

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURET DE LA RECHECHE
SCIENTIFIQUE

Université Mentouri- Constantine
Faculté de lettres et de langues étrangères
Département de langue et de littérature Françaises.
Ecole doctorale de Français
Antenne de Constantine

N°
Série :

**L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE
DU FLE Â TRAVERS LES JEUX DE RÔLES EN MILIEU
EXTRASCOLAIRE**

Mémoire présenté en vue de l'obtention de

MAGISTER EN
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Par **BENARAB Anissa**

Sous la direction du docteur **HACINI Fatiha**, Maître de conférences

Membres du jury

Président du jury :

Dr. Zetili Abdeslem, Maître de conférences, université –Mentouri-Constantine

Examineur :

Dr. Manaa Gaouaou, Maître de conférences, université de Batna.

Rapporteur :

Dr. Hacini Fatiha, Maître de conférences, université-Mentouri-Constantine.

2005-2006

A mes parents qui n'ont jamais cessé de croire en moi, qu'ils voient en ce travail le fruit des sacrifices qui'ils se sont volontairement imposés pour moi,
le témoignage de ma reconnaissance et de mon affection,
A mon cher époux, à sa famille qui m'ont toujours soutenue,
A Rabah, Amar, Imen et ma petite nièce kahina,
A mon amie et sœur Bouchagour Imene,
A mes grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines,
A la mémoire de mon oncle *Mustapha* que je garde au fond de mon cœur.

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement :

Mme HACINI Fatiha, ma directrice de recherche, pour les efforts qu'elle a
fourni pour la réalisation de ce travail,

Mmes et Mrs les membres du jury d'avoir bien voulu lire mon mémoire,
Tous mes enseignants qui ont contribué à ma formation et qui m'ont transmis
leur amour de la recherche, plus particulièrement :

Mr Dadci Mohamed-Salah, Mr Saaidi, Mme Cherrad Yasmina, Mme
Benachour Nedjma,

Mme Belagoueg Zoubida et mon amie Cherrad Nedjma.

Veillez trouver ici l'expression de mon profond respect et reconnaissance
indéfectible.

Je remercie également tous mes apprenants de l'école ULC.

Table des matières

	pages
Introduction générale	08
Problématique	10
Méthodologie	11
 Partie 1 : Approches théoriques et méthodologiques	
Chapitre I : Le Jeu de rôles	13
1- L'approche communicative	14
1.1. Sa théorie de l'apprentissage	15
1.2. Les activités d'expression	15
2- Le jeu de rôles, outil d'apprentissage	16
2.1. Définition du jeu de rôles	17
2.1.1. Le jeu de rôles en pédagogie	17
2.1.2. Le jeu de rôles en classe de langue	18
2.1.2.1. Le jeu de rôles dirigé	19
2.1.2.2. Le jeu de rôles ouvert	19
2.2. Historique du jeu de rôles	20
3- Démarches proposées par Leblanc pour la réalisation d'un jeu de rôles	22
3.1. Le choix des thèmes	24
3.2. La distribution des rôles	24
3.3. Les consignes de départ	25
3.3.1. Consignes en rapport avec le jeu	25
3.3.2. Consignes en rapport avec les objectifs d'apprentissage ..	25
3.3.3. Consignes en rapport avec le rôle de l'enseignant	26
4- Les indices d'apprentissage	26
4.1. Les indices intra-répliques	26
4.1.1. Les auto-répétitions	27
4.1.2. Les auto-corrrections	27

4.2. Les indices inter-répliques	27
4.2.1. Les étayages.....	27
4.2.2. Les hétéro-corrections	28
4.2.3. La réaction face à l'étayage ou à la correction.....	28
4.2.4. Les reprises amenant un enrichissement lexical.....	28
4.2.5. La circulation de mots.....	28
Chapitre II : L'Interculturel.....	30
1. Culture et langue.....	31
2- Définition de l'interculturel.....	32
3- Historique.....	33
4- L'approche interculturelle d'après M. Abdallah Preteille.....	34
5- Les compétences attendues.....	36
5.1. Les savoirs	36
5.2. Les savoir- être	37
5.3. Les savoir-faire	37
5.4. Les savoir- apprendre.....	38
6- Champ terminologique	38
6.1. La culture.....	38
6.2. L'intraculturel.....	40
6.3. Le stéréotype.....	40
6.4. L'ethnocentrisme	41

Partie 2 : Analyse des données

Chapitre I : Présentation de l'institution, du public et du corpus.....	43
1- L'institution.....	44
2- Profil des apprenants	44
3- Corpus.....	45
4- Les conventions de transcription.....	45

4.1. Les apprenants	46
4.2. Les tours de parole	46
4.2.1. Silences et pauses.....	46
4.3. Les rythmes	46
4.4. Voix et intonations.....	46
4.5. Transcriptions phonétiques.....	47
5- Grille d'analyse	47
Chapitre II - Présentation de la méthode <i>Reflets</i>	48
1- Présentation	49
1.1. Composition des différents dossiers	50
2- L'enseignement du vocabulaire dans la méthode "Reflets"	53
2.1. La rubrique Communiquer et Visionnez les variations	54
2.1.1. Visionnez les variations	54
2.1.2. Communiquez.....	55
Chapitre III – Analyse du corpus	
Thème I : Une voyante pas comme les autres	58
Les indices d'acquisition	61
Le(s) aspect(s) culturel(s)	62
Thème II : L'antiquaire	64
Les indices d'acquisition	66
Le(s) aspect(s) culturel(s)	67
Thème III : Invitez-les	69
Les indices d'acquisition	70
Le(s) aspect(s) culturel(s)	71
Thème IV : Qu'est- ce qu'on pourrait faire ?	72
Les indices d'acquisition	74
Le(s) aspect(s) culturel(s)	75

Thème V : Chez le médecin.....	76
Les indices d'acquisition	77
Le(s) aspect(s) culturel(s)	78
Chez le médecin (jeu n° 2)	78
Les indices d'acquisition	79
Chez le médecin (jeu n° 3)	80
Les indices d'acquisition	81
Le(s) aspect(s) culturel(s)	82
Thème VI : Au restaurant	83
Les indices d'acquisition	85
Le(s) aspect(s) culturel(s)	86
Conclusion générale	87
Bibliographie	91
Annexes.....	94

Introduction générale

Jusqu'à présent, le domaine de l'acquisition des langues a eu tendance à privilégier la grammaire par rapport au lexique et le mot était relégué au second plan. Toutefois, depuis quelques années, les chercheurs prennent conscience qu'une bonne connaissance du lexique est indispensable pour s'exprimer et communiquer dans une langue étrangère.

En effet, de plus en plus d'études en didactique et en psycholinguistique soulignent l'importance du lexique non seulement dans la maîtrise mais aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage du lexique n'est pas une tâche simple qui peut être effectuée en une seule phase, car connaître un mot ce n'est pas seulement le reconnaître visuellement, savoir le prononcer ou connaître ses propriétés (morphologiques, syntaxiques et sémantiques) mais c'est aussi connaître le contexte dans lequel il s'emploie et les fonctions pragmatiques qu'il remplit.

Dans les méthodes traditionnelles l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE s'est toujours limité à l'utilisation des dictionnaires, aux exercices structuraux, aux éternelles listes de mots, aux exercices de mémorisation sans contexte et hors situation et les documents étaient issus comme l'avance M. Bunjevac de : « (...) *contes remaniés, fausses pages de magazines au vocabulaire fabriqué, sondages truqués* (...) »⁽¹⁾.

Font alors leur entrée les méthodes communicatives et leur centration exclusive sur l'apprenant qu'elles placent face à des situations proches de la réalité quotidienne à ce propos M. C. Tréville et L. Duquette déclarent : « *Dans le cadre des approches communicatives, l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et signifiantes et*

¹) Bunjevac, M., 1987 : 223-224

l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production). » (2)

Comme nous l'avons compris, le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ont évolué ainsi que la méthodologie de l'enseignement. En effet, la place est faite à la communication et la classe devient le lieu d'interactions multiples.

Dans cet esprit d'interactions, l'accent est mis sur la dynamique de groupe, pour cela plusieurs activités sont proposées notamment les projets, les ateliers, les simulations, les jeux éducatifs, les jeux de rôles... etc. Selon N.Bailly et M Cohen., l'un de leurs objectifs est « (...) *instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication.* » (3).

Dans notre travail de recherche nous nous sommes intéressée à l'activité des jeux de rôles dans l'enseignement du vocabulaire du FLE en classe de langue ; cet intérêt vient du fait que nous enseignons dans un établissement extrascolaire où les cours dispensés sont élaborés à partir d'une méthode communicationnelle à savoir, *Reflets* dans laquelle l'une des activités pratiquée pour l'acquisition du vocabulaire n'est autre que le jeu de rôles.

Nous avons remarqué que cette activité suscite chez les apprenants un réel intérêt et un plaisir étonnant à la pratiquer contrairement à d'autres activités face auxquelles ils sont moins enthousiastes. Nos observations nous ont fait prendre conscience qu'à côté de cet engouement a lieu un processus d'apprentissage non seulement au niveau linguistique, plus particulièrement au niveau lexical, mais également aux niveaux culturel et communicationnel.

C'est pour essayer de mieux comprendre le fonctionnement du jeu de rôles dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE et de mettre en exergue les mécanismes entrant en jeu dans ce type d'interactions, que

²) Tréville M. C. et Duquette L., 1996 : 95

³) file://A:\approche communicative, N_Bailly et M_Cohen, tourdetoile.htm

nous avons soumis une série de jeux de rôles, enregistrés en classe de langue, à une analyse interactionnelle.

Problématique :

Depuis quelques années les chercheurs redécouvrent que pour s'exprimer correctement dans une langue étrangère, une bonne connaissance du lexique est indispensable dans la communication.

Le vocabulaire est pour l'apprenant ce que J-P. Cuq et I. Gruca qualifient de : « *canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel* » ⁽⁴⁾ et l'entrée par le vocabulaire est une tendance presque naturelle à tout apprenant d'une langue étrangère.

Outre les activités issues des méthodes anciennes comme méthodologie de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE, le jeu de rôles, activité communicationnelle à la fois ludique et instructive, peut permettre l'acquisition du vocabulaire de la langue visée et le réinvestissement de celui déjà acquis et cela à travers un ensemble d'interactions verbales qui constituent le jeu de rôles et qui sont échangées par groupes ou par pairs d'apprenants. Dans la méthode « *Reflets* », les thèmes des jeux de rôles sont conditionnés entre autres par l'enseignement lexical dispensé dans le programme, les consignes sont élaborées à partir des objectifs d'apprentissage recherchés.

Ce travail consistera donc à cerner la question de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE à travers les jeux de rôles en nous demandant :

- 1- Comment une activité telle que le jeu de rôles permet l'acquisition du vocabulaire de la langue visée ?

⁴) Cuq J-P. et Gruca I., 2003 : 363.

2- Quelles compétences entrent en jeu dans ce type d'interactions particulières : linguistique, culturelle, communicationnelle ?

Dans le jeu de rôles un intérêt particulier est porté aux dimensions culturelles voire interculturelles, la culture étant comme la langue une dimension de la compétence communicative, elle permet selon les termes de J. C. Beacco : « *l'acquisition d'une lucidité discursive et sociale.* » ⁽⁵⁾

Nous chercherons donc à savoir :

1- Comment apparaît l'aspect culturel et interculturel dans les jeux de rôles ?

2- Quels comportements adoptent les apprenants face à la culture de l'autre ? Et que peut apporter cette dimension à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE ?

Méthodologie

Le présent travail est constitué de deux grandes parties. La première partie constituée de deux chapitres, est consacrée à l'exposé des notions et théories qui représentent nos outils d'analyse.

Le premier chapitre, après un bref rappel concernant les approches communicatives, leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ainsi que leurs activités, se consacre au jeu de rôles, son historique, sa définition, ses caractéristiques et son usage dans l'enseignement

⁵) Beacco, J. C. 2000 : 4^e de page

des langues. Nous aborderons ensuite la démarche de Leblanc M. C. quant à la réalisation d'un jeu de rôles et les indices d'apprentissage selon lesquels il y a acquisition lexicale entre autre.

Dans le deuxième chapitre, nous nous intéressons à l'approche interculturelle selon Abdallah-Prétceille M. et ce qu'elle peut apporter à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Dans un champ terminologique, nous mettons en relief quelques concepts de la compétence culturelle à savoir : la culture, l'intraculturel, le stéréotype et l'ethnocentrisme.

La deuxième partie du travail qui prend en charge l'analyse des données, est constituée de trois chapitres. Dans le premier chapitre nous effectuons la présentation de l'institution où a eu lieu notre investigation, du public et de notre corpus. Nous y exposons également nos conventions de transcription et notre propre grille d'analyse qui s'adapte à notre travail. La structure de cette grille comportera les paramètres suivants :

- Le jeu de rôles, son thème, les mots à acquérir,
- Les indices d'acquisitions,
- L'aspect culturel et la dimension interculturelle dans le jeu de rôles.

Dans le deuxième nous présentons la méthode Reflets d'où sont tirés nos jeux de rôles. Le troisième chapitre englobe l'analyse de notre corpus.

Enfin, une conclusion générale viendra mettre en exergue les résultats obtenus et apporter des éléments de réponses à notre questionnement de départ.

Partie 1 : Chapitre I

LE JEU DE RÔLES

Introduction :

Notre recherche aborde l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire à travers des jeux de rôles tirés de la méthode *Reflets* ; cette méthode ainsi que l'activité des jeux de rôles relèvent des méthodes dites communicatives, il est de ce fait essentiel d'apporter quelques éclairages concernant cette approche de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

1- L'approche communicative

Les méthodes traditionnelles ont longtemps été critiquées quant à leurs manières d'appréhender l'oral, souvent limitées à l'apprentissage par cœur ou encore à la répétition de phrases figées. Par ailleurs, elles s'attardaient davantage sur la forme et la structure des langues négligeant ainsi les éléments contextuels en rapport direct avec les échanges langagiers.

C'est en réaction à ces méthodes qu'est née, au début des années 80, l'approche communicative, une approche qui se donne pour objectif d'apprendre à des apprenants à communiquer dans une langue étrangère, c'est à ce propos que Moreau M. L. déclare : « *Les approches communicatives visent du moins en théorie, à développer les aptitudes de communication fonctionnelles d'apprenants à la recherche d'un outil d'intégration sociale et professionnelle.* » ⁽⁶⁾ De ce fait, les besoins des apprenants sont pris en considération en fonction de leurs objectifs.

La conception que se fait l'approche communicative de la langue est que cette dernière est considérée comme étant un instrument de communication ou d'interaction sociale.

⁶) Moreau M. L., 1997 : 47-49.

Pour qu'une communication soit efficace, l'apprenant se trouve dans l'obligation de produire des énoncés non seulement, en rapport avec son intention de communication mais aussi, conformes à la situation de communication.

Contrairement aux anciennes méthodes, l'approche communicative sélectionne son contenu à partir des besoins langagiers des apprenants, leurs intérêts, leurs buts et les actes de paroles dont ils pourraient avoir besoin.

1.1. Sa théorie de l'apprentissage

Dans l'approche communicative, l'apprenant est au centre de l'enseignement / apprentissage de la langue, il participe de manière active et autonome à son apprentissage, l'enseignant lui donne l'occasion de produire sans avoir à le corriger systématiquement.

L'approche communicative se distingue par son traitement de l'erreur à laquelle elle attribue différentes sources, notamment les interférences avec la langue maternelle, ou la surgénéralisation des règles de la langue étrangère et de ses irrégularités.

1.2. Les activités d'expression

Selon E. Bérard, « *Les activités valorisées dans l'approche communicative sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant. Outre les activités de compréhension, les activités d'expression.* » ⁽⁷⁾

Par activités d'expression elle entend, celles qui ont pour support des documents écrits ou audio-visuels et à partir desquels l'apprenant s'inspire dans sa production.

⁷) Bérard E., 1991 : 56.

Les jeux grammaticaux, communicatifs ou lexicaux permettent à l'apprenant d'apprendre en s'amusant. Parmi ces activités, les jeux de rôles dont le principe est que les apprenants tentent de simuler des activités langagières comme elles s'effectuent dans les interactions de la vie courante.

Le jeu de rôles comme activité d'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE, constitue l'objet de notre recherche. Nous tenterons entre autre de mettre en exergue ses particularités, son évolution, les démarches à suivre lors de son élaboration, etc. Cela afin de mieux cerner son fonctionnement dans le domaine pédagogique.

2- Le jeu de rôles, outil d'apprentissage

« Le cerveau fonctionne mieux quand il s'attend à une activité complexe et agréable comme le jeu, il se met en éveil prêt à enregistrer. La monotonie l'endort. L'ennui l'empêche de rester actif. Le cerveau aime « jouer » ». (8)

Le tournant communicatif opéré dans les années 70 au niveau des instructions officielles et dans une perspective de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère a permis de considérer la langue comme outil de communication. Ainsi les exercices structuraux et la répétition laisseront place aux jeux, notamment le jeu de rôles déjà utilisé dans différents domaines comme la psychothérapie ou la formation professionnelle, nous nous en tiendrons évidemment dans notre recherche à sa pratique en pédagogie et, plus précisément, dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire.

Cette activité présente un véritable potentiel dans la mesure où l'on assiste à un enthousiasme et une motivation dont on connaît le rôle moteur en apprentissage. Nous nous attacherons donc dans ce mémoire à montrer

⁸) Barth Britt- Marie, 1987, membre.lycos.fr

comment cette activité peut aider l'apprenant à enrichir son vocabulaire mais également à réutiliser celui déjà acquis et ce, dans un cadre bien particulier, la classe de langue.

2.1. Définition du jeu de rôles

Parmi les techniques d'expression et de communication orales utilisées en pédagogie, en psychologie sociale et en formation professionnelle, le jeu de rôles occupe actuellement une place privilégiée. Sa pratique permet, en effet, aux enseignants, aux éducateurs et aux formateurs de toute spécialisation d'évoluer dans l'approche de leur tâche professionnelle et de mieux se connaître eux-mêmes.

Les définitions du jeu de rôles varient d'un auteur à un autre, chacun en avance une par rapport à ses expériences respectives. Pour sa définition globale nous citerons celle de Paquay L. :

« Le jeu de rôle (role-playing) est une scène improvisée par deux ou plusieurs membres d'un groupe à partir d'un thème (professionnel, social, familial, actuel ou futur) suffisamment général pour permettre à chaque personnage de jouer le rôle à sa manière avec toutes les possibilités formatives par prise de conscience, qu'entraîne une telle méthode active »⁹⁾

2.1.1. Le jeu de rôles en pédagogie

En pédagogie, il peut être défini comme *« Une activité pédagogique qui consiste en des simulations particulières ; technique visant à représenter*

⁹⁾ Paquay L., techniques de formation, 1997 : 44

des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs. » ⁽¹⁰⁾

2.1.2. Le jeu de rôles en classe de langue

Dans notre recherche, il est question du jeu de rôles dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères où il est défini par Caré (1983) comme étant « *« une technique d'animation de classe » soit en prolongation d'une leçon, soit au cours d'une leçon dans une approche centrée sur les besoins langagiers et culturels des apprenants, soit comme procédure d'évaluation des compétences. »* ⁽¹¹⁾

Dans le jeu de rôles il existe une réelle implication personnelle de la part de l'apprenant qui se trouve dans l'obligation d'utiliser tous les outils de la langue qui lui permettent de s'exprimer, intégrant de la sorte, verbal et non verbal.

Dans une approche didactique, le fait qu'un apprenant pratique un jeu de rôles, fait de lui un joueur ; de par l'exercice d'incarnation, un acteur puisqu'il est observé par un public (les autres apprenants et l'enseignant) et en même temps un apprenant car il se doit de mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles, à cela s'ajoutent éventuellement d'autres contraintes, notamment les consignes de départ concernant entre autres la construction du scénario.

Il existe deux sortes de jeu de rôles utilisés en classes de langue, le jeu de rôles dirigé et le jeu rôles ouvert.

¹⁰) <http://wikini.tuxcafe.org>

¹¹) Leblanc, 2002 : 17.

2.1.2.1. Le jeu de rôles dirigé

Il représente une technique d'apprentissage et d'acquisition linguistique qui permet l'utilisation des préacquis lexicaux et syntaxiques, il contribue donc, dans un premier temps, à l'évaluation de ce qui a été retenu ou non de l'unité en question, dans un deuxième temps, à l'appropriation des acquis et leur mise en situation.

2.1.2.2. Le jeu de rôles ouvert

La séquence n'est pas décrite dans sa totalité, ce sont les apprenants qui décident du scénario. Ici on ne s'arrête pas aux acquis concernant le lexical, le grammatical ou les actes de paroles, mais plutôt aux acquis langagiers et non verbaux des apprenants.

Il est nécessaire, du moins au début de l'apprentissage, d'avoir recours à des aides lexicales servant d'amorce aux joueurs.

Le jeu de rôles comprend, la plupart du temps, trois étapes :

- La mise en train ou l'échauffement où les participants préparent le contenu de leur scénario, suivant les consignes de l'enseignant.
- Le jeu, pendant lequel ils jouent ce qu'ils ont préparé sous l'œil avisé de l'enseignant et du public d'apprenants.
- La synthèse ou l'évaluation apparaît sous forme de dialogue ou discussion entre enseignant et apprenants (participants et non participants) sur les maladresses repérées, permettant ainsi, une analyse des conduites en terme de stratégies.

Moyen général d'animation, le jeu de rôles rend vivant l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, en joignant la gestuelle à la parole.

Il permet une meilleure intégration de la matière donc, l'acquisition d'un savoir.

La situation d'apprentissage se trouve ainsi biaisée du fait que, l'apprenant devient plus actif et les hiérarchies s'estompent, permettant une meilleure communication et un apprentissage à la fois ludique, attrayant et instructif.

2.2. Historique du jeu de rôles

Les jeux de rôles ont toujours existé. Dès l'enfance l'individu joue à simuler différents rôles de la vie quotidienne ; il joue au docteur, au marchand de légumes, au policier ou autres. Sans le savoir, il participe à cet exercice de socialisation.

Le jeu de rôles a fait son apparition dans les domaines de la psychosociologie et la psychiatrie où il se verra développer grâce aux travaux du sociologue et médecin psychiatre autrichien J-L Moreno (1889-1974) qui procédera à la théorisation du concept noyau du jeu de rôles, à savoir « l'homme comme acteur en situation ».

« Moreno s'est inspiré de « la spontanéité créatrice des enfants » pour mettre en place le psychodrame et utiliser la notion de rôle » ⁽¹²⁾.

Trois types de représentations ont été l'objet de l'expérimentation de Moreno, la plus simple fut celle connue sous l'appellation de « théâtre spontané » (1923-1924) dont le principe était de faire improviser des étudiants sur un thème précis proposé au préalable par l'auteur.

Est apparu, par la suite, « le journal vivant » où étaient joués des faits divers parus dans les journaux.

Le jeu de rôles spontané a ensuite évolué de la pratique théâtrale à son utilisation à des fins thérapeutiques individuelles ou de groupe. Il ne s'agissait

¹²) <http://www.psynem.necker.fr>

plus de mises en scène fictives mais de situations réelles de la vie même des participants. Cette activité avait pour objectif de faire revivre aux joueurs certains traumatismes et angoisses, afin de les extérioriser et de s'en libérer. Anne Ancelin-Schutzenberger* déclare à ce sujet : « *Il essaye « le jeu de rôles » et le « renversement de rôles » (...) pour faire prendre à chacun conscience du vécu réel de l'autre* » (13)

Qu'il s'agisse de théâtre spontané, de journal vivant ou d'exercices thérapeutiques, il est toujours question d'une phase où les participants préparent une scène, distribuent des rôles et font un choix de thème. Il y a toujours un « guideur » qui a pour tâche d'observer et d'intervenir en cas de besoin.

C'est à Moreno que revient l'idée de mettre en évidence, dans l'interaction, le verbal et le non verbal tels que paroles, gestes, silences, action et interactions.

En France, c'est dans les années cinquante que le jeu de rôles a fait son apparition grâce à Ancelin-Schutzenberger, alors qu'en Angleterre il occupait déjà une place considérable et cela, dès la seconde guerre mondiale. Schutzenberger s'en est servi dans un premier temps comme méthode de formation personnelle, ayant pour objectif de cerner le vécu des joueurs et mieux le comprendre.

Dans un deuxième temps, comme outil d'apprentissage socioprofessionnel connu sous le nom de « business games » qui permettrait l'acquisition de savoir-faire professionnels et relationnels dans des domaines différents.

Enfin, comme méthode pédagogique utilisée, entre autre, dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes.

L'entrée du jeu de rôles en milieu scolaire s'est faite de manière astucieuse et un tant soit peu indirecte ; en effet, il s'agissait davantage de

*) Anne Ancelin-Schutzenberger (1919), psychologue et psychothérapeute française. Professeur émérite à l'université de Nice. Connue du grand public pour ses apports dans le champ de la psychogénéalogie.

13) <http://www.psychogenealogie.name.fr>

lectures continues à plusieurs voix ou de petites histoires ou contes joués lors de petits spectacles de fin d'année. En se référant à Puren, Leblanc déclare : « Selon Puren (1988), l'idée de dramatiser des dialogues dans les méthodes de langues des années soixante et soixante-dix, remonterait aux conseils donnés en 1884 par Girard pour le développement des méthodes actives dans l'enseignement primaire »⁽¹⁴⁾. Il s'agit là des premières esquisses du jeu de rôles.

En didactique des langues, le jeu de rôles a pris toute son ampleur vers les années 80, l'approche communicative y était pour beaucoup de choses étant donné que son évolution a permis l'apparition des techniques et approches interactives qui ont contribué, de façon spectaculaire, à faire de l'enseignement / apprentissage des langues, jusque là renfermé sur la vie interne de la classe, une ouverture sur le monde et la vie extérieurs. Le jeu de rôles devient d'après A. Patchod et P.Y. Roux, une sorte de « *technique d'improvisation théâtrale plus ou moins libre dont l'objectif est de favoriser la communication entre les élèves tout en permettant une production personnalisée des acquis langagiers ou comportementaux* »⁽¹⁵⁾. Il est donc question, de valoriser l'expression orale dans tous ses aspects et veiller à articuler langue et culture au sein de cet enseignement.

3- Les démarches proposées par Leblanc pour la réalisation d'un jeu de rôles

Pour expliquer sa démarche, Leblanc commence tout d'abord par donner des éclairages quant au système éducatif chinois dont est issue la majorité de ses apprenants et qui permettrait d'expliquer certains de leurs

¹⁴) Leblanc, 2002 : 15

¹⁵) A. Patchod et P.Y. Roux dans *Les activités d'expression orale en classe de langue - 3^{ème} partie* - (<http://www.mission-laique.asso.fr>)

comportements et attitudes, non seulement face à la situation d'apprentissage mais également face à l'enseignant .

L'approche communicative est quasi absente dans le système éducatif chinois en raison du nombre d'effectif en classe ; l'élève chinois, de ce fait, n'est pas considéré comme étant le centre de l'enseignement, laissant ainsi la vedette à l'enseignant, perçu alors comme celui qui détient le savoir et c'est à lui que revient le droit de désigner qui peut ou non prendre la parole. Ceci a pour conséquence une réticence de la part des apprenants à prendre des initiatives, qu'il s'agisse de questions ou d'opinions personnelles. Mais cette gêne est en grande partie liée à des règles de convenances, de politesse et de respect auxquelles ont été habitués les chinois dès leur tendre enfance.

« A moins d'y être incités expressément, ils ne sont guère enclins à prendre l'initiative de la parole, à poser des questions et à exprimer une opinion personnelle devant les autres. D'ailleurs, ces attitudes seraient jugées comme inconvenantes en milieu scolaire et heurteraient les codes de politesse auxquelles ils ont été habitués depuis l'enfance. » ⁽¹⁶⁾

La première tâche à laquelle elle s'est trouvée confrontée n'est autre que celle de convaincre ses apprenants de la crédibilité du jeu de rôles, car au delà de son aspect ludique et divertissant, le jeu de rôles est une méthode pédagogique qui a déjà fait ses preuves dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

La seconde tâche consiste à créer un environnement où règne une confiance en soi et envers les autres, dans le but de se débarrasser d'une éventuelle angoisse et cela pour arriver à sensibiliser ces individus à la spontanéité et à stimuler leur imagination, car spontanéité et imagination sont essentielles dans l'exercice de création de scénarios. L'initiation à l'improvisation se fait de manière progressive et tout comportement non

¹⁶) Leblanc, 2002 : 29.

verbal produit par l'apprenant tel que gestes, mimiques...etc. est pris en considération et est fortement encouragé.

Le déroulement du jeu de rôles s'effectue en trois temps : avant le commencement du jeu, l'enseignante aide ses apprenants en proposant des mots susceptibles de les aider lors de l'élaboration du scénario.

Pendant le jeu, les apprenants se retrouvent seuls face à leur création, ils en sont à la fois les auteurs et les acteurs, pas d'interventions de la part de l'enseignante, seule une écoute attentive et omniprésente est envisageable.

Une fois que les participants au jeu aient terminé de jouer le scénario, l'enseignante peut intervenir et ses interventions se traduisent, soit, par des encouragements, soit, par des conseils sur le linguistique ou le non linguistique.

Cette façon de faire installe une ambiance ludique qui détend les apprenants et instructive qui leur permet l'acquisition d'un savoir.

3.1. Le choix des thèmes

Les thèmes sont pour la majorité pris dans le fascicule, ils sont conditionnés par l'enseignement lexical ou syntaxique présent dans la leçon. Ils peuvent aussi être le fruit de la création des apprenants.

3.2. La distribution des rôles

Marie-Cécile Leblanc cite différentes manières d'attribuer les rôles à ses apprenants : tirage au sort, choisir les rôles principaux et tirer au sort les rôles secondaires, laisser aux joueurs le choix des rôles ou bien, faire un roulement de rôles.

Le fait que les apprenants soient chinois ne rendait pas cette tâche facile.

En effet, de par leur culture et comme nous l'avons signalé auparavant, il est difficile de s'attendre à ce qu'il y ait des volontaires, dans ce genre de cas, un tirage au sort devient nécessaire mais il arrive, cependant, que l'enseignante alloue elle-même les rôles si elle en juge le besoin.

3.3. Les consignes de départ

Ces consignes sont établies pour arriver à un cadrage pédagogique du jeu de rôles. Elles sont en rapport avec: le jeu, les objectifs d'apprentissage et le rôle de l'enseignant.

3.3.1. Consignes en rapport avec le jeu

- Le verbal étant insuffisant, les apprenants doivent recourir aux expressions faciales, gestes, mimiques...etc.
- Ils doivent prendre conscience du caractère fictif du jeu de rôles, afin de ne pas dépasser le cadre du jeu.
- Certains rituels d'ouverture et de clôture du jeu doivent être respectés.

3.3.2. Consignes en rapport avec les objectifs d'apprentissage

Le caractère ludique et divertissant du jeu de rôles ne doit, en aucun cas, éloigner les apprenants des objectifs d'apprentissage établis au préalable, à savoir :

- communiquer en langue française,
- utiliser les acquis lexicaux, syntaxiques et culturels pendant le jeu.

3.3.3. Consignes en rapport avec le rôle de l'enseignant

Les apprenants doivent prendre conscience et accepter le fait que, l'enseignant n'interviendra à aucun moment, ni pour corriger leurs éventuelles fautes, ni pour apporter une aide lexicale, ni même pour le dénouement du scénario en cas de ce que Leblanc appelle « panne de jeu » (L

4- Les indices d'apprentissage

Le fait que le jeu de rôles ait, dans le cadre de notre recherche, des finalités purement didactiques, et qu'il s'inscrive dans un cadre d'apprentissage fait apparaître certains éléments produits à l'intérieur d'un même énoncé ou actualisés sur plusieurs répliques définis par Leblanc comme étant des indices d'apprentissage qui nécessitent d'être analysés. C'est à partir de ces indices que nous effectuerons l'analyse de notre corpus et déterminerons le degré d'acquisition du vocabulaire du FLE.

4.1. Les indices intra-répliques

Il s'agit selon Leblanc de « phénomènes énonciatifs » preuve du déroulement d'un processus d'apprentissage. Ils comprennent :

4.1.1. Les auto-répétitions

Elles témoignent des efforts de l'apprenant quant à la synchronisation des mots et de l'idée qu'il veut agencer.

4.1.2. Les auto-corrections

Selon Leblanc, les auto-corrections : « *constituent des indices d'apprentissage dans la mesure où elles témoignent d'un travail de réflexivité sur le dire.* » ⁽¹⁷⁾.

4.2. Les indices inter-répliques

Il s'agit de :

4.2.1. Les étayages

Lorsqu'un joueur bloque il cherche de différentes manières à ce que ses camarades l'aident, le plus souvent, son locuteur lui souffle le mot ou l'énoncé dont il a besoin lui permettant de poursuivre. Il existe deux types d'étayage:

- Les étayages lexicaux : lorsque l'apprenant se fait souffler un mot
- Les étayages thématiques: lorsque l'apprenant se fait souffler tout un énoncé

¹⁷) Leblanc, 2002: 135.

4.2.2. Les hétéro-corrections

C'est l'intervention d'un ou de plusieurs apprenants pour la correction d'un énoncé ou d'un mot erronés produits par un joueur.

4.2.3. La réaction face à l'étayage ou à la correction

Lorsque l'apprenant prend en considération l'étayage ou la correction faits par son interlocuteur ou par les autres apprenants en reprenant correctement le mot ou l'énoncé, cela veut dire qu'un processus d'apprentissage a lieu.

4.2.4. Les reprises amenant un enrichissement lexical

A ce sujet Leblanc déclare : « *Le locuteur peut aussi produire une formule qui reprend l'idée de son interlocuteur mais qui diffère dans sa forme linguistique* » ⁽¹⁸⁾. Cette démarche contribue non seulement à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants mais aussi au réinvestissement des connaissances lexicales.

4.2.5. La circulation de mots

C'est le fait qu'un mot ou plusieurs mots circulent de l'énoncé d'un joueur à celui d'un autre. Cette manipulation permet de mieux connaître les mots et d'être capable de les utiliser dans des contextes différents.

¹⁸) Leblanc M.-C., 2002: 141.

Conclusion :

Le jeu de rôles est important dans la didactique des langues étrangères, son efficacité est incontestable dans les méthodes communicationnelles car en plus de développer l'autonomie d'apprentissage il se prête selon M. De Carlo à :

« (...) opérer une sorte de « décentralisation éthique » et d'identification aux drames d'autrui »⁽¹⁹⁾.

Cette ouverture sur l'autre et sur sa culture à travers le jeu de rôles nous amène à nous intéresser, dans le deuxième chapitre, au phénomène de l'interculturalité.

¹⁹) M. De Carlo, 1998 : 107.

Chapitre II

L'INTERCULTUREL

Introduction :

1. Culture et langue

L'enseignement des langues a connu un essor considérable ; on a pris conscience du fait que culture et langue sont intimement liées et que tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doit fournir des éclairages culturels, on entend par là, la mise en avant de comportements, d'habitudes, de modes de vie différents de la culture de l'apprenant. A ce sujet Beacco Jean-Claude déclare :

« Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires » ⁽²⁰⁾

La dimension culturelle occupe une place importante dans l'exercice de l'enseignement et chaque apprenant manifeste à un moment ou à un autre, une certaine curiosité à connaître et à découvrir la société dont il s'apprête à apprendre et à étudier la langue.

Il est également important de préciser que l'éducation culturelle est liée à un concept clé connu sous le terme de « interculturel » dont le principe est que la compétence communicationnelle repose en premier lieu sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans toute interaction ou échange langagier.

Ce concept a fait l'objet depuis 1975 d'intérêts contradictoires et controversés néanmoins sa vigueur et son dynamisme sont constatés dans d'autres domaines éducatifs notamment dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères se réclamant d'une approche interculturelle.

²⁰) Beacco Jean-Claude, 2000 : 86.

2- Définition de l'interculturel

L'interculturel désigne toute activité où intervient la variable culturelle. Les cultures entrent en contact, dialoguent mutuellement, elles sont en perpétuelle interaction d'où le préfixe « inter » qui désigne la réciprocité, l'échange, l'interaction.

Au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, l'interculturel est de ce fait une sorte de reconnaissance de l'autre, de sa société, de ses habitudes, en d'autres termes de sa différences.

Abdallah-Preteille Martine définit ce concept de la sorte : « *Interculturel est l'interaction entre deux identités qui se donnent réciproquement un sens dans un contexte chaque fois à définir : l'interculturel est donc, avant tout, une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, à chaque fois unique, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leur trajectoires personnelles.* »⁽²¹⁾

Martine Abdallah-Préteille définit l'interculturel à travers deux axes fondamentaux: l'axe conceptuel où le sujet est mis en avant, il est responsable de la production de sa culture, l'axe méthodologique où l'on aborde l'interculturel comme démarche dynamique et complexe de par son caractère pluridimensionnel. L'un des principaux objectifs de l'interculturel est de venir à bout de toute catégorisation à savoir, préjugés et stéréotypes, naturels chez tout individu. Il est selon elle : « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle* »⁽²²⁾.

²¹) Abdallah-Preteille M. (http://www.franc-parler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm)

²²) De Carlo M., 1998 : 40.

3- Historique

Le grand flux des populations immigrantes a fait que la plupart des sociétés sont devenues multiculturelles. Les spécificités et les caractéristiques de chacune de ces cultures a permis de considérer ce multiculturalisme comme étant un potentiel et pour qu'il le devienne réellement, il est indispensable d'établir une sorte de fusion entre ces cultures en veillant à sauvegarder et à protéger l'identité spécifique à chacune d'entre elles, on assistera de ce fait à l'évolution du concept de multiculturel à celui d'interculturel.

En France et en 1972 apparaissent, dans une optique d'intégration des CLIN (classes d'initiation) dans le primaire, des CLAD (classes d'adaptation) dans le secondaire et, en 1975, des CEFISEM (centres d'étude pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants). Ces premières tentatives représentaient pour l'éducation, un premier pas vers l'acceptation de l'autre et de ses différences.

En Grande Bretagne, l'opération d'intégration des populations étrangères s'est effectuée aux alentours des années quatre-vingts, sous forme de projets pilotes comme le *Mother Tongue and English Teaching Project* et le *Linguistic Minorities Project* où l'on enseignait l'anglais tout en préservant les cultures et les langues étrangères.

En Italie et à la même période, l'interculturel évolue dans une optique interdisciplinaire sous la direction d'enseignants et de chercheurs mettant en œuvre le *progetto Edint*.

La publication au cours des années quatre-vingts d'articles et d'ouvrages de spécialistes renommés tels que Louis Porcher, Geneviève Zarate et Martine Abdallah-Preteille a fait que, ce concept entre de façon graduelle en didactique des langues, mais c'est sous l'impulsion en 1986 de Louis Porcher que l'interculturel est définitivement élargi à l'enseignement /

apprentissage du français langue étrangère. La connaissance de plusieurs langues étrangères est devenue une priorité pour chaque individu au point d'être pour certain un critère de sélection professionnelle, il était également considéré comme un premier défi.

Le second, consiste à ne pas s'arrêter à la compétence linguistique, car, même si cette dernière est nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante dans une perspective de communication, il faut l'élargir à la compétence culturelle.

C'est ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère devient indissociable de l'apprentissage de sa culture et des éléments culturels qui permettraient d'identifier la communauté en question et d'adopter le comportement ou les comportements qui conviennent.

Graduellement, l'apprentissage de la culture fait sa place, on lui assigne des finalités et des objectifs et ce sont les recherches et travaux sur l'ethnographie de la communication appliquée à la didactique et l'anthropologie de la communication, qui ont contribué à sa réintroduction dans la communication et non plus dans la langue.

4- L'approche interculturelle d'après M. Abdallah Pretceille

Pour Martine Abdallah-Pretceille l'approche interculturelle se veut dans un premier temps comme approche compréhensive dans la mesure où sa finalité première est de percevoir à travers des individus, des habitudes, des comportements, etc. l'expression d'une culture. Elle aide les apprenants à prendre conscience de l'existence de mentalités différentes des leurs et à percevoir des réalités socioculturelles jusque-là inconnues.

Dans un deuxième temps, cette démarche se veut subjective de par sa centration sur l'apprenant comme sujet et sa rupture avec tout objectivisme d'où l'intérêt porté à la production de la culture par le sujet lui-même, ce qui explique l'introduction du « je » dans toute construction personnelle. Il s'agit d'apprendre une meilleure compréhension et acceptation des cultures qui sont sans cesse en mutation et de ne pas s'arrêter à un ensemble de savoirs et de connaissances figés.

Le fait que l'approche interculturelle considère les cultures comme étant en perpétuelle interaction rend cette dernière fondamentale, à ce sujet F. Chambeau déclare : *« Les auteurs se réclamant de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent, par contre, sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échange qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se métisser mutuellement. »* ⁽²³⁾

Cette pédagogie s'intéresse aux apprenants et aux savoir-faire en situation de communication.

L'apprenant est au centre de l'apprentissage et les compétences visées dans une perspective interculturelle sont en rapport étroit avec les valeurs de l'individu, l'image qu'il a de soi-même, ses croyances, etc.

L'apprenant doit admettre et accepter qu'il existe des perspectives différentes des siennes, il se doit de dépasser les préjugés et d'aller au-delà des stéréotypes, pour M. De Carlo :

« Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu, d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype » ⁽²⁴⁾.

²³) De Carlo M., 1998 : 43–44.

²⁴) De Carlo M., 1998 : 44.

Le rôle de l'enseignant sera d'abord d'aider l'apprenant à surmonter l'ethnocentrisme, qui consiste à juger des cultures différentes par rapport à sa propre culture la considérant comme étant la meilleure, et d'essayer d'arriver à un relativisme culturel, dans cette optique, il serait indispensable et nécessaire que l'apprenant ait en sa disposition un minimum de données relatives à la grille de comportement de son interlocuteur, dans le but de réussir à décoder de manière correcte les messages produits par ce dernier.

5- Les compétences attendues

Il est des notions prises en compte en didactique des langues auxquelles touche l'interculturel et que l'on identifie en tant que : savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre.

5.1. Les savoirs

D'après le Cadre européen commun de référence :

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information.) aux domaines publics ou personnels, sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont généralement essentielles à la communication interculturelle »⁽²⁵⁾.

²⁵) http://www.franc-parler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm.

5.2. Les savoir- être

Il existe un système d'attitudes auquel l'apprenant doit être convié à construire et à entretenir lors de son rapport avec autrui. Le fait que les enseignants travaillent sur le savoir- être des apprenants les obligent à prendre en considération les éléments dont est constituée leur identité et leurs attitudes, qui se traduisent dans un premier temps par une sorte d'intérêt porté à de nouvelles expériences à savoir ; les autres, d'autres idées, d'autres civilisations etc.

Dans un deuxième temps, ces attitudes sont l'expression d'une certaine volonté de rendre son point de vue et son système de valeurs culturelles plus relatifs, et avoir la capacité d'aller au-delà des stéréotypes et préjugés en relation avec les différences culturelles.

5.3. Les savoir-faire

Ils comprennent, selon le Cadre européen :

« - *La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible.*

- *La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;*
- *La capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture de l'autre et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflit culturels ;*
- *La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées »*
(²⁶).

²⁶) http://www.franc-parler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm.

5.4. Les savoir- apprendre

Ils mobilisent en même temps des savoirs, des savoir- être et des savoir-faire.

« Savoir apprendre » peut être aussi paraphrasé par « savoir /être », c'est-à-dire aller à la découverte de l'autre, que cet autre s'agisse d'une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

6- Champ terminologique

L'analyse d'une éventuelle dynamique interculturelle lors d'une activité telle que le jeu de rôles en classe de langue, représente l'un des objectifs que nous nous sommes assignée au préalable. Etant donné que notre travail s'inscrit dans la discipline de la didactique des langues et des cultures, nous met dans l'obligation de rendre compte de certains concepts relatifs à cette discipline et essentiels à notre analyse interculturelle des jeux de rôles.

Consciente de l'abondance du champ terminologique de cette discipline, nous ne nous intéresserons qu'aux notions de : culture, intraculturalité, stéréotype et ethnocentrisme.

6.1. La culture

De façon générale, ce terme désigne l'ensemble de pensées, de connaissances, de comportements langagiers (le verbal et le non verbal), de modes de vie, de rites et de traditions, partagés par une pluralité de personnes et constituant ainsi une collectivité particulière et distincte.

Robert Galisson distingue dans la notion de culture ce qu'il appelle le « culturel » et le « cultivé ». Il les définit comme: « *En gros le **culturel***

*recouvre ce qu'on appelle d'ordinaire la **culture quotidienne** (surtout comportementale) et le **cultivé** la **culture dite savante** »⁽²⁷⁾.*

Les définitions relatives au terme « culture » sont multiples et variées, cependant nous ne retiendrons que la définition ci-dessous de par son lien étroit avec notre travail : « *Elle est un héritage qui se transmet grâce à la socialisation primate. Les cultures sont d'abord héritées, à ce titre elles s'inscrivent dans des relations de hiérarchie, de domination, de conflits. D'autres relations entre les cultures sont envisageables et souhaitables, elle n'est pas seulement un héritage, elle est aussi une construction collective et continuelle* »⁽²⁸⁾

²⁷) R. Galisson, 1989 : 113.

²⁸) [http ://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm](http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm).

6.2. L'intraculturel

Le fait que la culture en plus d'être un héritage, soit une construction collective, implique la présence d'une dimension intraculturelle.

Le concept d'intraculturalité est défini par les psychologues et anthropologues sociaux comme étant : « *Une autre propriété de la culture, qui n'est pas seulement ce dynamisme résultant de l'interaction entre différentes cultures, mais aussi cette qualité de chaque culture d'être dynamique, vivante de l'intérieur, au-dedans d'elle-même* »⁽²⁹⁾.

6.3. Le stéréotype

Lors d'un enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et dans une optique purement interculturelle, l'apprenant articule des connaissances à la fois linguistiques et culturelles l'amenant à se faire des représentations des sociétés dont il s'apprête à apprendre la langue. Ce phénomène a suscité dernièrement l'intérêt des chercheurs en didactique des langues et cultures qui se sont penchés sur le « quoi » et le « comment » du stéréotype.

M. De Carlo attribue à ce concept une définition générale et une autre spécifique : « *La première se réfère à la nature des processus mentaux et à leur fonctionnement, la deuxième s'intéresse en particulier aux images négatives attribuées à certains groupes sociaux, souvent défavorisés* »⁽³⁰⁾.

Selon Jean-Claude Beacco les stéréotypes sont des : « *perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres.* »⁽³¹⁾

Nous pouvons de ce fait définir le stéréotype comme étant un processus de catégorisation et de classification subjectif, qui ne correspond pas à la réalité objective.

²⁹) http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm.

³⁰) M. De Carlo, 1998 : 84.

³¹) J-C Beacco, 2000 : 119.

6.4. L'ethnocentrisme

Défini comme étant une dominance culturelle, l'ethnocentrisme consiste à appréhender une culture étrangère par rapport à sa propre culture qui constitue notre outil de jugement car nous considérons que notre culture est la meilleure.

Ce concept peut avoir trois effets :

- « - un effet contraste (*accentuer les différences*)
- un effet de stéréotype (*percevoir l'étranger à travers des représentations*)
- un effet d'assimilation (*accentuer les ressemblances entre les individus d'une même culture*) » ⁽³²⁾

Selon N. Cherrad : « *La dimension interculturelle met en exergue les zones de contacts, d'interprétations, de ressemblances et de différences entre la culture de la langue maternelle de l'apprenant et celle de la langue étrangère qu'il apprend* » ⁽³³⁾.

Ainsi, la prise en considération des concepts de : culture, d'intraculturalité, de stéréotype et d'ethnocentrisme, est essentielle à l'analyse interculturelle de notre corpus, recueilli dans une classe de langue en milieu extrascolaire et auprès d'apprenants algériens.

Conclusion :

A partir de l'année deux mille, l'interculturel représente un centre d'intérêt nouveau, se développant sans cesse et ce grâce aux recherches

³²) <http://www.franc-parler.org>.

³³) Cherrad N., 2004 : 34.

universitaires et à la réflexion sur le multilinguisme devenu une priorité pour tous.

L'une des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère se doit d'acquérir est la conscience interculturelle. La prise en compte de la culture dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est indispensable pour la réussite d'une activité communicationnelle et pour ce qu'elle représente comme enjeu éthique.

Les pédagogues et les acteurs de l'éducation ont plus que jamais pour préoccupation d'aller au-delà des discriminations, des préjugés et de combattre l'ethnocentrisme. On ne considère plus les langues comme de simples moyens qui contribueraient à faire passer des connaissances et des informations, elles sont d'abord et avant tout ; les vecteurs des cultures dont elles sont issues.

Partie 2 : l'analyse du corpus

Chapitre I

PRESENTATION DE L'INSTITUTION, DU PUBLIC ET DU CORPUS

Présentation de l'institution, du public et du corpus

Il s'agit ci-dessous de la présentation de l'institution où notre recherche a été effectuée, le profil des apprenants à travers les variables age, sexe, nationalité, statut social, et enfin notre corpus. Il sera également question de mettre en exergue ; nos conventions de transcription et notre grille d'analyse.

1- L'institution

Il s'agit d'une école de formation agréée par l'état, initialement connue sous le nom de ULC (Universal Learning Center), car n'enseignant que l'anglais au départ. Actuellement, l'enseignement du Français fait également partie des programmes dispensés par cette institution et ce, depuis l'année 2002.

2- Profil des apprenants

Ce groupe cible d'une moyenne d'age de 22 ans et demi est constitué de 10 apprenants ; 8 filles et 2 garçons :

Islam, 22 ans, étudiant en quatrième année d'architecture.

Moundir, 22 ans, étudiant en troisième année LMD chimie
parapharmaceutique.

Aouatef, 18 ans, étudiante en première année de médecine.

Meriem, 23 ans, étudiante en 3^{ème} année biochimie.

Ismahen, 23 ans, étudiante en troisième année de chirurgie dentaire.

Saoussen, 25 ans, étudiante en dernière année de biologie.

Hasna, 27 ans, architecte.

Mouna, 29 ans, enseignante des sciences de la nature et de la vie dans le
moyen.

Ghazel, 18 ans en deuxième année secondaire.

Dellel, 17 ans en deuxième année secondaire.

Tous, sont de nationalité algérienne et ont comme répertoire linguistique commun la langue arabe.

Il est important de signaler que le système éducatif dont ils sont issus est l'ancien système classique, les méthodes communicatives n'y faisaient pas encore partie, notamment à cause du nombre d'effectif en classe (nombre d'élèves atteignant parfois la cinquantaine par classe) ce qui ne rendait pas facile l'exercice d'une telle méthode. De ce fait, un exercice tel que celui des jeux de rôles, leur était étranger et suscitait en eux, un intérêt considérable de par son aspect ludique et attrayant.

3- Corpus

Notre corpus est un ensemble de 18 jeux de rôles, ceux qui ont été soumis à une analyse interactionnelle ont été sélectionnés à partir de la qualité de l'enregistrement et de l'intérêt du contenu jugé comme étant assez riche.

Les thèmes, en ordre chronologique, sont :

Jeu n°1 : Une voyante pas comme les autres

Jeu n°2 : L'antiquaire

Jeu n°3 : Invitez-les

Jeu n°4 : Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Jeu n°5 : Chez le médecin

Jeu n°6 : Au restaurant

4- Les conventions de transcription

L'absence d'un système de transcription commun fait que chacun tente d'en élaborer un à condition que ce dernier soit à la portée de tous. A ce sujet Traverso V. estime que les transcriptions orthographiques doivent être « *plus ou moins standard ou adaptées* » ⁽³⁴⁾

³⁴) Traverso D., 1999 : 24.

Dans la conception de notre système de transcription nous avons suivi celui proposé par Traverso et celui de Leblanc qui, à son tour s'est inspirée de Benveniste.

4.1. Les apprenants

Les apprenants sont désignés à partir de l'initiale de leur prénom.

E.A. Désigne l'ensemble des apprenants

4.2. Les tours de parole

[Interruption et chevauchement. le crochet apparaît sur chacune des lignes

= Enchaînement immédiat entre deux tours

4.2.1. Silences et pauses

(.) pause (dans le tour d'un locuteur) inférieure à une seconde

(3'') pauses chronométrées (supérieures à une seconde)

(silence) les pauses entre les prises de parole de deux locuteurs successifs

4.3. Les rythmes

' Chute d'un son

: Allongement d'un son. Un allongement très important est marqué par plusieurs fois deux points

- Mot interrompu brutalement

OUI Les majuscules indiquent l'insistance

4.4. Voix et intonations

↑ Intonation fortement montante

↓ Intonation fortement descendante

4.5. Transcription phonétique :

ε ouvert

ə fermé

ς ξ

η ε

5- Grille d'analyse

Nous avons élaboré notre propre grille d'analyse en nous inspirant de celle de M.C. Le Blanc quant aux indices d'acquisition. Cette conception est en rapport avec notre travail de recherche.

Catégories	Paramètres
Présentation du jeu de rôles	<ul style="list-style-type: none">- Thème du jeu de rôles.- Consignes.- Vocabulaire à acquérir.
Indices d'acquisition	<ul style="list-style-type: none">- Indices intra-répliques.- Indices inter-répliques.
Aspects culturels	<ul style="list-style-type: none">- Interculturel/Intraculturel.- Ethnocentrisme.- Stéréotype.

Chapitre II

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE *REFLETS*

Alors que les méthodes anciennes partaient du mot vers le texte, la méthode communicationnelle « *Reflets* », à l'inverse, va du texte (en rapport étroit avec la réalité et le vécu quotidien)et conduit au mot.

Sa contribution à l'acquisition du vocabulaire apparaît à travers chacune des rubriques qui constituent le programme de cette méthode.

1- Présentation

La méthode « *Reflets* », appliquée depuis 1998 par Hachette FLE, est une méthode dite communicationnelle dans la mesure où elle s'intéresse d'abord et avant tout à l'apprenant, le faisant agir et réagir à des situations quotidiennes face auxquelles elle le place, en effet :

« REFLETS met l'accent sur les cotés pratiques de la vie quotidienne et professionnelle, loin des clichés et des cartes postales. REFLETS c'est l'authenticité des aspects socio-culturels, des personnages, des situations de communication » ⁽³⁵⁾.

Cette méthode est destinée à des groupes de grands adolescents et d'adultes travaillant sous la direction d'un enseignant.

Autour d'une démarche d'apprentissage active, «*Reflets*» intègre les apports de la vidéo, de l'audio et de l'écrit. Les documents réalisés en fonction des caractéristiques de ces trois médias sont complémentaires.

La vidéo transmet un message compris d'abord à l'aide d'informations visuelles plutôt qu'à des connaissances linguistiques. Le non-verbal est mis en avant car il permet en grande partie d'apporter des éclairages à la situation de communication : « *l'apprenant comprend avant d'analyser la langue* » ⁽³⁶⁾.

³⁵) [http : //www.fle2.hachette-livre.fr](http://www.fle2.hachette-livre.fr).

³⁶) Capelle G., Gidon N., 1999 : 3.

La prononciation et l'intonation apparaissent dans l'audio, qui ne sera utilisé qu'après une imprégnation assez importante par la vidéo, car leur compréhension dépend de l'acquisition des compétences et connaissances linguistiques.

L'écrit permet lui aussi « *de pratiquer une fixation par mises au point successives de la compréhension et de développer des facultés d'observation, d'analyse, de création d'hypothèses... la part du linguistique est plus grande* »⁽³⁷⁾.

L'ensemble pédagogique est constitué de :

- trois cassettes vidéo d'une durée totale de 150 minutes
- un livre d'étudiant de 192 pages
- un cahier d'exercice de 112 pages
- quatre cassettes audio
- un CD audio
- un guide pédagogique pour l'enseignant de 192 pages

1.1. Composition des différents dossiers

Chaque dossier de cette méthode présente la structure suivante :

La page d'ouverture présente les deux parties de l'épisode (photos à l'appui), les contenus et les objectifs du dossier.

- a- La rubrique *Découvrez les situations* représente la phase où s'effectue le travail sur la vidéo. En effet au cours de cette mise en condition, il sera question d'attirer l'attention de l'apprenant sur les différents thèmes qu'il rencontrera dans l'épisode en le rattachant à sa propre expérience dans le but d'orienter sa compréhension ; Il s'agira également de stimuler ses capacités à émettre des hypothèses et à les vérifier lors du visionnage de l'épisode. Tout au long de cette phase un

³⁷) Idem.

travail s'effectue sur les photos, le titre ou le vocabulaire et l'enseignant dispose de toute liberté pour mettre à la disposition des apprenants des indices, des mots ou des expressions susceptibles de les amener à la compréhension du sens des images.

b- La rubrique *Observez l'action et les comportements* permet de vérifier si l'apprenant a compris les événements, de repérer les actes de paroles et propose des activités sur les attitudes verbales et non verbales des personnages afin de révéler des intentions, des états d'esprit et des émotions exprimées par les personnages et le rôle de leurs interactions. Ainsi l'apprenant interprète les jeux de physionomie, le regard, la gestuelle et la proxémique : « Ces activités ont pour but d'aider les apprenants à mieux percevoir les autres, à mieux comprendre leur réactions. L'ouverture à l'autre est un aspect essentiel de l'apprentissage des langues » ⁽³⁸⁾ l'apprenant se met pendant un moment à la place du personnage pour mieux comprendre et accepter ses comportements, la démarche ici est empathique. On oublie pour un moment sa culture et sa langue sans manquer de la comparer avec d'autres attitudes et comportements. Le verbal est représenté par des activités portant sur des actes de parole tirés des dialogues du feuilleton. Le texte complet de l'épisode illustré de photos du film est reproduit et accompagné de didascalies permettant la compréhension du feuilleton sans la vidéo.

c- La rubrique *Découvrez la grammaire* propose une étude de la langue à partir de petites leçons exposées dans un tableau ainsi qu'une série d'exercices d'application. L'analyse du fonctionnement de la langue est plus formelle car il s'agira d'étudier des éléments grammaticaux notamment la morphologie, les structures, les éléments de cohésion des

³⁸) Capelle G., Gidon N., 1998 : 3.

textes...etc. Des exercices systématiques et des tableaux explicatifs viennent consolider les connaissances acquises par l'apprenant.

- d- La rubrique *Sons et lettres* permet de travailler sur différents aspects de la phonétique, traits généraux ou présentant un problème pour les apprenants. Des exercices systématiques de répétition, de reconnaissance, de différenciation et du rapport sons/lettres sont proposés aux apprenants.
- e- La rubrique *Visionnez les variations* permet de travailler sur les actes de paroles du feuilleton.
- f- La rubrique *Communiquez* est en quelques sortes la phase de l'appropriation de la langue. On y trouve notamment les jeux de rôles.
- g- La rubrique *Écrit* développe des techniques et des stratégies de lecture et d'écriture à travers des exercices de compréhension du texte ou des expressions écrites. Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des habitudes de lecture et de leur apprendre à construire un sens. L'objectif est d'amener progressivement l'apprenant à établir des stratégies de lecture et s'approprier des techniques d'écriture.
- i - La rubrique *Civilisation* présente une région ou un pays francophone à travers un document audio, écrit et iconographique. L'angle d'attaque est thématique et géographique. L'apprenant est invité à des essais de comparaison entre ces communautés culturelles et la sienne afin d'en tirer les divergences et les éventuelles ressemblances.
- j - Un bilan communicatif, projet ou texte littéraire vient pour clore le dossier. Les projets et les textes littéraires sont en rapport avec le contenu linguistique, culturel et communicatif du dossier tandis que le bilan porte sur le travail des trois derniers dossiers.

2- L'enseignement du vocabulaire dans la méthode "*Reflets*"

L'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans la méthode « *Reflets* » apparaît tout au long de chaque dossier et cela à travers chacune des rubriques présentées au départ. En effet, dans le guide du maître et au début de chaque dossier, est mise à la disposition de l'enseignant une liste de mots intitulée *Les mots du dossier* où il est question d'un nombre de noms, de verbes, d'adjectifs, d'adverbes et dans certains cas d'expressions, tous mis à la disposition de l'enseignant, qui procèdera en toute liberté quant au choix des mots à faire découvrir à ses apprenants, car connaissant le niveau de ses apprenants, lui seul est apte à décider s'il convient de leur faire connaître tel ou tel mot. Il n'est plus question d'apprendre les rébarbatives listes de mots, exigeant de l'apprenant une mémorisation parfaite mais plutôt de les présenter en situation.

Ces listes ne sont jamais fermées et contribuent à attirer l'attention et la curiosité intellectuelle de l'apprenant, qui finit par prendre plaisir à découvrir des règles, comme le genre des noms en langue française et à saisir les nuances entre les synonymes. Ce vocabulaire est réinvesti dans les jeux de rôles très nombreux, très variés qui sont proposés. Les mots, les expressions sont remis en situations créées par l'apprenant, devenant pour quelques minutes metteur en scène, c'est là qu'apparaissent des mots supplémentaires, pris à droite et à gauche, d'où le besoin parfois de replacer tel ou tel mot dans son juste registre.

Cette méthode communicationnelle favorise également le travail par petits groupes, chaque étudiant contribue à l'approfondissement d'un thème, à la construction d'un dialogue, à la réalisation d'un canevas ou à la mise en scène d'un jeu de rôle. En petits groupes de 2 à 3 apprenants, chacun ose parler,

exprimer une idée ou former une phrase aussi petite soit elle. L'apprenant apprend à se corriger devant ses camarades et accepte de se faire corriger par ces derniers ou par l'enseignant.

En faveur du travail en groupe à travers les méthodes communicationnelles, M. Bunjevac déclare : « *Entre quelques apprenants discutant, le dialogue s'enrichit, se fixe mieux car au cours des échanges, les différences de compétences des uns et des autres se réduisent grâce à la complémentarité des membres du groupe* » ⁽³⁹⁾.

Le dernier avantage de cette méthode réside dans les exercices de vocabulaire proposés dans le cahier d'exercices et intitulés *vocabulaire et actes de parole* ; il s'agit d'une sorte de bilans lexicaux permettant à l'apprenant de s'auto-évaluer non seulement sur son savoir-écrire mais sur son savoir-dire et son savoir-faire, c'est-à-dire sur ses compétences à réinvestir, en situations données, le vocabulaire entendu, lu, mémorisé tout au long du dossier, ou parfois même inconsciemment.

2.1. La rubrique *Communiquer et Visionnez les variations*

Le cadre de notre recherche étant l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à travers le jeu de rôles, notre intérêt sera essentiellement porté sur ces deux rubriques, où justement l'activité principale n'est autre que le jeu de rôles.

2.1.1. *Visionnez les variations:*

Dans cette rubrique il s'agit pour les apprenants d'effectuer un travail sur certains mots ou expressions essentiels récapitulés en actes de paroles il est question de paraphrases, d'équivalences ou d'oppositions de sens,

³⁹) Bunjevac M., 1987 : 225.

entendus ou pas pendant le feuilleton et sélectionnés en fonction d'un thème précis (exemple : proposer/suggérer - refuser/accepter - inviter quelqu'un...). Elle amène l'apprenant à utiliser en situation des variantes d'actes de parole à travers des minijeu de rôles proposés : « *On cherche d'autres équivalents de sens possible. Enfin, on fait trouver d'autres situations dans lesquelles ces actes de parole pourraient être utilisés.* »⁽⁴⁰⁾.

2.1.2. Communiquez

Elle est considérée comme étant la phase d'acquisition, postérieure aux phases de compréhension et d'apprentissage abordées plus haut, l'apprenant dispose de toute liberté quant à l'appropriation du langage et la création de dialogues, à ce sujet Capelle et Gidon déclarent : « *Il s'agit de développer la fluidité verbale de l'apprenant et sa capacité à s'adapter à des situations nouvelles. Il convient donc d'encourager les apprenants à s'exprimer, même si leurs productions sont hésitantes et fautives dans un premier temps* »⁽⁴¹⁾.

Les apprenants, par groupes de deux à trois, construisent des jeux de rôles en investissant leurs acquis lors de situations à chaque fois différentes, l'objectif est de mettre en œuvre des stratégies discursives à l'oral, de manière à ce que leur potentiel lexical soit mis à profit dans ce type d'activité.

Les jeux de rôles ont également pour but de provoquer des interactions entre les pairs d'apprenants qui intervertissent leurs rôles afin que chacun puisse profiter des deux aspects de l'interaction et utiliser à sa manière ses connaissances lexicales et communicationnelles.

Il est nécessaire d'accorder aux participants un moment de préparation avant la présentation de leur jeu de rôles (première étape de ce type d'interaction). Le rôle de l'enseignant/animateur consiste à répondre aux besoins lexicaux de

⁴⁰) Capelle G., Gidon N., 1998 : 12.

⁴¹) Capelle G., Gidon N., 1998: 12.

ses apprenants et cela dans la phase de préparation uniquement, car il est déconseillé à l'enseignant d'interrompre le jeu afin d'apporter des corrections en cas de productions erronées. Ce n'est qu'après que le jeu soit terminé que l'enseignant peut intervenir en répétant de manière plus juste le mot ou la phrase que l'apprenant voulait dire.

Les activités de fixation du lexique proposées dans la méthode *Reflets*, sont multiples, néanmoins notre intérêt sera porté uniquement sur le jeu de rôles, nous tenterons d'approcher ce type d'interaction et d'en analyser par quels processus il contribue à l'acquisition du vocabulaire visé et au réinvestissement de celui déjà acquis.

Chapitre III

ANALYSE DU CORPUS

THEME I

Une voyante pas comme les autres

Vous êtes allés voir une voyante. Elle vous a prédit un avenir très sombre. Vous racontez tout à un(e) ami(e). Elle essaie de vous consoler et vous assure qu'il ne faut pas croire à toutes ces prédictions...

Exemple : - d'après elle, je...

- ne t'inquiète pas, mais oui tu..., il n'y a pas de raison...tu ne vas pas croire à tout ça...

Vocabulaire à acquérir

Noms : voyante, inquiétude.

Verbe : prédire.

Thème 1 : Une voyante pas comme les autres

Apprenantes : Loubna, Ghazel

Jeu n°1

1G bonjour loubna ↑

2L bonjour ↓ si tu savais Ghazel (.) j'ai été voir une croyante euh une voyante (.) un jour (.) parce que j'étais très déses- désespérée et tu vas pas te croire par euh qu'est c'qu'elle m'a annoncée (.) vraiment c'était affreux (.) imagine c'est c'est tell'ment sombre mon avenir que j'ai décidé de ne plus croire aux voyantes

3G QUOI ↑ tu visité une voyante (.) qu'est c'qui t'arrivé quand même bon sang euh tu as devenu FOLLE ↑ raconte je suis très curieuse

4L écoute (.) elle m'a dit des horribles choses (.) comme je::: euh comme par exemple je vais être toute seule à la fin (.) regarde ↑ je vais perdre

toute ma famille et toutes mes amies (.) et tout mes amis et:: que je
vais et que je vais attraper une maladie grave qui n'se soigne [

5A.AS [(RIRE)

6L qui ne:: qui n'se soigne jamais et qui va empêcher les gens de:: me (.)
et qui va empêcher les gens de m'aider à cause de sa conta- de sa
contamination mortelle

7G mais BON SANG ↑ tu as cru à tous ces mensonges (.) il faut pas être
pessimiste euh pessimiste à ce point euh ne t'inquiètes pas (.) et crois
en dieu (.) euh c'est que les athlètes- (.) la- [les::

8L [les élétrés

9G les élétrés qui croient à ces con'ries (.) il faut avoir la foi en dieu

10L c'est vrai heureus'ment que je suis croyante et::: pratiquante aussi (.) la
chose qui va m'aider à me:: dépasser

Thème 1 : Une voyante pas comme les autres

Apprenantes : Dellel, Aouatef

Jeu n°2

1D bonjour aouatef

2A salut dellel (.) comment [ça va

3D [ça va PAS DU::tout

4A mais pourquoi ↑

5D tu sais je suis allée voir une voyante=

6A = QUOI ↑ tu es FOLLE ↑ tu es allée voir une VOYANTE ↑

7D et le pire du pire (.) elle m'a prédit quand je termin'ra mes études (.) je
vais:: pas trouver du travail nulpert et je vais être une pauvre femme

8A mais dellel ne m'dis pas que tu crois à ces voyants euh ces voyantes là
(.) pourtant tu es une fille cultivi (.) AH↑ euh je suis très déçue

- 9D et attends ça n's'arrête pas là (.) elle m'a dit aussi que je vais me marier avec un homme FOU plus PAUVRE que moi et qu'on va vivre dans un bidonville
- 10A.AS (RIRE)
- 11A mais ne t'en fais pas (.) tout c'qu'elle dit cette voyante est faux et tout ça rentre dans la voyance
- 12D peut être que tu as raison aouatef (.) j'ai fais une grande erreur d'aller chez une voyante (.) malgré je suis une musulmane et notre religion ne croit pas à ces choses là
- 13A maint'nant d'elle c'est pas grave (.) ce qui fait est fait l'essentiel que euh qu' ça t'apprendra
- 14D ah ça oui

Thème 1: Une voyante pas comme les autres

Apprenants : Meriem, Ismahène

Jeu n°3

- 1I salut meriem ↑
- 2M salut ismahène ↑
- 3I mais qu'est-c'que t'as Meriem ↑ t'as l'air très an-t'as l'air très angoissée
- 4M c'est vrai↓(.) j'ai des choses à te dire mais:: mais j'ai peur que tu la prends mal ↓
- 5I t'inquiètes pas meriem (.) je suis ta meilleure amie et tu peux toujours compter sur moi=
- 6M = j'ai fais un truc honteux et le regrette [énormément
- 7I [dis moi ↑ tu m'as tu m'as fais PEUR ↑

- 8M j'avais TELLMENT envie de savoir à quoi va ressembler mon futur mari alors j'ai passé chez une voyante pour pour qu'elle prédite mon av'nir
- 9I j'ai penser à tout sauf à ça euh qu'est-c' qu'elle t'a dit ↑
- 10M (RIRE)
- 11I (RIRE)
- 12M j'ai cru qu'elle va me dire des BONNES cho::ses mais malheureus'ment elle m'a choquée=
- 13I = tu as fais euh tu as fais une grande bêtise d'aller chez_une voyante (.) quand même (.) on est des musulmans (.) il faut qu'on demande c' qu'on veut à notre bon dieu
- 14M (3'') mm (.) voilà ↓ elle m'a dit que elle m'a dit que je me marie avec un homme qui n'est pas SERIEUX ↑ et qui ne tarde pas à se marier avec une autre
- 15I c'est pas grave (.) ça te prendra une leçon
- 16M (RIRE) c'est vrai je suis consciente de c'que j'ai fait et je le regrette Enormément

Les indices d'acquisition

Dans le jeu n°1 ainsi que dans le 2 et le 3, le mot *voyante* est correctement utilisé, il y a même un élargissement du champ lexical de ce même mot dans 11A lors du jeu n°2 : *voyance*.

Concernant le verbe *prédire*, nous constatons son absence dans le jeu n°1, cette absence est soit due à une omission de la part des deux apprenantes, soit, à une incompréhension probable, les joueuses lui ont préféré le verbe *dire*. Ce n'est pas le cas dans les deux autres jeux de rôles puisque dans le jeu n°2 et dans 7D le verbe est non seulement utilisé en contexte mais aussi

correctement conjugué, ce qui n'est pas le cas dans 8M jeu n°3 car les apprenantes ont mal utilisé le subjonctif : *pour qu'elle prédite*.

Nous remarquons également que dans le jeu n°1, L a effectué un élargissement lexical du mot *affreux* (terme absent de la liste), elle opte pour les mots : *sombre* en 2L et *terribles* en 3L, évitant ainsi une répétition.

Dans 8L et 9G, deux indices inter-répliques apparaissent, en effet, dans 8L l'apprenante effectue un étayage lexical en soufflant à sa camarade le mot *illettrés* même s'il est phonétiquement incorrect : *élétrés*. La réaction de G est une preuve d'acquisition puisqu'elle accepte l'étayage accompli par sa camarade.

Dans le jeu n°3, les apprenantes ont évité la reprise du mot *inquiétude* en utilisant le terme : *angoissée* en 3I.

Une reprise amenant un élargissement lexical s'est effectuée, en effet, dans 13I l'apprenante reprend l'idée de sa camarade mais elle est différente dans sa forme linguistique. Ainsi l'expression *truc honteux* formulée en 6M se trouve reformulée en 13I *grande bêtise*, ce procédé enrichit l'interaction et révèle une mobilisation de connaissances lexicales.

Le(s) aspect(s) culturel(s)

Tout d'abord, nous tenons à signaler que pendant notre travail de définition du mot *voyante* et une fois que tout le monde ait compris sa signification, tous les apprenants ont éprouvé une certaine réticence à participer à ce jeu là et tous déclaraient : « madame c'est péché ». Il nous a fallu leur expliquer que ce n'était qu'un jeu et que l'objectif est purement pédagogique.

Dans tous ces jeux, sans exception, la dimension religieuse est au centre des interactions et la construction même de ce jeu de rôles s'avère une tâche

complexe pour ces apprenants musulmans du fait que la voyance est considérée comme un péché capital dans la religion musulmane.

Tous font l'effort de jouer, mais le fait de consulter une voyante est décrit par les apprenantes du jeu n°3 comme étant *un truc honteux* en 6M, *une grande bêtise* en 13I, dans le jeu n°2 en 12D il est considéré comme *une grande erreur*.

La plupart des répliques des trois jeux de rôles sont lourdement imprégnées de valeurs propres à la religion musulmane et cela apparaît dans le jeu n°1 en 10L, dans le jeu n°2 en 12D et dans le jeu n°3 en 13I.

Même si les apprenants ont fini par accepter de jouer, leurs comportements face à cette situation restent imprégnés d'un ethnocentrisme considérable et d'un retour constant à leur religion, selon N. Cherrad, le retour à sa religion ou à sa langue maternelle « *témoigne d'une appartenance culturelle et d'une expression de l'identité arabo-musulmane* » ⁽⁴²⁾

⁴²⁾ Cherrad, N., 2004 : 86.

THEME II

L'antiquaire

Vous voulez rapporter un cadeau à un(e) parent(e) ou un(e) ami(e). Vous entrez chez un antiquaire pour regarder, demander des renseignements et, éventuellement, acheter un objet : statue, bijou, vase, boîte en argent, lampe...

Vocabulaire à acquérir

Noms : antiquaire, valeur.

Verbe : plaire

Thème 2 : L'antiquaire

Apprenantes : Ghazel (l'antiquaire), Hasna et Saoussen (clientes)

Jeu n°1

- 1H un jour était l'anniversaire de mon père et j'ai penser qu'est c' que je dois ach'ter euh puis je me suis rapp'lée qu'il y a un antiquaire et qu'il y a beaucoup de choses de valeur (.) euh bonjour saoussen (.) tu peux me accompagner chez un antiquaire ↑
- 2S oui: avec plaisir mais qu'est c' que tu veux ach'ter ↑
- 3H je vais ach'ter quelque chose de valeur pour euh mon père
- 4S pourquoi tu as choisi un antiquaire ↑
- 5H pa' c' que mon père aime beaucoup (.) aime beaucoup les trucs antiques
- 6S de quel magasin tu parles ↑
- 7H l'antiquaire de [ɣaxam massinissa] euh [ɣaxam massinissa]
- 8S et qu'est c' qu' tu dois ach'ter ↑

- 9H on va voir
- 10G bonjour mesdames (.) vous êtes à l'antiqui- l'antiquitaire de [ɣaxam massinissa] (.) c'est les plus anciennes choses et qui ont de valeur bien
su::r qu'est c' que vous désirez ↑
- 11S (à *Hasna*) euh j'te propose d'ach'ter une montre
- 12H euh non je veux ach'ter un:: bornous
- 13G avec plaisir (.) il y a:: il y a beaucoup (.) comment vous voulez ↑
- 14H euh je veux le plu:s ancien avec euh une couleur euh dense et des motifs ori- originaux
- 15G je crois que: j'ai trouvé ce que vous voulez ↑ ce bornous de la région de Tizi-Ouzou il est très ancien et:: il a presque un siècle de la famille de [ɣaït] euh [
16H [[uməziane]
- 17G [ɣaït] [uməziane] =
- 18S = mais il est fabriqué de quoi ↑
- 19G il est fabriqué de la laine
- 20H voilà ↑ c'est parfait je le prends
- 21G mais c'est un peu che:r à peu près de 4 millions
- 22H je le prends QUELQUE soit le prix
- 23G d'accord ↑ (3'') au revoir madame passez une bonne journée
- 24S au revoir (.) (à *hasna*) j'espère que tu as fais le bon choix

Thème 2 : L'antiquaire

Apprenantes : Dellel (la cliente), Aouatef (l'antiquaire)

Jeu n°2 :

- 1D [bonjour
2A [bonjour et soyez les bienvenues dans mon magasins
3D euh est- c' que j' peux trouver (.) euh chez vous euh un cadeau précieux pour une très chère amie à moi ↑
4A mais oui (.) j'ai un cadeau très valeureux qui peut être euh elle lui plairai euh plaire (2'') venez par là pour euh pour le voir
5D d'accord je viens =
6A = voilà ↑ c'est un:: précieux co- collier qui appartient euh à une reine française du 13^{ème} siècle
7D WA::W c'est extraordinaire (.) et c'est sur qu'il va lui plaire
8A et alors est- c' que: vous l'ach'ter ↑
9D euh oui (.) j'l'achète =
10A = prenez-le et:: je souhaite qu'on se: reverra un d' ces jours
11D inchallah

Indices d'acquisition

Dans le jeu n°1, le mot *valeur* est repris tel quel par les apprenantes en 3H et 10G, même si dans ce tour de parole l'apprenante a omis l'article *la* devant ce terme.

Concernant le mot *antiquité*, ce dernier a subi un élargissement lexical tout au long des interactions; nous notons par exemple en 5H l'utilisation de l'expression *ces trucs antiques*, l'adjectif *antique* désigne ici les articles vendus dans ce type de magasins. En 10G, l'apprenante hésite dans la prononciation du mot et finit par dire *antiquitaire*, erreur due à une

hypercorrection de sa part, elle confond *antiquité/antiquaire* et décide de prononcer *antiquitaire*. Elle reprend ensuite l'idée de sa camarade : *ces trucs antiques* en 5H, mais en la reformulant avec ses propres mots : *les plus anciennes choses*, non seulement elle effectue un travail de définition du mot *antique* mais elle élargit également son champ lexical en puisant dans ses propres connaissances. Nous remarquons également l'emploi de l'adjectif *ancien* en 14H et 15G.

Le verbe *plaire* n'a pas été utilisé tel quel, les apprenantes lui ont substitué l'expression *avec plaisir* en 2S et 13G.

Dans le jeu n°2, en 3D, l'apprenante a utilisé un synonyme du mot *valeur* : le mot *précieux* que nous considérons comme faisant partie du champ lexical de *valeur*, il est ensuite repris en 6A. Dans 4A, l'usage de l'adjectif *valeureux* est incorrect, nous ne parlons pas d'un individu mais d'un objet, il s'agit donc d'un problème de contexte provoqué par un élargissement du champ sémantique inadéquat.

Concernant le verbe *plaire*, dans 4A, l'apprenante l'a utilisé en contexte mais sa forme syntaxique est incorrecte, il s'agit là de surgénéralisation des règles, elle dit *elle lui plairé* en parlant du cadeau, puis reprend *plaire* sans que sa camarade ne la corrige, ni même les autres apprenants.

Le(s) aspect(s) culturel(s)

Le thème de ce jeu de rôles a suscité beaucoup d'intérêt et de curiosité de la part des apprenants, du fait que l'existence même d'antiquaires en Algérie est quasi rare. Après avoir confondu ce genre de commerce avec les marchés aux puces, ils ont fini par en comprendre le sens.

La majorité des apprenants ont opté pour des objets faisant partie de la culture algérienne, nous avons par exemple dans le jeu n°1 le (*burnous*) dans le jeu n°3 (voir annexe) (*rabaa*) et (*sni*) dans le jeu n°4 (voir annexe)

La valeur symbolique de ces objets est à l'origine de ces choix.

Dans le jeu n°1, se dégage une situation de contact et d'interaction entre la culture cible et celle des apprenants car, comme nous l'avons souligné plus haut les magasins d'antiquités sont de culture occidentale, cependant, l'objet qu'ont choisi les joueurs est de culture arabe, et le nom attribué au magasins est berbère, ce phénomène est le synonyme d'une dynamique interculturelle et intraculturelle présente tout au long du jeu et que M. Abdallah-Preteille définit comme : « (...) *un passage, à la transgression des frontières linguistiques et culturelles, à la pluralité des cheminements et à la multiréférentialité. Chaque individu à la possibilité d'appuyer son expression non seulement sur le code d'appartenance mais aussi sur un ou des codes de référence et ce de manière d'autant plus variée que son expérience du monde sera plus vaste* » ⁽⁴³⁾.

Dans le jeu n°2, les apprenantes ne se sont référées qu'à la culture cible, en optant dans le choix de l'objet pour un collier ayant appartenu à une reine française du treizième siècle, elles se sont donc basées sur les exemples cités dans la consigne de départ.

⁴³) Abdallah-Preteille, M., 1996 : 36.

THEME III

Invitez-les

Le thème de ce jeu de rôles est présenté aux apprenants de la sorte :
Vous avez des places de théâtre, concert, football...en trop. Vous invitez des amis à venir avec vous. Ils/elles refusent et vous disent pourquoi.

Vocabulaire à acquérir

Noms : amateur, association

Thème 3: Invitez-les

Apprenantes : Loubna, Ghazel

Jeu n°1

- 1L le lundi prochain il y aura un concert où où on trouve le groupe de
putssy cat dols (.) et je me suis procuré des billets de la première
place (.) d'une association où je suis inscrite (.) veux-tu
m'accompagner ↑ je sais bien que tu es amatrice
- 2G c'est très gentil de ta part mais ce jour la j'ai réservé un billet (.) pour
le vol de lundi

Thème 3 : Invitez-les

Apprenantes : Meriem, Ismahène

Jeu n°2 :

- 1I sa:lut meriem (.) j'ai une SURPRISE pour toi
- 2M mais qu'est-c' que c'est ismahène ↑ tu m'as donné l'eau à la bouche
- 3I TIENS j'ai deux invitations pour assister au concert de ta chanteuse

préférée=

4M = MAIS QUI EST- CE ↑

5I c'est BEYONCÉ ↑

6M NO::N ↑(RIRE) c'est pas VRAI ↑ mais quand es- euh mais quand est-
c' qu'on va y aller ↑

7I c' est pour le 1^{er} août au stade [ben çabdɛlmalək] (.) ça va être une foule
cha- ça va être une foule chaleureuse euh et la chose la plus
importante est l'argent collecté de ce concert qui va être au profit de
l'association qui s'occupe des enfants victimes du terrorisme

8 M oh ↑ c'est très bien non seul'ment on va y aller mais aussi on va (.) on
a la chance de pouvoir aider nos enfants victimes du terrorisme

Les indices d'acquisition

Dans le jeu n°1, le mot *association* dans le tour de parole 1L est repris tel qu'il est, avec un sens général plus ou moins correct, même si l'utilisation du mot *inscrite* est inadéquate.

L'utilisation du mot *amatrice* au lieu d'*amateur* montre la prise en considération par L du sexe de son interlocutrice de ce fait, un élargissement du champ lexical s'est effectué.

Dans le jeu n°2 et en 3I l'apprenante a effectué un élargissement du champ lexical du mot *amatrice* en utilisant l'expression *ta chanteuse préférée*.

En ce qui concerne le terme *association*, il a été repris dans 7I tel qu'il est dans la liste, aucun élargissement sémantique ou lexical n'a été effectué et son usage est correct.

Le(s) aspect(s) culturel(s) :

Nous constatons dans le jeu n°1, la présence d'une dimension interculturelle lors de l'interprétation de la situation, en effet, les deux apprenantes ont préféré se référer à la culture occidentale dans le choix du groupe de musique de par sa notoriété internationale, en procédant de la sorte, les deux apprenantes contribuent à rendre l'événement insolite et unique et cela dans le but d'attirer notre attention et celle de leurs camarades.

Dans le jeu de rôles n°2, les deux apprenantes ont interprété la situation d'après leur culture dans la mesure où elles ont fait référence aux événements politiques en Algérie lors de la période dite "décennie noire" et cela en optant pour une association d'aide aux enfants victimes du terrorisme, ce qui témoigne de la présence d'une dynamique intraculturelle à l'intérieur de ce jeu de rôles.

Alors que dans le jeu de rôle n° 1 les billets ont été offerts par l'association où L est membre, dans ce jeu de rôles les apprenantes ont choisi une situation plus ou moins stéréotypée dans la mesure où l'association bénéficiera de l'argent du concert, ce choix est fortement inspiré de la culture occidentale à l'origine de ce type d'action car selon elles le fait d'organiser des concerts aux profits des opprimés est une activité propre à l'Occident.

Le statut international de l'artiste contribue à intensifier et rendre unique l'événement, cependant, les apprenantes ont opté pour un lieu populaire et connu de tous à Constantine le stade « Benabdelmalek » lieu de rencontres sportives nationales.

Nous remarquons que dans ce jeu de rôles les apprenantes ont fait dialoguer leur propre culture avec d'autres cultures les faisant ainsi entrer en interaction.

THEME IV

Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Vous préparez un week-end à la campagne avec votre famille. Faites des suggestions sur : 1- ce qu'il faut emporter

2- ce que vous pourriez faire

Vocabulaire à acquérir

Noms : campagne, rivière, brochettes, barbecue.

Verbe : emporter

Thème 4 : Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Apprenants : Moundir, Islam

Jeu n°1

1I bonjour moundir ↑

2M bonjour islam

3I est-c' qu'on va aller a la campagne comme on a décider ↑

4M euh bien sur: r euh bien sur mon ami c'est CE week-end

5I et QU'EST c' qu'on va faire là-bas ↑

6M on va changer l'air un p'tit peu et faire la promenade (.) et si tu veux on prendr- on prendra avec nous (2'') une canne euh une canne à pêche pour pêcher

7I pourquoi ↑ y a-t-il une rivière ↑ =

8M = bien sur ↑

9I et qu'est-c' qu'on doit appor- emporter avec nous ↑

10M on emporte un ballon aussi euh pour jouer des matchs entre nous

- 11I et et on prend avec nous le déjeuner ↑ ou euh on on le cuit là-bas
- 12A.AS (RIRE)
- 13M (RIRE) euh écoute euh c'est bien qu'on prend un barbecue pour griller (.) des: brochettes
- 14I ok d'accord et n'oublie pas avec toi: l'appareil photo pour garder des souvenirs
- 15M évidemment (.) donc on va se rencontrer demain ↑
- 16I ok d'accord ↓
- 17M on va se rencontrer demain à 8 heures pour y aller
- 18I ok d'accord

Thème 4: Qu'est- ce qu'on pourrait faire ?

Apprenantes : Loubna (mère), Hasna (fille)

Jeu n°2 :

- 1L qu'est-c' que t'en dis d'une visite à la campagne ce week-end ↑ on va profiter après une longue durée de travail
- 2H c'est une BONNE idée maman (.) j'aim'rai faire une promenade à la campagne (.) mais (.) qu'est-c' qu'on va emporter (.) avec nous ↑
- 3L il nous faut il nous faut (.) il nous faut une grande cabine pour emporter nos sacs de couchages pour passer la nuit à la forêt (.) et on profit'ra du paysage (.) du beau paysage le matin
- 4M [alo:rs
- 5L [imagine un petit déjeuner au bord de la rivière et on passe après le: à préparer le déjeuner (.) qui ça s'ra délicieux
- 6M alo:rs n'oublie pas euh le barbecue
- 7L oui c'est important pour griller de la viande et faire une salade de tomate et de piment vert pour avoir de l'appétit (.) n'oubliez pas de prendre des

- moyens de loisir pour jouer
- 8M MOI je veux prendre le jeu d'échec euh [
- 9L [rappelle moi d'autres choses
pour ne pas regretter
- 10M n'oublie pas votre bouquin que tu es en train de lire
- 11L et qu'est-c' que tu dis si on pass'ra voir euh (.) votre tante (.) TA tante
l'après midi (.) elle va être très contente ↑
- 12H moi je propose qu'on laisse cette visite à: une autre fois pour ne pas
être en retard au retour
- 13L d'accord ça s'ra pour une autre fois

Les signes d'acquisition

Dans le premier jeu de rôles, nous remarquons que les mots de la liste sont repris tels quels par les deux apprenants et leur usage reste correct. Nous notons dans 9I un indice intra-réplique, en effet, en rectifiant *apporter* par *emporter* l'apprenant effectue une auto-correction.

Dans le deuxième jeu de rôles, les deux apprenantes reprennent également les mots de la liste sans apporter de changements précis, nous soulignons en même temps que les deux apprenantes ne s'en contentent pas et optent pour un élargissement du champ lexical de *campagne* dans 2L : *foret* et *beau paysage*, ainsi que du mot *brochettes* qu'elles substituent par la phrase *griller de la viande*.

Comme il a été précisé dans le thème, l'une des consignes était de faire des suggestions en utilisant les mots et les actes de parole adéquats. La consigne est respectée dans le second jeu de rôles puisque les apprenantes utilisent l'expression : *qu'est-c' que t'en dis* dans 1L, *qu'est-c' que tu dis si* dans 11L,

et *moi je propose* dans 12H. Nous ne pouvons pas en dire autant pour le premier jeu de rôles, il s'agissait plus de consignes que de suggestions.

Le(s) aspect(s) culturel(s)

Dans le jeu n°1, aucune activité n'est « calquée » à partir de la culture de l'autre, qu'il s'agisse de partie de pêche, de partie de football ou de barbecue.

Cependant dans le jeu n°2, le terme *sacs de couchage* utilisé en 3L est la preuve que les deux apprenantes se sont inspirées de la culture cible car cet outil n'existe pas dans leur culture, il est également porteur d'une culture différente de la leur, il s'agit selon les termes de Galisson de : « mot à charge culturelle partagée » ⁽⁴⁴⁾

⁴⁴) Cuq J. P., Gruca I., 2003 : 369.

THEME V

Chez le médecin

Aucune consigne n'a été donnée aux apprenants il est question de se présenter chez le médecin, de lui exposer ses problèmes et d'entendre ses conseils, en s'inspirant d'un personnage rencontré dans le dossier.

Vocabulaire à acquérir

Noms : capacité, fièvre, gorge, température, pilule, souci

Adjectifs : nerveux, obligatoire.

Verbes : se concentrer, souffrir.

Thème 5 : Chez le médecin

Apprenants : Moundir (le malade), Aouatef (le médecin)

Jeu n°1

1M bonjour monsieur

2A bonjour comment aller vous (.) ça va bien ↑=

3M = ça peut aller mai:s j'ai: j'ai beaucoup d' soucis

4A vous pouvez m' dire vos euh soucis ↑

5M euh je souffre euh vraiment de l'estomac et: je n' peux pa:s digérer
quelque:s aliments

6A mi dis-moi est-c'que vous avez: prendre euh pris déjà des médi- euh
des médicaments ↑

7M euh oui mai::s y a longtemps (.) euh y a longtemps euh y a longtemps
que je les ai: bus

8A et maintenant je vous donne un médicament euh qui efficace pour

l'estomac et vous dev- euh (.) et tu et VOUS devez euh le prendre à l'heure que je je vous euh préci- euh préciserai et vous euh devez le terminer

9M euh oui euh je suis d'accord avec vous m'sieur et je je f'rai mon possible pour le terminer =

10A = est-c' que vous avez euh pas euh d'autres soucis ↑

11M SI: ↑ j'ai d' la fièvre =

12A = et quand euh et quand est-c' que votre température augmente exactement ↑

13M euh quand je bois des boissons gazeuses

14A DONC ↑ vous euh vous euh vous êtes obligé de les arrêter et je vous donne aussi euh des pilules qui diminuent la température

15M ok m'sieur (.) merci pour euh vos conseils

16A y a pas de quoi c'est mon euh c'est mon métier euh l'essentiel que vous suivez les conseils que je vous ai donnés

Les indices d'acquisition

Nous remarquons une circulation du mot *souci* à travers les énoncés des deux joueurs. Il a été repris tel quel dans 3M, 4A et 10A, l'usage est correct dans 3M et 10A, néanmoins dans 4A l'emploi du verbe *dire* est inadéquat. Pour le mot *fièvre* et *pilule* également, aucun changement n'est noté. Dans 12A l'apprenante fait un bon usage de *température* et l'associe au terme *augmente* dans le but d'éviter la répétition du terme *fièvre* utilisé dans 11M, ce procédé vient comme preuve de la compréhension des deux apprenants du terme *fièvre*.

Le verbe *souffrir* dans 5M est conjugué et vient en réponse à *souci* dans

4M, les apprenants ont pris conscience du champ lexical commun aux deux termes.

Comme indices intra-répliques, on note une auto-répétition dans 7M et une auto-correction dans 6A *vous avez prendre/ pris*.

Comme indices inter-répliques, une reprise amenant un enrichissement lexical s'est effectué dans 6A et 7M *prendre / boire des médicaments*.

L'aspect(s) culturel(s)

L'une des consignes donnée aux apprenants était de s'inspirer d'un personnage du dossier qui avait plusieurs soucis de santé, l'un d'entre eux est le fait qu'il avait du mal à digérer les boissons alcoolisées, cependant, les deux apprenants ont modifié *boissons alcoolisées* et ont opté pour *boissons gazeuses*. Même s'il ne s'agit que d'un jeu, les apprenants n'oublient pas pour autant que dans leur religion l'alcool est pêché et qu'ils risqueraient d'être mal vus par leurs camarades s'ils y faisaient références dans leurs interactions. Ils préfèrent donc revenir à leur propre culture.

Thème 5 : Chez le médecin

Apprenants : Loubna (le médecin), Hasna (le malade)

Jeu n° 2

1L ALORS qu'est-c' que vous avez monsieur ↑

2H oh docteur j'ai beaucoup de soucis

3L raconte-moi ce qui vous tracasse

4H euh ce qui me gêne de plus c'est des nerfs fragiles (.) je suis TRÈS ↑
nerveux (.) ce qui m'entraîne d'autres problèmes

5L = par exemple ↑

6H je ns digère pas certains_ aliments et souvent j'ai la fièvre =

- 7L = souvent de la fièvre ↑ (.) vous avez euh vous avez jamais atteint une temp- une haute température plus de 39 par exemple
- 8H oui (.) une fois j'avais une forte fièvre et je pense qu'elle a été plus de 39
- 9L euh vous n'avez pas fait une: angine sévère ↑
- 10H euh j'ai beaucoup euh j'ai beaucoup d' mal aux gorges et je souffre de migraine euh donc (.) j'arrive pas à me: concentrer
- 11L BON un bilan est obligatoire ça vous servira euh à diagnostiquer votre problème et pour le moment je vous donne des pépules qui sert à calmer tes douleurs et qui euh qui baisse euh ta tempé- votre température et augmente ta::
- 12H (*en chuchotant*) ta capacité
- 13L et qui augmente ta capacité éminologique

Indices d'acquisition

Dans l'énoncé 3L nous notons une reprise amenant à un enrichissement lexical, l'apprenante élargit le champ lexical de *soucis* et utilise dans son énoncé le mot *tracasser* en référence à *tracas*.

Dans 4H l'apprenante effectue un travail de paraphrase lorsque elle use de l'expression *nerfs fragiles* et poursuit son énoncé avec le terme *nerveux*, mais il peut s'agir d'un travail de définition destiné probablement à ses camarades.

Dans 8H l'apprenante produit une formule qui reprend l'idée de son interlocutrice, mais sa forme linguistique diffère de celle de sa camarade. Ainsi, *haute température* dans 7L devient *forte fièvre* dans 8H, un enrichissement lexical du dialogue s'est effectué prouvant une mobilisation de connaissances lexicales.

Dans 11L s'est opérée une auto-correction qui témoigne d'un : « travail de réflexivité sur le dire. » ⁽⁴⁵⁾ l'apprenante a jugé qu'il était déplacé qu'un médecin tutoie son malade ; de ce fait elle se mobilise pour améliorer son énoncé en utilisant le *vous*.

Un étayage lexical est noté dans 12H lorsque H souffle le mot *capacité* à sa camarade qui prend en considération cet étayage puisqu'elle reprend immédiatement le mot soufflé et l'investit dans son énoncé.

Pour les termes obligatoire, se concentrer et souffrir, leur usage est juste et la forme conjuguée des verbes est jugée correcte.

Nous notons une mauvaise prononciation du mot *pilule* dans 11L qui s'explique par le fait que beaucoup d'Algériens ont un problème de phonétique concernant la prononciation du *é* et du *i*.

Dans 10H une interférence avec la langue maternelle est effectuée, du fait que le mot *gorge* est employé au pluriel en arabe dialectal, de ce fait l'apprenante dit *aux gorges* au lieu de *à la gorge*.

Thème 5 : Chez le médecin

Apprenantes : Dellel (le médecin), Ghazel (le malade)

Jeu n°3 :

1G euh bonjour docteur

2D bonjour messieur et asseyez-vous s'il vous plait

3G alors docteur je viens ici pou:r des soucis de santé

4D d'accord (.) de quoi souffrez-vous monsieur ↑

5G d'abord j'ai des problèmes d'estomac (.) et je digère MA:L =

6D = votre problème d'estomac est digestif et vous savez que l'estomac fait partie de l'appareil digestif qui se trouve à votre abdomen (.) dans ce cas là (.) il ne: produit pas suffisamment d'hormones pour disoudre la

⁴⁵) Leblanc Marie-Cécile, 2002 : 135.

- nourriture et pour ça je vous donne PAOLOGIE une fois par jour
- 7G et c'est pas fini (.) j'ai des problème de migraine vous euh vous savez:
des maux de tête (.) et la fièvre est souvent entre 38 et 40 =
- 8D = et vous avez pas la capacité de se concentrer à cause de cela =
- 9G = effectiv'ment
- 10D BON je vais vous donner euh PARALGAN deux fois par jour euh pour
régler votre température et enlever les maux de tête
- 11G et j'ai très mal à les (.) à mes reins =
- 12D = c'est à cause de la nervosité et je: vous oblige à ne pas manger de
matières riches en protéines et je vous inscrit l'EXOMIL une pélule par
jour pour euh vous calmer et vous détendre
- 13G MERCI DOCTEUR ↑ je vous dois des merci'ments ↑ c'est ça ↑
(*se tournant vers ses camarades*)
- 14A.AS REMERCIEMENTS ↑
- 15G remerciements
- 16D au revoir et je souhaite que vous seriez guérie une bonne fois pour toute
inchallah

Les indices d'acquisition

Pour les termes *soucis*, *souffrir*, *fièvre*, *capacité* et *température* une bonne utilisation est constatée, les mots sont utilisés tels quels à part *souffrir* qui a été conjugué et de façon correcte.

Dans 8D une erreur grammaticale est effectuée : *vous avez pas la capacité de se concentrer*.

Dans 12D un élargissement du champ lexical du terme *nerveux* s'est réalisé d'où l'usage du mot *nervosité*, en ce qui concerne l'adjectif *obligatoire*, D a

préféré utiliser la forme conjuguée du verbe ainsi dans 12D l'apprenante dit : *je vous oblige*.

Dans 7G l'apprenante emploie le mot *migraine* et continue en expliquant ce terme par *maux de tête*, cette explication vise les apprenants qui éventuellement n'auraient pas compris.

Après avoir demandé de l'aide au près de ses camarades, une étéro-correction s'accomplit dans 14A.APP. afin de corriger le terme *merciements* employé dans 13G. La réaction de l'apprenante face à cette correction est positive puisqu'elle reprend la forme correcte à savoir *remerciements* dans 15G. Nous constatons également la circulation de l'expression *maux de tête* entre 7G et 10D.

Le(s) aspect(s) culturel(s) :

Dans le jeu n°2, les malaises et les maladies sont inspirés du personnage du dossier, comme dans le jeu n°1, les deux apprenantes n'ont pas du tout évoqué le problème dû aux boissons alcoolisées, elles se sont contentées de parler de nerfs fragiles, phénomène qui leur est familier puisque selon les dires, l'Algérien est connu pour sa nervosité. Concernant les médicaments prescrits, les apprenants sont restés très vague.

Dans le jeu n°3, en 6D, l'apprenante a créé une marque de médicament *paologie* en s'inspirant de marques existantes. Dans 12D, la marque du médicament : l'*exomil* est déjà connue de tous puisque le calmant est en vente dans toutes les pharmacies algériennes. Le fait que l'apprenante ait choisi ce médicament parmi tant d'autres et qu'elle l'ait prescrit contre la nervosité, prouve non seulement que son interprétation de la situation est correcte mais aussi qu'elle possède certaines connaissances auxquelles elle s'est référées.

THEME VI

Au restaurant

Le menu propose plusieurs plats au choix. Un client hésite. Le restaurateur s'approche de lui pour le conseiller. Mais le client refuse chaque suggestion et donne chaque fois une bonne raison. Imaginez une fin amusante. Préparez le dialogue à deux et jouez la scène.

Le vocabulaire à acquérir

En plus du menu proposé aux apprenants, sont mis à leur disposition :
Noms : bienvenue, une entrée, appétit.

Thème 6 : Au restaurant

Apprenantes : Loubna(le restaurateur), Hasna(la cliente)

Jeu n°1 :

- 1L bonjour madame soyez la BIENvenue (.) voila le menu vous pourriez choisir ce que vous voulez
- 2H bonjour mad'moiselle (.) oh il y a beaucoup d'choses laissez moi réfléchir un peu ↓
- 3L qu'est-c' que vous dites d'un hors d'œuvre pour l'entrée ↑ ça va vous apporter de l'appétit
- 4H bien sur l'hors d'œuvre est nécessaire (.) est-c' que vous avez ↑ qu'est-c' que vous avez comme hors d'œuvre ↑
- 5L il y a des salades variées avec des des carottes et des œufs [farcis
- 6H [AH ↑ no:n je
peux pas

manger ce

mélange

7L précisez s'il vous plait (.) on va: la: la préparer spécial' ment pour vous

8H je passe au plat de résistance directement ↓

9L vous devriez prendre des spaghettis avec une sauce d'olive (.) qu'est-c'
que vous en dites ↑

10H ah les pa::tes ↑ NON c'est lourd pour euh c'est lourd pa' c' que je
souffre d'un malaise d'estomac

11L alors une soupe de légumes ça ça s'ra plus léger pour vous

12H les légumes NON euh je les aime pas

13L donc une salade de fruit ça vous suffira ↑ =

14H = elle me rappelle les plats des hôpitaux

15L j'te dis quelqu' chose ↑ VIENS PRENDRE MA PLACE ET PUIS
C'EST TOUT ↑

Thème 6 : Au restaurant

Apprenants : Islam(le restaurateur), Moundir(le client)

Jeu n°2 :

1I bonjour monsieur ↑ soyez le bienvenu ↑

2M merci

3I vous avez choisi votre plat ↑

4M euh non pas encore

5I est-c' que j'pourrai vous aider ↑

6M oui bien sur ↓

7I euh pour l'entrée euh je vou:s su- suggérer le foie gras de canard

8M mm non il est: très cher (.) il est très cher un peu

9I et: qu'est-c' que vous pouvez prendre comme un plat d'entrée ↑

10M je préférerais le: croustillant de: tomate

- 11I ok d'accord (.) et qu'est-c' que vous prendriez comme euh viande ↑
- 12M (*en chuchotant*) continue
- 13I a mon avé je vous conseille (.) euh le filet d'bœuf au jus =
- 14M = NON ↑ je veux pas pa' c' qu' [
- 15I [c'est notre plat du jour
- 16M NON je veux pas pa' c' qu' j'ai- j'aime pas: le filet d'bœuf
- 17I enfin:: comme vous voulez hein (.) donc qu'est-c' que j' vous ramène ↓
- 18M j'aim'rai bien prendre euh le: les: jambettes de ca- de can- de caniton
c'est: le MOINS cher
- 19I (RIRE) ok et qu'est-c' que vous voulez comme dessert ↑ est-c' que je
vous ramène le dessert ↑
- 20M euh vous m'ram'nez des boissons gazeuses

Les indices d'acquisition

Dans le premier jeu de rôles aucun changement ne s'est effectué pour les termes : *bienvenue*, *entrée* et *appétit*, leur usage est convenable, à part pour le terme *appétit* qui est introduit dans 3L par le verbe *apporter*, cet usage est erroné car il était préférable d'utiliser le verbe *ouvrir*.

Concernant les mots faisant référence aux différents plats exposés dans le menu, les apprenantes ont fait le choix de n'en utiliser aucun.

Il y a également un élargissement du champ lexical du terme *hors d'oeuvre* dans 5L. Ici, l'apprenante opte pour l'expression *salades variées*.

Le terme *malaise* a été emprunté d'un jeu de rôles précédent (chez le médecin) ce qui prouve q'une circulation de mots d'un jeu à un autre a été effectuée.

Dans le second jeu, seuls les mots *bienvenu(e)* et *entrée* ont été utilisés par les deux apprenants, cet usage est juste même si les mots sont repris tels

quels et n'ont subi aucun changement. Les deux joueurs n'ont pas cru bon d'user du terme *appétit*, que nous considérons pourtant comme mot clé dans ce contexte.

Quelques mots faisant référence aux plats ont été choisis par les apprenants contrairement au premier jeu et l'usage est correct, cependant, nous remarquons une erreur de phonétique dans 18M : *caniton*.

Le(s) aspect(s) culturel(s)

Dans le jeu de rôles n° 1, aucune référence n'est faite au menu proposé dans le fascicule, menu digne des grands restaurants français de par leur cherté et leur originalité. Les deux apprenantes ont de ce fait préféré parler de plats simples et populaires, à la portée de tout le monde : *hors d'œuvre*, *salades* et *spaghettis*. Ce choix s'explique par leur méconnaissance de la majorité des plats proposés qui ne font pas partie de la culture culinaire de ces apprenants algériens musulmans, la présence de plusieurs variétés de viande en rajoutait à leur réticence.

Dans le jeu de rôles n° 2, nous constatons une meilleure implication de la part des deux apprenants qui se sont chacun fondus dans leur personnage respectif, mettant de côté leur propre culture et leurs préjugés. Ainsi il est question de *foi gras de canard* en 7I, de *croustillant de tomates* en 10M, de *filet de bœuf* en 13I et même de *jambonnettes de canetons* en 18M.

Nous sommes là face à une acceptation de l'autre, de ses habitudes en d'autres termes de sa culture, fait malheureusement absent dans le jeu précédent puisque les apprenantes sont restées fidèles aux normes et aux valeurs propres à leur culture et religion.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes proposée de soulever la question « comment une activité telle que le jeu de rôles permet-elle l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère ? »

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse quant à ce type d'enseignement à savoir l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à travers le jeu de rôles. Nous avons opté pour la méthode *Reflets*, méthode dite communicationnelle dans la mesure où elle s'intéresse d'abord et avant tout à l'apprenant, elle crée des situations proches de celles de la vie réelle et surtout c'est une méthode où la pratique des jeux de rôles est omniprésente, l'un de leurs objectifs est l'acquisition du lexique.

Dans ce mémoire, nous avons donc analysé une série de jeux de rôles tirés des rubriques *visionnez les variations* et *communiquiez* du manuel *Reflets*, tous ont été enregistrés dans une classe de langue au près d'un public d'ages différents, à cette différence s'ajoute la variété de formations.

En effectuant une analyse interactionnelle de ces jeux de rôles, nous sommes arrivée à déterminer la présence d'un processus d'apprentissage au niveau linguistique car comme le déclare M. C. Leblanc : « (...) *un apprentissage individuel a lieu dès lors que chacun s'efforce de rendre son discours intelligible aux autres, d'améliorer ses énoncés, de réutiliser ses connaissances linguistiques et de reformuler les formules correctes pour les mémoriser.* » ⁽⁴⁶⁾

Au niveau lexical, un certain nombre de mécanismes entrent en jeu, preuve qu'un apprentissage a bel et bien lieu. Nous trouvons dans ce type d'interactions particulières : les reformulations des mots à utiliser, en effet les

⁴⁶) Leblanc M. C., 2002 : 252.

apprenants réinvestissent leurs propres connaissances lexicales et puisent tant dans le champ lexical que dans le champ sémantique des mots.

Il est question également de répétitions, de reprises des mots utilisés antérieurement par l'enseignant, par l'un des apprenants ou par un personnage durant le visionnage des épisodes.

Ces moyens utilisés, sont en fait des stratégies d'apprentissage établies par les apprenants eux-mêmes dans le but d'acquérir le vocabulaire de la langue visée.

Cependant, même s'il y a acquisition, l'usage n'est pas toujours correct et les erreurs constatées s'expliquent selon le cas à travers quelques éléments : nous avons relevé, entre autres, la surgénéralisation des règles de la langue cible et des interférences avec la langue maternelle.

Il faut savoir qu'en plus d'un apprentissage individuel s'opère un apprentissage collectif qui s'effectue pendant la construction du jeu de rôles.

Plusieurs des thèmes des jeux de rôles analysés, sont porteurs de dimensions culturelles et interculturelles. Les premières se manifestent à travers les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites et traditions sociaux et qui suscitent chez les apprenants une curiosité apparente, ils les comparent et les font dialoguer avec ceux de leur propre culture d'où la dimension interculturelle et que nous avons notamment relevée lors du jeu de rôles « l'antiquaire » pendant lequel les apprenants ont associé à la fonction d'antiquaire, qui appartient à la culture de l'autre, des objets appartenants à leur propre culture tel que le burnous.

Dans "Invitez-les", les apprenants ont opté pour des artistes occidentaux plutôt que pour des artistes locaux, cependant, dans ce jeu comme dans les autres, les apprenants faisaient toujours allusion à leur culture d'origine, constamment présente, ce qui prouve la présence d'une dynamique intraculturelle.

Ceci dit, même si les apprenants font preuve d'une volonté et d'efforts considérables, nous ne pouvons parler avec certitude d'une acceptation de l'autre avec ses différences, comme cela s'est produit au cours du jeu "La voyante" face auquel tous les apprenants, sans exception, ont manifesté, au début, une réticence assez importante. Ce rejet apparaissait sous forme d'ethnocentrisme puisque tous faisaient référence à leur religion arabo-musulmane qui condamne radicalement tout ce qui se rapporte à la voyance. Les apprenants ont une difficulté à admettre qu'apprendre une langue étrangère c'est entrer en contact avec sa culture et vice versa. A ce propos P. Blanchet déclare : « *Apprendre une langue étrangère c'est aller à la rencontre de l'autre, car une langue, un lecte, signifient une culture, une identité.* » ⁽⁴⁷⁾

Nous ne pouvons dissocier le linguistique du culturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et il est du ressort de l'enseignant d'en convaincre ses apprenants.

Chaque mot est porteur d'une valeur culturelle, la connaître aide le locuteur à utiliser les mots en situation et lui permet d'éviter un éventuel dérapage comme les malentendus, les quiproquos,...etc. cela répond à l'utilité d'une dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE.

Dans les jeux de rôles, les apprenants se retrouvent face à des situations proches de celles de la vie quotidienne et qui contribuent à l'apprentissage de paramètres communicationnels, ce qui selon M. C. Leblanc les amène à : « (...) *gérer eux-mêmes la prise de parole, à s'écouter mutuellement, à prendre leur tour au bon moment, à le négocier.* » ⁽⁴⁸⁾

⁴⁷) Blanchet P., 1998 : 68.

⁴⁸) Leblanc M. C., 2002 :251.

Une telle activité, ne peut que préparer l'apprenant à une éventuelle rencontre avec l'autre, soit dans un cadre professionnel, soit touristique mais cette fois-ci naturelle.

Nous pouvons donc en conclure que la pratique des jeux de rôles fait appel à une mise en œuvre de compétences linguistique, culturelle et communicationnelle.

L'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE à travers les jeux de rôles favorise l'apprentissage en situation et les paroles de M. Bunjevac viennent renforcer nos affirmations : « (...) *rien ne vaut la langue en situations pour habiller les mots et leur donner vie* » ⁽⁴⁹⁾

⁴⁹) Bunjevac M., 1987 : 226.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES THEORIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je ?".
- AMR HELMY, I. (1989), *Lexiques*, avec la participation de Michèle Zalessky, Paris, Ed. Hachette.
- BEACCO, J-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*, Paris, Ed. Hachette Livre.
- BERARD, E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, collection dirigée par Robert Galisson, Paris, Ed. CLE international.
- BLANCHET, P. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Ed. Peeters.
- CAPELLE, G., GIDON, N. (1998), *Guide pédagogique de la méthode "Reflets"*, Paris, Ed. Hachette.
- CUQ, J-P, GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires.
- DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, collection dirigée par Robert Galisson, Paris, Ed. CLE international.
- LEBLANC, M-C. (2002), *Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*, Paris, Ed. L'Harmattan.

MOREAU, M-L. (1997), *Sociolinguistique (concepts de base)*, Paris, Ed. Mardaga.

PICOCHÉ, J. (1992), *Précis de lexicologie françaises. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Ed. Nathan Université.

TRAVERSO, D. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Ed. Nathan.

TREVILLE, M-C, DUQUETTE, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Ed. Nathan.

ARTICLES

BUNJEVAC, M. (1987), "Quels avantages offrent les méthodes communicationnelles quant à l'apprentissage du lexique français", in « *Enseignement/ Apprentissage du lexique en français langue étrangère* », Actes du colloque, Université des Sciences Humaines, Strasbourg.

PAQUAY, L. (1987), "*Le jeu de rôle*", Fichier : Techniques de formation, UCL/EDUC

MEMOIRES

BEDOUHENE, N. (2005), *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire du FLE dans le secondaire : problèmes et perspectives*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister, Université de Constantine.

CHERRAD, N. (2004), *Analyses des interactions verbales et dynamique interculturelle, le cas des étudiants de 1^{ère} année de licence de français*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister, Université de Constantine.

Sites internet :

[http : //www.fle2.hachette-livre.fr](http://www.fle2.hachette-livre.fr)

<http://wikini.tuxcafe.org>

<http://www.psynem.necker.fr>

<http://www.psychogenealogie.name.fr>

<http://www.mission-laique.asso.fr>

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

[http ://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm](http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm)

file://A:\approche communicative, N_Bailly et M_Cohen, tourdetoile.htm

[webetub. ac – bordeaux.fr/Etablissement/Sud Medoc/ses/2000/culture _oo
.htm](http://webetub.ac-bordeaux.fr/Etablissement/Sud_Medoc/ses/2000/culture_oo.htm)

ANNEXES

Annexes

Thème 1: UNE VOYANTE PAS COMME LES AUTRES

Apprenantes : Loubna, Ghazel

Jeu n°1

1G bonjour loubna ↑

2L bonjour ↓ si tu savais Ghazel (.) j'ai été voir une croyante euh une voyante (.) un jour (.) parce que j'étais très déses- désespérée et tu vas pas te croire par euh qu'est c'qu'elle m'a annoncée (.) vraiment c'était affreux (.) imagine c'est c'est tell'ment sombre mon avenir que j'ai décidé de ne plus croire aux voyantes

3G QUOI ↑ tu visité une voyante (.) qu'est c'qui t'arrivé quand même bon sang euh tu as devenu FOLLE ↑ raconte je suis très curieuse

4L écoutes (.) elle m'a dit des horribles choses (.) comme je::: euh comme par exemple je vais être toute seule à la fin (.) regarde ↑ je vais perdre toute ma famille et toutes mes amies (.) et tout mes amis et:: que je vais et que je vais attraper une maladie grave qui n'se soigne [

5A.AS [(RIRE)]

6L qui ne:: qui n'se soigne jamais et qui va empêcher les gens de:: me (.) et qui va empêcher les gens de m'aider à cause de sa conta- de sa contamination mortelle

7G mais BON SANG ↑ tu as cru à tous ces mensonges (.) il faut pas être pessimiste euh pessimiste à ce point euh ne t'inquiètes pas (.) et crois en dieu (.) euh c'est que les atlé-(.) la- [les:::

8L [les élétrés

9G les élétrés qui croient à ces con'ries (.) il faut avoir la foie en dieu

10L c'est vrai heurus'ment que je suis croyante et::: pratiquante aussi (.) la chose qui va m'aider à me:: dépasser

Thème 1: UNE VOYANTE PAS COMME LES AUTRES

Apprenantes : Dellel, Aouatef

Jeu n° 2

- 1D bonjour aouatef
- 2A salut dellel (.) comment [ça va
- 3D [ça va PAS DU::tout
- 4A mais pourquoi ↑
- 5D tu sais je suis allé voir une voyante=
- 6A = QUOI ↑ tu es FOLLE ↑ tu es allée voir une VOYANTE ↑
- 7D et le pire du pire (.) elle m'a prédit quand je termin'ra mes études (.) je vais:: pas trouver du travail nulpert et je vais être une pauvre femme
- 8A mais dellel ne m'dis pas que tu crois à ces voyants euh ces voyantes là (.) pourtant tu es une fille cultivi (.) AH↑ euh je suis très déçue
- 9D et attends ça n's'arrête pas là (.) elle m'a dit aussi que je vais me marier avec un homme FOU plus PAUVRE que moi et qu'on va vivre dans un bidonville
- 10A.AS (RIRE)
- 11A mais ne t'en fais pas (.) tout c'qu'elle dit cette voyante est faux et tout ça rentre dans la voyance
- 12D peut être que tu as raison aouatef (.) j'ai fais une grande erreur d'aller chez une voyante (.) malgré je suis une musulmane et notre religion ne croit pas à ces choses là
- 13A maint'nant dellel c'est pas grave (.) ce qui fait est fait l'essentiel que euh qu' ça t'apprendra
- 14D ah ça oui

Thème 1 : UNE VOYANTE PAS COMME LES AUTRES

Apprenants : Meriem, Ismahène

Jeu n°3

- 1I salut meriem ↑
- 2M salut ismahène ↑
- 3I mais qu'est-c' que t'as Meriem ↑ t'as l'air très an-t'as l'air très
angoissée
- 4M c'est vrai↓(.) j'ai des choses à te dire mais:: mais j'ai peur que tu la
prends mal ↓
- 5I t'inquiètes pas meriem (.) je suis ta meilleure amie et tu peux toujours
compter sur moi=
- 6M = j'ai fais un truc honteux et le regrette [énormement
- 7I [dis moi ↑ tu m'as tu m'as fais
PEUR ↑
- 8M j'avais TELLMENT envie de savoir à quoi va ressembler mon futur
mari alors j'ai passé chez une voyante pour pour qu'elle prédite mon
av'nir
- 9I j'ai penser à tout sauf à ça euh qu'est-c' qu'elle t'a dit ↑
- 10M (RIRE)
- 11I (RIRE)
- 12M j'ai cru qu'elle va me dire des BONNES cho::ses mais
malheureus'ment elle m'a choquée=
- 13I = tu as fais euh tu as fais une grande bêtise d'aller chez_une voyante
(.) quand même (.) on est des musulmans (.) il faut qu'on demande
c'qu'on veut à notre bon dieu
- 14M (3'') mm (.) voilà ↓ elle m'a dit que elle m'a dit que je me marie avec
un homme qui n'est pas SERIEUX ↑ et qui ne tarde pas à se marier
avec une autre
- 15I c'est pas grave (.) ça te prendra une leçon

16M (RIRE) c'est vrai je suis consciente de c'que j'ai fait et je le regrette
Enormément

Thème 1 : UNE VOYANTE PAS COMME LES AUTRES

Apprenantes : Saoussen, Hasna

Jeu n°4

- 1S salut je suis contente de te voir (.) aujourd'hui (.) euh je suis besoin de
toi car je suis très inquiète =
- 2H = ah j'espère qu'tu qu'tu vas bien
- 3S ne t'affolé pas (.) rien n'est grave
- 4H ALORS raconte moi qu'est c'qu'tu as ↑
- 5S bon hier je suis_ allée chez une voyante
- 6H ATTENDS ATTENDS j'ai pas entendu (.) une VOYANTE ↑ mais
qu'est c'que tu as dit ↑
- 7S pourquoi tu es étonnée (.) j'ai vu une émission à la télévision la
voyante à donner des pré-des prédictions aux gens en direct
- 8H ALORS (.) qu'est c'qu'elle a dit ↑
- 9S d'après elle (.) que je vais ma- marier à un homme gros ogre avec euh
(RIRE) une grande ventre et qui est chauve et ça mé ça m'a fait des
cauchemars
- 10H alors là (.) quelle drôle prédiction (.) ne t'inquiètes pas à chaque fois
qu'on voit une personne comme ça nous nous [enfouirons
- 11S [arrête de rigoler je suis
SERIEUSE
- 12H ne prends pas c'qu'elle a dit sérieux'ment elle elle n'peut savoir rien
(.) seul l'BON DIEU qui sait tout

Thème 1 : UNE VOYANTE PAS COMME LES AUTRES

Apprenantes : Saoussen, Hasna

Jeu n° 5

- 1S salut je suis contente de te voir (.) aujourd'hui (.) euh je suis besoin de
toi car je suis très inquiète =
- 2H = ah j'espère qu'tu qu'tu vas bien
- 3S ne t'affolé pas (.) rien n'est grave
- 4H ALORS raconte moi qu'est c'qu'tu as ↑
- 5S bon hier je suis_ allée chez une voyante
- 6H ATTENDS ATTENDS j'ai pas entendu (.) une VOYANTE ↑ mais
qu'est c'que tu as dit ↑
- 7S pourquoi tu es étonnée (.) j'ai vu une émission à la télévision la
voyante à donner des pré-des prédictions aux gens en direct
- 8H ALORS (.) qu'est c'qu'elle a dit ↑
- 9S d'après elle (.) que je vais ma- marier à un homme gros ogre avec euh
(RIRE) une grande ventre et qui est chauve et ça mé ça m'a fait des
cauchemars
- 10H alors là (.) quelle drôle prédiction (.) ne t'inquiètes pas à chaque fois
qu'on voit une personne comme ça nous nous [enfouirons
- 11S [arrête de rigoler je suis
SERIEUSE
- 12H ne prends pas c'qu'elle a dit sérieux'ment elle elle n'peut savoir rien
(.) seul l'BON DIEU qui sait tout

Thème 2 : L'ANTIQUAIRE

Apprenantes : Ghazel (l'antiquaire), Hasna et Saoussen (clientes)

Jeu n° 1

- 1H un jour était l'anniversaire de mon père et j'ai penser qu'est c' que je dois ach'ter euh puis je me suis rapp'lée qu'il y a un antiquaire et qu'il y a beaucoup de choses de valeur (.) euh bonjour saoussen (.) tu peux me compagner chez un antiquaire ↑
- 2S oui: avec plaisir mais qu'est c' que tu veux ach'ter ↑
- 3H je vais ach'ter quelque chose de valeur pour euh mon père
- 4S pourquoi tu as choisi un antiquaire ↑
- 5H pa' c' que mon père aime beaucoup (.) aime beaucoup les trucs antiques
- 6S de quel magasin tu parles ↑
- 7H l'antiquaire de [ɣaxam massinissa] euh [ɣaxam massinissa]
- 8S et qu'est c' qu' tu dois ach'ter ↑
- 9H on va voir
- 10G bonjour mesdames (.) vous êtes à l'antiqui- l'antiquitaire de [ɣaxam massinissa] (.) c'est les plus anciennes choses et qui ont de valeur bien su::r qu'est c' que vous désirez ↑
- 11S (à Hasna) euh j'te propose d'ach'ter une montre
- 12H euh non je veux ach'ter un:: bornous
- 13G avec plaisir (.) il y a:: il y a beaucoup (.) comment vous voulez ↑
- 14H euh je veux le plu:s ancien avec euh une couleur euh dense et des motifs ori- originaux
- 15G je crois que: j'ai trouvé ce que vous voulez ↑ ce bornous de la région de Tizi-Ouzou il est très ancien et:: il a presque un siècle de la famille de [ɣaït] euh [
- 16H [[uməziane]

- 17G [ʔaït] [uməziane] =
 18S = mais il est fabriqué de quoi ↑
 19G il est fabriqué de la laine
 20H voilà ↑ c'est parfait je le prends
 21G mais c'est un peu che:r à peu près de 4 millions
 22H je le prends QUELQUE soit le prix
 23G d'accord ↑ (3'') au revoir madame passez une bonne journée
 24S au revoir (.) (*à hasna*) j'espère que tu as fais le bon choix

Thème 2 : L'ANTIQUAIRE

Apprenantes : Dellel (la cliente), Aouatef (l'antiquaire)

Jeu n° 2

- 1D [bonjour
 2A [bonjour et soyez les bienvenues dans mon magasins
 3D euh est- c' que j' peux trouver (.) euh chez vous euh un cadeau précieux pour une très chère amie à moi ↑
 4A mais oui (.) j'ai un cadeau très valeureux qui peut être euh elle lui plairai euh plaire (2'') venez par là pour euh pour le voir
 5D d'accord je viens =
 6A = voilà ↑ c'est un:: précieux co- collier qui appartient euh à une reine française du 13^{ème} siècle
 7D WA::W c'est extraordinaire (.) et c'est sur qu'il va lui plaire
 8A et alors est- c' que: vous l'ach'ter ↑
 9D euh oui (.) j'l'achète =
 10A = prenez-le et:: je souhaite qu'on se: reverra un d' ces jours
 11D inchallah

Thème 2 : L'ANTIQUAIRE

Apprenantes : Ismahène (cliente), Meriem (l'antiquaire)

Jeu n° 3

- 1M bonjour mad'moiselle je peux vous aider ↑
- 2I bonjour monsieur (.) oui je cherche un un truc qui a une grande valeur pour le mariage de ma copine =
- 3M = qu'est c' que vous dites de cette magnifique rabaa ↑
- 4I OH OUI: ↑ elle est très belle (.) surtout le chameau sculpté sur sa surface mais ça sert à quoi ↑
- 5M en réalité c'est une grande boite qui a été étulisée par nos ancêtres femmes (.) pour qu'elle mette leurs habits dedans (.) en fait cette boite a une grande valeur (.) pa' c' qu' à l'époque les femmes la portent avec elles le jour de leur mariage (.) et comme vous voyez (.) sur sa surface y a une sorte de chameau qui est sculpté sur euh sur de l'argent
- 6I effectiv'ment j'ai déjà entendu parler de cette magnifique boite rabaa euh vraiment c'est une très belle antiquité euh qui va sûr'ment pl- qui va sûr'ment plaire mon amie

Thème 2 : L'ANTIQUAIRE

Apprenants : Islam (l'antiquaire), Moundir (client)

Jeu n° 4

- 1I bonjour et bienvenue chez nous (.) est-c' que je pourrai vous aidez ↑
- 2M oui euh je voudrai ach'ter euh un cadeau pour ma mère
- 3I euh (3'') et qu'est c' que vous voudriez comme un cadeau ↑ comme vous voyez (.) on a plusieurs choses euh précieuses et euh vous avez le choix
- 4M euh je veux cette montre sinon::: vous pourriez m'aidez pa' c' que c'est votre métier
- 5I à mon avis (.) vous prendriez euh ce: ce sni il est:: il est il est de l'époque othomane (.) en plus il est: très précieux et a une grande valor valeur c'est surtout euh chez chez les femmes
- 6M oui euh mais pour quand:: on discute sur le prix ↑
- 7I t'inquiètes (RIRE) t'inquiètes pas je vais (.) vous feriez un bon prix (.) votre mère elle mérite
- 8M BON:: vous l'env'lopez et merci pour euh votre aide
- 9I ok pas d' problème

Thème 3 : INVITEZ-LES

Apprenantes : Loubna, Ghazel

Jeu n° 1

- 1L le lundi prochain il y aura un concert où où on trouve le groupe de
putssy cat dols (.) et je me suis procurée des billets de la première
place (.) d'une association où je suis inscrite (.) veux-tu
m'accompagner ↑ je sais bien que tu es amatrice
- 2G c'est très gentil de ta part mais ce jour la j'ai réservé un billet (.) pour
le vol de lundi

Thème 3 : INVITEZ-LES

Apprenantes : Meriem, Ismahène

Jeu n° 2

- 1I sa:lut meriem (.) j'ai une SURPRISE pour toi
- 2M mais qu'est-c' que c'est ismahène ↑ tu m'as donné l'eau à la bouche
- 3I TIENS j'ai deux invitations pour assister au concert de ta chanteuse
préférée=
- 4M = MAIS QUI EST- CE ↑
- 5I c'est BEYONCÉ ↑
- 6M NO::N ↑(RIRE) c'est pas VRAI ↑ mais quand es- euh mais quand est-
c' qu'on va y aller ↑
- 7I c' est pour le 1^{er} août au stade [bɛn ʧabdɛlmalək] (.) ça va être une foule
cha- ça va être une foule chaleureuse euh et la chose la plus
importante est l'argent collecté de ce concert qui va être au profit de
l'association qui s'occupe des enfants victimes du terrorisme
- 8 M oh ↑ c'est très bien non seul'ment on va y aller mais aussi on va (.) on

a la chance de pouvoir aider nos enfants victimes du terrorisme

Thème 3 : INVITEZ-LES

Apprenantes : Dellel, Aouatef

Jeu n° 3

1 D salut aouatef comment vas-tu ↑

2 A bien et toi

3 D ça va (.) tu sais aouatef aujourd'hui il fait beau (.) qu'est-c'que t'en dis si
j't'invit'rai aller au théâtre pour s'amuser ↑

4 A c'est vraiment une bonne idée et tu sais que je:: suis amateur de théâtre
et malheureus'ment je peut [pas

5 D [ah ↑ pourquoi aouatef

6 A c'est gentil à toi ce soir là j'ai euh je vais aller à l'hôpital pour voir ma
sœur qui est malade euh et je te: promis d'aller avec toi au théâtre une
autre fois

7 D c'est pas grave ↓ (.) cette fois ton refus est accepté mais pas pour la
prochaine fois

8 A d'accord c'est promis

Thème 4 : QU'EST-CE QU'ON POURRAIT FAIRE ?

Apprenants : Moundir, Islam

Jeu n° 1

- 1I bonjour moundir ↑
- 2M bonjour islam
- 3I est-c' qu'on va aller a la campagne comme on a décider ↑
- 4M euh bien sur: r euh bien sur mon ami c'est CE week-end
- 5I et QU'EST c' qu'on va faire là-bas ↑
- 6M on va changer l'air un p'tit peu et faire la promenade (.) et si tu veux
on prendr- on prendra avec nous (2'') une canne euh une canne à
pêche pour pêcher
- 7I pourquoi ↑ y a-t-il une rivière ↑ =
- 8M = bien sur ↑
- 9I et qu'est-c' qu'on doit appor- emporter avec nous ↑
- 10M on emporte un ballon aussi euh pour jouer des matchs entre nous
- 11I et et on prend avec nous le déjeuner ↑ ou euh on on le cuit là-bas
- 12A.AS (RIRE)
- 13M (RIRE) euh écoute euh c'est bien qu'on prend un barbecue pour
griller (.) des: brochettes
- 14I ok d'accord et n'oublie pas avec toi: l'appareil photo pour garder des
souvenirs
- 15M évidemment (.) donc on va se rencontrer demain ↑
- 16I ok d'accord ↓
- 17M on va se rencontrer demain à 8 heures pour y aller
- 18I ok d'accord

Thème 4 : QU'EST- CE QU'ON POURRAIT FAIRE ?

Apprenantes : Loubna(mère), Hasna(fille)

Jeu n° 2

1L qu'est-c' que t'en dis d'une visite à la campagne ce week-end ↑ on va profiter après une longue durée de travail

2H c'est une BONNE idée maman (.) j'aim'rai faire une promenade à la campagne (.) mais (.) qu'est-c' qu'on va emporter (.) avec nous ↑

3L il nous faut il nous faut (.) il nous faut une grande cabine pour emporter nos sacs de couchages pour passer la nuit à la foret (.) et on profit'ra du paysage (.) du beau paysage le matin

4M [alo:rs

5L [imagine un petit déjeuner au bord de la rivière et on passe après le: à préparer le déjeuner (.) qui ça s'ra délicieux

6M alo:rs n'oublie pas euh le barbecue

7L oui c'est important pour griller de la viande et faire une salade de tomate et de piment vert pour avoir de l'appétit (.) n'oubliez pas de prendre des moyens de loisir pour jouer

8M MOI je veux prendre le jeu d'échec euh [

9L [rappelle moi d'autres choses pour ne pas regretter

10M n'oublie pas votre bouquin que tu es en train de lire

11L et qu'est-c' que tu dis si on pass'ra voir euh (.) votre tante (.) TA tante l'après midi (.) elle va être très contente ↑

12H moi je propose qu'on laisse cette visite à: une autre fois pour ne pas être en retard au retour

13L d'accord ça s'ra pour une autre fois

Thème 5 : CHEZ LE MEDECIN

Apprenants : Moundir (le malade), Aouatef (le médecin)

Jeu n° 1

- 1M bonjour monsieur
- 2A bonjour comment aller vous (.) ça va bien ↑=
- 3M = ça peut aller mai:s j'ai: j'ai beaucoup d' soucis
- 4A vous pouvez m' dire vos euh soucis ↑
- 5M euh je souffre euh vraiment de l'estomac et: je n' peux pa:s digérer quelque:s aliments
- 6A mi dis-moi est-c'que vous avez: prendre euh pris déjà des médi- euh des médicaments ↑
- 7M euh oui mai::s y a longtemps (.) euh y a longtemps euh y a longtemps que je les ai: bus
- 8A et maintenant je vous donne un médicament euh qui efficace pour l'estomac et vou:s dev- euh (.) et tu et VOUS devez euh le prendre à l'heure que je je vous euh préci- euh préciserai et vous euh devez le terminer
- 9M euh oui euh je suis d'accord avec vous m'sieur et je je f'rai mon possible pour le terminer =
- 10A = est-c' que vous avez euh pas euh d'autres soucis ↑
- 11M SI: ↑ j'ai d' la fièvre =
- 12A = et quand euh et quand est-c' que votre température augmente exactement ↑
- 13M euh quand je bois des boissons gazeuses
- 14A DONC ↑ vous euh vous euh vous êtes obligé de les arrêter et je vous donne aussi euh des pilules qui diminuent la température
- 15M ok m'sieur (.) merci pour euh vos conseils
- 16A y a pas de quoi c'est mon euh c'est mon mitier euh l'essentiel que vous suivez les conseils que je vous ai donnés

Thème 5 : CHEZ LE MEDECIN

Apprenants : Loubna (le médecin), Hasna (le malade)

Jeu n° 2 :

- 1L ALORS qu'est-c' que vous avez monsieur ↑
- 2H oh docteur j'ai beaucoup de soucis
- 3L raconte-moi ce qui vous tracasse
- 4H euh ce qui me gêne de plus c'est des nerfs fragiles (.) je suis TRÈS ↑
nerveux (.) ce qui m'entraîne d'autres problèmes
- 5L = par exemple ↑
- 6H je ns digère pas certains_ aliments et souvent j'ai la fièvre =
- 7L = souvent de la fièvre ↑ (.) vous avez euh vous avez jamais atteint une
temp- une haute température plus de 39 par exemple
- 8H oui (.) une fois j'avais une forte fièvre et je pense qu'elle a été plus de
39
- 9L euh vous n'avez pas fait une: angine sévère ↑
- 10H euh j'ai beaucoup euh j'ai beaucoup d' mal aux gorges et je souffre de
migraine euh donc (.) j'arrive pas à me: concentrer
- 11L BON un bilan est obligatoire ça vous servira euh à diagnostiquer votre
problème et pour le moment je vous donne des pélules qui sert à
calmer tes douleurs et qui euh qui baisse euh ta tempé- votre
température et augmente ta::
- 12H (*en chuchotant*) ta capacité
- 13L et qui augmente ta capacité éminologique

Thème 5 : CHEZ LE MEDECIN

Apprenantes : Dellel (le médecin), Ghazel (le malade)

Jeu n°3 :

1G euh bonjour docteur

2D bonjour m'excusez et asseyez-vous s'il vous plait

3G alors docteur je viens ici pour des soucis de santé

4D d'accord (.) de quoi souffrez-vous monsieur ↑

5G d'abord j'ai des problèmes d'estomac (.) et je digère MAL =

6D = votre problème d'estomac est digestif et vous savez que l'estomac fait partie de l'appareil digestif qui se trouve à votre abdomen (.) dans ce cas là (.) il ne produit pas suffisamment d'hormones pour dissoudre la nourriture et pour ça je vous donne PARALGOL une fois par jour

7G et c'est pas fini (.) j'ai des problèmes de migraine vous euh vous savez des maux de tête (.) et la fièvre est souvent entre 38 et 40 =

8D = et vous avez pas la capacité de se concentrer à cause de cela =

9G = effectivement

10D BON je vais vous donner euh PARALGOL deux fois par jour euh pour régler votre température et enlever les maux de tête

11G et j'ai très mal à mes reins =

12D = c'est à cause de la nervosité et je vous oblige à ne pas manger de matières riches en protéines et je vous inscrit l'EXOMIL une pilule par jour pour euh vous calmer et vous détendre

13G MERCI DOCTEUR ↑ je vous dois des remerciements ↑ c'est ça ↑
(se tournant vers ses camarades)

14A.AS REMERCIEMENTS ↑

15G remerciements

16D au revoir et je souhaite que vous soyez guérie une bonne fois pour toute inshallah

Thème 5 : CHEZ LE MEDECIN

Apprenantes : Ismahène (le médecin), Meriem (le malade)

Jeu n° 4

1M bonjour docteur ↑

2I bonjour monsieur ↑ vous pouvez s'asseoir (.) je peux s'avoir de quoi vous souffrez ↑

3M absolument docteur (.) je me plains de l'estomac (.) je souffre aussi de migraine parfois accompagne de de fièvre en plus j'ai des douleurs à la gorge

4I CALMEZ vous monsieur j' vais voir (.) installez-vous sur le sur la table pour que j' vous euh pour que j' vous examine (3'') pour la migraine je vous conseille d'arrêter les boissons alcooliques et j' vous prescriis des calmants (.) et pour vos maux de la- de l'estomac je vous prescriis DEBRIDAD que vous le prendrez ap- après chaque repas (.) et pour euh pour vos douleurs de gorge j' vais donner des antibiotiques que vous les prendrez deux fois par jour et c' qui concerne vos problèmes de reins (.) je vous conseille d'éviter les repas riches en protéines et de fibres (.) VOILA monsieur ↑ j'espère que vous suivrez mes conseils et inchallah j' vous retrouv'ra en bonne santé

5M je vous remercie docteur de vos conseils et vous inquiétez pas j' vais les j' vais les suivre régulièr'ment (.) au r'voir docteur

6M au r'voir

Thème 6 : AU RESTAURANT

Apprenantes : Loubna(le restaurateur), Hasna(la cliente)

Jeu n° 1

- 1L bonjour madame soyez la BIENvenue (.) voila le menu vous pourriez choisir ce que vous voulez
- 2H bonjour mad'moiselle (.) oh il y a beaucoup d'choses laissez moi réfléchir un peu ↓
- 3L qu'est-c' que vous dites d'un hors d'œuvre pour l'entrée ↑ ça va vous apporter de l'appétit
- 4H bien sur l'hors d'œuvre est nécessaire (.) est-c' que vous avez ↑ qu'est-c' que vous avez comme hors d'œuvre ↑
- 5L il y a des salades variées avec des des carottes et des œufs [farcis
- 6H [AH ↑ no:n je
peux pas
manger ce
mélange
- 7L précisez s'il vous plait (.) on va: la: la préparer spécial'ment pour vous
- 8H je passe au plat de résistance directement ↓
- 9L vous devriez prendre des spaghettis avec une sauce d'olive (.) qu'est-c' que vous en dites ↑
- 10H ah les pa::tes ↑ NON c'est lourd pour euh c'est lourd pa' c' que je souffre d'un malaise d'estomac
- 11L alors une soupe de légumes ça ça s'ra plus léger pour vous
- 12H les légumes NON euh je les aime pas
- 13L donc une salade de fruit ça vous suffira ↑ =
- 14H = elle me rappelle les plats des hôpitaux
- 15L j'te dis quelqu' chose ↑ VIENS PRENDRE MA PLACE ET PUIS
C'EST TOUT ↑

Thème 6 : AU RESTAURANT

Apprenants : Islam(le restaurateur), Moundir(le client)

Jeu n° 2 :

- 1I bonjour monsieur ↑ soyez le bienvenu ↑
2M merci
3I vous avez choisi votre plat ↑
4M euh non pas encore
5I est-c' que j'pourrai vous aider ↑
6M oui bien sur ↓
7I euh pour l'entrée euh je vou:s su- suggérer le foi gras de canard
8M mm non il est: très cher (.) il est très cher un peu
9I et: qu'est-c' que vous pouvez prendre comme un plat d'entrée ↑
10M je préférerais le: croustillant de: tomate
11I ok d'accord (.) et qu'est-c' que vous prendriez comme euh viande ↑
12M (*en chuchotant*) continu
13I a mon avé je vous conseille (.) euh le filet d'bœuf au jus =
14M = NON ↑ je veux pas pa' c' qu' [
15I [c'est notre plat du jour
16M NON je veux pas pa' c' qu' j'ai- j'aime pas: le filet d'bœuf
17I enfin:: comme vous voulez hein (.) donc qu'est-c' que j' vous ramène ↓
18M j'aim'rai bien prendre euh le: les: jambettes de ca- de can- de caniton
c'est: le MOINS cher
19I (RIRE) ok et qu'est-c' que vous voulez comme dessert ↑ est-c' que je
vous ramène le dessert ↑
20M euh vous m'ram'nez des boissons gazeuses

BENARAB Anissa : L'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE à travers les jeux de rôles en milieu extrascolaire.

Résumé

À la différence des méthodes traditionnelles qui favorisaient l'usage des activités de mémorisation et les exercices structuraux, les méthodes communicatives abordent elles l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE en situation.

Notre recherche s'interroge en particulier sur le jeu de rôles et tente par ailleurs d'apporter des éclairages sur ce type d'activité ainsi que sur sa contribution à l'acquisition du vocabulaire de la langue visée.

Nous avons également essayé au cours de ce mémoire d'étudier les dimensions culturelles et interculturelles présentes dans le jeu de rôles, et leurs apports quant à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE.

Mots clés :

Vocabulaire - méthode communicationnelle - jeu de rôles – culturel – interculturel - classe de langue.

**BENARAB Anissa : The teaching/learning of the vocabulary of
French as a Foreign Language through role
plays in non educational settings.**

Abstract

Unlike the traditional methods that favoured the use of memorization activities and structural exercises, the communicative methods tackle the teaching / learning of the vocabulary of FFL in context.

Our research work is mainly questioning the use of the role play and tries in other respects to shed light on this type of activities as well as on the contribution it brings to the acquisition of the vocabulary of the target language.

Through this dissertation, we have also tried to study the cultural and intercultural dimensions existing in role-play, and their contribution as for the teaching / learning of the vocabulary of FFL.

Keywords : Vocabulary – communicative method – role play – cultural-
intercultural – language class.

بن اعراب أنيسة:

تدريس/تعليم مفردات الفرنسية، لغة اجنبية (FLE) في الاماكن الخارجة عن الوسط الدراسي عن طريق ألعاب المحادثة.

ملخص:

على خلاف الطرق التقليدية التي تعزز استعمال تمارين الاستدكار والتمارين البنوية، تتناول الطرق الاتصالية تدريس/تعليم مفردات اللغة الفرنسية لغة اجنبية (FLE) تبعاً لمواقف معاشة. تعنى دراستنا بالأخص بألعاب المحادثة، حيث تحاول تقديم اضاءات حول هذا النوع من النشاط وكذا مدى مساهمته في اكتساب مفردات اللغة المقصودة. كما حاولنا من خلال هذه الرسالة دراسة الأبعاد الثقافية و ما بين الثقافية، الكامنة في هذه المحادثات، و ما تقدمه لتدريس/تعليم الفرنسية لغة أجنبية (FLE).

الكلمات المفتاحية:

مفردات اللغة- طريقة تواصلية- ألعاب المحادثة- ثقافية- ما بين ثقافية- قسم اللغات.