

**L'IMPACT DE L'ANIMATION SUR  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE  
ÉTRANGÈRE : ÉTUDE EXPÉRIMENTALE AUPRÈS DES  
APPRENANTS EN CONTEXTE ALGERIEN / THE IMPACT OF  
ANIMATION ON THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH  
AS A FOREIGN LANGUAGE: AN EXPERIMENTAL STUDY WITH  
LEARNERS IN THE ALGERIAN CONTEXT<sup>1</sup>**

**DOI: [10.5281/zenodo.17929208](https://doi.org/10.5281/zenodo.17929208)**

**Résumé :** Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues étrangères et porte sur l'intégration de l'animation en tant que support audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE).

L'objectif principal est d'analyser l'effet de ce dispositif multimodal sur la construction des connaissances linguistiques et référentielles chez des apprenants de cinquième année primaire (5AP). La méthodologie adoptée repose sur une expérimentation menée auprès de deux groupes : un groupe témoin (G1), ayant travaillé sur un texte descriptif relatif à la description du chat, et un groupe expérimental (G2), ayant bénéficié du visionnage d'une animation en contexte de classe. L'analyse et l'interprétation des données recueillies mettent en évidence l'apport de l'animation comme médiation didactique favorisant la motivation, la compréhension et l'appropriation de la langue cible.

**Mots-clés :** animation, didactique des langues étrangères, français langue étrangère (FLE), construction des connaissances, support audiovisuel.

**Abstract:** This research falls within the field of foreign language didactics and focuses on the integration of animation as an audiovisual support in the teaching and learning of French as a Foreign Language (FFL). The main objective is to analyze the effect of this multimodal device on the construction of linguistic and referential knowledge among fifth-grade learners. The adopted methodology is based on an experiment conducted with two groups: a control group (G1), which worked on a descriptive text related to the description of a cat, and an experimental group (G2), which benefited from viewing an animation in the classroom context. The analysis and interpretation of the collected data highlight the contribution of animation as a didactic mediation tool that fosters motivation, comprehension, and appropriation of the target language.

**Keywords:** Animation, foreign language didactics, French as a Foreign Language (FFL), knowledge construction, audiovisual support.

### **Introduction**

L'apprentissage des langues étrangères constitue aujourd'hui une nécessité incontournable, car il représente à la fois un moyen de communication et un vecteur d'ouverture sur les cultures. L'enseignement d'une langue ne se limite pas à l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture, mais inclut également la compréhension de l'oral et l'interaction en classe. Dans cette perspective, le recours à des supports variés, notamment multimédias et audiovisuels, s'impose comme une stratégie didactique permettant de stimuler la prise de parole et de favoriser la construction des connaissances (Sherman, 2003). L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) apparaît ainsi comme un levier essentiel au service de la didactique des langues (Mayer, 2009).

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) reste marqué par la prédominance de pratiques traditionnelles, centrées sur les supports écrits,

---

<sup>1</sup> **Mohamed MEKKAOU**, Université Mustapha STAMBOULI, Mascara, Algérie, [mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz](mailto:mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz)

qui peinent à répondre aux besoins des apprenants. Ces méthodes, souvent jugées peu innovantes, limitent la motivation et freinent l'appropriation effective de la langue cible. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche, qui se propose d'examiner l'apport de l'animation en tant que support audiovisuel et dispositif de médiation didactique dans la classe de FLE. L'animation, en mobilisant simultanément des stimuli visuels, sonores et contextuels, constitue un outil propice au développement de compétences linguistiques, communicatives et culturelles. Elle favorise également un climat interactif en classe et encourage les apprenants à s'engager activement dans la construction de leurs savoirs (Baltova, 1999 ; Paivio, 1991).

Le choix d'aborder cette thématique s'explique par les difficultés récurrentes observées chez les apprenants de cinquième année primaire (5AP) lorsqu'ils sont confrontés à des supports exclusivement écrits. Face à ce constat, il nous semble pertinent d'interroger l'efficacité de l'animation en tant que support pédagogique alternatif et innovant, susceptible de renforcer la compréhension, la motivation et la mémorisation.

La problématique de cette recherche se formule ainsi : Quel est l'effet du recours à l'animation sur la construction des connaissances en classe de FLE, auprès des apprenants de cinquième année primaire ?

Afin d'apporter des éléments de réponse, nous avançons l'hypothèse suivante : le visionnage d'animations en contexte de classe contribuerait de manière significative à la construction de nouvelles connaissances chez les apprenants de 5AP.

L'objectif principal de ce travail est donc de vérifier, à travers une expérimentation menée en contexte scolaire, l'impact de l'animation sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Plus précisément, il s'agit de comparer les performances d'un groupe témoin (G1), exposé à un support écrit descriptif, et celles d'un groupe expérimental (G2), ayant bénéficié du visionnage d'une animation en classe. L'analyse des résultats obtenus permettra de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse et d'apporter une réflexion sur les implications didactiques de l'usage de l'animation dans l'enseignement primaire.

## **1. Cadrage théorique**

Selon Beacco (2007), la notion de compétence en didactique constitue une base essentielle pour comprendre les enjeux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). La compétence se définit comme un savoir-faire et un savoir-être en lien avec la connaissance, mobilisables dans différents contextes académiques, professionnels et sociaux. Elle désigne, au sens large, la capacité de l'individu à accomplir une action donnée. En linguistique, cette compétence renvoie à la faculté du locuteur de produire, de reconnaître et de comprendre des phrases grammaticalement correctes, mais aussi de détecter des ambiguïtés et de générer des énoncés nouveaux.

Dans cette perspective, la culture apparaît comme un élément indissociable de la compétence en langue. Le dictionnaire Larousse définit la culture comme l'ensemble des manières de percevoir, de penser, de s'exprimer et d'agir, ainsi que des traditions, croyances, institutions et valeurs partagées par une communauté. Dans cette perspective, la culture apparaît comme un élément indissociable de la compétence en langue. Comme le rappelle Kramsch (1993), la culture constitue un système de significations partagées, façonnant les manières de percevoir, de penser et d'agir au sein d'une communauté. Porcher (1995) insiste sur le fait qu'elle représente un héritage collectif, à la fois homogène et contrasté, qui contribue à définir l'identité des individus. En didactique des langues, Byram (1997) souligne que la compétence linguistique ne peut être dissociée de la compétence culturelle, entendue comme un savoir transmis permettant de reconnaître et d'interpréter les comportements d'un groupe social.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette approche conduit à la reconnaissance de la compétence culturelle comme un élément clé de l'apprentissage. Pour Porcher (1988), la compétence culturelle correspond à la capacité de percevoir les systèmes de classement d'une communauté sociale et, pour l'apprenant étranger, à anticiper les comportements attendus dans une situation donnée. Elle a donc une portée pédagogique puisqu'elle permet à l'apprenant d'interpréter correctement un message, en fonction du contexte, des interlocuteurs et du moment. Meng (2010) souligne que l'acquisition de la compétence culturelle ne doit pas se réduire à une accumulation de contenus scolaires, mais qu'elle implique une véritable ouverture sur l'environnement de l'autre et un enrichissement personnel.

À cette dimension s'ajoute la compétence interculturelle, comprise comme la capacité de reconnaître et d'accepter l'autre dans sa différence, tout en gérant les malentendus issus de la confrontation de valeurs culturelles distinctes. Selon Byram (1997), cette compétence implique la médiation entre cultures, la compréhension des systèmes de valeurs de l'autre et la capacité d'agir de manière appropriée dans des situations interculturelles. Elle vise à favoriser le dialogue entre cultures, à valoriser les modes de vie de chaque groupe et à développer le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre. Elle constitue une composante essentielle de la compétence culturelle et occupe une place centrale dans les pratiques pédagogiques orientées vers la préparation des apprenants à évoluer dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

Parallèlement, la compétence orale constitue un aspect central dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle implique non seulement l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances à travers l'écoute, mais aussi la capacité à comprendre et interpréter les messages entendus de manière autonome. L'enseignant joue un rôle crucial en sélectionnant des supports adaptés et en guidant l'apprenant dans des stratégies d'écoute avant, pendant et après le message, afin de favoriser la compréhension et la mémorisation des informations (Cuq, 2003).

La construction des connaissances s'inscrit dans une dynamique à la fois active et interactive. Elle peut se concevoir à travers différentes approches, notamment l'approche hypermédia, qui considère les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme des médiateurs de l'apprentissage, et l'approche sociomédiatique, centrée sur la collaboration et la co-construction des savoirs. Cette vision rejoint la perspective constructiviste de Piaget (1964), pour qui l'apprentissage est un processus actif dans lequel l'apprenant mobilise ses schèmes cognitifs et construit son savoir à partir de ses expériences et de ses interactions avec l'environnement (Costa & Liebmann, 1995).

Dans ce cadre, l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) constitue un prolongement naturel du processus d'apprentissage constructiviste. Ces technologies regroupent des savoirs, méthodes et outils permettant de produire, stocker et partager des documents écrits, sonores et visuels, favorisant ainsi l'accès aux contenus linguistiques et culturels. L'audiovisuel, en particulier, joue un rôle central en mettant en relation son et image, ce qui facilite la compréhension et l'appropriation des contenus par les apprenants (Cuq, 2003 ; Mayer, 2009).

Le dessin animé, en tant que support audiovisuel, se définit comme un ensemble d'images animées constituant un contenu symbolique et culturel transmis à travers des récits ou des épisodes. Selon Cuq et Gruca (2007), la séquence d'images sert de point d'appui pour accéder à la compréhension globale du message sonore, en représentant les personnages, le cadre spatio-temporel et les éléments non linguistiques de la communication. Par ailleurs, Blanc et Navarro (2012) soulignent que le dessin animé, en familiarisant l'enfant avec la structure narrative, contribue au développement des quatre compétences langagières (écouter, parler, lire et écrire). Il constitue ainsi un outil

illustratif, déclencheur et moteur, favorisant l'expression orale, la mémorisation et la motivation des apprenants (Arrevalo, 2013 ; Lancien, 2004).

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, l'intégration de supports audiovisuels, tels que le dessin animé, trouve un appui théorique dans la théorie du double codage de Paivio (1991). Selon cette approche, les informations sont traitées simultanément par deux systèmes cognitifs distincts : le système verbal, pour le langage, et le système non verbal, pour les images. Cette double codification permet aux apprenants de mieux comprendre et mémoriser les contenus, car l'association des images et des sons offre des voies complémentaires d'accès à l'information.

Cette perspective est renforcée par la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009), qui souligne que la combinaison d'éléments visuels et auditifs réduit la charge cognitive et favorise l'apprentissage actif. Dans la classe de FLE, l'usage du dessin animé illustre parfaitement cette approche : les séquences animées mettent en scène des personnages et des situations, combinant récit visuel et langage oral, ce qui facilite la compréhension, stimule la motivation et encourage l'expression orale. L'apprenant ne se contente pas de recevoir passivement le contenu, mais construit activement ses connaissances en mobilisant simultanément les deux canaux cognitifs proposés par ces théories.

Enfin, l'utilisation de l'audiovisuel présente des implications pédagogiques majeures pour l'enseignant. Elle permet de transformer la relation didactique en diminuant le rôle exclusif de l'enseignant en tant que transmetteur d'informations, pour favoriser une régulation plus active et un accompagnement ciblé des apprentissages (Cuq, 2003). Le recours au dessin animé ne se limite pas à un simple divertissement : il constitue un véritable outil pédagogique. Dans la classe de FLE, il contribue à articuler langue et culture, favorise l'expression orale, la mémorisation et la motivation des apprenants, et enrichit leur compétence interculturelle (Arrevalo, 2013 ; Blanc & Navarro, 2012 ; Lancien, 2004).

## **2. Cadrage pratique**

### **2.1 L'objectif de l'expérimentation**

Cette recherche a pour objet d'évaluer l'impact de l'animation en tant que support audiovisuel sur l'enseignement-apprentissage du FLE auprès d'apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire. Notre démarche méthodologique consiste à analyser dans quelle mesure l'intégration de documents audiovisuels contribue à la construction et à la consolidation des connaissances linguistiques et référentielles. Le premier objectif de cette expérimentation est de déterminer comment l'animation, mobilisée comme ressource pédagogique, peut favoriser les processus de mémorisation et de structuration des savoirs chez les apprenants. Le second objectif est d'examiner comment ce type de support facilite la mise en œuvre des pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE, en améliorant à la fois la compréhension et la participation des apprenants.

Ces objectifs permettent de mettre en lumière l'importance de l'intégration de l'audiovisuel dans les pratiques didactiques et d'observer de manière empirique la valeur ajoutée de l'animation dans le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants.

### **2.2 Présentation des principales hypothèses de recherche**

Dans le cadre de notre recherche expérimentale menée en didactique du français langue étrangère, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante :

**Hypothèse principale :** le recours au visionnage d'un dessin animé pourrait aider les apprenants dans la construction de leurs connaissances.

À partir de cette hypothèse générale, nous proposons les hypothèses expérimentales suivantes :

**Première hypothèse (H1) – Questionnaire initial (Q1) :** Nous supposons que les participants des deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) produiront un nombre similaire de réponses au questionnaire initial (Q1).

**Deuxième hypothèse (H2) – Questionnaire final (Q2) :** Nous supposons que les participants des deux groupes produiront davantage de réponses au questionnaire final (Q2) qu'au questionnaire initial (Q1).

**Troisième hypothèse (H3) – Comparaison intergroupes :** Nous supposons que les participants du groupe expérimental produiront plus de réponses au questionnaire final (Q2) que les participants du groupe témoin.

### **2.3 Le matériel expérimental**

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons mobilisé différents supports pédagogiques et techniques. Un texte écrit portant sur un animal familier, en l'occurrence le chat, a été sélectionné afin de travailler la compréhension écrite et de familiariser les apprenants avec un lexique simple et accessible. Un ordinateur a été utilisé comme outil technique indispensable pour la diffusion des supports numériques. Afin de favoriser une approche multimodale, une vidéo portant sur le même thème, repérée sur la plateforme YouTube, a été intégrée. Celle-ci permet de stimuler l'écoute, d'enrichir la compréhension orale et d'exploiter le canal visuel pour renforcer la mémorisation. Enfin, deux questionnaires, l'un initial et l'autre final, ont été conçus : le premier afin d'évaluer les connaissances et représentations des apprenants avant l'expérimentation, et le second pour mesurer les progrès réalisés et l'impact des supports utilisés.

### **2.4 Les participants**

Notre expérimentation a été conduite dans une classe de cinquième année primaire dans une école primaire située en Algérie. L'échantillon de recherche se compose de deux groupes issus de la même classe, chacun constitué de 17 apprenants : un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2).

Dans le cadre de cette expérimentation, deux questionnaires (initial et final) ont été administrés afin d'évaluer les connaissances des participants avant et après l'intervention. Le groupe expérimental (G2) a bénéficié du visionnage d'un dessin animé décrivant un chat, tandis que le groupe témoin (G1) a travaillé sur la lecture d'un texte écrit ayant un contenu sémantiquement équivalent à celui de la vidéo.

Le choix de la cinquième année primaire n'est pas fortuit : ce niveau d'enseignement est régi par des programmes officiels qui privilégient une approche communicative de la langue et insistent sur le développement équilibré des compétences de l'oral et de l'écrit (Plans annuels de français, 5AP). Le programme annuel de ce niveau repose sur une durée de 31 semaines, incluant deux semaines consacrées à l'évaluation diagnostique et à la vérification des prérequis en début d'année. Les séquences d'apprentissage s'étendent généralement sur neuf séances d'une heure et trente minutes, soit un volume horaire global de 13 heures 30 minutes par séquence.

Dans cette perspective, une place importante est réservée à l'oral, considéré comme un vecteur prioritaire de la communication en langue étrangère. L'enseignant est encouragé à exploiter divers supports, tout en gardant une certaine flexibilité pédagogique pour adapter le déroulement des séquences aux spécificités de chaque situation de classe. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre expérimentation, visant à évaluer l'apport de l'audiovisuel – en particulier l'animation – dans la construction des connaissances et le développement des compétences langagières en FLE.

## 2.5 L'observation de classe

L'observation conduite dans une classe de 5<sup>e</sup> année primaire visait à apprécier les conditions pédagogiques et interactionnelles dans lesquelles s'inscrit l'expérimentation. Elle a permis de mettre en évidence un climat globalement favorable à l'apprentissage, marqué par une organisation matérielle fonctionnelle, une gestion du temps efficace et une implication notable des apprenants. Les pratiques de l'enseignante, s'appuyant sur l'Approche par compétences et divers supports didactiques, ont contribué à maintenir la motivation et l'attention des apprenants. Malgré une participation surtout individuelle et des échanges limités entre pairs, la dynamique de classe observée a offert un contexte propice au bon déroulement de l'expérience.

## 2.6 Procédure expérimentale

L'expérimentation, d'une durée d'une heure trente, a été menée auprès de deux groupes d'apprenants de cinquième année primaire répartis en deux séances distinctes : un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2). Pour le groupe témoin (G1), la séance a débuté, pour les deux groupes par la distribution d'un questionnaire initial (voir Annexe 1) visant à évaluer les connaissances antérieures des apprenants.

La séance, destinée au premier groupe, consiste à exploiter un texte informatif intitulé « *Le chat* » pour développer la compréhension écrite. Après une courte discussion sur les animaux domestiques, l'enseignante distribue le texte et le lit expressivement pour capter l'attention. Une compréhension globale est menée à l'aide de questions simples, par exemple : « *À quelle famille appartient le chat ?* » ou « *Que fait-il durant la journée ?* ». Un travail lexical suit, portant sur des mots comme *félin*, *feuler* ou *nyctalope*, expliqués à l'aide de gestes, d'images ou de synonymes. Une compréhension détaillée est ensuite guidée par des questions précises, telles que : « *Que mange le chat ?* » ou « *Comment communique-t-il ?* ». Les élèves reformulent ensuite des phrases du texte, par exemple : « *Le chat est un animal propre* » ou « *Le chat ronronne quand il est content* ». Cette étape permet de vérifier l'assimilation. L'enseignante compare ensuite les informations du texte aux connaissances initiales des apprenants pour corriger les malentendus. Elle rappelle enfin les points essentiels nécessaires pour répondre au questionnaire. La séance se termine par l'évaluation individuelle à l'aide du questionnaire final. Après la lecture de ce texte, les apprenants ont été invités à compléter le questionnaire final.

La séance, destinée au groupe expérimental (G2), exploite une vidéo documentaire sur le chat (voir la transcription de la vidéo en Annexe 2) pour développer la compréhension orale. Après une courte discussion sur les animaux que les élèves connaissent, la vidéo est visionnée une première fois pour identifier le thème général : « *Le chat est un animal domestique et un félin* ». L'enseignante guide ensuite une compréhension globale, par exemple en demandant : « *Que mange le chat ?* ». Un travail lexical est mené sur des mots entendus dans la vidéo, tels que *ronronner*, *tigré* ou *rétractile*, en s'appuyant sur les images du dessin animé. Une seconde écoute permet de repérer des informations précises, comme « *Le chat dort plus de la moitié de la journée* » ou « *Il chasse souvent les souris* ». Les élèves reformulent ensuite des phrases simples, par exemple : « *Le chat voit bien la nuit* ». Cette reformulation permet de vérifier l'appropriation. L'enseignante compare ensuite les nouvelles informations avec les idées initiales des élèves pour corriger d'éventuelles erreurs, comme « *Non, le chat n'est pas herbivore* ». Avant l'évaluation, elle rappelle les points importants. Enfin, les élèves complètent individuellement le questionnaire final pour mesurer leurs acquis (voir le texte en Annexe 2).

Cette procédure a pour finalité de vérifier dans quelle mesure le recours à l'animation en classe de FLE, en comparaison avec un support écrit traditionnel, favorise la construction et l'appropriation de nouvelles connaissances en classe de FLE.

### 3. Présentation des résultats

#### 3.1 Présentation des réponses au questionnaire initial (Q1) pour les deux groupes (G1 & G2)

Les données ont été analysées selon le plan  $S < G2 > * Q1$ , dans lequel les lettres S, G et Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe témoin ayant lu un texte d'aide ; G2 = groupe expérimental ayant visionné une vidéo) et Questionnaire (questionnaire initial). Les résultats montrent que le facteur Groupe n'est pas significatif :  $F(1,18) = 16.900, p > .001$ . Les réponses au questionnaire initial ne varient donc pas en fonction des groupes (Moyenne G1 = 4.300 vs Moyenne G2 = 4.200). Ainsi, lors du questionnaire initial, les sujets des deux groupes produisent un nombre de réponses équivalent.

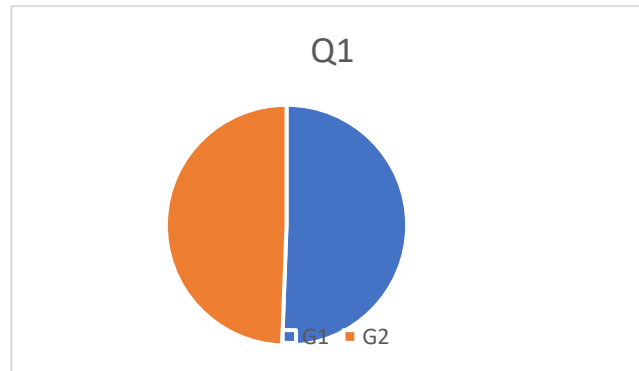


Figure 1. Moyennes et Écarts type des réponses au questionnaire (initial (Q1) en fonction des groupes (G1 vs G2)

#### 3.2 Deuxième analyse : présentation des réponses au questionnaire final (Q2)

Les résultats du questionnaire final (Q2) ont été examinés en tenant compte du plan d'analyse  $S < G2 > * Q2$ , dans lequel : S correspond au facteur *Sujet* (facteur aléatoire), G correspond au facteur *Groupe* (G1 = groupe témoin ayant lu un texte d'aide ; G2 = groupe expérimental ayant visionné une vidéo), Q2 correspond au *questionnaire final*. L'analyse de variance indique que le facteur Groupe est hautement significatif ( $F(1,18) = 87,120 ; p < 0.0001$ ). Les résultats montrent une différence notable entre les deux groupes au questionnaire final. En effet, la moyenne des réponses est de 5,100 pour le groupe témoin (G1) et de 7,800 pour le groupe expérimental (G2). Ces résultats confirment que l'utilisation de la vidéo comme support didactique a eu un impact positif sur les performances des apprenants par rapport à la simple lecture d'un texte d'aide (voir Figure 2).

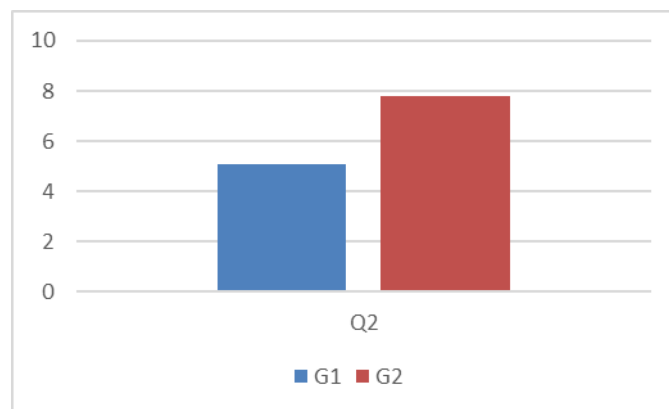


Figure 2. Moyennes et Écarts type des réponses au questionnaire (Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2)

### 3.3 Troisième analyse : présentation des réponses aux questionnaires initiaux (Q1) et final (Q2) pour l'ensemble des groupes (G1 et G2)

Les données ont été analysées selon le plan  $S < G2 > * Q2$ , dans lequel les lettres renvoient respectivement aux facteurs suivants : S : Sujet (facteur aléatoire), G : Groupe (G1 = groupe témoin ayant lu un texte d'aide ; G2 = groupe expérimental ayant visionné une vidéo), Q : Questionnaire (Q1 = questionnaire initial ; Q2 = questionnaire final).

Les résultats indiquent que :

Le facteur Groupe est significatif ( $F(1,18) = 35,280 ; p < 0,0001$ ). Les performances diffèrent selon le groupe, avec une moyenne de 4,7 pour G1 contre 6 pour G2.

Le facteur Questionnaire est également significatif ( $F(1,18) = 48,400 ; p < 0,0001$ ). Les scores moyens progressent de manière notable entre les deux passations (moyenne Q1 = 4,25 vs moyenne Q2 = 6,45).

L'interaction Groupe  $\times$  Questionnaire est significative ( $F(4,45) = 19,600 ; p < 0,0001$ ). Cela signifie que l'évolution des scores entre Q1 et Q2 dépend du groupe auquel appartiennent les participants.

Ces résultats confirment que l'effet du support utilisé (texte d'aide vs vidéo) influe différemment sur les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 (voir Figure 3).

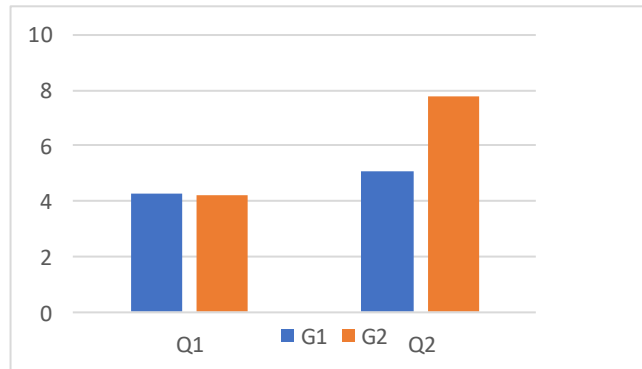


Figure 3. Moyenne de réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2)

## 4. Interprétation des résultats

Cette expérimentation, menée auprès des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ayant des difficultés dans la construction des savoirs, visait à évaluer l'efficacité du recours au dessin animé dans la mémorisation et l'appropriation des connaissances en FLE. L'analyse des résultats au questionnaire initial (Q1) a confirmé notre première hypothèse (H1) : les deux groupes (G1 et G2) produisent un nombre équivalent de réponses, grâce à leurs prérequis et connaissances antérieures. En effet, les moyennes étaient proches (moy G1 = 4,300 ; moy G2 = 4,000), avec un faible écart type (0,423 et 0,416). Ces résultats indiquent que les participants des deux groupes possédaient un niveau homogène avant l'expérimentation et partageaient les mêmes connaissances thématiques.

L'analyse comparative des résultats entre le questionnaire initial (Q1) et le questionnaire final (Q2) a validé notre deuxième hypothèse (H2). Les deux groupes ont produit un nombre plus élevé de réponses au Q2 par rapport au Q1. Plus précisément, les résultats sont passés de moyennes proches de 4,2 – 4,3 au Q1 à 5,1 pour G1 et 7,8 pour G2 au Q2. Ces résultats montrent que, quel que soit le support utilisé (texte ou



dessin animé), les apprenants ont enrichi leurs réponses et mobilisé davantage de connaissances grâce aux systèmes d'aide proposés.

Enfin, les résultats du questionnaire final (Q2) ont confirmé notre troisième hypothèse (H3) : les participants du groupe expérimental (G2), exposés au dessin animé, ont produit un nombre de réponses significativement supérieur à celui du groupe témoin (G1). Cette différence (moy G1 = 5,1 vs moy G2 = 7,8) s'explique par l'efficacité du support audiovisuel, qui a favorisé une meilleure compréhension du thème étudié (« la description du chat »). Contrairement à la lecture magistrale d'un texte, plus exigeante cognitivement, le dessin animé a facilité le traitement de l'information et stimulé la mémorisation.

Ces résultats confirment que l'intégration de supports audiovisuels, et en particulier des dessins animés, constitue une stratégie pédagogique efficace en FLE. Elle permet de soutenir la construction des connaissances, d'améliorer la compréhension et de favoriser la participation active des apprenants, en rendant l'apprentissage plus accessible et motivant.

### **5. Discussion**

L'analyse statistique effectuée sur les résultats du questionnaire final (Q2) montre une différence hautement significative entre les deux groupes. Le groupe expérimental (G2), qui a bénéficié de la vidéo comme support didactique, obtient une moyenne nettement supérieure (moy G2 = 7.800) à celle du groupe témoin (moy G1 = 5.100), lequel n'a eu accès qu'à un texte d'aide. Cette supériorité des résultats du groupe G2 corrobore les travaux théoriques en didactique des langues qui soulignent l'impact positif de la multimodalité et de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009 ; Paivio, 1991 ; Mekkaoui, 2020).

En effet, selon la théorie de la double codification (Paivio, 1990), le recours simultané aux canaux visuel et verbal facilite le traitement de l'information et favorise une meilleure mémorisation. De plus, la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009) affirme que l'intégration de la vidéo comme support active plusieurs modalités cognitives, ce qui optimise la compréhension et l'appropriation du contenu.

Ainsi, les résultats empiriques obtenus dans notre étude ne confirment pas seulement l'efficacité de l'usage de la vidéo en contexte didactique, mais viennent également renforcer le cadrage théorique adopté, mettant en évidence l'importance de diversifier les supports pédagogiques pour améliorer l'apprentissage en FLE.

### **Conclusion**

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche confirment nos hypothèses de départ selon lesquelles le recours à l'animation exerce un effet positif et significatif sur la construction des connaissances en langue étrangère. En effet, l'analyse des données met en évidence une nette différence entre le groupe témoin, qui a travaillé à partir d'un texte d'aide, et le groupe expérimental, exposé à une animation. Ce dernier a manifesté une meilleure compréhension, une mobilisation accrue de ses ressources cognitives et une appropriation plus efficace des contenus.

Ces constats corroborent les apports du cadre théorique mobilisé, notamment les approches multimodales et les théories de l'apprentissage significatif, qui soulignent l'importance de la multimodalité et de la contextualisation pour favoriser l'activation des schémas cognitifs et la rétention des savoirs. L'animation, en tant que support didactique, facilite la médiation pédagogique en combinant simultanément des canaux visuels et auditifs et en créant un environnement d'apprentissage plus engageant et interactif.

D'un point de vue didactique, ces résultats invitent à repenser les pratiques pédagogiques traditionnelles et à intégrer davantage de supports animés dans

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'enseignant, en tant que médiateur, gagne à diversifier ses outils afin de stimuler la motivation, soutenir la compréhension et favoriser l'autonomie des apprenants. L'usage réfléchi de l'animation, articulé à des objectifs précis et à une progression adaptée, apparaît ainsi comme un levier incontournable pour renforcer l'efficacité des dispositifs d'enseignement/apprentissage et répondre aux besoins actuels des apprenants.

#### Références bibliographiques

- Arrevalo, M. (2013). *L'utilisation du dessin animé dans l'enseignement des langues*. Madrid : Ediciones Pedagógicas.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 32–48.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bertin, J.-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey : IGI Global.
- Blanc, M., & Navarro, C. (2012). *Le dessin animé comme support pédagogique dans l'apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Costa, A. L., & Liebmann, R. (1995). *The many faces of constructivism*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2007). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4<sup>e</sup> éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Lancien, F. (2004). *L'enfant et les images animées*. Paris : Éditions Retz.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mekkaoui, M. (2020). L'effet d'un environnement d'apprentissage sur la construction des connaissances en FLE. *Studii de gramatică contrastivă*, 34.
- Meng, X. (2010). *Compétence culturelle et enseignement des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Porcher, L. (1988). *Les cultures et l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Porcher, L. (1995). *Culture et communication*. Paris : Hachette.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

#### Annexe 1

##### Questionnaire :

Cochez la bonne réponse

Le chat est un animal domestique.

Oui Non

Les chats sont très importants pour chasser :

Les souris Les oiseaux

La femelle du chat s'appelle la chatte.

Oui Non

Pour parler, le chat :

Miaule Aboie

Le chat ronronne lorsqu'il est content.

Oui Non

Le chat est un animal :  
    Propre                      Sale  
Le chat est un animal nocturne.  
    Oui                        Non  
Quand il est en colère, le chat :  
    Griffe                    Saute  
Les chats sont plus sauvages que les chiens.  
    Oui                        Non  
Les chats sont des animaux :  
Carnivores                    Herbivores

## **Annexe 2**

### **Transcription de la vidéo : Le chat**

« Le chat, tout comme le lion, le tigre ou le léopard, appartient à la famille des félins. Cependant, il s'agit d'un petit félin domestique. Les variations morphologiques sont nombreuses : certains chats sont grands, d'autres petits ; certains sont tigrés, noirs ou blancs ; certains ont des poils longs, tandis que d'autres sont complètement dépourvus de poils, ce qui correspond aux différentes races existantes.

Les chats présentent un comportement plus indépendant que les chiens. Leur bien-être nécessite une certaine autonomie, leur permettant de rester à leur guise. Bien qu'ils dorment plus de la moitié de la journée, ils consacrent le reste du temps à explorer, jouer et chasser. Carnivores, ils consomment principalement de la viande, avec une préférence pour les oiseaux, les poissons et les souris.

Historiquement, les chats jouaient un rôle important dans la protection des vivres, en chassant les rongeurs qui pouvaient contaminer la nourriture par leurs excréments, présentant un risque sanitaire.

Le chat vit généralement en groupe familial : la femelle est appelée chatte, le petit est appelé chaton, et une portée peut comprendre plusieurs frères et sœurs. Il communique avec ses congénères et avec l'humain par différents sons : le miaulement, le ronronnement lorsqu'il est satisfait, le feulement en situation de menace, et l'usage des griffes lorsqu'il est agressif. Ces dernières sont rétractiles et ne sont sorties que pour attraper une proie.

Enfin, le chat se distingue par sa vision, notamment nocturne, et son agilité. Il peut sauter, grimper et retomber de hauteurs importantes, retrouvant presque toujours sa position sur ses pattes. C'est également un animal très propre, utilisant sa langue râpeuse pour éliminer saletés et impuretés sur tout son corps. »

**Mohamed MEKKAoui** est maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université de Mascara (Algérie). Ses travaux de recherche, ainsi que ses nombreuses participations et publications scientifiques, s'inscrivent dans une démarche interdisciplinaire et portent principalement sur la technopédagogie, la pédagogie de la créativité et la conception de dispositifs d'aide didactique pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) et du français sur objectifs spécifiques (FOS). Il s'intéresse également aux relations entre didactique, entrepreneuriat et économie du savoir, notamment à travers l'accompagnement de projets innovants dans le domaine des langues étrangères.

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0005-1570-7345>

Received: June 5, 2025 | Revised: October 29, 2025 | Accepted: December 6, 2025 | Published: December 15, 2025