

Date de soumission : 11/01/2022 - Date d'acceptation : 12/02/2022 - Date de publication : 23/07/2022



Effets des simulations globales sur l'amélioration de la compétence interculturelle des lycéens en contexte algérien

Effects of global simulations on improving the intercultural competence of secondary school pupils in the algerian context

Ouardia AIT AMAR MEZIANE¹

Université de Tiaret / Algérie
ouardia.aitamarmeziiane@univ-tiaret.dz

Soumia AOUNALLAH

Université de Tiaret / Algérie
aounallahsoumia@yahoo.fr

Ismahane BENYAMINA

Université de Tiaret / Algérie
benyamina.ismahane@gmail.com

Résumé : L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à acquérir une compétence sociolinguistique, mais vise l'acquisition d'une compétence communicative et interculturelle qui permettrait de favoriser une ouverture sur d'autres cultures en participant à la conscientisation de la nécessité de l'acceptation de l'Autre. Dans la présente contribution, nous proposons d'intégrer au niveau d'une classe de deuxième année secondaire en contexte algérien dans l'Enseignement/Apprentissage de Français Langue Etrangère un outil didactique, à savoir les simulations globales, qui serait, suite au résultats du dispositif de recherche mis en place, susceptible de développer la compétence interculturelle en classe de FLE.

Mots clés : simulations globales, compétence interculturelle, ludique, classe de FLE, contexte algérien.

Abstract: The objective of teaching a foreign language is not limited to acquiring sociolinguistic competence, but aims to acquire communicative and intercultural competence which would make it possible to promote an openness to other cultures by participating in raising awareness of the need for acceptance of the Other. One of the didactic tools that can help learners to acquire this intercultural competence is the global simulation because it has several advantages. In this contribution we propose to integrate a didactic medium, namely global simulations, which would be according to the results of the research set up, likely to develop intercultural competence in FFL classrooms at the level of a secondary 2nd year class in algerian context.

Keywords: global simulations, intercultural competence, playful, FFL classroom, Algerian context.



¹ Auteur correspondant : Ouardia Ait Amar Meziane ouardia ; aitamarmeziiane@univ-tiaret.dz

En classe de Français enseigné comme Langue Etrangère (ou FLE), l'accent a été longtemps mis sur l'acquisition d'une compétence linguistique. Avec l'avènement de la sociolinguistique, notamment les travaux de Hymes, (1964) et de la pragmatique avec les travaux de Austin (1962), la Didactique Des Langues (ou DDL) refonde avec l'Approche Communicative (ou AC) les objectifs de l'enseignement des Langues Etrangères (ou LE) en prenant en considération l'aspect communicatif et l'aspect culturel surtout, à partir de 1985, avec les écrits de Porcher (2001), Abdallah-Pretceille (1999, 2004) et Zarate (1986, 2004) qui introduisent la dimension culturelle. En termes culturels, l'AC conçoit la langue comme moyen d'interaction sociale. L'AC va prendre surtout en charge la composante interculturelle qui est

la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'Autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel. (Puren, 2013 : 5)

Nous allons tenter dans la présente contribution d'inclure la composante interculturelle dans une classe de FLE avec des apprenants de deuxième année secondaire (ou 2^{ème} AS) à l'aide d'un dispositif didactique proposé par le Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures (ou BELC²) à savoir « les simulations globales »³. Celles-ci sont définies selon leur concepteur comme :

Un protocole ou un cadre qui permet à un groupe d'apprenants [...] de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. (Debyser, 1986 : 32)

Nous retenons les simulations globales car, par leur caractère ludique, nous pensons qu'elles peuvent constituer un outil facilitateur pour la prise de conscience interculturelle en classe de FLE. En fait, nous avons constaté, suite à des observations menées dans plusieurs classes de FLE dans plusieurs lycées de la ville de Tiaret, quelques semaines avant la mise en place de notre dispositif de recherche, que cette dimension interculturelle dans l'Enseignement/Apprentissage (ou E/A) du FLE est reléguée au second plan. Pour expliquer ce fait, nous supposons que les activités préconisées par les programmes officiels basés sur l'Approche par les Compétences (ou APC) de Roegiers (2000), n'ont pas d'objectif terminal interculturel, donc, elles n'incitent pas par voie de conséquence au développement d'une compétence interculturelle.

1. Cadrage théorique

² Le BELC est un organisme qui diffuse dans le monde des principes pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement du FLE.

³ Cf. les articles de Debyser F. sur les simulations globales disponibles sur le site du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) <https://www.ciep.fr>

Nous allons présenter les deux notions clés de notre travail à savoir celle d' « interculturel » et celle de « simulation globale ».

1.1. L'Interculturel

L'interculturel est pour Porcher (1986 : 128), selon une approche très sociologique, « l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissances étant prises ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées. »⁴.

Dans une optique philosophique et humaniste, Abdallah-Pretceille (2004 : 05) précise :

Qui dit interculturel, s'il donne tout son sens au préfixe inter : interaction, échange, décroisement dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture : reconnaissance symbolique à laquelle se réfèrent les êtres humains, les individus et sociétés dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde. Reconnaissance des intérêts qui interviennent à la fois entre les multiples registres et les différentes cultures et ceci dans l'espace et dans le temps.

Porcher (1999 : 250) affine le point de vue de Abdallah-Pretceille en écrivant: « l'interculturel [...] s'intègre pleinement dans l'acquisition des capacités à maîtriser l'altérité, à considérer l'autre comme un ego, à la fois différent de moi et semblable à moi, exactement comme un alter ego. ». Inclure l'interculturel dans l'enseignement des LE aide donc l'apprenant à comprendre et à accepter l'Autre comme alter-ego c'est-à-dire, comme même et différent.

1.2. La compétence interculturelle et ses composantes

La compétence interculturelle est une partie intégrante de la compétence culturelle⁵. Dans ce sens, Porcher (2004 :102) note que « sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle ». Abdallah-Pretceille (1996 : 32) oppose « la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique) » et rajoute dans le même sens « aucune culture ne peut être saisie en dehors des discours et des pratiques. ».

Il est à noter que le développement d'une compétence interculturelle chez un apprenant en LE dépasse la simple acquisition d'informations factuelle⁶ sur la culture du pays en question. Cela nécessite un certain nombre de savoirs (historiques, sociologiques, géographiques, littéraires, musicaux), savoir-faire et savoir être. Quant à l'enseignant, pour sa part, il doit maîtriser avec une certaine aisance la dimension culturelle de la langue qu'il enseigne et des représentations dont elle est porteuse et dont elle est objet,

⁴ Nous avons choisi de prendre cette définition et la replacer dans le cadre d'une simulation globale où la réciprocité ne peut être réalisée. Seul un simple retour sur sa propre culture peut être opéré.

⁵ La compétence culturelle inclut à la fois la culture cultivée et la culture anthropologique.

⁶ Nous pouvons citer à titre d'exemple d'une information factuelle la date du 14 juillet qui marque la fête nationale en France.

ce qui va lui permettre de sensibiliser ses apprenants à la dimension culturelle et interculturelle de cette langue :

L'enseignant de la langue se trouve, par excellence à la frontière de plusieurs systèmes. Les frontières politiques du/des pays dont il enseigne la langue sont les plus évidentes [...] mais il a aussi à prendre en compte les frontières symboliques, qui construisent les représentations » (Zarate, 2003 : 82).

1.3. La simulation globale

À la recherche de productions d'interactions porteuses de sens destinées à stimuler l'acquisition d'une LE (la langue française dans notre cas), les didacticiens tels que Debyser (1986), Carré (1996), et Yaïche (1996), ont introduit en DDL la simulation globale une activité de formation qui vient du monde des affaires. S'inspirant du roman « La vie : mode d'emploi »⁷ de Pérec, publié en 1978. Cette pratique pédagogique est conçue à l'origine pour résoudre le problème de l'introduction du réel en classe de langue du niveau débutant jusqu'au plus avancé, quel que soit l'âge des apprenants et pour pratiquer toutes les activités langagières en leur redonnant du sens : « les interactions conduisent à réagir à une situation complexe et les préparent ainsi même à construire une compétence globale intégrant et mobilisant des savoir-faire parcellaires » (Darot, 1990 : 5). Aujourd'hui, les simulations globales⁸ connaissent une véritable rénovation, surtout avec l'internet et le développement des Technologies de l'information et de la Communication pour l'Enseignement (ou TICE), qui permettent par exemple la réalisation d'une simulation globale avec l'aide d'une plateforme sur internet.

Pour ce qui est du concept de globalité des activités d'E/A, Yaïche (1996 : 03) affirme que :

Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de « global » sans oublier l'événement qui va déséquilibrer la situation et permettre la créativité.

Donc, il ne s'agit pas d'un assemblage de situations, ni de jeux de rôles limités à un contexte précis mais il s'agit plutôt de l'imitation d'un univers social créé et conçu par un groupe d'apprenants en interaction. La simulation globale appelée aussi « pédagogie des masques » (Capriles, 2004) offre des mises en situation véritables en considérant la langue, en opposition avec un enseignement traditionnel, comme un outil et non plus comme un objet d'apprentissage facilitant l'expression dans ses formes orales et écrites, en production et en réception et incitant la créativité et le plaisir du langage. Le rôle de l'enseignant dans une telle approche est plutôt celui d'un médiateur entre l'apprenant et

⁷ Il s'agit dans cet ouvrage d'un récit racontant la vie d'un immeuble à Paris. Il contient 600 pages, 99 chapitres et 2000 personnages ; l'auteur a utilisé l'écriture Oulipienne pour concevoir ce roman.

⁸ selon Yaïche (1996), les grandes phases d'une simulation globale sont *Une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu thème*

- *Une phase d'établissement des identités fictives.*
- *Une phase d'interactions ordinaires.*
- *Une phase qui donne épaisseur aux événements.*
- *Une phase qui fait intervenir des événements et des incidents.*

le savoir. L'apprenant quant à lui, joue un rôle crucial : c'est lui qui crée les identités fictives qui occupent le lieu-thème choisi.

Lors de la réalisation du projet, l'apprenant participe aux événements et aux jeux de rôles pour offrir un caractère réel aux simulations.

2. Méthodologie

L'échantillon composé par notre groupe expérimental comprend 20 lycéens âgés en moyenne de 17 ans inscrits en 2^{ème} AS⁹. Le choix des apprenants de ce niveau s'explique par l'adéquation du contenu de leur programme avec la nature des activités que nous voulions leur proposer. Dans le programme figure, un projet intitulé « Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations ». Cette concordance était une condition sine qua non, car l'enseignant de cette classe de 2^{ème} AS, dans un souci d'achever le programme officiel à temps, a refusé tout ce qui sort du programme imposé par l'institution. En revanche, l'enseignant était favorable à l'idée d'expérimenter des simulations globales, considérées comme une nouvelle approche pour pouvoir sortir de la routine habituelle et apporter de l'originalité en vue de passionner ses apprenants qui manifestaient une certaine démotivation envers les activités imposées par le programme officiel.

Nous avons opté pour une démarche quantitative en analysant les occurrences des savoirs, savoir-faire et savoir être mobilisées par les apprenants lors de la simulation. Nous avons proposé également deux tests culturels aux 20 apprenants avant et à la fin de la mise en place de la simulation¹⁰. Notre expérimentation visait à évaluer le degré d'influence de la simulation globale sur l'acquisition de la nécessaire compétence interculturelle.

2.1. Déroulement du dispositif de recherche

Simulation globale : Le thème de cette simulation est « Préparation d'un voyage fictif à Paris¹¹ »

Durée : 24 heures étalées sur 8 semaines

Matériel utilisé : Images, CD, internet

Étape 1 : Préparer le voyage

Étape 2 : Le départ

Étape 3 : Les premiers pas à Paris

Étape 4 : La vie en France et ses aléas

Étape 5 : Le retour¹²

2.2. Déroulement de la simulation « voyage à Paris »

⁹ Le niveau des apprenants de notre échantillon est très hétérogène donc mais en gros il s'agit pour la plus part du niveau A2.

¹⁰ Il s'agit dans le cas de cette étude d'une observation non participante.

¹¹ Cette thématique « le voyage à Paris » a été choisie par l'enseignant pour pouvoir motiver l'ensemble des apprenants.

¹² Le scénario des cinq étapes a été décidé par l'enseignant et ses élèves après une phase de négociation.

La durée attribuée à l'expérimentation a été de vingt-quatre heures réparties sur huit semaines. Les deux premières semaines ont été consacrées à la sensibilisation et l'éveil de l'intérêt des apprenants, vu qu'il s'agissait d'une approche inédite pour eux.

Les apprenants ont eu aussi besoin de prendre conscience du travail à accomplir, dans les activités qui allaient être présentées. Le temps restant a été consacré au projet proprement dit, c'est-à-dire le déroulement de la simulation globale « voyage à Paris » qui était un ensemble d'activités joué en suivant un canevas d'intervention établi précédemment par l'enseignant.

Dans le premier temps de la simulation, nous avons exposé des définitions simples et assimilables en utilisant un vocabulaire simple. Les principes de la simulation globale ont été aussi détaillés. Nous sommes passées ensuite dans un second temps, à la mise en œuvre du projet de simulation qui se réalise comme suit :

2.2.1. Pré-test culturel

Au début de la simulation, nous avons proposé un test culturel qui nous a servi comme instrument de mesure évaluant les connaissances culturelles des apprenants sur la culture française et algérienne avant la mise en place de la simulation globale.

Il s'agit de questions aux choix multiples, touchant des savoirs linguistique, interculturel, géographique, politique, gastronomique, etc. Il est à noter que pour l'élaboration du test nous nous sommes référées en partie aux travaux de Lussier (2007).

La démarche interculturelle que nous avons introduit se limitait à la comparaison des marques culturelles de l'apprenant.

Question 1 : D'où provient le nom de la France ?

- a- Francia b- Franc c- Francis

Question 2 : Quelle est sa capitale ?

- a- Rome b- Madrid c- Paris

Question 3 : Quelle est sa monnaie ?

- a- Pound b- Euro c- Dollar

Question 4 : L'Algérie a été colonisée par :

- a- L'Angleterre b- la France c- les USA.

Question 5 : La guerre de libération algérienne a duré combien d'année

- a- 132 ans b- 8 ans c- 20 ans

Question 6 : Qui a écrit « l'Incendie » :

- a- Dib M. b- Mammeri M. c- Feraoun M.

Question 7 : Qui a écrit « Bel Ami » ?

- a- Emile Zola b- Nathalie Sarraute c- Guy de Maupassant

Question 8 : Quel mouvement littéraire de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle cherche à représenter la réalité telle qu'elle est, sans l'idéaliser ?

- a- le Romantisme b- le Réalisme c- le Symbolisme

Question 9 : Qui a chanté « Abdelkader ya Boualem » ?

- a- Khaled, Taha et Faudel b- Mami c- Soolking

Question 10 : Lequel de ces titres n'appartient pas au répertoire de Charles Aznavour ?

- a- Hier encore b- Et pourtant c- Nantes

Question 11 : Quelles sont les deux fêtes religieuses fêtées par les Algériens :

- a- L'Aid Seghir et el Kebir b- Premier Moharam c- el Israa et el Miraadj

Question 12 : Quel est l'autre nom donné au pain français ?

- a- Le bâton b- La baguette c- Le croissant

Question 13 : En Algérie, que mange-t-on au déjeuner en général le vendredi ?

- a- Le couscous b- Les frites c- La harira

Question 14 : En France, dans quel ordre les plats et les boissons sont dégustés ?

- a- Le plat principal, une salade, un dessert et un apéritif, b- L'apéritif, une salade, un poisson et / ou une viande. , c- L'entrée, le plat, le fromage et ou le dessert, le café

Question 15 : « le deuil » après la perte d'une personne chère dure en culture algérienne :

- a- Trois mois, b- Trois ans, c- Trois jours

Question 16 : « Avoir un chat dans la gorge » signifie :

- a- Etre malade b- Etre enroué c- Etre en bonne santé

2.2.2. Phase de préparation

Durant cette première étape de la simulation globale, les participants ont eu la possibilité d'apprendre un certain nombre d'éléments sur la civilisation, la culture, les coutumes et tout ce qui concerne particulièrement la capitale « Paris » et généralement la « France ». Ils ont commencé par localiser la ville, connaître un peu de son histoire et ses caractéristiques générales ainsi que quelques quartiers et lieux dits emblématiques. De telles informations ont été obtenues à partir d'internet d'où les apprenants ont essayé de télécharger une carte de Paris qui leur servirait de guide pendant leur séjour en France. Nous sommes passées par la suite à l'établissement des identités fictives ; les participants du projet ont choisi une nouvelle personnalité à s'approprier. Pour identifier les personnages, nous avons eu recours à un tirage au sort pour l'attribution des nationalités et des cultures des personnages ainsi que leur statut social : Algériens, Français ou Algériens résidant en France.

Nous avons laissé le libre choix aux participants de choisir leur identité. Pour ce faire, chacun d'eux devait rédiger une fiche individuelle dans laquelle il se présentait en énonçant son prénom, âge, profession, lieu de résidence ainsi que ses caractères physiques et psychologiques. Les participants joueurs étaient au nombre de 15 (4 Français, 5 immigrants et 6 Algériens). Les cinq apprenants restants étaient des personnages polyvalents : ils participaient à la simulation globale en remplissant plusieurs rôles accessoires mais nécessaires à la conduite et à la continuité du jeu. Au cours de cette étape, les apprenants ont commencé à s'approprier leur nouvelle personnalité et se sont intervenus au nom de cette dernière pour essayer de créer des situations de communication.

2.2.3. Départ

Le jeu a débuté avec les personnages algériens qui allaient se préparer pour leur départ en France en réalisant certaines démarches et les comparer avec celles menées en Algérie (demande de visa, réservation d'hôtel, le change de devises, ...). Ils contactaient aussi leurs amis ou familles en France pour les accueillir à leur arrivée¹³. C'est durant cette étape que les interactions naissaient (dialogue, e-mail, appels téléphoniques, ...). L'événement à suivre était le voyage.

Il s'agissait d'une étape où les participants étaient censés prendre l'avion pour aller en France. Cependant, ils rencontraient des problèmes au cours de ce voyage virtuel, et ils essayaient bien sûr de les résoudre. A titre d'exemple, les difficultés au niveau de la Police Française des Frontières (PFF), ceux qui ont oublié leurs bagages ou ceux qui sont arrivés en France sans trouver personne pour les accueillir. Ces circonstances permettaient aux voyageurs d'apprendre à se débrouiller dans un autre pays que le leur.

2.2.4. Premiers pas à Paris

À André Malraux, un quartier fictif dans une ville réelle, vivaient tous les personnages de la simulation globale ; Algériens à l'hôtel ou chez leur famille, Français et immigrants. Ils allaient se rencontrer, se présenter et communiquer. À ce stade-là, l'un faisait la connaissance de l'autre et essayait de le comprendre et de l'accepter. Beaucoup de nouvelles informations ont été apprises par les Algériens qui découvraient la France, ses habitants et leurs habitudes et traditions.

2.2.5. Vie en France

Après une période de découverte, les participants essayaient de s'adapter et de s'intégrer socialement et culturellement avec les Français qu'ils rencontraient dans plusieurs occasions et plusieurs lieux (restaurants, sorties, dîners,...). Au cours de contacts, les débats tournaient autour de la question des cultures française et algérienne. De plus, chaque sortie donnait lieu à de nouvelles connaissances sur un thème précis. Par exemple, au restaurant, on avait abordé le thème de la gastronomie, et les deux sujets (Algérien et Français) avaient échangé des informations sur leur patrimoine gastronomique, sur le mode de vie politique et sociale, le monde du travail et les transports en France. Il faut reconnaître que cette étape vécue par les participants n'avait pas été dépourvue de difficultés à surmonter, et c'est ce qui avait permis de donner une spécificité au jeu par le biais des interactions qui se sont établies.

2.2.6. Fin de la simulation

L'élément perturbateur qui annonçait la fin de la simulation était la décision que devait prendre chacun des participants concernant la suite de son histoire. Aucun participant français n'avait pensé venir s'installer en Algérie, mais certains immigrants ont souhaité

¹³ Les échanges entre les interlocuteurs se faisaient en grande partie en dialectal algérien.

passer le reste de leur vie dans leur pays natal, d'autres voulaient rester en France, et les autres, après un court séjour n'avaient vu que l'Algérie comme pays de résidence.

Les apprenants avaient eu la possibilité de choisir comment devait se terminer le jeu, et chacun d'eux avait fait le compte rendu de son expérience : ce qu'il avait appris, ce qu'il avait rencontré comme difficultés et comment il avait pu les surmonter.

Les apprenants avaient vécu ensemble dans un lieu fictif pendant une période de huit semaines, une période pendant laquelle ils avaient simulé une partie des situations de la vie courante et s'étaient servi d'un grand nombre de fonctions du langage.

Après ces 20 heures de simulation, les apprenants avaient perçu différemment la fin de l'histoire : elle a été dramatique pour certains et sans une vraie fin pour d'autres.

Il faut préciser que pendant les simulations globales, et à chaque étape les apprenants se avaient utilisé internet et des documents authentiques pour résoudre les situations problèmes. Ainsi, l'intervention des personnages polyvalents qui comblaient les manques culturels a été toujours présente. Ils avaient offert à nos simulations leur caractère concret.

2.2.7. Test culturel

A la fin de la huitième semaine, nous avons proposé un test culturel qui nous a servi d'instrument de mesure pour évaluer si les simulations globales ont eu ou non un impact développemental sur la compétence interculturelle des apprenants et si oui, dans quelle proportion ?

Il s'agit de questions à choix multiples, touchant des savoirs linguistique, interculturel, géographique, politique, gastronomique, etc.

Question 1 : Par quel océan est bordée la France de l'ouest ?

- a) Atlantique b) Pacifique c) Indien

Question 2 : Outre le vert et le rouge, quelle est la troisième couleur du drapeau algérien ?

- a) Jaune b) blanc c) Bleu

Question 3 : Qui est l'actuel président de la France ?

- a) François Hollande b) Emmanuel Macron c) Jacques Chirac

Question 4 : Entre 100 euros et 200 dinars algériens, quel est le billet qui a la plus forte valeur ?

- a) 100 € b) 200 DA c) La même valeur

Question 5 : Dans le changement d'heure, ou le passage à l'heure d'été programmé le dernier week end du mois de mars de chaque année

- a) On avance 1h b) On recule 1h c) On avance 30 min

Question 6 : En argot, quelle est la signification du terme « grailler » ?

- a) Enfiler b) Manger c) Croire

Question 7 : Si l'on vous propose de « la Rechetta » en Algérie, de quel aliment s'agit-il ?

- a) Pâtes b) grillades c) Fromage

Question 8 : le couteau conçu pour le plateau à fromage a combien de pointes?

a) Une pointe b) Deux pointes c) Il n'est pas pointu

Question 9 : Quelle huile est connue dans la Kabylie ?

a) huile d'olive b) huile de soja c) huile d'amandes

Question 10 : À quelle date célèbre-t-on la fête nationale en France ?

a) 14 juillet b) 5 juillet c) 25 décembre

Question 11 : Quelles fêtes célèbrent l'Algérie et la France communément ?

a) La journée de la femme b) Le Noël c) Lundi des Pâques d) Aid el Fitr
e) La fête de l'indépendance f) Le jour de l'an g) La fête du travail

Question 12 : Dans un bus, offrir son siège à une personne âgée ou une femme enceinte, est un comportement propre

a) Aux algériens b) Aux français c) Ni aux uns ni aux autres

Question 13 : En France comme en Algérie, lorsqu'on est invité pour une soirée, on apporte

a) De la pâtisserie b) Un bouquet de fleurs c) Des fruits d) Une boîte de chocolat

Question 14 : Quelle œuvre de Victor Hugo a été filmée pour la télévision ?

a) Notre Dame de Paris b) Germinal c) Les Misérables

Question 15 : Quel président a été le personnage principal dans une œuvre de Yasmina Khadra ?

a) Kennedy b) Kadaffi c) Bouteflika

Question 16 : Qui chante « à ma fille » en 1965 ?

a) Charles Aznavour b) Johnny Hallyday c) Jacques Brel

Question 17 : Quelle femme de lettre algérienne d'expression française est élue à l'académie française en 2005 ?

a) Assia Djebar b) Nina Bouraoui c) Maïssa Bey

Pour l'élaboration des questions, nous nous sommes inscrites dans une optique interculturelle, c'est-à-dire, nous nous sommes référées aux composantes de la compétence interculturelle. Chaque question vise une composante ou plusieurs. Pour notre grille d'analyse, nous avons opté pour le modèle proposé par *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (ou CECRL, 2001 :83) qui divise la compétence interculturelle en plusieurs composantes : savoir, savoir-faire et savoir-être.

Tableau 01 : Grille d'analyse des tests culturels

Compétence interculturelle	Description	Développée	Non-développée
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> •Culture générale. •Connaissances socioculturelles. •Prise de conscience interculturelle. 		
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> •établir le lien entre la culture propre et la culture source. 		

Savoir-être	•Construire et modifier le système de manière d'être dans les rapports avec l'autre.		
-------------	--	--	--

3. Résultats obtenus

Le tableau suivant présente les résultats des tests culturels

Tableau 02 : Résultats des tests

	Pré-test culturel Au début de la simulation			Test culturel A la fin de la simulation		
	Savoir	52,79%	39,85%	23%	91,85%	86,80%
Savoir faire	21,89%			90,84%		
Savoir être	19,17%			89,7%		

3.1. Analyse des tests culturels

3.1.1. Analyse du pré-test (au début de la simulation)

Les taux de réussite enregistrés pour le pré-test sont tous en dessous de la moyenne hormis un seul test où nous enregistrons un taux de réussite de 52,79%. Dans les autres pré-tests, nous enregistrons une moyenne de taux de réussite qui oscillent entre 19,17% et 39,85%. Avec ce pré-test, nous pouvons mettre aussi en évidence le taux d'erreurs enregistré dans chaque composante de la compétence interculturelle. Il s'agit d'un pourcentage de 47,21% pour la première composante « savoir », 78,11% pour les questions qui visent un « savoir-faire » et 80,83% dans la division « savoir-être ».

De tels chiffres mettent en évidence les difficultés que rencontrent les apprenants surtout au niveau des questions qui mobilisent un « savoir-faire » et un « savoir-être », et ils indiquent une compétence interculturelle que nous qualifierions de restreinte, et cela compte tenu des erreurs commises. L'absence d'un outil didactique qui puisse motiver et aider les apprenants à mobiliser leur savoir-faire et savoir-être est remarquable dans leurs réponses.

3.1.2. Analyse du test culturel (à la fin de la simulation)

Après l'expérimentation, les taux de réussite varient entre 86% et 91%. Il s'agit donc d'un taux total de réussite qui avoisine les 90%. C'est un pourcentage qui reflète les connaissances que les apprenants arrivent à acquérir relatif à un savoir, un savoir-faire, un savoir-être interculturel. Certains apprenants ont obtenu un taux de réussite de 91% et ont répondu correctement à toutes les questions posées ; d'autres à hauteur de 10,3% rencontrent encore des difficultés à répondre aux questions qui visent le « savoir-être ». Ensuite, nous enregistrons un taux d'erreurs estimé à 8,55% pour les questions visant un

« savoir ». C'est au niveau de la culture générale, des connaissances socioculturelles et de la prise de conscience interculturelle que les failles sont enregistrées. En dernier lieu, 9,16% est le taux d'erreur enregistré dans la division « savoir-faire ». L'ensemble de ces résultats ne peuvent pas, à eux seuls, refléter le développement de la compétence interculturelle des apprenants grâce à la simulation globale mais cette dernière a non seulement joué un rôle positif dans l'amélioration des taux de réussite dans les tests culturels mais aussi nous avons remarqué une amélioration dans la qualité des échanges langagiers entre les apprenants.

Conclusion

L'enseignement d'une LE en contexte algérien se focalise très souvent sur l'aspect linguistique écartant la dimension culturelle. C'est afin de remédier à cet état de fait, que nous avons vérifié l'impact d'un support didactique, peu mis en œuvre en classe de FLE en Algérie, soit les simulations globales, pour essayer de démontrer que ces dernières sont susceptibles de développer la compétence interculturelle des apprenants. Les résultats ont été probants puisqu'il est à signaler que le caractère ludique des simulations globales peut aider les apprenants à développer leur compétence interculturelle pour s'ouvrir sur la culture française.

Nous pouvons, suite à ce travail, proposer des simulations visant l'introduction à la culture pour les apprenants de première année secondaire, et des activités à un niveau un peu plus avancé pour ceux de la troisième année secondaire. Et de cette façon, l'apprenant, au terme de sa dernière année du cycle secondaire, serait mieux préparé à gérer, si l'occasion se présente, des situations de communication avec des locuteurs étrangers sans trop de conflits ni de contraintes culturelles.

Références bibliographiques

- ABDALLAH PRETCEILLE M. & PORCHER L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. PUF. Paris.
- ABDALLAH PRETCEILLE M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Coll. Que sais-je ? Paris, PUF.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Hatier. Strasbourg.
- CAPRILES A. 2004. *La simulation globale*. URL : <http://www.edufle.net/La-simulationglobale>, consulté le 20 mai 2020.
- DAROT M. 1990. « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisé ». *Recherches et applications*. août-septembre 1990. n° spécial. pp. 123-129.
- DEBYSER F. 1986. *L'immeuble*. Hachette. Paris.
- LUSSIER D. 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- PORCHER L. dans Porcher et al. 1986. *La civilisation*. Didier. Paris.
- PORCHER L. 1999. « Apprentissage linguistiques et compétences interculturelles » dans PORCHER L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette. Paris. pp 120-132.
- PUREN C. 2013. « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et Formations*. URL : file:///C:/Users/pc%20pro/Downloads/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf, consulté le 07 mars 2019.
- ROEGIERS X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck. Bruxelles.
- YAICHE F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Hachette. Paris.
- ZARATE G. 2003. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris.