

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER – BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues
Département des langues étrangères
Filière de Français
Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Compétences communicatives et simulation
globale en classe de FLE

Cas de la 2^{ème} année secondaire

Sous la direction de :
Mekhnache Mohammed

Présenté par :
Dhif Amina

Promotion : Mai/2012

DÉDICACE

À ma famille

*J'entends chanter dans ma tête
à la manière d'un refrain, une petite phrase
qui me convient parfaitement : « Ces gens - là sont mes
fleurs, j'en ferai quelque jour un beau livre !
Princesse Bibesco*

Je dédie ce mémoire à mes parents, qui m'ont appris à ne pas céder devant les difficultés

À mon mari Abderrahmane et à mes enfants don l'amour et la patience m'ont

accompagnée tout au long de ce travail

REMERCIEMENTS

J'exprime ma gratitude envers tous ceux qui ont rendu ce travail possible

*Je tiens plus particulièrement à remercier mon encadreur Mr. Mohammed Mekhnache
pour son aide compétente, sa patience et ses généreux conseils*

*J'exprime mes profonds remerciements aux membres du jury pour avoir pris la peine de lire
et de juger ce travail*

*Je remercie également l'enseignante grâce à qui j'ai eu la chance d'être en contact avec :
l'enfant, l'adolescent, que les pédagogues ont trop souvent tendance à réduire à l'élève.*

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Dédicaces

INTRODUCTION GENERALE	01
<hr/>	
Chapitre I : apprendre et communiquer par le jeu	06
<hr/>	
I- De la communication a la compétence de communication	07
<hr/>	
A- Une compétence strictement linguistique	07
<hr/>	
B- Une nouvelle notion de référence : la compétence de communication	08
<hr/>	
C-Vers une définition plus large de la compétence de communication	09
<hr/>	
II-La communication dans la classe de langue étrangère	11
<hr/>	
A-Quelle communication pour la didactique des langues étrangères ?	11
<hr/>	
B- De la communication a l'apprentissage	12
<hr/>	
1- « C'est en communiquant qu'on apprend a communiquer »	12
<hr/>	
2- L'apprentissage d'une langue : un apprentissage procédural	13
<hr/>	
C-Les stratégies de communication	14
<hr/>	
1- Les stratégies d'évitement	15
<hr/>	
2-Les stratégies de substitution	15
<hr/>	
3-Les stratégies de réalisation des buts de communication	15
<hr/>	
D-Activités communicatives dans la classe de langue	16
<hr/>	
E-Activités ludiques dans la classe de langue	18
<hr/>	
1- Qu'est-ce-qu'une activité ludique ?	18

2- L'enfant apprenant et les activités ludiques : jouer pour communiquer	19
3- Jeu, sa place et son rôle pour l'enfant	19
a- La Fiction	19
b- La détente	19
c- L'exploration	19
d- La Socialisation	19
e- La Compétition	19
f- La Règle	19
4- Jeu et les apprentissages	20
5- Jeu en classe du fle	20
CONCLUSION	22
CHAPITRE II : LA SIMULATION GLOBALE EN CLASSE DE FLE : DOMAINE DE COMPETENCES EN DECLOISONNEMENT	24
Les simulations Globales	25
Historique sommaire	25
B - A La recherche de definitions...	26
1- Simuler	28
2- Le concept de globalite	29
C- La simulation globale et differents courants de pedagogie	29
1- Pédagogie de l'action	30
2- Pédagogie ouverte	30
3- Pédagogie du projet	30
4- La « methode des cas »	31
II-Les grandes phases d'une simulation globale	31

A- Les phases prealables	32
1- Serier les objectifs	32
A- Federer les activites pedagogiques	33
B-Faire collaborer les apprenants	33
C- Donner une dimension ludique aux apprentissages	33
D- Liberer la parole des eleves	33
E- Integrer plusieurs disciplines dans un meme projet	33
F- Donner du sens aux activites	34
2- Effectuer un choix	34
3- Passer un contrat	35
4- Preparer le terrain	35
B- Canevas type d'une simulation	36
1- Etablir le lieu et le milieu	37
2- Etablir les identites fictives	37
3- Remarques generales concernant l'etablissement des identites fictives	39
4- Donner epaisseur et vie au milieu par des interactions	39
5- Faire intervenir des evenements et des incidents	39
C- Commentaire	40
III. Role de l'enseignant	41
IV. Quoi de neuf ?	43
1- La gestion du temps	43
2- Le lieu-theme	44
3- L'integration des nouvelles technologies	44

Conclusion	45
CHAPITRE III : DIDACTISATION ET SIMULATION GLOBALE	47
I. Méthodologie de la recherche	48
a- Question de départ	49
b- Méthode adoptée	49
c- Matériel utilise	50
1- Le questionnaire	50
2- Objectifs du questionnaire	51
II. Public visé	53
a- Choix de l'échantillon	53
b- Caractéristiques de l'échantillon	54
III. Organisation de l'expérimentation	56
a- Durée de l'expérimentation	56
b- La simulation globale dans la classe de fle	57
IV. Analyse de canevas	60
a- Canevas	60
b- L'expédition	61
1- Présentation	61
2- Phases de préparation	62
3- Conception et réalisation	63
v. Evaluation	65
a- Tentative de définition	65
1- Qui ?	66

2-Quoi ?	66
3- Selon quels objectifs ?	66
4-Comment ?	66
5- Par rapport a quoi ?	66
b- Evaluation et simulation globale	67
c- Evaluation du canevas présenté	68
1- La compétence émotionnelle	69
Question 4	69
Commentaires	69
Question 7, alinéa 1	70
Commentaires	70
Question 9	72
Commentaires	73
Question 10	73
Commentaire	73
2- La compétence cognitive	75
Question 2	75
Commentaires	76
Question 5	76
Commentaires	76
Question 6	77
Commentaires	77
Question 7, alinéa 2	77

Commentaires	78
D- résultats	79
CONCLUSION	81
CONCLUSION GENERALE	83
BIBLIOGRAPHIE	86
TABLE DES MATIERES	92

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis longtemps, en didactique des langues étrangères l'accent a été mis sur la lecture pour aboutir à l'écrit. Cet écrit a servi pendant plus d'un siècle de point de repère pour étalonner les réalisations de l'école. Aujourd'hui et avec l'avènement de l'approche communicative nous assistons à une révolution didactique qui place la communication sur le devant de la scène scolaire.

C'est pourquoi, l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères a changé. Quand on apprend une langue ce n'est plus seulement pour connaître sa grammaire ou sa littérature mais pour pouvoir communiquer, comme l'a si bien dit Debyser (1996, p83)¹ : *« l'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui parlent ».*

En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se limiter à entasser des savoirs académiques, mais à la mise en action de ces savoirs sous forme de savoir-faire. La primauté est ainsi accordée à la langue comme moyen de communication et non comme système de règles. Pour atteindre ce but et développer la compétence communicative des apprenants, nous nous interrogeons par conséquent sur le type d'activités à mettre en œuvre.

Ce qui nous amène à une réflexion qui a trouvé une « raison d'être » scientifique, partant premièrement d'un intérêt personnel lié pour nous à notre vocation de devenir un jour une enseignante de français langue étrangère (dorénavant FLE) et deuxièmement, nous avons constaté que malgré les sept années d'enseignement/apprentissage de FLE, le handicap de nos apprenants reste de taille. Nous nous demandons alors pourquoi la majorité (pour ne pas dire la totalité) des apprenants du lycée éprouve des difficultés à exploiter leurs pré-acquis et à les moduler selon la situation de communication dans

¹ Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de mémoire.

laquelle ils sont imprégnés. N'ont-ils pas suffisamment de lexique pour communiquer ? N'ont-ils pas eu d'occasion de pratiquer cette compétence dès le collège ? De cette constatation découle une problématique au niveau de l'évaluation en langue étrangère : évalue-t-on des compétences en langue étrangère ou des compétences en communication ? Nous nous sommes souvent posé cette question lors d'évaluation de tests tant oraux qu'écrits. À l'oral, il peut être demandé aux apprenants une « discussion » soit avec un ou plusieurs autres apprenants, soit avec l'enseignant examinateur.

Dans ces tests, les compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, syntaxiques etc.) jouent un rôle important. Cela implique aussi l'introduction des stratégies de communication : comment prendre/reprendre l'initiative de la conversation, comment récupérer la parole, quels « gestes » de compensation utiliser, comment prévoir le déroulement de ses interventions dans les échanges en face à face, jusqu'à quel point défendre son point de vue ...

De même à l'écrit, il est demandé aux apprenants de rédiger des textes à des modes discursifs visés : descriptif, narratif, appréciatif, argumentatif. L'enseignant évalue alors des compétences discursives qui vont au-delà des acquisitions linguistiques –au sens strict du terme- que l'apprenant a pu effectuer tout au long de son apprentissage de la langue cible. La question pragmatique serait : comment enseigner ces compétences et habiletés ?

Ces préalables nous permettent de poser l'hypothèse que nous émettons comme suit :

Nous pensons que la mise en place d'activités ludiques pourrait motiver l'apprenant à libérer dans un premier temps, puis développer progressivement sa compétence de communication.

Nous nous sommes intéressée aux activités proposées par le BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) dirigé par François Weiss, Francis Debyser et Jean-Marc Caré, fondateurs d'un nouvel état d'esprit basé sur les notions de motivation et de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous nous sommes inspirée des activités du BELC et notamment de la simulation globale. Cette approche pédagogique, comme la définit Jean-Pierre Cuq, (2003, p63) : « offre plusieurs avantages : elle permet de motiver les apprenants par le recours au jeu et une *catharsis* des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive (l'élève avance masqué et se sent

plus enclin à dire des choses personnelles, voire intime). Ce faisant il fait œuvre créative. Enfin, elle permet de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et d'ainsi mieux maîtriser la langue et le comportement le jour où la situation réelle se présentera ». C'est un jeu communicatif qui s'avère très ludique!

Dés lors, nous nous proposons d'analyser une expérience (menée par nous), une simulation globale (SG) ainsi que les réactions des apprenants du lycée qui constituent notre public cible, à cette expérimentation.

Nous précisons dès à présent, que malgré que la simulation globale soit considérée comme un bon outil pour faire acquérir des compétences linguistiques, nous n'allons pas étudier cet apport que peut apporter la réalisation d'une simulation globale. Ce mode d'acquisition est celui qui est habituellement étudié. C'est pourquoi nous soulignerons d'autres compétences qui fondent la compétence de communication. Ces compétences sont considérées souvent comme secondaires, vu que l'accent est mis généralement sur un savoir entant qu'une somme d'informations, sans vraiment s'intéresser à la mise en action de ces informations, ni à la sensibilisation de la place de ce savoir dans le monde vécu de l'apprenant.

Notre démarche repose sur une hypothèse qui sera vérifiée par l'expérience, elle est en ce sens empirique. La méthode proposée rassemble une variété d'activités qui se succèdent dans un ordre déterminé d'avance pour former une totalité cohérente et unifiée. Le tout guidé par un fil conducteur : la poursuite d'un même thème en intégrant l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs et culturels).

De notre part, nous veillerons à insérer la simulation globale dans la classe de FLE pendant les heures de cours en conciliant simulation globale et « programme », tout en respectant, dans la mesure du possible, les principes de la SG.

Enfin, les séances que nous allons mener vont nous permettre de chercher une progression enrichissante pour les apprenants, ceci en corrélation avec le projet de l'enseignante.

Notre travail de recherche s'articule sur une vision tripartite ; le premier chapitre, introductif, nous permettra de faire le point et de nous situer par rapport à quelques questions fondamentales relatives au jeu comme support didactique dans l'aventure d'apprendre une langue étrangère par l'enfant, en citant le lien existant entre les deux et le

rôle du jeu pour déclencher et développer la compétence communicative chez les apprenants.

Dans le deuxième chapitre, notre intérêt portera sur la simulation globale (SG) en classe de langue et la mise en lumière du concept de « globalité ». Ensuite, nous tâcherons de la situer par rapport aux différents courants de pédagogie. L'analyse que nous ferons des différentes phases d'une SG devrait nous permettre de constituer ainsi un modèle théorique servant de base à notre démarche empirique, et enfin, nous expliquerons le rôle de l'enseignant comme organisateur de la classe pour instaurer la communication et la place qui lui est accordée dans l'évaluation.

Le troisième chapitre, nous permettra de consolider les connaissances théoriques survolées dans les deux premiers chapitres. Il inclut notre expérience décrite et analysée en listant les compétences qui seraient nécessairement mises en œuvre pendant le déroulement de la simulation globale. C'est à la lumière de cette activité que nous allons vérifier l'impact du ludique sur l'intériorisation d'une compétence communicative, en ayant recours à un questionnaire recueilli auprès des apprenants ayant participé à la simulation globale. Le questionnaire que nous allons élaborer aurait comme objectif d'estimer quelles compétences, les participants penseraient avoir mises en œuvre lors de la SG.

Il nous sera alors possible de vérifier si les résultats obtenus appuient notre problématique de départ sur le rôle de la simulation globale dans le développement de la compétence de communication.

L'axiome de base est qu'aucune méthode, approche ou théorie ne peut s'avérer être, l'unique et véritable clé d'une question, quelle que soit sa nature. La simulation globale ne peut constituer qu'une approche pédagogique parmi d'autres. Elle doit être accompagnée par d'autres méthodes correspondant à d'autres stratégies d'apprentissage, à différents profils d'apprenants.

Nous reprenons à notre compte une réflexion de Robert Pagès (1988, p.320) quand à la méthode des cas. Elle trouve, pour nous, une entière application pour l'approche méthodologique que constitue la SG : *« c'est une composante inéluctable, sous les formes les plus diverses, de tout apprentissage, de toute acquisition de connaissances ou d'habiletés, transmises ou nouvelles. Mais ce n'est qu'une composante, parfois alpha, parfois oméga, d'un alphabet qui permet l'intelligibilité de la parole »*.

CHAPITRE I

Apprendre et communiquer par le jeu

*« Apprendre, c'est continuer à communiquer.
Communiquer, c'est continuer à apprendre
Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer »*

Daniel Coste

Le discours sur l'utilisation à bon escient d'activités motivantes, stimulant l'intérêt des apprenants, s'élève de plus en plus, de tous les cotés et sur tous les tons, dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

L'idée de permettre aux enfants de s'amuser mais aussi de continuer à apprendre dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, entre autre le FLE, n'est pas née du néant. C'est vers les années 70 et dans une optique communicative que de nombreux débats agitent le BELC prônant un renouveau méthodologique en didactique du FLE, balisant des activités de communication à forte implication personnelle telles : la simulation globale, les jeux de rôle, la créativité, les travaux de groupes, mais il fallait attendre les années 80/90 pour assister à une réflexion plus poussée à introduire le jeu comme outil pédagogique à part entière menée par plusieurs spécialistes, à leur tête : Francis Debyser et Jean Marc Caré.

Ces activités commencent à être de plus en plus pratiquées dans des contextes pédagogiques très différents et sur lesquelles commence à exister une littérature abondante.

Notre recherche a pour but de mieux comprendre le fonctionnement communicatif et interactionnel d'une activité ludique particulière et d'évaluer son potentiel acquisitionnel. Cependant, avant de passer à l'analyse de cette activité d'apprentissage, il est nécessaire de faire le point et de nous situer par rapport à un certain nombre de

questions relatives au développement d'une compétence de communication en classe de langue. C'est l'objet de ce chapitre introductif. Il traitera donc des questions suivantes :

Quelle compétence communicative cherche-t-on à développer chez les apprenants ?

Quelle relation entre communication et apprentissage ?

Quelle (s) activité(s) mettre en classe ?

Qu'en serait-il des activités ludiques en classe de FLE ?

I. DE LA COMMUNICATION A LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION¹

On dit couramment que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est d'amener l'apprenant à développer une « compétence communicative » dans cette langue. Mais qu'est-ce-que cela signifie précisément ? Quels sont les savoirs et les savoir-faire qu'il doit développer ?

Par rapport à notre objectif de recherche, il est évident que nous ne pouvons pas évaluer l'intérêt d'une activité didactique, conçue pour le développement de la compétence à communiquer, si nous ne disposons pas d'une description précise de cette compétence et des savoirs et savoir-faire qui la sous-tendent.

En didactique des langues, la conception de la compétence à faire acquérir a évolué parallèlement aux progrès des sciences du langage. Nous allons rappeler brièvement les grandes lignes de cette évolution.

A- Une compétence strictement linguistique

¹ Ce titre fait écho à l'un des titres de (Moirand, 1990, p. 8)

² Nous pensons ici à des méthodes d'enseignement (telles que la méthode audio-orale, par exemple) qui se sont limitées à la seule dimension linguistique de la langue (la langue est conçue comme un ensemble de structures à acquérir) et qui ont négligé les conditions pragmatiques liées à l'usage de la langue.

L'idée que l'enseignement d'une langue étrangère a pour but de permettre la communication dans cette langue n'est pas nouvelle ; mais la question des savoirs et savoir-faire à installer chez l'apprenant relève moins de l'évidence. Une conception ancienne² remise en question par l'Approche Communicative considérait que la connaissance de la phonétique, du lexique et de la grammaire d'une langue (c'est-à-dire des connaissances purement linguistiques) suffisaient pour pouvoir communiquer efficacement. Autrement dit, il s'agissait d'enseigner aux élèves le fonctionnement interne de la langue pour leur permettre de communiquer. Dans cette optique, la compétence visée par l'enseignement correspondait en quelque sorte à la « compétence linguistique » de N.Chomsky.

Chomsky avait introduit la notion de « *compétence linguistique* » pour désigner le savoir implicite que possède le locuteur natif idéal et qui lui permet de produire et de comprendre l'infinité des phrases grammaticales de sa langue. Son modèle de la compétence s'inscrit dans une approche formelle du langage, c'est-à-dire que la connaissance à acquérir pour pouvoir communiquer correspond à un système de phrases grammaticales et sémantiques et elles seules.

Sur ce point, D. Hymes (1984, p.24) affirme : « *l'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et comme exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant* »

Par conséquent, un enseignement qui viserait cette compétence linguistique donnerait la priorité à la maîtrise des formes linguistiques et aux activités permettant le développement du système de règles de la langue.

B-Une nouvelle notion de référence : la compétence de communication²

Réagissant contre la conception réductionniste de N. Chomsky, D. Hymes (1984) démontre que la maîtrise d'une langue, qui est fondamentalement une pratique sociale, ne

²Ce titre fait écho à l'un des titres de (Moirand, 1990, p. 14)

se réduit pas à un savoir strictement linguistique : « [...] *un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière* » (Hymes, 1984, p. 74). Des lors, ce qui intéresse D. Hymes, ce sont les relations entre les comportements communicatifs et les contextes sociaux. Son objectif est d'étudier les variations dans l'utilisation d'une langue en fonction de situations socioculturelles particulières. Dans ce sens, apprendre une langue c'est apprendre des « *façons de parler* ».

La compétence de communication peut être définie (Cuq, 2003, p48) comme « *la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* ».

Dans ce contexte, nous dirons que la compétence de communication peut être définie globalement par la capacité de se débrouiller dans différentes situations de communication.

C- Vers une définition plus large de la compétence de communication

Entre compétence linguistique et compétence de communication, le pont a été jeté par Sophie Moirand (1990, p.15) qui estime que « *Un élargissement de la compétence est alors proposé : la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturel (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)*

En effet, pour exercer pleinement cette compétence de communication, l'apprenant doit s'approprier les moyens linguistiques pour « *agir* » et « *réagir* » de façon adéquate dans les différentes situations de communication dans lesquelles il pourra se trouver.

La compétence linguistique comprend au-delà du verbal les domaines du paraverbal avec de façon non exhaustive des éléments comme l'intonation, les pauses, les intensités articulatoires, le débit, les particularités de la prononciation et les différentes caractéristiques de la voix.

Il s'agit enfin du non-verbal comme la physionomie, la stature, les bijoux, le maquillage, les décorations etc. Il faudrait ajouter le rôle joué par la proxémique, c'est-à-dire la distance physique entre les acteurs d'une interaction verbale qui est très significative et est également une forme d'expression.

Mais pour « agir » et « réagir » de façon adéquate, il ne suffit pas de pouvoir comprendre, parler, lire et écrire, il faut aussi savoir ce que l'on peut dire, ce qu'il est convenable de dire et de faire, comment il faut se comporter dans telle ou telle situation, autrement dit, en plus de la compétence linguistique il faut aussi acquérir une compétence sociale et psycholinguistique pour éviter de faire des faux pas et de choquer involontairement ses interlocuteurs. Il faut donc apprendre « *ce qui se fait et ce qui ne se fait pas* » dans telle ou telle circonstance. Il faut acquérir ses notions de « *savoir-vivre* », autrement dit, il faut s'initier aux règles élémentaires de politesse, pour savoir, par exemple, quand on serre la main de quelqu'un, comment saluer un étranger, un adulte, un enfant, un ami ou une amie, quand et qui on peut tutoyer, s'il faut être ponctuel, quel retard à un rendez-vous est tolérable, comment il faut s'habiller pour telle ou telle occasion, etc.

Dans les approches communicatives, on a tenu compte de cet aspect pragmatique, social et culturel ou ethnique qui nous oblige à dépasser l'aspect purement linguistique de notre enseignement. Il s'agit d'acquérir des savoirs, des savoir-faire, des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire aussi la capacité de réfléchir sur son propre savoir, d'analyser les situations et de s'analyser soi-même, de savoir s'autoévaluer pour évaluer ses chances. On y cherche à ouvrir l'esprit et le cœur des apprenants sur le monde, à développer leur éveil aux cultures, aux modes de vie et de pensée des autres, il s'agit de la compétence interculturelle. Cette dernière est selon S. Mutet (2002, p.8) « *hautement précieuse dans deux orientations principales. Précieuse, elle est tout d'abord dans la mesure où elle implique la maîtrise d'autres compétences* ». Une compétence interculturelle n'est pas envisageable sans compétence de communication, sans compétence sociale ou ethnosociale. « *Précieuse, elle l'est encore ou surtout dans la mesure où elle est seuil,*

accès à des concepts essentiels comme celui de l'altérité » Il convient donc d'amener les apprenants à accepter les différences et l'**altérité** (*la façon d'être « autre »*), les sensibiliser à la compréhension de l'autre. L'autre compris comme celui d'une autre culture, d'une autre race, d'une autre religion, d'un autre milieu social, autre par un particularisme physique, mais aussi autre en tant que différent de soi, en tant qu'autre que soi ; les amener à développer chez eux une certaine **empathie**. Cette qualité nous permet de tenter de nous mettre à la place de l'autre, d'essayer de percevoir ce qui " *le meut et l'émeut*", de chercher à appréhender sa perspective, à devenir moins chauvins, moins **ethnocentriques** (*tendance à survaloriser sa race, son pays, sa nationalité, sa façon de vivre et de penser*), sans pour autant perdre son identité propre. On peut rester soi-même tout en cultivant une identité plurielle dans ce nouveau millénaire plurilingue et pluriculturel.

Nous croyons que les compétences ci-dessus explicitées et qui contribueraient à construire la compétence de communication, dans le sens où nous l'avons choisi, seraient exercées lors d'une simulation globale et peuvent donc être acquises et développées. Nous verrons au cours du chapitre II quelles composantes de cette compétence sont exercées dans les différentes phases d'une simulation globale. Et au chapitre III, de façon plus concrète, nous tenterons de vérifier si ces compétences ont été entraînées lors de la réalisation pratique.

II. LA COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

A- Quelle communication pour la didactique des langues étrangères ?

Depuis l'avènement de l'approche communicative, l'enseignement des langues étrangères s'est recentré sur la communication comme une finalité (faire acquérir une "compétence communicative") et comme un moyen d'apprentissage (privilégier les activités communicatives en classe).

Dans ce sens, C. Germain (1993, p.211) l'affirme : « *les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de*

simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication ».

C'est donc une communication "authentique" ou "naturelle" qui est recherchée à travers ces activités. La participation de l'apprenant doit répondre à un besoin d'expression ; il doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, avoir le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle. Ce comportement recherché se distingue de la communication imitée, simulée ou guidée, où l'apprenant communique à un auditoire qui sait déjà ou pour faire plaisir à l'enseignant.

La communication « authentique » devient alors un idéal à atteindre. Car l'essentiel serait que les apprenants soient mis dans des situations (activités) qui leur permettent de bénéficier d'une plus grande liberté interactionnelle et de prendre la parole, non seulement en tant qu'apprenant mais aussi en tant qu'être social à part entière, pour réaliser une tâche, exprimer un sentiment, défendre un point de vue, etc.

B- De la communication à l'apprentissage

On considère que la communication en classe est aussi le moyen d'apprentissage (par excellence ?) ; autrement dit, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. D. Coste (1984, p. 22) montre dans le passage suivant cette relation entre communication et apprentissage :

« Communiquer, c'est toujours négocier avec l'autre pour parvenir à un accord sur les significations qui permettront qu'on "s'entende" ; ce n'est pas simplement faire circuler des informations en encodant et en décodant des messages. Apprendre, c'est négocier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations partagées, dans des circonstances données ; ces interprétations devant toujours être en partie "renégociées" dans d'autres circonstances d'échange et l'apprentissage n'étant jamais, de ce point de vue, définitif. Apprendre, c'est continuer à communiquer. Communiquer, c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer ».

1- « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »

Dire qu'on apprend une langue en communiquant dans cette langue apparaît bien comme une évidence. Beaucoup de personnes ont appris une langue étrangère "sur le tas", c'est-à-dire sans guidage et/ou support pédagogiques, mais seulement en étant immergés de façon durable dans une société qui parle cette langue. Il paraît d'ailleurs unanimement admis aujourd'hui que la communication constitue la situation optimale d'acquisition et qu'elle a une fonction incontournable dans le processus d'appropriation :

« C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques. L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication ancrée dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social. » (Bange, 1992, p.54). Quels schémas communicatifs sont-ils susceptibles de favoriser l'apprentissage ? Comment arrive-t-on à apprendre en collaboration avec des interlocuteurs plus compétents ? Autrement dit, il s'agit de découvrir les "chemins" qui mènent de la communication à l'apprentissage.

2- L'apprentissage d'une langue : un apprentissage procédural

En psychologie cognitive, on oppose mémoire déclarative et mémoire procédurale en fonction du type d'information qu'elles contiennent. La mémoire déclarative renferme les informations du type « savoir que ». Y sont emmagasinées les connaissances que nous avons acquises et les expériences que nous avons vécues. La mémoire procédurale correspond, quant à elle, aux informations du type « savoir comment » ; elle renferme les règles d'action qui gouvernent les savoir-faire. Contrairement aux connaissances déclaratives, les connaissances procédurales ne sont pas verbalisables (la description du « comment fait-on ? » est elle-même une connaissance déclarative portant sur une connaissance procédurale) et s'expriment directement dans l'action du sujet.

Certains chercheurs, s'inscrivant dans une approche cognitive ou socio-cognitive considèrent le langage comme un savoir-faire ou savoir procédural, et l'apprentissage

d'une langue étrangère comme un apprentissage procédural. Cette conception a pour conséquence qu'une langue ne peut être acquise que par la pratique :

« Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. Car le principe général d'apprentissage de tout savoir-faire est celui de l'apprentissage par la pratique ("learning by doing") ». (Griggs et al. 2002, p.19).

Dans cette optique, la compétence communicative d'un locuteur est considérée comme l'ensemble des règles procédurales qui ont été acquises dans la pratique, et dont il dispose pour réaliser une performance. Il ne suffit donc pas que l'enseignant transmette des connaissances sur la langue pour que les apprenants sachent communiquer. En d'autres termes, on ne peut passer spontanément de la connaissance formelle d'une langue (savoir déclaratif) au savoir-faire communicatif (savoir procédural). Dans ce sens, J.-R. Anderson (1987 , p.206) Cité par Bange et al(2005, p.37) affirme que *« Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échec de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. »*

C. Les stratégies de communication

A première vue, dire qu'on apprend une langue en communiquant dans cette langue nous met dans une situation « paradoxale » : pour communiquer, il faut apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il faut communiquer. Dans cette perspective, Reboul (1980) cité par Develay (1992, p.100) affirme que *« " Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons", dit Aristote (Ethique à Nicomaque).*

Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si on n'est pas forgeron ? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage. » .

En réalité, nous ne sommes pas vraiment dans une situation paradoxale. Il est vrai que, lors d'une interaction en langue étrangère, l'apprenant se trouve face à plusieurs problèmes : comprendre son interlocuteur, trouver un mot ou la structure qui convient, etc. ; mais c'est à travers la résolution de ces problèmes que l'acquisition peut se faire. Pour les résoudre, l'apprenant fait appel à des « *stratégies de communication* » Elles ont été définies, notamment par Faerch et Kasper (1983), comme des « plans potentiellement conscients » utilisés par les apprenants pour résoudre des problèmes de communication (compréhension, expression) dus à un manque de ressources linguistiques. P. Bange(1992), s'inspirant de Faerch et Kasper(1983) et de Knapp-Potthoff et Knapp(1982), propose une classification de ces stratégies de communication dans laquelle il distingue:

1- Les stratégies d'évitement :

L'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. A ce niveau, on distingue la réduction fonctionnelle (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la réduction formelle (éviter les savoirs incertains dans les domaines phonétique, lexical et morphosyntaxique). Ces stratégies ne permettent pas l'épanouissement de la communication.

2- Les stratégies de substitution :

Appelées aussi "*stratégies de compensation*", elles consistent à trouver un substitut pour résoudre le problème de communication : recours à la L1, appel au professeur ou au natif, gestualité et mimique.

3- Les stratégies de réalisation des buts de communication :

Elles se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. L'apprenant prend des risques, il utilise des savoirs incertains (il tente des approximations, des généralisations, des créations de mots par analogie, etc.) et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction. On peut donc dire

que l'apprenant le plus efficace sera celui qui se risque dans la langue qu'il apprend, sans avoir peur de l'erreur.

Lorsqu'on parle d'apprentissage d'une langue dans et par la communication, les deux tâches, communiquer et apprendre, apparaissent alors comme étroitement liées ; mais elles ne doivent toutefois pas être confondues. Dans ce sens, il existe une distinction entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

Au sujet de cette distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, R. Porquier (1994, p. 160) affirme :

« La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère ».

Revenons au fameux paradoxe dont nous avons parlé au début de cette section. En réalité, c'est l'interaction qui permet de le résoudre. En effet, l'apprenant, même avec des moyens linguistiques limités, peut maintenir l'interaction, notamment par l'utilisation de stratégies de communication (recours à la L1, à la gestuelle, à des approximations, etc.).

Mais c'est à travers cette interaction, grâce à la collaboration d'un locuteur plus compétent, qu'il va acquérir progressivement de nouveaux éléments de la langue cible. W. Klein (1989) compare l'apprenant à un joueur de cartes. Au début, il n'a que quelques cartes en main avec lesquelles il doit se débrouiller ; mais le fait de jouer (c'est-à-dire de communiquer) lui permet d'acquérir de nouvelles cartes, et plus il acquiert de cartes, plus il devient à l'aise dans le jeu (de la communication). Dans ce sens, l'auteur suscité (1989, p.30) affirme ceci : *« dans l'acquisition non guidée, l'apprenant dispose à chaque moment d'un certain répertoire expressif, au début réduit presque entièrement à des moyens non verbaux, qui lui permettent de participer à la communication - même de façon rudimentaire. Mais c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer. »* .

Finalement, cette réflexion sur les stratégies de communication est tout à fait congruente avec la tradition constructiviste pour laquelle l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts.

D- Activités communicatives dans la classe de langue

Si l'objectif de l'approche communicative est l'acquisition progressive par les apprenants d'une compétence de communication devant leur permettre de résoudre les problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans différentes situations de communication, il est indispensable de créer, dans la salle de classe, des situations leur permettant de s'entraîner de façon valable et motivante à « communiquer » et de réemployer de façon personnelle et nouvelle les moyens linguistiques et sociolinguistiques appris dans leurs cours.

Une méthode d'enseignement qui donne à la communication en classe un rôle central dans l'apprentissage doit donc concevoir des activités didactiques qui tendent à conduire l'apprenant vers une certaine autonomie. Le développement de cette autonomie doit être le but ultime de l'enseignement/apprentissage d'une langue comme moyen de communication. C'est dans ce sens que des activités communicatives ont été conçues depuis de nombreuses années par des didacticiens. Citons, à titre d'exemples, les ouvrages en français de J.-M. Care et F. Debyser (*Jeu, langage et créativité*, 1978) et celui de F. Weiss (*Jouer, communiquer, apprendre*, 2002) qui proposent toute une gamme d'activités destinées à susciter et développer l'expression orale en langue étrangère : sketches, jeux de rôle et d'improvisation, jeux et exercices "pragmalinguistiques", activités créatives, débats, etc. Lorsqu'elles se déroulent dans une atmosphère détendue et conviviale, ces activités doivent permettre d'exciter la parole, de lutter contre le blocage lié à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de créer une "*confiance de communication*" en langue étrangère.

Elles ont pour but de replacer l'apprenant dans une interaction sociale, dans une situation où il trouve une motivation. Dans ce sens, elles doivent susciter le besoin de s'exprimer pour atteindre des objectifs de façon à ce que la langue étrangère soit utilisée de manière contextuelle et finalisée.

Nous pouvons donc dire que ces activités permettent d'ouvrir des espaces de communication qui échappent au fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe.

Cependant, il faut souligner que ce que l'on a tendance à regrouper sous l'étiquette d' « activités communicatives » rassemble en réalité des activités très différentes. Le jeu de rôle et le débat, par exemple, ne présentent pas les mêmes dynamiques interactionnelles et suscitent des comportements plus ou moins spécifiques, relatifs à la nature de l'activité. Il est donc important pour la didactique des langues étrangères de disposer de descriptions et d'analyses des différents types d'activités communicatives, de manière à mieux comprendre leur fonctionnement et ce qui les distingue : mode de participation des élèves et de l'enseignant, travail discursif réalisé dans chaque activité, effet potentiel sur l'apprentissage... Cela permettra aux enseignants de faire des choix ou de concevoir des activités plus pertinentes et d'optimiser leur gestion en classe.

Notre recherche s'inscrit dans cette optique et elle portera sur un type d'activités communicatives : la simulation globale.

E- Activités ludiques dans la classe de langue

Cependant, et, de tout temps, pédagogues et psychologues se sont intéressés à la part de l'émotion et du plaisir dans l'apprentissage. Or, il s'avère que les activités ludiques présenteraient la situation la plus « authentique » d'utilisation de la langue dans la salle de classe et elles permettraient aux apprenants de franchir un pas dans le processus d'apprentissage.

Le recours aux activités ludiques comme vecteur de base dans un cours de langue a souvent suscité des polémiques : certains pensent qu'on ne peut instruire en s'amusant et que l'apprentissage est une affaire sérieuse qui implique engagement et discipline de la part de l'apprenant, d'autres heureusement plus nombreux convaincus que celles-ci représentent une excellente préparation à la vie d'adulte.

1- Qu'est-ce-qu'une activité ludique ?

Pour répondre à cette question nous reprenons d'un côté la définition qui nous en est donnée dans le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003, p.160) : « *Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc....)* ». De l'autre, nous consultons la définition proposée par Brigitte Cord-Maunoury¹ (2002, [En ligne]), cette dernière conçoit les activités ludiques comme des « *activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte* ».

Concernant le terme, ludique, nous reprendrons ci-après la brève définition que le dictionnaire Le nouveau Petit Robert, (1993, p.1470), en propose: « *Activité libre par excellence* ». Enfin, à la lumière de ces diverses définitions, nous pouvons dire, d'une part, que le jeu et l'activité ludique semblent renvoyer à un même moment de la séquence pédagogique (celui où l'apprenant se voit proposer un jeu) et, d'autre part, que l'adjonction de l'adjectif « ludique » conviendrait pour décrire toute situation impliquant le jeu ou un discours sur le jeu. G. Brougère, (1995, p.13) écrit : « *Jeu est ce que le vocabulaire savant appelle « activité ludique* » »

2- L'enfant apprenant et les activités ludiques : jouer pour communiquer

La communication est l'objectif de toute interaction, de là, jouer est un moment où tout un chacun rencontrera et par conséquent connaîtra l'autre et apprendra énormément des autres avec qui l'enfant joue.

3- Jeu, sa place et son rôle pour l'enfant

On s'est souvent posé la question : quel est le rôle du jeu pour l'enfant? Quelle place occupe-t-il dans sa vie quotidienne ? P. Ferran, F. Mariet, et L. Porcher (1978, p.213) fixent les six traits fondamentaux psychologiques constitutifs du jeu enfantin pour lesquels l'enfant joue :

a- la fiction : « Le jeu possède des caractéristiques imaginaires », des traits de rupture et de décalage par rapport à la réalité. De ce point de vue, il manifeste une certaine liberté créatrice pour l'enfant.

b- la détente : le jeu fournit à l'enfant du plaisir, l'accomplissement d'une action gratuite.

c- l'exploration : le jeu permet à l'enfant l'exploration du monde extérieur en même temps qu'il s'explore lui-même.

d- la socialisation : le jeu offre à l'enfant joueur la possibilité d'entrer en relation avec autrui (adversaires ou partenaires). En élaborant des échanges avec eux par le jeu, il construit sa personnalité, donc il se socialise.

e- la compétition : le fait de jouer implique l'acceptation d'une épreuve en vue d'obtenir une réussite. La compétition est donc soit à l'égard de soi-même, soit à l'égard des choses, soit à l'égard d'autrui.

f- la règle : le jeu est organisé et repose sur des conventions ; tricher annule le jeu tel qu'il est instauré, c'est pourquoi : « *l'enfant s'y découvre comme un être social et unique à la fois, gendarme, et voleur, législateur et escroc, bourgeois et vagabond* ».

4- Jeu et les apprentissages

Habituellement, l'enfant a besoin de s'exercer, de répéter, de jouer, et de faire jouer « sa langue », à ce propos J.M.Carré (2007, p. 85) déclare : « *Le jeu, mieux que beaucoup d'exercices permet le maniement de certaines régularités de la langue, la parole et l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie* ». En classe, l'enfant joue également, seulement ces jeux ne peuvent être que le camouflage ludique des activités scolaires traditionnellement rejetées comme un travail imposant et contraignant, en effet, l'enseignant essaye de motiver ses apprenants et les intéresser par des stratégies amusantes afin de réussir son cours et d'atteindre l'objectif de la leçon préalablement fixé. C'est l'une des raisons qui font que beaucoup de pédagogues et didacticiens se sont penchés dès le début du 20^{ème} siècle sur l'intérêt du jeu à l'école. Le jeu comme préexercice peut mener au travail car, jouer c'est se donner une tâche à accomplir, se forcer comme lorsqu'on se fatigue dans un devoir qui nécessite beaucoup de rigueur.

En effet, l'utilisation des activités ludiques en classe peut constituer une situation de communication plus authentique, modifient le rythme d'un cours ordinaire et relancent l'intérêt des élèves ; en leur apportant un moment de détente où ils s'approprient l'action, répètent et réutilisent de façon naturelle des structures du vocabulaire.

5- Jeu en classe du FLE :

Comment répondre à la question le jeu peut-il constituer un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE ? Haydée Silva¹ (2005, [en ligne]) y répond oui sous « *certaines conditions* » :

La première condition consiste à aborder le jeu de manière rigoureuse, car il existe des centaines d'ouvrages qui touchent de près ou de loin au jeu pédagogique, cependant très peu de livres qui exposent de manière claire et accessible les critères de base pour une utilisation adéquate du jeu en classe de FLE.

La deuxième condition consiste à établir un lien exact entre les trois niveaux du fait pédagogique : bases théoriques relatives autant au jeu qu'à l'enseignement/apprentissage des langues, outils pédagogiques et pratiques réelles de la classe. Car c'est de l'incohérence entre ces différents niveaux que naissent en général les difficultés d'exploitation pédagogique du jeu.

La troisième condition enfin consiste à ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux, mais à y voir simplement l'occasion d'enrichir sa boîte à outils.

Autrement dit, le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants deviennent de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.

*« Dans la vie d'un enfant, l'apprentissage
et le jeu vont de paire. Apprendre c'est vivre,
et pour l'enfant vivre c'est jouer »
Sabine De Graeve*

CONCLUSION

Grace aux données développées dans ce chapitre, nous avons examiné les objectifs de l'Approche Communicative depuis les années 80, qui revendiquaient dans l'ensemble une compétence de communication. Pour développer cette compétence, on a proposé différentes formes d'activités dans lesquelles la communication peut être efficacement introduite. Les activités valorisées sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part au jeu. Nous avons pu réfléchir sur le rôle du jeu et plus particulièrement des activités ludiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

Plus précisément, on a pu appréhender l'apport de ces activités ludiques, d'une part au niveau de l'enseignement, d'autre part, au niveau de l'enfant en tant qu'apprenant. En effet, nous avons pris conscience que ces activités représentent un facteur indiscutable de motivation et qu'elles permettent à l'apprenant de se sentir à l'aise dans la communication naturelle, lui donner au sein de la classe, la possibilité d'exercer ses talents, de s'exprimer dans des situations qui se rapprochent le plus possible des situations naturelles d'échanges, non seulement avec l'enseignant, mais également avec ses pairs. Elles lui donnent l'occasion de « tester » ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour qu'il puisse découvrir les clefs d'une communication réussie dans la langue qu'il aborde.

Il nous semble plus intéressant pour nos apprenants d'apprendre indirectement une langue par le biais d'activités ludiques et d'échanges avec autrui, mais ces dernières ne sont pas un remède miracle aux lacunes des apprenants, nous restons convaincue cependant que les activités ludiques sont un bon moyen pour acquérir des compétences diverses et les réinvestir ultérieurement afin d'atteindre un nouveau niveau de performance.

CHAPITRE II

La simulation globale en classe de fle : domaine de compétences en décloisonnement

*j'entends et j'oublie ;
Je vois et je me souviens ;
Je fais et je comprends ;
Confucius*

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la question des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une "véritable communication".

C'est l'une des questions communes que se posent les didacticiens du français langue étrangère (FLE), particulièrement depuis le tournant communicatif opéré dans les années 70. Dans cette perspective d'enseignement/apprentissage, la langue est vue avant tout comme instrument de communication, et même comme "instrument d'interaction sociale". Outre les règles de la langue, il est nécessaire de connaître les règles d'emploi pour pouvoir communiquer. Les activités privilégiées ne sont plus alors les exercices structuraux ou de simple répétition, mais les jeux, notamment jeu de rôles et simulations, au cours desquels les apprenants construiraient eux-mêmes par induction, la compétence de communication, ce que résume d'ailleurs la formule "*apprendre une langue en communiquant*".

Dans ce deuxième chapitre, notre intérêt portera sur la simulation globale (SG), méthode pédagogique que nous allons utiliser dans notre expérimentation en classe de langue. Nous allons d'abord, mettre en lumière le concept de « simulation globale ». Nous tacherons de faire le point sur ce support méthodologique d'apprentissage : qu'est-ce que la SG ? Quelle est sa situation par rapport aux différents courants de pédagogie ? Quel public concerne-t-elle ? Quel intérêt pédagogique y a-t-il à utiliser les SG ? Comment

se déroule une SG ? Quel est le rôle de l'enseignant dans ce type de projet : comme organisateur de la classe pour instaurer la communication et la place qui lui est accordée dans l'évaluation ? Et enfin, l'analyse que nous ferons des différentes phases d'une SG devrait nous permettre de constituer ainsi un modèle théorique servant de base à notre démarche empirique, grâce auquel nous essayerons d'impliquer activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage

I. LES SIMULATIONS GLOBALES

Il s'agit de pratiques pédagogiques conçues au début des années 70 par le BELC pour l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et FLS (français langue seconde) mais ayant été adoptées rapidement par des enseignants en enseignement du français langue maternelle et dans des formations pour adultes en entreprise (formation aux relations humaines).

Nous n'avons pas l'intention de retracer de façon précise l'historique des simulations globales, nous nous contenterons d'un bref aperçu chronologique avant d'aborder la problématique de la définition.

A- Historique sommaire

- à partir des années 70, Francis Debyser (BELC) se propose de résoudre le problème de l'illusion du réel en classe de langues tout en stimulant la prise de parole.
- la publication en 1974 de "*La vie, mode d'emploi*" de Georges Perec, récit de la vie dans un immeuble formera le déclic pour la création de la SG: il faudra présenter aux élèves la totalité d'un monde clos fictif et les faire vivre dans cette réalité
- d'abord, il créera avec quelques collaborateurs (J.-M. Caré, Fr. Yaiche, Chr. Estrade) les SG généralistes à lieu clos: "l'île", "l'immeuble", "le village". Le but

principal de cette méthodologie est de simuler la réalité à partir de l'expérience du monde et de l'imagination des élèves.

- ensuite, ils envisageront aussi la variante itinérante: "le safari" et "l'expédition" et des formes mixtes: "le cirque" et "la croisière".
- la fin des années 80 verra la création des "SG Sur Objectif Spécifique", des simulations globales à visée professionnelle: "l'hôtel", "l'hôpital", "l'entreprise", "l'autocar", "la conférence internationale", "le procès". Ici le but principal est d'assimiler les contenus lexicaux techniques en les utilisant en veillant à un équilibre entre le réel et l'utilitaire d'une part et l'invention et l'imaginaire d'autre part.

B- A la recherche de définitions...

La réponse à la question : « qu'est-ce-qu'une simulation globale ? » a été formulée à diverses reprises. Nous citons ici tout d'abord, celles des « pères fondateurs » c'est-à-dire de F. Debyser et J-M Caré (1995), cités par Sylvie Mutet (2002, p. 17) « *Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir* ».

Et Debyser (1991), cité par S. Mutet (2003, pp.17-18) d'ajouter que « *Il s'agit de l'extension de la simulation, pratique pédagogique commune à de nombreux apprentissages ; cette technique est particulièrement utile en didactique des langues vivantes où l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère passe par la simulation de situations de communication.* »

Enfin, la simulation globale est selon Debyser et Caré (1995), cités par S. Mutet (2002, p.18) « *une matrice thématique et pédagogique permettant à l'utilisateur d'élaborer sa propre méthode* »

Quand à F. Yaiche (1994), cité par S. Mutet (2002, p.19), il déclare que « *comme l'expression l'indique, une « simulation globale » consiste à simuler des univers [...] il s'agissait de débarquer par la force de l'imaginaire et de la créativité sur une île [...], d'investir ce lieu [...], bref de s'y établir pour y vivre, le temps de la classe* »

Cette idée est totalement partagée par J-P. Cuq (2003, p.221) qui estime que « *plus ambitieuse que le simple jeu de rôle, la simulation globale consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence - par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc.-, à animer cet univers de personnages en interaction et d'évènements, et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir* »

Dans son livre intitulé " *Simulation globale et formation des enseignants* ", (2002, p.19), S. Mutet commente et constate que « *par rapport à ce qui précède nous pouvons déclarer qu'un accent est nettement mis sur les termes de pédagogie, non seulement au niveau du nombre des occurrences mais aussi au niveau du sens donné aux textes. Le domaine du langage, pris dans son sens large se trouve également en relief et nous pouvons déjà identifier un certain constructivisme basé sur une interaction discursive non seulement entre acteurs sociaux, mais entre l'acteur et son environnement* »

De notre part, nous constatons qu'un autre élément apparaît clairement, la simulation globale serait une approche méthodologique ou une méthode et non pas une technique. Mettons-nous d'accord, pour éviter toute ambiguïté quand à la terminologie utilisée sur le terme de méthode. Comme le souligne J-P Cuq (2003, p.164), ce terme est employé dans les écrits didactiques actuels avec trois sens différents :

- celui de matériel didactique (manuel +éléments complémentaires...)
- celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe »)

- et enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives »

Nous utiliserons de notre part le terme de méthodologie.

Cette différenciation est très importante pour notre expérimentation, car le mot technique, renvoie au travail de l'artisan qui fabrique des objets à partir d'un plan préétabli ; il reproduit des formes déjà définies. Cette notion ne peut être appliquée à l'activité ludique qu'est la simulation globale en raison de sa spécificité, à savoir les aspects d'aventure et d'évènements inconnus et imprévisibles. Le terme méthodologie convient donc davantage au jeu et à la simulation globale. Il renferme la notion de devenir qui s'harmonise avec celles de créativité, d'autonomie, associées au jeu et à la simulation globale.

J-M. Caré, pour expliciter cette approche spécifique sépare les deux termes « simulation » et « globale » pour approfondir et éclaircir le sens donné à ces deux mots. Nous reprendrons à notre compte l'analyse différenciée de ces deux composantes et proposerons les définitions suivantes qui reflètent les enseignements de J-M Caré.

1- Simuler

Simuler, du latin *simulare* (feindre, prétexter) c'est « donner pour réel en imitant l'apparence de la chose à laquelle on veut faire croire. Simuler un sentiment, une maladie » (Robert, 2002, p.140).

La simulation est un principe classique de l'apprentissage de connaissances diverses. La pratique de la simulation a été développée et continue à l'être dans des domaines précis, comme l'exemple souvent cité des pilotes d'avion en formation, qui travaillent tout d'abord sur des simulateurs de vol. Cette pratique est également courante en architecture où des modèles souvent en trois dimensions sont également simulés, dans le domaine aérospatial, de la chirurgie ou de la recherche médicale et scientifique en général. Pour l'apprentissage des langues, la simulation est également une pratique courante est ancienne, bien connue des enseignants dans les différents stades et les formes diverses des jeux de rôles. Dans ce sens, J-P. Cuq (2003, p.221) affirme que « *Cette activité*

d'apprentissage vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario (canevas) d'abord écrit à l'avance, puis progressivement improvisé. »

2- Le concept de globalité

La simulation globale n'est pas une juxtaposition, un collage de « tranches » de vie, de jeux de rôles limités à une situation, mais elle replace des jeux dans un univers social global créé par le groupe. Dans cette perspective, F. Yaiche (1996, préface) 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" »*

Selon S. Mutet (2002, p. 33), la globalité peut être conçue de différentes façons, comme :

- « tentative d'unification, réunification, réconciliation
 - de l'intellect et de l'affect
 - de l'apprentissage et de l'action
 - de l'apprentissage et du monde vécu
 - de l'esprit et du corps
- tentative de décloisonnement disciplinaire »

Ces différentes tentatives se retrouvent dans la conception de la simulation globale, comme nous le verrons ultérieurement.

C- La simulation globale et différents courants de pédagogie

S. Mutet (2002, p.33) affirme en parlant de la position de la SG par rapport à des courants de pédagogie connues, qu'elle peut être :

- « pédagogie de l'action
- pédagogie ouverte
- pédagogie du projet
- parente de la "méthode des cas" »

1- Pédagogie de l'action

Elle est d'abord pédagogie de l'action parce que l'apprenant engagé dans cette activité ne peut être qu'actif.

Elle est pédagogie de l'action dans le sens où parler c'est agir, agir sur le monde et sur soi.

Elle est pédagogie de l'action dans le sens où les connaissances se construisent à travers les interactions entre les participants, entre l'apprenant et le monde qu'il crée et le monde extérieur.

Elle est pédagogie de l'action au sens piagétien, c'est-à-dire que l'expérience est à la base des connaissances.

2- Pédagogie ouverte

La simulation globale est pédagogie ouverte vis-à-vis de l'apprenant. Malgré que les interactions soient guidées par un canevas et soumises aux lois du groupe, la simulation globale reste le lieu où l'initiative, la créativité, la spontanéité, l'imprévu, la multiplicité des possibles trouvent leur place. Elle est aussi une ouverture sur l'autonomie, puisqu'elle responsabilise l'apprenant de la construction de son propre savoir en le conduisant à le considérer et à le gérer. La simulation globale ouvre les portes de l'apprentissage sur le monde. Elle conduit l'apprenant à construire un savoir relié avec le monde social.

3- Pédagogie du projet

La simulation globale est acquisition, application et intégration d'un ensemble de savoirs et de compétences dans la réalisation d'un projet, c'est-à-dire d'un plan d'action. Elle est découverte : l'apprenant découvre un champ de connaissances et d'activités, en même temps que ses potentialités par rapport à ce champ. En ce sens, elle est très proche de l'idée qui guide la pédagogie du projet.

Nous verrons que nombre de ces caractéristiques sont présentes dans les différentes phases d'une simulation globale.

4- La « Méthode des cas »

La méthode des cas relève de l'apprentissage par l'acte. Le rôle joué par l'apprenant est celui de la personne qui aurait à résoudre le problème dans la réalité. Comme l'illustre l'épigramme attribué à Confucius en début de chapitre, l'apprentissage réalisé au cours d'une simulation globale est susceptible d'être mieux intégré et *l'apprenant retient généralement mieux et plus longtemps l'objet d'étude*. Dans ce contexte, S. Mutet (2002, p.36) avance que *« L'apprentissage de l'observation ne se passe guère de l'ascèse expérimentale ni de l'expérience vécue des illusions liées à son omission. Le vécu est capital. Mais le vécu expérimental n'est pas le moindre : c'est l'expérience de l'expérimentation »*

Toutes ces conceptions pédagogiques sont proches les unes des autres, se recoupent ou se chevauchent. Elles pourraient toutes être classées sous la rubrique : pédagogie de l'action, où l'apprenant apprend pour satisfaire les besoins apparents lors de sa confrontation avec le monde. L'aspect supplémentaire que revêt la simulation globale, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, est l'approche interculturelle qu'elle initie. L'apprenant recueille non seulement des informations culturelles, les compare à ses connaissances préalables et reconstruit ainsi son savoir ; il est aussi conduit à changer de perspectives et à percevoir de l'intérieur ces nouvelles notions.

II. LES GRANDES PHASES D'UNE SIMULATION GLOBALE

La réalisation d'une simulation globale permettrait, et c'est sur ce point que nous désirons insister, l'acquisition et le développement d'une compétence de communication.

Dans ce sous chapitre, nous nous proposons de voir tout d'abord dans quels cadres peuvent s'effectuer les différentes modalités d'une simulation globale, d'envisager les différentes phases qui la constituent et ensuite d'identifier les compétences nécessaires à la réalisation de ces phases afin d'élaborer un modèle théorique pour notre démarche empirique.

A- Les phases préalables

1- Sérier les objectifs

Passons tout d'abord brièvement en revue les grandes catégories de modalités d'application des simulations globales.

En ce qui concerne la réalisation dans le temps, nous pouvons distinguer entre les simulations globales effectuées de façon intensive, c'est-à-dire en bloc de plusieurs heures sur plusieurs jours voire plusieurs semaines d'affilée, et les simulations effectuées de façon extensive, c'est-à-dire sur la base d'une à quelques heures à intervalles réguliers, chaque semaine ou tous les quinze jours sur une durée plus longue, un semestre universitaire, une année scolaire, etc.

En ce qui concerne le temps vu la perspective du nombre d'heures, il est d'usage de considérer que le nombre minimum d'heures se situe autour de 12, quand au maximum, il dépend de la motivation des participants, certaines simulations peuvent atteindre une centaine d'heures.

En ce qui concerne les publics au niveau de l'âge requis, une simulation globale peut être effectuée à partir du moment où le participant éventuel dispose des compétences de lecture et d'écriture, la limite supérieure dépendant de la motivation du participant, c'est-à-dire qu'il n'existe pas à priori.

En ce qui concerne les cadres institutionnels, les simulations peuvent s'effectuer à l'école, à l'université, dans tout institut de formation et bien évidemment en dehors de tout cadre institutionnel, à partir du moment où un certain nombre d'individus sont prêts à y participer.

En ce qui concerne la taille d'un groupe, il est d'usage de considérer qu'en dessous de 12 personnes une simulation peut manquer de vitalité et de rebondissement et qu'au-delà de 30 personnes, l'ensemble peut devenir difficile à gérer et la cohérence être mise en péril. Un nombre qui semble assurer une dynamique de groupe satisfaisante ainsi que l'expression individualisée des participants se situerait, autour de 20.

En ce qui concerne les objectifs, rien ne se fait sans raison, rien n'est un pur produit au hasard, surtout pas dans les domaines pédagogiques. Les raisons pour lesquelles un enseignant monte avec sa classe un projet de simulation globale peuvent être multiples :

a- fédérer les activités pédagogiques

La simulation globale permet de convoquer et de fédérer de manière naturelle et complémentaire toutes les activités (réflexion, débat, créativité, expressions écrite et orale) traditionnellement réalisées dans la classe de façon atomisée. Cette méthode présente en outre l'avantage d'offrir un caractère extrêmement architecturé à la progression du cours.

b-faire collaborer les apprenants

La construction commune d'un univers où chaque personnage joue un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise la dynamique de classe et la coopération entre les élèves. Confrontés au travail en groupe et à la prise de décision, les élèves développent non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être.

c- donner une dimension ludique aux apprentissages

À travers la simulation globale et la dimension d'invention qu'elle implique, les apprenants redécouvrent la dimension ludique qui stimule l'apprentissage de la langue.

d- libérer la parole des élèves

En s'exprimant sous le couvert d'un personnage fictif, la parole de l'élève est libérée dans la mesure où ses erreurs ne lui incombent plus en tant qu'individu apprenant. En outre, en plongeant les apprenants dans un contexte fictif, les distinctions des rôles à l'intérieur de la classe et les filtres affectifs qui peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère s'estompent.

e- intégrer plusieurs disciplines dans un même projet

La construction d'un contexte de simulation permet de rassembler sous un même chapeau plusieurs disciplines habituellement disjointes.

f- donner du sens aux activités

Les simulations globales, les situations de communication orale et écrite se développent dans un contexte qui nécessite de tels échanges et qui, par conséquent, donne du sens aux activités linguistiques. Le fait que les activités aient un sens, soient cohérentes et visent la réalisation d'un projet commun contribue fortement à l'engagement des apprenants.

La simulation globale devrait permettre aussi – et ceci est en quelque sorte le nœud central de notre mémoire- d'accéder à une compétence interculturelle, qui dans ses prolongements conduit à une capacité dans le domaine de l'altérité. Elle devrait permettre également d'accéder à une compétence émotionnelle qui trouve ses racines dans la capacité d'empathie. Ces sous-compétences se situent pour notre recherche, comme précédemment annoncées en chapitre I, au cœur de la compétence de communication.

2- Effectuer un choix

On distingue deux types de simulations : les simulations généralistes et les simulations fonctionnelles. Les premières (l'immeuble, l'île, le village...) visent un perfectionnement général, tandis que les secondes (la conférence internationale, l'entreprise, l'hôtel, l'hôpital...) s'adressent à des étudiants ou des adultes à objectifs professionnels.

Quel que soit le lieu- thème, deux options existent : celle d'une simulation réaliste – le lieu imaginé se trouve dans le pays des élèves ou dans un autre pays, une autre contrée – ou celle d'une simulation fiction – le lieu se trouve dans un ailleurs créé de toutes pièces. Suivant les grands lieux-thèmes connus et souvent exploités, le choix s'articulera entre un village, une île, un immeuble, un autocar, tout en sachant que ces modèles n'existent que pour permettre à tout un chacun d'en inventer d'autres. Un décalage temporel est également possible : on peut choisir un village d'autrefois ou se projeter dans l'avenir. Il est cependant important que les participants coopèrent à la réalisation du choix.

Pour pouvoir effectuer ce choix, c'est-à-dire discuter, argumenter, faire des compromis, tenir compte des intérêts des autres, accepter, tolérer et jouer le jeu, il faut que les apprenants connaissent les règles du jeu et le déroulement de l'activité dans son ensemble, c'est-à-dire qu'ils connaissent les termes du contrat pédagogique et les aient acceptés.

3- Passer un contrat

La notion de contrat pédagogique semble particulièrement importante dans tous les domaines de la relation éducative. A un niveau éthique, l'apprenant a le droit de savoir, ce qui l'attend et ce qui est attendu de lui, et à un niveau motivationnel, il doit avoir la possibilité de se préparer, au niveau de l'efficacité, il doit pouvoir rassembler son énergie et faire appel à ses connaissances préalables et bien sur au niveau de la responsabilité, il doit non seulement se sentir concerné, interpellé, mais doit accepter ce qu'on lui propose.

4- Préparer le terrain

Cette phase de préparation ne fait pas partie des grandes phases classiques de la simulation globale. L'objectif est d'assurer le réalisme de la fiction, c'est-à-dire de collecter et rendre utilisable nombre de données civilisationnelles, culturelles et éventuellement aussi interculturelles qui vont servir de cadre, de base à la fiction.

Il s'agit tout d'abord, de réfléchir ensemble pour décider quels types de renseignements peuvent s'avérer nécessaires et utiles pour un déroulement optimal des activités prévues, de répartir les tâches selon les intérêts de chacun, étudier des documents pour ancrer la fiction dans le réel. S'initier à la recherche documentaire par l'utilisation de divers supports : encyclopédies, Internet... Rechercher des textes d'auteurs en relation avec le lieu-thème.

Pendant cette phase, la compétence développée est la responsabilisation, puisque de l'investissement de chacun dépendra la qualité de l'ensemble des informations rassemblées.

L'étape qui suit sera consacrée au tri et à la classification de la documentation. Les compétences exercées par ces activités sont celle de se projeter dans l'avenir afin de

percevoir ce qui pourra être utile, donc aussi de planifier, de développer des capacités d'empathie afin de percevoir ce dont les autres peuvent avoir besoin et ainsi d'apprendre à décentrer son intérêt de ses propres besoins pour envisager ceux des autres. Accepter le travail en commun, apprendre à l'apprécier, savoir reconnaître le mérite des autres, ne pas vivre le travail d'équipe comme une compétition mais comme un enrichissement.

Enfin, la dernière phase est celle de la mise en forme, de la présentation de la documentation qui doit être avenante, plaisante, facile à utiliser et efficace.

. Les apprenants auront eu l'occasion de développer leur créativité lorsqu'ils se seront interrogés sur le thème et son lieu, lorsqu'ils auront établis un contrat, auront cherché à l'aide de l'enseignant, à mettre en place une méthode, auront élaboré des hypothèses et les auront vérifiées, auront échangé des informations, auront proposé des réponses.

Au niveau général, il s'agit d'un travail de synthèse. Au cours de ce travail, les participants auront acquis des connaissances civilisationnelles et culturelles, ils auront également appris où se trouvent les sources d'information intéressantes. Ils se seront investis, donc leur motivation au cours de la simulation en sera renforcée.

L'utilisation de ces ressources constitue en parallèle, une évaluation de l'efficacité de ces dernières, c'est-à-dire que le groupe auto-évalue son travail.

Cette collecte de données préalable au déroulement d'une activité est une partie intégrante de beaucoup de formes de pédagogie du projet. Dans le cadre de la simulation globale, elle créera le lien entre réalisme et fiction.

B- Canevas type d'une simulation

Voici les grandes étapes du déroulement d'une simulation globale, telles que les définit Francis Yaiche (1996)

1- Établir le lieu et le milieu

« *Faire comme si l'on vivait ailleurs que dans l'univers scolaire et, par le pouvoir de l'imagination, importer dans l'enceinte de la classe le lieu-thème choisi* ».

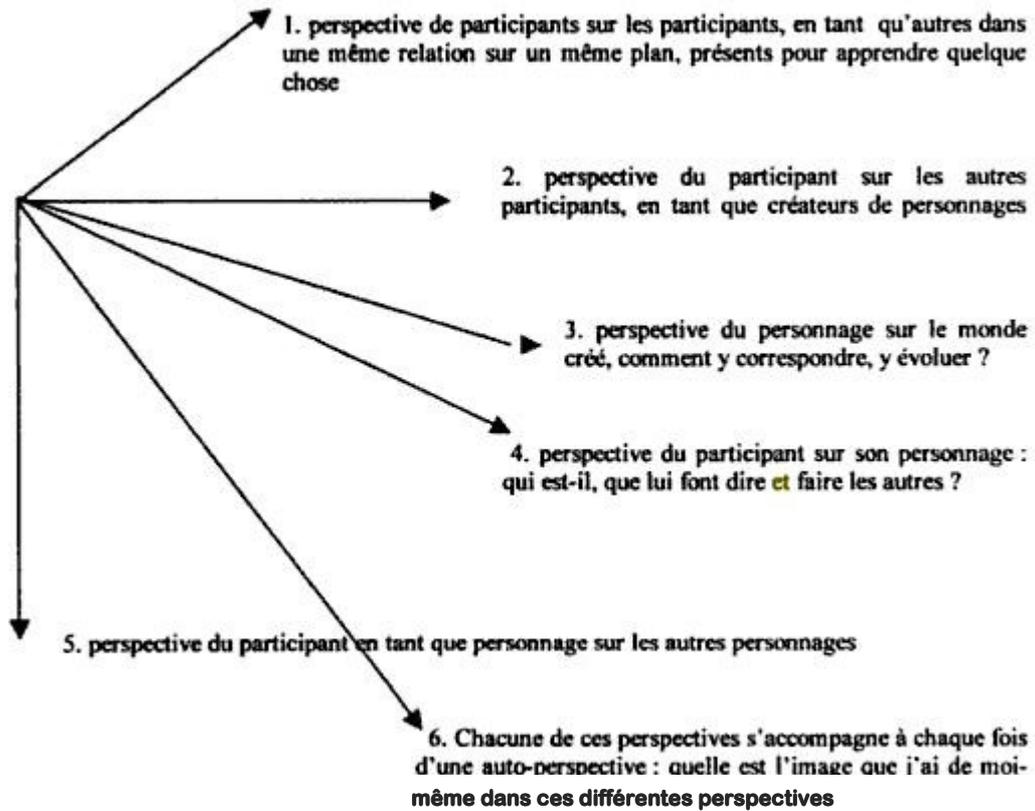
Construire un "lieu-thème" consiste à entraîner les élèves sur un lieu qui fonctionne comme un milieu et comme un thème : une île, un immeuble, un village, etc. Les univers peuvent être "fixes" : île, village, immeuble, quartier d'une ville, planète, camping ou "itinérants" : cirque, croisière, voyage scolaire, tournée d'un groupe musical, etc. Cette étape initiale permet d'introduire une première pratique discursive : la description. Pour décrire, les apprenants vont devoir identifier, nommer les éléments constitutifs du monde, les localiser, les quantifier et enfin les qualifier. Il faut mentionner que le lieu-thème devrait être un centre de rencontre communicatif où les participants peuvent améliorer leurs compétences de communication et de coopération.

2- Établir les identités fictives

« *Faire comme si l'on était quelqu'un d'autre en restant crédible* ». Construire des identités fictives, c'est amener les élèves à se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner, et auquel ils vont donner une âme. Les apprenants doivent faire vivre cette identité en la rendant crédible. L'identification des personnages se fait en trois temps : l'identification administrative (âge, nationalité, profession...), l'identification biographique (le passé des personnages) et le portrait (traits de caractère, physique, etc.), permettant d'introduire une deuxième grande opération discursive : le récit, ici, le récit de vie.

Le passage par la fiction permet un apprentissage de l'altérité dans le rapport de soi à soi-même. Imaginer, créer, inventer une autre individualité et vivre en tant que telle permet d'acquérir une autre perspective sur soi, de se voir soi-même avec les yeux d'un autre.

Les processus de cette création impliquent que l'individu y participant avance pour ainsi dire à visage découvert, s'offre donc au(x) regard(s), d'une façon qui engage son être profond. Par ailleurs, l'enjeu du regard est double, car ce n'est pas seulement le participant qui doit trouver une place dans le groupe, mais également le personnage qu'il joue. D'où, l'identité fictive est le lieu de perspectives multiples selon le schéma ci-dessous (S. Mutet, 2002, p.150)



Ce schéma nous fait découvrir que l'identité fictive assure l'exercice au changement de perspectives. Le participant, tout en gardant sa perspective de participant sur le groupe de participants, va tenter de voir le monde et d'agir sur lui sous les traits du personnage que pour un temps, il devient. En tant que participant, il va tenter de percevoir les perspectives que les autres participants ont sur le jeu lui-même (intensité de la prise au sérieux, de l'engagement), sur les processus de création de leur personnage pour comprendre ces personnages et, en tant que personnage, il va se projeter dans les perspectives des autres personnages afin de s'assurer sur la scène des interactions, un rôle valide aux yeux de tous et valable à ses propres yeux. Les participants ne sont pas toujours – c'est-à-dire, ni tous les participants, ni de façon constante - conscients de ces mécanismes.

3- Remarques générales concernant l'établissement des identités fictives

On aura remarqué que l'on ne laisse pas choisir les rôles qui seront tenus par chacun. Les concepteurs des simulations globales se sont en effet vite aperçus qu'ils étaient amenés à se montrer parfois dirigiste pour un bon fonctionnement de la communication dans le groupe, ceci afin d'éviter :

- les stéréotypes réducteurs et peu productifs sur le plan de la communication
- ou les blocages, conflit ou dérapages dus à l'obtention non souhaitée d'une identité que l'on a des difficultés à assumer.

La plupart du temps, c'est une solution mixte qui est adoptée. Les rôles sont tirés au sort, puis il y a négociation dans des cas pouvant poser problème.

Possibilité d'indiquer en secret à l'un des participants que son identité constituée est une fausse identité, que l'on utilisera éventuellement dans la phase "événements et incidents" Ce personnage pourra par exemple être un espion, un détective, un artiste en fonction des événements qui seront imaginés par la suite.

4- Donner épaisseur et vie au milieu par des interactions

Cette phase est destinée à donner une vie au lieu. C'est par des interactions que chaque apprenant va participer à la vie du cadre imaginé. Ils vont être amenés à donner une épaisseur historique, géographique et sociologique au lieu-thème et à imaginer les relations entre les personnages ainsi que leur rôle dans le décor. Elle est en fait le prolongement de la première puisque l'on approfondit la construction de l'univers imaginé par le groupe. Elle va se faire par la mise en place de jeux de rôle, de débats, de réunions, permettant, si l'animateur est habile, l'émergence de discours variés : narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif, rhétorique/poétique

5- Faire intervenir des événements et des incidents

Les apprenants vont ensuite devoir faire vivre les personnages en suscitant des événements et des incidents :

- Histoire d'amour entre deux personnages. Attention, si l'histoire continue aujourd'hui, il faut que les élèves concernés soient d'accord pour assumer ce rôle.
- Un événement de la une : accidents, incidents, catastrophes naturelles, compétitions sportives, élections. Ce dernier événement peut donner lieu à de nombreuses exploitations : discours électoraux des candidats, couverture de la campagne par un journaliste de la majorité et un autre de l'opposition (reportages, interviews.) Pour ce qui est de l'élection du maire dans la simulation dite du village : prise des premières mesures, simulation d'une réunion du conseil municipal pour débattre d'une question d'intérêt local (construction d'un pont, organisation d'une fête, construction d'une piscine....
- Vol, crime, attentat. Il s'agira d'enquêter et de résoudre une énigme en découvrant la personne qui cache sa véritable identité (voir plus haut, établissement des identités fictives) Cette activité peut déboucher sur : interrogation de témoins, des victimes, des suspects, des reportages radiophoniques ou télévisés sur les lieux, des flashes du journal télévisé, une simulation de procès avec comparutions des inculpés, témoins à charge et décharge, plaidoiries des avocats de l'accusation et de la défense, délibération des jurés, verdict, déclarations à la presse, etc.

C- Commentaire

Pour tenter de réaliser un modèle théorique dont nous vérifierons la pertinence en le confrontant à une expérience concrète, nous avons relevé de la lecture de l'analyse des différentes phases d'une SG, des compétences qui correspondent au moins à cinq domaines parmi les suivants : cognition, émotion, discoursivité, communication, critère social et altérité. Elles peuvent se résumer ainsi :

Accepter, s'approprier, communiquer, faire des compromis, conquérir, créer, dire (se), dramatiser, évaluer, identifier(s), interpréter, mettre en valeur, percevoir, questionner, raconter (se), répondre, verbaliser, savoir reconnaître, envisager, apprécier. Cet inventaire - qui ne peut avoir la prétention d'être exhaustif- juxtapose des compétences de

natures diverses. Elles pourraient correspondre aux différentes phases d'une simulation globale. Dans ce sens, S. Mutet, (2002, p.101) avance que nous pouvons remarquer que le cheminement de l'acquisition de compétences personnelles et interpersonnelles, employé par les différentes phases de la SG, repose sur des schémas semblables.

La progression au niveau personnel passe par les étapes suivantes :

Identifier, nommer – exprimer, pour soi ou les autres –évaluer – agir.

La progression au niveau interpersonnel passe par les étapes suivantes :

Déchiffrer –interpréter –évaluer, prévoir –agir.

Cette progression est celle que nous retrouvons aussi dans les grandes phases d'une SG. Que ce soit au niveau de la création du décor ; les participants doivent *identifier* les éléments possibles du décor, les *nommer*. Ils *s'expriment* ensuite avec les autres pour *composer* le décor qui est enfin *évalué* dans un *échange* appréciatif. Ce décor sert alors de base à l'action future. La progression est à peu près la même pour la création des personnages. Toujours d'après S. Mutet (2002, p.101) : « *par la suite, des actions d'interprétation, de projection dans l'avenir font partie de l'action* »

III. RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Selon Francis Debyser (1996), l'enseignant a un rôle multiple dans le cadre des simulations globales :

- il est le maître de jeu ;
- il prévoit la répartition du travail collectif, en sous-groupes, ou individuel ;
- il aménage l'espace de la classe pour les diverses activités : espace pour les jeux de rôle, affichage de certaines productions ;

- il conseille les activités en évitant de les diriger ;
- il gère la mise en forme des productions, leur mise en commun et leur conservation;
- il prépare certaines activités par un travail linguistique ;
- il propose des documents complémentaires ;
- il aide à la correction des productions écrites ;
- il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ;
- il évalue certaines des productions ;
- il reste vigilant en ce qui concerne la dynamique du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

L'enseignant qui pratique la simulation globale aura une fonction d'animateur, c'est-à-dire conjuguera plusieurs rôles qui sont décrits dessus. Un rôle d'organisateur – proposer ou définir le cadre du travail – pendant la phase de préparation et celle du déroulement de l'action. Un rôle stimulateur du groupe d'apprenants – stimuler la curiosité, l'esprit d'initiative et de recherche, l'imagination, l'intelligence. Un rôle d'accompagnateur du groupe – ne pas influencer sur les décisions de ses membres, leur en laisser la responsabilité, patienter et intervenir quand cela est indispensable – pour favoriser le fonctionnement autonome du groupe. Un rôle d'évaluateur – veiller à la clarté et à la réalisation des objectifs, contrôler l'adéquation du projet à la réalité, évaluer la pertinence des hypothèses, la difficulté qu'elles peuvent présenter à être vérifiées. A ces rôles, on pourrait ajouter celui du professeur globalisateur des acquis, qui aidera les élèves à trouver du sens à leurs apprentissages en développant le transfert, ainsi qu'en exerçant une approche globale des contenus de l'enseignement.

Nous constatons donc que ces rôles multiples de l'enseignant, dans une démarche de la simulation globale, ne sont plus ceux propres à une démarche traditionnelle, directive, centrée sur le maître. Le professeur n'est plus celui qui « enseigne », mais celui qui « facilite » l'apprentissage.

Pour conclure cette partie de notre étude, nous pouvons insister sur trois aspects essentiels de la simulation globale. Cette dernière est une méthode ouverte. Elle aide l'élève à « sortir du cadre scolaire », à s'ouvrir sur l'extérieur.

C'est une méthode dynamique. D'une part, elle favorise l'épanouissement des apprenants, donnant du sens à leurs apprentissages, d'autre part, elle donne une valeur à leurs potentialités permettant le développement de leur personnalité.

C'est une méthode riche. Elle permet le développement de compétences fort diverses, dans des domaines différents : cognitif, discursif et socio-affectif.

IV. Quoi de neuf ?

Selon Florence Mourlhon-Dallies, (2004, [en ligne]) certains infléchissements ont été apportés ces dernières années à la méthodologie classique des simulations globales. Ces modifications concernent notamment la gestion du temps, le lieu-cadre et l'intégration des nouvelles technologies.

1- La gestion du temps

En FLE, mais aussi en FOS, la tendance est au raccourcissement de la durée de la simulation globale. La contrainte du respect des programmes et des objectifs d'apprentissage, le manque d'argent pour la formation continue peuvent expliquer cet allègement.

Par rapport aux simulations conduites au BELC dont la durée estimée variait de 50 et 150 heures, ce canevas minore les étapes de lancement de la simulation (mais aussi, par là même, la dimension d'invention) au profit des productions orales et écrites. En entreprise, une simulation prend souvent une forme encore plus réduite (une journée) : on organise des

simulations de petits déjeuners d'affaires, de réunions ou de repas d'affaires, qui sont renouvelées plusieurs fois dans l'année.

2- Le lieu-thème

Pour gagner du temps dans l'installation du décor et des identités, les enseignants sont de plus en plus nombreux à proposer aux apprenants un scénario de cadrage qui précise le lieu de l'action, le profil des identités principales et la nature de la scène finale. Ce scénario se centre plus sur un événement (le congrès médical, les élections municipales, l'émission télévisée) que sur le lieu, ce qui permet de placer immédiatement la simulation dans une dynamique et de coller au plus près des objectifs d'apprentissage.

3- L'intégration des nouvelles technologies

L'intégration des nouvelles technologies (et plus particulièrement d'Internet) dans les projets de simulations globales a permis non seulement de faciliter certaines tâches classiques de la simulation (la recherche documentaire, l'utilisation de documents authentiques) et de mettre en valeur les projets (par leur publication sur support électronique), mais a surtout permis la naissance de projets coopératifs – entre classes de différents pays ou entre apprenants géographiquement isolés dans le cadre de formations à distance – grâce à l'utilisation de la messagerie électronique, des forums de discussion ou encore des nouveaux outils de publication en ligne (blogs, wikis).

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons essayé de donner le cadre général de la simulation globale. Après avoir présenté quelques éléments historiques concernant la simulation dans le domaine de l'enseignement, nous avons discuté les définitions des spécialistes de la simulation et, celles qui nous paraissent les plus représentatives et qui contiennent les éléments les plus significatifs de la méthode. Puis, nous avons décrit de façon détaillée, les différentes phases de la simulation globale, les principes ainsi que les objectifs visés par cette méthodologie, sans nous appuyer sur des expériences concrètes. De plus, et de façon en quelque sorte théorique, nous avons tenté de dégager les compétences exercées au cours de ces phases, afin de clarifier les bases sur lesquelles notre propre expérimentation serait fondée et qui vont permettre la mise en place de notre évaluation. Enfin, en nous plaçant du point de vue de l'enseignant, nous avons souligné l'importance de son rôle de maître facilitateur.

Il semblerait donc, selon le modèle théorique établi, que l'approche méthodologique de la simulation globale contribue à faire percevoir de grands domaines de compétences.

CHAPITRE III

Didactisation et simulation globale

*« L'expérience est une lanterne que
l'on porte sur le dos et qui n'éclaire jamais
que le chemin parcouru »
Confucius*

Les activités ludiques en général et les simulations globales en particulier, ne peuvent être rentables sans qu'il y ait une action didactique. En effet, l'enseignement/apprentissage du FLE par le biais de ces activités, ne peut prétendre être efficace et asseoir une compétence de communication, en dehors d'une réflexion approfondie ayant trait à une pratique voire, une praxis de ces outils si nécessaire.

Pour ce faire c'est notre vocation à être un jour une enseignante de FLE qui nous a incitée à s'intéresser à la communication en classe de langue, considérée comme vecteur de base dans l'enseignement/apprentissage de toute langue entre autre le FLE.

C'est cette même vocation aussi qui nous a fournit un regard critique sur la situation alarmante dans laquelle baigne nos apprenants. En effet, l'école algérienne s'est efforcée depuis longtemps à inculquer à ses apprenants des savoirs où l'accent était mis sur l'apprentissage des règles de grammaire, de conjugaison, de syntaxe et d'étude de texte, en négligeant de former un apprenant ayant le sens de l'imagination et de mettre en place chez lui une certaine créativité par le biais d'activités qui suscitent son intérêt, le libèrent du carcan de la répétition et lui font découvrir ses talents pour s'investir dans ses apprentissages.

D'où les apprenants sont restés timides, et continuent à montrer un manque d'imagination et de créativité interprété par une anxiété à prendre l'initiative de

communiquer. Nous pensons que pour favoriser une communication dynamique dans la classe du FLE, le recours à des activités ludiques est indispensable.

Dans le souci de mesurer l'efficacité de cette stratégie dans le développement de la compétence communicative de l'apprenant et parallèlement à hypothèse émise, nous aurons recours à un questionnaire recueilli auprès des apprenants ayant participé à la simulation globale. Le questionnaire que nous allons élaborer aurait comme objectif d'estimer quelles compétences, les participants penseraient avoir mises en œuvre lors de la SG.

D'emblée, nous essayerons, dans la présente partie pratique de présenter notre contexte expérimental, en passant par l'explication des activités ludiques employées pour arriver finalement à l'analyse de la pratique pédagogique.

I. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, nous allons formuler notre hypothèse de recherche, après nous être posée des questions concernant les effets de la simulation globale sur les plans cognitif et socio-affectif. Dans un deuxième temps, nous allons décrire notre méthode de recherche. Dans un troisième temps, nous présenterons le matériel qui a servi à la réalisation de la recherche. Ensuite, notre étude comportera la description de notre échantillon, ses caractéristiques ainsi que la manière dont nous l'avons choisi. Puis, nous allons présenter de façon détaillée l'organisation de notre expérience, en précisant sa durée et en décrivant son déroulement. Enfin, dans une dernière partie nous entamerons l'évaluation du déroulement de l'expérience, nous discuterons sur les points forts, ainsi que les points faibles de la simulation globale.

A- Question de départ

L'objectif principal de cette étude est de rechercher si l'application de la simulation globale, dans l'enseignement du FLE aux élèves du lycée algérien, peut développer :

- leur compétence cognitive
- leur compétence discursive
- leur compétence socio-affective

Ainsi nous avons formulé l'hypothèse suivante :

Si la simulation globale était pratiquée dans la classe de FLE, elle pourrait alors influencer le développement de la compétence de communication et permettre de développer des savoir-être tels que : collaboration, responsabilité, confiance en soi, créativité et autres.

B- Méthode adoptée

Pour effectuer cette recherche empirique nous avons utilisé, d'une part, la méthode « expérimentale » qui nous a donné la possibilité de vérifier notre hypothèse en comparant nos résultats de façon « quantitative » (contrôle de la compétence de communication et des savoir-être développés) ; d'autre part, nous lui avons adjoint une méthode « descriptive » qui nous a permis d'examiner nos résultats de façon « qualitative » (réalisation d'un questionnaire avec les apprenants impliqués).

Les résultats de la méthode descriptive confirment ou infirment les résultats obtenus à l'aide de la méthode expérimentale.

Pour quelles raisons avons-nous choisi, d'abord, la méthode expérimentale ? Pour quelles raisons, par la suite, avons-nous voulu réaliser un questionnaire avec les apprenants impliqués ? D'après notre présentation de l'état de la recherche sur l'application de la

simulation globale en FLE, celle-ci restait dans le domaine du descriptif. Toutes les considérations que nous avons tirées étaient demeurées de l'ordre de l'hypothétique et de l'a priori théorique, encore non vérifiées expérimentalement. Nous avons donc voulu étudier l'apport de la mise en œuvre de la simulation globale de manière expérimentale dans le but de rechercher une méthode performante et efficace qui n'en resterait pas à la simple description, mais qui ouvrirait la possibilité à des vérifications expérimentales d'hypothèses formulées.

Ainsi, notre choix de méthode s'établit entre deux pôles : d'une part, l'approche expérimentale (observation quantitative) qui assurerait la vérification de notre hypothèse de façon expérimentale, donc objective ; d'autre part, l'approche descriptive (observation qualitative) qui nous aiderait à renforcer nos résultats et à mieux pouvoir les expliquer.

C- Matériel utilisé

Il convient maintenant de procéder à la présentation de ce que nous avons appelé « matériel » et qui a servi à la réalisation de l'expérience. Ce matériel concerne principalement le questionnaire utilisé pour vérifier la compétence de communication.

1- Le questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire recueilli auprès des apprenants ayant participé à une simulation globale.

Au nombre de huit les questions peuvent être regroupées en rubriques selon les compétences exercées lors d'une simulation globale . Elles se rapportent essentiellement aux compétences suivantes :

- 1- compétence émotionnelle
- 2- compétence cognitive

1- Vous venez de participer à une simulation globale, de quel lieu-thème s'agissait-il ?

une expédition un immeuble Un voyage autre :

2- Cette approche méthodologique est-elle en continuité ou en rupture avec celle que vous connaissez ?

en continuité en rupture

Ce rapport de (similitude ou de différence) vous a-t-il paru positif ou négatif ?

positif négatif

3- Combien de temps a duré cette simulation ?

en jours : en heures :

4- Pendant cette simulation globale, vous avez constitué un groupe qui a créé un monde fictif et a fait évoluer ce monde.

La cohésion du groupe était :

presque inexistant faible moyen fort intense

L'illusion de la réalité était :

presque inexistant faible moyen fort intense

5- Quel était le facteur déterminant pour la constitution du groupe ?

Mettez un chiffre 1 : le plus important à 5 : le moins important

faire un travail ensemble créer un monde ensemble
 vivre ensemble dans un même lieu fictif essayer de conserver le réalisme
 autres :

6- Qu'est-ce qui était important pour la force de la fiction que vous avez créée ?

posséder des compétences linguistiques appropriées
 les informations culturelles sur le monde créé
 pouvoir développer sa créativité
 prendre des initiatives
 savoir faire des compromis
 posséder des compétences sociales (négociation, affirmation de soi, ...)
 savoir s'exprimer avec la parole mais aussi les gestes et le corps

7- La simulation globale est répartie en trois grandes phases : la création du décor, la création des personnages et le fait de faire vivre les personnages dans le décor créé.

Parmi ces trois grandes phases, quelle est celle qui vous a paru :

- la plus intéressante

- le décor les personnages faire vivre le lieu-thème

Pourquoi ?.....

- la plus difficile

- le décor les personnages faire vivre le lieu-thème

Pourquoi ?

8- Quelle fin a eu la simulation globale que vous avez effectuée ?

- Une fin dramatique, catastrophique ou autre. Une projection dans l'avenir. Pas de vraie fin.

9- Etes-vous satisfait de cette fin ?

- Oui Non

10- Comment avez-vous vécu la fin de la SG ? Comme un soulagement ou une perte ?

Si vous pensez que c'est un soulagement et une perte, vous pouvez cocher un ou des items de chaque rubrique :

- Un soulagement :

- c'était difficile d'être un autre - les activités étaient répétitives - l'ensemble me semblait désordonné
- autres :

- Une perte :

- C'est désagréable de quitter le groupe - J'aimais bien mon personnage
- J'aurais aimé continuer à faire vivre le monde que nous avons créé
- Autres :

2- Objectifs du questionnaire

Nous avons ressenti le besoin d'établir un questionnaire qui serve d'instrument de mesure pour vérifier le modèle théorique. Son objectif principal, était d'estimer quelles compétences les participants, quand à eux, pensaient avoir mis en œuvre lors d'une simulation globale et de vérifier si ces compétences se trouvaient en corrélation avec celles que nous avons relevé.

Les questions ont été choisies en fonction de notre hypothèse, elles sont en désordre pour éviter une certaine cohérence qui pourrait engendrer d'éventuelles réponses automatiques

II. PUBLIC VISÉ

A- Choix de l'échantillon

En ce qui concerne le choix du groupe classe avec lequel nous avons travaillé et qui nous a servi comme moyen de collecte des données, il n'était pas possible d'obliger un enseignant quelconque de faire participer ses apprenants à l'étude, avec tout ce que cela peut impliquer : allocation de temps pour la formation et la préparation, travail supplémentaire, insécurité à cause de l'éloignement du manuel, peur de ne pas terminer le programme ...

Nous avons utilisé « l'échantillonnage de convenance ». Le choix, donc, du professeur s'est reposé sur le volontariat. Lors d'un séminaire de professeurs de français, la présente étude fut annoncée et une invitation à y participer fut lancée aux professeurs participants. S'est ainsi portée volontaire une enseignante. Les raisons principales qui l'ont conduite à cette décision furent surtout son désir de sortir de la manière habituelle d'enseigner dont elle ne retirait pas particulièrement de satisfaction. Sa constatation en ce qui concerne la situation actuelle était que les élèves ne s'intéressaient pas au cours de français et qu'ils y réalisaient de mauvaises performances. Elle voulait ainsi savoir si une nouvelle manière d'enseigner (dans notre cas, la simulation globale) lui faciliterait la tâche et contribuerait à l'amélioration des performances des élèves.

En ce qui concerne l'échantillon (une classe de 2^{ème} A.S), malgré le fait qu'ils provenaient de l'échantillonnage « volontaire » du professeur, nous considérons qu'en 2^{ème} A.S les élèves sont plus avancés dans le domaine linguistique qu'en 1^{ère} année, ce qui leur permet d'avoir un meilleur contact avec les supports. En même temps, en 2^{ème} A.S, ils sont encore malléables et ouverts aux innovations, beaucoup plus qu'en 3^{ème} AS durant laquelle, à cause de leur âge et de leur psychologie (élève de dernière année), ils sont, soit agités et réticents, soit angoissés et poussés par les parents à cause des examens. La 3^{ème} A.S est une

année de « passage » d'une situation à une autre (le bac). Les différences grandissent entre ceux qui « aiment » et ceux qui « n'aiment pas » le français. La plupart des élèves, ne montre aucun intérêt pour le cours, ne s'intéresse qu'à la note. C'est alors leur dernière année d'apprentissage ; souvent le professeur ne peut travailler sérieusement qu'avec une minorité d'élèves. Ainsi la 2^{ème} A.S est celle qui détermine le contact que les élèves vont développer avec le français. C'est l'année où les élèves ont plus besoin de motivation pour aimer la langue et établir des bases solides pour la suite. Ceux qui aimeront le français vont continuer sérieusement en 3^{ème} A.S. Pour ces raisons, nous avons évité la 3^{ème} A.S.

B- Caractéristiques de l'échantillon

Nous avons considéré que les paramètres qui pourraient influencer éventuellement la performance finale des élèves étaient :

- Le sexe, sachant que les filles, étant plus « scolaires » et respectueuses des « normes », s'excluent moins de l'enseignement et en acceptent mieux les contraintes. Elles s'adaptent plus facilement à tout ce qui est « officiel », donc à la simulation globale sans problèmes. D'autre part, il y a des études qui soutiennent, que pendant l'adolescence, les performances des filles sont meilleures que celles des garçons (Bogaards, 1988, p.82) : « *Les différences dans les résultats obtenus en L2 [...] sont nettement en faveur des filles dans l'enseignement secondaire...* » .

Pour des raisons évidentes, nous avons aussi examiné :

- les redoublants,
- les élèves qui apprennent le français non seulement à l'école, mais aussi en cours privé,
- les élèves chez qui quelqu'un « parle » français,
- les élèves qui sont aidés chez eux par quelqu'un pour le français,
- les élèves qui ont déjà visité un pays francophone (motivés)

Les paramètres ci-dessus, sont présentés dans le tableau 1

VARIABLES	GROUPE CLASSE (n=26)
Garçons / Filles	10/16
Elèves : non redoublants/redoublants	24/2
qui apprennent le français : seulement à l'école / pas seulement à l'école	24/2
dont chez eux quelqu'un : parle français / ne parle pas français	1/25
Elèves aidés en français par quelqu'un chez eux / non aidés	6/20
Elèves : ayant visité un pays francophone / n'ayant pas visité un pays francophone	1/25

Tableau 1 : les caractéristiques de l'échantillon

Comme il l'a été constaté, en ce qui concerne l'échantillon des élèves, nous considérons qu'ils représentent l'élève moyen des centres urbains de l'agglomération de Biskra.

III. ORGANISATION DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous allons décrire maintenant la manière dont nous avons organisé cette expérience, c'est-à-dire le temps et la façon de procéder. Ainsi, nous justifierons, d'abord, sa durée exacte étendue sur quatre semaines, une semaine de sensibilisation et trois semaines de pure expérimentation ; ensuite, nous présenterons de façon détaillée le déroulement de l'expérimentation, pour chaque période séparément.

A- Durée de l'expérimentation

La durée de l'expérimentation fut de quatre semaines. La première semaine, l'application a duré du 8 avril 2012 au 11 avril de la même semaine en raison de trois séances par semaine; les trois dernières semaines, du 15 avril 2012 au 9 mai 2012.

La première semaine fut considérée comme semaine de sensibilisation, les trois dernières purement d'expérimentation.

Les raisons qui nous ont conduite à ce choix furent les suivantes :

- 1) informer les apprenants sur la base théorique de la nouvelle méthodologie. De la sorte, ils se sont assuré une conception plus globale de la méthode, cela leur a permis de se sentir davantage en sécurité et en mesure de mieux coopérer et de manière plus indépendante, pour l'application lors de la 2^{ème} semaine.
- 2) permettre l'adaptation des élèves à la nouvelle manière de travailler (travail en groupe, disposition de la classe...), de façon à ce qu'ils soient informés de la procédure d'application de la méthode.
- 3) établir une plus grande familiarité entre les élèves et nous.

L'intervention a commencé après la fin des vacances du 2eme trimestre et pas plus tôt pour les raisons suivantes :

- que nous même soyons libérée de nos contrôles retardés à l'université
- que les grèves au niveau des lycées puissent être interrompues

B- La simulation globale dans la classe de FLE

Comme nous l'avons annoncé précédemment, un excellent exemple d' « *...activités privilégiées par l'approche communicative [...] qui ont pour fonction de développer le potentiel communicatif des apprenants en encourageant l'implication personnelle, l'invention, la production, voire l'épanouissement psychique.* » est la simulation globale, qui se base sur l'interaction de personnages au sein d'un contexte donné, afin de solutionner un problème posé, par le biais des échanges et des interactions entre eux. À la différence des « jeux de rôle », qui visent à travailler un certain point de grammaire ou de lexique et dans le cadre desquels les apprenants ne produisent que de micro-dialogues, dans la simulation globale il s'agit de recréer une situation de solution de problèmes au sein de laquelle ils devront s'impliquer et s'investir.

Sur son site internet, La simulation globale au service de la vie de classe, Olivier Apollon reprend la variété de thèmes pour les simulations globales : des lieux-thèmes fixes (l'hôtel, l'hôpital, l'île), des lieux-thèmes itinérants (la croisière, l'expédition), ou des lieux-thèmes avec des objectifs précis (la conférence internationale, l'entreprise). Chacune propose des problématiques qu'il faut aborder de manière différente, mais leur objectif commun est de créer un sentiment de communauté et d'appartenance comme serait le cas dans une vraie société, pour que les échanges qui s'y produisent semblent les plus « réels » possible.

Nous avons décidé de tenter l'expérience de la simulation globale dans la classe de 2^{ème} A.S. Nous avons dédié 12 heures à cette activité, même si le temps conseillé par Francis Yaiche (1996, p. 27) pour réaliser une simulation est d'environ 40 heures : (5 heures pour établir le lieu-thème / 5 heures pour construire les identités fictives / 20 heures pour donner du relief par des traces écrites et des interactions / et enfin 10 heures pour introduire des incidents et des événements). Il va de soi que nous ne pouvions pas consacrer tout le trimestre au projet de simulation avec les apprenants car, premièrement, ils avaient un programme précis et des objectifs didactiques spécifiques à atteindre à travers d'autres activités déjà programmées, et deuxièmement

l'enseignante avait peur de ne jamais avoir suffisamment de temps pour bien préparer les élèves à l'examen final étant donné que le dernier trimestre est très court (un mois et demi).

Dans le cadre de l'approche communicative (c'est dans ce cadre que s'inscrivent les enseignements du FLE en projets didactiques, système utilisé par les programmes actuels en Algérie), les apprenants sont appelés à la fin du projet n°3 (le reportage touristique et le récit de voyage) à présenter oralement ou par écrit un travail, qui est précédé d'activités destinées à :

- présenter le type de discours : descriptif, narratif et commentatif ;
- enrichir leur vocabulaire – adjectifs (péjoratifs, mélioratifs)
- employer des métaphores et comparaisons.
- employer des subordonnées relatives et des compléments du nom.
- Employer des verbes de perception.

Étant donné l'emploi du temps préétabli et les objectifs ambitieux du programme académique, la simulation globale a dû s'accommoder au contexte des cours. En revanche, les tâches propres à la simulation nous ont permis de travailler simultanément la plupart de ces objectifs, comme nous le verrons par la suite.

Nous avons sélectionné « l'expédition » comme contexte pour notre simulation globale car, à la différence d'autres simulations, qui se situent dans des contextes plus précis ou qui développent une certaine thématique (un village, une entreprise, ...), « l'expédition » permettait aux élèves d'élargir leurs horizons, d'improviser sur un contexte inédit, de recréer un espace complètement imaginaire, voire irréel.

En outre, comme l'affirme Yaiche (1996, p.27) « l'expédition » est l'une de ces canevas d'invention qui « fonctionnent comme des lieux clos que l'on peut choisir d'ouvrir ou de fermer, jeter des ponts, creuser des tunnels ou fermer portes et volets ». En fin de comptes, grâce à cette « expédition » imaginaire, et à travers l'imagination, la créativité, les connaissances acquises en langue étrangère et les interactions entre les personnages-apprenants, ce sont eux qui bâtissent les ponts, qui ouvrent les portes et les volets, enfin, qui brisent le huit-clos qui leur avait servi de lieu-thème pour partir à la découverte de nouveaux horizons.

Si nous observons l'emploi du temps des activités consacrées à la simulation globale, nous constaterons qu'il correspond aux contenus spécifiques des cours programmés, qu'il permet de travailler les compétences nécessaires pour les apprenants et qu'il s'insère dans les différentes activités prévues tout au long du trimestre :

<p>PREMIERE SEANCE (1heure) <i>Travail individuel</i> : Autoportrait des personnages. Présentez votre personnage à la première personne : vous devez en assumer la personnalité. Présentez une fiche d'identité qui permettra à vos camarades de vous connaître. <i>Journal</i> : faites une fiche d'identité de votre personnage avec toutes les informations pertinentes quant à son physique et sa personnalité. Programme : les actes de parole</p>	<p>QUATRIEME SEANCE (2heures) <i>Travail collectif</i> : Évènements et incidents. Racontez un incident significatif qui est survenu pendant l'expédition : vous pouvez suggérer différents types d'incidents : tempête, volcan, vol d'un objet, personnage mystérieux dans les parages, découverte d'une source d'eau, apparition d'un animal sauvage, etc. <i>Journal</i> : Réagissez individuellement à l'incident significatif – donnez vos points de vue, vos impressions, vos soupçons, etc. Programme : comparaison, personnification et métaphores, relater pour informer et agir sur le destinataire.</p>
<p>DEUXIEME SEANCE (2heures) <i>Travail collectif</i> : Description de l'espace. Créez le milieu imaginaire où se retrouvent les personnages. Vous ferez une description de votre entourage (le climat, la végétation, la faune, etc.). <i>Journal</i> : explorez votre environnement immédiat – nature, flore, faune, personnages, etc. ; étudiez les bruits, les odeurs, tout ce qui peut circuler dans cette île. Programme : description statique et itinérante</p>	<p>CINQUIEME SEANCE (2heures) <i>Travail collectif</i> : Interactions. Trouvez une solution collective suite à l'incident survenu lors de votre expédition: établissez des priorités (quel problème adresser d'abord), proposez des alternatives variées, créez un règlement pour les explorateurs de l'île, etc. <i>Journal</i> : Commentez les alternatives proposées</p>
<p>TROISIEME SEANCE (1heures)</p>	

<p><i>Travail individuel</i> : Anecdotes. Racontez vos derniers moments avant le voyage et/ou les premiers sur l'île (retrouvailles, confrontations, rendez-vous, réunion, etc.)</p> <p><i>Journal</i>: faites une exploration plus introspective de votre personnage, et de ses premières impressions des autres personnages.</p> <p><i>Programme</i> : narration</p>	<p>et donnez-en votre point de vue personnel.</p> <p><i>Programme</i> : connecteurs (argumentation)</p> <p>SIXIEME SEANCE (2heures)</p> <p><i>Travail individuel</i> : Récit des adieux et souvenirs – Imaginez une fin de l'histoire pour les explorateurs de l'expédition. Présentez un petit message d'adieu pour vos camarades.</p> <p><i>Journal</i>: Visions d'avenir: comment envisagez-vous votre vie après l'expédition ?</p> <p><i>Programme</i> : chronologie, anticipation</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IV. ANALYSE DE CANEVAS

Nous nous proposons de présenter le canevas que nous avons conçu, élaboré et réalisé. Ce canevas servira d'exemple concret pour illustrer ce que nous avons analysé dans le chapitre précédent.

A- Canevas :

Un canevas est le schéma de base sur lequel va se construire et se réaliser une simulation globale. Nous procéderons de la façon suivante : nous allons décrire, raconter ce canevas et nous relèverons les compétences dont l'exercice était inhérent au déroulement et à la réalisation des différentes activités. Nous ne relèverons que les compétences que nous avons déjà dégagées dans la présentation théorique des différentes phases d'une simulation globale. C'est-à-dire que nous cherchons à vérifier, si les compétences exercées en théorie dans les différentes phases se trouvent en pratique dans des réalisations concrètes. À un niveau pratique de visualisation, nous ferons apparaître en

italique les activités effectuées par les participants qui correspondent à des compétences. Il est clair que chacune des compétences qui seront relevées comprenne une composante linguistique pure. Plusieurs de ces compétences correspondent d'ailleurs à des actes de parole, celui qui exerce ces compétences en langue étrangère dispose donc de matériaux nécessaires à son expression au niveau lexical, grammatical, morphosyntaxique, etc. Nous précisons que notre objectif n'est pas de sérier les compétences qui peuvent être acquises au niveau linguistique pur. Il est cependant évident que quelqu'un qui exerce une compétence par exemple narrative, utilisera pour ce faire des capacités textuelles correspondantes qui visent aussi bien la structuration d'un texte que l'emploi des verbes au passé etc.

B- L'expédition

1- présentation

Comme lieu-thème pour notre simulation, nous avons choisi « l'expédition » c'est-à-dire, que nos apprenants étaient censés être des expéditionnaires vers « Pamukalie ». Cette île fabuleuse représentait un espace délimité qui contraignait l'interaction entre les personnages. La situation de départ favorisait l'imagination et la créativité des apprenants et permettait de suivre le programme du cours. En effet, lors de la première étape, où il s'agissait d'établir les identités fictives, chaque apprenant devait inventer et décrire physiquement et psychologiquement un personnage. Ensuite, en groupe, ils imaginaient l'univers fictif que ces personnages occupaient, où ils se retrouvaient et se déplaçaient. Puis, individuellement ou en groupe, ils devaient raconter aux autres les interactions entre les personnages, leurs points de vue et les situations survenues. Enfin, au cours de la simulation, ils développaient des problématiques à résoudre selon les capacités de chaque personnage et des ressources disponibles « sur place » ; pour ce faire, ils devaient analyser les problèmes posés et argumenter de manière convaincante.

2- phases de préparation

Il avait été décidé de simuler une expédition. Le thème avait été choisi selon le projet de classe n°3 « Le reportage touristique/Le récit de voyage » qui visait pour compétence transversale : acquérir un esprit de tolérance, d'ouverture. Nous avons espéré trouver des prolongements à ce projet en organisant cette simulation. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons consacré à cette phase de préparation les trois séances de la première semaine. Ces séances de tutorat avaient pour objectifs : l'échange entre les apprenants et nous, c'était un lieu d'informations réciproques comme il était aussi un lieu de motivation où les apprenants pouvaient travailler avec des matériaux divers. À la fin de la phase de préparation, les apprenants ont *appris* à trouver des sources d'information et à *utiliser* pour ce faire des médias comme internet. Ils ont *repéré, choisi, sérié* des adresses. Ils ont *formulé des demandes* d'information, et de matériaux, *rédigé* et envoyé des courriers sous formes diverses. Ils ont eu une masse de documents. Ils ont dû *trier, sélectionner, anticiper* afin de savoir quels types de documents allaient s'avérer indispensables.

L'objectif était de *constituer* une brochure rassemblant des éléments utiles pour un bon déroulement de la simulation globale. Cette brochure allait être distribuée à tous les participants. Le travail a été en partie effectué par les apprenants, la mise en forme et pour des raisons de délais, a été effectuée par nous (l'animatrice).

Dans la phase de préparation, comme nous l'avons déjà mentionné, les principes, les bases de fonctionnement et les objectifs d'une simulation globale avaient été expliqués. La dernière séance avait été consacrée au lancement de la simulation globale sous la forme de la consigne suivante : « *La Pamukalie, petite île méditerranéenne coincée entre la Turquie et la Syrie, ne demande qu'à exister. Après soixante quinze ans d'une terrible dictature qui l'a complètement isolée de la scène internationale, les pamukals vous tendent les bras* »

Les participants se sont affairés à *organiser* les préparatifs : réunions du groupe pour *décider* des choix essentiels : itinéraire, moyens de transport, *hiérarchie dans le groupe, conduite à tenir*, matériel à emporter (effets personnels, matériel commun obligatoire), contacts à prendre, achats éventuels. L'équipe fera ses adieux (compte rendu journalistique, émissions télévisées, discours des responsables, *jeux de rôle* divers).

3- Conception et réalisation

Les séances de simulation globale conçues sur la base de 9 heures s'appuyaient sur les connaissances acquises préalablement. Le projet exigeant *un travail en commun*, les participants étaient donc fortement incités à *agir* et *communiquer* et ce au maximum des possibilités horaires.

Le premier jour après l'introduction générale, la brochure qui a été réalisée sur les bases des données *recherchées* et *agencées* par les participants leur a été remise.

Au cours des activités de la deuxième semaine, et de façon classique, les participants ont fait la *découverte* du nouveau milieu, faune, flore, climat et coutumes des habitants, *inventé* des personnages (guide, porteurs, chefs, cuisinier, mécanicien, militaire(s) aventurier, espion, écrivain, journaliste ...) en *utilisant* les données civilisationnelles et culturelles qu'ils pouvaient *consulter dans la brochure*. Les participants se sont *choisi* des identités fictives, ont *rédigé* des biographies, ont *réagi* à ces textes en *endossant leur rôle* d'explorateurs.

La séance s'est terminée par différents *jeux* de rôle. Les participants avaient pour mission de *recenser* pour la séance prochaine, les animaux de l'île. Cette activité avait pour objectifs d'inciter à l'*échange* entre les groupes. Ils se sont répartis librement en équipes.

La troisième séance a été consacrée dans une première partie, à des activités sur l'expédition, les personnages : rumeurs et ragot, *découverte* des autres membres de l'expédition (activités autour des biographies : chacun commence à *se raconter*) ; premières réactions face aux difficultés rencontrées, coups de téléphone à la maison, premiers *conflits...*

Dans la deuxième partie, ils ont *défini et explicité* la nature d'un *projet* (*prise de connaissance, visualisation*) qu'ils ont *décidé* de *soutenir* : *créer* des associations de défense (sauvegarder les animaux rares de l'île). Ils se sont répartis en groupe (environ trois par groupe). Pour la *réalisation*, ils ont *choisi* de *rédigé* : *modes discursifs différents, narratif, descriptif, argumentatif*.

Pour l'étape suivante: nous avons prévu un récit arborescent dans le but d'*inciter* les apprenants à la *créativité* et à l'*imagination* en *proposant*: obstacles rencontrés, incidents, drames, but atteint ou abandonné, dialogues entre participants, coups de téléphone, reportages envoyés au pays, reportage d'un journaliste venu participer ponctuellement à l'expédition, etc. Les participants ont *choisi* un thème parmi les ceux présentés. Ils ont, selon ces choix, *constitué* des groupes, chaque groupe s'est *décidé* pour un thème. À partir de ce moment, les groupes fonctionnaient en complète *autonomie*, nous n'intervenons qu'à la demande. Ils ont *rédigé en commun*, chacun mettant ses compétences spécifiques à la disposition des autres membres du groupe, ont *corrigé* en commun ou réciproquement.

L'objectif principal de cette activité n'était pas de restreindre ou corriger systématiquement leurs productions ; pour cela, il existait déjà tous les devoirs, les exposés et les examens prévus dans le syllabus des cours. Notre désir était plutôt de leur laisser l'occasion de s'exprimer sans contraintes, d'utiliser leurs connaissances – quel que soit leur niveau de langue – pour communiquer avec leurs pairs sans avoir l'appréhension de l'inévitable intervention du professeur. Cela ne veut pas dire que ce dernier ne s'investit pas dans la correction des travaux. Au contraire, il aide à la rectification des productions écrites et il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ; mais il le fait dans le but de guider les étudiants et de gérer la mise en forme des productions et non pas de les diriger ni de les censurer. Faute de temps, nous avons laissé cette tâche à leur enseignante.

Dans l'étape suivante, il s'agit de « *faire intervenir des événements* » qui vont marquer définitivement la vie des personnages et, en quelque sorte, qui vont annoncer la fin de l'histoire. Dans ce cadre, nous avons cherché à ce que les apprenants soient obligés de *résoudre* un problème important en tant que membres d'une communauté. Suite à un événement qui change leurs destins à jamais – des retrouvailles d'espèces rares – ils doivent *analyser* des faits et *comparer* des points de vue et des versions différentes, puis *présenter* leurs arguments pour *réussir* à *valoriser* l'occasion ou, bien au contraire, se laisser dépasser par les événements.

L'étape précédente devrait servir comme préambule à la conclusion de la simulation globale et au bilan. Les personnages doivent faire leurs adieux et conclure la simulation : pour certains c'est la fin... pour d'autres ce n'est que le début d'une nouvelle vie : retour, accueil de l'expédition par des journalistes, par des parents et amis, par des membres de la communauté (scientifiques, politiques..) ,émissions de radio, reportages donnant lieu à des éloges ou à une polémique quant à l'intérêt de l'expédition.

Ce que nous retiendrons de cette comparaison serait que les domaines de compétences que nous avons dégagées se trouvent vérifiées. Il convient à présent de réaliser le dernier pas et de se consacrer à l'évaluation. Il s'agirait de pouvoir discerner si d'une part il existe des moyens, des outils d'évaluation et si ces outils sont fiables, il s'agirait d'autre part de voir, si la perspective des participants sur l'expérience menée confirme les résultats ici déterminés. C'est ce que nous nous proposons de voir au sous-chapitre suivant.

V. ÉVALUATION

Au cours du sous-chapitre précédent nous avons défini ce que les participants à une simulation globale peuvent apprendre, quelles compétences ils peuvent acquérir.

Mais ont-ils appris, acquis réellement des compétences, lesquelles et comment le savoir ?

A- Tentative de définition

Que peut signifier évaluer dans notre contexte ?

Que dire de l'évaluation de performances orales, sociales ou de type émotionnel ?

Les premiers points à éclaircir seraient selon Mutet (2003, pp.189-192)

« *Qui ? évalue quoi ? selon quels objectifs ? comment ? et par rapport à quoi ?* »

1- Qui ?

Pour répondre à cette question, on peut imaginer différents scénarios :

- L'animateur peut évaluer des performances celles d'individus, de groupes, ses performances, celles de la méthode employée
- Le groupe peut évaluer des performances définies, une dynamique, un vécu.
- Le participant peut évaluer à titre individuel ses performances, celles d'autre, celles de l'animateur, celles du groupe en tant qu'entité.
- Un observateur externe peut évaluer un ou plusieurs des éléments préalablement cités.

2-Quoi ?

Il serait envisageable d'évaluer un produit individuel et concret représentant des performances partielles. On pourrait tenter d'évaluer des progrès dans un domaine précis selon une structure avant-après, d'évaluer l'acquisition de connaissances de type informatif, civilisationnelles par exemple, des compétences communicatives qui pourraient être répertoriées par exemple en actes de parole, des savoir-faire d'ordre plus généraux.

3- Selon quels objectifs ?

Les deux grandes catégories d'objectifs sont : les objectifs de maîtrise et les objectifs de développement. Ceux de grande envergure vers lesquels on tend et ceux plus étroits dont une maîtrise minimale est rationnellement possible nous sembleraient être la voie à privilégier

4-Comment ?

Les instruments de mesure élaborés pour effectuer une évaluation sont multiples. Il existe la notation par rapport à des critères, des barèmes, les moyennes de notes, les tests, etc. En principe tous les moyens d'investigation des sciences sociales et humaines peuvent trouver une place dans l'évaluation. Les questionnaires, les enquêtes effectuant une étude statistique sont souvent utilisées, ainsi que des plans d'expérimentation, des observations, des analyses, etc.

5- Par rapport à quoi ?

L'objet pris en référence pour mesurer des performances varie selon les objectifs. Mesurer des compétences, c'est mesurer la valeur d'un objet spécifique séparable du sujet humain qui l'a réalisé, mais c'est tout autant prendre la mesure de ce sujet et de se mesurer à lui. Pour bien construire son travail d'apprentissage, l'individu a besoin de savoir ce qu'il a acquis. Une évaluation joue pour un apprenant un rôle affectif de renforcement tout autant qu'un rôle cognitif de correction. Elle peut fournir à l'enseignant, l'animateur des indications sur son efficacité, celle de sa démarche pédagogique ou celle de la méthode qu'il emploie.

B- Évaluation et simulation globale

L'évaluation d'une simulation globale sera différente s'il s'agit d'une simulation globale extensive ou intensive, s'il s'agit d'un public connu et suivi par l'animateur ou d'une opération ponctuelle effectuée par un tiers. Elle sera effectuée par rapport à des objectifs clairement définis. Elle sera plus facile à réaliser si ces objectifs correspondent à des maîtrises partielles et évidemment beaucoup plus difficile s'il s'agit d'objectifs globaux, comme par exemple l'acquisition d'une compétence de communication. Il semble clair dès le départ que la simulation globale ne constitue pas l'objet idéal d'une évaluation sommative, même si une telle évaluation est parfois effectuée. On ne peut mesurer des maîtrises partielles, et cela peut se justifier dans certains cadres, d'autres compétences non évaluées peuvent quand même être acquises, si la mesure des maîtrises partielles ne rompt pas par mécanismes de la dynamique de groupe, de la création d'un univers commun, du partage d'un monde vécu. La simulation globale permet l'évaluation du participant en mettant à jour des compétences, habiletés et savoir-être qui ne s'exprime pas dans un contexte classique mais vont servir à déterminer l'image du moi du participant. Car c'est bien de cela qu'il s'agit dans une évaluation. On ne peut dissocier la compétence à évaluer de l'individu qui l'exerce ou tente de l'exercer. Ce n'est pas tant la compétence que l'on mesure que l'individu. Comme nous l'avons mentionné auparavant, c'est par la médiation des autres, dans ce cas l'évaluation, par leurs regards que la prise de mesure s'effectue et que l'identité se construit.

Si la simulation globale n'est pas une approche méthodologique particulièrement bien appropriée à l'évaluation sommative d'un apprenant, serait-elle par contre tout à fait adaptée à une perspective d'apprentissage de l'évaluation, soit au niveau personnel en termes d'autoévaluation, soit en termes de l'approche de méthodes évaluatives pour un enseignant ?

Sylvie Mutet (2003, p. 194) répond en disant : « *nous pensons que oui, d'une part dans le sens où le participant apprend à repérer des dysfonctionnements et à analyser des ratages, et d'autre part parce que l'exercice d'une simulation globale permet un entraînement à l'empathie, un côtoiement des domaines de l'altérité* ».

C- Évaluation du canevas présenté

Dans ce sous-chapitre, nous nous proposons d'analyser l'évaluation du canevas présenté précédemment. Il s'agit d'un questionnaire recueilli auprès des apprenants ayant participé à la simulation globale « l'expédition ».

Les questions et les objectifs déclarés de ce questionnaire peuvent être répertoriés ainsi :

Nous signalons tout d'abord que nous ne traiterons pas les questions 1, 3 et 8 qui renseignent sur les conditions de réalisation de la simulation globale (lieu-thème, durée, extensif ou intensif, impression très générale et la fin de la simulation globale).

Nous voulons utiliser dans ce questionnaire, reproduit ci-après les questions qui correspondent de façon claire à une compétence parmi celles que nous avons répertoriées dans le chapitre 1.

Les questions 4, 7 alinéa 1, 9 et 10 réfèrent à un domaine de compétences de nature émotionnelle. On demande aux apprenants de verbaliser des sensations, des goûts, des préférences, des émotions, des sentiments.

Les questions 2, 5, 6, 7 alinéa 2 réfèrent à un domaine de compétences cognitives. Il est demandé aux participants un effort de sélection et de réflexion par rapport à des actes ou des impressions.

Aucune question de ce questionnaire ne permet de faire apparaître la compétence d'organisation sociale, elle est sous-jacente à la vie du lieu-thème (question 10), mais pas explicitement abordée

Au nombre de huit les questions peuvent être regroupées en rubriques selon les compétences exercées lors d'une simulation globale . Elles se rapportent essentiellement aux compétences suivantes :

- 1- compétence émotionnelle
- 2- compétence cognitive

1- La compétence émotionnelle

Question 4 :

Dans la question 4, il est tout d'abord demandé aux participants d'évaluer la cohésion du groupe. Le participant doit choisir 5 items.

Réponses à la première partie de la question 4 sur la cohésion ressentie du groupe

item	réponses
Presque inexistant	0%
faible	10%
moyen	20%
fort	50%
intense	20%

Tous les participants ont répondu à cette question

Commentaires

Le score fort obtenu tient à notre avis au fait que cette simulation s'est déroulée en intensif, sur 9 jours, la sensation de cohésion tendrait à s'enforcer sur une courte durée.

Réponses à la deuxième partie de la question 4 sur la réalité de la fiction

items	réponses
Presque inexistant	0%
faible	10%
moyen	30%
fort	60%
intense	0%

Commentaires

La qualité de la fiction, si elle dépend en partie du canevas et de l'animateur est créée dans sa plus grande partie par les participants eux-mêmes. Nous expliquerions à nouveau le score fort du groupe classe par le fait qu'il se soit agit d'une simulation en intensif. L'illusion de la réalité est surement beaucoup plus facile à conserver durant quelques jours que sur une durée plus longue.

Cette expérience tendrait à montrer que dans l'ensemble, les apprenants ont tendance à ressentir cette réalité de l'illusion qu'ils créent plutôt comme forte. Cette constatation revient à dire qu'ils ont développé les capacités nécessaires pour rendre les forces créatrices mises au jeu perceptibles et les résultats obtenus crédibles.

Question 7, alinéa 1

Dans cette question, il est demandé aux élèves de nommer la phase de la simulation globale qu'ils trouvent la plus intéressante et de justifier leur réponse.

items	Réponses
décor	10%
personnages	31%
Faire vivre	59%

Commentaires

Nous rappellerons que le lieu-thème choisi était une expédition et que, les rebondissements possibles au niveau de la vie de ce lieu-thème sont par nature vastes. C'est pourquoi, la réalisation d'un tel lieu-thème est dynamique, évolutive. Cette caractéristique de ce lieu-thème explique, pour nous l'accent mis sur faire vivre les personnages.

Raisons données par les participants pour justifier leur choix :

Le décor :

a- on a beaucoup appris de choses sur la région, mais on pouvait être quand même créatif.

Les personnages

b- c'est amusant de créer des personnages et d'imaginer leur vie.

c- il est intéressant de vivre dans la peau d'un personnage qui peut être très différent de ce que l'on est en réalité.

d- j'ai eu beaucoup de plaisir à inventer un personnage selon mon gout.

e- c'est beau de créer un personnage avec ses propres goûts, ses propres idées.

f- c'est bien de se mettre à la place d'un autre.

g- c'était très intéressant de faire la connaissance de tous ces nouveaux personnages.

h- phase très variée.

i- pour créer un autre, il faut dévoiler un peu de sa personnalité et bien observer les autres pour imaginer ce qui leur conviendrait comme biographie.

Faire vivre le lieu-thème

j- après la création des personnages, tous ces évènements et toutes ces situations inattendues demanderaient une forte imagination.

k- une bonne dynamique du groupe et un large espace d'imagination rendent cette phase très plaisante.

l- c'est à ce moment que l'expédition commence vraiment à vivre.

m- la partie la plus créative avec le plus d'interactions.

o- parce que tout devient vrai.

Commentaires

La précision (a.) donnée par les participants sur la création du décor montre que cette activité allie le cognitif et l'émotif. Le « mais » de la dernière remarque tendrait à prouver que ces deux domaines ne sont pas-dans leur pratique habituelle- investis simultanément. Cette simultanéité de l'occupation des terrains cognitif et émotif est une caractéristique de la simulation globale. Elle le différencie des méthodes classiques d'apprentissage plus orientées vers un seul domaine de compétences. Cette simultanéité justifie le terme de globalité appliqué à la démarche (décloisonnement des compétences).

Les précisions données sur les personnages confirment ce que nous avons dit jusqu'à présent sur l'altérité. La dernière réflexion citée (i.) met cette dimension en relief et tout particulièrement l'étroite relation entre la constitution du moi par rapport à l'autre. Cette réflexion montre par ailleurs l'importance de l'observation en tant que déclencheur de l'imaginaire. Il s'agit dans ce cas précis, non pas d'une observation dont l'objectif est de déceler, décrypter et analyser pour comprendre et prévoir. Ainsi, le cognitif peut déclencher l'émotif.

Affirmer que « tout devient vrai » (o.) démontre que la mise en action, la mise en situation, la contextualisation sont des éléments nécessaires à la validité de l'apprentissage.

L'apprentissage est considéré comme valide s'il résiste à la confrontation avec la réalité de l'interaction. Ce trait est également caractéristique des simulations globales : tout ce qui a été appris préalablement est replacé dans un contexte de face à face avec la réalité. Cette réalité peut s'articuler dans un monde fictif. Ce qui reste déterminant est la réalité de l'interaction accompagnée de ses effets sur la construction du savoir et la constitution du soi.

Question 9

Cette question ne fait pas que mesurer le degré de satisfaction des participants par rapport à la fin de la simulation globale, elle introduit aussi la question 14.

Les résultats sont les suivants :

item	réponses
oui	95%
non	5%

Commentaires

La très grande majorité des participants est satisfaite de la fin de la simulation globale qu'ils ont construite. Une question ouverte sur les raisons de l'insatisfaction aurait pu être intéressante.

Question 10

Cette question interroge sur le vécu des participants. C'est une question en deux volets. La fin de la simulation globale peut représenter un soulagement pour différentes raisons et simultanément une perte pour d'autres raisons.

Les résultats sont les suivants

items	réponses
soulagement	23%
-difficile	12%
-répétitif	9%
-chaotique	4%
Perte en rapport	91%
-groupe	46%
-personnage	41%
-monde cree	49%
autres	

Commentaire

D'une façon générale, la fin est nettement plus souvent considérée comme une perte que comme un soulagement. Le fait qu'un certain nombre de participants aient coché les deux possibilités de réponses montre leur volonté de discerner, discriminer, relativiser. Ces compétences étant celles que l'évaluation met en jeu.

Parmi les 23% qui considèrent la fin comme un soulagement, plus de la moitié ressentent cette impression à cause de la difficulté de l'activité qu'ils ont menée. La concentration, l'effort de compréhension et d'intercompréhension, le maintien du réalisme, la mise en action de connaissances actives et la mise en action de mettre en scène un ensemble à multiples facettes, un individu complet, tout cela représente un travail, un effort d'accomplissement au sens le plus noble du terme. On voit bien dans ce contexte que la notion de jeu inhérente à cette approche méthodologique ne peut se résumer à des aspects ludiques.

Le caractère répétitif ressenti par 9% des participants peut être mis en relation avec la notion d'effort et éventuellement avec le manque de diversité méthodologique de l'animatrice.

L'aspect chaotique ressenti par 4%, c.-à-d. environ un individu est à considérer comme normal. La démarche adoptée par la simulation globale peut être déroutante pour certains profils d'apprenants. Pour nous, et suivant de multiples raisons qui apparaissent tout au long de ce travail, la simulation globale est un ensemble bien structuré dans ces phases et sa démarche.

La sensation de perte se répartit à proportions à peu près égales parmi les trois proportions de précision. Pour le sentiment de perte par rapport au groupe, nous dirions que l'énergie constitutive de groupe continue dans ce type de démarche pédagogique a été constatée par de nombreux auteurs, entre autres Francis Yaiche.

Quand à l'attachement des participants à leur personnage fictif, il est bien légitime. Nous sommes satisfaite de constater que, tout au moins dans les exemples présentés ici, l'identification, n'est pas trop forte, qu'une distanciation s'opère rapidement grâce aux dimensions ludiques.

Le regret le plus fortement exprimé est celui de devoir quitter le monde créé. Il prouve le bien-être ressenti par les participants durant l'activité. Ce bien-être est pourtant souvent aussi accompagné d'un sentiment d'inachevé par rapport à la taille de l'entreprise considérée. Par ailleurs le fait que le participant reste quelque peu sur sa faim, qu'il ait entrevus, parfois seulement entr'aperçu de nouvelles démentions, d'autres possibles capables de révéler ses potentialités-tout comme celles d'un groupe dont il serait membre-contribue à maintenir et développer sa motivation, sa curiosité, sa volition.

2- La compétence cognitive

Nous considérons que les questions 2, 5, 6, 7 alinéa 2 relèvent a priori de la compétence cognitive. Effectivement, dans toutes ces questions, il est demandé aux participants un effort de discrimination, de sélection et de réflexion par rapport à des actes ou des impressions.

Question 2 :

Cette question est plutôt cognitive dans sa première partie et plutôt émotionnelle dans la seconde.

Il est tout d'abord demandé aux participants si l'approche méthodologique, avec laquelle ils viennent de travailler, est en continuité ou en rupture avec celles qu'ils ont l'habitude d'utiliser.

Les résultats sont les suivants pour l'ensemble des populations :

- En rupture 100%
- En continuité 0 %

Dans la deuxième partie de la question, il est demandé de préciser si cette rupture ou continuité est ressentie comme positive ou négative.

Les résultats sont les suivants :

95 % de ceux qui ont discerné une rupture, la considèrent comme positive

Et 5 % de ceux qui ont discerné une rupture, la considèrent comme négative

Commentaires :

Ces chiffres montrent clairement que ce type de pédagogie est encore non utilisée, que la très grande majorité de ceux qui l'utilisent pour la première fois, sont satisfaits des potentialités de cette approche méthodologique. L'application ne fait cependant pas l'unanimité, ce qui nous semble normal.

Question 5

Cette question interroge sur les facteurs que déterminants pour la constitution d'un groupe. Cinq propositions sont, faites, la dernière restant ouverte à des commentaires personnels. Les participants devaient classer ces propositions par ordre d'importance. (1=le plus important, jusqu'à 5 = le moins important)

Les réponses se répartissent comme suit :

Items	réponses
Faire un travail ensemble	1,85
Créer un monde	1,82
Ensemble	
Vivre ensemble dans un même lieu fictif	2,68
Essayer de conserver le réalisme	3,42
Autres	/

Commentaires :

L'ensemble des groupes accorde la première place au fait de créer un monde ensemble. Il semble donc que ce processus de création soit en mesure d'assurer la constitution d'un groupe, sa structuration en tant que telle. Par ailleurs des dimensions plus essentiellement cognitives comme le maintien du réalisme ne semblent pas jouer un rôle majeur dans ces processus de constitution de groupe. Le groupe trouve sa raison d'être, son acte fondateur dans la création.

Question 6 :

Cette question interroge sur les facteurs déterminants pour la force de la fiction réalisée. Il est demandé aux élèves de classer les 7 propositions. (1= le plus important, jusqu'à 5 = le moins important)

Item	réponses
Comp.linguistiques	5,5
Comp.culturelles	3,23
Comp.non verbales	3,52
Créativité	3,29

Initiatives	2,82
Compromis	4,90
Comp.sociales	5,5

Commentaires :

Il ressort de ce classement que la capacité à prendre des initiatives est placée en premier plan. Elle est suivie de près, en ex aequo par les compétences culturelles et la capacité à créer,

Question 7, alinéa 2

Dans cet alinéa, il est demandé aux participants de nommer la phase de la simulation globale qu'ils considèrent comme la plus difficile et d'expliquer pourquoi.

Les participants peuvent donc choisir entre : le décor, les personnages et faire vivre le lieu thème.

Les résultats sont les suivants :

Item	réponses
Décor	50 %
Personnages	0 %
Faire vivre	50 %

Les raisons données par les participants pour leur choix sont les suivantes :

Pour le décor :

- a- Les connaissances sur les environs du lieu créé sont restreintes
- b- Il ne suffit pas de décrire
- c- Parce qu'au début, il n'existe rien et qu'on a besoin de beaucoup de créativité

Les personnages :

- d- Il est difficile de construire la vie d'un autre

Faire vivre le lieu thème :

- e- C'est un thème qui n'est pas familier
- f- Il faut se mettre à la place du personnage, devenir une autre personne, c'est difficile !
- g- Il faut se mettre d'accord avec 20 personnes
- h- La communication n'est pas toujours facile
- i- Il faut tenir compte du réalisme, ne pas se contredire
- j- Il faut réfléchir pour conserver le réalisme
- k- Il faut être observateur et prêt au compromis
- l- Il est difficile parfois d'exprimer exactement ce que l'on veut dire
- m- Donner vie à une fiction signifie accepter les contraintes du réel dans l'irréel

Commentaires :

En ce qui concerne la difficulté ressentie, la réflexion faite par rapport au décor << il ne suffit pas de décrire >> est instructive. Elle nous replace dans les habitudes d'apprentissage classique où le décor signifie description, où l'apprenant est placé dans un monde avec lequel ses possibilités d'interaction sont limitées à l'interprétation. La tâche à accomplir dans le cadre d'une simulation globale lui semble alors difficile car nouvelle ; elle demande aussi la mise en œuvre d'autres compétences que nous avons analysées au chapitre 2.

La création des personnages est ressentie comme plus facile. Les participants semblent évoluer dans un monde qu'ils connaissent ; non pas tant parce qu'ils l'auraient appréhendé dans le milieu scolaire, mais sûrement dans leur monde ludique durant l'enfance et l'adolescence.

Les difficultés ressenties par rapport à la phase 3 regroupent ce que nous avons dit auparavant :

L'originalité, la nouveauté de la démarche pour le participant (e), la création en commun qui requiert des compétences en communication (h, l), des compétences sociales (g, k), la concentration, l'effort de compréhension et d'intercompréhension(f), le maintien du réalisme (i, j, m),

D- Résultats

Nous reprecisons la structure de l'ensemble de la démarche empirique que nous avons utilisée pour appuyer notre recherche sur le rôle que la pratique de simulation globale peut jouer en l'acquisition de la compétence de communication chez l'apprenant de FLE.

Nous avons tout d'abord élaboré un modèle de référence sur la base de la description et de l'analyse du déroulement classique d'une simulation globale. Pour élaborer ce modèle, nous avons dégagé les compétences qui sont exercées pendant une simulation globale afin de permettre le bon déroulement de cette simulation globale.

Lors d'une deuxième phase nous avons vérifié la justesse de ce modèle en le confrontant à une expérience réalisée. Nous avons décrit et analysé cette expérience en dégageant les compétences qui avaient été nécessairement mises en œuvre pendant le déroulement. Nous avons constaté une congruence entre les résultats du modèle de référence et ceux de l'expérience prise en exemple.

Un questionnaire que nous avons élaboré avait ensuite comme objectif d'estimer quelles compétences les participants pensaient avoir mis en œuvre et de vérifier si ces compétences se trouvaient en corrélation avec celles que nous avons relevées. Nous avons pu constater que trois des cinq domaines que nous avions sérié avaient été ressentis comme exercés. Cependant le questionnaire ne s'est focalisé que sur les compétences cognitives et émotionnelles. Il conviendrait de réserver une place dans d'autres questionnaires de ce type aux autres composantes de la compétence de communication. Or les résultats du questionnaire permettent une analyse qualitative et non quantitative des compétences exercées. Pour que ce type de questionnaire permette d'obtenir des résultats chiffrés, dans la mesure où ils sont souhaités, il faudrait, ç notre avis, qu'avant le déroulement de la simulation globale devant déboucher sur une évaluation de ce type, les différentes

catégories de compétences soient explicitées. Cette explication préalable des questions formulées de façon plus précise et permettrait aux participants de répondre en toute connaissance de cause.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, ce qui nous semble important, c'est de montrer que les potentialités contenues dans la pratique des simulations globales correspondent à certaines compétences nécessaires à la réalisation de la communication.

Or, quel rôle la simulation globale peut-elle jouer dans la formation de la compétence de communication des apprenants de langue et plus spécifiquement des apprenants de français langue étrangère ? Pour répondre à cette question, ce travail analyse non seulement l'acte de simuler mais aussi la valeur du concept de globalité. Ce concept permet de rouvrir la dialectique entre cognition et émotion. Les différentes phases d'une simulation globale sont étudiées et les compétences et habiletés requises se voient classées afin de constituer un modèle. Dans le cadre de cette classification, la compétence de communication acquiert une dimension particulière puisqu'elle se voit englober des compétences clés comme la compétence d'altérité et la compétence émotionnelle. Ce modèle théorique est confronté à des mises en pratique afin de vérifier s'il trouve application dans la réalité de l'apprentissage. Les résultats montrent que la simulation globale est apte à prendre place dans la formation de la compétence de communication des apprenants en tant qu'espace-laboratoire d'applications, de réflexions et espace-découverte permettant l'élaboration de conceptions nouvelles.

« Ce qui compte à l'école, ce n'est pas que les élèves soient évalués, mais qu'ils apprennent à l'école... L'enseignant devrait toujours se demander ; « Qu'ai-je fait pour que mes élèves apprennent cette compétence ? » Si rien n'a été fait, alors autant ne pas évaluer »

F.M Gerard

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans l'histoire de la didactique des langues, les différentes méthodologies, influencées par les théories psychologiques et linguistiques, se sont efforcées de donner des réponses cohérentes à des questions concernant les « manières de faire » dans l'enseignement des langues. Nous rappelons : la méthodologie traditionnelle, dite grammaire-traduction du XIX^e siècle ; la méthodologie directe des années 1900 - 1920 ; la méthodologie audio-orale des années 1950 - 1960 ; la méthodologie audiovisuelle (SGAV) des années 1960 - 1970. Dans les années 1970 fait son apparition l'approche communicative, qui prend une distance importante par rapport aux courants précédents.

Celle-ci met l'accent sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques de la langue, se veut plus ouverte à la diversité des contextes et favorise la compétence communicative fondée sur le principe « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Dans l'approche communicative, la notion de l'action est centrale, puisque les outils linguistiques (savoirs) sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs. L'ensemble des capacités de l'élève y est mobilisé. Or, nous retrouvons cette même notion de l'action, au centre de la simulation globale, où l'élève apprend en agissant.

Elle cherche à libérer l'apprenant de ses blocages et complexes. Fondée sur l'imitation du réel, cette démarche ludique faciliterait l'accès de l'apprenant au réel. Elle l'invite à inventer le monde : décor, personnages, événements. La simulation globale se déroule dans un lieu-thème où les participants socialisent leur pensée et la restructurent pour lui donner un sens :

La conception de l'enseignement/apprentissage qui en découle rejoint l'idée que l'accent en éducation doit porter sur l'engagement. La tâche est accomplie si l'on crée un environnement qui ouvre l'esprit, stimule la recherche, la curiosité, et procure des ressources pour trouver des réponses. Pour ce faire, les jeux et la simulation, plus axés sur le développement d'habiletés générales que sur l'acquisition de connaissances particulières, constituent des modes d'intervention pédagogique à privilégier. C'est en ce sens qu'on peut affirmer qu'ils conviennent à la préparation des jeunes d'aujourd'hui à la

société de demain puisqu'ils incitent à penser en termes de systèmes, de relations, de processus dynamiques plutôt qu'en termes d'évènements isolés.

C'est dans la conception de l'enseignement présentée par les promoteurs de jeux et de simulation en éducation et dans la formation que l'on retrouve les idées pédagogiques les plus riches et les plus intéressantes. Ils voient l'apprenant dans une perspective très dynamique où l'autonomie, l'initiative et les processus fondamentaux de la pensée sont primordiaux. L'apprenant n'est pas un contenant qu'il faut remplir de la sagesse et du savoir du maître. La faculté d'apprendre de l'individu est plutôt perçue comme un instrument à mettre au point. L'élève est capable d'apprendre à apprendre, et c'est là que se situe l'objectif fondamental de l'éducation.

Ainsi, enseigner devient la réponse à une demande des élèves d'être stimulés avec des informations et des idées, de développer leur habileté à trouver l'information et à découvrir leurs propres idées.

On doit partir de l'apprenant et de ses intérêts pour élaborer les programmes et choisir la stratégie d'enseignement. Ainsi, le jeu sert d'abord à observer et à identifier le centre d'intérêt des apprenants. Les professeurs doivent alors utiliser ces observations pour planifier leurs interventions. Le jeu doit être supervisé et contrôlé de manière à guider intelligemment l'enfant vers des objectifs éducatifs et socialement désirables. Le goût inné de l'enfant pour le jeu doit être exploité, et le rôle de l'enseignant consiste à permettre à l'intelligence, au jugement et à l'observation d'intervenir.

Enfin, l'option d'investir dans le jeu et la simulation dans l'éducation et la formation part aussi du principe qu'aucune formule pédagogique n'est valide pour toutes les situations et tous les types d'apprentissage. Rien de pire qu'un professeur ou un formateur sans répertoire sur le plan des stratégies. Changer de stratégie, innover, présente certes des risques, mais il est encore plus risqué de se priver du potentiel qu'offrent différentes stratégies d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BANGE, P., CAROL, R., et GRIGGS, P. (2005) : L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, L'Harmattan.

Conseil de l'Europe (2000) Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg: COE

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Debyser, F. (1996) *L'immeuble*, Paris: Hachette FLE/CIEP

DEVELAY, M. (1992): De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF éditeur.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, ESF éditeur.

Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier

KLEIN, W. (1989) : L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colin

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Mutet, S. (2003) *Simulation globale et formation des enseignants*, Tübingen : Narr Verlag.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Duculo

PUREN, C. (1998.nov.-déc.1989) *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Yaiche, F. (1998) *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris : Hchette

Articles

BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », AILE n°1, p. 53-85.

DEVELAY, M. (1992): De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF éditeur.

GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002) : « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », Revue française de linguistique appliquée, volume VII-2, p. 17-29.

J.-M. CARÉ. (1992) «*Simulations globales* », in Le Français dans le monde, n° 252, oct. 1992.

J.-M. CARÉ. (1993) «*Le Village, une simulation globale pour débutants* », in Le Français dans le monde, n° 261, nov.-déc. 1993.

PORQUIER, R. (1994) : « communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », Bulletin suisse de linguistique appliquée n°59, avril 1994, p. 159-169.

Puren, C. (2002). « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* » in Langues Modernes n°3/2002, juil.-août- sept 2002.

Puren, C. (2004). « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* » in, Les cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIII n°1- Février 2004.

Dictionnaires

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE : LAROUSSE EXPRESSION, édition Larousse.2002

Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Robert, J-P : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition Orphys, 2002,176P.

Articles en lignes

.Maga, H. (2005) « La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ? », Franc-Parler http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm

[En ligne], n°6, 2005, [consulté le 10/01/2012],

« Le point sur les simulations globales ». (2006) Franc-Parler.org. In: <http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm>

Cali, C. (2004) « Les simulations globales : élaboration de programmes et évaluation », Article extrait du numéro spécial Recherches et Applications du Français dans le monde, In: http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm

Capriles, A. (2004) « La simulation globale : enfin un loft utile », EduFle.net. In :
<http://www.edufle.net/La-simulation-globale>

DEBYSER, F., L'art pédagogique de la simulation
<http://www.missionlaique.com/enseignants/pdf/franc36/cf36p63.pdf>.

Franc-parler, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 05/01/2012],
http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes3.html
http://www.franc-parler.org/dossiers/silva_2005.htm

Maga, H. (2005) « La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ? », Franc-Parle
http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm

Magnin, M. (2003) La page pédagogique des internautes, San Diego University, In :
<http://home.sandiego.edu/~mmagnin/PagePedagogique.html>

Magnin, M. (2003) La page pédagogique des internautes, San Diego University, In :
<http://home.sandiego.edu/~mmagnin/PagePedagogique.html>

Puren, C. (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle »,
Les Cahiers de l'APLIUT.

Puren, C. (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle »,
Les Cahiers de l'APLIUT. rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm
rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm

Silva, H, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE »,

Silva, H, « Quelques éléments historiques sur les notions de jeu », Franc-parler,

Wikipédia: "Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Wikipédia: "Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Portails en ligne

<http://uk.ask.com/web?siteid=10000457&qsrc=999&l=dis&q=www.jeu+ludique>

http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes1.html

<http://www.google.fr/search?hl=fr&q=le+ludique+dans+la+didactique+des+langues+etrangeres&btnG=R>

Portail de la communauté mondiale des professeurs de français:

[en ligne], 2002, [consulté le 10/07/2007], <http://www.crdp->

[En ligne], n°6, 2005, [consulté le 10/01/2008],

[En ligne], 2000, [consulté le 03/03/2008],

15.2. Sitographie :

15.2.1. Articles en lignes :

23/01/2006], <http://aile.revues.org/document747.html>

5. Mémoire en ligne :

a&rls=org.mozilla%3Afr%3Aofficial&channel=s&hl=fr&q=jeu%2C+tic+et+app

Bremond, C., « Structure narrative », Méthodes analytiques de Propp, Greimas,

Cord-Maunoury, B. « Analyse du site Polar FLE », ALSIC, [en ligne], 2002, vol.3,

Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », Acquisition et

Derradji, Y., « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », La

Fernald, A., « A quel âge commencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? »,

Franc-parler, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 05/08/2007],

Girard, D., « L'âge heureux », Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques.

<http://aile.revues.org/document280.html>

<http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

<http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

<http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes3.html

http://www.franc-parler.org/dossiers/silva_2005.htm

<http://www.francparler.org/parcours/presse.htm>

<http://www.google.com/search?client=firefox->

<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

Interaction en Langue Étrangère [En ligne], 2002 consulté le : 16/04/2006 :

interaction en langue étrangère, AILE, [en ligne], 2002, n° 16-2002, [consulté le

Krashen, S.D., « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la

L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, [En ligne], 2000, [03/03/2008],

langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularités

log2.htm

n°2, [consulté le 13/6/2006], http://alsic.ustrasbg.fr/Num6/cord/alsic_n06-

Penfield, W., « Le don des langues ou le privilège de l'âge », L'apprentissage
perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas», Acquisition et
précoce d'une langue étrangère, [en ligne], 2000, [consulté le 03/03/2008],
rentissage+de+jean+laurent+pluies&lr=&btnG=Recherche+Google

Silva, H, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE »,

Silva, H, « Quelques éléments historiques sur les notions de jeu », Franc-parler,

Thèse de doctorat d'état, [En ligne], 2000, [consulté le 10/10/2006],

toulouse.fr/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

Chapitre 1

Apprendre et

communiquer par

le jeu

Chapitre 2

La simulation

globale en classe de

fle : domaine de

compétences en

décloisonnement

Chapitre 3

Didactisation et simulation globale

CONCLUSION GÉNÉRALE

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES