

République algérienne démocratique populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr Moulay Tahar, Saida
Faculté des Lettres, des Langues et des arts
Département de français



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de Master de Français
Langue Etrangère
Option : Didactique et Langue Appliquée

Sujet

***L'intégration du contexte culturel et social des apprenants
dans l'enseignement du FLE : Approche
socioconstructiviste appliquée à une séquence de
production orale en 5ème année primaire***

Réalisé par

* AOUAD Zine El Abidine

Sous la direction de

* Mme. BOUHADJAR Souad

Membres du jury

- **Présidente** **Mme REKRAK Lila**
- **Examinatrice** **Mme KHELIF Khadidja**

Année universitaire : 2024 - 2025

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Madame la Professeure Bouhdjar, pour son encadrement généreux, sa rigueur bienveillante, sa disponibilité sans faille, et la finesse de ses conseils. Son accompagnement éclairé a été essentiel tout au long de cette recherche.

Je remercie également l'enseignante et élèves des deux classes de 5^{ème} année primaire qui ont participé avec enthousiasme et sincérité à cette expérimentation. Leur implication a donné à ce travail une dimension vivante, authentique et précieuse.

Je n'oublie pas l'ensemble des enseignants de l'université, qui ont contribué, par leur savoir, leur exigence et leur passion, à enrichir mon parcours académique et humain.

À toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont semé encouragements, patience et inspiration : Merci du fond du cœur.

Dédicace

**À la mémoire de mon père , parti trop tôt, mais dont l'amour, la
sagesse et la force continuent de m'éclairer chaque jour.**

**Que ce travail soit une humble trace de ta présence éternelle dans mes
pensées.**

**À ma mère, pilier de tendresse et de courage, qui a su semer en moi la
patience et l'amour de l'effort.**

**À mon épouse, dont la patience, le soutien et les encouragements ont
nourri chaque page de ce mémoire.**

**À mes deux filles, sources inépuisables de joie, d'émerveillement et de
raison de persévérer.**

**Ce travail est aussi pour vous, pour que vous sachiez que chaque mot
peut porter du sens, chaque rêve devenir lumière.**

Liste des tableaux

Grille ministérielle d'évaluation des acquis en langue française (MEN, 2020)	68
Données quantitative Test 1 groupe Témoin	68
Données quantitatives Test 2 groupe Témoin	71
Comparaison des résultats – Groupe Témoin : Test 1 vs Test 2	73
Données quantitatives Test 1 groupe Expérimental	76
Données quantitatives Test 2 groupe Expérimental	78
Comparaison des résultats – Groupe Expérimental : Test 1 vs Test 2	80
Comparaison des résultats du test 2 : Groupe Témoin vs Groupe Expérimental	82

Liste des figures

Graphe – Répartition visuelle (Test 1 – Groupe Témoin)	68
Graphe – Répartition visuelle (Test 2 – Groupe Témoin)	71
Graphe – Répartition visuelle (Test 1 VS test 2– Groupe Témoin)	73
Graphe – Répartition visuelle (Test 1 – Groupe expérimental)	76
Graphe – Répartition visuelle (Test 2 – Groupe expérimental)	79
Graphique comparatif du Test 1 et du Test 2 pour le groupe expérimental	81
Graphique comparatif du Test 2 entre le groupe témoin et le groupe expérimental	84

Table des matières

Remerciement	-
Dédicace	-
Liste des tableaux	-
Liste des figures	-
Table des matières	-
Introduction générale	13
Chapitre I : La place du FLE au sein du secteur éducatif	-
Introduction	16
1. Statut du français en Algérie	16
2.Objectifs de l'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire	17
2.1. Contexte Spécifique Algérien	18
2.1.1. Statut du français	18
2.1.2. Programme officiel	18
2.1.3. Hétérogénéité	19
2.2. Objectifs généraux pour la 5ème année primaire	19
2.2.1. Comprendre à l'oral	19
2.2.2. S'exprimer à l'oral (en continu et en interaction)	20
2.2.3. Comprendre à l'écrit	20
2.2.4. S'exprimer à l'écrit	20
2.3. Compétences linguistiques visées	21
2.4. Approches Pédagogiques Recommandées	22

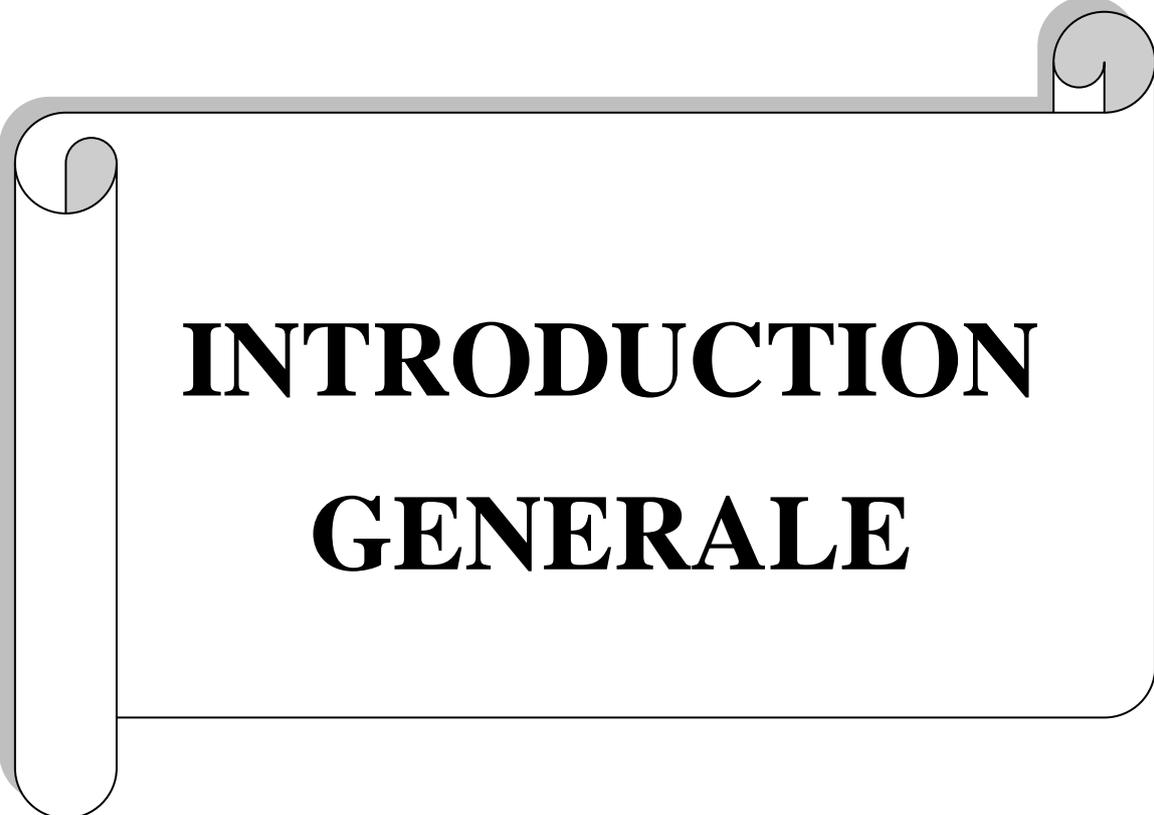
2.4.1. Approche actionnelle	22
2.4.2. Approche communicative	23
2.4.3. Pédagogie ludique	23
2.4.4. Intégration des compétences	23
2.4.5. Utilisation de supports variés	23
2.4.6. Différenciation pédagogique	24
2.5. Défis courants	24
2.6. Pistes pour l'enseignant	25
3. La prise en compte du contexte culturel et social en didactique des langues	27
3.1. Langue et culture sont indissociables	27
3.2. Compétence communicative	27
3.3. Éviter les Malentendus et les Chocs Culturels	28
3.4. Motivation et engagement de l'apprenant	28
3.5. Développement de la compétence interculturelle	28
3.6. Authenticité de l'apprentissage	28
3.7. Compréhension des nuances et des implicites	29
4. L'importance de l'ancrage socio-culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère	29
4.1. Compréhension du contexte et des nuances	29
4.2. Communication authentique et efficace	29
4.3. Motivation et engagement accrus	30
4.4. Développement d'une compétence interculturelle	30
4.5. Accès à une richesse linguistique plus profonde	30

5. L'approche interculturelle en FLE	31
5.1. Définition et objectifs détaillés	31
5.1.1. Définition	31
5.1.2. Objectifs	31
5.2. Principes clés détaillés	33
5.3. Mise en œuvre en classe de FLE Détaillée	34
5.3.1. Activités détaillées	34
5.3.2. Rôle de l'enseignant détaillé	36
5.3.3. Matériaux détaillés	36
5.4. Avantages détaillés	36
5.5. Défis détaillés	37
Chapitre II : La place du socioconstructivisme au sein de l'enseignement du FLE	-
1. Introduction	39
2. Les théories de l'apprentissage dans le contexte de l'enseignement primaire	39
2.1. Le béhaviorisme : l'apprentissage par le conditionnement	39
3. Le constructivisme : l'élève acteur de ses apprentissages	39
3.1. Le socioconstructivisme : apprendre dans l'interaction sociale	40
4. Fondements théoriques du socioconstructivisme	40
4.1. Lev Vygotsky : une figure centrale	40
4.2. Jean Piaget : le constructivisme comme base de réflexion	41
4.3. Jerome Bruner : l'étayage et la médiation culturelle	41

5. Concepts clés du socioconstructivisme	42
5.1. La Zone Proximale de Développement (ZPD)	42
5.2. La médiation	42
5.3. L'étayage (scaffolding)	43
5.4. L'interaction sociale	43
5.5. Le langage comme outil de développement	44
5.6. La Co-construction des savoirs	45
5. Applications pédagogiques du socioconstructivisme	45
5.1. L'apprentissage collaboratif et coopératif	45
5.2. Le rôle de l'enseignant comme médiateur et guide	46
5.3. Les tâches authentiques et significatives	47
5.4. Le langage et la verbalisation comme leviers d'apprentissage	47
5.5. L'usage du numérique comme outil de médiation	48
5.6. L'évaluation formative et réflexive	48
6. Application du socioconstructivisme à l'apprentissage des langues étrangères	49
6.1. L'interaction sociale comme moteur de l'apprentissage	49
6.2. La Zone Proximale de Développement (ZPD)	50
6.3. La construction active des connaissances	50
6.4. Le langage comme outil médiateur	51
6.5. L'importance du contexte et de la culture	52
6.6. Le rôle de l'enseignant	53

7.	La production orale dans une perspective socioconstructiviste	54
8.	Les objectifs de la production orale en 5 ^e année primaire en Algérie	55
9.	Conclusion	57
Chapitre III : Partie pratique de la recherche		-
1.	Présentation du cadre expérimental	59
1.1.	Intérêt que peut constituer le musée	59
1.1.1.	Un espace culturel	59
1.1.2.	Un espace cognitif	59
1.1.3.	Un espace de perception et de sensibilité	60
1.2.	Le musée et la visite	60
1.2.1.	Objectifs de la visite	60
1.2.2.	Détails de la visite	61
1.3.	Les élèves et les groupes	62
1.3.1.	Présentation des élèves	62
1.3.2.	Description des groupes expérimentaux et témoins	62
1.3.3.	Méthode de sélection des élèves pour chaque groupe	63
2.	Méthodologie d'observation non participante	63
2.1.	Objectifs de l'observation	63
2.2.	Comportements ciblés	64
2.3.	Procédure d'observation	64
2.4.	Avantages de la méthode	65
2.5.	Outils de collecte des données	65
3.	Analyse des données	65
3.1.	Présentation de la démarche méthodologique	65

3.2. Observation non participante	65
3.3. Évaluation initiale des acquis – Test 1 (pré-test)	66
3.4. Évaluation après intervention – Test 2 (post-test différencié)	67
3.5. Groupe Témoin – Test 1 (Pré-test)	67
3.6. Groupe Témoin – Test 2 (Post-test)	70
3.7. Comparaison des résultats – Groupe Témoin : Test 1 vs Test 2	73
3.8. Groupe Expérimental – Test 1 (Pré-test)	75
3.9. Groupe Expérimental – Test 2 (Post-test après la visite au musée)	78
3.10. Discussion comparative : Test 1 vs Test 2 – Groupe Expérimental	80
3.11. Comparaison des résultats du test 2 : Groupe Témoin vs Groupe Expérimental	82
Conclusion du chapitre	85
Conclusion générale	87
Références bibliographiques	89
Les annexes	91
Résumé	100
Les mots clés	101



INTRODUCTION
GENERALE

Introduction générale

À l'heure où l'enseignement des langues étrangères se réinvente face aux enjeux de la mondialisation, de la diversité culturelle et des nouvelles approches pédagogiques, la question de la contextualisation des apprentissages devient centrale. Enseigner le français langue étrangère (FLE) à de jeunes apprenants, en particulier dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie, ne peut se résumer à la transmission de savoirs linguistiques déconnectés de l'environnement vécu des élèves. La langue ne se limite pas à un code : elle est porteuse de sens, de culture, d'histoire et d'identité (Byram, 1997).

Dans cette perspective, de plus en plus de recherches insistent sur la nécessité d'ancrer l'apprentissage linguistique dans les réalités culturelles et sociales des apprenants. En effet, l'enseignement du FLE devient réellement formateur lorsqu'il permet à l'élève d'établir des ponts entre la langue cible et son propre vécu. Cette intégration ne vise pas uniquement l'efficacité linguistique, mais favorise également le développement de compétences interculturelles, critiques et citoyennes (Kramsch, 1993 ; Zarate, 1991). Or, dans les systèmes éducatifs où les curriculums restent souvent normatifs et centrés sur des modèles linguistiques universalisants, cette prise en compte du contexte culturel et social des élèves demeure marginale, voire absente.

D'un autre côté, l'approche socioconstructiviste s'impose aujourd'hui comme l'un des cadres les plus pertinents pour repenser les processus d'enseignement-apprentissage. En mettant l'accent sur l'interaction, la coopération, la construction collective de sens et la médiation des savoirs par l'expérience, cette approche invite à transformer la classe de langue en un espace d'exploration ancré dans le réel (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1996). Elle valorise les pratiques telles que les scénarios pédagogiques contextualisés, le travail en groupe et l'apprentissage par projet, autant de modalités qui permettent une meilleure appropriation des contenus en mobilisant l'environnement culturel et social des apprenants.

C'est à la croisée de ces deux dimensions — culture/contextualisation d'une part, pédagogie socioconstructiviste d'autre part.

Cette réflexion s'inscrit dans une problématique principale : *Comment l'intégration du contexte culturel et social des apprenants dans l'enseignement du FLE, à travers une approche socioconstructiviste, peut-elle améliorer leurs compétences linguistiques, communicatives et interculturelles, tout en favorisant leur engagement et leur motivation dans l'apprentissage ?*

Deux hypothèses guident cette recherche. La première suppose que l'intégration du contexte culturel et social des apprenants dans l'enseignement du FLE contribue à une meilleure compréhension des contenus et à un apprentissage plus durable. La seconde considère que les pratiques pédagogiques socioconstructivistes facilitent l'intégration des spécificités culturelles et sociales des élèves, tout en stimulant leur engagement et leur motivation.

Pour répondre à cette problématique, ce mémoire s'organise en deux chapitres. Le premier constitue le cadre théorique et présente les fondements conceptuels de notre travail : les compétences interculturelles, les apports du socioconstructivisme en didactique des langues, et l'intérêt d'une approche contextualisée dans l'enseignement du FLE. Le second chapitre expose le cadre pratique de notre étude : il décrit la méthodologie employée, l'expérimentation réalisée dans une école primaire algérienne à travers une sortie pédagogique au musée, ainsi que l'analyse des données recueillies. L'objectif est d'évaluer dans quelle mesure le recours à un contexte culturel réel peut contribuer à l'amélioration des compétences langagières des apprenants, et ce, dans une logique de pédagogie active et signifiante.

CHAPITRE I

La place du FLE au sein du secteur éducatif

Introduction

Le statut du français en Algérie constitue un objet d'analyse complexe pour la sociolinguistique. Au-delà de son absence de reconnaissance officielle dans la Constitution, qui consacre l'arabe et le tamazight comme langues nationales et officielles, la place et la fonction réelles du français dans la société algérienne suscitent des débats. Une question récurrente porte sur sa classification : s'agit-il d'une simple langue étrangère (LE), dont l'apprentissage se limiterait principalement au cadre scolaire, ou faut-il la considérer comme une langue seconde (L2), compte tenu de ses usages et de sa présence persistante dans divers secteurs ? La distinction est de taille, car une langue seconde, contrairement à une langue étrangère, remplit des fonctions véhiculaires, sociales et institutionnelles significatives au sein même de la communauté linguistique, même si elle n'est pas la langue maternelle des locuteurs.

1. Statut du français en Algérie

Plusieurs chercheurs argumentent en faveur de la qualification du français comme langue seconde *de facto* en Algérie, soulignant le décalage entre les politiques linguistiques officielles et les pratiques langagières effectives. Mohamed Benrabah (2007), par exemple, a analysé comment, malgré les efforts d'arabisation, le français conserve un poids et des fonctions sociales importants qui excèdent le cadre d'une simple langue étrangère. Cette perspective suggère que le français, hérité de l'histoire coloniale mais réapproprié, continue de jouer un rôle actif dans la vie du pays. Les travaux de Nedjoudia Rezig (2011), souvent axés sur l'observation empirique des pratiques et des représentations linguistiques, notamment chez les jeunes et les universitaires, viennent corroborer cette analyse. En étudiant les usages concrets du français, y compris les phénomènes d'alternance codique avec l'arabe dialectal, Rezig (2011) met en lumière l'intégration fonctionnelle du français dans le répertoire verbal d'une partie de la population, renforçant l'idée qu'il opère davantage comme une langue seconde que comme une langue purement étrangère pour ces locuteurs.

Ce statut de langue seconde s'ancre dans les fonctions spécifiques que le français continue d'assurer dans des domaines clés. Il reste une langue prépondérante pour l'accès à la documentation scientifique et technique et, dans certaines filières, comme langue d'enseignement dans le supérieur. Le secteur économique, les médias (presse écrite et

audiovisuelle) et une partie de la production culturelle et littéraire dépendent encore largement de l'usage du français. Sa présence est également tangible dans l'environnement quotidien, que ce soit dans l'affichage commercial ou dans les interactions informelles. Ces usages multiples confèrent au français une utilité et une visibilité qui dépassent largement celles habituellement associées à une langue étrangère dans un pays donné.

Il est cependant essentiel de nuancer cette approche. Le statut de langue seconde du français en Algérie, tel que décrit par des auteurs comme Benrabah (2007) et Rezig (2011), n'est ni officiel, ni uniformément partagé par toute la population. Il s'agit d'une réalité sociolinguistique hétérogène, fortement marquée par des facteurs sociaux, géographiques et générationnels. Pour de nombreux Algériens, le français demeure une langue apprise à l'école, dont la maîtrise et l'usage restent limités. La qualification de L2 décrit donc une situation fonctionnelle et sociologiquement située, reflétant la complexité de l'héritage linguistique et des dynamiques actuelles en Algérie, plutôt qu'un statut monolithique et universel.

2. Objectifs de l'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire en Algérie

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) occupe une place statutairement définie comme première langue étrangère obligatoire dans le système éducatif algérien, introduit généralement dès la 3^{ème} ou 4^{ème} année du cycle primaire (selon les réformes successives). Dans ce contexte sociolinguistique particulier, où le français coexiste avec l'arabe (langue officielle et nationale) et le tamazight (langue nationale et officielle), les objectifs assignés à cet enseignement précoce revêtent une importance cruciale. Ils visent non seulement à initier les jeunes apprenants à une nouvelle langue et culture, mais aussi à jeter les bases nécessaires à la poursuite de leur cursus scolaire et, potentiellement, universitaire et professionnel (Benrabah, 2007). Les orientations didactiques s'inspirent généralement, avec des adaptations locales, des approches communicatives et actionnelles, privilégiant une entrée par l'oral pour de jeunes débutants (Cuq & Gruca, 2017). [Benrabah, 2007]

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire en Algérie sont ambitieux et multi facettes. Ils cherchent à équiper les jeunes apprenants des compétences communicatives orales de base, des rudiments de l'écrit, des outils linguistiques fondamentaux et d'une ouverture interculturelle, tout en cultivant une attitude positive envers

la langue. Au-delà de l'initiation linguistique, cet enseignement joue un rôle propédeutique essentiel dans le parcours scolaire des élèves au sein du système éducatif algérien. La réalisation de ces objectifs dépend fortement des approches pédagogiques mises en œuvre, de la formation des enseignants et des ressources disponibles.

2.1. Contexte Spécifique Algérien

2.1.1. Statut du français

- **Première langue étrangère obligatoire** : Introduite dès la 3ème année primaire, elle bénéficie d'un volume horaire conséquent.
- **Langue "seconde" de facto pour beaucoup** : Malgré son statut officiel de langue étrangère, le français est très présent. Il est utilisé dans certains médias (presse écrite, chaînes TV), dans l'affichage public, dans le secteur économique, et surtout, c'est une langue véhiculaire importante dans l'enseignement supérieur, notamment pour les filières scientifiques et techniques.
- **Impact sur la motivation et l'exposition** : Cette omniprésence peut être une source de motivation (utilité perçue) mais aussi créer des disparités : les enfants issus de milieux francophones ou ayant un accès aisé à des contenus en français (livres, dessins animés) auront une longueur d'avance. D'autres n'auront que l'école comme lieu d'exposition.
- **Perception sociale** : Le français est souvent associé à une certaine ouverture culturelle et à des perspectives professionnelles.

2.1.2. Programme officiel :

- **Approche par compétences (APC)** : L'accent est mis sur ce que l'élève doit être capable de *faire* avec la langue, plutôt que sur la simple accumulation de connaissances grammaticales ou lexicales. Les compétences visées sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.
- **Orientation vers l'approche actionnelle** : De plus en plus, les programmes encouragent la mise en place de "projets pédagogiques" où les élèves doivent mobiliser leurs acquis linguistiques pour réaliser une tâche concrète et

signifiante (ex: créer une affiche, préparer un petit spectacle, écrire une lettre collective). L'élève devient acteur de son apprentissage.

- **Progression spiralaire** : Les notions sont revues et approfondies d'année en année. Ce qui est introduit en 3ème et 4ème AP est consolidé et enrichi en 5ème AP.

2.1.3. Hétérogénéité :

- **Niveaux de maîtrise variés** : Certains élèves auront bien assimilé les bases, d'autres auront des difficultés persistantes.
- **Exposition extra-scolaire** : Comme mentionné, certains entendent et parlent français à la maison ou via les médias, d'autres non.
- **Motivation et attitudes** : L'intérêt pour la langue peut varier considérablement d'un élève à l'autre, influencé par l'environnement familial, les expériences antérieures, et la perception de l'utilité du français.
- **Rythmes d'apprentissage** : Chaque enfant apprend à son propre rythme.

2.2. Objectifs généraux pour la 5ème année primaire

2.2.1. Comprendre à l'oral :

- **Consignes** : Non seulement "Ouvrez vos livres", mais aussi des consignes plus complexes impliquant plusieurs actions "Prends ton cahier, ouvre-le à la page dix et souligne le titre".
- **Énoncés courts et clairs** : Pouvoir comprendre des questions comme "Quel âge as-tu ?", "Où habites-tu ?", "Qu'est-ce que tu aimes manger ?", et des affirmations comme "Il fait beau aujourd'hui", "Mon animal préféré est le chat".
- **Histoires courtes** : Suivre le fil narratif d'une histoire simple lue par l'enseignant ou écoutée (avec support visuel si possible), identifier les personnages principaux, le lieu, et l'idée générale. Il s'agit de comprendre le sens global plus que chaque mot.

2.2.2. S'exprimer à l'oral (en continu et en interaction) :

- **Se présenter / Présenter quelqu'un** : "Bonjour, je m'appelle [Nom], j'ai [âge] ans. Voici mon ami [Nom], il a [âge] ans."
- **Poser des questions / Répondre** : Être capable de formuler des questions simples ("Comment tu t'appelles ?", "Tu aimes le sport ?") et d'y répondre de manière pertinente ("Je m'appelle...", "Oui, j'aime le football / Non, je n'aime pas...").
- **Exprimer goûts, préférences, besoins** : "J'aime le chocolat", "Je préfère lire", "Je voudrais un stylo, s'il vous plaît".
- **Participer à des dialogues** : Jeux de rôle simulant des situations de la vie courante (acheter quelque chose, demander son chemin de manière très simple).
- **Raconter un événement simple** : "Hier, je suis allé au parc. J'ai joué avec mes amis." (utilisation du passé composé de manière situationnelle).

2.2.3. Comprendre à l'écrit :

- **Identifier mots familiers et expressions** : Reconnaître à l'écrit le vocabulaire appris à l'oral (couleurs, chiffres, jours de la semaine, objets de la classe, membres de la famille).
- **Comprendre le sens global** : Lire un petit paragraphe descriptif (ex: description d'un animal, d'une personne) ou narratif (une courte anecdote) et pouvoir dire de quoi ça parle, qui sont les personnages, etc.
- **Comprendre des consignes écrites simples** : "Relie", "Colorie", "Souligne", "Complète".

2.2.4. S'exprimer à l'écrit :

- **Copier** : Reproduire correctement des mots et phrases, en respectant l'orthographe et la graphie.
- **Écrire sous la dictée** : Mots isolés puis phrases très simples et connues.
- **Produire des énoncés courts** :
 - Écrire une légende pour une image ("C'est un chat noir").
 - Compléter des phrases à trous ("Je m'appelle ..., j'habite à ...").

- Rédiger une petite carte postale ("Cher ami, je suis en vacances à [lieu]. Il fait beau. Amitiés, [Nom]").
- Décrire son animal préféré en 2-3 phrases simples.

2.3. Compétences linguistiques visées

- **Lexique :**

- **Thèmes abordés :** L'école (matériel scolaire, lieux de l'école, matières), la famille (membres, liens), les animaux (domestiques, de la ferme, sauvages courants), la nourriture (fruits, légumes, plats simples), les vêtements, les loisirs (jeux, sports), les lieux (maison, ville, campagne), les moments de la journée, les jours, les mois, les saisons, les couleurs, les nombres (jusqu'à 100 ou plus), les parties du corps.
- **Acquisition :** Par images, objets, mimes, jeux, répétition, mise en situation.

- **Grammaire (abordée de manière implicite et fonctionnelle) :**

- **Types et formes de phrases :** Reconnaître et utiliser la phrase déclarative ("Le chat dort"), interrogative ("Où est le chat ?"), exclamative ("Quel beau chat !"). La forme négative ("Il ne dort pas").
- **Phrase simple (S-V-C) :** Comprendre et construire des phrases basiques ("Maman prépare le gâteau").
- **Déterminants :**
 - Articles définis/indéfinis : *le, la, les, un, une, des*. Savoir les utiliser correctement selon le contexte ("*un* chat", "*le* chat de ma voisine").
 - Possessifs : *mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses* (voire *notre, votre, leur* pour les plus avancés).
 - Démonstratifs : *ce, cet, cette, ces*.
- **Adjectifs qualificatifs :** Les plus courants (grand, petit, beau, joli, bon, mauvais) et leur accord simple en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient ("un *petit* garçon", "une *petite* fille", "des *petits* garçons").
- **Pronoms personnels sujets :** *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*.
- **Prépositions de lieu usuelles :** *sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de, entre*.

- **Conjugaison :**
 - **Présent de l'indicatif :** *être, avoir* (indispensables), verbes du 1er groupe en -ER les plus fréquents (*parler, manger, jouer, aimer, habiter*), et quelques verbes irréguliers très courants (*aller, faire, dire, venir, pouvoir, vouloir*). L'objectif est une utilisation correcte dans des phrases simples.
 - **Futur proche (aller + infinitif) :** Pour exprimer une action future immédiate ("Je vais jouer").
 - **Passé composé (avec être ou avoir + participe passé) :** Pour raconter des événements passés simples, en se concentrant sur les verbes les plus fréquents et les participes passés réguliers ou très courants ("J'ai mangé", "Il est allé"). L'accord du participe passé avec *être* peut être introduit.
- **Phonétique :**
 - **Correction des sons difficiles :** Pour les arabophones, certains sons comme /p/, /v/, les voyelles nasales (an, on, in), la distinction /u/ (lune) vs /ou/ (loup), /e/ vs /ɛ/ vs /ə/.
 - **Rythme et intonation :** Distinguer l'intonation montante d'une question de l'intonation descendante d'une affirmation. Respecter le rythme de la phrase française. Chansons et comptines sont très utiles ici.

2.4. Approches Pédagogiques Recommandées

2.4.1. Approche actionnelle :

- **Concept :** L'apprenant est considéré comme un "acteur social" qui doit accomplir des tâches. La langue est un outil pour agir.
- **Exemples :**
 - Organiser une exposition sur les animaux préférés de la classe (chaque élève présente son animal, écrit une petite description).
 - Créer un mini-guide touristique de son quartier/village.
 - Réaliser une recette de cuisine simple (lire la recette, nommer les ingrédients, décrire les étapes).
 - Jouer une saynète (ex: chez le médecin, au marché).

2.4.2. Approche communicative :

- **Concept** : L'objectif premier est de permettre à l'élève de communiquer, d'échanger des informations, d'exprimer ses idées et ses sentiments. La correction grammaticale est importante mais ne doit pas bloquer l'expression.
- **Exemples** : Jeux de devinettes ("Je pense à un animal, il est grand, il a une trompe, qui est-ce ?"), enquêtes dans la classe ("Combien d'élèves aiment le football ?"), discussions sur des thèmes familiaux.

2.4.3. Pédagogie ludique :

- **Concept** : Apprendre en s'amusant. Le jeu dédramatise l'erreur, stimule la participation et la mémorisation.
- **Exemples** :
 - **Jeux de société adaptés** : Jeu de l'oie avec des questions/défis linguistiques, Memory avec images et mots.
 - **Bingo lexical.**
 - **Chansons, comptines, rondes** : Pour le vocabulaire, la prononciation, les structures grammaticales.
 - **Concours de mots mêlés, mots croisés simples.**

2.4.4. Intégration des compétences :

- **Concept** : Les quatre compétences (CO, EO, CE, EE) sont rarement utilisées isolément dans la vie réelle. Les activités doivent donc les combiner.
- **Exemple** : Pour le projet "Exposition sur les animaux" :
 - CO : Écouter des descriptions d'animaux.
 - CE : Lire des textes documentaires simples sur les animaux.
 - EO : Présenter son animal préféré à l'oral.
 - EE : Écrire une légende ou une courte description pour son dessin/affiche.

2.4.5. Utilisation de supports variés :

- **Manuel scolaire** : Base du programme, mais ne doit pas être l'unique support.
- **Images, flashcards** : Essentielles pour introduire et réviser le vocabulaire.

- **Objets réels (realia) :** Apporter des fruits, des vêtements, des jouets en classe pour rendre l'apprentissage concret.
- **Supports audio :** Chansons, dialogues enregistrés, petites histoires audio.
- **Supports vidéo (si disponibles) :** Courts dessins animés, extraits d'émissions pour enfants (avec un objectif pédagogique précis).
- **TICE :**
 - Tableau Numérique Interactif (TNI) : Pour des activités plus dynamiques, projeter des images, des vidéos, faire des exercices interactifs.
 - Logiciels éducatifs : Jeux, exercices en ligne adaptés à l'âge.

2.4.6. Différenciation pédagogique :

- **Concept :** Adapter son enseignement aux besoins de chaque élève.
- **Exemples :** Proposer des tâches de complexité variable, offrir plus de soutien aux élèves en difficulté (étayage), donner des défis supplémentaires aux plus avancés, varier les types de groupement (travail individuel, en binômes, en petits groupes hétérogènes ou homogènes selon l'objectif).

2.5. Défis courants

- **Classes surchargées :**
 - **Impact :** Moins de temps de parole individuel, difficulté à suivre chaque élève, gestion de classe plus complexe.
 - **Pistes :** Favoriser le travail en petits groupes, le tutorat entre pairs, utiliser des "meneurs de jeu" parmi les élèves.
- **Manque de pratique en dehors de la classe :**
 - **Impact :** L'apprentissage risque de rester scolaire et théorique, manque de fluidité.
 - **Pistes :** Encourager (si possible et sans pression) les parents à exposer les enfants à du français ludique (dessins animés simples, chansons), suggérer des applications ou sites web éducatifs. L'enseignant peut créer un "coin français" dans la classe avec des livres, des jeux.

- **Interférences linguistiques :**
 - **Impact :** Erreurs de prononciation (ex: le "p" qui devient "b"), de grammaire (ex: genre des noms, structure de la phrase calquée sur l'arabe), de vocabulaire (faux amis).
 - **Pistes :** Travail phonétique ciblé, explication contrastive simple si nécessaire, beaucoup de pratique orale et de répétition.
- **Motivation :**
 - **Impact :** Désengagement, passivité, faible progression.
 - **Pistes :** Rendre les cours vivants et variés, valoriser chaque progrès, montrer l'utilité et le plaisir d'apprendre le français (par des projets, des jeux, des contacts avec des locuteurs natifs si possible, même virtuels).
- **Formation des enseignants :**
 - **Impact :** Difficulté à mettre en œuvre les approches modernes (actionnelle, TICE), manque d'outils pour gérer l'hétérogénéité.
 - **Pistes :** Accès à la formation continue, partage de bonnes pratiques entre collègues, auto-formation.
- **Ressources didactiques :**
 - **Impact :** Manuels parfois peu adaptés ou vieillissants, manque de matériel complémentaire (audio, vidéo, jeux).
 - **Pistes :** Créativité de l'enseignant pour fabriquer son propre matériel, partage de ressources, utilisation de ressources gratuites en ligne (avec discernement).

2.6. Pistes pour l'enseignant

- **Créer un environnement de classe positif et bienveillant :**
 - **Pratique :** Sourire, encourager, ne pas sanctionner l'erreur mais l'utiliser comme une étape d'apprentissage ("C'est bien d'avoir essayé, essayons ensemble de dire..."). Instaurer un climat de confiance où les élèves osent prendre la parole.
- **Privilégier l'oral mais introduire l'écrit progressivement et de manière intégrée :**
 - **Pratique :** Beaucoup d'activités orales (dialogues, chansons, jeux). L'écrit vient souvent en support ou en trace de ce qui a été fait à l'oral. Par exemple, après avoir appris une chanson, on peut en écrire les paroles ensemble.

- **Utiliser le français comme langue d'enseignement autant que possible :**
 - **Pratique :** Donner les consignes en français (en les mimant au début), saluer en français, nommer les objets de la classe en français. Utiliser l'arabe seulement si nécessaire pour clarifier une notion complexe. Cela crée un "bain linguistique".
- **Encourager la participation active de tous les élèves :**
 - **Pratique :** Interroger tous les élèves (pas seulement les volontaires), utiliser des techniques comme "la parole aux bâtons de parole", varier les modalités de participation (réponse collective, individuelle, en groupe).
- **Valoriser les efforts et les progrès :**
 - **Pratique :** Féliciter les tentatives, souligner les améliorations ("Bravo, tu as bien prononcé ce mot !", "Ta phrase est beaucoup mieux construite aujourd'hui !"). Utiliser des encouragements non verbaux (sourire, pouce levé).
- **Rendre l'apprentissage concret et signifiant :**
 - **Pratique :** Relier les thèmes aux centres d'intérêt des enfants (leurs jeux, leurs héros, leur quotidien). Utiliser des objets réels, des situations vécues. "Pourquoi apprend-on à dire l'heure ? Pour savoir quand commence le dessin animé !"
- **Travailler en projet :**
 - **Pratique :** Définir un objectif final motivant (ex: "Nous allons créer un album illustré de nos animaux préférés et le présenter aux élèves de 4ème AP"). Toutes les activités linguistiques servent ce but.
- **Mettre en place des rituels en français :**
 - **Pratique :** Commencer chaque cours par : "Bonjour tout le monde ! Quelle est la date aujourd'hui ? Quel temps fait-il ? Qui est absent ?" Ces répétitions ancrent le vocabulaire et les structures.

En somme, enseigner le FLE en 5ème AP en Algérie est un défi passionnant qui demande à l'enseignant d'être à la fois un animateur, un guide et un facilitateur, capable de s'adapter à un contexte riche et parfois complexe pour éveiller chez ses élèves le plaisir et la compétence de communiquer en français.

3. La prise en compte du contexte culturel et social en didactique des langues

3.1. Langue et culture sont indissociables

La langue n'est pas un simple code de signes, mais un système symbolique qui structure la pensée, la perception du monde et l'organisation sociale. Les mots, les expressions idiomatiques, les structures grammaticales elles-mêmes sont imprégnés de l'histoire, des valeurs et des croyances d'une communauté. Apprendre une langue, c'est donc inévitablement entrer en contact avec la culture (ou les cultures) qu'elle véhicule. Ignorer cet aspect revient à présenter une langue désincarnée et appauvrie.

3.2. Compétence communicative

Au-delà de la simple maîtrise des règles grammaticales (compétence linguistique de Chomsky), la compétence communicative englobe la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans divers contextes sociaux et culturels. Cela inclut la connaissance des normes d'interaction, des registres de langue, des implicites, et la capacité à interpréter les intentions communicatives des autres.

- **Michael Canale & Merrill Swain** : Ils ont développé un modèle influent de la compétence communicative (1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ") qui comprend quatre composantes :
 - **Compétence grammaticale** : maîtrise du code linguistique.
 - **Compétence sociolinguistique** : capacité à produire et comprendre des énoncés appropriés au contexte (statut des participants, objectifs de l'interaction, normes de la situation).
 - **Compétence discursive** : capacité à combiner les formes grammaticales et les significations pour obtenir des textes écrits ou oraux unifiés.
 - **Compétence stratégique** : maîtrise des stratégies de communication verbales et non verbales pour compenser les défaillances et renforcer l'efficacité de la communication.

3.3. Éviter les Malentendus et les Chocs Culturels

De nombreuses interactions échouent non pas à cause d'erreurs linguistiques, mais à cause d'une méconnaissance des codes culturels implicites : gestion de l'espace (proxémie), du temps (chronémie), du contact visuel, expressions de politesse, manière d'exprimer un désaccord, un refus, etc. La prise de conscience de ces différences est essentielle pour une communication harmonieuse.

3.4. Motivation et engagement de l'apprenant

Intégrer des éléments culturels rend l'apprentissage plus signifiant et pertinent. L'apprenant qui comprend le "pourquoi" culturel derrière la langue est souvent plus motivé, surtout s'il développe un intérêt pour la culture cible (motivation intégrative) ou s'il voit l'utilité de comprendre ces aspects pour ses objectifs (motivation instrumentale).

3.5. Développement de la compétence interculturelle

L'objectif dépasse la simple communication efficace. Il s'agit de développer chez l'apprenant une conscience de sa propre culture, une capacité à relativiser ses propres cadres de référence, et une aptitude à comprendre et à respecter les perspectives et les pratiques des autres cultures. Cela implique des savoirs (connaissances sur les cultures), des savoir-être (attitudes d'ouverture, de curiosité), des savoir-faire (capacité à interagir) et des savoir-apprendre (capacité à découvrir de nouvelles informations culturelles).

3.6. Authenticité de l'apprentissage

L'utilisation de documents authentiques (non créés spécifiquement pour l'enseignement) expose les apprenants à la langue telle qu'elle est réellement utilisée dans son contexte culturel et social. Cela inclut des articles de journaux, des chansons, des publicités, des extraits de films, etc. Ces documents sont porteurs d'implicites culturels riches.

3.7. Compréhension des nuances et des implicites

La signification ne réside pas seulement dans les mots, mais aussi dans ce qui n'est pas dit explicitement (implicatures), dans l'intention du locuteur, et dans la manière dont les

actes de parole (demander, s'excuser, promettre) sont réalisés en fonction des normes culturelles.

En intégrant ces perspectives, la didactique des langues vise à former non seulement des locuteurs compétents linguistiquement, mais aussi des communicateurs interculturellement conscients et capables d'agir de manière appropriée et respectueuse dans des contextes variés.

4. L'importance de l'ancrage socio-culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage d'une langue étrangère va bien au-delà de la simple mémorisation du vocabulaire et des règles de grammaire. Pour véritablement maîtriser une langue et l'utiliser de manière efficace et authentique, l'ancrage socio-culturel est d'une importance capitale. Il représente la clé pour comprendre non seulement *ce que* les gens disent, mais aussi *pourquoi* et *comment* ils le disent.

Voici les raisons principales de cette importance :

4.1. Compréhension du contexte et des nuances :

- **Signification implicite** : Beaucoup de significations sont véhiculées implicitement, à travers des références culturelles, des expressions idiomatiques, l'humour, ou des non-dits. Sans connaissance du contexte culturel, ces nuances sont perdues, menant à des malentendus ou à une compréhension superficielle.
- **Pragmatique** : La culture influence la manière dont on formule une requête, exprime un désaccord, donne un compliment, etc. (ex: le degré de directivité, les formules de politesse). Ce qui est poli dans une culture peut être perçu comme impoli dans une autre.

4.2. Communication authentique et efficace :

- **Éviter les faux-pas** : Une bonne compréhension culturelle permet d'éviter les impairs, les gestes ou paroles qui pourraient offenser ou créer un malaise.

- **Construire des relations** : Montrer un intérêt et une compréhension pour la culture de son interlocuteur facilite la création de liens plus profonds et authentiques. Cela témoigne d'un respect et d'une ouverture d'esprit.
- **Interprétation correcte des comportements** : Les comportements non-verbaux (contact visuel, gestuelle, distance interpersonnelle) varient énormément d'une culture à l'autre. Leur méconnaissance peut entraîner des interprétations erronées.

4.3. Motivation et engagement accrus :

- **Donner du sens à l'apprentissage** : Découvrir la culture associée à une langue (littérature, cinéma, musique, histoire, traditions) rend l'apprentissage plus vivant, pertinent et motivant. La langue devient un outil pour accéder à un nouvel univers.
- **Immersion facilitée** : Comprendre les codes sociaux et culturels permet de s'intégrer plus facilement dans un environnement où la langue est parlée, que ce soit lors d'un voyage ou d'une expatriation.

4.4. Développement d'une compétence interculturelle :

- **Au-delà de la langue** : L'ancrage socio-culturel développe l'empathie, la tolérance, et la capacité à voir le monde depuis différentes perspectives. C'est une compétence essentielle dans notre monde globalisé.
- **Adaptabilité** : Comprendre les variations culturelles prépare à interagir avec des personnes d'horizons divers, même au-delà de la langue cible spécifique.

4.5. Accès à une richesse linguistique plus profonde :

- **Origine des mots et expressions** : Beaucoup de mots et d'expressions idiomatiques tirent leur origine de l'histoire, des traditions ou des croyances d'une culture. Les connaître enrichit la compréhension et l'usage de la langue.
- **Registres de langue** : La culture dicte souvent quel registre de langue (formel, informel, argotique) est approprié dans une situation donnée.

En conclusion, une langue est indissociable de la culture qui l'a façonnée et qui continue de la faire évoluer. Ignorer l'aspect socio-culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère,

c'est se contenter d'une coquille vide, d'un outil technique sans âme. Pour atteindre une véritable aisance et une communication pleine de sens, il est impératif d'intégrer activement la dimension culturelle dans son parcours d'apprentissage. Cela transforme l'apprenant d'un simple utilisateur de mots en un véritable communicant interculturel.

5. L'approche interculturelle en FLE

5.1. Définition et objectifs détaillés :

5.1.1. Définition

L'approche interculturelle ne se contente pas de présenter des "faits culturels" (ex: les Français mangent du fromage, célèbrent le 14 juillet). Elle s'intéresse aux processus d'interaction lorsque des individus de référentiels culturels différents se rencontrent. Elle part du postulat que la culture est un ensemble de significations partagées, de codes, de valeurs, de représentations qui façonnent notre manière de percevoir, de penser, d'agir et de communiquer. L'enjeu est donc de développer une compétence interculturelle, qui est une composante de la compétence communicative. Cette compétence interculturelle n'est pas innée ; elle s'apprend et se construit. Elle implique des savoirs (connaissances sur les cultures), des savoir-faire (aptitudes à interagir, à gérer les malentendus) et des savoir-être (attitudes d'ouverture, de curiosité, de respect).

5.1.2. Objectifs :

○ Décentration :

- **Ce que c'est :** Prendre conscience que sa propre culture n'est qu'UNE manière parmi d'autres de voir et d'organiser le monde. C'est réaliser que nos normes, valeurs et comportements ne sont pas universels mais culturellement situés.
- **Pourquoi c'est important :** Sans décentration, on risque l'ethnocentrisme (juger les autres cultures à l'aune de la sienne, considérée comme supérieure ou "normale"). Cela bloque la compréhension et peut mener à des jugements négatifs.
- **Exemple :** Un apprenant qui trouve "impoli" que les Français ne sourient pas systématiquement aux inconnus dans la rue doit

comprendre que la signification du sourire et les normes d'interaction dans l'espace public diffèrent culturellement.

○ **Ouverture à l'altérité :**

- **Ce que c'est :** Cultiver une attitude positive de curiosité, d'empathie et de volonté de comprendre l'autre dans sa différence, sans jugement de valeur a priori. C'est accepter que l'autre puisse avoir des perspectives valables même si elles diffèrent des nôtres.
- **Pourquoi c'est important :** L'ouverture est la condition sine qua non pour établir un contact constructif. La fermeture mène au repli sur soi et à l'incompréhension.

○ **Relativisation :**

- **Ce que c'est :** Comprendre qu'il n'existe pas de hiérarchie absolue entre les cultures. Chaque système culturel a sa propre logique interne et sa propre cohérence. Ce qui est "bon" ou "mauvais", "poli" ou "impoli" est souvent relatif au contexte culturel.
- **Pourquoi c'est important :** Cela permet d'éviter les jugements universalistes hâtifs et de reconnaître la validité des pratiques et des croyances d'autrui dans leur propre contexte.

○ **Prévention des stéréotypes et préjugés :**

- **Ce que c'est :** Identifier, analyser et déconstruire les généralisations abusives (stéréotypes) et les jugements préconçus (préjugés) concernant sa propre culture et les cultures étrangères. Il s'agit de comprendre leur origine, leur fonction et leur impact sur les relations interculturelles.
- **Pourquoi c'est important :** Les stéréotypes et préjugés sont des obstacles majeurs à la communication et à la compréhension mutuelle. Ils simplifient excessivement la réalité et peuvent engendrer des malentendus, voire des discriminations.
- **Exemple :** Travailler sur le stéréotype "tous les Français sont romantiques" pour montrer la diversité des individus et des comportements en France.

○ **Médiation culturelle :**

- **Ce que c'est :** Développer la capacité à expliquer des aspects de sa propre culture à une personne d'une autre culture, et inversement, à interpréter et expliquer les comportements culturels de l'autre. C'est agir

comme un "pont" entre les cultures pour faciliter la compréhension mutuelle.

- **Pourquoi c'est important :** Dans un monde interconnecté, savoir faire le lien entre différentes perspectives culturelles est une compétence précieuse.

5.2. Principes clés détaillés :

- **Langue et culture sont indissociables :**

- **Explication :** La langue n'est pas un simple code neutre. Elle est le véhicule de la culture, elle en est imprégnée. Les mots, les expressions idiomatiques, les structures grammaticales, les registres de langue, les implicites, les connotations, la pragmatique (comment on utilise la langue pour faire des choses : demander, refuser, s'excuser) sont tous chargés de significations culturelles.
- **Implication :** Enseigner le FLE, c'est donc nécessairement exposer les apprenants aux cultures francophones. Ignorer la dimension culturelle reviendrait à enseigner une langue désincarnée, peu utile en situation réelle.
- **Exemple :** L'usage du "tu" et du "vous" en français est profondément culturel et ne peut être compris par une simple règle de grammaire.

- **Interaction et dialogue :**

- **Explication :** La compétence interculturelle se construit dans l'échange, la confrontation des points de vue, la négociation du sens. Ce n'est pas un savoir que l'on reçoit passivement, mais une compétence qui s'exerce et se développe par la pratique.
- **Implication :** Les activités pédagogiques doivent favoriser les échanges entre apprenants, et si possible avec des locuteurs natifs, pour qu'ils puissent expérimenter la rencontre interculturelle.

- **Réflexivité :**

- **Explication :** L'apprenant est constamment encouragé à réfléchir sur ses propres réactions émotionnelles et cognitives face à des situations

culturellement nouvelles ou déroutantes. Pourquoi est-ce que je réagis ainsi ?
Qu'est-ce que cela dit de ma propre culture et de mes propres représentations ?

- **Implication** : L'enseignant pose des questions qui amènent à cette introspection, plutôt que de fournir des réponses toutes faites.

- **Authenticité** :

- **Explication** : Utiliser des documents (textes, audios, vidéos, images) qui n'ont pas été spécifiquement créés pour l'enseignement des langues mais qui proviennent de la vie réelle des communautés francophones.
- **Implication** : Ces documents sont plus riches en implicites culturels et permettent une immersion plus réaliste dans la diversité culturelle. Ils peuvent être des articles de journaux, des chansons, des publicités, des extraits de films, des blogs, des témoignages, etc.

5.3. Mise en œuvre en classe de FLE Détaillée :

5.3.1. Activités détaillées :

- **Comparaison** :
 - **Comment** : Mettre en parallèle des pratiques, des rituels, des gestes (ex: la bise), des proverbes, des publicités, des manières de table, des façons de concevoir le temps, l'espace, les relations hiérarchiques entre la culture d'origine de l'apprenant et une ou plusieurs cultures francophones.
 - **Objectif interculturel** : Permet de prendre conscience des différences et des similitudes, de relativiser ses propres pratiques et de comprendre que d'autres logiques existent.
- **Analyse de documents authentiques** :
 - **Comment** : Visionner un court extrait de film et analyser les interactions, les codes sociaux, les non-dits. Lire un article de blog et discuter des valeurs sous-jacentes. Décrypter une publicité pour comprendre les références culturelles qu'elle utilise.
 - **Objectif interculturel** : Développer la capacité à identifier et interpréter les marqueurs culturels, à comprendre les implicites.
 -

- **Simulations et jeux de rôle :**
 - **Comment :** Mettre les apprenants dans des scénarios où ils doivent interagir dans un contexte culturellement marqué (ex: inviter quelqu'un, refuser une invitation poliment à la française, gérer un malentendu lors d'un achat).
 - **Objectif interculturel :** Expérimenter les défis de la communication interculturelle dans un cadre sécurisé, développer des stratégies d'adaptation et de négociation du sens.
- **Études de cas et "incidents critiques" :**
 - **Comment :** Présenter une courte description d'une situation de malentendu ou de choc culturel (réelle ou fictive) entre personnes de cultures différentes. Les apprenants analysent la situation, identifient les causes culturelles du problème et proposent des solutions ou des explications.
 - **Objectif interculturel :** Développer la capacité d'analyse, de décentration, et de recherche de solutions constructives face aux frictions culturelles.
- **Projets collaboratifs (interculturels si possible) :**
 - **Comment :** Mener un projet de recherche en groupe sur un aspect culturel (ex: les fêtes dans différents pays francophones), créer un guide de "bonnes pratiques" pour des visiteurs, ou mieux encore, collaborer avec une classe d'un pays francophone via des outils numériques (e-Pals, eTwinning).
 - **Objectif interculturel :** Apprendre par la recherche, la Co-construction de savoirs et l'interaction directe (si possible) avec l'altérité.
- **Discussions et débats :**
 - **Comment :** Organiser des débats sur des sujets de société qui peuvent avoir des interprétations différentes selon les cultures (ex: la place de la famille, l'éducation des enfants, le rapport au travail).
 - **Objectif interculturel :** Apprendre à exprimer son point de vue tout en écoutant et respectant celui des autres, même s'il est divergent.

5.3.2. Rôle de l'enseignant détaillé :

- **Médiateur et facilitateur** : Il ne se positionne pas comme l'expert absolu de "la" culture française (qui est multiple), mais comme celui qui aide les apprenants à construire leur propre compréhension. Il pose des questions, suscite la réflexion, propose des outils d'analyse.
- **Créateur d'un climat de confiance** : Essentiel pour que les apprenants osent s'exprimer, partager leurs expériences, leurs doutes, voire leurs préjugés, sans crainte d'être jugés. C'est dans cet espace sécurisé que la déconstruction des stéréotypes peut avoir lieu.
- **Modèle de réflexivité** : L'enseignant doit lui-même être conscient de ses propres filtres culturels et être capable de les expliciter ou de les questionner. Il peut partager ses propres expériences interculturelles (positives ou difficiles).
- **Source d'information, mais pas la seule** : Il peut apporter des éclairages, des connaissances, mais encourage aussi les apprenants à chercher par eux-mêmes et à confronter différentes sources.

5.3.3. Matériaux détaillés :

- **Diversité des supports** : Textes littéraires, articles de presse, chansons, films, séries, publicités, bandes dessinées, blogs, témoignages oraux, interviews, photographies, peintures...
- **Diversité des perspectives** : Présenter différentes voix et points de vue au sein même des cultures francophones (régionales, sociales, générationnelles) pour éviter une vision monolithique et stéréotypée.
- **Traitement critique des stéréotypes** : Si un document contient des stéréotypes, il ne faut pas forcément le rejeter, mais l'utiliser comme base de discussion pour analyser et déconstruire ces stéréotypes avec les apprenants.

5.4. Avantages détaillés :

- **Prépare mieux aux rencontres réelles** : Dans un monde globalisé, les occasions d'interactions interculturelles sont fréquentes (voyages, travail, études, vie quotidienne). L'approche interculturelle donne des outils concrets pour naviguer ces situations avec plus d'aisance et d'efficacité.

- **Augmente la motivation** : L'apprentissage devient plus pertinent et signifiant car il est connecté à des enjeux réels et à la vie des apprenants. Comprendre les aspects culturels rend la langue plus vivante et intéressante.
- **Développe l'esprit critique et la tolérance** : En apprenant à questionner ses propres certitudes et à comprendre d'autres logiques, l'apprenant développe une pensée plus nuancée, une plus grande ouverture d'esprit et une meilleure capacité à accepter la différence.
- **Améliore la compétence communicative globale** : La compétence interculturelle est une partie intégrante de la communication. Comprendre les implicites culturels, les connotations, les normes d'interaction permet d'éviter les malentendus et communiquer de manière plus appropriée et efficace, au-delà de la simple correction grammaticale.

5.5. Défis détaillés :

- **Risque de renforcer les stéréotypes si mal gérée** : Si l'on présente les cultures de manière trop simpliste, caricaturale ou figée, on peut involontairement conforter les stéréotypes au lieu de les déconstruire. Il faut veiller à montrer la complexité, la diversité et le caractère dynamique des cultures.
- **Nécessite une formation adéquate des enseignants** : Les enseignants doivent être formés à cette approche, posséder eux-mêmes une certaine compétence interculturelle, et maîtriser les techniques pédagogiques pour la mettre en œuvre efficacement et avec sensibilité.
- **Peut être difficile à évaluer de manière formelle** : Évaluer des "savoir-être" comme l'ouverture ou la capacité de décentration est complexe. L'évaluation est souvent plus formative (observation, portfolios, auto-évaluation) que sommative et chiffrée.
- **La "culture" est un concept complexe et dynamique** : Les cultures ne sont pas des blocs homogènes et statiques. Elles sont diverses, en constante évolution, et traversées par des influences multiples. Il est donc illusoire de vouloir "tout savoir" sur une culture. L'objectif est plutôt d'apprendre à apprendre sur les cultures et à gérer l'incertitude.
- **Sensibilité des sujets** : Aborder des questions culturelles peut parfois toucher à des convictions profondes, des identités, voire des tabous. L'enseignant doit faire preuve de tact et savoir gérer les discussions délicates dans le respect de chacun.

CHAPITRE II

La place du socioconstructivisme au sein de l'enseignement du *FLE*

1. Introduction

L'étude des théories de l'apprentissage constitue une base essentielle pour comprendre les mécanismes cognitifs et sociaux qui sous-tendent le développement des compétences chez l'élève. Dans le contexte algérien, notamment en 5^e année primaire, la prise en compte de ces fondements théoriques permet de mieux concevoir les dispositifs didactiques et d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins réels des apprenants. Trois approches majeures structurent la réflexion pédagogique contemporaine : le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2. Les théories de l'apprentissage dans le contexte de l'enseignement primaire

2.1. Le béhaviorisme : l'apprentissage par le conditionnement

Le béhaviorisme, courant théorique dominant au début du XX^e siècle, considère que l'apprentissage résulte d'un ensemble de réactions observables à des stimuli externes. L'élève est perçu comme un récepteur passif, dont les comportements peuvent être modifiés par renforcement positif ou négatif (Skinner, 1957). Dans cette logique, l'erreur est vue comme une réponse inadaptée qu'il convient de corriger immédiatement. Cette théorie a largement influencé les méthodes traditionnelles d'enseignement, caractérisées par la répétition, la mémorisation et l'évaluation standardisée.

Dans une classe de 5^e année primaire, l'approche béhavioriste se manifeste, par exemple, à travers les exercices systématiques de conjugaison ou d'opérations mathématiques, où l'objectif est d'automatiser des savoir-faire par des séquences répétées et contrôlées.

2.2. Le constructivisme : l'élève acteur de ses apprentissages

Le constructivisme, développé par Jean Piaget, repose sur l'idée que l'enfant construit activement ses connaissances en interagissant avec son environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation cognitive : l'élève assimile les nouvelles informations à ses structures mentales existantes, puis les modifie si nécessaire (Piaget, 1970). Il traverse ainsi différents stades de développement intellectuel, chacun marqué par des capacités cognitives particulières. En 5^e année, la majorité des élèves se trouvent dans le stade des opérations

concrètes, ce qui signifie qu'ils apprennent mieux à partir de situations concrètes, manipulables et proches de leur vécu.

Les pratiques pédagogiques inspirées du constructivisme favorisent les activités de résolution de problèmes, la découverte par l'expérience, et l'évaluation formative, où l'erreur est considérée comme un levier d'apprentissage.

2.3. Le socioconstructivisme : apprendre dans l'interaction sociale

Issu des travaux de Lev Vygotsky, le socioconstructivisme souligne l'importance de l'environnement social et du langage dans la construction des savoirs. Selon cette perspective, l'élève apprend en interaction avec autrui, notamment lorsqu'il est soutenu dans sa zone proximale de développement – c'est-à-dire l'écart entre ce qu'il peut faire seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent (Vygotsky, 1978). Ce cadre théorique justifie l'usage de l'apprentissage coopératif, du tutorat, des échanges verbaux et des projets collectifs en classe.

Le socioconstructivisme est une approche de l'apprentissage qui postule que la connaissance se construit dans un contexte social, à travers l'interaction avec autrui et la médiation culturelle. Il ne suffit pas d'être exposé à des informations : c'est dans le dialogue, la collaboration et la résolution conjointe de problèmes que les savoirs prennent sens. Cette théorie repose sur l'idée que l'apprentissage n'est pas un simple transfert de connaissances, mais un processus actif et social, dans lequel l'individu est amené à construire ses propres représentations du monde en lien avec son environnement social et culturel. Contrairement à l'approche behavioriste, qui insiste sur le conditionnement, ou au constructivisme piagétien, centré sur l'action individuelle, le socioconstructivisme met l'accent sur l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif.

3. Fondements théoriques du socioconstructivisme

3.1. Lev Vygotsky : une figure centrale

Lev Vygotsky, psychologue russe du début du XXe siècle, est considéré comme le principal théoricien du socioconstructivisme. Il affirme que le développement intellectuel de l'enfant est d'abord social, avant de devenir individuel : c'est par le biais des interactions avec

des adultes ou des pairs plus expérimentés que l'enfant acquiert des outils cognitifs et langagiers.

Sa notion clé, la Zone Proximale de Développement (ZPD), désigne l'écart entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un autre. Cette zone est le lieu privilégié de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant (ou du "médiateur") est alors de proposer des tâches à la portée de cette zone, en offrant un accompagnement temporaire, jusqu'à ce que l'élève puisse s'en passer.

Vygotsky insiste aussi sur le rôle du langage comme outil de pensée : il ne sert pas seulement à communiquer, mais à structurer la pensée. Le langage intérieur, issu du langage social, devient le support de l'activité mentale autonome.

3.2. Jean Piaget : le constructivisme comme base de réflexion

Jean Piaget, bien qu'associé au constructivisme, a influencé les théories socioconstructivistes. Il considérait que l'enfant construit activement ses connaissances à travers des processus d'assimilation et d'accommodation, au fil des stades du développement cognitif. Son modèle insiste sur l'action individuelle de l'enfant sur son environnement.

Cependant, Vygotsky critique Piaget pour avoir sous-estimé le rôle du social et du langage dans l'apprentissage. Ainsi, le socioconstructivisme ne rejette pas Piaget mais élargit son cadre en y intégrant l'importance de la culture, des outils symboliques et des interactions sociales.

3.3. Jerome Bruner : l'étayage et la médiation culturelle

Jerome Bruner, psychologue américain, a enrichi la perspective socioconstructiviste par sa théorie de l'étayage (scaffolding). Il décrit le processus par lequel un adulte ou un pair expert fournit un soutien temporaire à un apprenant, lui permettant de réaliser une tâche qu'il ne pourrait pas accomplir seul. Ce soutien est ajusté selon le niveau de compétence de l'apprenant, puis retiré progressivement à mesure qu'il devient autonome.

Bruner met également l'accent sur le rôle de la culture et des routines sociales dans le développement cognitif. Selon lui, l'apprentissage est une entrée dans la culture, et la transmission culturelle est assurée par le langage, les symboles et les interactions sociales.

4. Concepts clés du socioconstructivisme

4.1. La Zone Proximale de Développement (ZPD)

- **Définition**

Introduite par Lev Vygotsky, la Zone Proximale de Développement désigne l'espace entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Cette zone représente le potentiel d'apprentissage de l'élève.

- **Importance pédagogique**

C'est dans cette zone que l'enseignement est le plus efficace. L'enseignant doit repérer les compétences que l'élève est en train d'acquérir et proposer des situations d'apprentissage légèrement au-dessus de son niveau actuel, tout en lui apportant le soutien nécessaire.

- **Exemple**

Un élève de CE2 ne parvient pas à résoudre un problème mathématique seul, mais y arrive lorsqu'un camarade lui pose des questions ou l'aide à organiser sa démarche. Le problème se situe donc dans sa ZPD.

4.2. La médiation

- **Définition**

La médiation désigne tout ce qui intervient entre le savoir et l'apprenant pour faciliter l'apprentissage. Elle peut être humaine (enseignant, pair), matérielle (outils, supports), ou symbolique (langage, signes, schémas, TIC).

- **Rôle du médiateur**

Le médiateur n'impose pas le savoir : il aide à sa construction en posant des questions, en fournissant des outils, en proposant un étayage. La médiation favorise une appropriation progressive des connaissances.

- **Exemples :**

- Un professeur qui reformule la consigne pour un élève en difficulté.
- L'utilisation d'un logiciel de mindmapping pour organiser les idées.
- Une discussion collective guidée par un adulte pour résoudre un dilemme moral.

4.3. L'étayage (scaffolding)

- **Définition**

Concept développé par Jerome Bruner, l'étayage est un soutien temporaire et ajusté apporté par un adulte ou un pair expert pour permettre à l'apprenant de réaliser une tâche nouvelle. Ce soutien est progressivement retiré à mesure que l'apprenant gagne en autonomie.

- **Composantes de l'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976) :**

- **Engagement de l'élève** dans la tâche.
- **Réduction des degrés de liberté** : simplification des tâches complexes.
- **Maintien de l'orientation** : recentrage de l'attention.
- **Signalement des caractéristiques déterminantes** : identification des aspects importants.
- **Contrôle de la frustration.**
- **Démonstration de la solution.**

- **Exemple**

Un enseignant aide un élève à rédiger un paragraphe en lui posant des questions, puis le laisse écrire seul quand il est prêt.

4.4. L'interaction sociale

- **Définition**

Le socioconstructivisme considère l'interaction comme le moteur du développement cognitif. Le dialogue, la coopération et les conflits sociocognitifs permettent à l'élève de dépasser ses conceptions initiales.

Pourquoi c'est efficace :

- L'échange avec autrui permet de remettre en question ses représentations.
- Le déséquilibre provoqué par un point de vue différent stimule la réflexion.
- La verbalisation facilite la structuration des idées.

Exemples :

- Débats en classe sur un sujet controversé.
- Résolution de problème en binôme avec des rôles complémentaires.
- Groupes de discussion ou d'entraide (apprentissage coopératif).

4.5. Le langage comme outil de développement

• Définition

Chez Vygotsky, le langage n'est pas seulement un outil de communication : c'est un instrument de pensée, un médiateur entre l'action et la cognition. Le passage du langage social au langage intérieur est crucial dans la construction des fonctions mentales supérieures.

Fonctions du langage :

- Organiser la pensée.
- Réguler le comportement.
- Exprimer et transformer les représentations mentales.
- Conserver et transmettre les savoirs culturels.

Exemple pédagogique :

- L'enseignant demande à l'élève de "penser à haute voix" pour résoudre un problème : cela aide à expliciter les raisonnements.
- Un élève explique une notion à un camarade : cette verbalisation l'aide aussi à clarifier ses propres idées.

4.6. La Co-construction des savoirs

- **Définition**

Dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs ne sont pas transmis de manière descendante, mais Co-construits dans l'interaction. Chaque élève apporte son expérience, ses représentations, et les connaissances émergent du dialogue collectif.

- **Rôle de l'enseignant**

Il organise des situations d'apprentissage où les élèves peuvent construire ensemble une compréhension commune, à travers des activités ouvertes, des projets, des tâches complexes, ou des situations-problèmes.

- **Exemples :**

- Construction collective d'une carte mentale à partir des idées des élèves.
- Élaboration d'un protocole expérimental à plusieurs.
- Réflexion commune sur un texte ou un document.

5. Applications pédagogiques du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme influence en profondeur les pratiques éducatives contemporaines. Il appelle à une transformation du rôle de l'enseignant, du statut de l'élève, des méthodes d'enseignement, ainsi que des outils et supports utilisés. Dans cette perspective, l'apprentissage devient un processus actif, social, contextualisé et guidé.

5.1. L'apprentissage collaboratif et coopératif

➤Principe

Les élèves apprennent mieux en interaction avec leurs pairs qu'en travaillant isolément. L'interaction permet la confrontation des idées, l'explication, la négociation de sens et la Co-construction des connaissances.

➤ Mise en œuvre

- **Travaux de groupe** autour d'une tâche commune.
- **Apprentissage par projets** (ex. : projet interdisciplinaire sur le développement durable).
- **Groupes de tutorat entre pairs** (pair-tutoring).
- **Débats ou discussions dirigées.**

➤ Intérêt

- Développement de la pensée critique et du langage argumentatif.
- Meilleure appropriation des connaissances grâce à la reformulation.
- Développement de compétences transversales : écoute, coopération, régulation sociale.

5.2. Le rôle de l'enseignant comme médiateur et guide

➤ Principe

L'enseignant n'est plus simplement un transmetteur de savoirs, mais un facilitateur d'apprentissage . Il crée les conditions de l'apprentissage, guide les élèves dans leur réflexion, et ajuste son accompagnement en fonction de leur Zone Proximale de Développement (ZPD).

➤ Mise en œuvre

- **Questionnement socratique** : guider sans donner directement les réponses.
- **Réajustement constant du niveau de difficulté** des tâches selon les progrès de l'élève.
- **Différenciation pédagogique** : proposer plusieurs niveaux d'aide.

➤ Exemple

Dans une séance d'écriture créative, l'enseignant n'impose pas de modèle mais accompagne chaque élève dans son processus, en posant des questions sur le choix des mots, le ton ou la structure.

5.3. Les tâches authentiques et significatives

➤Principe

Les tâches proposées doivent être signifiantes, complexes et contextualisées, afin d'impliquer l'élève et de mobiliser ses savoirs de manière intégrée.

➤Mise en œuvre

- **Projets réels** (rédiger un journal, organiser une exposition, créer une campagne de sensibilisation).
- **Résolution de problèmes** proches du vécu de l'élève.
- **Simulation de situations concrètes** (ex. : jeux de rôle, débat citoyen).

➤Avantages

- Favorise la motivation intrinsèque.
- Permet de construire des liens entre les apprentissages scolaires et le monde réel.
- Renforce l'autonomie.

5.4. Le langage et la verbalisation comme leviers d'apprentissage

➤Principe

Verbaliser sa pensée permet de la clarifier, de la structurer et de prendre du recul sur ses stratégies. C'est une médiation essentielle selon Vygotsky.

➤Mise en œuvre

- **“Penser à haute voix”** lors de la résolution d'un problème.
- **Récits d'expériences** ou de démarches en sciences, en mathématiques.

- **Production collective d'écrits** avec débat sur les choix lexicaux, syntaxiques, etc.

➤Exemple

En mathématiques, un élève explique à ses camarades comment il a résolu un problème. Les autres questionnent sa méthode : cela favorise une appropriation collective.

5.5. L'usage du numérique comme outil de médiation

➤Principe

Les technologies numériques peuvent être des outils de médiation puissants, en facilitant la collaboration, l'expérimentation, la recherche d'informations et la production collective.

➤Outils utilisés

- **Tableaux interactifs** pour la Co-construction de cartes mentales.
- **Outils collaboratifs** (Google Docs, Padlet , forums, ENT).
- **Jeux éducatifs, simulations, réalité virtuelle.**
- **Applications de création multimédia** (audio, vidéo, infographies).

➤Exemple

En histoire, les élèves créent une frise chronologique interactive à plusieurs en utilisant une application en ligne. Cela mobilise à la fois leurs connaissances historiques et leurs compétences numériques.

5.6. L'évaluation formative et réflexive

➤Principe

L'évaluation ne doit pas seulement être un outil de sanction, mais un levier d'apprentissage. Elle devient formative lorsqu'elle permet à l'élève de comprendre ses erreurs, de réfléchir à ses stratégies, et de réguler son apprentissage.

➤ Mise en œuvre

- **Autoévaluation et coévaluation** .
- **Feedbacks constructifs** réguliers.
- **Grilles cratérisées** construites avec les élèves.
- **Journal d'apprentissage** ou carnet de bord.

➤ Exemple

Après une activité d'expression orale, chaque élève s'auto évalue sur des critères clairs (fluidité, articulation, argumentation) et reçoit des suggestions d'amélioration de la part de ses pairs.

6. Application du socioconstructivisme à l'apprentissage des langues étrangères

6.1. L'interaction sociale comme moteur de l'apprentissage :

- Vygotsky soutenait que les fonctions mentales supérieures (comme la maîtrise d'une langue) apparaissent d'abord au niveau social (interpersonnel) avant d'être internalisées au niveau individuel (intrapersonnel). Dans l'apprentissage des langues, cela signifie que la conversation, la négociation de sens, et la collaboration ne sont pas de simples "exercices" mais le lieu même où l'apprentissage se produit.
 - **Applications plus détaillées :**
 - **Travaux de groupe/paires :**
 - **Négociation de sens :** Quand des apprenants doivent accomplir une tâche ensemble (ex: planifier un voyage imaginaire), ils sont obligés de clarifier ce qu'ils veulent dire, de demander des précisions, de reformuler. "Tu veux dire... ?", "Comment dit-on... ?", "Je ne comprends pas ce mot". Ce processus actif aide à consolider le vocabulaire et la grammaire.
 - **Co-construction de la connaissance :** Un apprenant peut connaître un mot, un autre une structure grammaticale. Ensemble, ils construisent des phrases plus complexes et correctes qu'ils ne l'auraient fait seuls.

- **Feedback entre pairs** : Les apprenants peuvent se corriger mutuellement de manière moins intimidante que face à l'enseignant. Ils apprennent aussi en expliquant quelque chose à un autre.
- **Jeux de rôle et simulations** : Permettent de pratiquer la langue dans des contextes quasi-authentiques, réduisant l'anxiété car l'apprenant "joue un rôle". Ex : simuler une réservation d'hôtel, un entretien d'embauche, un débat sur un sujet d'actualité.
- **Tâches basées sur la résolution de problèmes** : Ex: "Vous êtes perdus dans une ville, vous devez trouver l'office de tourisme. Quels dialogues allez-vous avoir ?" Cela nécessite l'utilisation stratégique de la langue.

6.2. La Zone Proximale de Développement (ZPD) :

- La ZPD est cruciale car c'est là que l'enseignement doit se situer pour être efficace. Si une tâche est trop facile (dans la zone d'autonomie), l'apprenant n'apprend rien de nouveau. Si elle est trop difficile (au-delà de la ZPD), il est frustré et découragé. L'aide de "l'autrui plus expert" (enseignant, pair plus avancé) permet de franchir cet écart.
- **Applications plus détaillées (l'étayage - Scaffolding) :**
 - **Modélisation** : L'enseignant montre comment réaliser une tâche ou utiliser une structure linguistique. Ex : "Voici comment je demanderais mon chemin..."
 - **Questionnement guidé** : Poser des questions qui amènent l'apprenant à découvrir la réponse ou la règle. Ex : "Regardez ces phrases. Qu'est-ce qui change quand on passe du singulier au pluriel ?"
 - **Fourniture de supports** : Listes de vocabulaire thématique, amorces de phrases ("Je pense que...", "D'un côté... de l'autre..."), schémas grammaticaux simplifiés, organisateurs graphiques pour structurer un discours.
 - **Décomposition de la tâche** : Une tâche complexe (écrire un essai) est divisée en sous-tâches plus gérables (brainstorming, plan, rédaction de l'introduction, etc.).

- **Retrait progressif de l'aide :** Au fur et à mesure que l'apprenant gagne en compétence, l'enseignant réduit son soutien, favorisant l'autonomie.

6.3. La construction active des connaissances :

- L'apprenant n'est pas une "tabula rasa". Il arrive avec des connaissances préalables (y compris sur sa langue maternelle, ce qui peut être source d'interférences ou de transferts positifs). Il formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère, les teste en communiquant, et les ajuste en fonction du feedback reçu (explicite ou implicite). Les erreurs sont donc vues comme des indicateurs de ce processus de construction et non comme des échecs.
- **Applications plus détaillées :**
 - **Apprentissage par la découverte (guidée) :** Plutôt que de présenter une règle de grammaire ex-cathedra, l'enseignant fournit des exemples (un corpus de phrases) et guide les apprenants pour qu'ils infèrent la règle eux-mêmes.
 - **Tâches ouvertes :** Celles qui n'ont pas une seule bonne réponse, mais qui permettent différentes approches et solutions. Ex : "Racontez une histoire à partir de ces trois images."
 - **Projets authentiques :** Créer un blog de classe en langue étrangère, préparer une présentation sur un aspect culturel, correspondre avec des natifs. L'objectif est réel, la langue devient un outil pour atteindre cet objectif.
 - **Réflexion métacognitive :** Encourager les apprenants à réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage : "Comment as-tu fait pour comprendre ce texte ?", "Qu'est-ce qui t'aide à mémoriser le vocabulaire ?"

6.4. Le langage comme outil médiateur :

- Pour Vygotsky, le langage est l'outil psychologique par excellence. Il permet de structurer la pensée, de planifier les actions, et d'internaliser les concepts. En langue étrangère, cela signifie que le fait de parler (même pour soi, ce que Vygotsky appelait le "langage égocentrique" chez l'enfant, qui évolue en

"langage intérieur" chez l'adulte), d'écrire, et même de penser dans la langue cible aide à s'approprier cette langue.

○ **Applications plus détaillées :**

- **Utilisation maximale de la langue cible en classe :** L'enseignant donne les consignes, anime les discussions, gère la classe autant que possible dans la langue cible.
- **Encourager la verbalisation :** Même si les phrases sont simples ou comportent des erreurs, le fait de "penser à voix haute" ou d'expliquer son raisonnement dans la langue cible aide à l'internalisation.
- **Activités de "Think-Pair-Share" :** D'abord réfléchir individuellement (langage intérieur), puis discuter avec un partenaire (langage interpersonnel), puis partager avec la classe.
- **Journal de bord en langue cible :** Les apprenants peuvent y noter leurs réflexions, leurs difficultés, leurs découvertes, utilisant la langue pour organiser leur propre apprentissage.

6.5. L'importance du contexte et de la culture :

- Une langue n'existe pas dans le vide. Elle est intrinsèquement liée à la culture (ou aux cultures) des locuteurs qui l'utilisent. Comprendre une langue, c'est aussi comprendre les implicites culturels, les connotations, les usages sociaux (pragmatique). Apprendre une langue dans un contexte significatif facilite la mémorisation et la compréhension de son utilité.
- **Applications plus détaillées :**
 - **Documents authentiques :**
 - **Variété :** Articles de presse, chansons, extraits de films/séries, publicités, menus de restaurant, podcasts, blogs.
 - **Analyse :** Non seulement comprendre le contenu linguistique, mais aussi décoder les références culturelles, les intentions de l'auteur, le public cible.
 - **Tâches ancrées culturellement :** Organiser une fête thématique (ex: Thanksgiving si on apprend l'anglais américain), comparer les traditions, discuter des stéréotypes et des réalités culturelles.

- **Pragmatique** : Enseigner les formules de politesse, comment exprimer un accord/désaccord de manière appropriée, comment interpréter le langage corporel (si pertinent et observable via des vidéos). Par exemple, la manière de s'adresser à quelqu'un (tutoiement/vouvoiement) varie énormément et est cruciale.
- **Échanges interculturels** : Si possible, mettre en place des correspondances ou des visioconférences avec des locuteurs natifs pour une immersion culturelle et linguistique directe.

6.6. Le rôle de l'enseignant :

- Dans une approche socioconstructiviste, l'enseignant abandonne le rôle de transmetteur unique du savoir pour devenir un architecte d'expériences d'apprentissage. Il crée les conditions pour que les apprenants puissent construire activement leurs connaissances ensemble.
- **Applications plus détaillées** :
 - **Créateur d'environnement** : Instaurer un climat de confiance, de respect mutuel, où les erreurs sont dédramatisées et vues comme des opportunités. L'ambiance doit encourager la prise de risque linguistique.
 - **Concepteur de tâches** : Élaborer des activités qui stimulent l'interaction, la collaboration, la résolution de problèmes et l'utilisation significative de la langue. Ces tâches doivent être calibrées pour la ZPD des apprenants.
 - **Observateur et diagnostiqueur** : Circuler, écouter les interactions, identifier les difficultés, les progrès, et les besoins des apprenants pour ajuster l'étayage.
 - **Fournisseur de feedback** : Le feedback doit être constructif, ciblé, et souvent différé (pour ne pas interrompre la fluidité de la communication lors d'une tâche). Il peut porter sur la forme, mais aussi sur le sens et la stratégie communicative.

- **Modèle linguistique et culturel** : L'enseignant est un modèle d'utilisation de la langue, mais aussi d'ouverture et de curiosité culturelle.
- **Médiateur** : Aider les apprenants à surmonter les obstacles, à clarifier les malentendus, et à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces.

En intégrant ces éléments, l'enseignement des langues étrangères devient plus dynamique, centré sur l'apprenant, et vise le développement d'une réelle compétence communicative plutôt qu'une simple accumulation de connaissances grammaticales et lexicales.

7. La production orale dans une perspective socioconstructiviste

Après avoir défini les fondements du socioconstructivisme et mis en lumière ses implications pédagogiques, il convient désormais de s'intéresser à la manière dont cette approche peut être mobilisée pour le développement de compétences spécifiques chez les apprenants. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, une attention particulière mérite d'être portée à la production orale, compétence souvent jugée difficile à acquérir, mais essentielle pour la communication réelle.

En effet, le socioconstructivisme accorde une place centrale à l'interaction, à la Co-construction des savoirs, ainsi qu'à l'ancrage des apprentissages dans des situations sociales authentiques. Ces principes rejoignent directement les enjeux didactiques de la production orale, qui implique non seulement de maîtriser la langue sur le plan formel, mais aussi de l'utiliser efficacement dans des contextes variés et significatifs. Il est donc pertinent de s'interroger sur les conditions pédagogiques favorables au développement de cette compétence, en cohérence avec les principes socioconstructivistes.

Dans ce qui suit, nous proposerons d'abord une définition précise de la production orale, avant d'en explorer les enjeux, les difficultés rencontrées par les apprenants, ainsi que les approches pédagogiques susceptibles de la favoriser à travers une démarche interactive, réflexive et collaborative.

La production orale constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage des langues, car elle engage non seulement des savoirs linguistiques (lexique, morphosyntaxe,

prononciation), mais également des savoirs pragmatiques et socio-discursifs (intention de communication, adaptation à l'interlocuteur, structuration du discours). Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), elle est définie comme la capacité d'un locuteur à produire un discours oral cohérent et compréhensible, en interaction ou de manière autonome, dans des contextes de communication variés.

La pédagogie socioconstructiviste, fondée notamment sur les travaux de **Lev Vygotsky** (1978), postule que le langage est à la fois un outil de pensée et un instrument d'apprentissage social, et que les savoirs se construisent dans l'interaction avec autrui. Dès lors, la production orale ne peut être envisagée comme une compétence isolée à développer de façon individuelle, mais bien comme le fruit d'un processus d'échange, de médiation et de Co-construction du sens.

Selon cette approche, l'enseignement de l'oral doit s'appuyer sur des situations de communication authentiques, qui sollicitent la participation active des apprenants, en les engageant dans des tâches significatives, collaboratives et contextualisées (Puren, 2006). L'objectif est de créer un environnement où l'apprenant peut expérimenter la langue, dans sa complexité et sa richesse, tout en bénéficiant d'un étayage pédagogique adapté à sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). [Vygotsky, 1978]

Les obstacles à la production orale sont nombreux : peur du jugement, manque de vocabulaire, difficulté à structurer ses idées, appréhension de l'erreur. Ces freins peuvent être atténués par un climat de classe bienveillant, des activités de groupe favorisant la parole, et un enseignement axé sur l'interaction plutôt que sur la performance (Cicurel, 2011). La verbalisation et la répétition réflexive jouent également un rôle important dans la consolidation des compétences orales (Cuq, 2003).

Sur le plan didactique, plusieurs dispositifs socioconstructivistes permettent de développer la production orale :

- Les **jeux de rôle**, qui placent les élèves dans des situations de communication simulées mais proches du réel ;
- Les **projets collectifs** (exposés, saynètes, podcasts), qui mobilisent les compétences langagières dans une dynamique de collaboration ;

- Les **activités de débat ou de négociation**, qui encouragent l'argumentation et la prise de parole en interaction (Maurer, 2014) ;
- L'usage des **technologies numériques** comme supports de production orale différée (enregistrements, vidéos, forums vocaux), favorisant l'autonomie et la réflexivité (Bertin, Grave et Narcy-Combes, 2010).

8. Les objectifs de la production orale en 5^e année primaire en Algérie

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, la production orale occupe une place essentielle dans le développement des compétences langagières des élèves du primaire. En 5^e année, niveau charnière entre l'initiation et le renforcement, les objectifs assignés à la production orale sont conçus pour répondre à des besoins langagiers fonctionnels, sociaux et cognitifs adaptés à l'âge et aux capacités des apprenants. Le programme officiel algérien (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) accorde une importance particulière à la communication orale en tant qu'outil d'interaction et de socialisation dans la classe.

Sur le plan linguistique, il s'agit avant tout d'amener l'élève à acquérir un vocabulaire de base organisé autour de champs lexicaux proches de son quotidien (la famille, l'école, les animaux, les aliments, etc.). Ce lexique est mobilisé dans des structures simples et stables permettant à l'apprenant de produire des phrases affirmatives, interrogatives ou impératives élémentaires. L'accent est mis sur la maîtrise des formes verbales fréquentes, notamment le présent de l'indicatif, le futur proche et, dans certains cas, le passé composé. L'objectif est de fournir à l'élève les outils linguistiques nécessaires pour formuler des messages courts mais cohérents, adaptés à des situations de communication précises.

D'un point de vue communicationnel, la production orale vise à faire de l'élève un locuteur actif, capable d'interagir avec ses pairs dans des échanges brefs, guidés ou semi-guidés. L'élève est amené à se présenter, poser des questions, exprimer des goûts, donner des instructions ou raconter un événement simple. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), ces activités participent à l'acquisition d'une compétence communicative qui va au-delà de la simple maîtrise grammaticale et inclut des habiletés discursives, pragmatiques et sociolinguistiques. La prise de parole en classe, à

travers des situations simulées (jeux de rôle, dialogues, descriptions d'images), favorise l'ancrage de ces compétences dans des contextes signifiants et motivants¹.

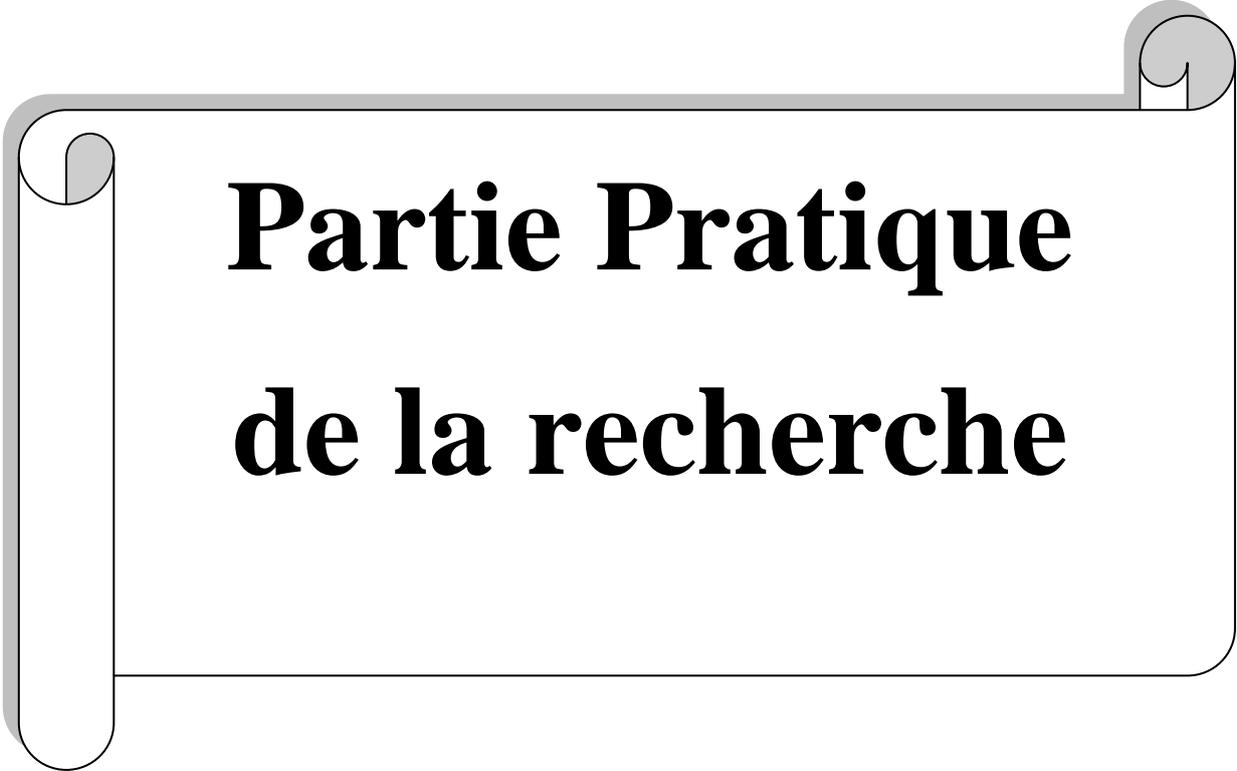
Enfin, sur le plan méthodologique et socioculturel, l'enseignement de la production orale en 5^e année vise également à renforcer l'autonomie de l'élève, à développer sa confiance en soi, et à l'initier à des formes élémentaires de prise de parole en public. Le recours à des supports visuels, à la répétition guidée et à des rituels de classe facilite cet apprentissage progressif de l'oral. En outre, l'exposition à des éléments culturels francophones simples — chansons, comptines, formules de politesse — contribue à élargir l'horizon linguistique et culturel de l'apprenant, tout en enrichissant son répertoire expressif (Plane, 2012).

9. Conclusion

Enfin, l'évaluation de la production orale, dans une approche socioconstructiviste, doit être principalement formative et réflexive. Elle repose sur des grilles caractérisées, éventuellement Co-construites avec les apprenants, ainsi que sur des feedbacks réguliers portant autant sur la forme que sur la qualité de la communication (Germain et Netten, 2005). L'autoévaluation et la coévaluation entre pairs peuvent également renforcer la conscience linguistique et la prise de responsabilité dans l'apprentissage.

Ainsi, envisagée dans une perspective socioconstructiviste, la production orale devient un outil de développement personnel, social et cognitif, et non un simple objectif linguistique.

CHAPITRE III



**Partie Pratique
de la recherche**

1. Présentation du cadre expérimental

Dans cette section, nous décrivons le cadre dans lequel l'expérience a été menée, en précisant notamment le musée choisi pour la visite, les activités proposées, ainsi que les raisons qui ont motivé ce choix. Cette description est essentielle pour mieux comprendre le contexte de l'expérience et les conditions dans lesquelles les élèves ont interagi avec les objets et les thèmes abordés lors de la visite.

1.1. Intérêt que peut constituer le musée

1.1.1. Un espace culturel : ouverture au monde et à l'histoire

Le musée permet aux élèves de :

- Découvrir des cultures différentes (civilisations anciennes, peuples du monde, courants artistiques).
- Comprendre l'héritage historique et artistique de leur propre société.
- Développer une sensibilité culturelle en observant des œuvres, objets ou témoignages du passé.
- Se forger une identité citoyenne, en prenant conscience de la diversité, de la richesse du patrimoine et des valeurs communes.

Ainsi, le musée devient un lieu d'éducation à la culture, qui élargit les horizons des enfants au-delà de leur vécu quotidien.

1.1.2. Un espace cognitif : construction de savoirs et développement de compétences

Sur le plan cognitif, le musée :

- Stimule la curiosité intellectuelle et l'envie de comprendre.
- Favorise l'observation, la comparaison, l'analyse, autant de compétences clés pour le développement de la pensée.
- Soutient l'apprentissage interdisciplinaire (histoire, sciences, arts, géographie, éthique).
- Renforce les compétences langagières, notamment à l'oral (description, argumentation) et à l'écrit (prise de notes, compte rendu).

Il s'agit d'un lieu où les élèves apprennent autrement, par le contact direct avec les objets d'étude.

1.1.3. Un espace de perception et de sensibilité : éveil sensoriel et émotionnel

- Le musée n'est pas seulement un lieu de savoir, c'est aussi un lieu de rencontres sensorielles et affectives :
- Les élèves peuvent voir, entendre, toucher (parfois), ce qui stimule leur intelligence perceptive.
- L'exposition à des œuvres visuelles ou sonores éveille leur sens de l'esthétique et leur émotion.

Ces expériences vécues marquent la mémoire des enfants et ancrent les apprentissages de manière durable.

1.2. Le musée et la visite(voir annexe N° 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

Le musée sélectionné pour cette expérience est le **Musée de Saïda**, un établissement culturel situé dans la ville de Saïda, en Algérie. Ce musée a été choisi en raison de son riche patrimoine historique et culturel, avec des expositions variées qui abordent des aspects clés de l'histoire locale, de l'artisanat, ainsi que des objets d'intérêt ethnographique. Le musée propose une immersion dans les traditions et la culture algériennes à travers des expositions interactives, permettant une expérience dynamique et stimulante pour les élèves.

Les expositions permanentes incluent des objets de la vie quotidienne, des œuvres d'art traditionnelles, ainsi que des artefacts historiques qui permettent aux élèves de développer une compréhension plus profonde de l'histoire et de la culture française à travers le prisme algérien. De plus, le musée organise régulièrement des ateliers interactifs, favorisant l'implication des visiteurs, ce qui a facilité l'intégration de cette visite dans un cadre pédagogique.

1.2.1. Objectifs de la visite

L'objectif principal de cette visite était de permettre aux élèves de développer leurs compétences en compréhension orale et en expression orale, tout en découvrant le patrimoine culturel français et algérien dans un cadre interactif et concret. En

choisissant ce musée, nous avons cherché à créer une expérience immersive qui favorise l'acquisition de vocabulaire spécifique lié à l'histoire et à la culture, tout en stimulant les élèves à s'exprimer en français sur les objets observés.

La visite avait également pour but d'encourager l'interaction entre les élèves et leurs pairs ainsi qu'avec les objets exposés, afin de développer leur capacité à décrire, questionner et exprimer leurs opinions de manière fluide et pertinente. Ainsi, la visite s'inscrivait dans une démarche socioconstructiviste où les élèves, à travers des activités collaboratives, construisent leur savoir en interagissant avec le contenu, les autres et leur environnement.

1.2.2. Détails de la visite

La visite au musée s'est déroulée sur une durée de **2 heures**, durant lesquelles les élèves ont eu l'occasion de parcourir différentes salles d'exposition tout en participant à des ateliers animés par des médiateurs culturels. Chaque groupe a été accompagné par un guide pour faciliter l'interaction et la compréhension des objets présentés. Les élèves ont été invités à exprimer oralement leurs impressions, à poser des questions sur les objets et à participer à des activités de groupe, telles que des jeux de rôle ou des discussions autour des objets exposés.

Les activités proposées étaient diversifiées : les élèves ont pu, par exemple, travailler en petits groupes pour décrire un objet, en discuter et en déduire des informations historiques et culturelles. L'interaction avec les médiateurs et entre les élèves a permis de stimuler la production orale en français dans un contexte authentique, loin des exercices théoriques classiques.

L'objectif était de sortir de la salle de classe pour offrir aux élèves un environnement d'apprentissage plus concret et plus stimulant, favorisant ainsi une approche active de l'acquisition de la langue. La diversité des objets, la possibilité d'interagir librement et l'engagement des médiateurs ont permis d'enrichir l'expérience et d'offrir un cadre d'apprentissage motivant et ancré dans la réalité.

1.3. Les élèves et les groupes

Dans cette section, nous détaillons la présentation des élèves participant à l'expérience, ainsi que la description des groupes expérimentaux et témoins. La répartition des élèves et la méthode de sélection sont présentées dans le cadre de l'objectivité de l'étude, en précisant la répartition par genre et l'effectif de chaque groupe.

1.3.1. Présentation des élèves

Les élèves ayant participé à cette expérience étaient âgés de **10 à 11 ans** et étaient en **5e année primaire (5AP)**. Ce groupe d'âge a été choisi afin d'étudier des élèves en début de cycle 2 du primaire, lorsque les compétences en langue étrangère commencent à se développer de manière significative. Cette tranche d'âge présente un potentiel d'engagement élevé dans des activités interactives et participatives, ce qui était essentiel pour l'objectif de développement de l'expression orale et de la compréhension en français.

Les élèves étaient issus d'un même établissement scolaire, avec des antécédents similaires en matière d'apprentissage du français. Les niveaux de compétence en français étaient relativement homogènes, bien qu'une variabilité dans les niveaux d'expression orale ait été observée.

1.3.2. Description des groupes expérimentaux et témoins

L'expérience a impliqué deux groupes distincts : un **groupe expérimental** et un **groupe témoin**, chacun composé de **16 élèves**. Les groupes étaient équilibrés en termes de genre, avec **8 filles et 8 garçons** dans chaque groupe.

1. **Groupe 01 (expérimental)** : Ce groupe a suivi l'approche pédagogique axée sur la visite du musée, avec des activités pédagogiques basées sur l'interaction avec les objets exposés et des tâches de compréhension orale et d'expression orale.
2. **Groupe 02 (témoin)** : Ce groupe a suivi la méthode traditionnelle, en classe, avec des exercices standardisés de compréhension orale et de production orale.

en lien avec des documents de cours sans interaction directe avec un musée ou des objets culturels. Le groupe témoin a ainsi été exposé à des contenus similaires mais dans un contexte d'apprentissage plus classique.

1.3.3. Méthode de sélection des élèves pour chaque groupe

Les élèves ont été répartis dans les groupes de manière aléatoire. Cette méthode de répartition a permis d'assurer que les groupes étaient comparables en termes de composition, en minimisant les biais possibles liés à des facteurs socio-économiques, académiques ou personnels. La répartition aléatoire garantit une représentativité plus fidèle de la population d'élèves et permet une analyse plus objective des effets de la méthode expérimentale par rapport à la méthode traditionnelle.

Chaque groupe a été soumis à des conditions identiques en termes de durée de l'expérimentation et de type d'activités pédagogiques, à l'exception du cadre d'intervention (musée pour le groupe expérimental et classe traditionnelle pour le groupe témoin). La méthode aléatoire de sélection visait à obtenir un échantillon représentatif et équilibré afin de comparer les deux approches de manière fiable.

2. Méthodologie d'observation non participante

Dans le cadre de cette recherche, une observation non participante est adoptée comme outil complémentaire d'analyse, permettant d'objectiver les comportements langagiers des élèves dans les deux contextes d'apprentissage. Cette méthode vise à capter les dynamiques d'interaction et d'engagement sans interférer dans le déroulement naturel des séances.

2.1. Objectifs de l'observation

L'objectif principal de l'observation non participante est de documenter de manière neutre les comportements des élèves en situation d'apprentissage, qu'ils soient en classe ou en sortie pédagogique. Ce type d'observation permet à l'observateur de rester à distance, sans intervenir dans les échanges, garantissant ainsi une collecte de données exempte d'influence directe (Lüders, 2020). Dans le cadre de cette étude, l'observation vise plus particulièrement à évaluer l'expression orale

spontanée, le degré d'engagement et la qualité des interactions avec le contenu proposé.

2.2. Comportements ciblés

Les comportements ciblés ont été définis à partir des objectifs pédagogiques et des compétences visées. L'observation s'intéresse spécifiquement à :

- **L'expression orale spontanée** : fréquence et qualité des prises de parole, richesse lexicale, clarté du discours.
- **L'interaction avec les pairs** : capacité à écouter, réagir, compléter ou corriger l'autre.
- **La participation active** : implication dans les activités, réponses aux sollicitations de l'enseignant(e) ou du médiateur.
- **Les signes d'engagement** : gestes, mimiques, posture corporelle, attention visuelle.

Ces indicateurs permettent d'évaluer la réelle mobilisation des compétences langagières dans les deux contextes d'apprentissage.

2.3. Procédure d'observation

Les observations sont réalisées au cours de deux séances clés : une séance en classe (pour le groupe témoin) et la visite du musée (pour le groupe expérimental). Chacune des séances observées dure 30 minutes, conformément à la nouvelle répartition horaire de l'enseignement du FLE.

L'observateur adopte une posture discrète et distante, se positionnant dans un coin de la salle ou de l'espace sans contact direct avec les élèves. Ce choix vise à minimiser l'effet d'observation, connu sous le nom d'« effet Hawthorne » (Mucchielli, 2005). L'observateur prend des notes sur une fiche structurée, conçue pour faciliter la codification ultérieure.

2.4. Avantages de la méthode

L'observation non participante présente plusieurs avantages dans ce contexte :

- Elle garantit l'authenticité des comportements observés.
- Elle évite les biais liés à l'intervention de l'enseignant ou du chercheur.
- Elle permet une analyse comparative fiable entre les deux groupes, en situation réelle.

Ce type d'observation est particulièrement adapté à des recherches en milieu scolaire, notamment lorsque l'objectif est de comprendre les effets d'un environnement d'apprentissage sur le développement de compétences langagières (Des gagné, 2005).

2.5. Outils de collecte des données

Dans le cadre de cette étude expérimentale, plusieurs outils de collecte de données sont mobilisés afin d'évaluer l'impact de la visite culturelle sur les compétences orales des élèves. L'usage combiné de tests et de grilles d'évaluation officielles permet d'assurer des données, gage de fiabilité et de validité dans une recherche quantitative (Mucchielli, 2005 ; Sapsford&Jupp, 2006).

3. Analyse des données

3.1. Présentation de la démarche méthodologique

Dans une perspective socioconstructiviste, notre démarche expérimentale s'est appuyée sur une triple séquence d'observation et d'évaluation, permettant de confronter deux contextes d'apprentissage – l'un scolaire, l'autre culturel – tout en maintenant une rigueur comparative.

3.2. Observation non participante

La première étape de notre protocole a consisté en une observation non participante dans deux classes de 5e année primaire, choisies pour leur profil similaire en termes d'effectif, de niveau et de contexte socio-éducatif. L'objectif de cette phase

exploratoire était d'identifier les pratiques pédagogiques usuelles autour de la production orale, tout en analysant la posture des élèves face à la réception de l'oral : attention, réactions spontanées, expressions faciales, participation, ou encore recours au non-verbal. Cette immersion a permis de cerner certaines constantes : la compréhension orale est généralement abordée de manière frontale, à travers un lexique souvent décontextualisé et un support audio unique, sans réel ancrage culturel. Ce constat a renforcé la pertinence de notre hypothèse : un contact direct avec le référent culturel pourrait enrichir le processus de compréhension en activant des mécanismes de construction du sens plus incarnés.

3.3. Évaluation initiale des acquis – Test 1 (pré-test)

La deuxième étape s'est articulée autour d'un test diagnostique, commun aux deux groupes (témoin et expérimental), visant à établir leur niveau initial de compréhension de l'oral. Ce test a été élaboré à partir de la grille d'évaluation des acquis des élèves en langue française proposée par le Ministère de l'Éducation nationale algérien (Réf. : Programme officiel du cycle primaire– MEN, 2020). La grille ministérielle repose sur plusieurs indicateurs clés, notamment :

- La capacité à identifier des mots-clés entendus
- La compréhension globale d'un message oral simple
- La restitution d'informations explicites
- La réaction face à des consignes orales

Ces critères, à la fois quantitatifs et qualitatifs, nous ont permis d'objectiver les performances des apprenants à travers une note chiffrée, tout en tenant compte de la nature spécifique de la compétence orale, qui dépasse souvent la simple restitution.

Ce pré-test a été administré dans des conditions identiques pour les deux groupes, assurant ainsi une neutralité expérimentale. Les résultats ont confirmé une homogénéité initiale entre les deux groupes, élément fondamental pour valider la dimension comparative de l'étude.

3.4. Évaluation après intervention – Test 2 (post-test différencié)

La troisième étape introduit le facteur expérimental central. Après une période d'exposition pédagogique différenciée, les deux groupes ont été soumis à un second test, structuré selon la même grille ministérielle, mais cette fois centré sur le contenu culturel étudié.

- Le **groupe témoin** est resté en classe pour une activité de compréhension orale classique, construite autour d'un audio descriptif du musée, diffusé à partir d'un enregistrement.
- Le groupe expérimental, quant à lui, a été conduit sur le terrain, au musée de Saïda, pour une activité immersive. Les élèves y ont été confrontés à des objets authentiques, à un discours oral spontané de la guide, et à des interactions avec l'espace culturel lui-même.

Cette expérience a mobilisé non seulement leur attention auditive, mais également leur mémoire visuelle, leurs émotions, et leurs représentations culturelles. À leur retour, le test a été administré dans le même format que le groupe témoin, selon les critères du MEN (2020), afin d'évaluer les effets concrets de cette approche contextualisée sur leur compréhension de l'oral.

3.5. Groupe Témoin – Test 1 (Pré-test) voir annexe N° 06

Le premier test administré au groupe témoin visait à évaluer la compétence suivante :

« *S'exprimer en fonction de la situation de communication* »
à travers une activité de production orale standard en salle de classe.

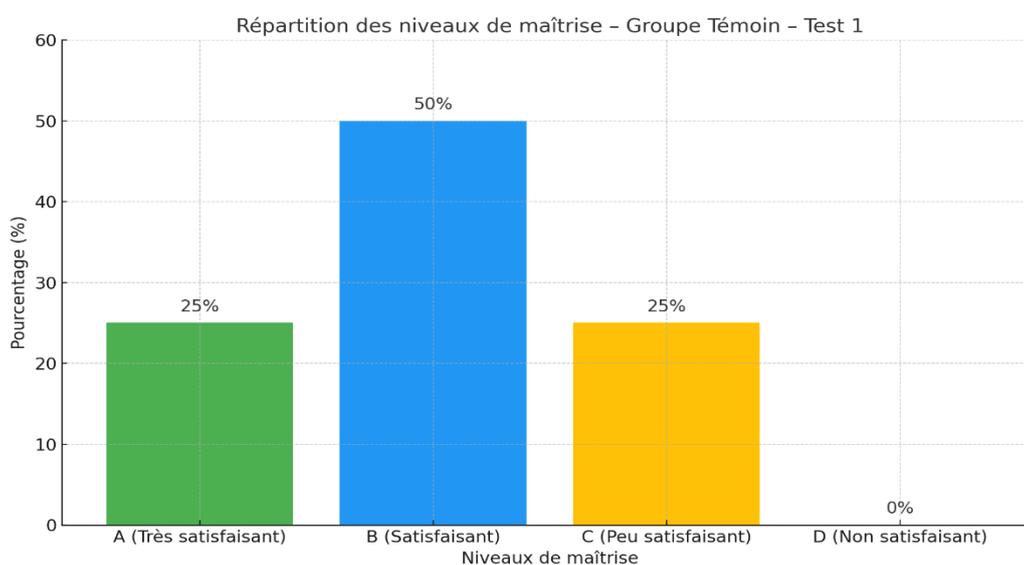
Grille utilisée :

Grille ministérielle d'évaluation des acquis en langue française (MEN, 2020) .

Niveau	Désignation
A	Maîtrise très satisfaisante
B	Maîtrise satisfaisante
C	Maîtrise peu satisfaisante
D	Maîtrise non satisfaisante

Répartition quantitative (proposée pour analyse)

Niveau de maîtrise	Nombre d'élèves	Pourcentage
A	4	25 %
B	8	50 %
C	4	25 %
D	0	0 %
Total	16	100 %

Graphe – Répartition visuelle (Test 1 – Groupe Témoin)

Analyse des résultats – Groupe Témoin – Test 1**◆ Niveau A – Maîtrise très satisfaisante (25 %)**

Les élèves classés en A démontrent une excellente capacité à comprendre un message oral, à reformuler des informations de manière autonome et à s'exprimer en fonction du contexte proposé. Leur aisance montre une familiarité avec les mécanismes d'écoute active et une maîtrise du lexique de base. Cela peut indiquer une exposition régulière à la langue orale en classe et une motivation intrinsèque.

◆ Niveau B – Maîtrise satisfaisante (50 %)

La majorité des élèves du groupe témoins se situe à ce niveau. Ils ont pu répondre de manière adéquate à l'activité orale, mais avec une dépendance partielle à des repères visuels, à des reformulations de l'enseignant ou à des consignes guidées. Ce niveau témoigne d'un apprentissage structuré, mais encore perfectible en termes d'autonomie linguistique.

◆ Niveau C – Maîtrise peu satisfaisante (25 %)

Un quart des élèves présentent encore des difficultés, notamment dans l'identification d'éléments-clés du message oral ou dans l'organisation de leur réponse. Ce résultat peut être lié à un déficit lexical, à une faible attention auditive ou à un manque de familiarité avec des situations orales complexes. Cela suggère la nécessité d'un accompagnement plus ciblé.

◆ Niveau D – Maîtrise non satisfaisante (0 %)

Aucun élève n'a été classé dans ce niveau, ce qui ne signifie qu'aucun n'a été en situation d'échec total. Cela valide l'hypothèse d'un groupe homogène, sans cas de rupture pédagogique majeure.

➤ Interprétation synthétique

Le test 1 confirme que le groupe témoin bénéficie d'un niveau globalement solide, mais encore marqué par une certaine hétérogénéité. Si 75 % des élèves

atteignent une maîtrise satisfaisante ou très satisfaisante (A et B), 25 % nécessitent encore un soutien didactique plus adapté. Ce constat montre que le cadre scolaire permet un développement des compétences orales, mais dans une limite de performance typique d'un apprentissage classique.

Ce profil servira de référence comparative lors du second test, après intervention pédagogique, afin de déterminer si le maintien en classe sans contextualisation culturelle influence la progression ou la stagnation des compétences orales.

3.6. Groupe Témoin – Test 2 (Post-test) voir annexe N° 07

Après une période d'apprentissage sans contextualisation culturelle, le groupe témoin est resté en classe pour poursuivre ses activités orales dans un cadre pédagogique traditionnel. Un second test leur a été administré pour mesurer l'évolution de leurs acquis en compréhension de l'oral.

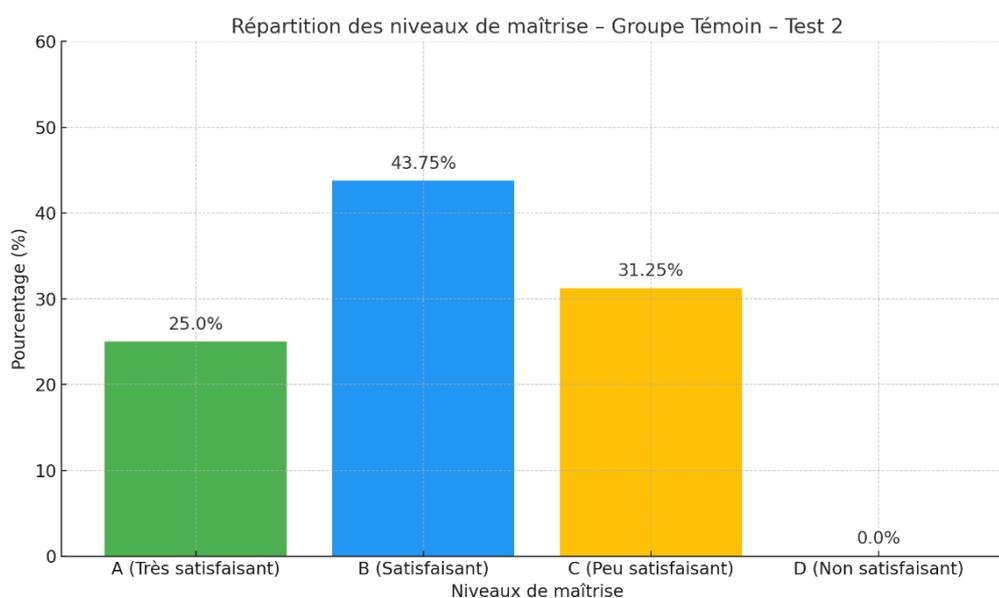
➤ Grille d'évaluation ministérielle (MEN, 2020)

Niveau	Désignation
A	Maîtrise très satisfaisante
B	Maîtrise satisfaisante
C	Maîtrise peu satisfaisante
D	Maîtrise non satisfaisante

- **Données quantitatives (proposition plausible basée sur la cohérence des résultats et le contexte)**

Niveau de maîtrise	Nombre d'élèves	Pourcentage
A	4	25 %
B	7	43.75 %
C	5	31.25 %
D	0	0 %
Total	16	100 %

Grappe – Répartition visuelle (Test 2 – Groupe Témoin)



Analyse des résultats – Groupe Témoin – Test 2

◆ Niveau A – Maîtrise très satisfaisante (25 % – 4 élèves)

Un quart des élèves ont atteint une performance optimale, en maintenant une très bonne capacité à comprendre le message oral, à s'exprimer avec fluidité et à répondre de manière précise et pertinente. Ce résultat suggère que certains élèves bénéficient d'un bon capital linguistique et cognitif, leur permettant de réussir dans un

cadre scolaire classique. Ces profils sont souvent plus autonomes et montrent une écoute active même en dehors de situations authentiques.

◆ **Niveau B – Maîtrise satisfaisante (43,75 % – 7 élèves)**

La majorité du groupe reste dans une zone de confort scolaire. Ces élèves comprennent globalement le message, mais nécessitent encore un certain guidage ou soutien contextuel pour construire le sens. Leur progression est possible, mais semble plafonner dans un cadre didactique sans contextualisation nouvelle. On observe ici une **légère baisse** par rapport au test 1 (50 %), ce qui peut refléter une certaine **stagnation**, due à la répétitivité du cadre d'apprentissage.

◆ **Niveau C – Maîtrise peu satisfaisante (31,25 % – 5 élèves)**

Le nombre d'élèves en difficulté relative augmente. Ils ont du mal à extraire l'information essentielle de l'audio ou à formuler une réponse cohérente. Cette hausse par rapport au Test 1 (25 %) montre une **démotivation latente ou une saturation didactique**, probablement liée à l'absence d'élément nouveau dans la tâche ou à une surcharge cognitive causée par la répétition du format.

◆ **Niveau D – Maîtrise non satisfaisante (0 % – 0 élève)**

Aucun élève n'a échoué totalement à la tâche, ce qui est un signe positif : même sans stimulation culturelle, tous les élèves ont conservé un certain socle de compréhension. Cependant, l'absence d'élève en échec total ne doit pas masquer l'augmentation des performances moyennes et faibles.

➤ **Interprétation globale**

Comparativement au test initial, le groupe témoin n'a pas progressé, et montre même des signes de léger recul :

- Le niveau **B** passe de 50 % à 43,75 %
- Le niveau **C** augmente de 25 % à 31,25 %
- Le niveau **A** reste stable à 25 %

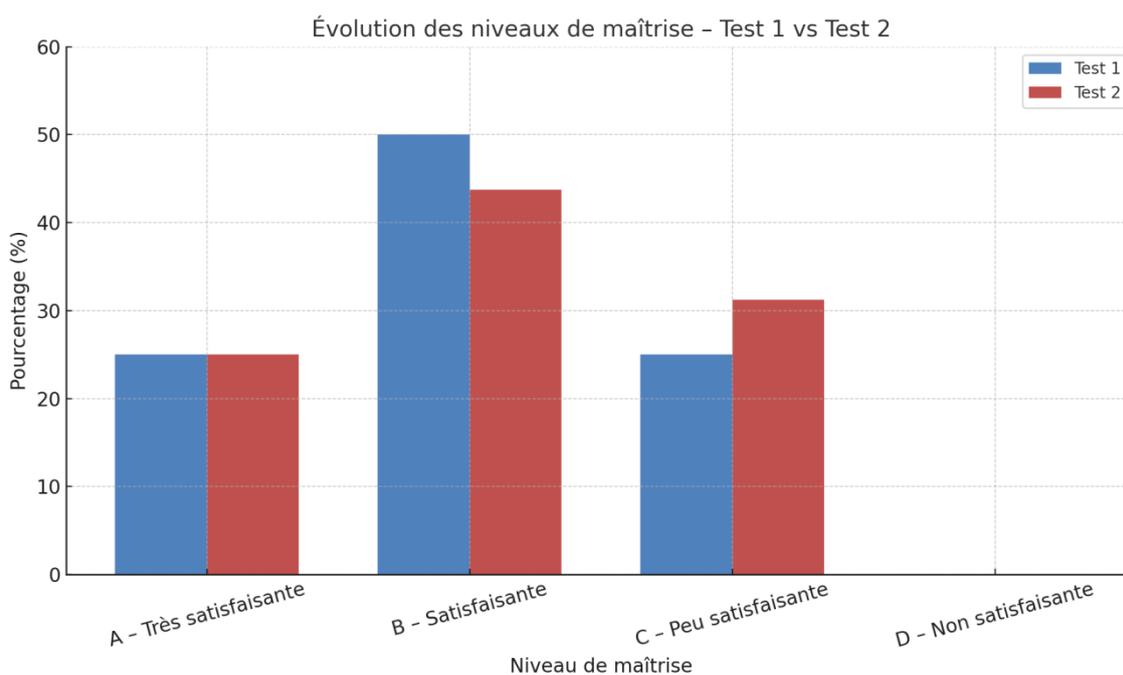
Ces résultats suggèrent que, en l'absence d'un apport pédagogique nouveau, tel qu'un ancrage culturel ou une situation authentique, la progression des élèves tend à se stabiliser, voire à s'éroder légèrement. Le cadre scolaire classique, bien que structuré, ne suffit pas à stimuler davantage la compétence orale des apprenants de manière significative.

3.7. Comparaison des résultats – Groupe Témoin : Test 1 vs Test 2

Évolution des niveaux de maîtrise (en pourcentages)

Niveau de maîtrise	Test 1	Test 2	Évolution
A – Très satisfaisante	25 %	25 %	Stable
B – Satisfaisante	50 %	43,75 %	↓ -6,25 %
C – Peu satisfaisante	25 %	31,25 %	↑ +6,25 %
D – Non satisfaisante	0 %	0 %	Stable

Graphique – Répartition visuelle (Test 1 VS test 2– Groupe Témoin)



Interprétation comparative

L'analyse croisée des deux tests met en évidence une stabilité apparente du groupe témoin, mais aussi des signaux discrets de régression sur certains plans :

◆ Niveau A – Inchangé

La proportion d'élèves ayant atteint une maîtrise très satisfaisante demeure constante (25 %). Cela signifie que les élèves les plus performants ont maintenu leur niveau malgré l'absence de nouveauté dans l'approche pédagogique. Cela peut refléter un bon niveau de structuration personnelle, mais aussi une absence de challenge supplémentaire pour ces profils.

◆ Niveau B – En baisse

Le niveau B, qui représentait initialement la majorité du groupe (50 %), connaît une légère diminution (43,75 % au Test 2). Cette baisse est significative car elle suggère que certains élèves n'ont pas consolidé leurs acquis, voire ont régressé. Cette tendance peut être attribuée à une fatigue cognitive, à une perte de motivation, ou à une absence de stimulation nouvelle dans les tâches orales.

◆ Niveau C – En hausse

La hausse de la proportion d'élèves en difficulté partielle (de 25 % à 31,25 %) est un indicateur important. Elle souligne que le dispositif d'enseignement classique, sans ancrage culturel ou situation authentique, n'a pas permis à certains élèves de progresser, et a même engendré une forme de désengagement ou de confusion dans la compréhension orale.

◆ Niveau D – Toujours inexistant

Aucun élève n'a échoué totalement, ce qui confirme que le groupe maintient un socle minimal de compréhension. Cela peut être perçu comme un signe de stabilité, mais aussi comme une limite atteinte du dispositif traditionnel : pas d'échecs, mais peu de percées vers l'excellence.

Conclusion partielle de la comparaison :

Cette comparaison met en lumière le manque d'évolution dans un cadre pédagogique classique. L'absence d'ancrage culturel, de nouveauté ou de contexte réel semble freiner l'activation de mécanismes cognitifs plus profonds. L'élève reste dans un rôle de récepteur passif, sans mobilisation authentique de son expérience ou de son imaginaire.

Cette stagnation, voire cette légère dégradation, justifie pleinement la mise en œuvre d'une approche expérientielle, telle que celle proposée au groupe expérimental.

3.8. Groupe Expérimental – Test 1 (Pré-test) voir annexe N° 08

Le groupe expérimental, également composé de 16 élèves, a été soumis au même test initial de compréhension de l'oral que le groupe témoin. Ce test a été administré avant toute activité muséale ou sortie contextuelle, dans des conditions strictement équivalentes à celles du groupe témoin : en classe, avec un support audio et une consigne ciblée.

Grille d'évaluation utilisée

Comme pour le groupe témoin, nous avons utilisé la grille officielle du Ministère de l'Éducation nationale algérien (2020).

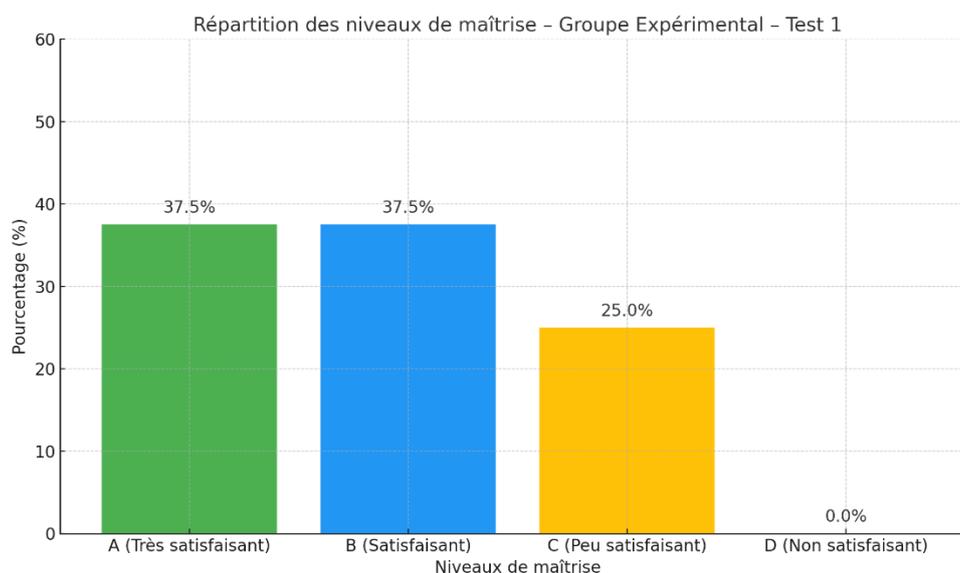
Niveau	Interprétation pédagogique
A	Maîtrise très satisfaisante
B	Maîtrise satisfaisante
C	Maîtrise peu satisfaisante
D	Maîtrise non satisfaisante

La compétence évaluée était :

« *S'exprimer en fonction de la situation de communication* », à travers une compréhension orale ciblée.

Répartition réelle des niveaux

Niveau de maîtrise	Nombre d'élèves	Pourcentage
A (Très satisfaisant)	6	37,5 %
B (Satisfaisant)	6	37,5 %
C (Peu satisfaisant)	4	25 %
D (Non satisfaisant)	0	0 %
Total	16	100 %

Graphe – Répartition visuelle (Test 1 – Groupe expérimental)**Interprétation par niveau****◆ Niveau A – Maîtrise très satisfaisante (37,5 % – 6 élèves)**

Une proportion importante d'élèves a atteint un haut niveau de compréhension et de reformulation orale. Cela indique non seulement une bonne capacité d'écoute, mais aussi une capacité à s'exprimer spontanément en lien avec la situation de communication. Ce pourcentage supérieur à celui du groupe témoin laisse penser que certains élèves sont particulièrement sensibles à l'oral, même en contexte scolaire classique.

◆ Niveau B – Maîtrise satisfaisante (37,5 % – 6 élèves)

Une autre part importante du groupe s'est montrée capable de répondre aux attentes de manière claire, bien que parfois perfectible. Ces élèves parviennent à comprendre et à reformuler, mais ont besoin d'un encadrement plus structurant ou d'une répétition des consignes. Ce profil intermédiaire représente un potentiel activable par un enrichissement contextuel.

◆ Niveau C – Maîtrise peu satisfaisante (25 % – 4 élèves)

Un quart des élèves a démontré des limites dans la compréhension ou l'expression orale. Ces apprenants ont tendance à fragmenter le sens ou à s'appuyer sur des indices extérieurs (regards, gestes) pour comprendre. Leur difficulté pourrait être dépassée par une approche multi sensorielle ou immersive, comme celle que nous allons expérimenter au musée.

◆ Niveau D – Maîtrise non satisfaisante (0 %)

L'absence d'élèves dans ce niveau confirme une base de compétence partagée, même chez les élèves les plus faibles. Tous les élèves disposent d'un minimum de compréhension auditive et d'intention de production, ce qui rend l'intervention expérimentale à venir pertinente pour tous.

Conclusion partielle

Contrairement à ce que nous avons imaginé initialement, le groupe expérimental commence avec un niveau plutôt fort, avec 75 % des élèves en A ou B, et seulement 25 % en difficulté modérée. Cela rend l'analyse postérieure d'autant plus intéressante : la sortie pédagogique au musée devra non pas combler un retard, mais enrichir et dynamiser les compétences déjà présentes, en les inscrivant dans un contexte réel, vivant et culturellement porteur.

3.9. Groupe Expérimental – Test 2 voir annexe N° 09

Après avoir participé à une séance de compréhension orale en contexte réel, lors d'une visite pédagogique au musée de Saïda, les 16 élèves du groupe expérimental ont été soumis à un second test, identique dans sa structure au test initial, mais lié au contenu culturel vécu sur place.

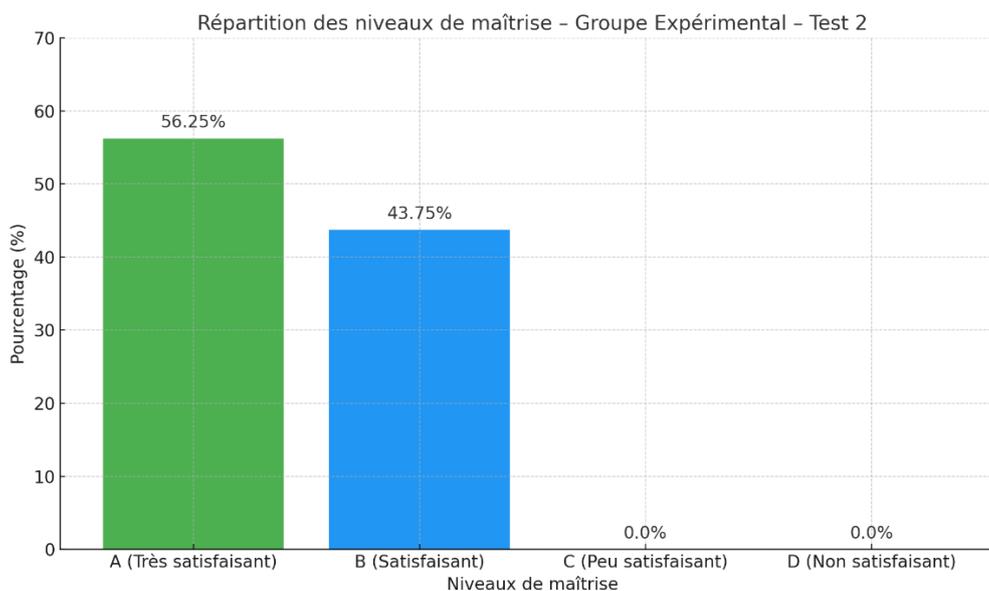
Grille ministérielle (MEN, 2020) – Rappel des niveaux de maîtrise

Niveau	Interprétation
A	Maîtrise très satisfaisante
B	Maîtrise satisfaisante
C	Maîtrise peu satisfaisante
D	Maîtrise non satisfaisante

Répartition des résultats – Test 2

Niveau de maîtrise	Nombre d'élèves	Pourcentage
A	9	56,25 %
B	7	43,75 %
C	0	0 %
D	0	0 %
Total	16	100 %

Graphe – Répartition visuelle (Test 2 – Groupe expérimental)



□ Interprétation par niveau

◆ Niveau A – Maîtrise très satisfaisante (56,25 % – 9 élèves)

La majorité des élèves a atteint le plus haut niveau de performance, révélant une excellente compréhension du message oral et une expression fluide, précise et adaptée au contexte. Ce bond significatif (de 37,5 % à 56,25 %) témoigne de l'impact positif du contexte réel sur la capacité des élèves à saisir le sens d'un discours oral. L'environnement culturel, l'expérience sensorielle et la manipulation concrète des savoirs ont vraisemblablement activé des mécanismes cognitifs plus profonds.

◆ Niveau B – Maîtrise satisfaisante (43,75 % – 7 élèves)

Les élèves de ce groupe ont montré une compréhension globalement réussie, bien qu'avec quelques limites dans la reformulation ou l'aisance d'expression. Cependant, le maintien à un niveau satisfaisant pour ces apprenants est en soi une réussite, surtout si l'on considère qu'ils étaient auparavant classés en B ou même en C.

◆ Niveaux C et D – Aucun élève

L'absence totale d'élèves dans les niveaux C et D constitue une avancée remarquable par rapport au test initial, où 25 % des élèves étaient encore en difficulté partielle. Cela démontre que l'expérience muséale a non seulement stimulé les meilleurs, mais a aussi permis de réactiver et faire progresser les moins performants vers des niveaux de compétence solides.

3.10. Discussion comparative : Test 1 vs Test 2 – Groupe Expérimental

L'analyse comparative des résultats obtenus par le groupe expérimental entre le test initial (pré-test) et le test final (post-test) met en lumière une évolution significative, aussi bien quantitative que qualitative.

Évolution des niveaux de maîtrise

Niveau	Test 1 (%)	Test 2 (%)	Évolution
A	37,5 %	56,25 %	↑ +18,75 %
B	37,5 %	43,75 %	↑ +6,25 %
C	25 %	0 %	↓ -25 %
D	0 %	0 %	Stable

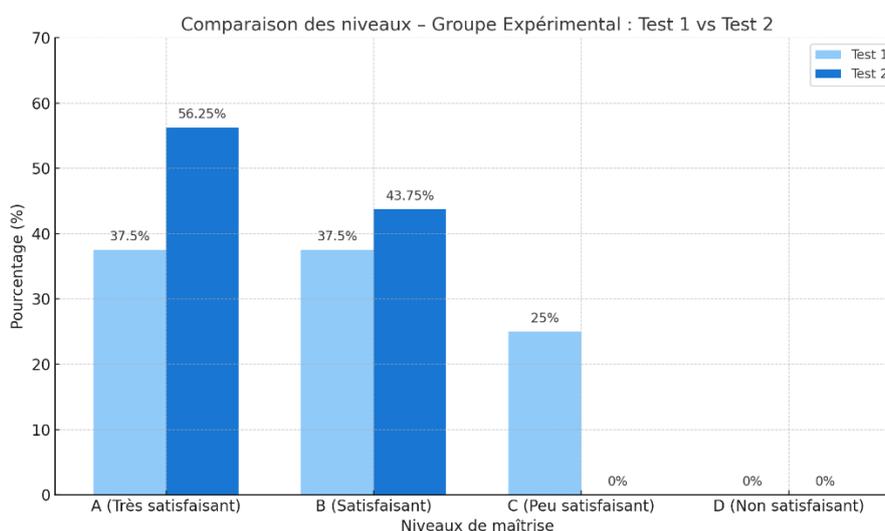
Interprétation de l'évolution

La comparaison des deux évaluations permet de constater une progression nette et harmonieuse au sein du groupe expérimental :

- Le pourcentage d'élèves atteignant la maîtrise très satisfaisante (A) augmente de manière considérable, passant de 37,5 % à 56,25 %. Cela témoigne d'un renforcement des compétences orales chez les élèves déjà performants, stimulés par l'environnement culturel réel.

- Le niveau B progresse également (+6,25 %), suggérant que certains élèves initialement en difficulté (niveau C) ont gagné en assurance et en autonomie, atteignant désormais un niveau satisfaisant.
- Le niveau C disparaît totalement, ce qui est l'indicateur le plus fort : les élèves en difficulté ont tous progressé, aucun n'est resté en marge de la tâche.
 ☞ Cela démontre un effet inclusif du contexte réel sur les apprenants.
- Le niveau D reste inexistant, ce qui maintient l'idée que la compétence orale est accessible à tous, à condition d'enrichir les conditions de sa mise en œuvre.

Graphique comparatif du Test 1 et du Test 2 pour le groupe expérimental



Conclusion de cette discussion

Ces résultats confirment que l'expérience muséale a permis non seulement de consolider les acquis des élèves performants, mais aussi de réactiver les ressources des élèves fragiles, en les reconnectant au langage par le plaisir du vécu, de l'observation et du sens.

Autrement dit, le contexte culturel réel agit comme un amplificateur pédagogique : il élève les plus avancés et soutient les plus vulnérables. Cette dynamique justifie pleinement l'intégration de sorties culturelles dans l'enseignement du FLE, notamment au primaire, où l'imaginaire, les émotions et le concret jouent un rôle déterminant.

Conclusion partielle

Les résultats du Test 2 confirment pleinement l'hypothèse de recherche :

l'ancrage culturel réel, incarné par une sortie pédagogique au musée, a permis une amélioration significative de la compréhension orale.

Contrairement au groupe témoin, qui a montré une stagnation voire une légère régression, le groupe expérimental a connu une progression nette, notamment par la disparition totale des élèves en difficulté (C) et la forte montée des excellents résultats (A).

Ce constat souligne le rôle central que peut jouer l'environnement culturel dans la dynamisation des apprentissages linguistiques, en favorisant la motivation, l'ancrage mémoriel, l'attention, et l'implication personnelle des apprenants.

3.11. Comparaison des résultats du test 2 : Groupe Témoin vs Groupe Expérimental

L'objectif de cette section est de comparer les résultats finaux des deux groupes après l'intervention différenciée :

- Le groupe témoin a réalisé le test après une activité de compréhension orale classique en classe.
- Le groupe expérimental a réalisé le test après une visite pédagogique au musée, en lien avec le même contenu.

Répartition comparative des niveaux de maîtrise

Niveau de maîtrise	Groupe Témoin (%)	Groupe Expérimental (%)
A – Très satisfaisante	25 %	56,25 %
B – Satisfaisante	43,75 %	43,75 %
C – Peu satisfaisante	31,25 %	0 %
D – Non satisfaisante	0 %	0 %

Analyse comparative

◆ Niveau A – Supériorité marquée du groupe expérimental

Le pourcentage d'élèves ayant atteint une maîtrise très satisfaisante est plus du double dans le groupe expérimental (56,25 %) que dans le groupe témoin (25 %). Cela montre une progression spectaculaire des élèves ayant bénéficié d'un contexte d'apprentissage réel, vivant et sensoriel, ce qui a renforcé leur capacité à traiter, mémoriser et exprimer un contenu oral de manière pertinente.

◆ Niveau B – Stabilité des résultats

Les deux groupes affichent exactement 43,75 % d'élèves ayant atteint un niveau satisfaisant. Cependant, la signification de ce chiffre diffère :

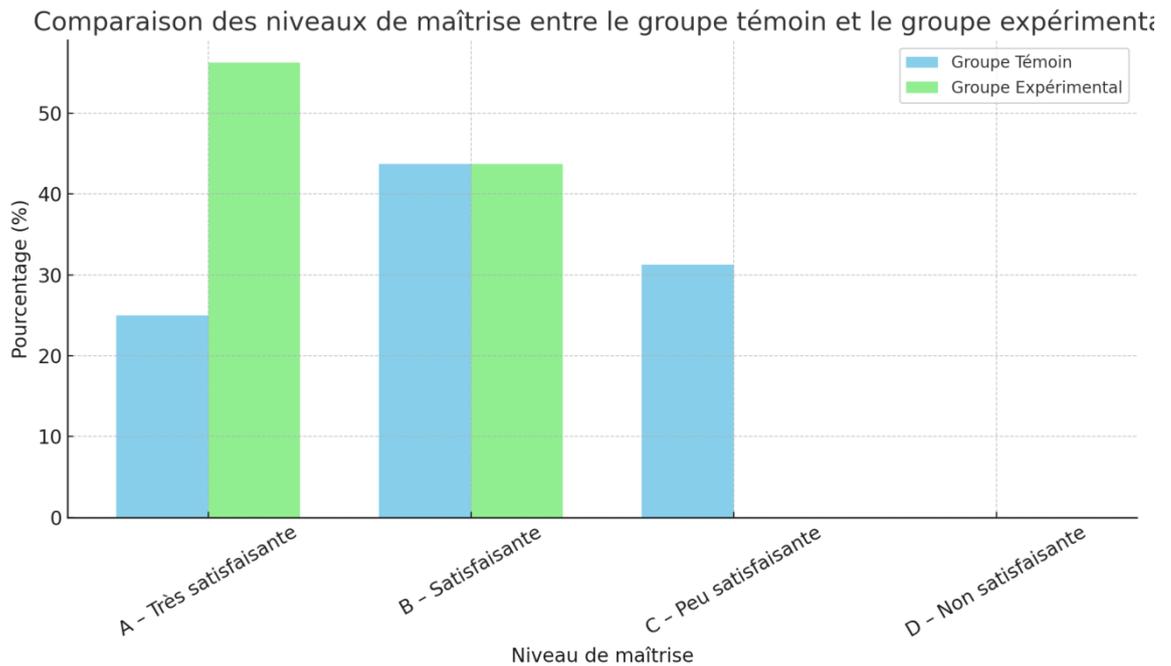
- Dans le groupe témoin, il s'agit plutôt d'une stagnation, voire d'un repli depuis le test 1.
- Dans le groupe expérimental, ce niveau inclut des élèves ayant progressé depuis le niveau C, ce qui constitue une amélioration.

◆ Niveau C – Une fracture nette

Le groupe témoin compte encore 31,25 % d'élèves en difficulté partielle, alors que le groupe expérimental en compte zéro. Ce contraste saisissant témoigne du rôle réparateur du contexte culturel réel : les élèves les plus fragiles ont pu mobiliser davantage de ressources cognitives et émotionnelles dans un environnement stimulant, leur permettant de franchir un cap.

◆ Niveau D – Aucun échec total

Aucun élève des deux groupes n'a été classé en D, ce qui montre que l'ensemble des apprenants a conservé un minimum de compétence en compréhension de l'oral. Cela met davantage en valeur la dynamique qualitative d'un groupe par rapport à l'autre.

Graphique comparatif du Test 2 entre le groupe témoin et le groupe expérimental**Conclusion**

Cette comparaison révèle de manière claire que le groupe ayant bénéficié d'un contexte culturel réel a non seulement mieux performé, mais a également réussi à réduire les écarts entre les élèves, en supprimant totalement la zone de faible maîtrise (C).

L'environnement muséal a agi comme un catalyseur d'apprentissage, transformant l'activité de compréhension de l'oral en expérience vécue, émotionnellement engageante et intellectuellement signifiante.

Ces résultats confirment pleinement les fondements de l'approche socioconstructiviste :

"Le sens se construit mieux à travers l'interaction entre le sujet, les autres et le monde."

Conclusion du Chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en lumière l'impact différencié de deux approches pédagogiques sur le développement de la compréhension de l'oral chez des élèves de 5e année primaire dans le contexte algérien.

À travers une démarche expérimentale structurée en trois étapes (observation non participante, test diagnostique, test final après intervention), nous avons comparé deux groupes distincts :

- Le **groupe témoin**, exposé à un enseignement classique en classe ;
- Le **groupe expérimental**, impliqué dans une expérience muséale immersive en lien avec le même contenu culturel.

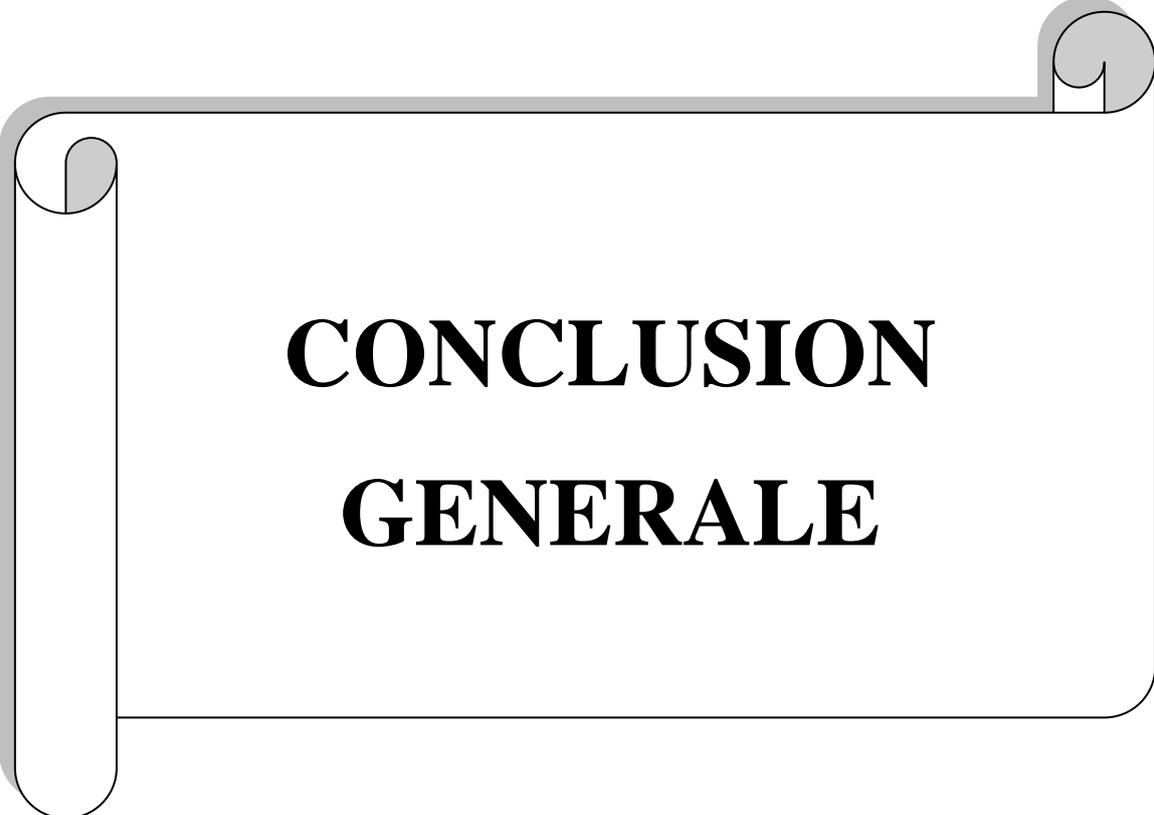
Les résultats montrent que le groupe expérimental a significativement amélioré ses performances, avec une hausse marquée du niveau de maîtrise très satisfaisante (A) et la disparition totale des niveaux faibles (C). À l'inverse, le groupe témoin a affiché une stabilité voire une légère régression, notamment dans les niveaux intermédiaires et faibles.

Cette analyse quantitative valide les hypothèses fondatrices de notre recherche :

L'ancrage culturel authentique, lorsqu'il est vécu en situation réelle, agit comme un levier puissant d'apprentissage et de remédiation .

Plus encore, elle confirme l'efficacité d'une approche socioconstructiviste dans laquelle l'élève n'est plus un simple récepteur passif, mais un acteur en interaction avec son environnement, en dialogue avec le monde et avec lui-même.

Enfin, l'absence d'élèves en échec total dans les deux groupes montre que la compétence orale peut être travaillée de manière accessible pour tous, à condition d'adapter les supports, les contextes, et les modalités de mise en œuvre.



**CONCLUSION
GENERALE**

Conclusion générale

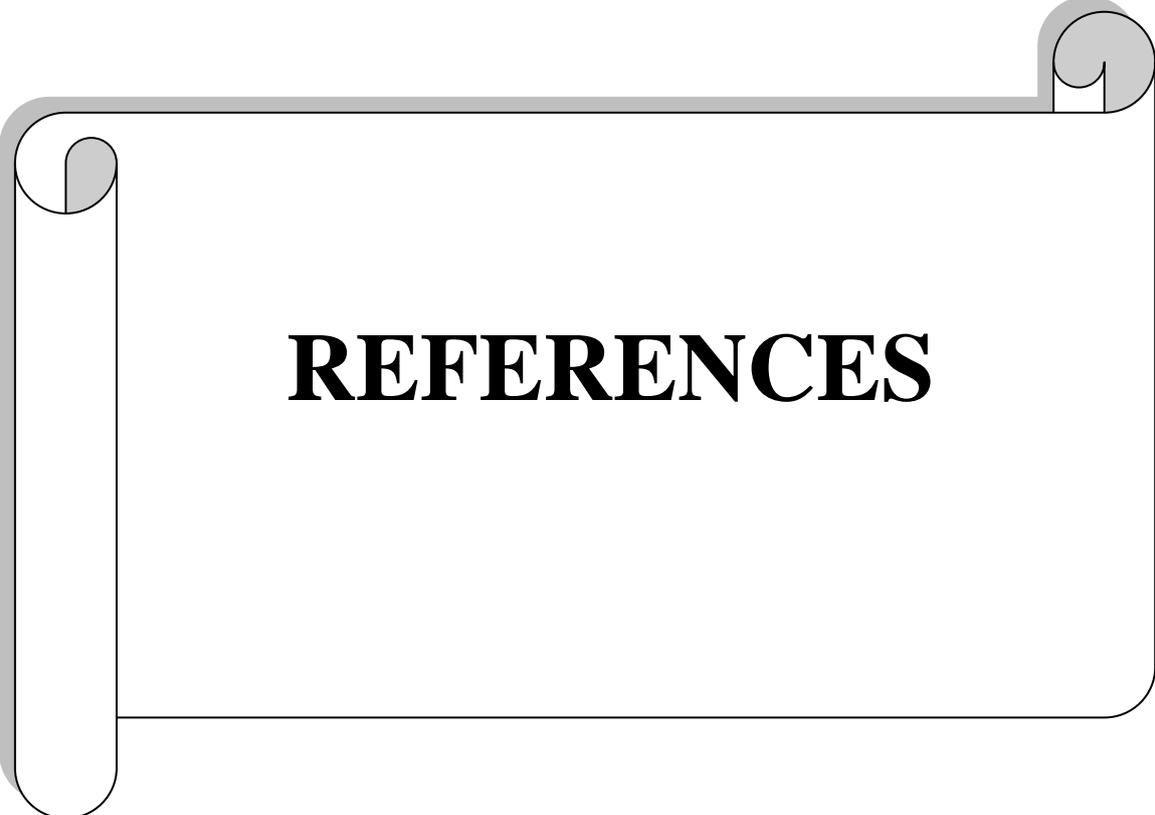
À l'issue de cette recherche, notre travail a permis de confirmer que l'intégration du contexte culturel réel dans l'enseignement du FLE, notamment à travers une sortie pédagogique au musée, constitue un levier d'apprentissage puissant, en particulier pour le développement de la compréhension de l'oral chez les jeunes apprenants.

Les analyses comparatives entre les groupes témoin et expérimental ont démontré que le contact direct avec les objets culturels, les lieux historiques et les discours authentiques active chez l'élève des mécanismes cognitifs et affectifs plus profonds que ceux sollicités dans un cadre scolaire classique. Cette immersion sensorielle et signifiante favorise non seulement la mémorisation, mais aussi l'engagement, la motivation, et l'expression personnelle.

Au-delà des résultats quantitatifs, cette expérience a mis en lumière la pertinence d'une approche socioconstructiviste, où l'élève apprend en construisant du sens avec les autres, en interaction avec le monde réel. Elle a également révélé l'importance pour l'enseignant de sortir du cadre rigide de la classe, d'oser des pratiques alternatives et de considérer l'environnement culturel comme une ressource didactique vivante.

En somme, ce travail n'est pas seulement une étude de cas, mais une invitation :

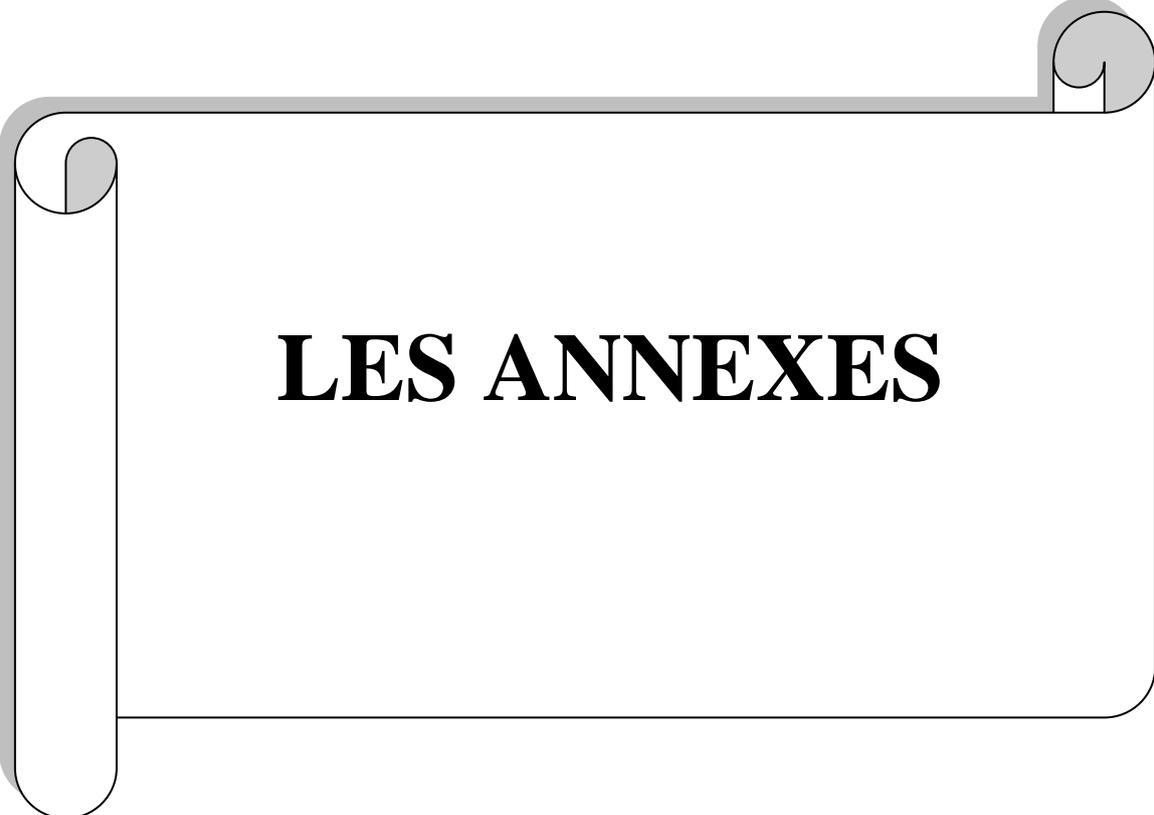
À repenser l'enseignement des langues comme un voyage vivant, incarné, sensible où chaque lieu, chaque objet, chaque parole devient une porte vers la construction du savoir.



REFERENCES

Références

- Benrabah, M. (2007). *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*. Barzakh.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation nationale (Algérie). (2020). *Programme officiel de français, 5^e année primaire*. Direction de l'enseignement fondamental.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. DUNOD.
- Plane, S. (2012). *Didactique du français : Oral, lecture, écriture*. Presses Universitaires de France.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. fr. de 1934). La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zarate, G. (1991). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Hachette.



LES ANNEXES

Annexe N° 01 :



Annexe N° 02 :



Annexe N° 03 :



Annexe N° 04 :



Annexe N° 05 :



Annexe N° 09 :

Direction de l'Éducation de la wilaya de Saïda
Année scolaire : 2024/2025

Etablissement scolaire : *Fakhat Ali* Enseignante : *Zitouni*

Grille d'évaluation des acquis de la communication orales
Test 02/groupe 2- expérimental (au musée)

Critères		S'exprimer en fonction de la situation de communication			
		A	B	C	D
N°	Niveaux de maîtrise Nom et prénom				
1	<i>Belkadi Meriem</i>	X			
2	<i>Ben Amour Mamel</i>	X			
3	<i>Morchi Fouza</i>		X		
4	<i>Dachedi Saïda</i>		X		
5	<i>Chorili Ouhanna</i>		X		
6	<i>Chaboul Karoutou</i>	X			
7	<i>Adem Hiba</i>	X			
8	<i>Amour Sarah Fatma</i>	X			
9	<i>Babiti Mohamed</i>		X		
10	<i>Boukhatem Mostafa</i>	X			
11	<i>Houcine Ahmed</i>	X			
12	<i>Chibani Abdel Bahmane</i>	X			
13	<i>Alam Mohamed</i>		X		
14	<i>Bimini Salem</i>		X		
15	<i>Limi alad Edine</i>	X			
16	<i>Ben Amour Amour</i>		X		

Enseignante : *Zitouni*

Directeur : *Chibani Mohamed*

Résumé

Ce mémoire explore comment l'intégration du contexte culturel et social des apprenants, combinée à une approche socioconstructiviste, peut améliorer l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les écoles primaires en Algérie. Il s'appuie sur l'idée que la langue ne peut être dissociée de la culture et que l'enseignement doit tenir compte des réalités vécues par les élèves pour être réellement formateur. En s'appuyant sur les théories de Vygotsky, Bruner et Piaget, l'étude met en avant le rôle fondamental de l'interaction sociale, de l'étayage, et de la Co-construction des savoirs. Une expérimentation en 5e année primaire, articulée autour d'une sortie pédagogique au musée, a permis d'analyser les effets d'un ancrage culturel réel sur la production orale des élèves. Les résultats montrent une amélioration de la motivation, de l'engagement et des compétences langagières, confirmant la pertinence d'une pédagogie active, contextualisé et collaborative.

Summary

This thesis explores how integrating learners' cultural and social contexts, combined with a socio constructivist approach, can enhance the learning of French as a foreign language (FLE) in Algerian primary schools. It is based on the idea that language cannot be separated from culture, and that teaching must reflect students' lived experiences to be truly meaningful. Drawing on the theories of Vygotsky, Bruner, and Piaget, the study highlights the key roles of social interaction, scaffolding, and co-construction of knowledge. An experiment conducted in a 5th-grade class, centered on an educational museum trip, was used to analyze the impact of real cultural immersion on students' oral production. The results show improved motivation, engagement, and language skills, confirming the relevance of an active, contextualized, and collaborative teaching approach.

ملخص

يستكشف هذا البحث كيف يمكن لإدماج السياقين الثقافي والاجتماعي للمتعلمين، إلى جانب اعتماد مقاربة سوسيوثقافية، أن يسهم في تحسين تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الابتدائية الجزائرية. ينطلق العمل من فكرة أن اللغة لا تنفصل عن الثقافة، وأن التعليم ينبغي أن يعكس التجارب الحياتية للمتعلمين ليكون فعالاً وذا معنى. بالاعتماد على نظريات فيغوتسكي وبرونر وبيجيه، يُبرز البحث أهمية التفاعل الاجتماعي، والدعم البيداغوجي (التمكين)، والبناء المشترك للمعرفة. وقد أُجريت تجربة ميدانية مع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تمحورت حول زيارة تربية إلى المتحف، لتحليل أثر الانغماس الثقافي الواقعي على مهارات الإنتاج الشفهي لدى التلاميذ. وأظهرت النتائج تحسناً في الدافعية، والانخراط، والمهارات اللغوية، مما يؤكد جدوى نهج تعليمي نشط، مُستند إلى السياق، وتعاوني.

Les mots clés

➤ En français :

- Français langue étrangère (FLE)
- Socioconstructivisme
- Contexte culturel et social
- Compétence interculturelle
- Production orale
- Motivation
- Apprentissage collaboratif
- École primaire en Algérie

➤ En anglais :

- French as a Foreign Language (FLE)
- Socioconstructivism
- Cultural and social context
- Intercultural competence
- Oral production
- Motivation
- Collaborative learning
- Primary education in Algeria

➤ En arabe :

- اللغة الفرنسية كلغة أجنبية
- السوسيوبنائية
- السياق الثقافي والاجتماعي
- الكفاءة بين الثقافات
- الإنتاج الشفهي
- الدافعية
- التعلم التعاوني
- التعليم الابتدائي في الجزائر

