoire de Master des Sciences du Langage M2 Spécialité Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM) Orientation recherche, Université Stendhal Grenoble III, p. 10.

Comme signalé plus haut, toute langue est véhiculaire de sa propre culture. Et, l'apprentissage d'une langue étrangère signifie aussi la pénétration dans son univers culturel, c'est-à-dire s'approprier d'autres formes de vie, d'autres idées et d'autres visions du monde propre à l'altérité. Ainsi, étant considérée comme une société en miniature, la classe désignée va être l'espace discursif où s'interagit les paires langue-culture source et langue-culture cible. Ce qui remet en surface la problématique interculturelle.

De ce fait, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère se trouve impliqué dans un horizon pluriel ou l'intersection des cultures présente en classe doit être prise comme étant « la clé de Sésame » pour sensibiliser et conscientiser, au départ, l'élève à l'existence de l'Autre et, par conséquent, le préparer voire lui apprendre, d'abord, à s'ouvrir sur soi-même pour s'ouvrir à autrui. Cela avec l'adoption d'une attitude d'approche, de tolérance et de respect de soi et de l'Autre. C'est ce que verrons à travers la stratégie que nous envisageons dans le troisième chapitre.

#### **D- L'approche interculturelle en éducation :**

La perspective précédemment avancée interpelle la mise en pratique d'une approche interculturelle insérée dans un cadre strictement éducatif. D'une manière plus précise, l'intégration d'une éducation interculturelle au sein de la citadelle scolaire.

La saisie de cette partie requiert une démythification de l'expression « *éducation interculturelle* »<sup>1</sup>. Cette dernière est une approche représentative d'« *un apprentissage transversal des contenus, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se concerner et donc de le motiver, mais aussi de privilégier les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences.* »<sup>2</sup>. Donc, cet apprentissage, d'un côté, se centre sur l'apprenant ce qui fait qu'il l'implique davantage dans son processus d'acquisition et l'estime pour le responsabiliser ainsi le pousser à agir, et d'un autre, elle favorise les similitudes afin de générer un travail collaboratif et prendre en charge les difficultés sans

---

<sup>1</sup> Jennifer KERZIL, Geneviève VINSONNEAU, *Principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois (Bayeux), Sides, 2004, p. 46.

<sup>2</sup> MEUNIER, Olivier, "Approches interculturelles en éducation Étude comparative internationale", *Les dossiers de la veille*, France, Septembre 2007, p. 12, Consulté le : 25 mars 2013, Disponible sur : <[http : www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers de la veille/Approches interculturelles en éducation/Éducation interculturelle.pdf](http://www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers_de_la_veille/Approches_interculturelles_en_education/Education_interculturelle.pdf)>.

sanctionner les spécificités. Cette manière de procéder offre à l'apprenant la possibilité de pénétrer l'horizon culturel de l'Autre sans rejeter ses différences.

En tant qu'une des principales approches, l'éducation interculturelle appréhende « *l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides* »<sup>1</sup>. Elle « *considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversité.* »<sup>2</sup>.

Du côté de l'enseignant, cette approche « *promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences [...] ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture.* »<sup>3</sup>. Son devoir est d'analyser cette dernière et de la concevoir comme étant un ensemble « *de références individuelles ou une organisation de différences internes.* »<sup>4</sup>.

Alors, la démarche interculturelle n'est opérationnelle que si le principal acteur de l'enseignement apprentissage admet que tout apprenant se singularise par une version particulière en termes de culture. Ce qui forme en classe un groupe intrinsèquement différent, dans ce cas, l'enseignant doit considérer chacun par ces différences et non pas le prendre comme un tout homogène.

Par ailleurs, à force d'interagir avec son groupe, l'élève accède à plusieurs cultures. Donc, il acquiert une collection de traits culturels qui constitueront en lui un tout singulier traduisant sa propre vision du monde. Cette dernière peut s'élargir et avoir une dimension collective dans la mesure où l'apprenti élabore des compétences dans toute culture étrangère.

De leur part Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau reprennent les trois constats posés par Martine Abdallah Pretceille sur lesquelles s'étaye l'urgence d'une éducation interculturelle lorsqu'elles affirment que :

---

<sup>1</sup> MEUNIER, Olivier, Op.cit.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> CASTANO, Gracia, MARTINEZ, Granados, Cité par MEUNIER, Olivier, Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

- « 1) la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours d'avantage ;  
 2) chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ;  
 3) le multiculturalisme est potentiellement une richesse. »<sup>1</sup>.

Il s'agit de concevoir le multiculturel comme un bénéfice et un bien fondé permettant une adéquate interpénétration des différentes cultures. De mêmes, toute culture est plurielle de par la pluralité et les particularités de ses porteurs (individus). Ce sont les raisons pour lesquelles l'approche interculturelle doit veiller sur les identités présentes sur le terrain intellectuel, ce conjointement avec l'installation d'une véritable compétence culturelle centrée, au préalable, sur la connaissance prioritaire de soi. Bref, « l'école doit [...] favoriser une prise de conscience et une tolérance mutuelle chez les enfants. »<sup>2</sup>.

## **II- L'apprenant entre lui et l'autre :**

L'acte d'apprendre ne peut s'effectuer sans l'implication active de l'apprenant à qui, Daniel Véronique, attribue le statut de « locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère. »<sup>3</sup>. Ce processus s'opère, en partie, à partir des représentations construites à travers des expériences, voire du vécu, sur lequel un élève pense, choisit et agit tout en mettant en exergue son affectivité et sa motivation.

Par ailleurs, pour un jeune apprenti, l'avenir est imprévisible. Il n'est pas encore acheminé dans sa petite « cervelle ». Il est étrange et étranger et ne peut pénétrer sa demeure spirituelle tant que le soi ne s'est pas identifié.

### **A- La réalité du FLE à l'école :**

Partant du principe que : même étant débutant, « l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance. »<sup>4</sup>. En classe, comme l'affirme Geneviève Zarate, il « dispose, avant même le premier cours, de références sur la culture étrangère. »<sup>5</sup> ; des idées préconçues

<sup>1</sup> ABDALLAH PRETCEILLE, Martine, Cité par Jennifer KERZIL, Geneviève VINSONNEAU, *Principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois (Bayeux), Sides, p. 48.

<sup>2</sup>Jennifer KERZIL, Geneviève VINSONNEAU, Op.cit., p. 48.

<sup>3</sup> VERONIQUE, Daniel, Cité par CUQ, Jean-Pierre, GEUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 117.

<sup>4</sup> PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette F.L.E, 1998, p. 10.

<sup>5</sup> ZARATE, Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, France, Didier, p. 75.

renvoyant à des images implicites désignatives de l'univers linguistique et culturel relatif à la langue enseignée.

Véhiculées par l'environnement socioculturel, ces représentations, avance Michel Pendanx, renvoient généralement à cette « *image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle* »<sup>1</sup>. Elles infectent les langues étrangères, le français en l'occurrence, et sont source soit d'approche soit d'écartement ou de refus à toute tentative de son apprentissage.

Ces phénomènes interculturels recouvrent divers types qui ont un impact direct sur le métier de l'apprenant. Certains, souligne encore le même auteur, se diffèrent par rapport aux pays, aux époques, aux régimes politiques ou aux groupes sociaux. C'est-à-dire que plus une langue est utile et importante, plus elle est culturelle et plus elle est marquée sur le plan politique, plus elle est dépourvue de ses implicites culturels. L'autre genre se rapporte aux attentes des apprenants. Il se diffère par rapport à l'âge et à l'expérience et, est définitoire d'attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. Cette classe de références traduit indirectement la façon dont l'élève reçoit son enseignement. De même, d'autres concernent « *l'image que l'apprenant se fait de la langue étrangère elle-même* »<sup>2</sup>. En se référant à sa culture et à sa maturité, il est en mesure de percevoir en cette autre langue, soit une fragmentation différente de la réalité, soit un simple inventaire de nouveaux phonèmes ou monèmes.

Evoqués dans notre constat de départ, ces deux derniers types de représentations font la problématique de l'enseignement apprentissage du français au sein de certaines écoles primaires algériennes. Arrivant à l'école, le jeune algérien adopte une attitude de rejet, voire de refus, envers la langue française. Pour lui, le FLE est du genre « casse pied » ; un signe de difficulté. Il est difficile de lire, de comprendre et d'écrire. Une source d'ennuie et de blocage d'apprentissage qui provoque et conditionne son comportement.

Ainsi soit-il, la langue en question est assez mal conçue en classe. L'élève l'étiquette d'un aspect péjoratif qui entrave son appropriation. Cette réalité a fait l'objet des préoccupations de la didactique des langues étrangères qui, à présent, insiste sur l'idée de

---

<sup>1</sup> PENDANX, Michèle, Op.cit., p. 11.

<sup>2</sup> Ibid.

se rendre compte du dit « déjà là »<sup>1</sup> qui s'impose dans le répertoire spirituel du sujet apprenant et compose ses conceptions initiales, ainsi invite la partie « guidante » (l'enseignant) pour les repérer, les recenser et les évaluer. L'objectif est de les classer en termes de positivité ou de négativité. Selon Geneviève Zarate, ce « *diagnostic orientera par la suite la conception et le déroulement du cours.* »<sup>2</sup>.

Cette manière de faire et d'agir permet soit la transformation, soit le renforcement des représentations existantes. Cela, ajoute Zarate, sans avoir « *oblitérer l'expérience personnelle d'un élève déjà socialisé dans sa culture maternelle.* »<sup>3</sup>. Puisqu'un écolier, membre de sa société, possède au préalable des connaissances en sa propre langue-culture. Ces bribes de savoir s'imposent et interfèrent dans sa cognition et participent dans son apprentissage d'un nouvel outil de communication.

### **B- L'apprenant entre motivation et posture d'apprentissage :**

Sans avoir à parcourir la définition de la motivation<sup>4</sup>, nous allons du coup nous intéresser à sa relation directe avec la posture d'apprentissage de l'apprenant.

Le recensement des représentations et l'accentuation sur l'affectivité de l'apprenant contribuent à l'identification de ses besoins. Cela ne peut être réalisable sans l'intervention de l'enseignant qui doit définir et aussi valider les objectifs d'apprentissage tout au long d'un contrat didactique. Et, ce travail « *suppose [...] de la part de l'apprenant une attitude positive et active vis-à-vis de l'objet d'apprentissage* »<sup>5</sup> qui est la langue. Toutefois, en situation de langue étrangère, les liens entre l'élève et cet objet sont, dans la majorité des cas, « *pollués par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci* »<sup>6</sup>. Ces conceptions imaginaires participent en grande partie à la détermination de la posture d'apprentissage.

En outre, la composante conceptuelle de « posture d'apprentissage », recouvre, continuent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, largement la notion psychologique de motivation qui prend, dans notre contexte, la signification d' « *une question de relations*

---

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

<sup>2</sup> ZARATE, Geneviève, Op.cit.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> La définition du concept motivation sera abordée à travers les lignes du chapitre suivant.

<sup>5</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, Op.cit., p. 142.

<sup>6</sup> Ibid.

*préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part et le monde, de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises. »<sup>1</sup>.*

### **C- L'affectivité et la prise de conscience de soi :**

L'élève est avant tout un enfant, un être sensible dont l'aspect psychoaffectif joue un rôle prépondérant dans son comportement et, dont le monde extérieur entre en interaction avec son soi intérieur qui n'est, au préalable, identifiable qu'à travers son propre environnement socioculturel. Au départ, il hérite la langue, le savoir, l'histoire, les connaissances, les valeurs et les idéologies. Bref, la culture de sa société qui, par conséquent, constitue une partie intimement liée à son existence. Pour lui, cette union harmonieuse, qui circonscrit son vécu, ne peut être occultée par d'autres composantes étrangères.

En référence à la psychologie, « *l'acquisition des langues paraît être un processus soumis à des lois précises, déterminé dans son rythme et son degré d'aboutissement par des facteurs extérieurs, tels que l'affectivité ou l'environnement social* »<sup>2</sup>. Bien entendu, l'« affectivité » est vue comme étant le « *moteur intime de l'activité de celui qui apprend* »<sup>3</sup> ; c'est un élément abstrait est déterminant dans un contexte scolaire donné. Il recouvre « *l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage* »<sup>4</sup> surtout, d'une langue étrangère ; le français en particulier. Ce tout fondamental est vu comme étant un facteur participant à l'édification aussi bien des relations enseignant-apprenants, apprenants-apprenants, que celles établies entre apprenants-objet d'apprentissage à travers des activités sélectionnées au préalable. Sur ce, avance Michèle Pendanx, dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère, « *les activités d'apprentissage mettent en œuvre des interactions entre apprenants, et les productions demandées au cours des tâches visent non plus seulement la correction des énoncés mais une véritable implication langagière.* »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> NUTTIN, J., Cité par CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, Op.cit., p. 113.

<sup>2</sup> SIOUFFI, Gilles, RAEMDONCK, Dan Van, Op.cit., p. 60.

<sup>3</sup> PENDANX, Michèle, Op.cit, p. 22.

<sup>4</sup> CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé Internationale, 2003, p. 17.

<sup>5</sup> PENDANX, Michèle, Op.cit, p. 23.

Cette implication ne s'effectue que si l'élève s'intéresse vraiment à la leçon, cet intérêt n'est opérationnel que si le thème est intimement lié à son vécu, à son familier et/ou à son répertoire préconçu. L'ensemble complexe constituant ces éléments, lui sert de refuge en cas de difficulté et surgit par le contact avec la dite « nouvelle langue-culture ». Et pour le jeune apprenti, tout ce qui est nouveau est inconnu, étranger donc difficile à comprendre. C'est la raison pour laquelle il se retire dans son « propre monde » pour se sentir en sécurité. Cette manière d'agir demande à la partie guidante (l'enseignant) d'aller puiser dans cet univers intime qui, dans des situations plus récurrentes, se construit de bribes culturelles héritées d'un savoir transmis oralement et reposant dans les profondeurs de la tradition orale.

Considérer comme source de connaissances rudimentaire, la tradition orale met en évidence une double réalité à savoir, la tradition et l'oralité. La première requiert un ensemble d'expériences communiquées d'une façon vivante, soit à travers : la parole, l'écriture ou les manières d'agir. Aussi, elle renferme une collection « *de savoirs, des techniques et de valeurs qui sont transmis d'une génération à une autre* »<sup>1</sup>. Elle n'est point seulement génératrice d'« *une connaissance, mais [d'] une reconnaissance* » qui peut transposée à la reconnaissance de l'Autre. Quant à l'oralité, caractéristique de la société algérienne, elle n'est pas « *un simple moyen de communication pour les besoins et les échanges de vie quotidienne* »<sup>2</sup>, mais un outil fondateur d'une société particulière. Ainsi, la tradition orale « *est un système informationnel et relationnel qui a une fonction première, celle d'assurer la cohésion et la conservation d'un corps social* »<sup>3</sup>. C'est une culture ayant des valeurs fondées sur une logique interne constituant d'un inventaire de signes dignes d'intérêt, aussi dignes d'être exploités dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

En plus, l'« *immédiateté* »<sup>4</sup>, qui illustre mieux la vivacité de la tradition orale, est originaire d'attention et d'implication spontanée. Autrement dit « *le récepteur participe à l'élaboration du message à travers ses propres perceptions, devenant aussi un partenaire*

---

<sup>1</sup> ARON, Paul, SAINT-JACQUE, Denis, VIALA, Alain, *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, p. 620.

<sup>2</sup> ADODO, Ketline, *Etude sur la poésie, la tradition orale et la littérature au Togo et programme d'initiation pour les élèves de l'école primaire*, Juin 2001, p.14, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/19462/12668315503adodo.pdf/adodo.pdf>>.

<sup>3</sup> Ibid., p. 15.

<sup>4</sup> Ibid.

*actif dans l'acte de communication.»<sup>1</sup>. Le message construit se classe, déclare Jean Cauvin toujours cité par Ketline Adodo, en deux catégories : « les messages qui transmettent une technique, un art, un savoir-faire et les messages qui sont essentiellement liées à la parole, dont le contenu est une parole. Dans cette catégories entrent les poèmes, les contes, les chants, les mythes, les légendes, les devinettes, les paroles, les proverbes, les récitatifs, les rituels religieux etc. »<sup>2</sup>.*

Notre recherche s'intéresse à cette dernière catégorie dans la mesure où la majorité des activités mises en pratique, lors de la mise en œuvre de notre stratégie sur terrain, puisent leurs supports des mythes et des légendes. Deux domaines gravés dans l'intériorité de chaque ensemble culturel et dont la majorité des enfants sont attirés par le mystère qu'ils enferment. Ces puissantes sources d'énergie de motivation contribueraient à mettre le premier pas vers l'appropriation du français.

Afin d'assurer l'affectivité entre le jeune élève algérien et la langue française, les acteurs pédagogiques doivent préserver, voire exploiter, le « déjà vu ou entendu » et l'agencer avec le « jamais vu ou entendu » tout en bénéficiant des situations énigmatiques sous-jacentes des domaines avancés. Puisque l'activité présentée cache bien des secrets, l'apprenant, de part sa nature, sera curieux de le percer ainsi, il prendra le risque de s'aventurer pour découvrir et se découvrir, car c'est à travers ce qu'il découvrira qu'il se rendra compte, du moins partiellement, des similitudes et des différences qui existent entre lui et l'Autre. Cette action sera un début d'une réflexion comparative, sérieuse et consciente sur le soi par rapport à l'Autre avec l'intermédiaire du français langue étrangère.

#### **D- L'apprenant entre identité culturelle et contact avec l'Autre :**

La réalité du terrain éducatif algérien révèle une diffusion effective de marques identitaires dans les productions des apprenants en langue étrangère. L'élève, en étant un sujet inexpérimenté en matière d'étrangeté, se réfère à son vécu et à son contexte quotidien, afin d'établir un consensus entre se qu'il sait déjà et se qu'il veut/va savoir après. Pour lui, l'Autre représente l'inconnu, c'est une entité abstraite que son minuscule esprit ne peut saisir facilement à travers de simples règles grammaticales ou de phrases

---

<sup>1</sup> ADODO, Ketline, Op.cit.

<sup>2</sup> Ibid., p. 16.

habituellement parachutées dans des contextes aléatoirement sélectionnés. En référence à son niveau, il a de plus en plus besoin de savoirs relevant des contenus concrets pour pouvoir comprendre ce qu'il entreprend comme activité d'apprentissage.

Étant face au français, l'apprenant algérien est incapable de se détacher de ces connaissances patrimoniales linguistico-culturelles, que se soit à l'oral ou à l'écrit, des traits tirés de son identité président ses pensées et modulent son comportement en vers les nouvelles données.

Ceci dit, au cœur de la sphère interculturelle, où l'instabilité des cultures prend le dessus de la scène pédagogique, l'identité cherche à s'édifier un siège qui lui sera propre. En tant que « *qualité qui fait qu'une chose est de même nature qu'une autre.* »<sup>1</sup>, elle est l'équivalent d'une représentation façonnée à travers la conception de soi dans son contact avec l'Autre ou avec son milieu. De ce dernier, l'élève puise ses divers savoirs et essaye d'agencer entre les similitudes et les différenciations par rapport à l'étranger. Cette paire d'approche, déclare Samira Boubakour, s'avère « *importante même sur le plan individuel, car l'identité est à la fois ce qui rend l'individu pareil aux autres et distinct d'eux.* »<sup>2</sup>.

De part ses choix d'appartenance, l'enseignée établit son identité initiale. En étant dynamique et instable, celle-ci est revendiquée lors du contact avec autrui qui remet en question sa vision du monde, ses habitudes, ses comportements, en un mot, sa culture ; ce qui incite le sujet à établir une sorte d'arrangement entre son propre horizon culturel et celui de l'étranger, cela, dans le but de traiter l'altérité, puis, récupérer son équilibre cognitif. En guise de cette stabilisation, l'élève « *adoptera des stratégies, qui peuvent aller du déni égocentrique, à la reconnaissance de l'Autre, qui sera catégorisé, en fonction des similarités et des différences qu'il présente.* »<sup>3</sup>.

De ce fait, le sujet en question conçoit une démarche lui permettant de négocier le contact culturel établis. Cela, en partant de ses connaissances culturelles rudimentaires vers la découverte, l'identification et la construction de sa propre conception de l'Autre. Ce, à

---

<sup>1</sup> LANGLOIS, Gérard, Op.cit., p. 332.

<sup>2</sup> ADODO, Ketline, Op.cit., p. 14.

<sup>3</sup> BOUBAKOUR, Samira, "L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives", *Synergies Algérie*, [en ligne], n°9, 2010, p. 15, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>>.

l'aide d'une véritable classification des ressemblances et des différences en présence. La négociation effectuée donne naissance à une « *identité culturelle* »<sup>1</sup>.

Anthropologiquement parlant, elle est révélatrice d'un moment historique durant lequel un écolier s'identifie « *par le biais de valeurs spécifiques portant sur ses pratiques, ses représentations, ses opinions, ses croyances, son art, etc. Elle se dessine à travers le temps et l'espace car ses valeurs sont dynamiques et évolutives temporairement.* »<sup>2</sup>. Selon Le Petit Robert, celle-ci se présente comme un « *ensemble de traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art, etc.) qui lui confèrent son individualité; sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe* »<sup>3</sup>. Il s'agit, ici, d'une vision plus culturaliste dont la question de l'identité culturelle se focalise sur les énumérations descriptives de traits, de rôles et d'attitudes individuelles ou collectives liées, en vue de leurs appartenances groupales, aux personnes porteuses d'identité. Elle empêche la rupture de la culture et assure son maintien à l'aide de sa transmission aux nouvelles générations.

Ainsi, parler de l'identité culturelle c'est mettre en exergue celle linguistique. A travers ses pratiques langagières, l'apprenant s'identifie et actualise son « moi », qui n'est autre que son identité elle-même. Au cours de ce processus d'identification, le sujet observe et examine le comportement de l'autre ; s'il constate que, dans telle ou telle situation de communication, son interlocuteur accueille sa parole, il s'estime, se sent valorisé et découvre l'utilité de ce qu'il sait déjà. De sa part, il va adopter une attitude de tolérance et va à son tour accueillir la parole de l'autre partie. Dans le cas contraire, le comportement avancé sera inversé vis-à-vis de la parole étrangère.

Par l'usage de sa langue, l'apprenti dévoile son identité. Son système d'expression lui offre les formes et les signifiants lui permettant de configurer des échanges symboliques avec autrui, et par là, de faire surgir l'esprit de la médiation. La langue est structurante de l'identité ; d'un côté, elle différencie le sujet de ceux parlant d'autres langues, d'un autre, elle spécifie son mode d'appartenance voire de sociabilité. De ce fait, toute langue fait partie du patrimoine culturel d'une société.

Bref, la langue est l'expression d'une identité culturelle. Par sa pratique langagière, l'enseigné met en œuvre des aspects explicites et implicites de sa propre culture. À l'âge

---

<sup>1</sup> BOUBAKOUR, Samira, Op.cit.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> « Identité », In Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2009, Op.cit.

précoce et en interaction avec son contexte social, il s'établit des conceptions (collectives et individuelles). Avec le temps, il s'accommode des croyances et des opinions imposées dans son milieu familial et social. De plus, il se conscientise de la potentialité de son environnement socioculturel ; ce qui le rend sensible à tout changement.

### **Conclusion :**

L'enseignement apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle s'avère une tentative intéressante et digne d'être appliquée. Descendante de la pluralité des langues-cultures, l'interculturel pose, dans le sillage de son champ, des principes qui font intervenir non seulement les acteurs pédagogique, mais tout le corps social.

Des spécialistes en didactique, en pédagogies, en anthropologie, en psychologie et même en littérature, tous ont intervenus pour ajouter une touche personnelle à ce domaine. Leurs contributions ne sont pas livrées gratuitement, mais elles mettent en filigrane de bonnes intentions. Car, non seulement elles servent à renforcer l'optique interculturelle, mais aussi contribuent, à priori, à la construction affiner du citoyen de demain par le biais de la langue française. Cette noble mission remet en cause tout un système éducatif qui, jusqu'à ce jour, s'agrippe des méthodologies traditionnelles dont le pivot du contrat didactique n'est qu'une personne dépourvue de tout sentiment voire de tout savoir.

L'approche interculturelle, elle, proclame des régulations. Son champ de recherche met en lumière des problèmes et des solutions (théoriques ou pratiques) participant à l'appropriation saine du français langue étrangère et, par là, l'initiation (en parlant du public choisi) à l'ouverture à l'Autre, incarné dans la personne de l'enseignant, de(s) apprenant(s) ou tout autre individu ou collectivité.

Michèle Pendanx et Geneviève Zarate revendiquent l'importance du « déjà là »<sup>1</sup> pour réorienter l'attitude de l'« apprenant résistant » et « ripostant » une langue étrangère. L'« affectivité » et la « motivation », eux, sortent du vocabulaire des psychologues qui interviennent afin d'inciter l'apprenant à se repositionner, aussi, de ne pas négliger leur patrimoine socioculturel ; source de leur identité « primitive ». Mais, comme le souligne Amor Séoude, « *Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé*

---

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

*parce qu'aussi, à y regarder de plus près, tout rapport avec »<sup>1</sup> une langue étrangère (français) est, en fait, un rapport à l'interculturel.*

Notre prochain chapitre s'orientera beaucoup plus vers la psychologie pour s'accroître d'avantage sur la motivation, confrère des besoins et réacteur de l'acte d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Ainsi, nous tenterons d'expliquer une séquence qui saurait sensibiliser, motiver et modifier l'attitude des élèves de primaire en vers la langue de Molière. Cela en établissant une sorte de consensus entre le mystérieux héritage orale de la culture source (algérienne) et cible (française) dans se que nous avons appelé l'« hybridation culturelle ».

---

<sup>1</sup> SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997, p. 137.

**CHAPITRE II :**  
**L'hybridation culturelle, un atout pour la**  
**motivation à l'appropriation du FLE**

## **Introduction :**

Au cours du chapitre précédent, nous avons touché brièvement à quelques notions intervenant dans le vaste et insaisissable champ de « l'interculturel ». Actualisées au sein des microsociétés (classes), celles-ci se présentent et s'imposent fortement à l'apprenant qui doit, en outre, se retrouver quelque part et se construire un soi pour pouvoir approcher le français, aussi de faire la connaissance et la reconnaissance de l'Autre.

En effet, la scène éducative et l'actualisation des contacts entre les langues-cultures sont de plus en plus remarquées en cours de langues étrangères. En réaction à cette situation, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère se dirige vers le comment conjuguer les interpénétrations des aspects culturels dans une pratique de classe, et en assurer son appropriation sous l'essor d'une véritable motivation des élèves. Car, la véritable problématique (d'après notre constat de départ) n'est, actuellement, pas l'intrusion effective d'une culture étrangère en salle, ni l'assurance d'un enseignement de civilisation, mais, d'abord, l'incitation, par le biais d'une « didactisation du vécu » de l'enfant, à l'appréciation du français en vue de son appropriation saine.

En assistant à une séance de français, la majorité des apprenants sont souvent démotivés. Pour eux, un cours de français ne vaut rien. Il est inutile puisqu'ils ne comprennent presque rien de ce que l'enseignant leur demande. Et même s'ils arrivent à comprendre, à un certain temps, ils se lassent et « jettent l'éponge », car la routine et la monotonie « pourrissent » l'atmosphère de la classe. Dans cet espace, les expériences vécues, les savoirs puisés du patrimoine socioculturel et les besoins restent « dehors » ; c'est-à-dire « chez les élèves ». Alors, ceux-ci, ayant des difficultés d'apprentissage, se sentent désarmés face à cette langue étrangère et auront du mal à rééquilibrer leur cognition. Et, dans leurs cerveaux, une seule question circule : « Mais, qu'est-ce qu'il raconte celui-là ? ». Ce problème qui se ressuscite à chaque leçon de français prive l'écolier, y compris celui qui est en difficulté d'apprentissage, de sa motivation ainsi il le fait perdre tout intérêt à apprendre et crée un gouffre entre celui-ci et l'objet à approprier. Donc, la question dont l'importance se pose soudainement converge vers « que devons-nous faire pour aider les apprenants à prendre et à reprendre goût à l'apprentissage du français langue étrangère ? ».

Pour tenter de répondre à cette délicate problématique, nous allons proposer, au cours du cadre théorique de ce deuxième chapitre, une séquence puisant ses idées dans le phénomène de l'interculturel en faisant le point sur l'« hybridation culturelle », qui essaye, en quelque sorte, de croiser entre l'univers naturel et l'artificiel de l'élève. Et ce, à travers l'hybridation de faits culturels tirés de la tradition orale source ayant des traits communs et d'autres différents avec celle cible. Cela, tout en prenant en considération l'affectivité que l'enfant a envers sa langue-culture source, sa curiosité et son sens de découverte qui animerait sa dynamique motivationnelle.

Donc, la première partie consiste, d'abord, à grasseyer l'« hybridation culturelle » et cherche à lui forger une signification, ainsi d'exposer ses différentes manifestations et les figures de l'hybridation, entre autre, sa forme d'apparition dans le domaine de la didactique du FLE, pour converger vers la question de l'hybridation en générale et culturelle en particulier comme procédé de mise en œuvre de l'intersection des cultures véhiculant l'idée du croisement culturel, facteur important en classe de français langue étrangère du fait de sa contribution à la motivation des élèves pour apprendre ce nouvel outil de communication. Alors que, la deuxième partie du présent chapitre, se focalisera sur la « motivation » de l'apprenant, sa mise en relation avec la nature et la culture. Sans oublier, par la suite, d'interpeler sa théorie d'autodétermination avec les types qu'elle aborde dans une situation d'apprentissage, pour, enfin, présenter les facteurs internes intervenant dans une dynamique motivationnelle.

La réponse sur : le pourquoi se préoccupe de la « motivation » à apprendre du sujet apprenant, nous invite à invoquer quelques unes des raisons proposées par Rolland Viau dans son article *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*, lorsqu'il se justifie en disant que :

« - Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé ; [...] - Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage [en langue française] sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou une motivation « fragile » »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> VIAU, Rolland, *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*, Université de Sherbrooke (Québec, Canada), p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales\\_communication/la\\_motivation\\_des\\_eleves\\_en\\_difficulte\\_dapprentissage.pdf](http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_eleves_en_difficulte_dapprentissage.pdf)>.

## I- L'hybridation culturelle au service de l'enseignement apprentissage du FLE :

### A- L'hybridation culturelle : tentative de définition :

Avant de procéder à la définition de l'« hybridation culturelle », il convient d'abord de faire une courte halte sur le terme d'« hybridation ».

Relevant d'un vocabulaire purement biologique, le nom féminin « hybridation » est une dérivation composée du radicale, « hybride », et du suffixe « ation » « *marquant l'action* »<sup>1</sup>. L'adjectif et nom commun « hybride » a pour origine latine « *hybrida* »<sup>2</sup> qui signifie « *sang mêlé* »<sup>3</sup> ou « sang mélangé », synonyme de « combiné » et de « croisé », etc. Il indique « *qui provient de deux espèces différentes.* » et est synonyme de « métis ». Ainsi, se dit d'une « espèce hybride » celle résultante du croisement de deux genres dissemblables l'un de l'autre par un ou plusieurs caractéristiques.

En linguistique, est hybride « *un mot composé, dont la racine de chaque composant n'appartient pas à la même langue.* »<sup>4</sup>, de même, le sens courant de cette unité lexicale désigne ce « *Qui est composé d'éléments disparates* »<sup>5</sup>, tel qu'un « *Genre littéraire hybride.* »<sup>6</sup>

La substantive « hybridation » renvoie donc à « l'action de croiser deux éléments disparates en leur nature », c'est aussi cette « *réalisation de croisements, menant à l'obtention d'hybrides.* »<sup>7</sup>. Le registre agricole le définit comme étant « *une méthode couramment utilisée pour produire de nouveaux cultivars de plantes (blé, vigne, fruits, fleurs, etc.).* »<sup>8</sup>.

Du parcours des significations prescrites, il ressort que l'« hybridation culturelle » serait une procédure de jonction entre deux cultures distinctes l'une de l'autre afin d'en construire une originale. Elle exprime une technique d'emprunter des traits culturels d'une culture dite source et d'une autre dite cible pour créer une nouvelle entité culturelle,

---

<sup>1</sup> LANGLOIS, Gérard, *El Magharihi le dictionnaire de la langue française*, Alger, Chihab, 1996, p. 329.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> « L'hybridation », In Encyclopédie Encarta Hachette Multimédia 2006 (2004), [DVD], Version 10.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

traduisant leur côté harmonieux qui pourrait être explicité au moins parcellément. Ce genre de montage (si nous pouvons le nommer ainsi) s'agit, en quelque sorte, d'une forme d'interculturel spontané qui retire son apparence originale d'un amalgame d'une paire de cultures différentes en leurs aspects.

Ainsi, l'hybridation culturelle est un procédé dont le rôle serait la sensibilisation précoce au phénomène de l'interculturel en générale, et la conscientisation aux ressemblances/différences qui peignent chaque horizon d'une culture particulière.

### **B- Les différentes manifestations de l'hybridation :**

Comme soulignée auparavant, cette figure d'interculturel peut être détectée aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau des pratiques sociales. En littérature, elle apparaît à travers les œuvres qui s'enrichissent de l'hybridation entre différents genres littéraires.

L'art s'est aussi emparé de cette stratégie et y avait inventé, avec l'artiste français Richard Baquié<sup>1</sup>, une « *technique d'assemblage des différents composants hétéroclites, est souvent artisanale.* »<sup>2</sup>.

En didactique, l'hybridation est apparue là où l'enseignement apprentissage des langues a délaissé le concept de méthodologie pour introduire celui « d'approche ». Le premier, dont le sens converge vers cet « *ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace.* »<sup>3</sup>. Et, le deuxième, qu'est l'« approche », se détache de la rigidité et adopte la souplesse en puisant de toutes les méthodes d'où l'hybridation des activités (orale et écrite) fait la diversification des cours de langues.

Sur le plan culturel, ce procédé réunit, dans une création artistique, des traits relevant d'une culture source et d'une culture cible pour aboutir à un ensemble homogène dans son apparence externe, mais hétérogène dans l'interne. L'homogénéité du produit s'affiche par

---

<sup>1</sup> Né en 1942, il est le représentant de la *nouvelle sculpture* française. Il est aussi l'héritier du courant *Dada* et du *Nouveau Réalisme*.

<sup>2</sup> « Banquié, Richard », In Encyclopédie Encarta Études 2008 (2007) [DVD]. [s.l.], Microsoft Corporation.

<sup>3</sup> GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 342.

les ressemblances qui coexistent entre les cultures en questions, tandis que l'hétérogénéité le fait par leurs dissemblances.

Cette manifestation interculturelle ne fait pas allusion à un travail insensé et absurde, mais à un véritable exercice de sensibilisation au contact permanent des cultures. Elle met en œuvre le côté harmonieux des cultures et transmet, en se basant sur la langue-culture de départ, un savoir en matière de langue-culture étrangère.

### **C- L'hybridation dans l'enseignement apprentissage du FLE :**

Dès à présent, la didactique des langues en générale privilégie la culture dite « anthropologique ». Il s'agit d'un tout commun de comportements réunis, entre autre, l'ensemble de « *façon de vivre et de se conduire* »<sup>1</sup>. Ce changement de trajectoire prêtant donner un nouveau souffle quant à l'enseignement apprentissage des langues étrangères, car délaissée du sens de civilisation jadis attribué au vocable de « culture », elle s'intéresse aux facteurs qui garantissent l'ouverture et assure l'adaptation d'un apprenant aux multiples évolutions apparues au cours des siècles derniers.

À vrai dire, cette conception qui, en quelque sorte, divorce entre le premier et le deuxième champ de la culture, tant à désenchanter son véhicule, qui est la langue. Dans ce cas, celle-ci se décharge de tout contenu symbolique susceptible d'actualiser, non seulement le commun des Hommes, mais aussi leurs différences, leur singularité et leur particularité. Nul ne peut éradiquer les traits spécifiques d'une culture ou de négliger sa présence voire son apparition en classe.

Ceci-dit, il est du devoir des agents de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, du FLE en particulier, d'imbriquer les langues présentes en classe (source et cible), ainsi que leurs aspects général et particulier entraînés par leurs cultures, pour introduire de nouvelles visions du monde. C'est un parcours qui se veut être basé sur un plan bien esquissé ; une démarche consciente et prudente assurant la cohabitation des réalités évoquées. Il part du connu à l'inconnu, de l'intime à l'étranger, surtout lorsque nous avons affaire aux jeunes apprenants.

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 83.

La perspective de mettre au même pied d'égalité la « *culture cultivée* »<sup>1</sup> et la « *culture anthropologique* »<sup>2</sup> est de mise dans notre recherche. L'hybridation entre ces deux inventaires est subjacente, du fait d'une exposition concrète dont l'apparence prêtant croiser des entités puisées de la première (culture cultivée), alors qu'en réalité ce n'est point le cas. Cette procédure s'avère un prétexte qui pourrait nous servir de moyen d'accéder à la propriété spirituelle de l'enfant, par là, de transposer l'affectivité qu'il garde fidèlement à son univers linguistico-culturel à celui de l'Autre, cela dans l'objectif d'une motivation à l'appropriation du FLE.

La pratique pédagogique s'inspire, elle aussi, de la présente conception. Elle converge vers la dite « approche », au sens propre du terme, et essaye d'encourager les élèves en leur apprenant à combler leurs lacunes étant en rapports avec l'apprentissage du français. D'ores et déjà, elle adopte une démarche diversifiée où des activités d'apprentissages panachent entre l'oral et l'écrit pour présenter la langue étrangère sous ses diverses couleurs.

À côté du mariage entre les deux aspects linguistiques (l'oral et l'écrit), la pratique pédagogique combine et fusionne entre les supports d'hier et d'aujourd'hui, afin de créer une nouvelle apparence de la langue étrangère et de libérer le cours de français de la monotonie et de la mélancolie que lui impose les anciennes méthodologies didactiques.

Cela ne l'empêche pas de garder quelques principes qui pourraient lui être utiles. Sur ce et comme l'exige la présente étude, nous empruntons quelques uns des fondements d'une méthodologie cognitive proposés en didactique des langues. Résumée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cette démarche théorique :

*« - privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo- ou hétéroglotte, l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;*

*- tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre [...] l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, l'univers de croyance et les représentations [...] sont des éléments dont la connaissance est majeur pour [pouvoir motiver, ainsi] atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle [...] fixés par un contrat [didactique] [...]* ;

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, Op.cit., p. 83.

<sup>2</sup> Ibid.

- favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage
- privilégie la pluralité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle). »<sup>1</sup>.

#### **D- L'hybridation culturelle comme déclencheur primitif d'une motivation :**

En effet, les points de vue précédemment énumérés permettraient à l'élève de voir le cours de français d'un « bon œil », et d'activer en lui cette motivation dite intrinsèque vis-à-vis des activités d'apprentissages proposées en faveur d'une appropriation « juste » du FLE.

Toutefois, l'envie d'apprendre ou de savoir plus sur l'Autre (en tant qu'entité voilée) ne pourrait point se déclencher précocement sans recourir aux souvenirs ou au familier des jeunes sujets, à quelque chose entourée de mystères et de questionnements qui les poussent volontairement à réfléchir et à en chercher des explications. Cette manipulation est du ressort de la tradition orale qui, en étant le représentant du patrimoine linguistique et socioculturel par excellence d'un pays voire d'une nation, se régénère et se grave dans les plus petits esprits de toute une communauté.

De ce fait, l'établissement d'un consensus où la cohabitation des différences culturelles exige une tentative d'actualisation mutuelle des richesses culturelles source et cible (comme une entreprise de sensibilisation précoce aux questions liées à l'interculturel), mais un regard pertinent sur l'intersection des cultures s'avère être le premier pas vers l'exposition des dissemblances. Par un simple croisement des horizons culturels distincts et l'exposition d'une vision de rencontre et d'harmonie, nous pouvons colorer une leçon de français, une jonction des ressemblances et les divergences entre les repères culturels rudimentaires. Car, si nous rejoignons l'optique de Mustapha Bencheikh et Christine Develotte, nous nous mettons d'accord sur le fait qu'« *il n'existe pas de culture fermée sur elle-même, [et] que toute culture est toujours traversée par ses relations à d'autres.* »<sup>2</sup>. Cette façon de voir les choses a constamment guidé notre réflexion, non tant pour initier et attirer l'attention des apprentis au phénomène de l'interculturel, que pour

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, Op.cit, pp. 112-113.

<sup>2</sup> BENCHEIKH, Mustapha, DEVELOTTE, Christine, In "L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire", *Études littéraires magrébines*, n°6, 22 au 26 novembre 1993, Facultés des lettres de Rabat et Kenitra, Paris, Éds. L'Harmattan, 1995, 226 pages, p. 7.

régler le malentendu qui persiste entre eux et l'objet d'apprentissage qui est la langue française.

Ce présent objectif ne serait validé qu'à travers l'entreprise d'un chemin qui, pour certain, pourrait paraître absurde, mais, en réalité, c'est une conception servant et convoquant divers éléments ; savoirs et pratiques, afin de former un tout cohérent en son apparence (sa forme) et fait preuve d'une certaine cohésion en son essence (son fond). C'est une supposition dont le seul souci est de déclencher cette forme de volonté à apprendre la langue-culture d'autrui, sans avoir à se dire : « je ne peux pas, c'est difficile, j'en ai rien à faire avec, cela me servira à rien, etc. ». Ce sont des expressions qui circulent, sans avoir « honte », dans les salles des écoles algériennes et s'emparent de la cognition des élèves, ce qui crée en lui un sentiment d'impuissance et de désarmement à l'égard de toute présentation revenant au différent, à l'ambigu, au non familier voire à l'étranger, à l'Autre et à tous les sens dont l'altérité est porteuse.

## **II- La motivation : théorie et réalité en classe :**

Selon les récentes recherches effectuées en psychopédagogie, la motivation est la condition sine qua non à l'apprentissage en générale et, en se référant à notre contexte, celui des langues étrangères en particulier. De ce fait, l'enseignement apprentissage du français en Algérie a pour besoin de se préoccuper, de plus en plus, de la motivation des jeunes apprenants. L'élève algérien a le droit, tout au long de son processus éducatif, de prendre plaisir à apprendre « la langue de Molière ». Il a aussi la légitimité d'avoir l'appétence afin de la déguster, car l'époque de l'élève passif, réservoir, esclave et sans droit est résolue.

### **A- La motivation, essai de définition :**

Depuis l'avènement de l'approche communicative, les agents de l'enseignement apprentissage en générale et ceux des langues en particulier, n'ont cessé d'insister sur la fameuse « centration sur l'apprenant ». Celui-ci étant autrefois effacé par la rigidité des méthodologies pré-communicatives, est devenu, actuellement le pivot de tout acte pédagogique. Reconnu comme étant un individu intrinsèquement hétérogène, les chercheurs de diverses disciplines ont posé le pour et le contre afin de suivre le cheminement de sa pensée et circonscrire les générateurs de sa compréhension en s'intéressant, à priori, à ses besoins. Parmi les sciences contributives, figure la psychologie,

dont les résultats obtenus à travers l'étude de l'enfant, le fonctionnement de sa mémoire et son développement cognitif, ont été d'un apport fructueux dans le domaine scolaire.

L'un des concepts puzzles évoqués en faveur d'une véritable focalisation sur l'apprenant, la « motivation ». Considérée comme étant une composante plus pointue que l'« affectivité », le vocable « motivation » renvoie généralement à « *ce qui détermine un acte, une décision* »<sup>1</sup> à prendre quant il s'agit d'un sujet quelconque exposé à l'intérieur d'une situation précise de communication. Par rapport à cette définition, la pensée philosophique en propose une plus affinée, pour elle, la « motivation » est un facteur déterminant la « *relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient.* »<sup>2</sup>. Il s'agit, ici, d'un rapport de cause à effet ; l'acte est générée par des raisons bien définies, autrement-dit des « motifs ». Or, les spécialistes en psychologie classique distinguent ces derniers comme des « mobiles », qui désignent respectivement « les causes intellectuelles des actions humaines » et « les raisons affectives ». Cependant, Norbert Sillamy ne s'accorde pas avec cette différenciation, surtout, lorsqu'il la traite d'« artificielle » et de « vaine ». Il se justifie par la suite en déclarant qu' « *à l'origine de nos conduites, il n'y a pas seulement une cause, mais tout un ensemble indissociable de facteurs, conscients et inconscients, psychologiques, intellectuels, affectifs, sociaux, qui sont en interaction réciproque.* »<sup>3</sup>. Nous revenons donc, ici, au sens psychologique du terme pour le résumer dans un « *ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu.* »<sup>4</sup>.

De son côté, l'enseignement apprentissage des langues fait part de son empreinte au sujet de la *motivation*. Dans son *dictionnaire* de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean-Pierre Cuq rejoint J.S. Bruner dans son raisonnement tiré d'un essai de généalogie des motivations humaines prises comme naturelles, et déclare que « les motivations » s'installent au sein d'une culture ; c'est-à-dire « *les désirs et les actions menées en leur nom, médiatisés par des moyens symboliques, ne correspondent pas simplement à des préférences mais à des références, à des croyances.* »<sup>5</sup>. Ceci dit, la *motivation* est l'essence d'un comportement basé sur le « *déjà là* »<sup>6</sup> de l'individu

---

<sup>1</sup> « Motivation », In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), [CD-ROM], Micro Application.

<sup>2</sup> « Motivation », In Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2006, [DVD], Version électronique.

<sup>3</sup> SILLAMY, Norbert, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse-VUEF, 2003, p. 175.

<sup>4</sup> Ibid., p. 175.

<sup>5</sup> CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé Internationale, 2003 p. 171.

<sup>6</sup> PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette F.L.E, 1998, p. 10.

(apprenant) en réaction avec son milieu naturel. Dans un contexte d'apprentissage, elle « *détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.* »<sup>1</sup>. Ainsi, l'envie de savoir et de connaître est un processus complexe faisant intervenir des aspects biologique, psychologique et culturel, qui amènent l'apprenti à donner du sens à son apprentissage, et à se motiver d'avantage. À la suite de cette conception, Jean Piaget ajoute que « *l'interaction des enfants avec leur environnement permet d'étayer solidement leurs outils intellectuels pour une bonne adaptation aux rythmes du développement psychoaffectif.* »<sup>2</sup>

Par la suite, Jean-Pierre Cuq réserve la « motivation » à « des éléments cognitifs et affectifs ». Car, pour lui, elle est le produit d'une action réciproque entre des éléments extérieurs et d'autres intérieurs par rapport à l'être pensif (l'élève). Ce raisonnement fait référence au rapport existant entre le facteur psychologique (la motivation) et la dichotomie nature/culture.

### **B- La motivation vs nature et culture :**

Empruntée de la psychologie, la motivation entre de plein pied dans la pédagogie. À partir de ce concept, elle propose la « *motivation situationnelle* »<sup>3</sup> et la « *motivation contextuelle* »<sup>4</sup>.

La première désigne le fait que, engagé dans une situation d'apprentissage, l'apprenant fait preuve d'une certaine motivation dite de l'« *entrain* »<sup>5</sup>. Exprimant une « *gaieté naturelle et communicative* »<sup>6</sup> ; l'entrain est la fonction d'une motivation dite individuelle, qui se rapporte aux penchants personnels à une situation, à titre d'exemple, l'entrain d'un élève dans l'étude d'un texte précis dépend de son goût pour la lecture/écriture. Les pédagogues parlent, ici, d'une « *motivation habituelle* »<sup>7</sup> ; capable d'impliquer l'apprenant dans toutes situations opportunes à son expression. Elle « *est prioritairement déterminée par les intérêts profonds de l'individu [apprenant] ou*

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre, Op.cit., p. 171.

<sup>2</sup> « Psychopédagogie », In Encyclopédie Microsoft Encarta 2008, [CD-ROM], [s.l.], Microsoft Corporation.

<sup>3</sup> « Motivation », In Encyclopédie libre Wikipédia, [DVD].

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> « Entrain », In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), Op.cit..

<sup>7</sup> « Motivation », In Encyclopédie libre Wikipédia, Op.cit.

*"motivations intimes" et accessoirement par des éléments liés à son histoire, à son développement. »<sup>1</sup>.*

De ce fait, le plaisir apparaît en tant que critère crucial dans ce degré de motivation, parce qu'il indique une certaine concordance des intérêts de l'élève avec une forme de comportement possible.

Quant à la deuxième, qu'est la motivation dite contextuelle, est liée au degré de motivation, par exemple un apprenti de langue française sera ravi d'assister à une activité de l'oral par le simple fait d'une motivation contextuelle d'ordre esthétique (la présentation audio d'une histoire mythique, la diversification des outils, l'intégration des nouvelles technologies, etc.), alors qu'une activité de l'écrit est l'immense plaisir de dessiner les lettres qui va l'enthousiasmer.

La différence existante entre ces deux niveaux de motivation est que : la situationnelle est liée à l'intime et la contextuelle se rattache au vécu des expériences successives. Cette distinction permettrait de « *décrire un individu [un enseigné] isolé, sans relation, puisqu'il lui suffirait de se laisser dériver au gré des opportunités qui se présenteraient sans avoir aucun compte à rendre.* »<sup>2</sup>. Toutefois, selon Sartre, l'individu est en lui-même une abstraction, et « *la culture est présente au cœur de l'homme, via la communication, l'éducation, les associations.* »<sup>3</sup>.

Par le biais du plaisir, la nature (favorisant la spontanéité) participe à la motivation. La culture, quant à elle, entraîne un renforcement dans la motivation autonome. Ainsi, le besoin de l'autonomie s'impose très tôt chez l'enfant (depuis le besoin de « manger » et de « regarder ») et le pousse, avec le temps, de prendre ses propres décisions. En parlant d'autonomie, nous nous introduisons directement aux théories cognitives de la motivation parmi lesquelles nous ne retiendrons que celle de l'autodétermination.

### **C- La théorie de l'autodétermination :**

Le champ problématique de la motivation recense un nombre important de théorie, parmi lesquelles notre choix s'est porté sur la théorie de l'autodétermination, cela pour deux raisons :

---

<sup>1</sup> « Motivation », In Encyclopédie libre Wikipédia, Op.cit.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

1- son insertion des classes de motivations directement reliées au contexte scolaire.

2- sa convergence vers l'un des objectifs généraux de notre recherche, à savoir, le fait de repositionner le comportement des apprenants en vers le français, c'est-à-dire apprendre aux enseignants à prendre plaisir à apprendre ce moyen de communication par l'intermédiaire de l'exploitation de leur propre horizon culturel.

Fabien Fenouillet, dans son article portant sur « La théorie de l'autodétermination », estime que l'autodétermination est un besoin qui « *fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement.* »<sup>1</sup> (Ce que nous cherchons à travers notre pratique décrite dans le troisième chapitre). Cette manière de pensée met en filigrane l'importance de la motivation autodéterminée des élèves pour le déroulement d'une scène pédagogique.

La théorie de l'autodétermination « *appréhende l'intensité de la motivation de la motivation, son degré d'intériorité et sa relation avec l'environnement* »<sup>2</sup> socioculturelle. Elle distingue, traditionnellement, trois types de motivation présentés respectivement selon leur degré d'intensité : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation<sup>3</sup>. Mais, au cours de cette partie nous nous intéressons qu'aux deux premières du fait de leurs relations directes avec notre expérimentation.

D'après ce qu'ont déclaré Forest et Geneviève A. Mageau postulent qu'une « *motivation intrinsèque est relativement similaire au concept de flow, qui est un état transitoire d'absorption, de plaisir et de concentration intense.* »<sup>4</sup>. Le « flow », poursuivent les deux psychologues, « *est l'expérience phénoménologique vécue lors d'épisode de motivation intrinsèque* »<sup>5</sup>. En termes plus explicites, dans une situation d'apprentissage, cela correspond au faire-vivre l'expérience dans la réalisation d'un projet ((inter)culturelle).

---

<sup>1</sup> FENOUILLET, Fabien, *La motivation*, Consulté le : 18 septembre 2012, Disponible sur : <[http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Approche\\_interculturelle\\_une\\_necessite\\_actuelle-Regard\\_sur\\_la\\_situation\\_des\\_immigrants-1repartie.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Approche_interculturelle_une_necessite_actuelle-Regard_sur_la_situation_des_immigrants-1repartie.pdf)>.

<sup>2</sup> *Apprendre à apprendre : ça s'apprend !*, p. 12, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://ekladata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>>.

<sup>3</sup> Cette notion renvoie tout simplement au manque motivation. Elle représente en gros la position d'un individu au moment où il ne perçoit pas de rapports entre ses actions et les résultats qu'il obtient.

<sup>4</sup> FOREST, Jacques, A., MAGEAU, Geneviève, *La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination*, Consulté le : 18 septembre 2012, Disponible sur : <[http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Forest\\_Mageau\\_2008\\_Dissemination%20paper.pdf](http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Forest_Mageau_2008_Dissemination%20paper.pdf)>.

<sup>5</sup> Ibid.

Au dire de Jean-Pierre Cuq, la « *motivation interne* »<sup>1</sup> est la plus solide et la plus importante dans la théorie de l'autodétermination, car elle relève du plus haut niveau de motivation. De ce fait, elle est « *liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles.* »<sup>2</sup>. Ici, Cuq met l'accent sur le « plaisir » et la « curiosité ». Le premier, étant relié au divertissement, est carrément occulté en cours de langue française. La deuxième, prédéfinie au cours du principal chapitre, forme la nature de tout enfant ; c'est elle qui le pousse à s'aventurer dans son apprentissage d'une langue étrangère (le français) pour enfin la satisfaire. Un jeune apprenant intrinsèquement motivé s'investi dans une activité pour le plaisir. Il assiste au cours de français parce qu'il aime apprendre à écouter, lire et écrire en langue française pour le simple fait de comprendre, par là, de découvrir ce qu'elle véhicule comme savoir et ce qu'elle renferme comme mystère.

Vue comme étant la plus autodéterminée, la motivation intrinsèque, d'après Jean-Pierre Cuq, est plus importante dans la théorie en question, car relevant du plus haut niveau de motivation, elle « *correspond à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire* »<sup>3</sup>.

La motivation intrinsèque provient et s'oriente vers trois principaux axes :

- « - *la motivation intrinsèque à la stimulation (le plaisir de l'activité elle-même) ;*
- *la motivation intrinsèque à la connaissance (le plaisir d'apprendre quelque chose ou d'explorer de nouveaux éléments) ;*
- *la motivation intrinsèque à l'accomplissement (le plaisir de produire, d'accomplir ou de créer quelque chose).* »<sup>4</sup>.

Ces trois orientations forment, en tout, la plate-forme de nos activités d'apprentissage envisagées au cours de l'application de notre stratégie dont le troisième chapitre se chargera de l'expliquer en détaille.

Du type le plus autodéterminé au type le moins autodéterminé, la motivation extrinsèque, quand à elle, « *implique d'agir par conformité ou encore pour la recherche de*

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre, Op.cit, p. 171.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> *Apprendre à apprendre : ça s'apprend !*, Op.cit.

<sup>4</sup> Ibid.

*récompenses externes et l'évitement d'une punition.* »<sup>1</sup>. L'élève ayant un degré élevé de « *la motivation externe* »<sup>2</sup> avancera entre autre à effectuer son activité parce que cela lui procure une certaine image ; que son effort lui permet d'avoir des notes assez élevées pour accéder à un autre niveau de formation. Donc, cette classe de motivation « *serait induite pour des raisons instrumentales, pour se procurer quelque chose que l'on désire ou bien pour éviter quelque chose de désagréable* »<sup>3</sup>, ce qui équivaut à « *la carotte ou le bâton* »<sup>4</sup> des méthodologies pré-communicatives. Dans cette condition, prononce Jean-Pierre Cuq, elle serait fragile même si sa présence est « *très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage [...] mais fragile.* »<sup>5</sup>.

#### **D- La dynamique motivationnelle et les facteurs internes :**

La dynamique motivationnelle d'un apprenant, souligne Rolland Viau, « *est un phénomène complexe qui est influencé par une foule de facteurs externes.* »<sup>6</sup>. En nombre de quatre, ces facteurs se regroupent dans les catégories suivantes (voir la figure 1, page suivante) : les facteurs sociaux, ceux reliés à la vie personnelle de l'écolier, à l'école et à la classe.

Toujours d'après le même auteur, l'« *enseignant a peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève et à l'école.* »<sup>7</sup>. Il n'a de pouvoir que sur les facteurs associés à la classe dans la mesure où il peut intervenir fortement sur la dynamique motivationnelle des enseignés. Néanmoins, il peut aussi agir sur les facteurs reliés à la société, en ouvrant la porte de l'école à la vie sociale (qui englobe la vie dite personnelle), en traitant et en investissant tout ce qu'elle possède ou véhicule comme culture comportementale ou civilisationnelle.

---

<sup>1</sup> FOREST, Jacques, A., MAGEAU, Geneviève, Op.cit.

<sup>2</sup> CUQ, Jean-Pierre, Op.cit, p. 171.

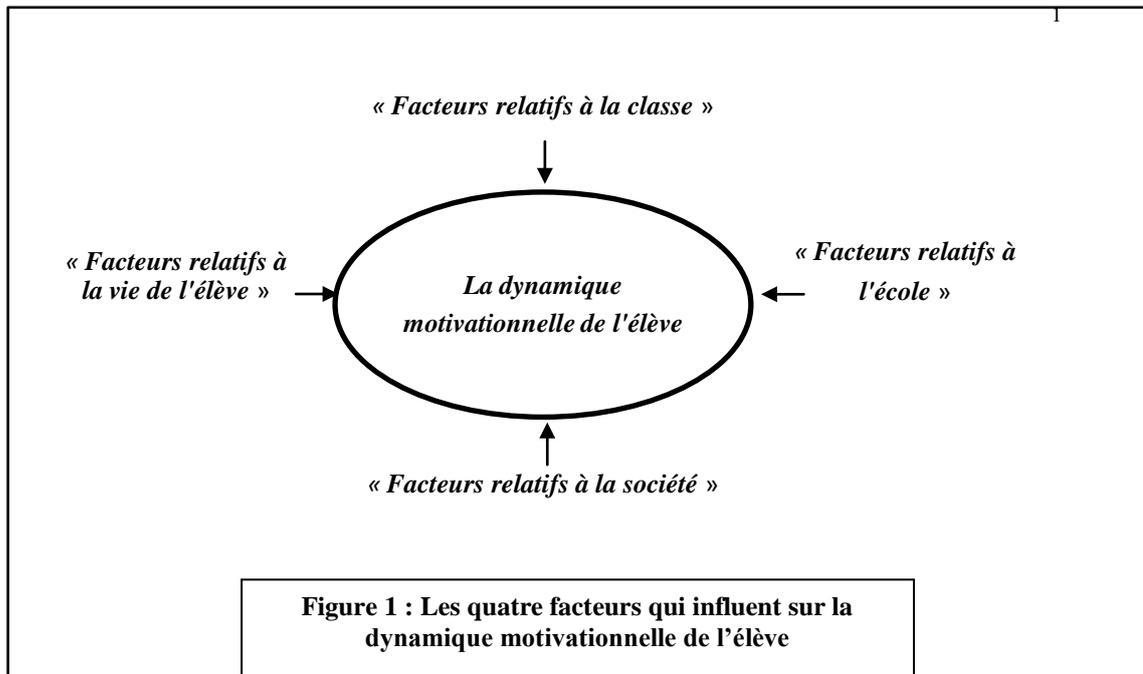
<sup>3</sup> *Apprendre à apprendre : ça s'apprend !*, Op.cit, pp. 12-13.

<sup>4</sup> Note de lecture.

<sup>5</sup> CUQ, Jean-Pierre, Op.cit, p. 171.

<sup>6</sup> VIAU, Rolland, Op.cit., p. 4.

<sup>7</sup> Ibid.



Lors de l'accomplissement d'une activité d'apprentissage en classe, l'écopier tantôt s'engage et s'implique activement, tantôt riposte et refuse de procéder ainsi. Surtout, s'il est question d'une tâche à accomplir dans une langue étrangère (le français).

Afin de déclencher la dynamique motivationnelle des élèves et leur permettre d'adopter une attitude active et tolérante envers le français, il convient de prendre en considération l'ensemble des facteurs présentés dans la figure 1. En générale, cette dernière affiche quatre ensembles de facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'enseigné : les facteurs relatifs à la classe, dont nous pouvons y trouver l'enseignant, l'activité, la récompense ou la sanction, etc. Les facteurs relatifs à la vie de l'élève, tels que l'entourage de l'apprenant (famille, amis, etc.). Les facteurs relatifs à la société au sein de laquelle s'insère la culture dans tous ses états. Enfin, les facteurs relatifs à l'école dont les règlements, les horaires, etc.

### **Conclusion :**

À la différence des conceptions d'autrefois, la didactique d'aujourd'hui se veut d'être un domaine interdisciplinaire de plus en plus tortueux. Héritée de la toile très complexe de son objet d'enseignement ; la langue-culture, elle s'écarte de la vision dite exacte, exhaustive et limitée d'une pratique pédagogique pour se vêtir d'une pratique variée

---

<sup>1</sup> VIAU, Rolland, Op.cit.

rassemblant entre toute substance et matière qui lui permettent d'atteindre son but ; l'appropriation saine d'une langue étrangère, le français en précision.

L'enseignement apprentissage des langues, du FLE en particulier, est devenu plus dynamique ; il condamne les méthodologies d'hier, pour sortir du moule formel qui lui était longtemps imposé. Pour lui, hybrider les cultures, les activités d'apprentissage, les supports et les démarches didactiques est du ressort d'une perspective éclectique (dans le sens approximatif du terme) et motivante quant à l'appropriation de ce moyen de contact.

De la sorte, la psychologie et ses théories ont été d'un apport considérable auprès du domaine de l'éducation et de l'enseignement en générale. L'évocation du côté psychoaffectif de l'apprenant et l'inclusion de l'affectivité semble substituer les mentalités.

Si nous avons choisi d'aborder, dans notre étude, la tradition orale, entre autre, les faits culturels, c'est pour ôter le voile de sa magnificence et ses valeurs emprisonnées dans les profondeurs de toute communauté. Par là, inciter les élèves à découvrir l'univers de l'Autre, à travers la découverte de son propre univers, aussi de les partager avec lui, c'est faire preuve d'une valorisation et d'une estime à sa petite personne.

Motiver les élèves à l'appropriation du FLE est une tâche ardue. Elle représente pour l'enseignant le plus pénible des travaux. Mais, cela ne l'empêche pas d'essayer inlassablement d'alléger les difficultés qu'exerce la langue française et de permettre, de façon diversifiée, de gommer les conceptions péjoratives et côtoyer (dans le but de s'approprier) ce nouvel outil de communication.

Conséquemment, la curiosité de savoir quelque chose, le fait d'effectuer une activité pour elle-même, pour le simple plaisir d'apprendre et de vivre son apprentissage sont des facteurs clés d'une application prudente et d'une tentative d'activation de la dynamique motivationnelle. Cependant, une motivation à l'appropriation du français ne peut être assurée que par l'adéquation du choix des activités privilégiant les besoins des élèves et, comme nous l'avons déjà avancé, les penchants voire les préférences des apprenants, car un projet d'enseignement apprentissage du français doit naître et de leurs besoins, et de leurs suggestions.

# **CHAPITRE III :**

## **Phase expérimentale**

## **Introduction :**

La didactique des langues étrangères se veut d'être un domaine interdisciplinaire dont la théorie consolide la pratique. Ainsi, l'enseignement apprentissage du FLE revendique avec fermeté son besoin à la créativité et à l'adoption d'une démarche ayant pour point de départ, le contexte même d'application, mais avant de s'engager consciencieusement dans celle-ci, l'étudiant chercheur doit esquisser un plan de marche méthodique, hiérarchique, cohérent et harmonieux qui forment les piliers d'une détermination soigneuse de chacune des parties de son travail scientifique au sens propre du terme. Ceci-dit, une étude effectuée sur le terrain intellectuel serait vaine si son auteur se contente uniquement d'observer, de détecter les multiples phénomènes qui conquièrent le territoire scolaire, cela, sans le moindre geste de conscientisation, de sensibilisation voire d'une simple tentative de remédiation. Apostropher les difficultés sans en trouver des solutions est une routine qui a longtemps trônée. Autrement dit, des sujets tournant autour des épidémies qui, entre autre, entravent l'appropriation saine du français se multiplient sans le moindre écho.

À l'heure actuelle, l'enceinte éducative algérienne ne cesse de pointer du doigt tous les problèmes qu'endurent les apprenants en étant face à la langue française. La mise en valeur du rapport langue-culture est devenue une nécessité, surtout lorsqu'il s'agit d'un système linguistique étranger, car sans la deuxième, la première n'aurait pas d'existence. La seconde construit le contenu et le charme de l'initiale et, l'époque de langue structure close et renfermée sur elle-même est révolue.

Le présent chapitre converge vers cette perspective. Il traduit les aperçus idéologiques de nos chapitres théoriques pour mettre en œuvre une approche ayant pour finalité une motivation à l'appropriation du FLE par le biais d'une hybridation culturelle. Il s'agit, dans son apparence, d'entremêler entre deux différentes traditions orales (source et cible) parce que nous avons affaire à un jeune public et, qu'à ce niveau là le « *déjà là* »<sup>1</sup> est plus riche et plus proche des apprenants, mais en réalité, dans son essence, il est question de croiser entre les différentes pratiques pédagogique et activités d'apprentissages en faveur de repositionner, de sensibiliser et d'initier à la lecture/écriture, bref, l'acquisition d'une certaine culture comportementale. Cette réflexion met en exergue nos hypothèses

---

<sup>1</sup> PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette F.L.E, 1998, p. 10.

qui, en ne les perdant pas de vue, convoque une double supposition ; l'une voit que l'intégration d'une hybridation culturelle dans les activités d'apprentissage déclenche la dynamique motivationnelle des élèves et leur permettent d'adopter une attitude de tolérance, ainsi d'approcher le FLE. L'autre présume que l'agencement entre la tradition orale des sociétés source et cible charme l'apprenti et le pousse volontairement à lire, comprendre et s'engager pour s'initier à un savoir s'exprimer par écrit. La présente dualité de conception nous oriente, au cours de ce troisième chapitre, vers une étude dont l'architecture se construit en deux volets. L'initial prend en charge la pré-enquête et l'enquête de l'observation ; leurs circonstances, la grille d'observation et ses résultats.

Quant au second, 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 cinq autres tests et la sortie sont les résultats. Ce trajet idéal contourne notre étude qui débute par l'explication de quatre fiches pédagogiques, chacune d'elles introduit un objet d'étude en comparaison à la suivante. La majorité des supports didactiques proposés et exploités sont des textes illustratifs, en d'autres termes, des écrits amalgamés de petits dessins colorés dont l'objectif est d'attirer l'intention des jeunes apprenants, de profiter du penchant qu'ils ont pour les couleurs et de figures imagées. Cette procédure nous était inspirée de l'ouvrage de Marie-Hélène Arnaud, Robert Jeannard et Pierre Lemailloux<sup>1</sup>. L'ensemble des guides pédagogiques forme un tout cohérent où chacune de ces pièces se complètent l'une à l'autre, cela, même si chaque fiche marque sa singularité d'après sa présentation d'un déroulement spécifique, d'un test précis et des buts particuliers. Néanmoins, toutes les finalités mettent en filigrane les objectifs de notre recherche.

Afin de bien concevoir la complémentarité de ce que nous avons avancé ci-haut, nous avons jugé utile d'expliquer le processus mis en exécution au cours de pratique. Celle-ci, expose sept étapes descriptives de chaque test proposé par nos fiches préétablies pour les détailler lors de notre présentation des différents corpus (oral, écrit et clichés d'actions), de leurs résultats et de ceux de notre recherche tout entière. Les productions obtenues, les supports audio, les supports textuels et les images se rapportant aux actions formeront notre « mini-projet (inter)culturel » (aussi, le projet des élèves) où les élèves s'expriment : « Oh ! La la ! Ce que j'ai créé avec le français ! Un mini-projet tout coloré. ».

---

<sup>1</sup> ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, LAMAÏLLOUX, Pierre, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, HACHETTE, 1993, pp. 142-143-144.

## **I- La pré-enquête et l'enquête sur terrain :**

Logiquement, une recherche scientifique sur terrain commence par une pré-enquête sur laquelle un chercheur instaure son (ses) enquête (s) et toute son expérimentation. C'est un passage qui paraît être obligé vu sa contribution à la détermination des éléments périphériques (le terrain et le public), basiques et fondateurs à une quelconque démarche empirique. De plus, sa participation à une schématisation solide de la stratégie à suivre lors de la pratique, chose servant d'étayage à l'étudiant chercheur, lui permet de mener à bien son travail intellectuel.

### **A- La pré-enquête : le terrain, le public et les motifs de leur choix :**

De ce fait, nous avons jugé utile de nous imprégner de cette constatation qui nous a, dès lors, orienté vers une étude ayant comme sous-bassement une pré-enquête ; un protocole de négociation effectué pour les raisons ci-après :

- ✓ Sélectionner l'établissement convenable à notre pratique sur terrain en prenant en considération ses facteurs externes (la distance géographique par exemple) et interne (disponibilité ou non de/des l'enseignant (e)/enseignants (es) de français langue étrangère).
- ✓ Avoir l'accord de la part du directeur après lui avoir expliqué l'importance et le sérieux de notre travail de recherche ;
- ✓ Examiner le terrain éducatif choisi ;
- ✓ négocier notre démarche et collaborer avec l'(les) enseignant (e)/enseignants (es) de français ;
- ✓ Prévoir un plan de marche actif tout en essayant de neutraliser les problèmes qui pourraient « freiner » notre stratégie pédagogique préalablement tracée.

Comme point de départ de notre phase expérimentale, nous avons, après avoir fixé le palier, opéré un choix portant sur une école primaire. En étant déterminante de la réussite ou de l'échec de toute pratique pédagogique, cette tâche nous était très ardue vue le dilemme dont nous ont soumis deux établissements : l'un est peut-être effectif au niveau des classes (entre 15-18 apprenants : 15 élèves en troisième année, 18 élèves en quatrième année et 17 élèves en cinquième), le directeur de l'établissement était très coopératif et compréhensif, mais l'enseignante titulaire était sur le point de déposer un certificat médical

en raison de prendre un congé de maternité pour une durée de quatre mois et 13 jours (du 15 novembre 2012 au 28 mars 2013).

L'autre espace éducatif nous a paru plus effectif (entre 25-28 écoliers par classe) sauf qu'il nous a immédiatement donné, par l'intermédiaire de son enseignante de français, « le feu vert » quant à notre observation de classe envisagée, mais nous n'avons pas eu l'occasion de négocier notre sujet de recherche avec le « chef » de l'école.

Après avoir posé le pour et le contre, mesuré les circonstances et les conditions favorables à la réalisation concrète de notre travail, nous avons fait le tri sur le premier terrain qui, à notre avis, paraissait être plus approprié pour l'application de notre expérimentation. « L'école primaire HABIBI Ali » : est un établissement implanté à Amentane (B) (Appelé aussi « Amentane El-Abyadh » ou « Amentane El-Asfel ») ; une région faisant partie de la commune de Thigharghar, Daïra de MENÂA Wilaya de Batna. Elle se situe près de la route nationale n°87 avec une distance d'environ 93km de Batna et presque 50km de Biskra. Ce lieu scolaire accueille des jeunes apprenants répartis en cinq classes ; première, deuxième, troisième, quatrième et cinquième année primaire<sup>1</sup> (une classe pour chaque groupe d'apprenant). Les trois dernières (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP) sont prises en charge par une seule enseignante de français.

Du terrain au public. Vue les nombreux travaux élaborés par des étudiants-chercheurs (Lénia Andrade, Amina Meziani, Lilia Lami, etc.) dans différentes spécialités, plusieurs études portées sur « l'interculturalité » ont été réalisées en collaboration avec un public adolescent ou plus adulte (universitaire ou qui a un niveau avancé telles que LAMI Lilia qui, dans son étude, a visé les « *élèves du cycle secondaire : 1ère, 2ème et 3ème années Lettes et Sciences humaines* »<sup>2</sup>, Lénia Andrade dont l'expérimentation a ciblé *un public d'adolescents entre 13 et 17 ans* »<sup>3</sup>, etc.), cela est due probablement à la complexité et à l'ambiguïté de leur sujet de recherche. Tout de même, il ne faut pas s'accrocher à l'idée que « les élèves de primaires sont encore trop jeunes pour être impliqués dans la

---

<sup>1</sup> Désormais, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP.

<sup>2</sup> LAMI, Lilia, *Une didactique de l'interculturel du FLE : Oral/Ecrit au cycle secondaire*, Mémoire de Magister, Filière Didactique, Université Mentouri-Constantine, 2008-2009, p. 61.

<sup>3</sup> ANDRADE, Lénia, *Appréhender l'interculturel dans un établissement secondaire au Portugal*, 2009, Mémoire de Master 1 professionnel Français Langue Etrangère, UJM de Saint Etienne, p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.memoireonline.com/06/09/2151/Apprehender-linterculturel-dans-un-etablissement-secondaire-au-Portugal.html>>

problématique de l'interculturel car, ils sont loin d'avoir suffisamment de connaissances en langue française, puisqu'ils viennent à peine de percevoir ce système linguistique ».

Ceci converge vers la vision traditionnelle dont les méthodologies pré-communicatives insistent sur le fait qu'un élève est dépourvu de tout savoir ; il ne possède pas du tout de connaissances. Néanmoins, le contraire a été déclaré par Geneviève Zarate et Michèle Pendanx (voir chapitre I, section II, page 31). Convaincus par les citations de ces deux spécialistes, nous avons choisi un jeune public de cinquième année primaire<sup>1</sup> appartenant à l'école prédéterminée par la suite.

La classe de 5<sup>ème</sup> AP se compose de 17 élèves parmi lesquels 14 d'entre eux se sont portés volontaires. Ce qui fait que l'échantillonnage que nous avons observé et avec lequel nous avons travaillé plus tard se constitue d'un groupe hétérogène formé de six garçons et de huit filles ayant entre neuf à 13 ans. Ce 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 une paire de questions :

- Pourquoi notre triage s'est porté sur le premier palier scolaire (le primaire) ?

- Le primaire paraît être le stade intellectuel le plus souple et le plus adéquat pour communiquer les représentations des jeunes apprenants, ainsi d'accéder et de bénéficier de leur « déjà là »<sup>2</sup> (en tant que repère linguistico-culturel originel des élèves). C'est l'espace où se manifestent les prémisses des différentes conceptions (positives ou négatives) de l'Autre. Cela veut dire qu'une intégration d'une démarche prédictive qui régularise les comportements négatifs vis-à-vis de l'objet d'apprentissage voire d'une langue-culture étrangère, comme le français, serait nécessaire quant à l'installation précoce d'une compétence (inter)culturelle.

- Au primaire s'établissent et se succèdent les premiers contacts avec le français, ce qui forme, en l'enfant, une impression initiale sur laquelle vont s'entasser les attitudes, les réactions et les affectivités futurs. Ce, sans oublier que les éléments liminaire en termes d'apprentissage restent toujours graver dans la mémoire d'un individu. Ils ne peuvent être « gommé », oublier ou détruits facilement, c'est pour cette condition que les prémisses

---

<sup>1</sup> Désormais, 5<sup>ème</sup> AP.

<sup>2</sup> PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette F.L.E, 1998, p. 10.

linguistico-culturelles étrangères doivent être justement voire sagement transmises à l'apprenant dès le bas-âge.

- Pourquoi exactement les apprenants de cinquième année ?

- En étant déjà en contact avec la langue française (depuis les deux années précédentes), l'écopier, à ce stade, a fort besoin d'être sensibilisé aux questions liées à l'interculturel. La 5<sup>ème</sup> AP est, pour l'enfant, non seulement l'étape charnière entre les premier et second paliers, mais aussi un moment de transition et de passage à l'âge critique accédant, entre autre, à l'adolescence. Au cours de celui-ci, l'agressivité, l'opposition et le refus de tout changement sont de plus en plus présents en classe ; si l'apprenti ne supporte pas le français et garde en lui une image péjorative par le fait que le système linguistique français est illisible, incompréhensible et difficile à traduire à l'écrit, la proportion d'une motivation véritable sera faible et la tentative d'approche, de tolérance et d'ouverture à l'Autre serait (nous le postulons avec réserve), dans la plus part des cas, difficile voire impossible. De même, le sujet en cette période a une forte possibilité d'être influencé. Donc, il serait préférable de combler son fort besoin d'orientation et de l'aider, à son âge précoce, afin de ne point avoir, à l'avenir, le sens de francophile, mais plutôt celui de francophone.

- L'élève de cinquième a encore cette graine d'innocence qui pourrait faire l'objet d'une réelle acceptation durable non seulement de la langue étrangère, en l'occurrence le français, mais aussi de l'Autre avec toutes ses différences. Quand il découvre l'utilité de ses savoirs rudimentaires, l'enfant s'estime et est confiance en lui se qui lui permet de les diffuser et en percevoir à travers elles le nouveau, et par là, pénétrer l'univers inconnu de l'étranger. De plus, en tant qu'entité étant de nature curieuse, l'enfant s'aura, dans des situations diverses et motivantes ; mobilisé son sens de découverte pour connaître et reconnaître l'univers de l'altérité au sens propre du terme.

- Pédagogiquement parlant, notre accentuation sur les élèves de la 5<sup>ème</sup> AP consiste en une initiation à un premier jet d'écriture en FLE, puisque, à ce niveau là, les sujets concernés sont confrontés à des productions écrites. De part le manuel scolaire, l'écriture est envisagée à la fin de chaque projet didactique. Ainsi, il est à préciser que cette tâche est une obligation dans la mesure où la dernière classe du cycle initial est appelée à rédiger au moins trois à quatre lignes (un petit paragraphe) en français lors des examens officiels (l'épreuve du passage entre les niveaux).

« Grosso modo », notre choix trace un plan de réorientation d'attitudes, de sensibilisation au contact des cultures et d'aide à combler les difficultés d'apprentissage du français d'une manière précoce en faveur des jeunes apprenants algériens. Un canevas alliant entre l'établissement d'une relation apprenants-objet d'apprentissage saine par l'intermédiaire des cultures source et cible, investigation du vécu et du patrimoine socioculturel de l'élève en vue d'une véritable motivation à l'appropriation du FLE, allégeance des difficultés (surtout écrites) auxquelles notre jeune public se heurte en s'exposant à la langue française.

Avant de décrire les conditions de construction de notre corpus, nous avons tracé une démarche s'étalant du mercredi, 14 novembre 2012 au samedi, 16 février 2013. Cette période a été inaugurée grâce à une observation de classe au cours de cinq séances distribuées sur deux niveaux ; une (la toute première observation) effectuée auprès de la 4<sup>ème</sup> AP et les quatre dernières auprès de la 5<sup>ème</sup> AP.

De même, nous avons opté pour l'observation des deux classes (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP) parce que l'initiale est assurée par l'ancienne maîtresse et les autres par la nouvelle enseignante. Cela, comme nous l'avons signalé plus haut, à cause de la situation à laquelle l'enseignante titulaire s'est confrontée. Et, du moment que notre visite pédagogique s'est focalisée sur la stratégie adoptée par l'enseignante, son comportement et celui des apprenants et leur degré de motivation, nous avons choisi d'opérer notre enquête d'observation en visant deux classes de différent niveau : la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> AP. Cette décision intervient en faveur d'un double raisons :

- ✓ Assurer la continuité à notre travail scientifique ;
- ✓ Éviter tout événement pouvant retarder ou décaler le cheminement de notre schéma stratégique prévu à notre étape empirique

Seulement, en vue de garantir l'affirmation de ces deux arguments, nous avons, avant tout, contacter l'enseignante vacataire et négocier avec elle afin de , d'abord, la convaincre à collaborer avec nous et de nous accorder le privilège d'assister à quelques une des séances qu'elle anime, et ensuite, la persuader de fusionner notre « tactique » d'enseignement apprentissage du FLE avec le nouveau projet (projet 2 du manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP). Ce faisant assure, d'un côté, la continuité du programme, puisque, comme

nous l'avons déjà insinué, les 5<sup>èmes</sup> années ont un examen à passer. D'un autre, l'application de l'approche que nous voulons intégrer.

### **B- L'enquête par observation de classe : les objectifs et la grille :**

Notre observation de classe s'est, en effet, concrétisée au sein de l'école primaire HABIBI Ali (Batna) pour les objectifs ci-dessous :

- ✓ Rendre notre constat de départ plus concret concernant la démotivation des apprenants face au FLE ;
- ✓ Observer les méthodes et les comportements adoptés par les deux enseignantes (titulaire et vacataire) lors de l'actualisation des activités d'apprentissage, les comparer et y déceler les obstacles voire les lacunes pour, enfin, établir un plan de marche adéquat quant à une motivation à l'appropriation du FLE.
- ✓ Avoir la possibilité d'amalgamer le projet didactique en cours de réalisation avec celui prévu par notre recherche. Ce, afin de ne pas contrarier les directives dictées par la DE<sup>1</sup> et les recommandations du directeur de l'école concernant la progression annuelle des projets ;
- ✓ Définir le contexte (situation) sociolinguistique et culturel des apprenants participants ;
- ✓ Observé les supports pédagogiques utilisés au cours des séances.

Au départ de notre pratique sur terrain, nous avons programmé une observation à long terme c'est-à-dire un état des lieux étalés sur tout un projet effectué sous la commande de l'enseignante titulaire, mais, pour ses raisons sanitaires, elle n'a pas pu continuer avec nous ce que nous avons entamé comme enquête, car après une seule séance d'observation, elle était obligée de prendre son congé de maternité. De cette situation imprévisible, nous avons, « sur le champ », rétabli le déroulement de notre pratique, ainsi établir un contact avec l'institutrice vacataire et organiser d'autres visites pédagogiques qui se réduisent à quatre séances effectives.

La situation dont la seule maîtresse qui prend en charge les 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP au sein de l'établissement choisi n'était point l'unique cause de la restriction de notre observation, car un autre pourquoi a fait l'objet de cette décision : c'est que les apprenants

---

<sup>1</sup> Direction de l'éducation.

étaient en retard d'entre 12 à 15 jours (une séquence) quant à la progression d'apprentissage normalement envisagée par la DE, alors que la première enseignante devait achever le projet 1 : « *Faire connaître des métiers* »<sup>1</sup> avec la clôture de la Séquence 3 : « *Découvrir l'utilité des métiers* »<sup>2</sup>, il y a de cela deux semaines pour entamer le Projet 2 : « *Lire et écrire un récit* »<sup>3</sup> et la Séquence 1 : « *Identifier la structure narrative* »<sup>4</sup>. Donc, après des séances de présentation et de contact, d'évaluation diagnostique et de stabilisation cognitive et psychologique des jeunes sujets (puisqu'ils se sont familiarisés avec la méthode de leur enseignante titulaire), la nouvelle enseignante était obligé d'aborder le deuxième projet figurant dans le manuel scolaire de l'année visée.

Du fait des obstacles près-annoncés, nous nous sommes contentée d'une observation s'étalant sur cinq séances. La première, dont l'animatrice était la maîtresse titulaire (Juste avant de prendre son repos légitime), actualise une activité de langue (grammaire), les quatre suivantes, dont la responsable était l'enseignante vacataires, mettent respectivement en œuvre une activité de langue (orthographe) et sa suite, entraînement à l'écrit + la production écrite (1<sup>er</sup> jet) et leurs suites.

Le détail de notre enquête d'observation de classe se figure sur la grille organisée de la manière ci-présente :

Jour et numéro <sup>5</sup> de la séance	Horaire	Activité d'apprentissage	Contenu et progression de la séance	Classe	Nombre d'élèves présents
Mercredi, 14 Novembre 2012 (séance n°1)	09h30 à 11h15	<u>Grammaire</u> : « La phrase déclarative et la phrase interrogative avec est-ce que ? »	<u>Projet</u> : non mentionné. <u>Séquence</u> : non mentionné. <u>Objectifs</u> : non mentionné. <u>Moyen</u> : tableau à craie. <u>Déroulement de la séance</u> : Sans enchaîner avec la/les activité/s abordées	4 <sup>ème</sup> AP	18 : 6 filles et 12 garçons

<sup>1</sup> SARITI, Lamine, FERRAH, Sacia, ADJROUD, Nafissa, NOUI, Fouzia, NADJI, Mohamed, *Mon livre de Français 5<sup>ème</sup> AP*, Alger, ONPS, 2011-2012, p. 9.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid, p. 43.

<sup>4</sup> SARITI, Lamine, FERRAH, Sacia, ADJROUD, Nafissa, NOUI, Fouzia, NADJI, Mohamed, Op.cit.

<sup>5</sup> Désormais, n°.

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	auparavant, l'enseignante entame directement la présentation et l'explication de la leçon en question : - Fixation de deux phrases déclarative sur le tableau. <u>(Exemples :</u> * Il va à l'école à pied. phrase déclarative * Tu aimes les dessins animés (.) déclarative * Je veux sortir. déc) - Leur transformation directe (par l'enseignante) aux phrases interrogatives par l'introduction de l'adverbe interrogatif « est-ce que » <u>(Exemples :</u> * Est-ce qu'il va à l'école à pied ? phrase interrogative * Est-ce que tu aimes les dessins animés ? interrogative * Est-ce que tu veux sortir ? interrogative) - Explication orale des changements effectués lors du passage de la phrase déclarative à l'interrogative. Cet éclaircissement est	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	--	-------------	---------------------

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	couronné d'une règle dite latéralement : <i>* La phrase déclarative</i> <i>Elle commence par d'une lettre majuscule et se termine par d'un point (.) à la fin, elle nous donne une information.</i> <i>* La phrase interrogative</i> <i>Elle commence par d'un mot interrogatif, et se termine par d'un point d'interrogation.</i> - Incitation de deux apprenants (les favoris) à la répétition des règles précédentes, puis, invitation des élèves à copier la leçon sur le cahier de cours.	Même classe	Même nombre d'élève
Mardi, 18 Décembre 2012 (séance n°2)	09h45 à 11h15	<u>Orthographe</u> : « <i>Les signes orthographiques : le trait d'union (-), le tréma (¨), la cédille (ç), l'apostrophe (')</i> » <sup>1</sup>	<u>Projet 1</u> : Faire connaître des métiers. <u>Séquence 3</u> : Découvrir l'utilité des métiers. <u>Objectif</u> : Découvrir quelques signes orthographiques. <u>Moyens</u> : Tableau à craie, le livre d'aide : « Le travail en Projet Français 5 année primaire Conforme au manuel scolaire ».	5 <sup>ème</sup> AP	17 : 8 filles et 9 garçons

<sup>1</sup> Cette activité figure sur le document : « Répartition Annuelle du programme de français : 5<sup>ème</sup> AP », p. 2.

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p><u>Déroulement de la séance :</u></p> <p>Au début, l'enseignante procède à un rappel de la leçon précédente de l'orthographe<sup>1</sup> (« Le féminin des mots en « er », « eur », « teur ») réalisée dans la séquence 2 du même projet. Dans cette étape dite de « révision », elle demande aux apprenants de proposer des exemples comportant des suffixes « er », « eur », « teur » : <i>Boulangier, inspecteur, directeur, etc.</i> (suivis de leurs transformations orales au féminin : <i>Boulangère, inspectrice, directrice, etc.</i> (les apprenants ont transformé les deux derniers exemples avec difficulté).</p> <p>Après, l'enseignante incite ses élèves à lire les exemples suivants :</p> <p>« - <i>Un après-midi.</i>  - <i>Le mais</i> »<sup>2</sup>, Noël.  - <i>J'apprends le français.</i>  « - <i>Le garçon obéit à sa</i></p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	---	-------------	---------------------

<sup>1</sup> Cette leçon a été entamée par l'enseignante titulaire, et pour avoir une idée sur son contenu, la nouvelle enseignante a consulté un cahier de cours d'un élève de cinquième année primaire.

<sup>2</sup> Mme GRIBISSA, Karima, *Le travail en Projet Français 5 année primaire Conforme au manuel scolaire*, Alger, Editions Euro-Livre Express, 2007, p. 31.

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p><i>maman. »<sup>1</sup></i></p> <p>- <i>La maîtresse explique la leçon.</i></p> <p>- Après la lecture des exemples ci-dessus, l'institutrice procède à l'explication orale, puis, la transcription des règles :</p> <p><u>1) Le trait d'union (-) :</u></p> <p><i>Le trait d'union est une petite barre (-) courte, qui unit les deux éléments d'un mot composé ou qui indique une coupure dans un mot à la fin d'une ligne.</i></p> <p><i>Exemple : après-midi.</i></p> <p><u>2) Le tréma (¨) :</u></p> <p>Le tréma est un signe formé de deux points qu'on place au dessus d'une voyelle pour indiquer qu'elle se prononce de manière autonome</p> <p>Exemple : maïs : avant ce mot s'écrivait « maiys ».</p> <p>Maintenant, en effaçant le « y », on a mis à sa place les deux points (¨).</p> <p>Pour introduire le mot <i>Noël</i>, l'enseignante procède ainsi :</p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	---	-------------	---------------------

<sup>1</sup>Mme GRIBISSA, Karima, Op.cit.

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p><i>On a aussi un autre mot : Noël.</i></p> <p><u>Question</u> : <i>Chez nous, comment on appelle la fête du 14 Janvier ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Yennayer [jennəjer] (répond les apprenant sans hésités).</i></p> <p><i>الحاويات، إرثمن، تنظف البيت، ...</i></p> <p><i>[ɛlɛlɔwɪjɛt], [irəʃmn], [nunadifoɛlbajtə], ...</i></p> <p>(Poursuivent les élèves).</p> <p><u>Question</u> : <i>Et, qu'est-ce que Noël ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Papa Noël.</i></p> <p><u>3) La cédille (,) :</u></p> <p>Signe orthographique que l'on place sous la lettre « c » suivie de « a », « o », « u », pour indiquer qu'elle doit être prononcée comme « s ».</p> <p>Exemple : français, garçon, leçon.</p> <p><u>4) L'apostrophe (') :</u></p> <p>L'apostrophe est un signe qui remplace « e », « a », « i », « o », à la fin de certains mots devant un autre mot commençant par une voyelle ou un « h » muet.</p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	--	-------------	---------------------

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p>Exemple :</p> <p><i>Au lieu d'écrire le élève, on élide (efface) la voyelle e et on met l'apostrophe (') l'élève.</i></p> <p>Ainsi, en évoquant une expression quotidienne et fréquente des élèves, l'enseignante ce détache de ces phrases pour dire : <i>Maîtresse j'efface le tableau.</i></p> <p>Elle explique : <i>À partir de l'exemple qu'on a déjà vu, l'élève qui était avant "le élève". Comment on peut écrire j'efface ...</i></p> <p><u>Question</u> : <i>À la place de l'apostrophe, qu'est-ce qu'il y a ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>e</i></p> <p>Ensuite, la « facilitatrice » propose une :</p> <p><u>Remarque</u> : <i>Quand deux voyelles se mettent l'une à côté de l'autre, on efface la première (elle barre la voyelle à élider) et on l'a remplace par ce signe (elle écrit le signe (') sur le tableau) qu'on appelle "apostrophe".</i></p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	---	-------------	---------------------

<p>Mercredi, 19 Décembre 2012 (séance n°3)</p>	<p>16h15 à 17h00</p>	<p>Suite de la même activité</p>	<p>Pour terminer, l'animatrice passe à l'application individuelle en proposant deux exercices :</p> <p>1) Complète les mots suivants en remplaçant les points par « c » ou « ç » : La balan..e, La gla..e, La balan..oire, Le gla..on, Un aper.u, Le ma..on, La ma..onnerie.</p> <p>2) Place : le – la – l' devant les mots suivants : ... abeille - ... île - ... école - ... classe - ... tableau - ... escargot - ... escalier - ... armoire.</p> <p>Cette pratique est suivie d'une correction collective.</p>	<p>Même classe</p>	<p>Même nombre d'élève</p>
<p>Dimanche, 23 Décembre 2012 (Séance n°4)</p>	<p>09h30 à 11h00</p>	<p>Entraînement à l'écrit + production écrite (1<sup>er</sup> jet)</p>	<p><u>Projet 1</u> : Faire connaître des métiers.</p> <p><u>Séquence 3</u> : Découvrir l'utilité des métiers.</p> <p><u>Objectifs</u> : Ecrire et compléter un court dialogue pour demander/donner des renseignements sur une personne.</p> <p><u>Moyen</u> : Tableau à craie.</p> <p><u>Déroulement de la séance</u> :</p> <p>1- Pour commencer,</p>	<p>Même classe</p>	<p>Même nombre d'élève</p>

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p>l'enseignante procède à un éveil d'intérêt résumé dans l'exercice suivant :</p> <p>Réordonne ces phrases d'un dialogue (extrait du texte « Le fils de Si Abderrahmane » figurant dans le Manuel Scolaire de Français 5<sup>e</sup> AP, page 10) :</p> <p><i>- famille / tu / quelle / es / de ?</i></p> <p><i>- je / le / suis / fils / de / Abderrahmane / boulanger / , / le / .</i></p> <p><i>- âge / quel / - / as / ? / tu</i></p> <p><i>- ans / dix / j' / sept / - / suis / et / au / je / lycée / .</i></p> <p>2- Mise en situation dont une proposition de la présente circonstance de communication : <i>C'est la rentrée des classes, tous les élèves sont dans la cour de l'école. Un dialogue se déroule entre Alice et Monique et, chacune d'elle se présente. Qu'est-ce que Alice va dire à Monique ?</i></p> <p>3- Après l'explication de cette situation de la tâche à accomplir, l'institutrice laisse les élèves</p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	--	-------------	---------------------

Même coordon- nées	Même horaire	Même activité	<p>s'exprimer librement et par écrit (une durée de 10mn), d'où la production de plusieurs dialogues parmi lesquels l'enseignante a choisi celui ci-après :</p> <p><i>A : Quoman tu tapal</i>  <i>B : Je mapal Karim</i>  <i>A : Qual age a ti</i>  <i>B: Ji neuf an</i></p> <p>(cet échange verbal a été construit par un apprenant en référence à un sujet d'examen du premier trimestre).</p> <p>4- En Fixant l'écrit ci-dessus tel qu'il est au tableau, l'enseignante invite ses élèves à se corriger pour enfin aboutir à une version plus affinée :</p> <p><i>A : Comment t'appelles-tu ?</i>  <i>B : Je m'appelle Karim.</i>  <i>A : Quel âge as-tu ?</i>  <i>B: J'ai neuf ans.</i></p>	Même classe	Même nombre d'élève
Lundi, 24 Décembre 2012 (séance n°5)	09h30 à 11h00	Suite des mêmes activités	Au cours de cette séance, l'enseignante enchaîne avec le produit précédemment construit pour maintenir une continuité quand à la	Même classe	Même nombre d'élève

Même coordonnées	Même horaire	Même activité	<p>production qui va être réalisée par la suite.</p> <p>En effet, elle propose de compléter, par : <i>5<sup>ème</sup> / 11 ans / quel / toi / m'appelle / Salut / comment / Imène / tu / classe / répond / dit</i>, le dialogue suivant :</p> <p>- <i>Bonjour, je .....</i>  <i>Ayoub et ....</i>  <i>t'appelles-.... ?</i>  - <i>....., je m'appelle</i>  .....  - <i>En ..... classe es-tu ?</i>  - <i>Je suis en ..... Année Primaire, ..... Imène.</i>  - <i>..... âge as-tu ?</i>  <i>Demande Ayoub.</i>  - <i>J'ai ..... ans, .....</i>  <i>Imène.</i></p> <p>Cet exercice c'est achevé par un travail individuel et une Correction collective.</p>	Même classe	Même nombre d'élève
------------------	--------------	---------------	---	-------------	---------------------

Au cours des séances n°2, 3, 4 et 5, nous avons remarqué un écart entre l'intitulé du projet 1, de sa séquence 3 par rapport au contenu présenté par l'enseignante (vacataire). À cet effet, nous avons, après avoir classé presque l'ensemble des données obtenues de notre enquête d'observation, mené une discussion avec la même enseignante, cela pour essayer d'avoir des réponses à quelques une de nos questions, ainsi de trouver des éclaircissements à des procédures qui nous paraissaient incohérentes et ambiguës. De la sorte, notre conversation est reportée intégralement comme suit :

Question 1 : À nos connaissances, un projet didactique doit suivre une logique particulière dont la cohérence et la cohésion sont les pivots de son architecture. Comment

ça ce fait qu'au cours de la séance n°2, et 3 (voir le tableau, pages 69 à 74), vous avez introduit un objectif et un contenu qui n'avait aucune relation avec les directives du projet 1 (« Faire connaître des métiers ») et sa séquence 3 (« Découvrir l'utilité des métiers ») ? « Écrire et compléter un court dialogue pour demander/donner des renseignements sur une personne » n'ont aucun rapport avec la connaissance et la découverte des métiers.

Réponse de l'enseignante : *Oui, vous avez entièrement raison, mais étant donné que je viens juste de prendre le relais pour la poursuite réglementaire de l'enseignement de la langue française à toutes les classes du primaire, je me suis trompée de chemin, et je me suis trouvée perdue et, j'étais entrain de me poser des questions : dois-je suivre ce qui est dicté par la DE, ce qu'on appelle toujours "progression", ou dois-je me contenter de ce qui est indiqué, comme cours, dans les manuels. Car, on ne m'a pas informé que le cheminement pédagogique suivi entreprend le trajet de la "répartition Annuelle du programme de français : 5<sup>ème</sup> AP" et que le projet en cours de réalisation figure sur ce document.*

*Mais, maintenant ça y est. Le problème est résolu grâce au "séminaire de demi-journée que j'ai assisté le Mardi, 15 Janvier 2013 programmé de 09h00 à 12h00" et organisé à "l'École Primaire Abouche Ahmed (Menaâ)". Voici le contenu (en nous montrant son cahier journal) :*

Thème : Évaluation des résultats du 1<sup>er</sup> trimestre de la classe de 5<sup>ème</sup> AP.

Objectifs :

- sensibiliser le corps éducatif (directeurs / enseignants) sur les résultats obtenus dans le 1<sup>er</sup> trimestre de la 5<sup>ème</sup> AP ;
- trouver des solutions pour améliorer le niveau des apprenants afin d'avoir de meilleurs résultats.

Personnel concerné : Tout le personnel de la circonscription.

*La progression (a poursuivi l'enseignante) annuelle envisagée pour la classe de 5<sup>ème</sup> AP ne correspond pas au contenu du manuel scolaire, surtout pour ce qui concerne le tout premier projet ; dans la première on retrouve "lire est écrire un texte dialoguer" alors que dans la deuxième "faire connaître des métiers". Se problème a été évoqué lors du séminaire.*

Question 2 : Pourquoi vous insistez sur la proposition des exercices incitant les apprenant uniquement à ordonner et à compléter ?

Réponse de l'enseignante : *Lors de mon premier jour ici, à cette école, on m'a dit : "suivez le programme et ne vous intéressez pas à eux" (c'est-à-dire aux apprenants). Mais, moi, je n'étais pas d'accord sur ce point, surtout, lorsque j'ai constaté que mes élèves, malgré leur articulation acceptable à l'oral, ils avaient terriblement peur de prendre la parole. De plus, ils avaient énormément de difficultés au niveau de l'écrit, ce qui prouve qu'ils ne faisaient auparavant aucune production écrite (en parlant d'une production libre et personnelle). Et, lors des épreuves, on leurs propose des fragments de texte à compléter ou des phrases déjà vu à ordonner, alors que les écoliers sont, tôt ou tard, appelés à rédiger un petit paragraphe le jour de l'examen officiel. Donc, au lieu de les aider, dès le départ, à construire petit à petit au moins une ou deux phrases, on commence par leur demander de compléter un petit texte ; une tâche qui fait appel à la compréhension proprement dite.*

### **C- L'analyse de la grille d'observation :**

Du moment que notre enquête sur terrain comporte un nombre distinct de scènes pédagogiques actualisées par deux différentes enseignantes, l'analyse de notre grille d'observation se divise en deux : la séance n°1 (voir la grille d'observation, page 67 à 69) les séances n°2, 3, 4 et 5 (voir le tableau, page 69 à 77).

D'après la grille d'observation pré-détaillée et ce que nous avons bien remarqué pendant la mise en œuvre des scènes pédagogiques actualisant les activités mentionnées précédemment sur le tableau (voir page 67 à 69), l'analyse de la séance n°1 nous délivre deux ensemble de problèmes et de comportements, l'un se rattache à l'enseignante (titulaire), l'autre au groupe d'apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, qui mettent respectivement le point sur :

- ✓ l'apparition des difficultés d'ordre linguistique :
- syntaxique :

- *La phrase déclarative commence par **d'**une lettre majuscule et se termine par **d'**un point (.) à la fin, elle nous donne une information.*

- La phrase interrogative commence par **d'un mot interrogatif**, et se termine par **d'un point d'interrogation**.

- phonétique :

- *Quelle est la date d'aujourd'oué* (déclaré intégralement avant d'entamer le cours) ;

- *Cahier d'essai*. (Annoncé lors d'une intervention d'un apprenant pour savoir où est-ce qu'il va copier la leçon en demandant : *Madame cahier d'essai ?*) ;

- ✓ L'absence d'évaluation diagnostique sur les pré-acquis grammaticaux des élèves ;
- ✓ La rigidité lors de l'actualisation de l'activité d'apprentissage ;
- ✓ La présence d'un certain autoritarisme et d'une distance vis-à-vis du jeune public ;
- ✓ La monopolisation de la parole et la non tolérance à l'usage de la langue maternelle ;
- ✓ L'agrippement aux méthodes traditionnelles et la centration sur une transmission formelle de la langue ;
- ✓ L'adoption d'une méthode transmissive ;
- ✓ L'absence d'une implication réelle des apprenants pour découvrir seul les modifications établies lors de la transition du mode déclaratif au mode interrogatif ;
- ✓ La présence d'une certaine négligence de la part de l'enseignante à la majorité des apprenants (80%), ce qui révèle nettement une préférence de 2/18 élèves ;
- ✓ La non exposition des apprenants à des situations problèmes ;
- ✓ L'absence d'une véritable tentative de motivation des élèves ;
- ✓ L'absence d'évaluation : la non vérification de la compréhension de la leçon et de l'assimilation de la règle (les facteurs transformationnels : ponctuation (du point au point d'interrogation), l'introduction de l'adverbe interrogatif « est-ce que »). Concernant l'évaluation sommative de l'activité d'apprentissage que nous avons observé, l'enseignante l'a confié à la nouvelle institutrice sous prétexte d'une urgence médicale ;
- ✓ Le gommage des besoins des écoliers et la relégation de l'acte d'écrire ;
- ✓ L'omission de l'acte de langage ;
- ✓ L'élimination de toute motivation et neutralisation de toute curiosité ;
- ✓ Les apprenants semblent passifs et leur motivation est imprévisible ;
- ✓ Les élèves sont calmes, craintifs et expriment une peur vis-à-vis de leur enseignante ;
- ✓ Les apprenants évitent le contact avec leur maîtresse ;
- ✓ Les élèves accomplissent une tâche pour avoir une note ou de peur d'une punition ;

- ✓ Les apprenants se contentent de suivre les directives de leur enseignant sans aucune intervention de leur part ;
- ✓ Les apprenants sont privés de liberté d'expression soit à l'oral ou à l'écrit ;

En outre, l'analyse des séances n°2, 3, 4 et 5 indiquent une multitude de lacunes et de comportements correspondant à l'enseignante (vacataire) et aux apprenants :

- ✓ L'enseignante essaye de sécuriser ses apprenants et de détendre l'atmosphère (avec un sens humoristique) de la classe pour créer un climat de confiance ;
- ✓ L'enseignante essaye d'impliquer ses élèves en leur incitant à proposer leur propre exemple ou en proposant comme exemple au cours de la leçon (voir la grille d'observation, séance n°2, page 69 à 73) des expressions leur appartenant souvent ;
- ✓ L'enseignante implique ses apprenants et encourage l'évaluation formative et formatrice ;
- ✓ L'enseignante varie les supports
- ✓ La tolérance assez modérée de la langue de départ des apprenants ;
- ✓ L'enseignante se soucie de ses apprenants et vise leurs besoins ;
- ✓ L'enseignante essaye de contextualiser la langue en mettant les apprenants face à une situation réelle de communication ;
- ✓ La participation individuelle ou collective
- ✓ L'existence d'un intérêt à la leçon ;
- ✓ Le degré de motivation varie d'une activité à une autre ;
- ✓ Les apprenants s'auto-corrigent et procèdent à une évaluation formatrice. Par exemple pour corriger l'expression : *Quoman tu tapal* (voir la grille d'observation, page 76), un apprenant a remplacé tout seul le premier mot de cette phrase par « Comment ». Pourtant, les autres ont eu du mal à corriger le dernier (*tapal*). À ce moment là, l'enseignante intervient pour aider ses apprenants à trouver la bonne réponse ;
- ✓ Ne pose jamais de questions et ne cherche pas à comprendre telle ou telle notion.
- ✓ L'usage systématique de la langue source ;
- ✓ L'apprenant fait preuve d'un comportement plutôt actif. Il essaye de répondre sur une question quelque soit la qualité de sa réponse ;
- ✓ Un taux de 90% d'apprenants méprisent la lecture ;
- ✓ Les apprenants ont peu confiance en eux et hésitent de répondre sur les questions posées par leur enseignante.

#### **D- Le commentaire et le constat décelé de la grille d'observation :**

Sans avoir à énumérer les multiples obstacles que nous avons rencontrés, la discussion que nous avons effectuée avec l'enseignante vacataire et le résultat décelé de l'analyse de notre grille d'observation actualisant les cinq séances précédemment détaillées, nous a permis de constater et d'en ressortir de nombrables annotations :

Dès le départ, il faut avouer qu'il y avait une différence entre la pratique pédagogique de l'enseignante titulaire (qui a assuré la séance n°1) et l'enseignante vacataire (animatrice des séances n° 2, 3, 4 et 5). L'une qui semble avoir des difficultés linguistiques ne s'inscrit pas dans la toile des méthodologies actuelles, ce qui paraît que l'apparence de la classe dite « traditionnelle » demeure, hante et cohabite toujours les établissements scolaires algérienne (même mode de travail, même configuration, même relation entre les principaux acteurs de l'enseignement apprentissage depuis « x » temps). De même, le compte rendu sur la séance n°1 dénote que les apprenants ne sont pas considérés comme étant des individus dotés de connaissances qui leur sont propre, un univers intime qu'ils conservent sagement. Elle relègue l'écrit et ne participe pas au développement du sens de découverte chez les jeunes écoliers (l'annonce directe de la règle sans avoir à inciter les élèves à la découvrir progressivement).

Par contre, l'autre qui essaye de suivre les directives de l'approche communicative se soucie des besoins de ses apprenants, les aide à surmonter leur peur de l'erreur, tente de libérer en eux la parole et encourage l'autonomie. Néanmoins, cela n'empêche pas de souligner que les deux enseignantes n'ont pas essayé de décroiser les activités qu'elles ont actualisées ; dans presque tous les niveaux (en parlant des classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AP) les activités sont cloisonnées.

Fautes des imprévus, nous n'avons pas pu assister à d'autres séances qui, probablement, pourraient nous délivrer les véritables compétences que conservent fidèlement les apprenants. Toutefois, nous avons observé, lors de la séance n°2, l'ombre d'une pratique minimale de la lecture et de l'écriture (voir la grille d'observation, page 70).

L'ensemble des apprenants sélectionné ont, selon la grille d'observation élaborée auparavant et les propos de l'enseignante (vacataire) de français, des difficultés à saisir le contenu tant au niveau linguistique que culturel, car, dans ce dernier, les élèves ont des

connaissances mais ils les actualisent en langue arabe. Ainsi, leur motivation dépend de l'activité et de la compréhension. Autrement-dit, si le jeune public a compris le thème et la totalité des idées constituantes de l'activité en question, il se voit intéresser et s'implique dans son processus d'apprentissage. Mais, en général, il est très actif et ne manifeste presque aucune forme de passivité.

L'articulation langue-culture n'est pas prise en considération. Elle est loin d'être concevable par les enseignantes. Par là, le vécu des apprenants est occulté même si, leur paysage sociolinguistique et linguistico-culturel témoigne d'une diffusion effective d'au moins deux langues, car sans se référer au statut, la majorité des 17 élèves de cinquième parle parfaitement la langue de scolarisation (l'arabe littéraire), le parler algérien et le berbère (le chaoui). Celles-ci, mettent en filigrane la langue-culture algérienne qui intervient en permanence en étant face à la langue-culture étrangère (le français). Selon la grille de notre observation sur terrain, la discussion avec l'enseignante vacataire et l'analyse des séances visitées, ce contact n'est pas pris en considération malgré les difficultés que rencontrent les élèves lors de leurs interventions (dans la plus part des cas en leur langue de scolarisation).

La participation et la motivation ne sont point perceptible, car le besoin des écoliers ne sont pas visés (voir la grille d'observation, séance n°1, page 67 à 69). Ajoutant à cela que, les écoliers se sont habitués par les comportements passifs imposés implicitement par leur ancienne enseignante (d'après les révélations de la nouvelle maîtresse). Par ailleurs, l'acte d'écrire est relégué, presque éliminé, il est restreint aux imitations (en cas d'écriture sur le cahier de cours), ce qui surgit une difficulté en écriture.

La grille d'observation ne livre pas des comportements naturels des apprenants. Ces derniers accomplissent une tâche soit pour avoir de bonnes notes, soit de peur d'une punition. Cela confirme l'absence d'une motivation dite « intrinsèque » quant aux leçons de français. Donc, l'intérêt que les élèves portent aux activités abordées lors des cours de français, s'avère artificiels et ne prennent pas en considération le « *déjà là* »<sup>1</sup> (dont l'investigation consciente serait importante) des jeunes sujets.

---

<sup>1</sup> PENDANX, Michèle, Op.cit., p. 13.

En définitive, le goût d'apprendre le français, la sensation de vivre son apprentissage et la créativité sont des éléments dont l'existence semble être éradiquer de l'univers classe et du corps éducatif tout entier.

## **II- LA MISE EN PRATIQUE DE L'EXPERIMENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS :**

En ayant pour mission la régulation de la relation apprenants-objet d'apprentissage (la langue française) dans le but d'une motivation à l'appropriation du FLE, la sensibilisation à des questions liées à l'interculturel et l'initiation à l'expression écrite (comme réponse au besoin des apprenants), cela, par l'intermédiaire de l'hybridation entre la culture source et cible, nous proposons, sur la base des résultats décelés de la grille d'observation précédemment présentée, une démarche divertissante qui débouche sur un « mini-projet inter(culturel) » (Annexe 1) qui se présente sous forme d'un petit livret. C'est un recueil d'écrits de notre public réalisés en langue source et cible, des supports exploités dans notre démarche et des clichés d'actions, de comportements et d'expressions tirées des scènes pédagogiques actualisées lors des activités proposées. Tous cela sont obtenus grâce à l'engagement des 14 apprenants soumis à deux modalités de travail (individuel et collectif) guidées par leur enseignante. Ceci dit, nos discussions hebdomadaires avec cette dernière nous ont permis de fusionner notre pratique pédagogique avec le projet 2 (« Lire et écrire un conte »<sup>1</sup>) et la séquence 1 (« Identifier la structure narrative »<sup>2</sup>) du manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP pour, enfin, tracer les fiches pédagogiques usées respectivement de la manière ci-après :

### **A- La présentation des fiches pédagogiques : les activités et les supports utilisés :**



Projet 2 : Lire et écrire un conte.

Séquence 1 : Identifier la structure narrative.

Activité : Oral / Compréhension.

Durée de l'activité : Une heure et 30 minutes.

<sup>1</sup> SARITI, Lamine, FERRAH, Sacia, ADJROUD, Nafissa, NOUI, Fouzia, NADJI, Mohamed, Op.cit., p. 43.

<sup>2</sup> Ibid.

Public : Classe de 14 apprenants de la cinquième année primaire.

Modalité de travail : Individuel.

Support : Texte audio<sup>1</sup> (Annexe 1, page 13).

Titre : « L'histoire de Papa Noël » (récit imaginaire composé par l'enseignante à partir des sources :

- ❖ La chanson « *Petit papa Noël* »<sup>2</sup> de Julie Dassylva et Roger Sauvignac.
- ❖ Le fichier Internet « *L'histoire du Père Noël* »<sup>3</sup>

Acte de parole : Donner des informations sur des événements et des personnages.

Compétence à initier : Compréhension orale / Expression orale : Construire le sens d'un message oral en réception tout en se référant à son propre repère culturel.

Composante de la compétence à initier : Identifier la situation de communication orale.

Objectifs généraux :

- ❖ Repérer le thème général.
- ❖ Retrouver le cadre spatio-temporel.
- ❖ Identifier puis réaliser un acte de parole « donner des informations sur des personnages et des événements ».

Objectifs spécifiques :

- ❖ Motiver et déclencher la parole avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.
- ❖ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.
- ❖ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.
- ❖ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.

Traits culturels à délivrer :

- ❖ Personnage de « Papa Noël », sa légende et ses pratiques pendant Noël (selon la tradition orale cible).
- ❖ Évocation du père fouettard et son équivalent en tradition orale source.
- ❖ Savoir-vivre avec l'Autre intrinsèque (gentillesse).

---

<sup>1</sup> Ce texte est présenté en écrit dans la même Annexe, pp. 15-16.

<sup>2</sup> ROSSI, Tino, Cité par DASSYLVA, Julie, SAUVIGNAC, Roger, *Petit papa Noël, Album es plus grands succès de Noël*, Benwano, 2011, Consulté le : 12 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.youtube.com/watch?v=cYbWOEAApuQ>>.

<sup>3</sup> *L'histoire du Père Noël*, Consulté le : 12 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.histoire-fr.com/dossier\\_pere\\_noel.htm](http://www.histoire-fr.com/dossier_pere_noel.htm)>.

### Moyens utilisés :

Tableau à craie, cahier d'essai, cahier de cours, micro ordinateur, voix de l'enseignante, tableau, cahier d'essai, cahier d'abécédaire.

### Déroulement prévu de la séance

I/ Éveil d'intérêt (moment d'imprégnation) : Procéder à un jeu de charade :

- ❖ Mon premier est un membre de la famille.
- ❖ Mon deuxième est une fête du nouvel an.
- ❖ Mon tout est un personnage qui offre des cadeaux aux enfants sages.

II/ Présentation du support audio : (voir Annexe 1, page 13).

III/ Moment d'observation et d'analyse (phases d'écoute) :

1<sup>ère</sup> écoute : (Questions de contrôle)

Question 1 : De quoi s'agit-il ?

Question 2 : De quoi parle l'histoire ?

2<sup>ème</sup> écoute :

Question 1 : Quels sont les personnages du conte ?

Question 2 : Quand est-ce que l'histoire s'est déroulée ?

3<sup>ème</sup> écoute :

Question 1 : Que fait Papa Noël ?

Question 2 : Que fait maman ?

Question 3 : Que se passe-t-il dans l'histoire ?

Question 4 : Qu'a fait Jérémie pour sa sœur ?

Question 5 : Comment était sa sœur ? Contente ou triste ?

4<sup>ème</sup> écoute :

Question 1 : Quel est le personnage qui reconforte la petite fille Élisabeth ?

Question 2 : Comment est-il habillé ?

Question 3 : Que va-t-il offrir à Élisabeth ?

Question 4 : Est-elle contente ?

Question 5 : Est-ce que Jérémie a eu son cadeau ?

Question 6 : Pourquoi ?

IV/ Moment d'évaluation (Récapitulation = Résumer l'histoire)

- Les personnages.
- Le moment et le lieu.
- L'évènement.
- La fin.

Pour amener les apprenants à trouver le titre du texte de manière autonome, l'enseignante débute la séance par un jeu de charade. À ces trois phases, elle fixe les réponses des apprenants sur le tableau en vue de les infirmer ou de les confirmer.

Une fois l'intitulé découvert, l'institutrice clarifie la progression de la leçon. Elle introduit le texte audio en notant le titre et les sources sur le tableau pour montrer aux élèves de quoi s'agit-il et d'où vient-il. Ensuite, elle situe ses jeunes partenaires en identifiant le genre du texte à écouter<sup>1</sup> et leur explique.

Ensuite, l'animatrice passe aux quatre phases d'écoute avancées ci-dessus, mais avant d'entamer chacune d'elles, elle avance (tout en expliquant) une consigne (ce que les apprenants doivent faire après chaque écoute).

Durant chaque écoute, la maîtresse note les différentes réponses sur le tableau pour, enfin, parvenir à amener les apprenants à sélectionner la (les) bonne (s) réponse (s) qui, par la suite, feront la plate-forme et le contenu du résumé prévu pour l'étape « IV/ ».

Dans chaque écoute, l'enseignante se focalise sur les indices marquant les moments du récit, les personnages, les noms, adjectifs, quelques actions et aussi des savoirs-être avec l'Autre intrinsèque (voir les mots et les passages écrits en gras dans le texte « L'histoire de Papa Noël », Annexe 1, pages 15-16). De plus, la facilitatrice introduit quelques questions qui portent sur la culture cible (voir les questions en bleu, page précédente). Elle demande aux élèves d'y répondre. À travers la réponse donnée, elle les pousse, petit à petit, à mobiliser leurs connaissances culturelles antérieures et puiser de leur patrimoine socioculturel des bribes culturels afin d'accéder au sens et aux traits culturels glissés par les questions prévues.

Les parties « III/ » et « IV/ » (voir les deux pages précédentes) forment en tout le « test d'attitude à l'oral » qui nous permettra par la suite d'obtenir des données concrètes concernant la tentative de la prise de parole en français, les comportements adoptés et les savoirs culturels délivrés.

---

<sup>1</sup> Le détail de cette étape figure dans la suite de cette phase dite expérimentale.

## Fiche pédagogique n°2 :

« Il était une fois un petit sapin »

Projet 2 : Lire et écrire un conte.

Séquence 3 : Identifier la structure narrative.

Activité : Lecture / Compréhension de l'écrit.

Durée de l'activité : Une heure et 30 minutes.

Public : Classe de 14 apprenants de la cinquième année primaire.

Modalité de travail : Individuel.

Support : Texte<sup>1</sup> écrit<sup>2</sup> (voir texte, Annexe 1, pages 19-20).

Titre : « *Le sapin* » présenté sous forme d'un fichier PDF (proposé par André Otte dans l'activité de Compréhension de lecture).

Acte de parole : Donner des informations sur :

- ❖ Des évènements.
- ❖ Des pratiques culturelles.

Compétence à initier : Compréhension écrite / Expression écrite : Construire le sens d'un message écrit en réception tout en se référant à son propre repère culturel.

Composante de la compétence à initier : Identifier la situation de communication écrite.

Objectifs généraux :

- ❖ Lire et comprendre le texte globalement.
- ❖ Identifier les éléments en repérant les indices textuels visibles (thème – personnages – espace – temps – évènement) et la chronologie du conte.

Objectifs spécifiques :

- ❖ Motiver et déclencher l'envie d'une expression écrite avec la mobilisation et l'intégration des savoirs culturels sources.
- ❖ Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.
- ❖ Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.
- ❖ Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.

Traits culturels à délivrer :

- ❖ Le sapin entre la culture source et cible.

---

<sup>1</sup> Le texte original figure dans l'Annexe 2 (voir le CD).

<sup>2</sup> Les textes supports sont tous présentés de façons à attirer l'intention des apprenants en utilisant la passion qu'ils ont vers le dessin et les couleurs. Ce changement d'exposition de texte se détache un petit peu des apparences habituelles et dont le but est de faciliter la compréhension aux maximums.

Moyens utilisés : Tableau à craie, cahier d'essai, 14 exemplaires photocopiés du texte écrit accompagner (sur le verso de chaque copie) d'activités de compréhension et d'expression écrites, cahier d'abécédaire.

Déroulement prévu de la séance

I/ Éveil d'intérêt (moment d'imprégnation) :

Bref rappel du texte étudié à l'oral pour zoomer l'une de ses parties

II/ Présentation du support écrit : (voir Annexe 1, pages 19-20).

III/ Moment de découverte :

- ❖ Lecture magistrale par l'enseignante.
- ❖ Lecture des apprenants.
- ❖ Discrimination des unités de sens du texte support (explication collective du texte).

IV/ Moment d'analyse et de reformulation : Questionnaire dirigé pour la compréhension du texte :

- 1) Le texte est : une lettre ?  
un conte ?  
un dialogue ?

Coche la bonne réponse

- 2) Quel est le **thème** de l'**histoire** ?  
.....
- 3) **Où** se passe-t-elle ?  
.....
- 4) Quels sont les **personnages** du conte ?  
.....
- 5) Qui est le **héro** de ce conte ?  
.....
- 6) Combien mesurait-il ?  
.....
- 7) Des hommes sont venus en quel mois ?  
.....
- 8) Qu'ont-ils fait ?  
.....
- 9) Où déposent-ils les sapins ?  
.....

10) Qui achète le petit sapin ?

.....

11) Le sapin est-il content d'aller chez cet enfant ? Écris la phrase qui le montre.

.....

Après l'éveil d'intérêt, l'enseignante présente (voir page précédente, partie « II/ ») et distribue le texte accompagné de la partie « IV/ » (voir page précédente) sur le verso de la feuille. Comme nous l'avons nommé, cette dernière forme en tout le « test d'attitude à l'écrit » (voir le questionnaire précédent) dont la réalisation sera annoncée après l'étape « III/ » antérieurement expliquée, car celle-ci, offrira les outils nécessaires pour y répondre.

Durant cette activité, l'enseignante s'assure, avant d'entamer chaque étape, du passage du message et de la compréhension totale des consignes destinées au jeune public. Ainsi, elle met le point sur le thème, le lieu, les personnages et le mois, à travers les questions posées. Ces réponses là, véhiculent des traits culturels tirés de la culture cible et font trait au vécu des apprenants.



### Fiche pédagogique n°3 :

« Sous les timbres d'une chanson de Noël »

Projet 2 : Lire et écrire un conte.

Séquence 3 : Identifier la structure narrative.

Activité : Récitation

Durée de l'activité : Une heure et 30 minutes.

Public : Classe de 14 apprenants de la cinquième année primaire.

Modalité de travail : Collective : deux groupes répartis en six garçons et huit filles.

Support : Partie d'une chanson<sup>1</sup> (refrain et deux tercés) chantée par Julie Dassylva (Annexe 1, page 23).

Titre : « *Petit papa Noël* »<sup>2</sup> de Tino Rossi chantée par Julie Dassylva.

Tâche à accomplir : Compléter les paroles de la chanson.

Compétence à initier : Compétence (inter)culturelle.

Composante de la compétence à initier : Identifier la situation de communication orale.

Objectifs généraux :

- ❖ Développer la capacité d'écoute attentive chez l'apprenant.

<sup>1</sup> La chanson entière figure dans l'Annexe 3 (voir le CD).

<sup>2</sup> ROSSI, Tino, cité par DASSYLVA, Julie, SAUVIGNAC, Roger, Op.cit.

- ❖ Développer le système phonétique de la langue chez l'élève.
- ❖ Discriminer auditivement les outils linguistiques et culturels déjà abordés lors des deux activités précédentes.

Objectifs spécifiques :

- ❖ Motiver et déclencher l'envie d'écrire en suivant la prononciation rythmique des paroles.

Traits culturels à délivrer :

- ❖ Leçon présentant l'un des chants de Noël dont l'Autre le chante souvent la veille de cette fête. Le texte est intégralement présenté en langue française.

Moyens utilisés : Tableau à craie, micro ordinateur, document sonore, cahier de poésie.

Déroulement prévu de la séance

I/ Éveil d'intérêt (rappel et pré-écoute) :

- ❖ Rappel de la comptine récitée auparavant (« Au claire de la lune »).
- ❖ Introduire la chanson « Petit papa Noël ».

II/ Présentation du texte entier (voir Annexe 1, page 24) et du texte dit lacunaire :

*Du refrain* {  
 Petit ..... ,  
 Quand tu ..... du ciel  
 Avec des jouets par milliers,  
 N'oublie pas mon ..... .

{  
 Mais, avant de ..... ,  
 Il faudra bien te couvrir.  
 Dehors .. vas avoir si ..... .  
 C'est un peu à cause de ... .

{  
 Il me tarde tant que le .... se lève  
 Pour voir si .. m'as apporté  
 Tous les ..... joujoux que je .... en rêve  
 Et que je t'ai commandés.

*Au refrain* {  
 Petit ..... ,  
 Quand tu ..... du ciel  
 Avec des jouets par milliers,  
 N'oublie pas mon ..... .

III/ Phase d'écoute et « test récapitulatif » : - Explication du contenu textuel et réalisation de la tâche.

IV/ Post écoute : Evaluation : correction collective.

Cette activité s'effectue dans le cadre d'une double modalité de travail (individuelle et collective). Elle se compose de trois parties :

La pré-écoute : Pour commencer, l'enseignante annonce que le contenu de cette leçon se fonde sur une chanson (sans révéler le titre). Elle demande aux apprenants de lui faire part de la comptine qu'ils ont déjà emmagasinée dans leurs mémoires, puis désigne des volontaires pour la réciter avec soin. Ensuite, elle présente et identifie le texte en fixant l'intitulé de la chanson et sa source originelle sur le tableau.

L'écoute : Où l'enseignante entame le « test récapitulatif ». Elle demande au jeune public de se répartir en deux petits groupes. Elle distribue à chacun d'eux un fragment de texte lacunaire formé de quatrain et l'accompagne d'une consigne : « écoutez attentivement la chanson et complétez les vides », mais cette application ne sera mise en œuvre qu'après avoir procédé à une première écoute pour pouvoir expliquer le contenu de la chanson. Après, les apprenants vont alterner écoute et complétion des paroles de la chanson.

La post écoute : L'enseignante passe à l'évaluation dont la correction collective des fragments incomplets du texte musical proposé.

Ainsi, il est à signaler que l'écoute et la post écoute composent le centre du « test récapitulatif » dont l'objectif est l'investigation des connaissances ultérieurement acquises, c'est-à-dire la mise en œuvre des savoirs mémorisés lors des deux activités précédentes (Oral / Compréhension et Lecture / Compréhension de l'écrit).



#### **Fiche pédagogique n°4 :**

« Mon joli sapin »

Projet 2 : Lire et écrire un conte.

Séquence 1 : Identifier la structure narrative.

Activité : Récréation et entraînement à l'écrit.

Durée de l'activité : Une heure et 30 minutes.

Public : Classe de 14 apprenants de la cinquième année primaire.

Modalité de travail : Collective : deux groupes répartis en six garçons et huit filles.

Support : Fragment textuel<sup>1</sup> tiré du cahier de lecture du CP proposé par Mm Legaef, enseignante à l'école Emile Zola, 1987-1988, p. 23 (Annexe 1, page 27).

Titre : Sans titre.

Tâche à accomplir : Décoré une branche de sapin.

- ❖ Décorer une petite branche de sapin naturelle (fraîche) tout en mettant en exergue la lecture à tour de rôle du texte illustratif présenté.
- ❖ Raconter sous forme d'un petit conte la tâche vécue.

Compétence à initier : Communication orale, compréhension écrite, expression écrite.

Objectifs généraux :

- ❖ Éveiller la passion que les enfants éprouvent pour tout ce qui brille, coloré et sucré.
- ❖ Initier les élèves à la compréhension à travers une lecture consciente et les amener à découvrir quelques traits de la culture française.
- ❖ Susciter la motivation des élèves en les impliquant dans un travail manuel artistique et interculturel.

Objectifs spécifiques :

- ❖ Identifier et employer des adjectifs de couleurs (épithète ou attribut) : « rouge », « vert (e) », « jaune », etc.
- ❖ Utiliser du présent de l'indicatif
- ❖ Employer une expression imagée : la comparaison avec « comme, moins que, plus que ». (Comparer les sapins décorés).
- ❖ Apprendre et comprendre quelques notions : « sapin », « boule »
- ❖ Utiliser des formules modèles : « il était une fois » et les articulateurs logiques.
- ❖ Mettre en œuvre les traits culturels sources et ceux cibles.

Traits culturels à délivrer : Le sapin entre la culture source et cible.

Moyens utilisés : Tableau à craie, 14 exemplaires de textes illustratifs, fiches cartonnées de différentes couleurs brillantes coupées à l'avance en carrés de 3cmx3cm, 2 ciseaux, des crayons et des stylos, des bonbons multicolores, deux pots colorés au préalable, terre fraîche, deux branches de sapin, du chocolat sous forme d'abeille.

---

<sup>1</sup> Le fragment original figure dans l'Annexe 4 (voir le CD).

## Déroulement prévu de la séance

### I/ Éveil d'intérêt (rappel) :

- ❖ Rappel des contenus étudiés et présentés en détaille par la fiche pédagogique n°1 (« découverte de la légende de Papa Noël »), la fiche pédagogique n°2 (« Il était une fois un petit sapin »), la fiche pédagogique n°3 (« Sous les timbres d'une chanson de Noël »)
- ❖ Introduire et distribuer les fragments textuels.

### II/ Présentation du texte :



.....

Comme Magali est contente. Sa maman a acheté un



beau grand **sapin** au marché et c'est elle toute seule qui va le décorer. Elle mettra des

**boules rouges**  **vertes**  **, jaunes**  **, des étoiles**  **et sept**

**guirlandes dorées.**

Comme le **sapin**  brillera et toute la salle à manger sera belle. Vivement la

fête de Noël qu'on déballe tous les cadeaux, et qu'on souhaite « Bonne Fête » à tout le

monde et surtout à ses parents.

Mm. LEGAEF, *Cahier de lecture du CP*, École Émile Zola (France), 1988-1989 p. 23

### III/ Moment de distraction et « test pratique » : la mise en pratique des outils intériorisés au cours des activités précédentes et les mettre sous forme d'écrit par la suite.

Le déroulement prévu de cette activité, qui actualise le « test Final », se scinde en deux grandes parties :

1- La première partie se bifurque en deux phases :

1. 1- Avant la distribution du texte : Avec l'usage exclusif de la langue française au départ, l'enseignante fait un rappel de tout ce que les apprenants ont vu durant les activités ultérieurement abordées (grammaire, conjugaison, vocabulaire) afin de les enchaîner et d'introduire cette nouvelle tâche. Elle explique, ensuite, aux élèves les étapes à suivre au cours de la séance. En même temps, elle explicite les consignes à respecter. Ici, la première partenaire de l'enseignement apprentissage du FLE emploiera respectivement le français, les gestes et s'il y a difficulté un élève sera désigné pour reprendre les dire de son enseignante en arabe. Puis, l'enseignante distribuera les exemplaires du texte déjà préparés. (15mn).

1. 2- Après la distribution du texte : l'enseignante effectue une lecture magistrale et la succède des lectures des apprenants. Par la suite, l'enseignante explique le texte et émet quelques questions de compréhension afin que chaque groupe arrive à proposer à son support textuel un titre (GN<sup>1</sup>). Ainsi, les leaders des groupes fixeront ces derniers au tableau. Puis, l'institutrice distribue aux trois groupes les outils et les accessoires prévus pour la concrétisation de leur texte.

2- La deuxième partie se subdivise en trois phases :

2. 1- Avant la décoration du sapin : une deuxième lecture de l'enseignante s'opère alors que chaque élève soulève l'accessoire qu'elle nomme durant sa lecture. Puis, vient la préparation de la petite branche en 5mn (mettre la terre fraîche dans le pot coloré en vert et y planter la branche de sapin).

2. 2- Pendant la décoration du sapin : les élèves alternent lecture identification d'objets et décoration du sapin c'est-à-dire que, durant la décoration de la petite branche, les apprenants effectuent à tour de rôle la lecture de chaque phrase et désignation de chaque objet.

2. 3- Après la garniture du sapin : l'enseignante demande aux apprenants de raconter leur expérience. C'est une production écrite sous forme d'un conte (raconter).

---

<sup>1</sup> Groupe nominal.

Pour assurer la compréhension, l'enseignante désigne au fur et à mesure, au cours des trois phases précédentes, un apprenant pour expliquer les procédures en langue maternelle.

#### IV/ La mise en écriture : « test final » :

Après la décoration du sapin, l'enseignante demande à chaque groupe d'apprenant de raconter par écrit l'expérience vécue en insérant, dans leur production écrite, la formule modèle « Il était une fois » ou autre et les articulateurs qui identifient les moments du récit, de plus, emploient les adjectifs, le présent et l'imparfait. Cette forme d'expression écrite collective constitue l'objet de notre « test final ».

Comme nous les avons présentés au défilé, les supports didactiques insérés au sein de nos fiches pédagogiques se varient entre ceux oraux et écrits. De même, au-dessus des objectifs (généraux et spécifiques) visés par chacune des fiches pré-expliquées, se met en tête un objectif de recherche traduit en chacun des cinq tests proposés.

#### **B- L'explication des tests et du processus suivi lors de l'expérimentation :**

Comme déjà signalé dans l'introduction générale, le processus suivi lors de notre expérimentation se base sur une stratégie dont le soubassement est l'hybridation entre la culture source et cible. Il envisage un pré-test culturel succédé de cinq tests proposés à l'entreprise d'une double modalité de travail : individuelle et collective. Cette manière de procéder se répartie en sept étapes :

Étape n°1 : Sans se concentrer sur sa signification religieuse, « la Noël » est avant tout un évènement dont l'Autre célèbre chaque année. En tant que moment de festivité et de joie. Il est souvent considéré comme étant « *une fête de l'enfance, dans un cadre familial* »<sup>1</sup>. Cette caractéristique enfantine a fait l'objet de notre sélection et intrusion au cours de la séance observée n°2 (voir la grille d'observation, page 69 à 73). Car, avant de discuter avec la deuxième enseignante, elle avait déjà préparé quelques cours pour clôturer le projet 1 figurant dans le manuel scolaire pour entamer le projet 2. Le jour où nous avons négocié notre démarche avec elle et obtenu son « OK », elle avait programmé une activité de langue (orthographe) portant sur « les signes orthographiques : le trait d'union (-), le

---

<sup>1</sup> « Noël », In Encyclopédie Hachette Multimédia 2006 (2004), [DVD], Version 10.

tréma (¨), la cédille (¸), l’apostrophe (’) » (voir la grille d’observation, séance n°2, mêmes pages). Donc, elle nous a proposé d’introduire, d’abord, la notion de « Noël » au cours de la leçon en question.

Pour ne pas fausser ce que l’enseignante a préalablement prévu comme leçon, nous lui avons donné notre accord. C’est dans ses circonstances que le jour même de notre première observation effectuée sous la direction de cette institutrice (voir toujours la grille d’observation, séance n°2, page 69 à 73) s’avère être le point de départ de notre phase expérimentale. L’objectif est d’éveiller et de maintenir la curiosité des apprenants et susciter en eux le sens de découverte de l’étranger et d’approcher la langue française. De plus, les entraîner intelligemment à puiser dans leurs propres souvenirs, l’équivalent partiel de « la fête de Noël ».

Étape n°2 : À partir des représentations révélées par les apprenants et de leurs propositions émises lors de l’étape pré-expliquée, nous avons (après avoir opéré notre observation et analysé sa grille) mis en application un « pré-test culturel ». Il s’agit d’une activité constituante d’une tâche à accomplir avec affinité par les élèves. Elle consiste en la récolte, auprès des grands-parents ou des parents, d’informations sur le personnage mystérieux qui apparaît le jour d’« Achoura » et sur les pratiques festives traditionnelles exercées lors de « Yennayer ».

En prenant en considération les conséquences érigées par la négligence de l’acte d’écriture (expliqué au cours de la section précédente : Le commentaire et le constat décelé de la grille d’observation, page 82) et le niveau auquel nous avons trouvé les apprenants (à l’oral et à l’écrit), nous avons allégé cette épreuve en demandant aux sujets de transcrire et de construire, avec ce qu’ils ont comme moyen linguistique (langue source), un petit essai comportant tous les renseignements recueillis.

Par ce pré-test, nous visons un double objectif :

- ✓ Établir un diagnostic informatif permettant d’identifier les pré-acquis linguistiques et culturels de notre public ainsi de pouvoir sélectionner quelques traits culturels pour, enfin, les transposer implicitement dans les activités d’apprentissages envisagées par la suite ;
- ✓ Apprendre aux écoliers à découvrir les richesses de leur propre culture, à réfléchir et apprendre à chercher des éclaircissements à tout ce qui leur est ambigu. De plus, les

amener intelligemment à s'imprégner des idées constitutives du contenu conçu en la progression de notre mini-projet (inter)culturel (Annexe 1).

Étape n°3 : En suivant toujours le fil idéal des élèves et la modalité de travail individuelle, nous avons introduit cette étape par un éveil d'intérêt (car ici l'enseignante fait le premier pas dans le nouveau projet), où l'insertion des résultats de notre « pré-test culturel » (Annexe 1, page 5, 7, 9).

D'ores et déjà, les apprenants nous ont fait part de quelques traits tirés de leur patrimoine culturel, gravés solidement dans leur répertoire spirituel et qui peuvent actualiser le fait du croisement partiel (dont les différences y sont incluses) ou total entre la culture source et cible. Sur cette base, nous leur avons programmé un voyage pour qu'ils s'engagent et aillent « À la découverte de la légende de Papa Noël ». Dans le sillage des moments de cette aventure et sous l'angle de l'activité « Oral / Compréhension », nous avons suggéré aux enseignés un « test d'attitude à l'oral » (voir la fiche pédagogique n°1, pages 84, 85, 86 et 87). C'est une épreuve dont le contenu, d'un côté, suit l'hierarchie des objectifs pédagogiques dans le cadre de l'enseignement apprentissage du conte, entre autre, son thème, sa chronologie, son cadre spatio-temporel, ses personnages, ses événements et ses spécificités linguistiques (vocabulaire, temps des verbes, adjectifs). Et d'un autre, il donne vie aux spécificités de « la Noël », entre autre, le personnage du Père Noël et de son compagnon le Père Fouettard que les apprenants ont rattaché à « Bouchaïeb »<sup>1</sup>, personnage qui, selon eux, apparaît le jour d'« Achoura »<sup>2</sup> et à l'arbre de Noël qui est « le sapin ».

Comme nous l'avons déjà signalé vers la fin de la fiche pédagogique n°1 (voir page 86) le « test d'attitude à l'oral » se compose de deux parties :

La première comporte les quatre phases d'écoute contenant en tout 15 questions : deux pour les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> écoutes, cinq pour la 3<sup>ème</sup> écoute et six pour la 4<sup>ème</sup> écoute. Ces dernières, mettent en œuvre le rapport étroit langue-culture source à la croisée de la langue-culture cible, cela, dans le but de susciter la réflexion sur le soi intérieur, une initiation aux questions liés à l'interculturel et d'une motivation à l'appropriation orale du FLE.

---

<sup>1</sup> Vocabulaire tiré des productions réalisées lors du pré-test culturel, Annexe 1, pp. 5-7-9.

<sup>2</sup> Ibid.

La seconde partie, intitulée « moment d'évaluation (récapitulation = résumer l'histoire) », est une sorte d'un processus de regroupement des pièces maitresse actualisées par les réponses obtenues des quatre phases dans une expression orale libre et naturelle.

Ainsi, nous avons pris le soin de rapporter les résultats (le corpus oral) de ce premier test dans le sillage de la sous-section suivante.

Étape n°4 : En zoomant un seul élément défilé par le texte « L'histoire de Papa Noël » (le sapin de Noël), nous informons les jeunes apprenants qu' « Il était une fois un petit sapin », où nous entamons le « test d'attitude à l'écrit » (voir la fiche pédagogique n°2, pages 89-90) envisagé dans l'activité de « lecture / Compréhension de l'écrit ». L'essence de cette procédure est la compréhension de l'univers culturel de l'Autre à la lumière du propre univers socioculturel des enseignés (l'usage de la branche du sapin et de l'arbre tout entier).

Toujours dans le cadre d'un travail individuel, nous avons envisagé une première tentative d'articulation lecture-écriture, cela en respectant encore l'ensemble des doubles objectifs généraux et spécifiques de la leçon (voir la fiche pédagogique n°2, page 88).

Comme nous l'avons conçu entre les lignes de la précédente sous section, le dit « test d'attitude à l'écrit » (voir encore la fiche pédagogique n°2, pages 89-90) est une activité sur laquelle les élèves vont répondre en étant en contact permanent avec le texte. Elle intervient pour initier les apprenants à un 1<sup>er</sup> jet d'écriture en focalisant toute leur intention sur le support textuel proposé.

Cette pratique apprend à l'élève comment exploiter tout « les coins » du texte pour comprendre et savoir les concrétiser. Ce deuxième test est scindé en deux parties :

L'initiale propose un « questionnaire dirigé pour la compréhension du texte » présentant 11 questions variées entre un QCM<sup>1</sup> (une seule question à trois choix) et des questions ouvertes courtes (dix questions). Cette manière de procéder, permet d'évaluer la proportion d'implication, d'intérêt, de compréhension et delà, parvenir à mesurer le degré de motivation.

---

<sup>1</sup> Question à Choix Multiple.

Tout comme les résultats du « test d'attitude à l'oral », les données du « test d'attitude à l'écrit » forme un corpus écrit qui sera exposées et analysées au cours de la sous section suivante.

Étape n°5 : Dans le but d'investir les connaissances vues lors des activités de l'Oral / Compréhension et de Lecture / Compréhension de l'écrit (voir les fiches pédagogiques n°1 et 2 page 84 à 90), nous avons amené les apprentis à chanter « Sous les timbres d'une chanson de Noël » (voir la fiche pédagogique n°3, page 90 à 92). Cette pratique délibérante des chènes de l'ennuie et mettant à l'épreuve la prononciation rythmique des mots, configure, sous l'angle de l'activité de « récitation », un « test récapitulatif ». Un petit exercice au cours duquel un « texte lacunaire » (établi à partir de la chanson « Petit Papa Noël » (Annexe 1, page 23) apparaît pour consolider les pré-acquis des jeunes apprentis.

Cette épreuve se constitue de quatre strophes (un refrain de quatre vers pris en double et deux quatrains) que nous avons séparées l'une des autres en quatre morceaux. Chacun de ces derniers sont distribué sur le nombre d'apprenants participant de la manière suivante : le refrain est destiné aux enseignés du premier groupe, les deux différents quatrains seront distribués sur les deux rangés mises en face à face du deuxième groupe.

Afin de pousser les apprenants à mobiliser leur cognition, nous avons retiré et effacé de chaque strophe des mots :

- relevant du « test d'attitude à l'oral » ;
- pouvant avoir leur synonyme ou antonyme (puisque les élèves ont déjà étudié cela) ;
- faisant partie des pronoms personnels et d'adjectifs.

En travaillant en groupe, chaque élève complétera, en écoutant les parole de la chanson envisagée, son propre fragment. Au moment venu, chaque groupe sélectionne une seul réalisation, désigne un « leader » qui lit le passage rempli et choisi par ses camarades. La lecture est mise en œuvre à tour de rôle tout en suivant la structure originel de la chanson de « Petit Papa Noël » (Annexe 1, même page). Cette manière de faire et d'agir est la source d'un corpus écrit présenté et analysé dans le dessin de la prochaine sous-section.

Étape n°6 : Des timbres d'une chanson de Noël, nous convergeons vers la proposition d'« une phase de récréation, de distraction et de pratique artistique ».

Substituée à l'activité d'« entraînement à l'écrit », « Mon joli sapin » (voir la fiche pédagogique n°4, page 92 à 96) vient alterner lecture, actualisation des pré-acquis linguistiques (adjectif, antonymes, synonymes et les trois moments du récit) et culturels (le personnage de Papa Noël, le Père Fouettard, Bouchaïeb personnage d'Achoura, la branche du sapin de Yennayer et le sapin entier de Noël) pour qu'enfin, chaque groupe créera un objet à hybridation culturelle combinant entre la culture source (sur la forme) et celle cible (sur le fond).

Cette façon de concrétisation des pré-acquis fait le tout de notre « test pratique » dont le corpus apparaît sous forme de clichés d'actions qui dévoile les comportements et les postures des apprenants. Ces données seront mises à plat prochainement.

Étape n°7 : La présente étape intègre un « test final » (voir la fiche pédagogique n°4, page 96). Après avoir vécu l'expérience de réalisation manuelle du motif voulu, chacun des deux groupes d'élèves contribuera à l'achèvement de notre pratique pédagogique par le passage à l'expression écrite dont la consigne est « de raconter par écrit le processus d'élaboration de son objets tout en intégrant tous les éléments qu'il a vu pendant la stratégie que nous avons envisagée », entre autre, les formulent structurant le récit, les outils linguistique acquis tout au long de cette expertise, etc.

Comme nous les concevons, les sept étapes expliquées plus haut suivent le cheminement d'une approche (inter)culturelle qui devance en premier plan l'hybridation culturelle. Une source motivationnelle mettant en exergue l'interpénétration entre des bribes culturelles issues de la tradition orale source et cible. Une tentative dont l'utilité est de combler les difficultés de compréhension voire d'apprentissage de la langue de Molière, d'apprendre aux élèves à puiser de leurs repères culturels ; des éléments qui déclenchent en eux le plaisir d'apprendre le français. De plus, leur créer un climat de confiance liant entre le familier et l'étranger pour aider notre jeune public à surmonter ses peurs, son insécurité et de faire face au différences imposées par la langue-culture de l'Autre. Telle est notre stratégie d'apprentissage qui s'inspire et prend comme soubassement le croisement des connaissances culturelles rudimentaires des apprenants avec ceux de la culture cible, cela dans le but d'une motivation à l'appropriation du FLE.

Afin de valider les critères de réussite de notre étude scientifique (une motivation des écoliers pour l'appropriation saine du FLE) et de réaliser notre mini-projet prévu dès le

départ, nous avons jugé utile de ne consacrer, pour notre pratique que les séances supplémentaires (programmées tous les samedis) et de « rattrapages » fixées par l'enseignante en personne.

### **C- La description du corpus, l'analyse et l'interprétation des données recueillies :**

Nous ne pouvons pas exposer notre corpus sans avoir à détailler l'élément précédent, c'est-à-dire « l'explication globale du processus suivi lors de l'expérimentation ». Donc, nous expliciterons prochainement les particularités des étapes dernièrement expliquées en suivant l'organisation des activités proposées au sein de notre étude, mais avant tout, il est de notre devoir de signaler que, durant toutes les séances actualisant notre partie pratique, l'enseignante utilise le non verbal, le langage corporel (gestes et mimes) et désigne, de temps en temps, l'un des apprenants pour reformuler les consignes émises en langue de départ cela, afin d'assurer la compréhension du message.

Au cours de la présente sous-section, nous exposons les données extraites du pré- test et de chacun des tests envisagés durant notre stratégie ultérieurement expliquée.

Sous l'ombre de l'activité de l'Oral / Compréhension<sup>1</sup>, l'architecture de la fiche pédagogique n°1 (voir page 84 à 87) met parallèlement en exposition les données du « test d'attitude à l'oral » faisant l'objet de l'étape n°3 (voir page 98) et du pré-test avançant l'étape n°2 (voir page 97) à travers la narration ci-après :

En suivant les directives de la fiche pré-indiquée, l'enseignante a bien suivi le trajet prévu dont nous retenons la narration jointe du corpus oral à venir :

Dans le cadre d'un travail individuel, l'institutrice inaugure le projet 2 (« Lire et écrire un conte ») par la présentation de quatre images (Annexe 5, voir le CD) accompagnées, sur leurs versos, d'un conte qui leurs sont propres. Elle les fixe sur le tableau et demande aux apprenants d'identifier le titre ou l'histoire liée à chacune de ces représentations iconiques. Cette manière de procéder met en lumière la présente conversation :

---

<sup>1</sup> À cause d'un problème technique, la scène pédagogique concernant cette activité n'a pas pu être enregistrée convenablement.

<sup>1</sup> *Que représentent ces images ?*

\* *Kissass [kisās].*

(قصص = Histoires).

*En français, on les appelle : histoire ou récit ou conte (en fixant les mots au tableau).*

*Histoire, récit, conte sont des mots qui ont le même sens.*

*Parmi ces histoires, quelles sont celles que vous connaissez ?*

\* *Foulla oua el-akzam el-ssabaâ [ful(l)awalakzamsaba] (en désignant l'image du doigt).*

(فلة والأقزام السبعة = Blanche neige et les sept nains).

*En français, on dit blanche neige et les sept nains.*

Puisque les élèves n'ont pas pu reconnaître les trois images restantes, l'enseignante s'en ai chargé en présentant (par écrit) les intitulés des récits qui leur sont relatifs.

Après avoir explicité de quoi s'agit le projet 2, la maîtresse met le premier pas quant à notre mini-projet (inter)culturel que nous prévoyons d'obtenir de notre pratique. Cela, avec la collaboration et des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP et de leur guide, c'est-à-dire leur enseignante.

En les classant dans le répertoire du genre narratif, l'animatrice expose les productions réalisées lors du pré-test et désigne, parmi les écoliers membre de notre public, trois volontaires qui, par la suite, procèdent à la lecture respective des manuscrits<sup>2</sup> 1, 2 et 3 exposés dans l'Annexe 1 (voir pages 5, 7 et 9) se sont des réalisations que, en adoptant la modalité de travail individuelle, les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP nous ont, au cours de l'étape n°2 (voir page 97), fait part des expressions écrites effectuées en langue de départ et dont nous avons sélectionnées trois.

Le parcours respectif des trois rédactions (Annexe 1, pages 5, 7 et 9) donne vie à un champ culturel algérien gravé dans les profondeurs de sa tradition orale. De cette dernière, notre public a pu, grâce à son engagement et son enquête exploratoire, nous délivrer (en ordre) des traits culturels tels que :

➤ « Achoura [a]jura » : comme thème général et fait culturel issu de la culture source ;

<sup>1</sup> Le tiré correspondant au chiffre 8 sur le clavier de l'ordinateur désigne l'enseignante, tandis que l'étoile (\*) indique l'un ou les apprenants.

<sup>2</sup> Vous trouverez les traductions soignées des manuscrits 1, 2 et 3 sur le mini-projet (inter)culturel (Annexe 1, pages 6, 8, 10). Elles expliquent d'une manière approximative les contenus présentés par les apprenants. Cela est valable pour toutes les narrations reportées intégralement.

- le personnage de « Bouchaïeb [buʃajəb] » : comme thème spécifique lié à Achoura ;
- « Yennayer [jennajɛr] » : Comme évènement culturel marquant le nouvel an en culture source, ses particularités dont la préparation d'un plat traditionnelle dit « Irachmen [iraʃmn] », ses procédures et ses raisons, ainsi qu'une vue historique sur le dit « Yennayer » ;

Tel que nous le constatons, ceux-ci font partie du patrimoine linguistique et socioculturel algérien de part son vocabulaire particulier et ses emprunts spécifiques.

Au début, le « manuscrit 1 » (Annexe 1, page 5) raconte le mythe d'« Achoura » revendiqué par le dit « Bouchaïeb ». Celui-ci est un homme qui apparaît le jour d'Achoura. Il punit les gens (jeunes ou adultes) croisés sur son chemin. C'est un personnage qui porte une barbe de l'aine, se vêtit d'une manière désorganisée, laide et met sur lui une ceinture bourrée d'épine, etc.

Ensuite, la production écrite en question met en lumière les festivités d'« Achoura », entre autre, les recettes de cuisines traditionnelles préparées en cette occasion, l'emplacement des branches du Laurier-rose (« Alili [alili] ») ou de branche de sapin (selon d'autre version) au seuil des portes de chaque pièce le matin du jour d'Achoura.

Quant à travers les « manuscrits 2 et 3 », les élèves dessinent les procédures de célébration de « Yennayer » tout en exposant la date exacte de son arrivée qui correspond au 14 Janvier du calendrier Grégorien.

L'évaluation de cette étape n°2 (voir page 97) démontre une implication volontaire et sérieuse des apprenants, dans la réalisation de la tâche proposée comme première ébauche à notre stratégie. Ils ont fait preuve d'un intérêt et d'une motivation intrinsèque à l'activité, car elle était effectuée d'une manière intentionnelle.

Effectivement, à travers les « manuscrits 1, 2 et 3 », les apprenants ont mis en éclairage des marques culturelles héritées de leur vécu et dont ils se sont retrouvés lors de leur évocation (font l'objet d'une affectivité positive).

En valorisant les efforts que les écoliers ont fournis, l'enseignante (toujours à la suite de l'actualisation de l'activité « Oral / Compréhension ») essaye d'entraîner les enseignés à revenir aux révélations dont ils nous ont fait part lors de l'évocation de la notion de

« Noël » (voir la grille d'observation, séance n°2, page 69 à 73). Afin d'enchaîner et d'hierarchiser notre pratique pédagogique, elle incite ses élèves à déceler quelques traits culturels à travers cet échange :

\_ *Qui est Bouchaïeb ?*

\* *Kalat li djeddati bianahou rajouloun yati fi Achoura adhaô hizamen moukathaf bichaouk oua yadhribo el-atfal el-ssighar.*

[*kalat lidzaddatibi annhura zulunjatifi a]urajadaoiz amen mukatafbi]awkwajadribo latfalssigar].*

(*قالتي لي جدي بأنه رجل يأتي في عشراء. يضع حزاما مكثف بشوك و يضرب الأطفال الصغار*) = Ma grand-mère m'a dit que c'est un homme qui venait le jour de Achoura. Il met une ceinture bourrée d'épines et frappe les petits enfants).

\_ *Que font vos grands-mères ou vos mamans le jour d'Achoura ?*

\* *Younadhifna el-midkhana oua adhana alili aâla aâtabati koulli babin fi el-manzili.*

[*junadi afnal midkan awajadana aliliala aarabatikullubabin filmanzili]*

(*ينظفن المدخنة و يضعن ألبلي على عتبة كل باب في المنزل*) = (Les mamans) nettoient la cheminée et mettent du lilas ...).

\_ *C'est quoi Yennayer ?*

\* *Mounassaba nahtafilou biha koulou sanatin naakoulou fiha irachmen oua ...*

[*munasabanahtailubihakullusananatinakulufihaira]menwa]*

... = Une occasion que l'on fête chaque année dont nous mangeons irachmn) (*مناسبة نحتفل بها كل سنة. نأكل فيها إرشمين و...*)

\_ *Donc, Achoura et Yennayer ressemblent à Noël.* (en intégrant le procédé de comparaison).

\* *Oui.* (Prononcé par tout le monde)

\_ *Et qu'est-ce que vous avez dit à propos de Noël ?*

\* *Papa Noël.*

\* *Ahkilna el-hissa antaâ Papa Noël [akilnalkissantapanowel]* (poursuivent et répètent les uns).

(*احكيلنا القصة انتاع* = Raconte-nous l'histoire de Papa Noël).

\* *Ahkilna el-hissa antaâ Baba Noël [akilnalkissantababanowel]* (poursuivent et répètent les autres).

(*احكيلنا القصة انتاع بابا نوال*) = Raconte-nous l'histoire de Baba Noël).

À cette demande, l'institutrice introduit son texte de « l'histoire de Papa Noël », émis sa consigne qui consiste en la réponse aux questions posées après chacune des quatre phases d'écoute prévues dans la fiche pédagogique n°1 (voir la page 86). De plus, les traces culturelles, à savoir, « Achoura » ; comme fait culturel faisant partie de la culture arabo-musulman, le personnage de « Bouchaïeb » actualisant une bribe culturelle dérivée de l'héritage patrimonial algérien, l'usage de la branche du sapin, « Yennayer » : comme évènement culturel évoqué par les apprenants eux-mêmes, sont actualisés au fur et à mesure durant le déroulement de chaque activités d'apprentissage (aussi des activités qui vont suivre) proposées au tissage de notre expérimentation.

Ainsi, notre occupation se centre uniquement sur les réponses des questions que nous avons colorées en bleu (voir les quatre phases d'écoute, page 86) du fait de leur allusion à l'hybridation culturelle (croisement entre la culture source et cible).

Après la 1<sup>ère</sup> écoute découle la communication suivante :

<p>_ <i>Question 2 : De quoi parle l'histoire ?</i></p> <p>Les réponses sur cette question sont fixées au tableau et varient entre :</p> <p>* <i>Papa Noël - Noël – Famille.</i></p> <p>Pour aider les élèves à vérifier la réponse fautive de la réponse juste, la maîtresse de français leur dit : <i>Alors les enfants qu'est-ce que vous pensez ... ces réponses sont-elles toutes correctes (elle montre du doigt le signe ✓) ? Oui ou Non ?</i></p> <p>* Réponses : <i>Non.</i> (Un apprenant répond avec hésitation).</p> <p>_ Elle (l'enseignante) reprend : <i>Qui peut venir au tableau et encadrer (le geste <input type="checkbox"/>) la bonne réponse ?</i></p> <p>* Un apprenant s'est porté volontaire et choisit le mot : <input type="text" value="Noël"/></p> <p>_ <i>Maintenant, je vous pose une autre question (elle revient au pré-test et pose une question d'ordre culturel) : Dans l'histoire, on parle de Noël. Et chez nous, comment on appelle la fête du nouvel an berbère surtout, la nuit du 13 Janvier du "mois français" ; (traduit latéralement : "your ne francis" et prononcé [jurnəfrānsis] comme le disent leurs parents et leurs grands parents) ?</i></p> <p>* Après une long réflexion et des va et vient, les élèves se souviennent du pré-test qu'ils ont effectué sur terrain, ainsi de la discussion qu'ils ont entamée dès le début de la présente séance pour répondre : "<i>Yannar [jannar]</i>" (autrement-dit, « Yennayer »)</p>
--

Après la 2<sup>ème</sup> écoute découle la communication suivante :

\_ Question 2 : *Quand est-ce que l'histoire s'est déroulée ?*

\* Réponses : *Il était une fois* – (un autre garçon répond) *Fi kadimi ez-zaman* [fikadimizzaman] (في قديم الزمان) hier – nuit – Noël. (toutes les réponses sont écrites au tableau).

\_ *Je vais vous faire écouter (Geste) l'histoire pour une deuxième fois pour trouver la bonne réponse* (déclare l'enseignante).

Puis, elle repose la question et les réponses étaient entre :

\* *Il était une fois et nuit d'hiver.*

\_ *Laquelle des deux est la plus (+) juste (✓) ?* (avance encore la maîtresse).

\* Les uns disent la première et les autres la deuxième.

Dans ce cas, elle leur propose de procéder à un vote entre rangée et finalement la troisième était la gagnante par rapport aux deux autres en répondant par *nuit d'hiver*. Et, c'est le moment où se fête aussi Noël tout comme *Yennayer*.

Après la 3<sup>ème</sup> écoute découle la communication suivante :

\_ Question 3 : *Que fait maman ?*

Après un long silence, l'enseignante comprend que ses apprenants n'ont pas bien saisis le sens de la question posée. Alors, elle la reformule autrement pour les rapprocher de la réponse :

\_ *Maman prépare quoi ? ... Elle met quoi au four ?*

\* Réponse (collective) : *Dinde*.

\_ Question (de culture) : *La maman de Jérémie et d'Elisabeth prépare la dinde pendant la veille (nuit) de Noël. Et, vos mamans que préparent-t-elles à la maison durant la veille de Yennayer ?*

Comme d'habitude, les réponses des élèves sont exprimées tantôt en leur langue source (*parler algérien* ou *Chaoui*) tantôt en langue de scolarisation (*l'arabe littéraire*) :

\* *Irashmen* [iraʃman] (Chaoui : c'est une recette traditionnelle).

\* *Sabaâtou achia mina el-faouakihi nakoulouha* [sabaatua]jaminalfawakiinakulua]

(سبعة أشياء من الفواكه نأكلها) = sept choses de fruits qu'on mange (fruits de la région)).

\* *Leghraef* [laghraef] (en parler algérien qui renvoie aux « crêpes »).

\* *El-halawiyate* [elalawijat] (الحلويات) = des gâteaux (actuellement pour certaines familles)).

Puis, les élèves (toujours de 5<sup>ème</sup> AP) ont expliqué comment leurs mamans confectionnent-elles le plat traditionnel, c'est-à-dire celui de « Irashmen » ou il est préparé à la base de quelques éléments :

\* *N'dirou el-gueddid [ndirulgədid]* (Nous mettons de la viande séchée), *leklila [ləklila]* (gervais), *el-kamh [elkəmə]* (القمح = Le blé), *el-mastora [elmastora]* (Le maïs), *el-foul [elful]* (الفول = les fèves).

Les apprenants éclaircissent que les légumes secs comme le blé, le maïs et les fèves sont mis dans un bain (trempage) le jour du 13 Janvier et ils sont cuits durant la veille.

Ils ajoutent que chez certaines familles, on prépare le poulet "*Elddajaje [eldəjəj]*" (الدجاج), disent-ils. Aussi, comme décoration, on met en « haut du cadre de la porte » ce qu'on appelle "*Alili [alili]*" (Laurier-rose) (ou une branche de sapin pour certaines familles) et une branche de « genévrier thurif » "*shiwadh ou zimba [šiwəduzimba]*", disent-ils.

Après la 4<sup>ème</sup> écoute découle la communication suivante :

\_ *Question 1 : Quel est le personnage qui reconforte la petite fille Élisabeth ?* (Explication de la question et surtout du mot « reconforte » par des gestes et des mimiques)

\* Réponse (directe et collective des apprenants) : *Papa Noël*.

\_ *Question : Que fait-il ? Qu'est-ce qu'il donne à Elisabeth ?*

\* Un apprenant répond par : *cadeau ... poupée*.

\_ *Alors, Papa Noël est un homme gentil !* (réplique la maîtresse).

\* *Oui ! Maîtresse* (disent les enfants de 5<sup>ème</sup> AP).

\_ *Question* (l'enseignante revient au contenu du pré-test et pose une autre question d'ordre culturel) : *Avant, chez vous, il y avait un homme qui se déguisait comme Papa Noël ; il mettait une longue barbe blanche mais, son habillage était différent. Comment s'appelait-il ?* (Demande l'enseignante à ses élèves).

\* L'une des filles a dit : *Galli baba bakri kanou issammouh Santa Clouz [galibababakrikanuisamu\*santacluz]* (en français : Mon père m'a dit qu'autrefois on l'appelait Santa Clouz).

Quant au moment d'évaluation (pour résumer l'histoire), il s'est déroulé ainsi :

\_ *Qu'est-ce que vous avez retenu de l'histoire ?*

\* *Ata baba noal doumyatoun litiflati wa aâkaba etttiflo essaghir [atababanowaldumjatunlittiflatiwaakabattiflossagiro]*

( أعطى بابا نوال دمية للطفلة وعاقب الطفل الصغير ) = Papa Noël a donné une poupée à la fille et a puni le petit garçon).

\* *Papa Noël un cadeau à Élisabeth.* (répond un autre apprenant)

\_ *Papa Noël donne un cadeau à Élisabeth. Donne ou offre. On dit : donne ou offre. Les deux mots donne et offre ont le même (=) sens.* (ajoute la maîtresse).

\_ *Est-ce que c'est Papa Noël qui a puni Jérémie ?*

\* *Non.* (tout le monde)

\_ *Alors, comment s'appelle celui qui puni les enfants méchants ?*

\* *Père Fouettard.* (Prononcé par un apprenant après un long silence et avec difficulté).

\_ *Comment est la fin de l'histoire ? Heureuse ou malheureuse ?* (expliquée par geste).

\* *Heureuse.* (répond un nouvel apprenant).

\_ *Heureuse pour qui ?*

\* *Élisabeth... La petite fille heureuse.* (répond un nouvel apprenant).

-*Et pour Jérémie le petit garçon ?*

\* *Malheureuse.*

\_ *Pourquoi ?*

\* *Dharbo hadhak [darboadək]* (Celui là l'a frappe).

\* *Père Fouettard.* (ajoute un autre apprenant à son camarade)

\* *Ih ! Hadhak mbassah manaârafch el-issm entaâou [i!adəkmbasamanarəfʃelismntau]*

(Oui! C'est lui mais, je ne connais pas son nom) (poursuivi le premier apprenant à son camarade intervenant).

Si nous évaluons en gros la procédure susmentionnée, nous dirons que, lors du « test d'attitude à l'oral », les jeunes sujets ont difficilement pris la parole, le niveau auquel il se trouve, l'usage systématique de la langue source et les véritables obstacles de compréhension auxquels ils se heurtent bloquent l'expression et la prise de parole, ce qui laisse, parfois, régner de longs silences et fait apparaître de grands points d'interrogation exprimés à travers leurs petits visages. Toutefois, les porteurs de ses derniers n'étaient point si avarés que ça, car ils se sont vite délibérés de leur mutisme pour nous répondre aux quatre questions en bleu que nous avons introduites et distribuées aux quatre phases d'écoute effectuées et envisagées à cette épreuve englobant l'étape n°3 de notre processus stratégique.

Le fait d'avoir des réponses quelque soit leur qualité c'est déjà « pas mal », notre public n'avait, auparavant, pas l'habitude de converser avec leur enseignante et au moins d'essayer d'exprimer et d'oser dire ce qu'ils pensent.

Toujours dans le cadre du travail individuel, le « test d'attitude à l'écrit » nous a fait part d'un corpus écrit (Annexe 6)<sup>1</sup> comportant l'ensemble des réponses transcrites par les 14 apprenants sur le même nombre de copies.

Les résultats obtenus de l'épreuve en question s'organisent sous forme de deux catégories qui prennent en considération l'effort, l'implication, l'attitude et la motivation de chaque apprenant évalué sous la direction de critères réparties en deux rubriques (selon la répartition du « test d'attitude à l'écrit ») :

La première rubrique s'attribue au questionnaire de compréhension du texte. Elle suit respectivement les critères présentés par la grille d'évaluation individuelle ci-dessus :

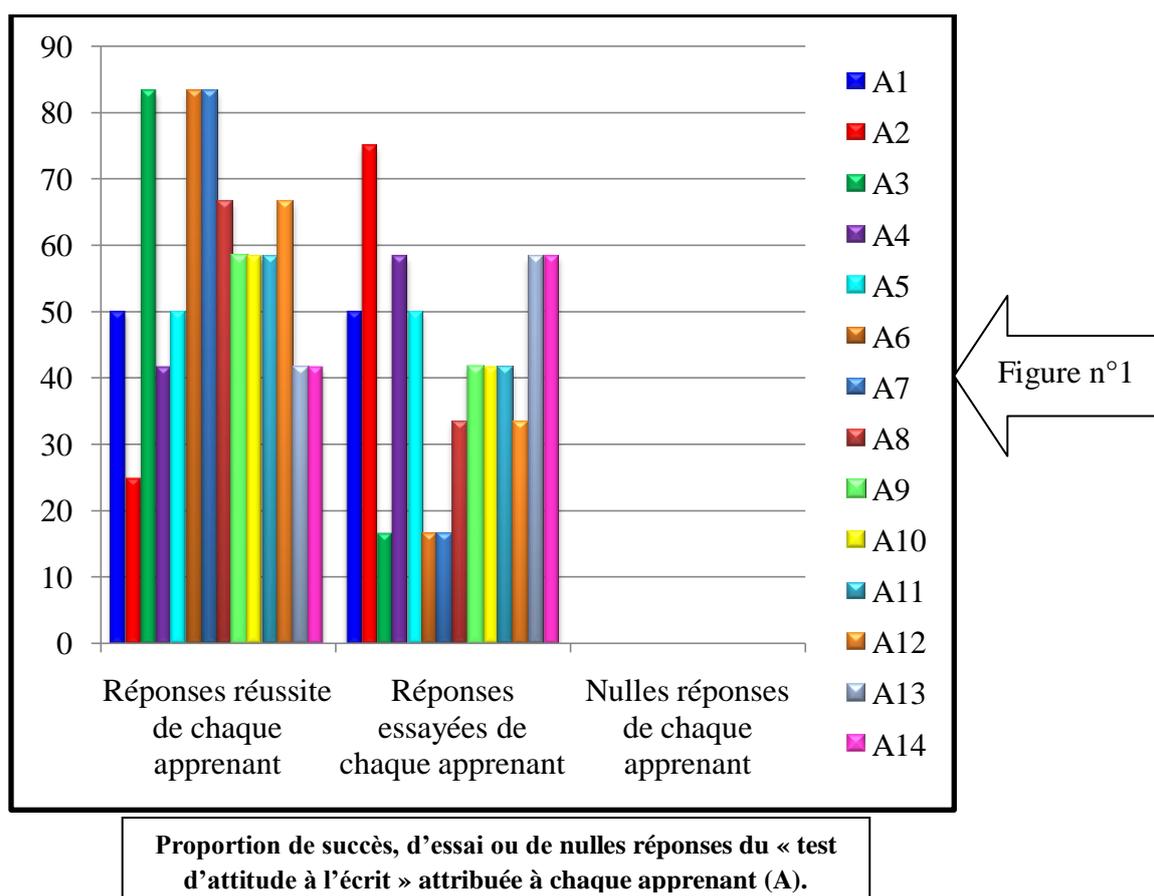
Critère d'évaluation individuelle	Oui	Non
L'apprenant a répondu sur toutes les questions		
L'apprenant a su identifier le type de texte		
L'apprenant a pu deviner le thème de l'histoire		
L'apprenant a indiqué le lieu où se déroule l'histoire		
L'apprenant a repéré au moins un personnage du conte		
L'apprenant a repéré le héros du conte		
L'apprenant a pu préciser la longueur exacte du sapin à partir du conte		
L'apprenant a su indiquer le mois durant lequel l'action s'est opérée		
L'apprenant a deviné ce qui s'est passé durant l'action		
L'apprenant a trouvé le lieu où s'est manifestée l'action		
L'apprenant a reconnu qui a acheté le héros		
L'apprenant a écrit la phrase comportant l'adjectif révélant la satisfaction du héros.		

En suivant les critères insérés dans la grille d'évaluation individuelle ci-dessus, nous accordons respectivement, d'un côté, à chaque enseignant, d'un autre, à la classe des 5<sup>ème</sup> AP toute entière, ses propres données numériques d'après la :

<sup>1</sup> Cette Annexe est consultable sur le CD.

- ❖ Proportion de succès, d'essai ou de nulle réponse du « test d'attitude à l'écrit » attribuée à chaque élève.
- ❖ Proportion de succès, d'essai ou de nulle réponse du « test d'attitude à l'écrit » attribuée à la classe de la 5<sup>ème</sup> AP.

L'analyse des données classées dans la grille d'évaluation individuelle et qui forment les multiples réponses transcrites (Annexe 6) de chaque apprenant nous a permis d'aboutir à la synthèse de la proportion de succès, d'essai ou de nulle réponse du « test d'attitude à l'écrit » attribuée à chaque élève configurée ci-dessous :



L'étude détaillée de la figure n°1 (voir le diagramme ci-dessus) étiquette à chaque élève ses propres réponses réparties entre : réponses réussites (ou justes), réponses d'essais (le geste ou le fait d'écrire même si les réponses sont fausses) et réponses nulles (le fait de ne rien écrire). Elles nous affichent un taux maximum de 83.33% de succès marqué par trois élèves (A3<sup>1</sup>, A6 et A7 (Annexe 6, pages 4, 7 et 8)) face à un taux arrivant jusqu'à 75% d'essai obtenu par un seul apprenant (A2 (Annexe 6, page 3)), ce qui triomphe les

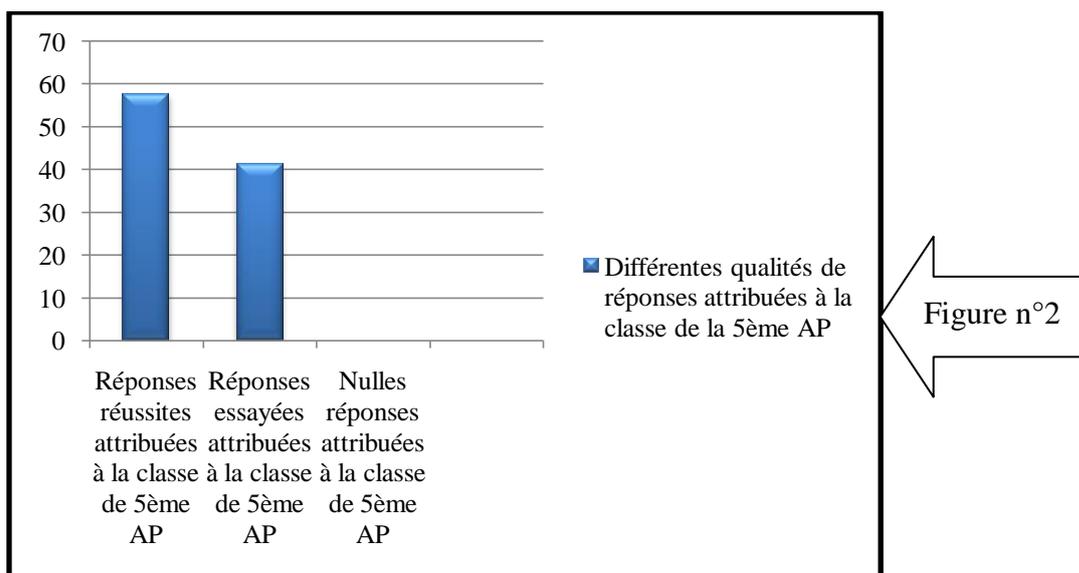
<sup>1</sup> Chaque lettre chiffrée correspond à un seul apprenant.

justesses totales des réponses sur les tentatives de réponses et d'écriture. Quand au taux minimal, la Figure n°1 (voir page précédente) révèle 25% de réponses réussites attribués à un unique écolier (A2) contre 75% collés au même sujet (toujours, A2).

Face aux jeunes apprenants A3, A6 et A7 se rivalisent d'autres sujets Avec 66,66% (A8, A12 (Annexe 6, pages 9, 13)), 58,33 (A9, A10, A11 (Annexe 6, pages 10, 11, 12)) et 50% (A1, A5 (Annexe 6, pages 2, 6)), 10/14 apprenants ont pu remonter à la surface et démontrer ce qu'ils peuvent faire. Ceci indique que les dix enfants se sont véritablement impliqués dans la lecture, la compréhension, l'identification et l'exploration des moindres coins du texte proposé.

En outre, nous remarquons 0% de nulles réponses ce qui veut dire qu'aucun des 14 élèves (membre de notre public) n'a refusé ou ne s'est opposé au « test d'attitude à l'écrit ».

De ces différentes données ciblées et minutieusement découpées, nous présentons prochainement la quintessence de l'analyse globale des résultats concrétisés par notre public. Elle rapporte avec soin la proportion de succès, d'essai ou de nulle réponse du « test d'attitude à l'écrit » attribuée à la classe de la 5<sup>ème</sup> AP à travers cette forme :



**Proportion de succès, d'essai ou de nulle réponse du « test d'attitude à l'écrit » attribuée à la classe de la 5<sup>ème</sup> AP**

L'étude des résultats dessinés par la figure n°2 (voir le diagramme figurant ci-dessus) nous délivre le taux général des qualités de réponses attribuées à l'ensemble de la classe

des 5<sup>ème</sup> AP. Elle annonce la victoire et la réussite du test d'attitude à l'écrit avec 57,68% de réponses justes sur 41,21% de réponses essayées et 0% de réponses nulles.

D'après les statistiques récoltées jusqu'ici, il paraît que notre public ne se laisse pas abattre. Malgré son niveau assez moyen et les énormes difficultés qu'il rencontre en lecture/écriture de la langue française, ces compétences et ces capacités ne le trahissent pas. Grâce à son engagement, son implication, l'intérêt qu'il porte à l'activité de lecture / compréhension de l'écrit et sa motivation à découvrir ce qui s'est passé jadis, prouve sa réussite avec dignité. Car, « Il était une fois un petit sapin » (voir fiche pédagogique n°2, page 88) est une expression cachant derrière elle l'histoire dont « le sapin » s'incarne pour vivre en lecture.

Sans se référer aux genres de réponses, nous déclarons que le véritable succès réside au fait de se lancer pour écrire. C'est le geste lui-même qui a valorisé notre premier test. Nous dirons aussi que la manière de présenter le texte : « Le sapin » (Annexe 1, pages 19-20) à été d'une grande attirance, car lors de leur distribution les apprenants se sont exprimés en déclarant : *Ma ajmalaho [maaʒmalao]* (ما أجمله = Que c'est jolie).

De la description du corpus, de l'analyse et de l'interprétation des données concernant le « test d'attitude à l'écrit », nous passons aux révélations du « test récapitulatif » dont nous pouvons relever la narration du réel alternée de son corpus comme ci-après :

« Sous les timbres d'une chanson de Noël », l'enseignante a bien suivi les pas de la fiche pédagogique n°3 (voir page 90). L'activité de « récitation » s'est vraiment déroulée en trois manches, c'est-à-dire en pré-écoute, écoute et post-écoute.

Après la pré-écoute et au cours de l'écoute, l'enseignante a laissé les apprenants de se choisir avec affinité et de se répartir en deux groupes. Ainsi, les apprenants ont préféré de se donner un nom ; le groupe dit « les blancs » se forme de six garçons, tandis que celui dit « les roses » se compose de huit filles.

En effet, l'enseignante a distribué au membre de chaque groupe le texte lacunaire qui lui est destiné. Six copies du fragment constitutif du refrain incomplet pour les blancs, quatre exemplaires du morceau contenant le premier quatrain à quatre apprenantes du groupe des roses et quatre autres pièces du deuxième quatrain au même nombre restant du

même groupe, autrement-dit au quatre autres filles du groupe des roses. Cette manière de procéder est accompagnée d'une consigne à travers laquelle l'institutrice avance aux élèves : *écoutez attentivement la chanson et complétez les vides.*

Par la suite, la maîtresse a effectué une première écoute en guise d'une explication du contenu de la chanson envisagée pour ensuite passer aux autres écoutes. Pendant cette opération, nous avons pu capturer les clichés démontrant, étape par étape, le déroulement réel de cette pratique pédagogique :

Parmi les repères qui exposent les actions d'écoutes, nous avons sélectionné :

- Quatre images qui photographient les deux groupes durant la toute première écoute :



**Images représentatives de l'acte de la toute première écoute de la chanson « Petit papa Noël »**

Des illustrations imagées ci-dessus, nous pouvons lire sur les petits visages des apprenants l'intérêt, le sérieux et l'action d'écoute attentive qu'adoptent les deux groupes d'après les deux images supérieures (images 1 et 2). Quand aux deux représentations

inférieures (images 3 et 4), les roses (les huit filles) s'attachent à son attitude de départ, mais au sein du groupe des blancs (les six garçons) deux apprenants discutent et ne se concentrent pas durant les paroles de la chanson (image 3), l'un d'entre eux couvre sa tête avec son tablier. Et, sur l'image 4, un élève s'est mis debout.

- Quatre images qui photographient les deux groupes ensemble durant l'écoute, l'accomplissement de la tâche demandée (la complétion des fragments textuels) et la vérification permanente de l'écrit réalisé :



**Images représentatives des différentes actions opérées lors de la réalisation du « test récapitulatif »**

Les images 5, 6, 7 et 8 dénotent l'engagement volontaire, naturel et conscient des deux groupes (les blancs et les roses) dans l'activité en question. Nous voyons bien de droite à gauche et en cercle :

- ✓ Les roses et les blancs suivent des yeux leur texte (image 5) ;
- ✓ Les roses suivent et écrivent et les blancs écrivent en écoutant (image 6) ;
- ✓ Les roses les et écoutent attentivement et les blancs profondément impliqués dans l'écriture et le remplissage de leurs textes (image 7) ;

✓ Les roses encore écoutent, « zieuent » leurs textes et les blancs révisent et écrivent davantage.

➤ Une image qui capte le passage véritable à l'écriture :



**Images représentatives de l'acte du passage à l'écriture durant le « test récapitulatif »**

À droite, nous observons le groupe des roses dont chaque membre écrit de son côté, à gauche, le groupe des blancs négocie ses réponses.

Après avoir rempli leurs copies, chacun des deux groupes discute ses réponses pour n'en tirer que deux. Les blancs et les roses désignent leurs « leaders » qui vont lire les doubles productions sélectionnées. La représentation imagée ci-dessus certifie l'étape dite de négociation que nous venons d'expliquer :



**Les blancs et les roses entrent en discussion et chacun de son côté trie deux productions et désigne leurs représentants pour les lire**

Les échanges verbaux actualisés au sein des groupes des blancs et des roses ont donné leurs fruits. Ils s'agissent de trois copies ; une issue des blancs et deux autres dérivent des roses (Annexe 7)<sup>1</sup>. Elles véhiculent les tentatives de réponses transcrites sur les vides du texte lacunaire. Bien évidemment, ces réalisations faisant l'essence de notre « test récapitulatif » ont fait l'objet de l'étude analytique particulière. Celle-ci, se base sur les vocables omis (voir l'étape n°5 page 100) de chaque strophe pour les classés dans un tableau singulier à trois colonnes et cinq lignes. Sur la première rubrique, nous affichons les entités gommées pour les confronter aux critères des deux autres rubriques et voir est-ce qu'elles ont été discriminées ou non par chaque collectivité d'élève. Sans avoir à expliquer la première ligne, chacune des quatre rangés restantes correspond à une réponse classée hiérarchiquement selon l'ordre des vers, car il contient sa complétion.

Sous l'angle des unités abordées au cours du « test d'attitude à l'oral » (le thème ou les personnages), du « test d'attitude à l'écrit » (les adjectifs) et de quelques activités de langue vues auparavant (depuis le début de l'année scolaire, telles que les pronoms, les synonymes, les antonymes), nous procédons à la présentation et à l'analyse des efforts de chaque ensemble d'apprenti de la sorte :

Premièrement, nous exposons les résultats du « test récapitulatif » propre au groupe des blancs (Annexe 7, page 2) :

Mots	Discrimination	Non discrimination
Papa Noël	X	
Descendras	X	
Petit	X	
Soulier		X

**Tableau récapitulatif des résultats obtenus par les blancs**

L'apparence du classement ci-dessus pointe du doigt 3/4 réponses justes. Les blancs n'ont pas pu bien capter le mot « soulier », alors ils l'ont transcrit ainsi « coliyé » (renvoyant à « collier »). Ici, nous remarquons une confusion phonétique entre les sons

<sup>1</sup> Cette Annexe est consultable sur le CD.

« o » et « ou » et une difficulté orthographique concernant le [je], mais cela n'avoue pas l'échec des blancs, au contraire, l'erreur commise est un signe d'apprentissage et d'un processus cognitif au cours duquel les apprenants ont donné naissance à un mot peut être gravé dans leur mémoire, ayant presque le même rythme que « soulier ».

Deuxièmement, nous présentons et analysons les données du « test récapitulatif » accordées au groupe des roses :

Mots	Discrimination	Non discrimination
Jour	<del> </del>	
Tu	<del> </del>	
Beaux	<del> </del>	
Vois		<del> </del>

**Tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par la première équipe des roses**

Mots	Discrimination	Non discrimination
Partir	<del> </del>	
Tu		<del> </del>
Froid	<del> </del>	
Moi	<del> </del>	

**Tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par la deuxième équipe des roses**

**Tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par les roses**

Comme afficher ci-haut, les roses nous ont fait part d'un double résultat (Annexe 7, pages 3, 4) ce, en suivant le déroulement avancé plus haut. Donc, le tableau supérieur (le premier) souligne aussi 3/4 réponses correctes. Ceci-dit, la première équipe (constituée de quatre filles) des roses se sont trompées dans la deuxième partie du troisième vers ; au lieu de mentionner « vois », elles ont mis à sa place « moi », cela est dû à une non concentration sur la prononciation du son [v]. Tout de même les quatre élèves ont pu identifier la moitié de l'unité significative ([wa]).

Quand au tableau inférieur (le deuxième) marque encore 3/4 succès. La deuxième équipe des roses à manqué la seconde case ; pour y mettre « tu » elles ont tracé « te » ce qui indique une confusion entre les sons [y] et [ə].

Si nous comparons les résultats obtenus par les deux groupes (les blancs et les deux équipes des roses), nous dirons qu'ils sont en égalités, car chacun d'eux s'est trompé sur un seul mot et cela montre leur intelligence, puisqu'ils l'ont vite remplacé par un terme qui lui ressemble en partie. Et, une fois de plus, notre stratégie marque un point avec la réussite du « test récapitulatif ».

Si nous suivons le déroulement réel de l'activité de « récitation » (voir la fiche pédagogique n°3, page 92 et l'étape n°5, page 100), nous dirons qu'après avoir trouvé les paroles manquant de la chanson, rempli les vides et lu les trois strophes, l'enseignante a incité les élèves à procéder à une auto-évaluation d'où la correction des mots « soliyé » en « soulier », « moi » en « vois », « te » en « tu », plus, la liaison des vocables trouvés à leur synonyme ou antonyme<sup>1</sup>.

De la chanson à la distraction, « mon joli sapin » (voir la fiche pédagogique n°4, page 92) intervient pour créer un moment de repos, de joie, de créativité et de solidarité. Panachée de couleur, cette activité dite de « récréation » accompagne avec elle le « test pratique ». C'est une épreuve qui alterne, comme nous l'avons déjà signalé dans l'étape n°3 (voir pages 98-99), lecture identification des objets et décoration du sapin.

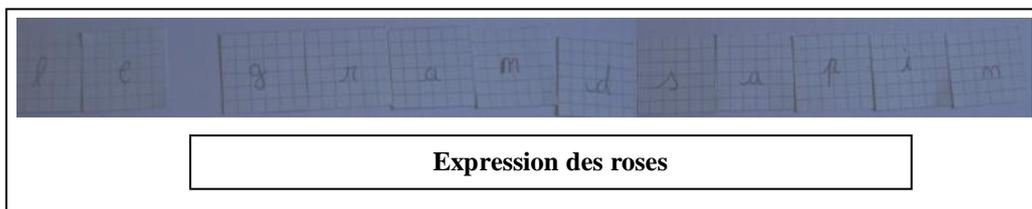
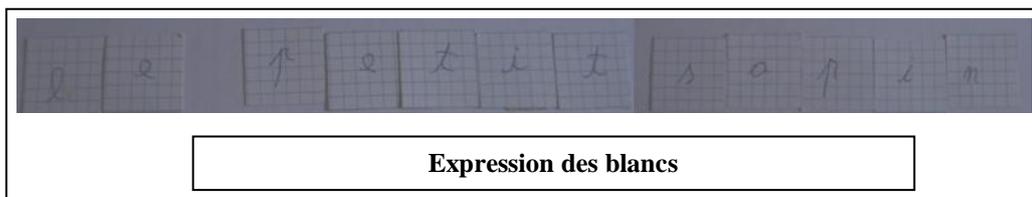
Toujours répartis en deux ensembles, les blancs et les roses empruntent le chemin de leur enseignante qui, en prenant la voie que nous avons tracée, glisse une sorte de gymnastique au cours de laquelle le groupe des blancs titre son texte « Le petit sapin » et les roses ont donné l'intitulé « Le grand sapin ». Ainsi, comme prévu dans la fiche pédagogique n°4, notre « test pratique » s'est bien achever par la réalisation avec enthousiasme et joie de l'objet voulu.

Et c'est vrai, les deux groupes ont pu décorer leurs branches de sapin et, au lieu d'écrire un message, ils ont pris les titres qu'ils ont proposé auparavant, chaque enseigné a écrit une lettre sur les petits papiers colorés pour, ensuite, coller toutes les unités obtenues

---

<sup>1</sup> Vous retrouverez les clichés de cette action et ses résultats dans l'Annexe 8 (voir le CD).

(les mettre l'un à côté de l'autre) de sorte qu'ils forment un groupe nominal ayant la fonction d'une phrase correcte (voir les titres ou expressions ci-après).



Les clichés légalisant la lecture, l'identification des accessoires et la décoration de la branche de sapin sont figurés dans l'Annexe 9<sup>1</sup>. De ces trois opérations, les blancs comme les roses ont créé deux petits sapins garnis (Annexe 1, pages 28-29 et 30-31) d'une étoile, des bonbons et du chocolat.

La description, l'analyse et l'interprétation de cette étape (n°4 voir page 99) se résument dans les deux objets créés. En fait, les paires de branches de sapin décorées traduisent et concrétisent l'hybridation culturelle. Un entremêlement entre la culture source dont la branche du sapin (ou du laurier-rose selon les régions) est utilisée pour décorer chaque pièce de la maison le jour d'« Achoura ». Et, la culture cible dont le sapin et sa décoration (avec des bonbons, des chocolats, etc.) est utilisé à l'occasion de chaque Noël. De plus, les pratiques de cette dernière se ressemblent beaucoup à celles de « Yennayer ».

Enfin, la description du corpus, l'analyse et l'interprétation des données recueillies se clôturent par le « test final ». Une phase qui vient s'ajouter et compléter le « teste pratique ». Cette fois-ci, chaque groupe va nous raconter l'expérience qu'il vient de vivre ; c'est le moment où jamais d'exprimer, par écrit, ses sentiments, ses opinions, ses appréciations en toute sincérité, sans oublier les formules modèles du récit, ses moments et l'usage des adjectifs.

---

<sup>1</sup> Cette Annexe est consultable sur CD.

Malgré leurs énormes carences en langue française, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, les élèves formant les deux groupes (blancs et roses) se sont vraiment engagés dans l'acte d'écriture d'où les blancs comme les roses ont successivement donné vie aux corpus (Annexe 1, page 35 à 38) dont les réalisations scripturales des deux groupes en question. Il s'agit des essais où les apprenants nous racontent comment ils ont procédé pour décorer leurs branches de sapin ainsi, comment ils ont vécu cette expérience.

Nous précisons que durant ce test, quelques apprenants (des deux groupes) se sont beaucoup servis du texte support (Annexe 1, page 27). Sur ce, un garçon du groupe des blancs a questionné sa maîtresse sur la traduction française du mot « youzaïno [juzajino] (بزین) ». Alors, son camarade de classe lui a répondu (en indiquant du doigt) : *garnir le voilà dans le texte*. Mais quand-même, l'institutrice lui a répondu et lui a donné la même réponse, c'est alors que l'élève auteur de solution juste a dit à son ami : *je te l'avais dit !*

Par ailleurs, nous avons remarqué que grand nombre d'élèves n'ont pas arrêté de poser des questions. Ils ont librement fait usage de leurs dictionnaires habituels<sup>1</sup>, mais ils ont préféré les explications de leur enseignante, alors, ils n'ont pas hésité une seconde pour questionner : *Comment on dit ça* (ils indiquent le mot ou l'expression) en français ? Lorsque la maîtresse leur livre la réponse, les élèves la répètent et le leader du groupe écrit sur le champ.

Sans nous amuser à chercher les erreurs orthographiques et les incohérences qui apparaissent sur les lignes des productions scripturales des deux groupes d'élève, nous avons fixé des yeux nos objectifs concernant le repositionnement des comportements des apprenants en vers le français, c'est-à-dire apprendre aux enseignés à prendre plaisir à apprendre ce moyen de communication, et l'initiation à un 1<sup>er</sup> jet d'écriture, pour analyser les données du « test final » (Annexe 1, page 35 à 38).

Afin d'avoir des résultats plus fiables et scientifiques, nous avons jugé utile de soumettre les copies n° 1, 2, 3 et 4 (toujours, Annexe 1, mêmes pages) à ces critères classés dans « la grille d'évaluation collective » :

---

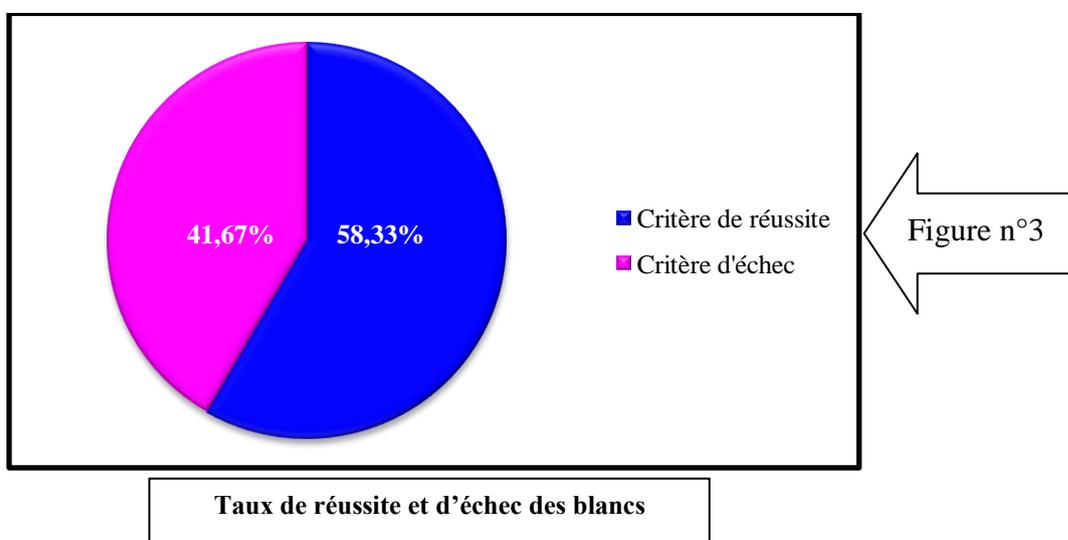
<sup>1</sup> - SABOR, Mohamed, Apprendre le français par soi-même Expression et communication Dictionnaire (Arabe-Français) Contenant 2650 mots, Dar El Houda, Alger.

- Apprendre le Français dans 7 jours, Dar El Badr, Alger.

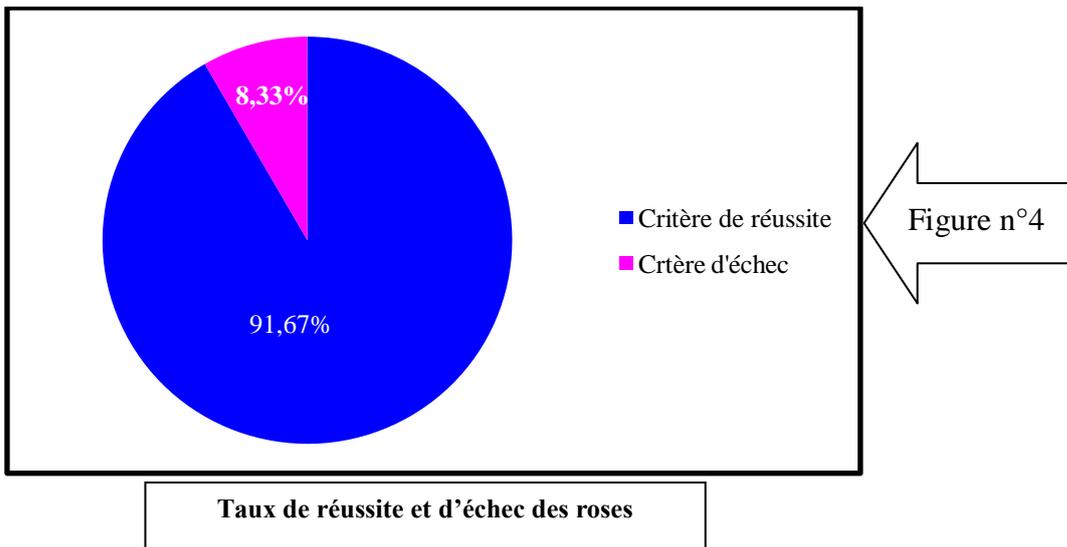
- Dictionnaire Scolaire El Motardjim ElWadjiz Français-Arabe, Dar El Badr, Alger.

Critère d'évaluation collective	Symbole <sup>1</sup>	Oui	Non
Les apprenants ont écrit	C1		
Les apprenants ont rédigé au moins un paragraphe	C2		
Les apprenants nous ont fait part d'une seule production	C3		
Les apprenants ont soigné leur (s) copie (s) et leur écriture	C4		
Les apprenants ont titré leur texte	C5		
Les apprenants ont respecté les trois moments du récit	C6		
Dans leur production, les apprenants ont inséré la formule modèle « il était une fois » ou son équivalent.	C7		
Les apprenants ont introduit des personnages	C8		
Les apprenants ont employé des adjectifs	C9		
Les apprenants ont utilisé des verbes	C10		
Les apprenants ont conjugué les verbes utilisés dans leur écrit	C11		
Les apprenants ont usé des noms d'objets et d'outils de décoration	C12		

La grille ci-dessus nous offre la possibilité d'aboutir aux données numériques en accord avec le taux de réussite et d'échec du groupe des blancs (les six garçons) et le taux de réussite et d'échec du groupe des roses (les huit filles), représentés successivement par les figures n°3 et 4 ci-après :



<sup>1</sup> Chaque lettre chiffrée représente un seul critère.



De la comparaison des deux figures ci-dessus, il ressort que les blancs ont échoué dans le « test finale » avec 58,33% de critère de réussite contre 91,67% pour les roses. Cela est dû au manque des critères :

- ✓ C3<sup>1</sup>, car l'ensemble des élèves des blancs nous ont fait part de trois productions singulières (Annexe 1, page 35 à 37), ce qui signifie que les six garçons n'étaient pas solidaires. Ils n'ont pas travaillé en collaboration l'un avec l'autre et chaque paire d'apprenants a accompli la tâche indépendamment des autres membres (les élèves ont travaillé en deux). Pourtant, dès le début de notre pratique, l'enseignante leur a laissé la liberté de se choisir par affinité ;
- ✓ C4, parce que les apprenants membre des blancs n'ont pas vraiment soigné leur copie et leur écriture (Annexe 1, page 37), ce qui prouve que la majorité d'entre eux ne porte aucun intérêt à la langue française ;
- ✓ C6, du fait que les enseignés n'ont pas respecté les trois moments du récit surtout, les deux garçons qui ont réalisé la première copie (Annexe 1, page 35) ;
- ✓ C7, car la consultation des trois productions (toujours, Annexe 1, même page) révèle que les auteurs de la première copie se sont amusés à répéter deux fois la formule modèle « Il était une fois » ;
- ✓ C11, C'est vrai que les blancs ont utilisé des verbes (C10), mais ils ne les ont pas conjugués dans leurs écrits tels que « mettre » et « décorer » (Annexe 1, page 36). C'est le cas pour le groupe des roses dont l'usage infinitif des verbes « aider » et « découper » (au lieu de « décorer »).

<sup>1</sup> Les lettres chiffrées sont à voir sur la grille d'évaluation collective, page précédente.

À propos du C11, il paraît que seulement deux binômes faisant partie des blancs ont titré leur texte (Annexe 1, pages 35, 37).

Pour synthétiser, nous dirons que d'après les résultats, les roses constituant de huit filles remportent cette manche ; elles ont passé le « test final » avec succès grâce à leur collaboration et à leur solidarité. Elles ont fait de leur mieux pour présenter une copie propre (Annexe 1, page 38) et une écriture soignée. Néanmoins, les deux équipes ont un problème d'usage de verbes et de leur conjugaison. Cette difficulté était présente dès le début de notre pratique sur terrain, au départ la totalité des apprenants (qu'ils sont partisans des blancs ou des roses) n'utilisaient point de verbe, leurs phrases étaient vides de sens, mais au cours de notre expérimentation, ils sont arrivés à les employer mais à l'infinitif, sauf que pour l'auxiliaire être (avec quand-même une petite difficulté).

#### **D- Le constat et le bilan de l'expérimentation :**

Au cours de notre phase expérimentale, nous avons remarqué l'apparition d'une satisfaction, d'un plaisir et d'un enthousiasme non observés au départ sur les petits visages de notre public. Les enfants de la 5<sup>ème</sup> AP ont tous prouvé leur présence soit dans l'un ou l'autre test. Avec leur habilité et leur innocence, ils n'ont pas hésité de décorer leur classe et leurs scènes (dont ils sont acteurs) avec l'humour. Cela se voit clairement au début du premier travail collectif (le « test récapitulatif »), lorsque l'enseignante de français a demandé à ses élèves de se répartir en deux groupes, elle a prononcé en pointant du doigt le groupe des garçons (dit les blancs) : *vous êtes le groupe ...* », alors un enseigné lui a répondu : *le groupe nominal sujet*. Il en n'est de même que durant le test pratique où un jeune garçon a avancé dans sa langue de départ (pour faire rire) : *avant Papa Noël donnait des cadeaux et maintenant, il frappe les enfants*.

En outre, nous avons assisté à l'émergence d'une sorte de fascination, de compétition entre le groupe des filles (les roses) et celui des garçons (les blancs) et d'étonnement. Toujours lors du test pratique, les roses étaient éblouies des accessoires que nous leur avons distribués en guise de la garnison de leur petite branche. À cette égard, elles ont déclaré : *Oh ! La la ! Que c'est joli !* Discrètement, elles observaient les blancs décorés leur branche de sapin en s'exprimant : *Oh ! Le sapin des garçons est plus beau que le notre !* Aussi, certains apprenants ont même étaient surpris lorsqu'ils ont découvert que le

sapin n'était qu'autre qu'un arbre qu'il connaissait très bien mais qu'ils ne savaient pas sa nomination en français.

L'aventure que nous avons menée au parcours de notre expérimentation, nous a permis d'en avoir un constat pluriel. En tant qu'ensemble, il met à plat l'orientation comportementale surprenante des jeunes élèves de la 5<sup>ème</sup> AP entre autre le fait de (d') :

- ✓ Utiliser leur mémoire à partir de situations familières, puisent des représentations simples à partir de l'espace présenté par cette dernière ;
- ✓ Parfois, mobiliser les connaissances de base préalablement emmagasinées ;
- ✓ Retenir un vocabulaire bien déterminé et le réutiliser dans un moment adéquat ;
- ✓ Chercher avec satisfaction le soin voire la qualité de présentation de leur travail
- ✓ Poser trop de question et chercher à comprendre tout élément ambigu ;
- ✓ Repérer, analyser et corriger leurs erreurs avec l'aide de l'enseignante ;
- ✓ Connaître différents calendriers organisant et rythmant l'année ;
- ✓ Identifier divers aspects ou traits de leur patrimoine culturel ;
- ✓ Connaitre partiellement l'existence de l'Autre et de sa culture ;
- ✓ Être sensible au dessin, au couleur, à la music et à toute brillance ;
- ✓ Enrichir leur sens artistique et manifester leurs énormes besoins de créer ;
- ✓ S'intéresser aux questions relatives aux histoires et aux mythes
- ✓ Feuilletter très fréquemment un livre, un dépliant et consulter le dictionnaire pour chercher le mot voulu en français ;
- ✓ Accorder un soin à l'écriture et au cahier de français en particulier ;
- ✓ Participer activement tout en gardant une petite peur vis-à-vis de la lecture des textes en français.
- ✓ Adopter une attitude de tolérance, d'approche au FLE (assister aux séances non officielles comme celles programmées au Samedi ou celles dite de rattrapage).
- ✓ Affronter leurs obstacles et ne pas abandonner très vite une activité ou une tâche ;
- ✓ S'exciter en abordant une épreuve presque non linguistique (le test pratique) ;
- ✓ Se sentir concerner dans une tâche particulière ;
- ✓ Motiver et impressionner par la méthode que nous avons envisagée.

Toutes ses constatations paraissent être positive et est signe de la réussite de notre démarche pratique. Toutefois, elles ne garantissent en aucun cas, l'existence et la

persistance de quelques obstacles au niveau des comportements de notre jeune public dont les apprenants :

- ✓ Ont du mal à discerner les analogies et les différences existantes entre la culture source et cible ;
- ✓ Arrivent avec difficulté à situer les événements tirés de la vie quotidienne de la société source et cible les uns par rapport aux autres ;
- ✓ Ont des carences à l'expression du temps et de l'espace (l'usage des verbes et leur conjugaison).

Jusqu'à ce jour, la langue source est de plus en plus présente dans la salle éducative. Les apprenants usent toujours de leur premier repère linguistico-culturel, cela afin transposer ses connaissances préliminaires en faveur d'une appropriation saine du FLE. Ceci est conforme à ce que certains apprenants se rendent partiellement compte du rapprochement entre le champ linguistique de départ et d'arrivée.

Dans ce cadre et vers la fin de notre phase expérimentale, l'un des apprentis (un garçon du groupe des blancs) a établi une correspondance entre, par exemple, le vocable « moche » (dont le sens renvoie à « laid ») au terme *moche* [moʃ] tiré de sa langue source et dont la signification indique « chat » en français.

### **Conclusion :**

Tout au long de notre phase expérimentale, nous avons cherché à entreprendre le trajet d'une démarche didactique et plus scientifique qui semble bien déterminée notre objet d'étude, se rapportant au fait d'une motivation à l'appropriation du FLE par le biais d'une hybridation culturelle. La collaboration du cadre pédagogique représenté par la personne de l'enseignante responsable de l'enseignement du français à l'école primaire HABIBI Ali, nous a offert l'opportunité de réaliser notre enquête par l'observation de classe, par là, notre pratique tout entière. Notre état des lieux, dont l'objectif principal converge vers le ciblage du niveau et du public, a participé en grande partie à la schématisation du processus conforme à notre projet de recherche. C'est une étape décisive dans la mesure où elle nous a permis d'avoir une idée sur les différentes procédures d'enseignement, ainsi voir de plus près, les multiples comportements des principaux acteurs de l'enseignement apprentissage en générale.

À côté de cela, cette visite pédagogique nous a livré les besoins des apprenants membre de notre échantillonnage ; de nous situer par rapport au projet en cours d'application et tracer un plan de marche s'accommodant avec la progression annuelle du programme de la classe des cinquièmes années. Ceci a facilité le choix des supports didactiques à introduire dans nos activités d'apprentissages envisagées pour notre action éducative.

Comme nous l'avons préalablement avancé, les différents objets exploités durant notre expérimentation, découlent l'un de l'autre, une sorte d'hypertexte dont le premier, qui est le texte de « l'histoire de Papa Noël » (proposé aux apprenants), donne naissance au conte versifié du « sapin » qui, à son tour, conduit à l'une des chansons enfantine de Noël ; « Petit Papa Noël » dont la musique se joue sous la décoration du sapin sous la direction d'un fragment textuel « sans titre ». Tous ces piédestaux sont présentés de façon à faciliter la compréhension et à attirer, dès le premier « coup d'œil », l'attention des enseignées, ce qui fait que nous nous sommes permis de jouer sur l'apparence globale presque de tous les supports didactiques (amalgamer l'écrit avec des petits dessins).

Du patrimoine culturel cible au patrimoine culturel source, notre étude a hybridé entre deux horizons linguistico-culturels différents dans le but de motiver, de sensibiliser et de repositionner les apprenants vis-à-vis du FLE et les inciter à s'en approprier. Notre manière de procéder a suivi la logique de quatre fiches pédagogiques élaborées à la lumière du projet 2 et de sa séquence 1 figurant sur le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP.

En effet, le processus stratégique que nous avons bâti a donné des résultats encourageants. Il a réussi à séduire voire à motiver les apprenants en déclenchant chez eux le dit « vouloir comprendre » pour découvrir l'Autre. La curiosité de savoir l'inconnu s'est, elle aussi, forgée un édifice à l'intérieur des jeunes esprits et la recherche du « pourquoi ? » a trôné leur cognition. Ce, malgré les multiples difficultés rencontrées au niveau de la compréhension, de la lecture et surtout de l'écriture. Car, quoique privé de cette dernière, notre jeune public a relevé le défi et s'est lancé de « bon gré » dans l'acte d'écrire.

Grâce à la contribution et à l'engagement des élèves, notre expérience effectuée sur le socle du terrain intellectuel a donné ses fruits. Elle a révélé des données très prometteuses quant à l'enseignement apprentissage dans le contexte algérien. Le pré-test

culturel et les cinq tests intégrés au sein de la démarche didactique ont respectivement permis aux apprenants de (d') :

- ✓ Découvrir la richesse de leur univers culturel et d'exploiter les dits « rudiments de la culture » afin d'établir un consensus entre le familier dont l'affectivité s'avère très positive et l'étranger ;
- ✓ Se délibérer de leur mutisme et de leur peur pour enfin s'exprimer en toute sécurité et de dire « je ne sais pas », « comment se dit ça en français ? », etc.,
- ✓ Effectuer un premier jet d'écriture et nous faire part de leur compréhension même si cela est sous forme d'un écrit raturé.
- ✓ Découvrir les couleurs de la langue française, ainsi s'initier à une nouvelle culture langagière.
- ✓ Vivre un moment de joie, de solidarité et d'approche au français même pour les plus démunis qui ont fini par découvrir leur utilité, surtout, lorsqu'ils se sont aperçus de l'existence réelle des éléments abordés dans leur univers d'appartenance.
- ✓ Enfin, de libérer leur plume en donnant libre cours à leur pensée pour nous faire part de leur expérience scolaire avec l'usage de la langue de Molière.

Même si notre stratégie a fait preuve d'une véritable motivation intrinsèque, le 100% de réussite et loin d'apparaître dans un seul coup d'essai, car nous ne pouvons nier l'apparition de difficultés au niveau de la transmission et de l'explication des consignes résultant du blocage de compréhension et de communication auprès des écoliers, mais le « vouloir savoir » était plus fort que le « vouloir renoncer », ce qu'il les a poussés à faire de leur mieux pour accomplir chacune des tâches que nous leur avons confiées.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

De notre constat de départ dont les lettres révèlent l'une des multiples réalités marquant la souffrance de l'enceinte scolaire algérienne, à une tentative de remédiation déléguée à la recherche, notre réflexion est née d'une vérité amère ; l'écartement des élèves de la langue française, l'énorme gouffre qui s'élargit de jour en jour entre l'un et l'autre et le désintéressement voire l'« amotivation » brisante à la vivacité d'un cours de FLE, nous ont permis de fixer des objectifs permettant de créer une affectivité positive qui contribuent à épurer la relation apprenants-objet d'apprentissage sous l'angle d'une vision triadique consciente et précise.

Vêtu d'une délicatesse apparente, notre sujet consiste à mettre en œuvre une nouvelle perceptive pour une motivation à l'appropriation du FLE, cela, au moyen de la dite hybridation culturelle. Il s'est servi du vécu et de la partie intime à l'élève, ainsi du croisement de bribes culturelles tirées des traditions orales source et cible pour susciter et maintenir la curiosité des enfants, de là, mettre en marche leur dynamique motivationnelle. Loin de toute vision ethnocentrique, vivre pleinement et avec joie l'apprentissage de la langue française et, surtout l'installation de l'esprit de tolérance, de convivialité et d'acceptation des différences étaient l'essence même et la devise de notre thème qui, en partie, adhérer à un cheminement hiérarchisé et bien raisonné.

En effet, l'accentuation sur la dimension de l'interculturel dans notre contexte géographique en faveur d'une mise à plat et d'une communication des représentations de notre jeune public envers le FLE, le repositionnement de leur comportement vis-à-vis de cette outil de contact, autrement-dit leur apprendre à prendre plaisir à apprendre le français par l'intermédiaire de l'exploitation de leur propre horizon linguistique et socioculturel, et leur sensibilisation à des questions liées à l'interculturel pour favoriser l'ouverture à l'Autre, sont les sous finalités auxquelles notre recherche s'est fiée afin de désentraver l'appropriation saine de la langue de Molière qui, à présent, est devenue presque une nécessité.

À travers le regard croisé sur le triple trajet parcouru par notre étude scientifique, nous avons essayé, au cours du premier chapitre, de déceler la relation d'(inter) indépendance existante entre la langue, la culture et la nature ; trois éléments constructifs du socle de notre travail intellectuel. De ce faisant, nous avons mis les projecteurs sur le caractère dynamique des deux premières entités, ainsi, attirer l'attention à la pluralité et au contact inévitable des systèmes linguistiques, qui infectent sa jumelle (la culture) d'où le

soulèvement du phénomène de l'interculturel par opposition au multiculturel. De plus, chercher à comprendre quel rapport établissons-nous entre elle et la didactique des langues-cultures. Et, scruter des ouvrages pour saisir le sens d'une véritable approche.

En outre, nous nous sommes concentrés sur l'apprenant afin de savoir quelle relation a-t-il avec l'Autre, cela, à travers notre exposition de l'image du FLE au sein de l'école et l'attitude qu'adopte l'élève algérien envers cette langue. À ce stade, nous nous sommes appuyés sur l'idée de la prise en soin des savoirs initiaux et rudimentaires de l'élève. Il s'agit d'une pièce maîtresse quant à la motivation conditionnant la posture d'apprentissage de l'apprenant, ainsi qu'à l'affectivité comme étant un facteur décisif à l'acquisition d'une langue étrangère, aussi, à la prise de conscience de soi qui s'édifie au regard de l'Autre et avec qui le contact se négocie.

Lors de notre deuxième arrêt, nous avons tenté d'élucider le concept d'« hybridation culturelle » en dénouant ses constituants. Pour plus d'explication, nous avons évoqué les multiples apparences de sa partie initiale (l'hybridation) qui, d'une manière ou d'une autre, caractérise et assaisonne l'enseignement apprentissage du FLE actuel. Cette sorte d'accommodation de la pratique pédagogique s'est alternée d'une substance aromatique ; la motivation. Un ingrédient indispensable à notre sujet, la raison pour laquelle nous avons essayé de le démystifier et le lier au premier chapitre. Afin d'argumenter sa primordialité dans l'acte pédagogique, nous avons circonscrit les quelques uns des plus importants éléments.

Quant à l'axe définitif de notre travail, nous l'avons consacré aux moindres détails de notre expérimentation. Un engagement sur terrain effectué dans un établissement primaire ; l'école HABIBI Ali – Amentane B – Batna, grâce à l'engagement des jeunes apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP. Cette pratique qui est la notre, a comporté deux grands axes : un état des lieux étalé sur cinq séances et une application de notre stratégie élaborée à partir du constat de celle-ci. Notre procédure s'est actualisée par un pré test et cinq tests introduisant par cinq activités d'apprentissages soigneusement explicités dans quatre fiches pédagogiques. Notre méthode empirique a soudé ces pièces pour crayonner un plan de marche abordé en sept étapes.

En guise de réponse à notre problématique qui cherche à savoir comment l'hybridation culturelle peut être un outil de motivation pour une appropriation saine du

FLE. Aussi, de quelle manière l'entremêlement des cultures source et cible stimule l'élève et l'entraîne à apprendre volontairement le français, nous nous sommes parvenu à l'élaboration d'un mini-projet (inter) culturel cela, à travers la mise en œuvre d' : un test d'attitude à l'oral, un autre à l'écrit, un test récapitulatif, pratique et un test final. Ces cinq épreuve étaient insérer dans les activités de : l'Oral / Compréhension, Lecture / Compréhension de l'écrit, récitation et récréation (ou entraînement à l'écrit), toutes, inscrite dans le cadre de la narration.

Ces dernières sont inscrites dans un cadre narratif qui nous a offert l'opportunité de choisir des supports d'études. Nous les avons présenté d'une façon à facilité la compréhension des apprenants (en vue de la prise en considération des leur multiple difficultés), à attirer leur intention et ayant une corrélation avec le pré-test envisagé dès le début de notre expérimentation, de plus, l'un découle de l'autre. L'analyse des comportements, attitudes, productions (orales ou écrites) et clichés d'actions œuvrés par notre public qui, en entreprenant deux modalité de travail, nous ont fait part de différentes données classées selon leur catégories.

En tant qu'élément clés de la réussite de notre étude, les résultats quantitatifs auxquels nous sommes arrivés nous ont permis de noter que le test d'attitude à l'orale a témoigné d'un détachement assez acceptable des habitudes passives et d'une intention positive. Ce comportement nous a permis de remarquer une régulation quant aux attitudes des élèves. Quelque soit la qualité des solutions délivrées en faveurs de l'épreuve en question, l'importance c'est qu'elles nous a déjà donné « pas mal » de donnée, surtout, notre public n'avait, auparavant, pas l'habitude de conversationner avec leur enseignante et au moins d'essayer d'exprimer et d'oser dire se qu'ils pensent.

Par rapport aux même types de résultats concernant le test d'attitude à l'écrit, nous avons relevé que, selon la grille d'évaluation individuelle, dix sur 14 apprenants ont pu réussir cette partie et nous avons pu marquer un taux de 83.33% de réponse réussites voire 57,68% de réponses justes attribuées à toute la classe. Dix d'entre eux se sont véritablement impliqués dans la lecture, la compréhension, l'identification et l'exploration des moindres coins du texte proposé. Sans oublier que 0% de nulles réponses ont été notés, ce qui veut dire que les 14 élèves (membre de notre public) se sont motivés intrinsèquement, puisqu'aucun d'eux n'a refusé ou ne s'est opposé à cette tentative d'écriture.

À propos des autres tests (récapitulatif, pratique et final) au cours desquels les enseignants ont travaillé en groupe et que ont donné, d'un côté, une égalité entre les groupes a été marquée (trois sur quatre réponses correctes pour chaque groupe). D'un autre, un sur deux groupes réussis dans le test final avec un pourcentage de 91,67% pour les roses par rapport à 58,33% des blancs. Ce qui équivaut au degré de motivation vis-à-vis de l'épreuve proposée. Par conséquent, le plus haut degré de motivation intrinsèque des apprenants fut remarqué lors du test pratique, vue l'implication sérieuse et volontaire de tous les élèves même les plus démunis.

Par ailleurs, l'analyse qualitative des tests pédagogiques proposés aux 14 élèves (en parlant du travail individuel) et aux groupes des roses et des blancs (en parlant du travail collectif) nous a autorisé d'avouer qu'un changement d'attitude considérable a régné sur les cours de français effectués durant notre pratique. En tant que des sujets trouvant une énorme difficulté au niveau de la compréhension, avait très peur de parler ou de s'exprimer (soit en français ou dans n'importe quelle langue), non pratiquants et pas du tout initiés à l'acte d'écriture. Toutes ses attitudes ont été presque neutralisées grâce à l'hybridation culturelle dont nos épreuves ont usé pour arriver à ce stade d'intérêt et de motivation.

C'est vrai que notre étude a donné des résultats, mais la problématique de la motivation des apprenants et les difficultés liées à l'insécurité au rapport à la lecture sont loin d'être résolues. De ce fait, le degré de motivation et du détournement d'attitude auxquels nous sommes parvenus doit être maintenu par une pratique hybride et diversifiée. Cette mission difficile ne serait accomplie qu'à travers une persévérance et un effort énorme qui doit être fournis par l'enseignant ou le formateur. De plus, le guide doit connaître tous les penchants, les préférences et les appréciations de son public, surtout s'il se confronte à un contexte complexe (comme le nôtre) ou, sans se référer au statut, différentes langues se diffusent, par là, une culture dite source entre en contact avec celle dite cible.

Notre expérimentation a, entre autre, confirmé nos hypothèses selon lesquelles nous avons postulé que : l'intégration de l'hybridation culturelle dans les activités d'apprentissage déclenche la dynamique motivationnelle des élèves et leur permet d'adopter une attitude de tolérance ainsi d'approcher le FLE. Et, l'agencement entre la tradition orale des sociétés source et cible charme l'apprenti et le pousse volontairement à lire, comprendre et s'engager pour s'initier à un savoir s'exprimer par écrit. À présent, nous pouvons certifier que cette procédure a donné ses fruits dans la mesure où elle a pu

libérer notre public de son mutisme, et lui a permis de transcrire son expérience d'apprenti, alors qu'il n'en n'avait guère une idée.

Pour un jeune élève, une production incohérente et marquée d'erreurs peut témoigner de prémisses d'un raisonnement cognitif actif et d'une attitude d'apprentissage positive en vers le FLE. Ceci dit, l'enseignant pourrait toujours agir sur les penchants et les préférences de ses apprenants et de leur proposer des activités ayant très à leur patrimoine linguistique et socioculturel qui pourraient leur servir de tremplin quant à l'appropriation du français. De plus, investir les propres souvenirs des élèves, c'est estimé ce qu'ils possèdent comme connaissances disparates. C'est là qu'intervient le savoir-faire de l'enseignant « conscient » qui doit à son tour faire sentir à ses enseignés l'importance et l'utilité de ses savoirs primitifs.

Tout au long de notre phase empirique, un comportement à capter notre attention, c'est que le groupe des roses constitué de huit filles ont fait preuve de beaucoup d'intérêt, d'implication, de solidarité et de soin au français (d'après les tâche qui lui ont été confié d'accomplir), contrairement au groupe des blancs composé de six garçons qui, dans la plus par des cas manifesté des signe de bavardage, de dispute et de non soin à la langue française. Cela nous pousse à se demander pourquoi les roses sont plus solidaires que les blancs ? Quelles sont les raisons qui pousse les filles à porter de plus en plus intéresse au FLE que les garçons ?

De ces interrogation ouvrant la voie à d'autre perspective, nous invitons les amateurs de la recherche et de l'engagement intellectuel de prendre le rôle quand à la découverte des motifs répondant scientifiquement à ses soucies (évoque ci-dessous). Ainsi, en guise d'un dernier mot, nous postulons qu'en fin de compte, l'hybridation est partout. Elle ne se manifeste pas seulement au niveau des cultures, mais elle est présente dans n'importe qu'elle acte pédagogique (entre les activités, les aspects de langue, etc.). L'usage et l'intervention de plusieurs éléments, facteurs et aspects dans un cours de langue, surtout étrangère, en l'occurrence le français, est la marque même d'une hybridation quelque soit sa nature.

# **Références bibliographiques**

### **Ouvrages théoriques :**

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition, Coll. "Que sais-je ?", 2005.

ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, LAMAILLOUX, Pierre, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, HACHETTE, 1993.

BALANDIER, Georges, Cité par ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition, Coll. "Que sais-je ?", 2005.

DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998.

Jennifer KERZIL, Geneviève VINSONNEAU, *Principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois (Bayeux), Sides, 2004.

MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Quadrige, 4<sup>e</sup> Ed. mise à jour, Coll. Que sais-je ?, 2004.

PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette F.L.E, 1998.

R. DASEN, Pierre, PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.

SIOUFFI, Gilles, RAEMDONCK, Dan Van, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal, 1999.

ZARATE, Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, France, Didier, 2009.

### **Dictionnaires et logiciels encyclopédiques :**

ARON, Paul, SAINT-JACQUE, Denis, VIALA, Alain, *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé Internationale, 2003.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DUBOIS, Jean, DUBOIS-CHARLIER, Françoise, GUILLET, Alain, LAGANE, René, LE MEUR, Anne, *Mini Dictionnaire Hachette livre*, Paris, Hachette, 2010.

GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

LANGLOIS, Gérard, *El Magharihi le dictionnaire de la langue française*, Alger, Chihab, 1996.

MOUNIN, George, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Quadrige, 4<sup>e</sup> Ed., 2004.

SILLAMY, Norbert, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse-VUEF, 2003.

Encyclopédie Encarta Études 2008 (2007) [DVD]. [s.l.], Microsoft Corporation.

Encyclopédie Encarta Hachette Multimédia 2006 (2004), [DVD], Version 10.

Encyclopédie libre Wikipédia, [DVD].

Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2009, [DVD], Version électronique.

36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), [CD-ROM], Micro Application.

### **Manuels et Programmes scolaires :**

Mme GRIBISSA, Karima, *Le travail en Projet Français 5 année primaire Conforme au manuel scolaire*, Alger, Editions Euro-Livre Express, 2007.

SARITI, Lamine, FERRAH, Sacia, ADJROUD, Nafissa, NOUI, Fouzia, NADJI, Mohamed, *Mon livre de Français*, Alger, ONPS, 2010-2011.

## **Revues :**

BENCHEIKH, Mustapha, DEVELOTTE, Christine, cité dans "L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire", *Études littéraires* magrébines, n° 6, 22 au 26 novembre 1993, Facultés des lettres de Rabat et Kenitra, Paris, Eds. L'Harmattan, 1995, p. 7, 226 pages.

BOUBAKOUR, Samira, "L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives", *Synergies Algérie*, [en ligne], n°9, 2010, p. 15, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>>

MEUNIER, Olivier, "Approches interculturelles en éducation Étude comparative internationale", France, *Les dossiers de la veille*, septembre 2007, p. 12, Consulté le : 25 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers de la veille/Approches interculturelles en éducation/Éducation interculturelle.pdf](http://www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers%20de%20la%20veille/Approches%20interculturelles%20en%20éducation/Éducation%20interculturelle.pdf)>.

PARISSEAU, Marie-José, "Babel", *Les Cahiers pédagogiques*, 2012-2013, p. 6, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.pba-lille.fr/IMG/pdf/Cahier\\_pedagogique\\_Babel.pdf](http://www.pba-lille.fr/IMG/pdf/Cahier_pedagogique_Babel.pdf)>.

## **Articles :**

ADODO, Ketline, *Etude sur la poésie, la tradition orale et la littérature au Togo et programme d'initiation pour les élèves de l'école primaire*, juin 2001, p.14, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/19462/12668315503adodo.pdf/adodo.pdf>>.

*Apprendre à apprendre : ça s'apprend !*, p. 1, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://ekladata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>>.

FENOUILLET, Fabien, *La motivation*, Consulté le : 18 septembre 2012, Disponible sur : <[http://www.infiressources.ca/fer/depotsdocuments/Approche\\_interculturelle\\_une\\_necessite\\_actuelle-Regard\\_sur\\_la\\_situation\\_des\\_immigrants-1repartie.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotsdocuments/Approche_interculturelle_une_necessite_actuelle-Regard_sur_la_situation_des_immigrants-1repartie.pdf)>.

FOREST, Jacques, A, MAGEAU, Geneviève, *La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination*, Consulté le : 18 septembre 2012, Disponible sur : <[http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Forest\\_Mageau\\_2008\\_Dissemination%20paper.pdf](http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Forest_Mageau_2008_Dissemination%20paper.pdf)>.

*L'histoire du Père Noël*, Consulté le : 12 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.histoire-fr.com/dossier\\_pere\\_noel.htm](http://www.histoire-fr.com/dossier_pere_noel.htm)>.

PHANEUF, Margot, *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle*, p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Approche\\_interculturelle\\_une\\_necessite\\_actuelle-Regard\\_sur\\_la\\_situation\\_des\\_immigrants-1repartie.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Approche_interculturelle_une_necessite_actuelle-Regard_sur_la_situation_des_immigrants-1repartie.pdf)>.

VIAU, Rolland, *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*, Université de Sherbrooke (Québec, Canada), p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <[http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales\\_communication/la\\_motivation\\_des\\_eleves\\_en\\_difficulte\\_dapprentissage.pdf](http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_des_eleves_en_difficulte_dapprentissage.pdf)>.

#### **Thèses et mémoires :**

ANDRADE, Lénia, *Appréhender l'interculturel dans un établissement secondaire au Portugal*, 2009, Mémoire de Master 1 professionnel Français Langue Etrangère, UJM de Saint Etienne, p. 2, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.memoireonline.com/06/09/2151/Apprehender-linterculturel-dans-un-etablissement-secondaire-au-Portugal.html>>.

ARISMENDI, Fabio Alberto, *La composante interculturelle des interactions en ligne sur une plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes : Galanet*, 2008, Mémoire de Master des Sciences du Langage M2 Spécialité Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM) Orientation recherche, Université Stendhal Grenoble III.

LAMI, Lilia, *Une didactique de l'interculturel du FLE : Oral/Ecrit au cycle secondaire*, Mémoire de Magister, Filière Didactique, Université Mentouri-Constantine, 2008-2009.

MEZIANI, Amina, *Interaction exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*, 2011-2012, 413 pages, Thèse de Doctorat en didactique, Université Mohammed Khidher-Biskra.

**Documents sonores :**

DASSYLVA, Julie, SAUVIGNAC, Roger, *Petit papa Noël, Album des plus grands succès de Noël*, Benwano, 2011, Consulté le : 12 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.youtube.com/watch?v=cYbWOEAApuQ>>.

JUDITH, Cantin, *L'évolution de l'apprentissage à travers le temps*, Consulté le : 18 mars 2013, Disponible sur : <<http://www.youyube.com/watch?v=Cs-xsvvtEZA>>.

# **Annexes**