

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA

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



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**LES ACTIVITES LUDIQUES ILLUSTRÉES POUR
UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE DU
VOCABULAIRE**

**Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école
BAHAMA Ali de Manbaâ-El-Ghozlane - Biskra**

**Sous la direction de
M. DAKHIA Mounir**

**Présenté par
HEDDOUCHE Ourida**

Promotion : Juin 2012

Remerciements

Avant toute chose, je remercie Dieu,

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à
Monsieur DAKHIA Mounir, mon directeur de recherche,
pour la qualité de son encadrement, ses précieuses
orientations, ses relectures attentives, sa disponibilité, sa
simplicité et sa patience,*

*Je remercie chaleureusement les membres du jury
pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail de recherche
et pour avoir pris le soin de le lire et de l'évaluer,*

*Je remercie également toutes les personnes qui m'ont
aidé dans la réalisation de ce travail,*

*Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants,
à qui je dois le respect et la reconnaissance,*

*Ma gratitude va également à mes collègues de travail
et à mes apprenants,*

*Ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans le
soutien actif des membres de ma famille que je tiens
vivement à remercier.*

Dédicaces

A mon pays l'Algérie,

A la mémoire de ma mère,

A mon père, symbole d'amour et de sacrifice,

A ma sœur et mes frères qui comptent beaucoup pour moi,

A toute ma famille, surtout mon oncle Brahim,

*Et à toutes les personnes qui, par leur amour et leur
encouragement, m'ont ouvert la voie vers les cimes du*

savoir,

Je dédie ce travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	4
CHAPITRE I : CONCEPTS A DEFINIR : VERS UN EFFORT DE CLARIFICATION	10
I.1 Notions fondamentales	11
I.1.1 La culture	11
I.1.1.1 Le modèle de "l'iceberg"	14
I.1.2 L'interculturel	15
I.1.3 L'enculturation et l'acculturation	17
I.1.4 Le vocabulaire	18
I.2 Le vocabulaire, un point d'accès à la culture cible	20
I.2.1 Les mots à charge culturelle partagée	21
I.2.2 La compétence lexicale	22
I.2.3 La compétence culturelle	23
I.2.4 La compétence interculturelle	24
I.2.5 Les activités d'appropriation du vocabulaire	26
I.3 L'enseignant, un passeur de culture	27
I.3.1 La formation des enseignants	29
I.3.2 Les représentations : stéréotypes et préjugés	30
I.4 Le support didactique, un outil pédagogique interculturel ..	32
I.5 L'interculturel, une perspective et un défi pour la classe de FLE	32
CHAPITRE II : LA CLASSE DE FLE, UN ESPACE DE PLAISIR ET D'INTERCULTUREL PAR L'EXPLOITATION DES ACTIVITES LUDIQUES ILLUSTRÉES	35

II.1 Les activités ludiques en classe de FLE, un univers de plaisir et d'apprentissage	37
II.1.1 Le jeu, une notion polysémique et complexe	37
II.1.2 Les niveaux sémantiques du jeu	40
II.1.3 Le jeu, un droit, une source de motivation et une valeur éducative	42
II.1.4 Le jeu, un outil pédagogique et culturel à part entière en classe de FLE	44
II.1.5 Les précautions pour l'utilisation des activités ludiques	45
II.1.6 Les apports des activités ludiques en classe de FLE	45
II.1.7 Les divers types d'activités ludiques	47
II.1.8 Les jeux linguistiques	47
II.1.8.1 Les jeux linguistiques portant sur des lettres	47
II.1.8.2 Les jeux linguistiques portant sur des mots.....	48
II.1.9 Les activités ludiques illustrées	50
II.2 L'image, une porte d'entrée à la langue et à la culture cibles	50
II.2.1 L'image et le vocabulaire	52
II.2.2 L'image et la culture	53
II.2.3 L'image en classe de FLE	54
II.2.4 Les précautions pour l'utilisation de l'image en classe de FLE	56
II.2.5 Les apports de l'image en classe de FLE	58

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS60

III.1 Caractéristiques et paramètres de l'expérimentation61

III.1.1	Lieu de l'expérimentation et choix du public	61
III.1.2	Groupe expérimental	62
III.1.3	Nature de l'expérimentation	62
III.1.4	Objectifs de l'expérimentation	63
III.2	Présentation des activités proposées	64
III.2.1	Présentation de la 1 ^{ière} séance	66
III.2.2	Présentation de la 2 ^{ème} séance	69
III.2.3	Présentation de la 3 ^{ème} séance	73
III.2.4	Présentation de la 4 ^{ème} séance	77
III.3	Réalisation de l'expérimentation	81
III.4	Analyse des productions des apprenants	81
III.4.1	Analyse de la 1 ^{ère} séance	81
III.4.2	Analyse de la 2 ^{ème} séance	83
III.4.3	Analyse de la 3 ^{ème} séance	86
III.4.4	Analyse de la 4 ^{ème} séance	87
III.4.5	Evaluation (5 ^{ème} séance)	90
III.4.5.1	Présentation des activités de l'évaluation ...	90
III.4.5.2	Analyse des productions des apprenants de l'évaluation (5 ^{ème} séance)	91
III.5	Résultats obtenus	94
III.6	Synthèse	96
CONCLUSION GENERALE		98
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		105
ANNEXES		111

INTRODUCTION GENERALE

L'école primaire devrait privilégier certains domaines d'apprentissage pour assurer chez l'apprenant le développement des capacités nécessaires à la vie dans le monde du XXI siècle dans le but d'en former un futur citoyen (bon citoyen monde) . Elle doit préparer cet apprenant, qui vit en société, habite un espace, s'inscrit dans une continuité historique et assume des droits et responsabilités de citoyen, en lui procurant les repères permettant aussi d'en partager les valeurs. Cela est essentiel dans un monde complexe et diversifié.

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que la personne apprenante d'une langue étrangère doit acquérir. Apprendre et se faire apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir sur d'autres visions du monde, mettre en question l'identité et l'altérité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. La dimension éthique dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères acquiert dans ce contexte une importance telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tout projet de formation des enseignants. Ainsi, C.PUREN insiste sur l'importance de la communication en admettant qu' :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans les situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »¹

Dans ce sens, parler une langue étrangère c'est parler la culture de cette langue et de toutes ces générations d'êtres humains qui, au fil des siècles, l'ont tissée, se différenciant par là-même de toute autre culture. Le cours de FLE représente un espace et un moment privilégiés qui donnent l'occasion à l'apprenant de découvrir différentes perceptions et classifications de la réalité, d'autres modes de vie, d'autres valeurs... C'est un lieu de contact avec une autre culture. Ainsi la prise en compte de la dimension culturelle du FLE est

¹PUREN, Christian, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International, Collection DLE, 1998, pp. 371-372.

indispensable, non seulement pour apprendre à communiquer efficacement mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Rappelant que l'objectif du FLE est faire de l'apprenant un interlocuteur capable d'utiliser la langue pour communiquer et comprendre l'autre dans ses différences. Dans ce sens Gschwind-Holtzer (1981) affirme dans ces propos que :

« Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs. »²

Et puisque nous nous inscrivons dans le cadre de la didactique des langues cultures, notre recherche s'inscrit dans une réflexion sur l'appropriation de la culture cible. En tant qu'enseignants, nous constatons que la culture comme objet est absente de la classe du FLE, et que son enseignement/apprentissage tel qu'il est envisagé aujourd'hui est un enseignement/apprentissage d'objets sans âmes, il privilège la dimension linguistique au profit de la dimension culturelle.

L'appropriation de la langue dans ses dimensions linguistique et culturelle dans l'approche interculturelle est une démarche qui prend en compte un critère fondamental dans le choix de documents pédagogiques et les méthodes adoptées. Sans doute le choix du support didactique et la forme d'activités ne sont pas gratuits, ne sont nullement aléatoires, vu le rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage de la langue et la culture étrangères et aussi la complexité de leurs domaines. Notre recherche propose de suggérer des pistes de travail en classe de FLE dans une optique interculturelle.

A travers notre travail, nous viserons d'abord à nous rappeler un souci majeur : donner la primauté au rapport entre les cultures. Tout simplement parce

²Gschwind-Holtzer, Cité par AMARGUI, Lahcen, Quelle place pour le culturel en langue étrangère ?, In *Etudes littéraires maghrébines, l'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, n°6, Paris, L'Harmattan, 1995, p.182.

qu'il n'existe pas de culture fermée sur elle-même, que toute culture est toujours traversée par ses relations à d'autres. Puis, nous tenterons de répondre à des interrogations qui se posent au tour de l'enseignement des faits de culture cible dans l'approche interculturelle. Notre point de départ est une simple observation : l'enseignement du vocabulaire a un rôle crucial dans l'approche interculturelle. Nous sommes alors amenés à nous demander si on peut parler de la didactique de français langue étrangère en ignorant la dimension culturelle qui constitue son fondement. Ainsi nous nous sommes interrogés sur la problématique suivante : comment peut-on introduire des faits de culture en classe de FLE pour initier chez l'apprenant de 5^{ème} année primaire une compétence (inter)culturelle³ en fonction de son âge réel, son âge linguistique et culturel ? Nous tenterons également de justifier l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle.

Pour ce faire, il nous paraît que le lieu idéal et le support convenable qui favorisent l'appropriation de la langue dans ses dimensions linguistique et culturelle seraient le projet et le support didactiques ; ainsi l'activité ludique, le vocabulaire et l'image puissent devenir de véritables portes d'entrée dans la culture cible. A ce titre, nous formulons l'hypothèse suivante comme appui à notre recherche et qui vient répondre provisoirement à notre problématique :

- ✚ L'activité ludique illustrée faciliterait l'acquisition du vocabulaire de la culture cible, ainsi ce dernier (le vocabulaire) favoriserait et renforcerait l'acquisition des compétences lexicale et (inter)culturelle.

Notre recherche a pour deux objectifs :

- ✚ La nécessité de valoriser et d'actualiser l'enseignement/apprentissage du FLE à travers des pistes de travail en classe, dans une optique interculturelle.

³Le préfixe *inter* est mis entre parenthèses parce que la compétence interculturelle s'appuie sur la compétence culturelle. Vu l'âge de notre groupe expérimental, la compétence culturelle sert comme un sous-bassement à la compétence interculturelle.

- ✚ Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité dès le bas âge.

Notre corpus est constitué des productions écrites de nos apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école de BAHAMA Ali de Mannbaâ-El-Ghozlaine, située au nord de la willaya de Biskra, notre lieu de travail et de résidence.

La méthode que nous avons choisie est expérimentale. Nous proposerons donc, dans ce travail, d'étudier *les activités ludiques illustrées*⁴ pour une perspective interculturelle du vocabulaire, cas des apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école de BAHAMA Ali de Manbaâ-El-Ghozlaine, selon trois axes principaux.

Dans un premier temps, nous présenterons les notions fondamentales ayant relation avec notre sujet. Nous essaierons également de mettre en lumière les contacts de culture cible en classe de FLE : à quels points la langue (le vocabulaire), l'enseignant et le support didactique mettent-ils l'apprenant en contact avec la culture étrangère ? C'est à cette question que l'on voudrait répondre dans le chapitre I que nous avons nommé : *Concepts à définir, vers un effort de clarification*.

Le deuxième intérêt situe la recherche dans une réflexion lexicale, ludique et iconique où nous montrerons le rôle des activités ludiques illustrées dans une optique interculturelle, ce qui nous conduit alors à faire de *la classe de FLE, un lieu de plaisir et d'interculturel* (Intitulé du chapitre II) par l'intermédiaire du jeu comme une source de motivation et de plaisir ; et l'image synonyme de spectacle et support pédagogique interculturel.

⁴L'appellation *activités ludiques illustrées* est une expression personnelle à travers lesquelles nous viserons l'exploitation des illustrations à des fins linguistique et culturelle dans une dimension de plaisir.

Le troisième chapitre constitue une présentation du corpus sur lequel nous établirons une analyse descriptive analytique interprétative. Comme nous aurons le soin de montrer que la pratique interculturelle est toujours présente dans le vocabulaire et l'image. Ainsi et à travers une expérimentation : initier les apprenants à apprendre et à connaître des traits de culture et les doter d'une compétence (inter)culturelle qui permet plus tard d'anticiper les risques de malentendus culturels. Nous montrerons que le jeu et l'image puissent devenir une véritable porte d'entrée dans la langue et la culture de l'autre. (Chapitre III). Notre étude sera qualitative.

CHAPITRE I :

***CONCEPTS A DEFINIR, VERS
UN EFFORT DE CLARIFICATION.***

*« Quel que soit le mode d'approche de la
langue étrangère, nous enseignons
toujours plus que la langue. »*

Dufeu

L'apprenant, en classe de FLE, entre en contact avec la culture cible par l'intermédiaire de la langue, de l'enseignant et du support didactique ou du manuel scolaire. C'est pour cette raison que vocabulaire, enseignant et support didactique font les grands axes de ce premier chapitre. En plus des éléments définitoires ayant relation avec notre thème, nous expliciterons dans ce chapitre l'aspect culturel renfermé dans le vocabulaire, l'enseignant comme médiateur de culture, le support didactique comme outil pédagogique interculturel et l'interculturel comme une perspective et un défi pour la classe de FLE

I.1 Des notions fondamentales

La langue est indissociable de la culture, car elles sont les *deux facettes d'une même médaille*¹, comme disait E. Benveniste. En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques.

Donc la communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. Ce qui nous pousse à s'interroger sur la notion de *culture*.

I.1.1 La culture

Le concept de *culture* n'est guère plus facile à définir. Il recouvre plusieurs significations et que cela reste une notion très complexe à définir. Il recouvre plusieurs dimensions, par exemple la culture individuelle ou collective,

¹Citation rencontrée au cours des lectures.

la culture nationale ou internationale, et la culture traditionnelle ou moderne.

Néanmoins, il existe plusieurs définitions de la culture. J.P.CUQ estime que :

« Culture est un concept qui peut concerner un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions [...]; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs. »¹

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (Larousse, 1988) le définit comme étant :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».

De sa part l'UNESCO (1982) voit que :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »²

En 1952, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en relevaient 164³ définitions différentes. Ce dernier ajoute la sienne :

« La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique ; elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées

¹CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/Clé International, 2003, p. 63.

²SCHMID, Karin, *Parcours pour une formation à l'interculturel*, Mémoire de Master en français, School of Languages and Literatures, University of Cape Town, 2010, p.9.

³R.DASEN, Pierre, PERREGAUX, Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p.12.

*traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées ».*¹

Dans le vocabulaire anthropologique, le terme de *culture* présente un large éventail terminologique se situant entre les deux pôles suivants² :

- ✚ Signification globale : La culture en tant que production matérielle et idéale comme la définition de Linton (1959) selon laquelle « *une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée.* »
- ✚ Signification réduite : La culture en tant que production idéale, l'équivalent de l'idéologie dans un autre langage, l'accent étant mis sur la "conception du monde".

Ainsi Perregaux (1994) propose la définition suivante : « *Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres.* »³

Toutes ces définitions avaient néanmoins un fond commun. Nous pouvons retenir d'elles que le concept de *culture* désigne à la fois des valeurs, des pratiques et des techniques, voire des objets et qu'y est présente la notion de transmission. La conscience de la transmission du passé, c'est ce qu'on appelle parfois la mémoire. Nous pouvons dire aussi que la culture est un concept qui définit un groupe social à partir d'au moins trois éléments qui sont : un passé, des rituels communs, des valeurs communes.

¹ C., Kluckhohn, Cité par BULL, Anthea, LOINARD, Séverine & SULMONA, Maguy-Myriam, *Communication interculturelle : gestion nécessaire ou préoccupation superflue ?*, Mémoire de Master, MBA Management des Ressources Humaines, Université Dauphine de Paris, 2004-2005, p. 45.

²R.DASEN, Pierre, PERREGAUX, Christiane, op.cit., p.208.

³Ibid, p. 12.

D'après **Georges Mounin**, la civilisation et la culture sont des synonymes englobant aussi bien " *l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle* ".

I.1.1.1 Le modèle de "l'iceberg"

La diversité d'aspects qu'englobe la culture fait d'elle une entité hétérogène ; elle est comparable à un iceberg. Ce dernier est l'un des modèles de représentation de la culture les plus connus. Il a pour finalité d'illustrer les différentes composantes de la culture, en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir. Il part de l'idée que la culture ressemble à un iceberg : seule une toute petite partie est visible au-dessus de l'eau. Le sommet de l'iceberg est porté par sa partie la plus large, immergée et donc invisible.

Les aspects visibles de la culture sont : l'architecture, les arts, l'art culinaire, les musiques populaire et classique, la littérature, le théâtre, la langue, les danses folkloriques. Mais les fondations garantes de sa solidité en sont plus difficilement repérables : l'histoire du groupe humain détenteur de la culture, ses normes, ses valeurs, ses hypothèses fondamentales concernant l'espace, le temps, la nature, etc.

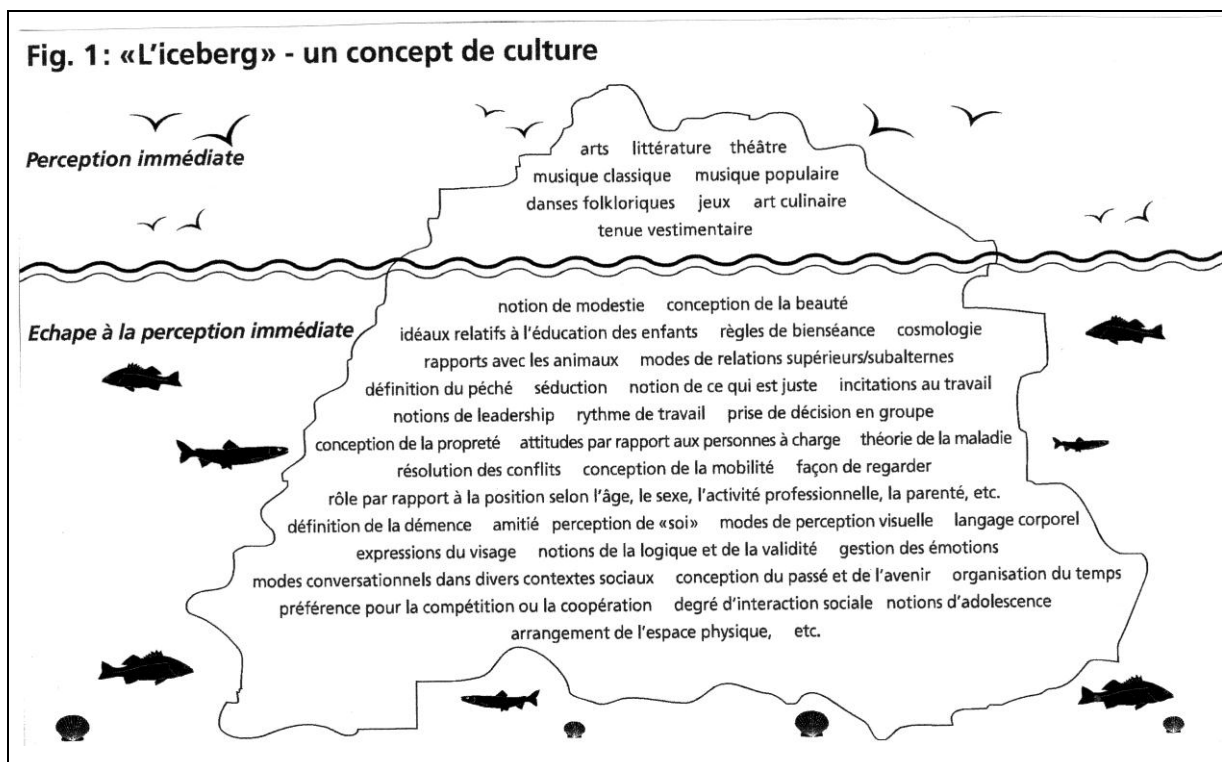


Figure n°1¹

La culture : Un iceberg.

I.1.2 L'interculturel

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*², le concept d'*interculturel* a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère. Tous les enfants, en effet, étaient porteurs de leur culture propre, incomparable, mais l'action de la Troisième République avait contribué à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune : savoir lire, écrire, compter ; la géographie et l'histoire de la France ; la morale et l'éducation civique.

¹Source: AFS Orientation Handbook, New York : AFS Intercultural Programmes Inc. Vol 4, page 14, 1984.

²CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p, 136.

Donc, en France, l'interculturel a son origine dans le cadre du Français langue maternelle, au début des années soixante-dix, et s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants.

Au cours des années quatre-vingt, ce concept entre graduellement en didactique des langues étrangères (la voie ayant été ouverte par l'approche communicative) et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère, en particulier avec la publication d'articles et ouvrages de spécialistes : Martine Abdallah-Preteuille, Louis Porcher et Geneviève Zarate.

En observant le terme « *interculturel* », nous pouvons constater que ce dernier est constitué du préfixe « *inter* », emprunté au latin et signifiant « entre », et du dérivé adjectival du nom « *culture* ». Si l'on reprend les termes de Clanet, la culture regroupe un ensemble de systèmes de significations propre à un groupe ou à un sous-groupe que celui-ci s'efforce de transmettre et par lesquels il se particularise et se différencie des groupes voisins¹ ; autrement dit, c'est tout ce qui fait l'identité d'un peuple, ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière, par différenciation à une autre communauté.

En effet, on déduit que *inter culturel* consiste à lier des cultures différentes, à créer du lien et concerne donc les relations entre les cultures. *L'inter culturel* implique toujours un processus dynamique puisque les parties en présence - des individus ayant leur propre identité culturelle - vont entrer en contact et interagir dans un rapport d'échanges et de réciprocité.

Dans le domaine de la didactique, le Conseil de l'Europe établit la définition suivante :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange,

¹CLANET, Claude, L'interculturel, Presses Universitaires du Mirail, in « Problématique des langues-cultures en didactique des langues-cultures », cours d'Emilie PERRICHON dans le cadre de la première année de Master FLE professionnel, année 2007-2008.

élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »¹

Le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel" non seulement comme appartenant à des milieux d'origines distinctes français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action². Comme nous le rappelle justement Noël Equilbey,

« La notion d'interculturel se différencie de celle de multiculturel ou de pluriculturel qui correspondent simplement à la juxtaposition de cultures dans un contexte donné. La notion de management interculturel peut se définir comme la mise en œuvre et l'animation d'équipes constituées de personnes relevant de cultures différentes. »³

I.1.3 L'enculturation et l'acculturation

D'après J.P.CUQ, l'acculturation est :

« Le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis : c'est la célèbre amnésie des apprentissages (Bourdieu). L'enseignement vise presque toujours (sans accès total) à établir une culture, une croyance à des valeurs culturelles qu'il considère comme légitimes. »⁴

Nous pouvons dire que l'acculturation est lorsque deux cultures entrent en contact et agissent l'une sur l'autre ; une donneuse et une receveuse. Et parfois

¹DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 2007, p.41.

²Ibid., p.p. 39,40

³ EQUILBEY, Noël, Cité par BULL, Anthea, LOINARD, Séverine & SULMONA, Maguy-Myriam, *Communication interculturelle : gestion nécessaire ou préoccupation superflue ?*, Mémoire, MBA Management des Ressources Humaines, Université Dauphine de Paris, 2004-2005, p.46.

⁴CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.12.

l'acculturation soit réciproque, dans tel cas chaque culture est à la fois donneuse et receveuse.

L'enculturation est le processus qui débute dès le plus jeune âge et qui va consister pour le sujet à s'approprier la culture de son groupe. François V.TOCHON résume la définition des deux concepts dans la citation suivante :

« Nous définissons l'enculturation comme le processus de socialisation produit par l'intégration d'éléments prototypiquement valorisés dans une communauté de sens. L'acculturation, quant à elle, institue la différence par la mise en perspective de deux cultures et la transition vers l'altérité ; elle suppose un premier substrat culturel et institue la contraste comme un regard sur la différence. »¹

Les deux phénomènes se manifestent par un processus continu d'interaction, d'échange, de dialogue et de contact. Toute société s'enculture et s'acculture au cours de son histoire.

I.1.4 Le vocabulaire

Selon les recherches, les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours. Puisque nous nous intéressons dans cette recherche à l'appropriation des mots, il semble important de faire la distinction entre le vocabulaire et le lexique.

Selon le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le terme de *lexique* désigne : *« L'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu. »²*

¹TOCHON, François V, La planification de l'intervention interculturelle comme dissidence : vers une heterodidaxie, in *Etudes littéraires maghrébines, L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, n° 6, Paris, L'Harmattan, 1995, p.204.

²CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.155.

J.P. CUQ ajoute que du point de vue linguistique, en opposition au terme *vocabulaire* réservé au discours, le terme de *lexique* renvoie "à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes".¹

D'après le même auteur, dans l'usage courant, le terme de *vocabulaire* désigne « l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent *vocabulaire* »². Du point de vue linguistique, le *vocabulaire* renvoie au discours, alors que le *lexique* renvoie à la langue. Il existe des relations sémantiques entre les mots composant le *vocabulaire* d'une langue.

Lexique et *vocabulaire* font l'objet d'étude de plusieurs spécialistes. Ainsi Marie-Claude Tréville et Lise Duquette voient que :

« *Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle "vocables" ou plus communément "mots" »*³.

Le *lexique* est constitué de mots à charge sémantique entière ou mots lexicaux (qu'on appelle aussi "lexies", "mots pleins" ou "mots sémantiques") qui sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes en "ment" et dont l'inventaire est ouvert et illimité. Il comprend aussi les mots grammaticaux ("mots outils" ou "mots fonctions") qui sont les déterminants, les prépositions, les auxiliaires, les conjonctions, certains adverbes, et dont le nombre est restreint.

¹CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.155.

²Ibid., p.246.

³TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 1^{ière} Edition, 1996, p.12.

D'après les citations précédentes, le vocabulaire est une partie du lexique, les deux peuvent être considérés comme deux synonymes. Ce sont des concepts qui constituent un ensemble de mots liés aux objets, aux émotions, aux sentiments, aux pratiques, etc., donc forcément liés à la culture et considérés comme vecteurs culturels.

I.2 Le vocabulaire, un point d'accès à la culture cible

A l'instar de Greimas et de Barthes, nombreux chercheurs dans la sémantique de l'objet définissent la culture comme étant un langage d'objets qui constituent des systèmes structurés de signes. Ils estiment que les mots sont des signes qui sont dotés d'une fonction naturelle dans le langage mais qui sont à la fois des référents culturels jusqu'à avoir une fonction de mythe "*c'est-à-dire qu'ils ont une valeur particulière dans une culture comme en France le vin ou le tour de France.*"¹ BARTHES (1957 : 26)

« Le lexique, de sa part, représente un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple. »²

Les études menées par les linguistes auprès de populations diverses, ont prouvé que les langues n'expriment pas les mêmes choses de façon différente, chaque langue est le produit et en même temps la condition d'une perception du monde originale. C'est cette relation indissoluble entre vocabulaire et culture qui rend problématique et en même temps fascinant l'accès à cet univers de signification constitué par les mots. Dans ce sens, J.C. Beacco (2000 :138)

¹ BARTHES, Roland, Cité par Jolanta, Zajak, *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, Université de Varsovie, Pologne, s.d, p.589.

² DE CARLO, Maddalena, op.cit., 2007, p.101.

affirme que : *les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels.* Il ajoute que *les mots peuvent tout de même révéler des traces de certains faits de société.*¹

Par exemple, le fait de connaître la signification de fleurs est insuffisant pour certaines situations de communication parce que dans la culture française, les fleurs à offrir pour exprimer un amour ne sont pas les mêmes pour présenter des condoléances. A ce propos, U. Eco² opère une distinction entre signification situationnelle et conventionnelle pour distinguer ce qu'une expression « dit » conventionnellement et ce que quelqu'un « veut dire » en l'utilisant. Selon lui, dans une situation donnée, la compréhension de la signification d'une expression ne relève pas de la sémantique mais de la pragmatique. Il importe de signaler que nous avons besoin de connaître un nombre minimum de mots pour exprimer nos idées dans une langue étrangère; et que deux mots dans deux langues différentes indiqueront difficilement le même concept ou objet. Pour un seul concept, il est possible de distinguer deux types de signification, dénotative et connotative, il existe des mots ou groupes de mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle.

I.2.1 Les mots à charge culturelle partagée

Ces mots tout *pénétrés de culture* sont pour le fondateur de la didactologie des langues-cultures des mots à « Charge Culturelle Partagée », lorsqu'il dit : *« J'appelle « Charge Culturelle Partagée » la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée. »*³

¹BEACCO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette livre, 1995, p.138.

²U. Eco, Cité par DE CARLO, Maddalena, op.cit., p.102.

³GALISSON, Robert, Cité par DE CARLO, Maddalena, op.cit., p.103.

Pour communiquer efficacement en langue française, l'apprenant doit connaître les usages sociaux, c'est-à-dire la culture comportementale et quotidienne, donc acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-être avec les autres.

I.2.2. La compétence lexicale

Parmi les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir la compétence lexicale. Car la compétence de communication, qui est l'objectif dont réclament actuellement les enseignants, s'appuie sur la compétence lexicale. Dans ce sens et pour acquérir une compétence lexicale, un enseignement systématique du vocabulaire s'impose en complément aux activités de communication proposées en classe de langue. Le savoir-faire (l'aptitude à utiliser les mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale. Le rôle de l'enseignant est donc d'aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance. A la suite de Sophie Moirand (1982)¹ qui a fait état de quatre composantes de la compétence de communication : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle ; Tréville et Duquette tentent de définir un aspect de la compétence langagière : la compétence lexicale. Selon eux,

« La connaissance réceptive (les habiletés d'écoute et de lecture) constituant un premier degré de compétence lexicale et la connaissance productive (les habiletés d'expression orale et écrite) qui indiquent un degré optimal de compétence. »²

Ils (Tréville et Duquette) font état de cinq composantes de la compétence lexicale : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique.³

¹MOIRAND, Sophie, Cité par TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, *op.cit.*, p.98.

²TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, *op.cit.*, p.98.

³Ibid., p.98.

Acquérir une compétence lexicale est sans doute insuffisant. L'apprenant doit se doter d'autres compétences car apprendre une langue étrangère consiste à avoir un consensus entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère. Et que la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle des deux cultures véhiculées par les deux langues en question comme le démontre J.COURTILLON :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »¹

I.2.3 La compétence culturelle

D'après Benadava (1984), avoir une compétence culturelle, c'est :

« Posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiologique, maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée. »²

Gschwind-Holtzer (1981) présente la compétence culturelle comme indispensable à une bonne communication, une communication sans heurts, sans blocages :

« Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs. »³

¹J.COURTILLON « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », in *Le français dans le Monde*, n°188, Paris, Hachette-Larousse, 1984, p52.

²BENADADA, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

³Gschwind-Holtzer, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

Prétendre arriver à cette compétence idéale dans un espace comme la classe est une sorte d'utopie. On oublie souvent que la classe est un endroit où l'on ne communique pas d'une manière authentique ; la vraie communication se fait dans des situations d'interactions authentiques en dehors de la classe. C'est une raison pour laquelle la connaissance et la compréhension de toutes les normes sociales qui interviennent dans la régulation de la communication dans la culture étrangère est un programme ambitieux et utopique pour la majorité des enseignants et des apprenants des langues étrangères. A ce propos, Zarate (1983) a raison de définir la compétence culturelle comme n'étant pas : « *Une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde.* »¹

Il importe de signaler que comprendre tout d'une culture étrangère est impossible ; donc il faudra se contenter d'une initiation minimale efficace. Dans ce sens, Trescades (1985)² propose un modèle de compétence culturelle axé sur la "re-connaissance de l'autre", reconnaissance équilibrée, qui n'est ni assimilation à soi, ni indifférence à l'autre. Ainsi, cette compétence culturelle sera interprétative, différentielle, différenciée, réduite et adaptée. Il importe aussi de signaler que la compétence culturelle peut-être perçue comme un idéal à atteindre, elle reste une notion imprécise mais selon les spécialistes elle sert comme sous-bassement à la compétence interculturelle.

I.2. 4 La compétence interculturelle

Les spécialistes s'entendent sur l'importance de la compétence interculturelle et la nécessité d'une formation à la compétence interculturelle. De sa part Bennett (1999) propose une définition selon laquelle :

¹Zarate, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

²Trescades, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.182.

« La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures. »¹

Aussi Henriette (2005) définit la compétence interculturelle comme :

« Un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de culture différente. » Plus spécifiquement, « la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence. »²

La compétence interculturelle est divisée en trois dimensions, notamment une dimension communicative et comportementale, une dimension cognitive et une dimension affective. Acquérir une compétence interculturelle permet d'amorcer une réflexion sur soi-même et de mieux comprendre sa propre culture à travers une démarche d'ouverture à la culture de l'Autre. Elle permet aussi de se construire par rapport à l'Autre, de se familiariser avec d'autres perceptions de la réalité et de dépasser des sentiments de rejet de l'étranger qui viendraient tout simplement de la peur de l'inconnu et de la méconnaissance de mécanismes culturels en jeu dans toute situation de communication impliquant des personnes d'horizons culturels différents.

Le développement de la compétence interculturelle a pour objectif de développer un ensemble de savoirs, savoir être et savoir-faire avec des caractéristiques propres à chaque individu, caractéristiques qui s'appuient sur chacune des cultures, tout en les dépassant à la recherche d'un équilibre entre

¹TOUSSAINT, Pierre, FORTIER, Gabriel TOUSSAINT, Pierre, FORTIER, Gabriel, *Les compétences interculturelles en éducation, Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?*, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal, p. 9. <http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>.

²SCHMID, Karin, op.cit., p.15.

deux normes, autrement dit "interculturel", permettant à l'individu de comprendre et d'agir dans les deux espaces de communication.

En effet, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE/S, la compétence interculturelle s'inscrit dans les courants actuels de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, où l'apprenant devient un véritable acteur social, capable de communiquer en situation réelle, en fonction de la situation de communication afin de pouvoir interagir et surtout agir avec des locuteurs natifs.

Cependant, pour amener l'apprenant à développer et à acquérir une véritable compétence interculturelle, l'apprentissage de la langue doit suivre les orientations d'une pédagogie interculturelle. Dans ce sens et puisque nous nous intéressons à un public débutant, nous viserons dans cette recherche à faire acquérir une compétence (inter)culturelle par le biais du vocabulaire.

Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir les deux aspects de la connaissance, c'est-à-dire que l'enseignement du vocabulaire doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphologiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé) et une dimension « stratégique » (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants.

I.2.5 Les activités d'appropriation du vocabulaire

L'apprenant apprend de nouveaux mots lors de son contact avec l'enseignant, son contact avec le monde et son contact avec le manuel scolaire

surtout à travers la lecture. L'accès au vocabulaire peut se faire par le biais : des activités orales, des activités de découverte en contexte, des activités de compilation, des activités réflexives, des activités systématiques et des activités ludiques.

I.3. L'enseignant : un passeur de culture

Afin de situer globalement l'enseignant, reconnaissons d'abord qu'il tient un lieu à la fois stratégique et inconfortable sur l'échiquier scolaire. Comme l'observe P. Ferran :

« Pris entre les supérieurs hiérarchiques et les élèves à qui ils s'adressent, les professeurs ont la lourde tâche d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés. Situés à la charnière entre les préconisations officielles et les exigences pratiques de leur classe, entre le milieu scolaire et le milieu de la vie, entre l'héritage du passé et les promesses du futur, ils occupent une position à la fois incommode. »¹

Nous s'accordons de dire que l'enseignant est la pièce maîtresse de l'enseignement/apprentissage. Il est donc bien évident que l'approche interculturelle (dans laquelle s'inscrit notre étude) transforme l'enseignant en « médiateur interculturel ». Ainsi Bernard DUFEU : *"Quel que soit le mode de d'approche de la langue étrangère, nous enseignons toujours plus que la langue."*²

L'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à ses apprenants.

¹FERRAN, P., Cité par GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, France, Hatier/Didier, s.d, p.58.

²DUFEU, Bernard, Cité par BERTRANT, Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, France, Editions de l'école polytechnique, 2005, p.27.

Quand on parle des compétences culturelle et interculturelle, il s'agit à la fois des enseignants et des apprenants. Nous pourrions identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les enseignants désireux de s'inscrire dans l'optique d'une éducation interculturelle. Comme le démontre Mariet (1982)¹ en disant : « *Lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation.* ».

Car les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La diversité de ces contenus rend le champ culturel d'une langue tellement dense qu'il est utopique de vouloir le cerner dans sa totalité. Ceci nous pousse à dire que l'enseignant doit être vigilant sur l'attitude adoptée dans l'enseignement à l'égard d'une culture étrangère. Parce que le plus grand danger pour une culture étrangère c'est de vouloir s'imposer comme un modèle de référence, ce qui donne des effets néfastes de l'acculturation.

Pour que l'enseignement d'une culture soit efficace, il faut que les éléments enseignés soient objectivés et explicités comme le préconise Porcher (1986)² afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou bien encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique, sans "conscience culturelle".³

¹MARIET, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.183.

²PORCHER, Louis, Cité par AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.186.

³Selon Lahcen AMARGUI, l'objectivation vise à structurer les "objets" et les phénomènes pour aider l'apprenant à construire et à percevoir une signification grâce à des mots et à des symboles qui sont généralement acceptés dans les deux cultures en présence et qui peuvent aussi faciliter une certaine forme de communication culturelle voir :

- AMARGUI, Lahcen, op.cit., p.186.

Dans ce sens, l'enseignant doit faire des recherches et trouver les documents appropriés pour faire acquérir des connaissances culturelles à ses apprenants. Il importe de signaler qu'il n'existe pas actuellement de manuels qui présentent une culture de façon systématique. Il importe aussi de rappeler la complexité du choix et de l'élaboration des documents nécessaires à l'enseignement de la culture étrangère. Pour remédier à ces difficultés, l'enseignant doit compter sur sa propre initiative et ses propres efforts. Et que chaque fois que ses apprenants expriment le désir d'élucider un fait culturel, il devra rechercher lui-même les exemples ou les documents qui répondent le mieux à cette élucidation. L'effort personnel de l'enseignant pour résoudre le problème de l'appropriation d'une culture étrangère reste capital et l'auto-formation reste aussi primordiale.

I.3.1 La formation des enseignants

La classe de FLE est un espace social où se développe, entre deux partenaires enseignant/ enseigné, un enseignement/apprentissage de l'objet en circulation : la langue et la culture étrangères. La coexistence de la diversité en classe de FLE implique une capacité d'intercompréhension de la part de l'enseignant, les apprenants et les parents.

Donc le rôle crucial de l'enseignant ne se limite pas à l'appropriation de sa compétence en langue étrangère mais de sa personnalité, de sa plus ou moins aisance qui peut être naturelle ou apprise à maintenir un vrai contact et une aimable relation avec ses apprenants. A ce propos, seule une formation académique solide de l'enseignant de langue étrangère prend en charge non seulement le côté linguistique mais essentiellement le côté culturel pour lui permettre, à son tour, de former des apprenants culturellement compétents. En effet, l'enseignant doit acquérir suffisamment de compétences dans le domaine ; ce que rappelle Louise Dabène : « *Les enseignants de langue devraient être dotés*

d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques. »¹

L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel :

« Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées. »²

Il importe de signaler que l'enjeu d'une approche interculturelle dépend de la capacité des enseignants et des personnels scolaires à la rendre effective. Leur formation et le soutien qui leur est apporté à cette fin par leur tutelle demeurent essentiels. Il apparaît en effet qu'un simple enseignement théorique soit insuffisant pour préparer les enseignants à l'éducation interculturelle. Certaines compétences devraient être acquises au cours de la formation initiale ou contenue. Aussi, l'enseignant doit pouvoir lui-même ne pas être influencé par des stéréotypes culturels et disposer des arguments nécessaires pour questionner celles des apprenants, pour être capable de réagir aux représentations stéréotypées des élèves.

I.3.4 Les représentations : stéréotypes et préjugés

Dans une perspective interculturelle, une réflexion sur les rapports entre la construction des connaissances, d'ordres linguistique et culturel, et les représentations sur les peuples et les sociétés dont les apprenants apprennent la langue s'avère particulièrement utile. Nombreux les chercheurs qui se sont penchés sur la nature des préjugés et les stéréotypes, pour essayer de comprendre comment ils se manifestent à l'intérieur des processus de construction de la

¹ DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur, 1994, p. 171.

² BEACCO, Jean-Claude, op.cit., 2000, p. 11.

connaissance et de saisir les conséquences d'une telle attitude mentale aux plans humain et social.

Avant de démontrer le stéréotype, il serait alors nécessaire de comprendre en quoi il se distingue du préjugé. Etymologiquement, le terme "préjugé" indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience. Les préjugés, sont donc, un jugement, une opinion, une attitude sélective face à des personnes que l'on ne connaît pas ou peu. Souvent négatif, il tend à imposer une vision biaisée par nos émotions.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une autre définition intéressante :

« Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. [...] La tour Eiffel, par exemple, est pour des millions d'êtres humains un stéréotype de Paris et même de la France, mais elle ne suffit pas à les caractériser, même si elle contribue aussi à les définir. [...] La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. »¹

Les stéréotypes sont une catégorie qui permet de classer, grouper des objets, personnes, évènements en fonction des attributs qu'ils possèdent. Ils ont la fonction particulière de permettre au sujet d'avoir une image positive de son groupe et de lui-même. Mucchielli reprend deux termes importants concernant les représentations : *images* et *culture*. D'après lui : « *Les stéréotypes sont des images schématiques toutes faites, façonnées par le bain culturel et concernant les différents groupes sociaux de notre culture.* »

Comme nous l'avons élucidé antérieurement, l'enseignant est un véritable médiateur de culture en classe de langue étrangère. Mais il n'est pas le seul

¹CUQ, Jean-Pierre, op.cit., pp. 224-225.

médiateur culturel. Le support didactique, lui aussi, est un véritable passeur de culture.

I.4 Le support didactique, un outil pédagogique interculturel

La dimension culturelle en didactique du FLE s'avère indiscutablement établie car nous admettons que langue et culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques, le cas de notre recherche.

La classe de FLE est un espace plurilingue et pluriculturel, c'est un espace où se rencontrent les cultures des apprenants, la culture de l'enseignant et la culture de la langue à enseigner. La présence de la culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire ou le support didactique. Le défi interculturel est donc d'enseigner la langue et sa culture, de montrer comment la culture des apprenants entre en interaction avec la culture du « Français ». Ainsi, le choix des supports et l'élaboration des manuels doivent obéir à une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel.

En effet l'utilisation du support didactique en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender. Le manuel scolaire se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue. Les manuels scolaires comme les supports didactiques véhiculent les valeurs culturelles. Dans notre recherche, nous nous intéressons surtout au support iconographique culturel.

I.5 L'interculturel, une perspective et un défi pour la classe de FLE

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit également et plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'espace interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité.

Pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car nous savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence.

L'interculturel, en tant que valeur universelle, a toute sa place au sein d'une institution scolaire, lieu où l'on est censé non seulement instruire des apprenants en leur délivrant des savoirs et savoir-faire mais aussi éduquer des sujets responsables, des acteurs sociaux capables d'agir et d'interagir avec le monde qui les entoure.

L'approche interculturelle représente aujourd'hui une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels. Le point de départ doit donc être l'identité de l'apprenant : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère.

En guise de conclusion et après avoir défini les concepts ayant rapport avec notre recherche, nous avons voulu démontrer que la langue véhicule avec elle la culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. Et qu'en classe de FLE, *on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistico-linguistique*. Car tout le monde s'accorde même pour considérer la

langue et la culture comme un couple inséparable et que l'étude de la langue est indissociablement liée à celle de la culture.

Nous avons voulu démontrer aussi comment la compétence lexicale des élèves pourrait s'appuyer sur des éléments culturels propres à des mots qu'ils apprennent en classe pour influencer sur leurs représentations culturelles. Et que l'enseignement d'une langue induit inévitablement l'enseignement de la culture correspondante.

Comme nous avons eu le soin de montrer que l'enseignant de langue étrangère et le support didactique sont de véritables passeurs de cultures. Les deux ont un rôle important à jouer en classe de FLE pour atteindre la finalité de l'enseignement/apprentissage en visant toutes les dimensions de la langue.

Nous avons également insisté sur le fait de s'inscrire dans une perspective interculturelle et d'introduire des nouveautés en classe de FLE pour communiquer efficacement en langue étrangère.

Enfin de ce premier chapitre, nous pouvons dire que les cultures ont une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères. Mais jusqu'à présent leur enseignement demeure un problème difficile à résoudre pour les didacticiens. L'évolution dynamique et leur diversité suppose un traitement approprié et constamment renouvelé, au niveau des contenus comme au niveau de la façon dont on les enseigne.

CHAPITRE II :
LA CLASSE DE FLE, UN ESPACE
DE PLAISIR D'INTERCULTUREL
PAR L'EXPLOITATION DES
ACTIVITES LUDIQUES
ILLUSTREES.

*"Donner à l'enfant le désir d'apprendre et
toute méthode sera bonne. "*

Jean-Jacques Rousseau

Nous partons d'une conviction : comme il est possible d'entrer dans la culture par différents domaines telles que la sociologie, la philosophie, la sémiologie ... Il serait possible d'entrer dans la culture par le moyen des mots et de l'image ou encore le jeu afin de renforcer la mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel et d'intégrer langue et culture dans un même enseignement /apprentissage. Car les mots constituent un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Comme le confirme Robert Galisson dans ces propos : *"Ils (les mots) sont choisis comme interfaces"*, il ajoute : *"que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture."*

Dans ce sens, nous proposerons dans ce second chapitre, de nouvelles pistes en classe de FLE pour intégrer en plus, de la dimension linguistique (favorisée depuis toujours), les dimensions culturelle et ludique (souvent négligées souvent dans nos classes) de façon efficace dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous supposerons que les *activités ludiques illustrées* seraient une méthode d'apprentissage efficace et un outil pédagogique ludique et interculturel précieux en classe de langue. Car l'exploitation de l'image comme un support visuel et un vecteur culturel et du jeu comme moyen de détente et libérateur de toute contrainte puisse faire de l'activité ludique illustrée une porte d'entrée à la langue à la culture de l'autre.

A ce propos, la première partie de ce chapitre sera consacrée aux activités ludiques illustrées. Nous expliciterons les différentes notions du jeu, ses niveaux sémantiques, sa valeur éducative et motivationnelle. Nous montrerons également le jeu comme étant un outil pédagogique et culturel à part entière en classe de FLE, les précautions à prendre en considération, les apports, ainsi que les divers types d'activités ludiques. Nous expliquerons également l'association de l'image, le vocabulaire et le jeu ainsi que l'appellation et nous justifierons le recours aux *activités ludiques illustrées*.

Dans un second temps, nous parlerons de l'image comme étant une porte d'entrée à la langue et à la culture cibles. Il s'agit de montrer les rapports qu'elle entretienne avec la langue et la culture, sa fonction et sa place en classe de FLE, les précautions à prendre en considération ainsi que ses apports. Nous justifierons également l'association de l'image et le vocabulaire dans les activités proposées.

III.1 Les activités ludiques en classe de FLE, un univers de plaisir et d'apprentissage

Depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIII^e siècle, le jeu était lié à des notions de détente et de divertissement gratuit. Alors, le jeu se trouve inscrit dans une dialectique qui, réunit plusieurs aspects opposés : le jeu et le sérieux, le gratuit et l'utile, le stérile et le fécond, le loisir et le travail, le non réel et le réel, l'art et la science. Pendant la Renaissance, on assiste à un regain d'intérêt envers le jeu et aussi aux débuts de l'intégration éducative des activités ludiques. Dès lors, le jeu entre dans l'éducation des princes, mais aussi dans les collèges religieux. A l'époque romantique, le jeu étant envisagé comme une activité éminemment enfantine, il devient donc enfin une activité sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement "naturel". Aux XIX^e et au XX^e siècles, les pistes empiriques des biologistes et les psychologues justifient la nécessité biologique du jeu et insistent sur la valeur éducative des activités ludiques.

II.1.1 Le jeu, une notion polysémique et complexe

Le *jeu* est un concept aux sens multiples. Il est apparu au XII^e siècle du mot latin *jocus* signifiant *badinage, plaisanterie*¹. Sa signification la plus

¹L'étymologie du concept est prise de l'article de WETTRWALD, Aude, sous le titre de : *Pédagogie du jeu et enseignement musical*, p.8, disponible sur le site : www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php. Consulté le 10-02-2012.

courante est celle du *Dictionnaire Flammarion*, (1963 :862) qui définit le terme comme : "*une activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes*". Selon le *Petit Robert* (1981 :1046), le jeu désigne en premier lieu : "*activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure*"¹. En deuxième lieu, il signifie "... *activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte*".

Plusieurs spécialistes issus de domaines différents se sont penchés sur la notion de jeu : didacticiens, psychanalystes et psychologues. G. Bourgère (1995 : 247), chercheur en sciences de l'éducation, voit que :

"Le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacommunication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message "ceci est un jeu"."²

De sa part l'historien néerlandais Johan Huizinga (1951 : 12) envisage le jeu "*comme un phénomène culturel, et non pas comme une fonction biologique*"³. Il a tenté de circonscrire le concept de jeu et qu'il l'a défini en ces termes :

*« Le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être "autrement" que la "vie courante" »*⁴ (Huizinga, 1951 : 57-58).

¹Le dictionnaire *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981, p. 1046.

²BROUGÈRE, G., *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan, 1995, p.247.

³HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951, p.12.

⁴HUIZINGA, Johan, op.cit, pp. 57-58.

Pour Roger Caillois, le jeu "*entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et il amuse.*"¹ (Caillois 1967 : 9).

Nous tenterons de proposer à notre tour une définition du jeu, il serait une : "*activité corporelle et intellectuelle de divertissement obéissant à un ensemble de règles et visant à la fois une dimension de plaisir et de créativité.*"²

Les termes qui sont **dérivés du jeu** ou qui entretiendraient avec lui une certaine connexité sont : *ludique, le ludique* et *l'activité ludique*. Mais quels seraient la ligne de partage et les rapports entre l'adjectif *ludique*, la substantivation *le ludique* et *l'activité ludique*. Etymologiquement, *jeu* dérive du mot latin *jocus* désignant *plaisanterie, badinage*, il traduit bien souvent *ludus*.

Selon le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert* (1993 : 1470), l'adjectif *ludique* désigne ce qui est "*relatif au jeu*". Concernant le substantif *le ludique*, le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert* (1993 : 1470) en propose : "*activité libre par excellence*"³. Quant à l'activité ludique et d'après le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 160) : "*une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure*"⁴. Elle permet une communication entre les apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux

¹CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1968, p. 9.

²Une définition personnelle.

³Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993, p.1470.

⁴CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p.160.

apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.

Enseignante spécialisée dans l'utilisation des TIC pour la formation, Brigitte Cord-Maunourg conçoit les activités ludiques comme des "*activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte*"¹ (Cord-Maunoury, 2003). Et de son côté G.Brougère écrit : "*le jeu est ce que le vocabulaire savant appelle « activité ludique »*"². Dans notre recherche, nous utilisons jeu et activité ludique comme étant deux synonymes.

II.1.2 Les niveaux sémantiques du jeu

Le terme "*jeu*" recouvre des réalités fort diversifiées renvoyant à quatre niveaux sémantiques distincts que l'on confond trop souvent : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude. Ces quatre catégories permettent de prendre en considération la plupart des sens attribués au phénomène ludique et de mieux saisir ce qui les unit et ce qui les sépare. Pour mieux illustrer ce propos, Haydée Silva propose un exemple pratique, celui du jeu d'échecs.³

✚ Le premier niveau concerne le matériel : *Le matériel ludique, c'est ce avec quoi on joue.*

¹Définition proposée par Brigitte Cord-Maunoury (2003) : *Internet et pédagogie, état des lieux*. Consulté le 11-03-2012, sur le site : http://www.adm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternetep/defi_et_concours.htm

²BROUGÈRE, G., *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan, 1995, p.247.

³SILVA, Haydée, *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?*, article publié sur le site www.Franc-parler.org, consulté le 12-12-2011.

- ✚ Le deuxième niveau concerne le contexte, les conditions de réalisation spécifiques : *Le contexte ludique, c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine.*
- ✚ Le troisième niveau concerne la structure : chaque jeu possède un système de règles propres, une structure ludique mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis. *La structure ludique, c'est ce à quoi on joue.*
- ✚ Le quatrième niveau concerne l'attitude : *L'attitude ludique, c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes.* C'est elle qui véhicule bien des avantages reconnus au jeu ; car sans elle, le jeu devient simple exercice.

A propos du matériel, tout peut servir de support en classe de langue: textes, images, documents audio et vidéo, cartes, objets quotidiens, objets... Il est fortement conseillé de se munir pour la classe de FLE de supports variés, séduisants et de préférence polyvalents. Le plaisir et la jouabilité esthétique d'un support séduisant, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, permet d'ancrer l'activité d'une empreinte affective : on se souviendra d'autant mieux d'une structure langagière, d'un mot du vocabulaire, d'une règle de grammaire, d'une séquence d'interaction, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé.

II.1.3 Le jeu, un droit, une source de motivation et une valeur éducative

Le jeu est avant tout un droit spécifique de l'enfant, distinct aux loisirs et de celui de se livrer à des activités récréatives. C'est un facteur essentiel au développement optimal de l'enfant tel que les Nations Unies l'ont reconnu. De façon générale, le jeu enrichit la croissance de l'enfant et favorise chez lui

l'apprentissage. Toutefois, les occasions que les enfants ont de jouer et d'accéder à des milieux de jeu sont rares chez nous.

Le jeu a été pendant longtemps considéré comme un passe-temps ou une activité récréative par beaucoup d'enseignants. Il est souvent utilisé en fin de cours ou de trimestre. Cependant, les dernières décennies du XX^e siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique des langues étrangères et secondes. Les années 1970 furent marquées par le "*tournant communicatif*" et de la centration sur l'apprenant. Les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE datent de cette période. Cependant, les années 1980 et 1990 furent remarquées par une réflexion plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par un ensemble de spécialistes, parmi lesquels nous citons Jean-Marc Caré et Francis Debyser parmi bien d'autres.

Le jeu est d'une grande importance. D'abord quant à sa signification dans les domaines anthropologique, social et culturel ; selon les spécialistes, l'activité ludique acculture, socialise en enseignant la dialectique des règles et de la liberté, des conventions acceptées. Jean Piaget¹ propose une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence (jeux d'exercice, jeux symboliques, jeux de construction, jeux de règles, résolution de problèmes). Il établit une nouvelle dimension du jeu : c'est dans la relation entre activité physique (le jeu, l'imitation) et opération mentale (image, représentation) qui est source de satisfaction et de plaisir chez l'enfant, que se développe la fonction symbolique : le jeu est ainsi source d'apprentissage de l'individu.

¹JAVIER, Suso López, *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Université de Granada, p.2, Document consulté sur internet, disponible sur le site : www.lepointdufle.net/p/activités_de_classe.htm.

« C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome et l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales ». « Ils (les enseignants) encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ces jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité »¹.

Aujourd'hui, le jeu commence à trouver sa place dans la classe de langue. Le jeu comme dispositif, processus, procédure, facteur énergétique et motivationnel, le jeu comme matériel éducatif, le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction, est présent dans les cinq domaines d'activités d'apprentissage.

Il est intéressant de signaler que la place consacrée au jeu reste très réduite et marginale. Le jeu reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants. Dans cette recherche, nous insisterons de plus sur l'importance de recourir à cet outil efficace d'apprentissage. A ce propos, le psychologue Patrick Faugère (1994 : 6) écrit : *"La place souhaitable du jeu dans les méthodes pédagogiques actives et dans les apprentissages scolaires, sans souci de recettes précises mais bien plutôt dans la reconnaissance de l'importance créatrice des situations ludiques²".*

II.1.4 Le jeu, outil pédagogique et culturel à part entière en classe de FLE

Aujourd'hui, le jeu est envisagé comme activité pédagogique et culturelle instructive à part entière. A ce propos, Jean-Jacques Rousseau écrivait dans l'"*Emile*" : *"Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute*

¹FOUCTEAU Béatrice, L'HEUDÉ Sylvie, ROGER Annie, *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissage à l'école maternelle*, in 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.

²FAUGÈRE, Patrick, « Les théories psychologiques du jeu ». In *Les langues modernes 2*. Paris, APLV, 1994, p. 6.

méthode sera bonne." Le jeu est la fenêtre de l'enfant sur le monde par laquelle il accède à d'autres cultures.

« Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques »¹.

D'après cette citation, le jeu est un élément optimal au développement de l'enfant. Il enrichit globalement sa croissance et favorise chez lui l'apprentissage. Son importance est telle que les Nations Unies l'ont reconnu comme un droit spécifique de l'enfant, distinct du droit aux loisirs et de celui de se livrer à des activités récréatives.

D'après de nombreuses recherches menées, le jeu permet d'accéder à la créativité : "*C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi.*"²

Selon cette citation, le jeu récupère sa triple dimension : la dimension ludique, divertissante ; la dimension cognitive et formative ; la dimension socialisante à travers les fonctions interactive et communicative.

II.1.5 Les précautions pour l'utilisation des activités ludiques

¹FOUCTEAU Béatrice, L'HEUDÉ Sylvie, ROGER Annie, op.cit., p. 2.

²JAVIER, Suso López, *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Université de Granada, p.3, Document en ligne consulté le 12-12-2011, sur le site : <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/jeuxcommunicatifs.pdf>

Un jeu bien utilisé en classe de langue a autant de pertinence que d'autres types d'activités. Afin d'utiliser convenablement cet outil pédagogique, il convient de s'interroger sur :

- ✚ **L'objectif :** Quel est le but visé du jeu choisi ? Pour que ce dernier ait de sens et d'intérêt ;
- ✚ **Le public :** A quel public s'adresse le jeu ? Il sera sélectionné en fonction du niveau des apprenants ;
- ✚ **Les connaissances :** Quelles sont les connaissances que l'apprenant doit avoir acquis pour pratiquer le jeu choisi ?
- ✚ **L'intérêt :** Quel est l'intérêt que présente le jeu, sur ce qu'il apporte dans le cadre de la séquence ?
- ✚ **Le moment :** A quel moment de la séquence faut-il employer le jeu ? Est-ce au début du cours ? Est-ce à la fin du cours ? Par exemple, les activités de présentation, dites aussi "brise-glace", sont souvent utilisées pour détendre l'atmosphère au début de la séquence. En revanche, le jeu de rôle est utilisé à la fin d'un cours pour réutiliser dans cette activité ce qui vient d'être vu.

II.1.6 Les apports des activités ludiques en classe de FLE

L'approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'apprentissage. Actuellement, l'activité ludique comme méthode d'apprentissage, devient une activité pédagogique instructive à part entière. Elle est associée au développement intellectuel. En plus de rendre le cours plus interactif et communicatif, elle fait en sorte que l'apprenant s'implique davantage. Elle constitue un instrument très précieux parce qu'elle présente moins de contraintes qu'un exercice systématique, l'apprentissage se fait davantage dans le plaisir. Elle permet souvent aux apprenants en difficultés de reprendre part de manière active aux pratiques de classe. Elle permet de

libérer la parole l'apprenant, de dépasser ses inquiétudes et la peur de commettre des fautes.

Quelle que soient leur forme ou leur fonction, les jeux collectifs, les jeux de plateaux, les jeux de cartes ou autres, amènent les apprenants à interagir verbalement au travers des règles dans un but de réussite et de découverte. Ainsi, nous citerons quelques avantages :

- ✚ D'une part, les jeux rendent le cours moins astreignant, instaurent des relations plus authentiques dans les interactions, dynamisent les échanges verbaux entre les apprenants et permettent notamment de dépasser la relation traditionnelle maître/élèves (Cuq & Gruca, 2003 : 417)¹.
- ✚ D'autre part, les jeux rendent possible une certaine socialisation et permettent à l'apprenant de se familiariser avec les autres acteurs de son apprentissage : les co-apprenants et l'enseignant.
- ✚ De même, les jeux pourraient contribuer à l'apprentissage une "co-construction des connaissances" (entre co-apprenants).
- ✚ Pour finir, à la suite de Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Gruca, nous dirons : d'un côté, le jeu peut être un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue, car un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue. De l'autre, la majeure partie des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau des apprenants (Cuq & Gruca, 2003 : 418).

¹CUQ, J.P. & GRUCA, I., Cours de *didactique du français langue étrangère et Seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003, p. 417.

II.1.7 Les divers types d'activités ludiques

La diversité des jeux constitue une grande richesse exploitable en classe de FLE. La grande variété et le nombre de jeu permet d'instaurer une progression, d'aborder la dimension de plaisir dans l'apprentissage, notamment dans la pratique de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots, etc. On peut distinguer deux grands groupes d'activités ludiques : les jeux communicatifs et les jeux linguistiques.


Dans la présente recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux jeux linguistiques qui peuvent être exploités pour des fins d'enseignement/apprentissage du FLE.

II.1.8 Les jeux linguistiques

Ils regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement ; ils correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant. Les jeux linguistiques sont nombreux. Nous pouvons citer :

II.1.8.1 Jeux linguistiques portant sur des lettres

Ils constituent des auxiliaires pédagogiques pour faciliter l'appropriation de la langue. Ils existent plusieurs jeux, parmi lesquels, nous choisissons :

 **Mots croisés** : ce sont des jeux de lettres dont l'objectif est de retrouver les mots d'une grille grâce aux définitions données en annexes pour un

niveau avancé. Ces définitions sont données pour toutes les lignes (horizontalement) et toutes les colonnes (verticalement) de la grille. De plus, les mots de ces directions (verticale et horizontale) s'entrecroisent d'où provient l'appellation de "mots croisés". Les mots fléchés, le mot croisé lipogrammatique font partie des variétés de mots croisés. Nous ajoutons que les anacroisés sont des mots croisés dont les mots sont présentés dans l'ordre alphabétique de leurs lettres.

- ✚ **Jeu de baccalauréat** : ce jeu consiste à tirer d'une boîte une lettre au hasard, par choix. L'apprenant sélectionne une lettre pour inscrire dans un tableau un maximum de mots commençant par cette lettre en suivant des catégories déterminées (couleurs, métiers, villes...)
- ✚ **Jeux portant sur les syllabes** : ce jeu porte sur les verbes avec alternance : une syllabe/deux syllabes. Nous pouvons aussi ajouter le jeu qui consiste à mettre en ordre les syllabes d'un mot.

Exemples : Je vois, j'entends, je sens et je goûte.

lei – de – ma – ne —————> madeleine


II.1.8.2 Jeux linguistiques portant sur des mots

Ces jeux peuvent à la fois enrichir les connaissances des apprenants et susciter leur motivation. Parmi ces jeux, nous citons :

- ✚ **Anagramme** : il consiste à modifier l'ordre des lettres dans un mot pour obtenir un autre mot de sens différent.

Exemples : prêter —————> prêtre phare —————> harpe

- ✚ **Charade** : selon, le dictionnaire Le Robert, la charade désigne une énigme consistant à faire trouver un mot d'après la définition d'un homonyme de chacune de ses syllabes.

 **Mise en relation ou les images et les mots** : les mises en relations sont particulièrement ciblées sur la compréhension écrite de textes, de phrases ou de mots. Les apprenants doivent généralement relier ou mettre en correspondance certains éléments qui leur sont proposés. Deux types de mises en œuvre sont possibles :

- L'utilisation de flèche ou de lien graphiques¹ : ce type de mise en œuvre rend l'activité à la fois ludique et accessible aux débutants et aux enfants, le cas de notre recherche.
- L'utilisation de codage par lettres et chiffres² : cette mise en œuvre permet d'obtenir des réponses du type : 1 D, 2 A, 3 B, etc. La correction/vérification est simple et rapide. Comme le Q.C.M., la mise en relation s'utilise surtout pour l'évaluation, mais elle est également fort utile comme exercice d'apprentissage si l'on exploite les erreurs des apprenants.

Les dessins et les mots³ ont pour principe de faire trouver la dénomination qui correspond à chaque dessin. Ils ont pour objectif la reconnaissance lexicale pour les apprenants débutants ainsi que la prononciation de mots hors contexte.

III.1.9 Les activités ludiques illustrées

L'univers des activités ludiques offre une multitude de possibilités plus riches qui sollicitent la concentration, l'écoute, la mise en pratique des

¹LAMAILLOUX, Pierre, ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Education, 1993, p.48.

²Ibid., p.49.

³Ibid., p.59.

diverses capacités langagières et communicatives des apprenants. Vu leurs avantages, nous reconnaissons qu'elles doivent avoir une place prépondérante à l'école pour créer un espace propice et donner du sens à l'enseignement/apprentissage du FLE dans une dimension de plaisir.

Nous devons soutenir l'enfant dans sa recherche du plaisir perdu, à travers de nouvelles pistes. Nous pensons que des jeux adaptés avec de nouvelles variantes sont un véritable vivier de ressources pour l'enseignement du français langue étrangère. Dans cette perspective, nous proposons une nouvelle approche ludique et iconique par le biais des activités ludiques illustrées. Nous faisons recours à la fois au jeu et à l'image pour apprendre la langue et en même temps initier l'apprenant à l'aspect culturel du FLE. Nous ciblons par le jeu la création d'un climat favorable et par l'illustration une meilleure compréhension, ainsi l'association jeu/image participera à la réussite et l'efficacité de l'E/A du FLE.

II.2 L'image, une porte d'entrée à la langue et à la culture cibles

Comme nous l'avons élucidé dans le premier chapitre, dans le volet consacré au vocabulaire, la culture est omniprésente dans les mots et que *le vocabulaire est le grand convoyeur de culture* et qui est *"justement apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture (en particulier la culture comportementale commune), omniprésente dans les mots"*¹. Dans le volet suivant consacré à l'image, nous estimerons que l'accès à la culture cible par le vocabulaire sera facilité et renforcé par l'exploitation de l'image en sachant que celle-ci est une autre porte d'entrée à la culture de l'autre.

¹GALISSON, Robert, Cité par Fu Rong, *La prise de conscience de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois de langues : culture savante et culture courante*, Université des Langues Etrangères de Pékin-Chine, s.d., p.90.

L'image est omniprésente dans tous les domaines. Selon le dictionnaire *Le petit Larousse (2005)*, le mot *image* venant du latin *imago*, désigne *la représentation visuelle d'un objet par différents moyens ou supports, dessin, image numérique, peinture, photographie, etc.*

En didactique des langues, elle occupe une place importante : elle est présente dans les dictionnaires imagés, dans les manuels scolaires, etc. Elle ne cesse d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un mouvement didactique qui s'est intéressé au recours à l'image afin d'exploiter mieux avec les apprenants leur aspect sémiotique et culturelle. Ce qui nous intéresse dans notre présent travail, c'est l'image en tant qu'illustration pour faciliter la compréhension et l'appropriation du vocabulaire et en tant que support visuel pédagogique renfermant un aspect culturel pour initier les apprenants à la culture cible.

D'un point de vue méthodologique, J.P. CUQ distingue trois catégories d'images¹ :

✚ **L'image fixe** : les dessins des méthodes, des films fixes, les photos peuvent servir divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisis. L'image, donc, peut permettre la présentation et la compréhension directes comme le cas dans les dictionnaires imagés. Des dessins plus riches ou des photos serviront à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui se déroulent en classe de langue. Dans notre recherche, nous nous intéressons à cette catégorie d'image.

✚ **L'image animée** : les images animés, mobiles ou en mouvement de la télévision, de la vidéo ou du cinéma permettant de présenter plus d'éléments de la situation de communication.

¹CUQ, Jean-Pierre, op.cit., p. 125.

✚ **Les images numériques** : dites aussi nouvelles images, les images numériques sont de plus en plus présentes dans les supports multimédias et dans les environnements numériques. Elles présentent de nouvelles potentialités puisqu'elles permettent à l'utilisateur d'intervenir sur elles de différentes façons (interactivité).

II.2.1 L'image et le vocabulaire

A travers les propos de Hall (1997) : "*depuis toujours la représentation de l'image avec la langue est le lieu d'expression et de transmission de l'appréhension du monde que l'homme s'est donné parmi d'autres, à travers la fonction esthétique.*"¹

Ces propos confirment que l'image incarne un terrain fertile qui permet de s'ouvrir entièrement à des situations pluriculturelles et pluriethniques, de connaître plusieurs langages et codes expressifs.

Vu leurs caractéristiques, certaines images sont intimement liées aux mots qu'elles sont censées accompagner et inversement, certains mots sont tributaires des images qui leur servent de support. Ces relations mots-image se différencient selon qu'elles reposent sur l'équivalence ou sur la complémentarité.

Dans certains cas, l'image est l'équivalent du mot ; dans d'autres l'image et les mots sont dans une relation de complémentarité. Tantôt le mot est complémentaire de l'image, tantôt l'image est complémentaire du mot. Il importe de dire que l'image est complémentaire du mot, cela nous renvoie à la

¹DE SERRES, Linda, « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage », Université du Québec à Trois-Rivières, in Synergies Canada, N° 1 (2009), consulté sur le site <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>. [consulté le 2-1-2012.]

notion d'illustration: par exemple pour quelqu'un qui sait lire, les images semblent illustrer les mots, pour celui qui ne sait pas lire c'est les mots qui illustrent l'image.

L'image est elle-même un texte car il y a des images qui parlent d'elles-mêmes et d'autres qui racontent. Sans doute, les images sont marquées dans le temps et l'espace; elles peuvent raconter l'histoire, la géographie, le passé, le présent, elles peuvent raconter toute une vie.

Ces relations d'équivalence et de complémentarité qui existent entre les mots et l'image nous semblent exploitables dans une conception audiovisuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE.

II.2.2 L'image et la culture

Certaines images sont intimement liées à la culture. En effet, par son caractère universel accessible à tous et à sa force de séduction et de persuasion, l'image sous toutes ses formes, parvient à mettre en présence diverses cultures à l'échelle planétaire. Elle joue un rôle important dans la vulgarisation et la découverte des différentes cultures à travers le monde. Qu'elle soit fixe ou mobile, l'image participe à l'expansion des cultures d'une part, mais aussi, à la représentation visuelle de ces cultures dans des territoires autres que les leurs. Elle tient alors un rôle déterminant et incomparable dans l'expansion des visions du monde, des idées, des modèles, des modes de vie, des styles vestimentaire et alimentaire. Elle illustre et véhicule des contenus, des valeurs qui sont partie prenante de l'identité culturelle d'un pays et reflète la diversité créatrice des individus.

En plus qu'elle est révélatrice de la culture, l'image entretient aussi des rapports avec la langue. Nous viserons, dans notre recherche, l'image qui renferme un aspect culturel comme (support iconographique linguistique et

culturel) point d'accès à la langue et à la culture cibles dans un même enseignement afin de développer une compétence linguistique et culturelle chez les apprenants en classe de FLE.

II.2.3 L'image en classe de FLE

Vu son utilisation persuasive et/ou éducative fort ancienne, l'image jouit d'un statut particulier. Elle est un auxiliaire précieux en classe de langue. Dans ses propos, le *père de l'audiovisuel en pédagogie* Jean Amos Comenius (1592-1671) insiste sur l'utilité du recours à l'image en disant :

« Associer toujours l'ouïe à la vue, la langue à la main. Je veux dire que tout ce que l'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux. »¹.

Cette vision est renforcée par les statistiques de Treichler² (1967); selon lui, on apprendrait : 1% par le goût, 1.5% par le toucher, 3.5% par l'odorat, 11% par l'ouïe et enfin 83% par la vue. Quant à la mémorisation des informations, nous retiendrions environ pour 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et entendons, 70% de ce que nous disons et, 90% de ce que nous disons en faisant.

D'après ce qui a été dit, l'image est certainement l'un des plus intéressants outils qui peuvent contribuer à l'apprentissage des langues ; parce qu'à l'aide de l'image nous pouvons expliquer le code de la langue en employant un autre code qui est visuel.

¹BOUTAN. P., CHAILLEY M., VIGNE H. *Il était une fois... la vie. Enseigner la fiction, Images et langages*, 1988, pp. 27-38.


²TREICHLER, *Module 1, Document 1, Entendre, voir, comprendre Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs*, janvier 2001.

L'image a été toujours peu présente dans l'enseignement/apprentissage du FLE et d'une mauvaise qualité dans nos classes. La place accordée à l'image dans les manuels scolaires a connu une évolution considérable, et un renforcement de son usage mais elle demeure insuffisante et insatisfaisante.

En classe de FLE, l'image représente l'un des plus riches et des plus importants supports auquel l'enseignant d'une langue étrangère peut avoir recours pour faciliter à ses apprenants l'accès à cette langue. Les images permettent de riches exploitations et ouvrent à de multiples possibilités d'apprentissages. Elles remplissent plusieurs rôles : moyen d'expression personnelle, outil de communication, support informatif, vecteur de tout un ensemble de modèles culturels, esthétiques ou moraux, etc. Utilisée pour amener les apprenants dans le monde de la parole et de l'échange, l'image est à la fois :

 **Un outil d'apprentissage**, dans le cadre :

- de l'expression orale et écrite : parler ou écrire à partir de, donner son point de vue à partir de l'image ;
- du développement cognitif : observation, tri, prise d'indices, mémorisation, repérage spatio-temporel ;
- de l'appropriation de la langue : construction de phrase, Vocabulaire, etc. ;
- de la lecture : l'image, comme le texte, est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens.

 **Un outil d'éducation** par le décodage formel et l'analyse critique de l'image, par la mise en considération des références interculturelles et des stéréotypes véhiculés.

Pour notre public, l'image est une source de motivation et de plaisir. Vu sa nature et sa forme riche en détails et en couleurs, l'image jouit d'un statut à double fonction; d'une part, elle assure une fonction didactique qui consiste à assurer la compréhension. De l'autre, elle remplit le rôle de support ludique, ayant le pouvoir de produire le plaisir d'apprendre chez l'apprenant.

Concernant l'aspect motivationnel de l'image, il fait d'elle outil doté d'un pouvoir de fascination et d'un attrait irrésistible, car elle peut agir sur l'affection et les émotions des apprenants tout en les séduisant.

En plus, un deuxième aspect fait de l'image est un support agréable et synonyme de spectacle. La présence de dispositif divertissant en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir, éveille sa curiosité, attire et mobilise son attention.

Nous considérons que ces aspects contribuent à créer un climat propice à l'enseignement du français au premier palier et à le rendre de plus en plus efficace. Ils peuvent être considérés comme une des causes principales de la réussite scolaire mais aussi la base de tout apprentissage d'une langue étrangère surtout avec un public débutant comme notre corpus.

II.2.4 Les précautions pour l'utilisation de l'image en classe de FLE

Nous présumons que procéder à la maîtrise d'une langue étrangère suppose de suivre une démarche adéquate et y compris l'utilisation raisonnée de l'image, pour construire des savoirs utiles. Autrement, "*l'image doit faire l'objet d'une utilisation raisonnée qui doit conduire l'enfant à analyser dans celle-ci ce qui produit du sens et permet la construction de savoirs*".¹

¹HAMM, Liliane, *Lire des images*, Paris, Armand Colin Bourrelier, 1986, p.9.

Nous présumons aussi que l'enseignant joue un rôle capital. Il doit faire preuve qu'il est un vrai éducateur et qu'il *"est là pour accompagner, aider, baliser, réguler, alimenter. Il est personne ressource et conseiller "*. Et l'essentiel de l'activité de l'enseignant sera *"de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités, d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension"¹* dont les finalités sont : la réussite de l'élève, la diversification des outils et des modes d'apprentissage et donc les activités qui conduisent à un meilleur apprentissage de la langue et de la culture cibles.

Dans le choix d'œuvres picturales, l'enseignant pourrait avantageusement s'interroger sur leur utilisation. Plusieurs questions peuvent être posées, à titre d'exemples :

- ✚ Quel est le but visé des images choisies ? Pour que ces dernières aient de sens et d'intérêt ?
- ✚ A quel public s'adresse les images choisies ? Elles seront sélectionnées en fonction du niveau et de l'âge réel, linguistique et culturel des apprenants ?
- ✚ Quelles sont les connaissances que l'apprenant doit avoir acquis pour investir les images choisies ?
- ✚ Quel est l'intérêt que présentent les images choisies, sur ce qu'elles apportent dans le cadre de la séquence ?
- ✚ Est-ce que les images choisies peuvent être utilisées comme une source de motivation et de plaisir des apprenants ?
- ✚ Comment procéder à l'exploitation des images choisies afin de développer chez les débutants de la langue des compétences communicationnelles ?

¹TARDY, Michel, *Le professeur et les images*, Paris, PUF, 1973, p.18.

- ✚ Quels sont les enjeux de l'utilisation des images choisies en pédagogie du F.L.E ?
- ✚ Quel est l'apport des supports visuels choisis à l'enseignement/apprentissage du FLE ?

II.2.5 Les apports de l'image en classe de FLE

Une bonne utilisation de l'image, comme support didactique associé à d'autres activités en classe de FLE, offre des possibilités d'exploitation pédagogique multiples et variées. Elle permet de développer l'autonomie d'expression des apprenants et de différencier les contenus de l'enseignement en cours de FLE. C'est un moyen idéal qui facilite l'accès à des significations latentes contenues dans un système de représentation foisonnant de clichés socioculturels et de types humains qu'il convient d'interroger avec les apprenants pour favoriser chez eux le jugement distancié et l'esprit critique.

Utilisée comme source de motivation et de plaisir, l'image pourrait donc être la meilleure manière d'aider les apprenants à utiliser et développer toutes leurs ressources et à mieux construire leur parcours d'apprentissage dans la langue étrangère mais aussi à élargir leurs pratiques langagières et culturelles. Sa présence en classe de FLE avec les différentes activités auxquelles elle se prête, peut amener une certaine détente, un enrichissement et une diversité culturels dont vont profiter les apprenants.

L'image permet un accès immédiat à l'information que n'offre pas toujours le message écrit. Elle fait notamment l'économie du temps de lecture et permet à l'apprenant de disposer des informations plus rapidement. Elle permet de récupérer les apprenants en difficultés qui ont donc plus facilement accès au support utilisé en classe qu'avec un document de compréhension écrite ou orale.

C'est pour ces avantages et ces raisons que nous avons opté dans le présent travail pour le recours à l'image au sein des activités ludiques que nous avons nommées *activités ludiques illustrées*. Car nous postulons que les besoins de l'apprenant en classe de FLE ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative. Mais il a besoin des dimensions culturelle et ludique : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés. Il faut opter pour un équilibre judicieux entre le linguistique, le communicatif, le culturel et le ludique.

Pour clore ce deuxième chapitre, nous rappelons que l'apprentissage d'une langue étrangère comme le FLE relève de trois dimensions (constituants de l'apprentissage) : d'une part, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité, et qui détermine ses représentations de la langue étrangère et de l'apprentissage ; d'autre part, la situation institutionnelle où se réalise l'enseignement, et notamment ses implications sur le statut de la communication en classe ; finalement, les activités de classe elles-mêmes, qui définissent l'activité de l'apprenant et orientent le sens de son apprentissage.

Nous soutenons que vocabulaire (langue), image et activité ludique entretiennent une relation de complémentarité entre eux. Elles pourraient faire de classe de FLE un espace de plaisir et d'interculturel. Car, d'une part, les activités ludiques illustrées répondent aux trois dimensions citées ci-dessus. Elles instaurent un climat de confiance, de coopération, de respect qui permet à chaque apprenant de se sentir à sa place et d'oser exprimer ses besoins. En plus qu'elles répondent également à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'apprenant ; elles permettent d'organiser, de structurer son processus psychique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives. De l'autre part, l'image et les mots peuvent être une véritable porte d'entrée à la langue et la culture cibles.

CHAPITRE III :
PRESENTATION ET ANALYSE
DU CORPUS.

*Une connaissance, c'est une
information validée par
l'expérience. "*
A. Einstein

Dans les deux chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique de notre étude traitant les activités ludiques illustrées pour une perspective interculturelle du vocabulaire pour initier les apprenants de 5^{ème} année primaire une compétence inter (culturelle).

Pour cette partie pratique, nous avons opté pour une démarche expérimentale afin de répondre à notre problématique ainsi de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse. En effet, dans cette partie empirique, nous proposerons de nouvelles pistes pour la réalisation concrète de ces activités proposées. Nous tenterons d'exploiter le jeu et l'image pour développer certaines habiletés chez les apprenants. Notre objectif sera d'accéder à la langue (vocabulaire) et à la culture étrangères dans une optique ludique.

III.1 Caractéristiques et paramètres de l'expérimentation

En tant qu'enseignante, et réalisant que le programme actuellement exploité dans manuel scolaire de 5^{ème} année primaire ne peut en aucun cas répondre aux besoins "ludique" et "culturel" des apprenants, il s'est avéré que des changements s'imposent, à travers une expérimentation.

Cette expérimentation se veut un renouvellement pédagogique afin de redonner le goût, l'envie et le sens à l'enseignement/apprentissage du FLE dans une démarche comparative au moyen des activités ludiques illustrées qui puissent faire découvrir à l'apprenant toutes les subtilités de la langue et de la culture cibles.

III.1.1 Lieu de l'expérimentation et choix du public

L'expérimentation s'est déroulée au niveau de l'école primaire de BAHAMA Ali de notre lieu de résidence et de notre travail, située à Manbaâ El-Ghozlane (Biskra). Concernant le choix du public, nous estimons que les

apprenants de la 5^{ème} année primaire constituent le meilleur corpus pour la réalisation de notre expérimentation du moment que nous nous intéressions à initier les apprenants à s'appropriier un certain vocabulaire culturel dès le bas âge, et bien sûr en adéquation avec leur âge réel, linguistique et culturel.

L'expérimentation s'est étalée sur cinq séances : quatre séances consacrées à la réalisation des activités ludiques illustrées proposées et la cinquième séance est consacrée à l'évaluation. Le travail préconisé s'est réalisé en groupes de deux pour faciliter l'appropriation dans un cadre coopératif : dix groupes sont nécessaires pour notre recherche.

III.1.2 Groupe expérimental

Notre groupe expérimental se compose de vingt apprenants appartenant aux deux sexes : sept filles et treize garçons. Ce groupe a une moyenne d'âge de 11 ans, issu du système d'enseignement actuel primaire.

Les apprenants du primaire ont donc à suivre des enseignements selon les nouveaux programmes initiés par la tutelle. Ces enseignements se veulent appartenir aux méthodologies actuelles : l'approche communicative, dans le cadre du projet didactique où les activités sont censées être cohérentes et décloisonnées, qui convergent toutes vers la réalisation d'un produit.

III.1.3 Nature de l'expérimentation

L'expérimentation que nous menons consiste à lier langue et culture dans un même enseignement/apprentissage par le biais de l'image et du jeu afin de faciliter l'appropriation du vocabulaire. Il s'agit d'envisager un travail expérimental mettant en exerce une démarche comparative qui s'appuie sur l'exploitation du support visuel révélateur des cultures algérienne et française. L'exploitation de ces supports variés pouvant suscités l'interaction des

cultures en présence sera indispensable afin de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui s'appuie sur une compétence culturelle. Rappelant que la compétence interculturelle a pour objectif d'offrir à l'apprenant la capacité d' :

- ✚ Identifier les éléments significatifs de la culture cible,
- ✚ Etablir des comparaisons de certains faits culturels dans les deux cultures source et cible,
- ✚ Relativiser son point de vue et remodeler ses représentations.

III.1.4 Objectifs de l'expérimentation

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, les besoins de l'apprenant de langue étrangère ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative. Il s'agit d'autres finalités que celle de communiquer : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés. Donc, apprendre une langue c'est apprendre l'aspect linguistique, l'aspect communicatif et l'aspect culturel. Cet objectif ne se réalisera que si l'on habitue l'apprenant à découvrir les spécificités de la langue et de la culture cibles dans une dimension de plaisir.

A cet égard, nous avons opté pour une démarche comparative entre les deux cultures source et cible afin d'éviter tout dérapage de rejet ou d'assimilation, et permettre à l'apprenant de prendre conscience non seulement des différences mais aussi des points communs qui existent entre sa propre culture et celle présente dans la langue dont il apprend. Ceci permet de tisser le dialogue entre les cultures et contribue au rapprochement et au partage. Vu la complexité de la démarche comparative qui peut mettre en jeu l'identité de l'apprenant, une vigilance s'impose dans le domaine de l'interculturel.

Il importe de signaler qu'il n'y aura pas d'efficacité et de réussite dans l'enseignement/apprentissage du FLE sans réunir les conditions d'un climat propice, ni un enseignement/apprentissage de la langue sans l'intégration de la dimension culturelle de cette langue dans une démarche créative, tel est l'objectif que nous nous proposons d'atteindre à travers cette expérimentation, et qui fera l'objet par la suite d'analyse et de commentaires suivis d'une série de propositions qui convergeront, bien évidemment, vers l'utilisation et l'exploitation des activités ludiques illustrées en classe de langue dans une perspective interculturelle.

III.2 Présentation des activités proposées

Avant d'arriver à cette phase, nous justifierons le choix des activités ludiques illustrées. Comme nous l'avons signalé antérieurement, nous nous intéressons aux jeux linguistiques portant sur des lettres et des mots. Nous estimons que les activités choisies sont en adéquation avec la matière (vocabulaire) et le niveau de notre public. Nous avons choisi les activités ludiques suivantes : jeux de lettres, jeux de mots, jeux des mots croisés, jeux de mise en relation et des jeux de charades.

Nous avons apporté quelques nouveautés dans les activités élaborées. D'abord, nous avons introduit l'image dans les activités ludiques pour aboutir à des activités ludiques illustrées. Nous visons par le recours à l'image, une meilleure reconnaissance et compréhension des mots et des traits culturels. Puis, nous avons apporté quelques changements dans les activités ludiques. Par exemple, dans le jeu du baccalauréat, nous avons remplacé les lettres par des images pour avoir un jeu de baccalauréat illustré. Aussi, nous avons illustré les charades.

Nous présentons les activités qui feront l'objet de l'expérimentation. Le choix de ces activités s'inscrit dans la logique de notre démarche. En effet,

elles permettront d'initier l'apprenant à acquérir les compétences linguistique, communicative, culturelle et interculturelle dans un cadre ludique agréable et lui redonner l'envie et le plaisir de lire et d'écrire. Avec l'âge des enfants, ces activités permettront à l'apprenant de se forger une personnalité harmonieuse à travers ses découvertes, sa sensibilité, ses désirs, etc.

Il importe de signaler que l'exploitation des activités ludiques dans une perspective interculturelle en classe de langue dans le cadre du projet didactique a pour autres objectifs d'aider les enseignants à surmonter les écueils et les préjugés suivants :

- ✚ La négligence des activités ludiques et la dimension culturelle dans les manuels scolaires officiels,
- ✚ L'absence d'une véritable articulation *langue-culture*.

Pour les besoins de notre recherche, il s'agit d'élaborer des activités ludiques illustrées pour s'approprier le vocabulaire en glissant quelques traits de la culture cible.

Pour ce faire et en s'inscrivant dans le programme actuel, nous avons choisi des activités pour renforcer et consolider les deux notions : celle de l'utilisation du dictionnaire et celle du champ lexical. L'ensemble des supports visuels choisis qui doivent accompagner les activités de vocabulaire porte sur des thèmes culturels différents pouvant enrichir le stock lexical des apprenants et leur permettant de prendre conscience des similitudes et des différences entre les deux cultures source et cible. Les supports visuels et les thèmes choisis sont variés pour sensibiliser l'apprenant au champ vaste de la culture. Le choix des supports visuels à visée culturelle n'est pas facile. Nous avons choisi des supports significatifs que nous avons jugé révélateurs de traits culturels et adaptés au niveau des apprenants en respectant les objectifs

fixés par l'institution et que sont : l'art culinaire, la religion, la nation et les habits.

III.2.1 Présentation de la 1^{ère} séance

Cette séance comporte trois activités pour renforcer la notion de l'utilisation du dictionnaire. Elle aborde le thème de l'art culinaire.

1^{ère} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant à l'art culinaire algérien et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier le mot <i>crêpes</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	Chaque groupe doit retrouver les lettres qui manquent dans les mots proposés, les écrire dans les cases correspondantes pour découvrir le mot caché.

Consigne de l'activité 1: Retrouve les lettres qui manquent et tu découvriras une pâtisserie française. La lettre qui manque se trouve dans :

Chocolat et crème

Fromage et riz

Thé et pêche

Pain et purée

Tarte et sel

Couscous et spaghettis



Des

2^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant à l'art culinaire algérien et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier le mot <i>vin</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant du dictionnaire, chaque groupe doit retrouver les lettres qui manquent dans les mots proposés, les écrire dans les cases correspondantes pour découvrir des noms de boissons.

Consigne de l'activité 2 : Aide-toi du dictionnaire pour retrouver les lettres manquantes et découvrir des noms de boissons :



Un verre de

v		n
---	--	---



Un verre de

j		s
---	--	---



Un verre de

l			t
---	--	--	---

3^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Mots croisés
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant à l'art culinaire algérien et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier les mots <i>baguette et madeleines</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant des images, chaque groupe doit remplir la grille en retrouvant les lettres qui manquent, les écrire dans les cases correspondantes pour découvrir les mots cachés.

Consigne de l'activité 3 : Remplis cette grille en t'aidant des images :

The crossword puzzle grid is as follows:

		p		b		c		
		u				u		
				g		s		
				u		c		
		é		e				
	a	l		t	e			
							u	
	m	a	d	e	l		i	n
							e	

Images and their corresponding grid positions:

- Top left: Bowl of yellow soup (arrow to 'p')
- Top center: Baguette (arrow to 'b')
- Top right: Plate of couscous (arrow to 'c')
- Middle left: Round orange cheese (arrow to 'é')
- Bottom left: Two small cakes (arrow to 'a')
- Bottom left: Two small cakes (arrow to 'm')

III.2.2 Présentation de la 2^{ème} séance

Cette séance comporte quatre activités pour renforcer la notion de l'utilisation du dictionnaire. Elle aborde le thème de la religion.

1^{ère} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres (message à décoder)
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant aux religions algérienne et française.

Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier les noms de fêtes : <i>l'aïd et Noël.</i>
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	Chaque groupe doit remplacer les par les lettres qui conviennent pour décoder le message et découvrir les noms de deux fêtes religieuses.

Consigne de l'activité 1 : Remplace les chiffres par les lettres de l'alphabet : (Les lettres de l'alphabet ont été numérotées de 1 jusqu'à 26, exemple : 18-15-19-5= Rose).



12-1 6-5-20-5 4-5 12-1-9-4

12-1 6-5-20-5 4-5 14-15-5-12

.....

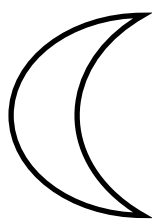
.....

2^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de coloriage
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots aux religions algérienne et française.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier les noms de symboles

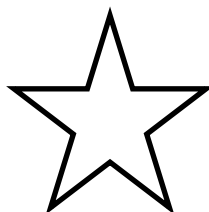
	religieux : <i>croissant, étoile et croix.</i>
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	Chaque groupe doit colorier les images et classer les mots par ordre alphabétique.

Consigne de l'activité 2 : Colorie les images suivants puis classe les mots par ordre alphabétique :



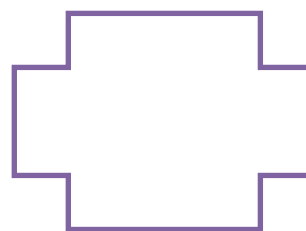
Un croissant

.....



Une étoile

.....



Une croix

.....

3^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant aux religions algérienne et française.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les noms des lieux de prière <i>mosquée et église.</i>
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.

Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant du dictionnaire, chaque groupe doit retrouver les lettres qui manquent, les écrire dans les cases correspondantes pour découvrir les mots cachés.

Consigne de l'activité 3 : Aide-toi du dictionnaire pour retrouver les lettres manquantes et découvrir deux lieux de prière :



m		s	q			e
---	--	---	---	--	--	---

Une



é	g			s	e
---	---	--	--	---	---

Une

4^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de mise en relation
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Utilisation du dictionnaire.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant aux religions algérienne et française.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier les mots <i>imam</i> et <i>prêtre</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux

	apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant des images et des définitions, chaque groupe doit relier chaque mot illustré à la définition qui correspond.

Consigne de l'activité 4 : Relie le mot illustré à la définition qui convient :



Imam

- Un homme qui dirige les cérémonies religieuses dans la religion catholique.



Prêtre

- Un chef religieux musulman, c'est le responsable de la prière dans une mosquée.

III.2.3 Présentation de la 3^{ème} séance

Cette séance comporte trois activités pour renforcer la notion du champ lexical. Elle aborde le thème de la nation.

1^{ère} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres (message à décoder)
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.

Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de monuments algérien et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les mots <i>statue du Martyr et tour Eiffel</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant du tableau, chaque groupe doit remplacer les codes par les lettres qui conviennent pour décoder le message et découvrir les mots cachés.

Consigne de l'activité 1 : En t'aidant du tableau suivant, retrouve les lettres manquantes pour découvrir les noms des deux monuments :

♣	♥	♦	▲	♪	♫	♠	■	●	⊗
A	e	f	i	l	c	k	d	h	m



La tour ♥▲♦♦♥♪

⊗♣♠♣⊗ ♫●♣●▲■

2^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de lettres
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.
Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de villes algérienne et française.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les noms de villes : <i>Alger et Paris.</i>
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	Chaque groupe doit mettre en ordre les lettres proposées pour découvrir les mots cachés.

Consigne de l'activité 2 : Mets en ordre les lettres suivantes pour découvrir les noms de villes où se trouvent les monuments cités ci-dessus:



l-g-r-a-e

.....



a-r-p-i-s

.....

3^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de baccalauréat illustré (jeu de collage)
--------------------	---

Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.
Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical de monnaies, de couleurs, etc.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les mots renfermant des traits distinctifs : <i>dinar, euro, couleurs de drapeaux, cartes, etc.</i>
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant de la boîte à outils, chaque groupe doit coller les images dans les cases (du tableau) qui conviennent pour découvrir les traits distinctifs de chaque pays.

Consigne d l'activité 3 : Aide-toi de la boîte à outils pour compléter le tableau suivant avec les images :

	Carte	Capitale	Drapeau	Monnaie
Algérie				
France				

III.2.4 Présentation de la 4^{ème} séance

Cette séance comporte trois activités pour renforcer la notion du champ lexical. Elle aborde le thème d'habits.

1^{ère} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de charade
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.
Objectifs interculturels	Connaître et s'approprier quelques mots appartenant au champ lexical d'habits algérien et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'approprier le nom d'habit <i>béret</i> .
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant des mots proposés, chaque groupe

	doit retrouver les lettres qui conviennent, les écrire dans les cases pour découvrir le nom d'un petit chapeau français.
--	--

Consigne de l'activité 1 : Charade :

Mon premier est la première lettre de **babouches**

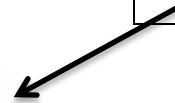
Mon deuxième est la voyelle **é**

Mon troisième est la première lettre de **robe**

Mon quatrième est la dernière lettre de **pagne**

Mon dernier est la première et la dernière lettre de **tee-shirt**

Je suis un petit chapeau mou,
rond est plat. Je suis le
.....



2^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de mise en relation
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.
Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots appartenant au champ lexical d'habits algériens et français.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les mots <i>burnous</i> , <i>djellaba</i> et <i>short</i> .

Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant des images et des définitions, chaque groupe doit relier chaque mot illustré à la définition qui correspond.

Consigne de l'activité 2 : Relie par une flèche le mot illustré à sa définition.



Short

- Un vêtement long, à manches et à capuchon, porté par les hommes dans les pays arabes.



Burnous

- Un pantalon très court que l'on met faire du sport ou quand il fait chaud.



Djellaba

- Une cape de laine à capuchon portée dans les pays arabes.

3^{ème} Activité ludique illustrée

Mode de l'activité	Jeu de mots
Objectifs linguistiques	Augmenter le stock lexical de l'apprenant. Affermir la compréhension des mots. Connaître et identifier le champ lexical.
Objectifs interculturels	Connaître et s'appropriier quelques mots

	appartenant au champ lexical de figures distinctives algériennes et françaises : écrivains, joueurs, héros, etc.
Objectifs spécifiques	Découvrir et s'appropriier les noms propres de personnalités algériennes et françaises.
Type de participation	Travail en groupe, chaque groupe contient deux apprenants.
Temps accordé	Dix minutes.
Instructions	En s'aidant des images et des noms propres, chaque groupe doit remplacer chaque légende par le nom propre de la personnalité qui correspond à l'image.

Consigne de l'activité 3 : Remplace la légende par le nom qui convient.
Aide-toi des images et des noms suivants : Kateb Yacine - Zineddine Zidane
- l'émir Abd el-Kader - Rabah Madjer - Victor Hugo



Footballeur français

.....



Footballeur algérien

.....



Un héros de la résistance
algérienne.



Ecrivain algérien



Ecrivain français

.....

III.3 Réalisation de l'expérimentation

Au début, nous avons envisagé de filmer les séances réalisées lors de notre expérimentation, afin de défendre avec plus de sûreté notre sujet, mais cette éventualité fut impossible à réaliser. En effet, cette opération aurait demandée plus de temps dont nous ne disposons pas.

Les comportements observables indiquent une grande adhésion. Les attitudes des apprenants reflètent une grande motivation. Ils étaient émerveillés par les couleurs et les images. Ils étaient intéressés et motivés. Ils ont travaillé avec plaisir dans une atmosphère dynamique. Le travail collaboratif a dynamisé les échanges et les interactions au sein des groupes. Ils étaient impliqués et ont participé de manière active à la réalisation des activités. Ils se sont familiarisés avec quelques spécificités de la culture française. De notre part, nous avons joué le rôle d'un guide, d'un facilitateur afin de faciliter la tâche aux apprenants. Nous n'intervenons qu'en cas de difficultés. Nous avons recueilli lors de la réalisation des activités proposées les observations suivantes :

III.4 Analyse des productions des apprenants

III.4.1 Analyse des productions de la 1^{ère} séance

Lors de la réalisation de cette séance, au cours des interactions, les apprenants ont eu l'occasion de connaître quelques traits culturels de l'art culinaire français et algérien. Notre objectif interculturel est d'approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à l'art culinaire. Les apprenants ont apprécié le thème. Cela était apparent dans leur participation. Ils étaient intéressés, ils savaient que le vin est péché même s'il existe chez nous, ils ont cités les gâteaux et les plats traditionnels algériens. De notre part, nous avons explicité les traits qui caractérisent les français tels que la baguette, les crêpes, les madeleines, etc.

L'exploration de ces activités a permis aux apprenants de découvrir un nouveau vocabulaire lié au thème choisi, de faire ressortir les éléments qui renvoient à la culture française et de se familiariser avec quelques traditions françaises en les comparant aux traditions algériennes.

- ✚ **Analyse des productions du premier groupe :** Le groupe a réalisé correctement les deux premières activités. Pour la troisième activité, il lui manque la réponse de galette. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions du deuxième groupe:** Toutes les réponses de cette séance sont correctes. Le pourcentage de réussite est 100 %.
- ✚ **Analyse des productions du troisième groupe:** Le groupe a réalisé correctement les deux premières activités. Pour la troisième activité, il lui manque la réponse de galette. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions du quatrième groupe :** Toutes les productions sont correctes, neuf réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du cinquième groupe :** Les deux premières activités sont justes. Mais dans la troisième activité, les apprenants

n'ont pas réussi à remplir toute la grille. Le taux de réussite est 4 réponses justes sur 9.

- ✚ **Analyse des productions des sixième, septième, huitième, neuvième et dixième groupes** : Toutes les activités de cette série sont correctes.

Tableau récapitulatif des réponses de la 1^{ère} séance

N° de groupe	Réponses justes	Réponses fausses	Taux de réussite
Groupe n°1	8	1	88.88%
Groupe n°2	9	0	100%
Groupe n°3	8	1	88.88%
Groupe n°4	9	0	100%
Groupe n°5	4	5	44.44%
Groupe n°6	9	0	100%
Groupe n°7	9	0	100%
Groupe n°8	9	0	100%
Groupe n°9	9	0	100%
Groupe n°10	9	0	100%
Total	83	7	92.22%

III.4.2 Analyse des productions de la 2^{ème} séance

Nous avons visé dans cette séance de découvrir et de se renseigner sur les traditions et les coutumes des français et les comparant à celles des algériens.

Au terme de cette séance, nous avons demandé aux apprenants de parler des fêtes algériennes. Ils ont cité des noms de fêtes surtout les fêtes religieuses tels que le mouloud, achoura, l'aïd, etc. Ils étaient fiers de parler de l'aïd. Ils ont apprécié le choix du thème. Selon eux, cette fête est marquée

par les flambeaux, le mouton, le couscous, les bougies, le henné, les habits neufs. On leur offre également les cadeaux, on leur donne de l'argent, on leur achète des habits neufs.

Nous avons également demandé aux apprenants de parler de la fête de Noël. Ils l'ont facilement reconnue. Ils ont parlé des cadeaux, des cartes et des bûches. Pour la deuxième activité, ils ont traduit facilement la croix en arabe.

Pour la troisième activité, ils ont mentionné « la fréquentation des mosquées, la prière du vendredi ». Nous avons ajouté que les français prient à l'église le dimanche.

Donc, les apprenants se sont familiarisés avec quelques traits religieux arabes et français : la mosquée, l'église, l'imam, le prêtre, le croissant, la croix, etc. Des différences entre les deux cultures ont clairement émergé dans les échanges entre apprenants et enseignante. Ces activités ont permis d'une part l'activation des connaissances des apprenants et de l'autre part des comparaisons multiples entre les deux cultures.

- ✚ **Analyse des productions du premier groupe :** Les réponses des apprenants sont correctes sauf dans la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas trouvé le mot de *noël*. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions du deuxième groupe :** Les réponses du deuxième groupe sont justes. Le taux de réussite est 100 %, neuf réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du troisième groupe :** Les réponses des apprenants sont correctes sauf dans la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas trouvé le mot de *noël*. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.

- ✚ **Analyse des productions du quatrième groupe :** Le 4^{ème} groupe n'a pas réussi à trouver l'orthographe de Noël et l'ordre alphabétique de la 2^{ème} activité. Le taux de réussite est 5 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions du cinquième groupe :** Les réponses des apprenants sont correctes sauf dans la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas trouvé le mot de Noël. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions des sixième, septième et huitième groupes :** Toutes les productions de ces trois groupes sont justes.
- ✚ **Analyse des productions du neuvième groupe :** Les réponses des apprenants sont correctes sauf dans la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas écrit correctement le mot de Noël, ils ont écrit moel. Le taux de réussite est 8 réponses justes sur 9.
- ✚ **Analyse des productions du dixième groupe :** Toutes les productions de cette série sont justes.

Tableau récapitulatif des réponses de la 2^{ème} séance

N° de groupe	Réponses justes	Réponses fausses	Taux de réussite
Groupe n°1	8	1	88.88%
Groupe n°2	9	0	100%
Groupe n°3	8	1	88.88%
Groupe n°4	5	4	55.55%
Groupe n°5	8	1	88.88%
Groupe n°6	9	0	100%
Groupe n°7	9	0	100%
Groupe n°8	9	0	100%
Groupe n°9	8	1	88.88%
Groupe n°10	9	0	100%

Total	82	8	91.11%
--------------	-----------	----------	---------------

III.4.3 Analyse des productions de la 3^{ème} séance

Le thème de cette séance était très motivant. Il a suscité chez les apprenants une participation dans plusieurs directions. Les interactions ont contribué à éclairer certains faits et à faire évoluer leurs représentations.

Lors de cette séance, les apprenants ont beaucoup admiré les images significatives des deux pays. Ils ont fait une comparaison entre les traits culturels des deux pays : Makam Chahid, la tour Eiffel, noms de villes et de capitales, monnaies, etc.

- ✚ **Analyse des productions du premier groupe et du deuxième groupe** : Les réponses de cette série sont toutes justes. Le pourcentage de réussite est 100 %, 12 réponses justes sur 12.
- ✚ **Analyse des productions du troisième groupe** : Les apprenants n'ont pas écrit correctement les réponses de la 1^{ère} activité, ils ont oublié le E de Eiffel et le a de Makam. Leur pourcentage de réussite est 10 réponses justes sur 12.
- ✚ **Analyse des productions du quatrième groupe** : Par contre, ce groupe a réalisé correctement toutes les activités de la 3^{ème} série.
- ✚ **Analyse des productions des cinquième, sixième, septième et huitième groupes** : Les réponses de cette série sont toutes justes. Le pourcentage de réussite est 100 %, 12 réponses justes sur 12.
- ✚ **Analyse des productions du neuvième** : Les apprenants n'ont pas écrit correctement les réponses de la 1^{ère} activité. Leur pourcentage de réussite est 10 réponses justes sur 12.
- ✚ **Analyse des productions du dixième groupe** : De même, ils ont réussi à trouver les réponses de la 3^{ème} série.

Tableau récapitulatif des réponses de la 3^{ème} séance

N° de groupe	Réponses justes	Réponses fausses	Taux de réussite
Groupe n°1	12	0	100%
Groupe n°2	12	0	100%
Groupe n°3	10	2	83.33%
Groupe n°4	12	0	100%
Groupe n°5	12	0	100%
Groupe n°6	12	0	100%
Groupe n°7	12	0	100%
Groupe n°8	12	0	100%
Groupe n°9	10	2	83.33%
Groupe n°10	12	0	100%
Total	116	4	96.66%

III.4.4 Analyse des productions de la 4^{ème} séance

Cette séance vise à ressortir des éléments renvoyant à la culture française, familiariser les apprenants avec certaines spécificités culturelles françaises en les comparant aux spécificités algériennes dans le domaine de la mode.

Au terme de cette séance, les apprenants ont eu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire par de nouveaux mots qui représentent des traits culturels. Nous avons explicité quelques habits et personnalités appartenant aux deux pays. L'exploitation de ces activités a montré que les apprenants sont fiers de leur culture. Ils se sont exprimés d'une manière intensive par rapport aux séances précédentes. Nous avons explicité aussi que la France est le pays de la mode.

- ✚ **Analyse des productions du premier groupe et du deuxième groupe** : Les réponses sont correctes sauf pour la deuxième activité où les apprenants ont confondu entre la définition de burnous et de djellaba. Le taux de réussite de cette série est sept sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du troisième groupe** : Toutes les réponses sont correctes. Le taux de réussite de 100 %.
- ✚ **Analyse des productions du quatrième groupe** : Les réponses sont correctes sauf pour la deuxième activité où les apprenants ont confondu entre la définition de burnous et de djellaba. Le taux de réussite de cette série est sept réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du cinquième groupe** : Dans cette série, les apprenants ont confondu entre la définition de burnous et de djellaba et aussi, ils ont confondu entre les deux écrivains : Hugo et Kateb Yacine. Le taux de réussite de cette série est cinq réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du sixième groupe et du septième groupe** : Activités réussies à 100%.
- ✚ **Analyse des productions du huitième groupe** : Les réponses sont correctes sauf pour la deuxième activité où les apprenants ont confondu entre la définition de burnous et de djellaba. Le taux de réussite de cette série est sept réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du neuvième groupe** : Dans cette série, les apprenants ont confondu entre la définition de burnous et de djellaba et aussi, ils n'ont pas écrit les réponses des deux écrivains : Hugo et Kateb Yacine. Le taux de réussite de cette série est cinq réponses justes sur neuf.
- ✚ **Analyse des productions du dixième groupe** : Série réussie à 100%.

Tableau récapitulatif des réponses de la 4^{ème} séance

N° de groupe	Réponses justes	Réponses fausses	Taux de réussite
Groupe n°1	7	2	77.77%
Groupe n°2	7	2	77.77%
Groupe n°3	9	0	100%
Groupe n°4	7	2	77.77%
Groupe n°5	5	4	55.55%
Groupe n°6	9	0	100%
Groupe n°7	9	0	100%
Groupe n°8	7	2	77.77%
Groupe n°9	5	4	55.55%
Groupe n°10	9	0	100%
Total	74	16	82.22%

Après avoir analysé les productions de chaque séance, nous présenterons le tableau récapitulatif suivant :

Tableau récapitulatif des réponses de l'ensemble des activités

N° de groupe	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Pourcentage
Groupe n°1	88.88%	88.88%	100%	77.77%	88.88%
Groupe n°2	100%	100%	100%	77.77%	94.44%
Groupe n°3	88.88%	88.88%	83.33%	100%	90.27%
Groupe n°4	100%	55.55%	100%	77.77%	83.33%
Groupe n°5	44.44%	88.88%	100%	55.55%	72.21%
Groupe n°6	100%	100%	100%	100%	100%
Groupe n°7	100%	100%	100%	100%	100%
Groupe n°8	100%	100%	100%	77.77%	94.44%
Groupe n°9	100%	88.88%	83.33%	55.55%	81.94%
Groupe n°10	100%	100%	100%	100%	100%

Moyenne	92.22%	91.11%	96.66%	82.22%	90.55%
----------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

D'après les résultats de ce tableau, nous constatons que le pourcentage de réussite est élevé. Les apprenants ont réussi à réaliser **90.55%** des activités proposées.

III.4.5 Evaluation

Au cours des quatre séances réservées aux activités ludiques illustrées, les apprenants se sont familiarisés avec quelques coutumes et traditions appartenant à la culture source et cible. Ils ont intériorisé un certain vocabulaire. Pour donner plus de crédibilité à notre travail, nous avons préféré impliquer l'apprenant davantage dans cette formation tout en recourant à ce qu'il a retenu au cours de l'expérimentation.

Dans cette optique et afin de tester leur compétence (inter)culturelle et de vérifier notre hypothèse, nous avons fait recours à une évaluation. Notre objectif est de repérer la progression de leurs attitudes vis-à-vis de la culture de l'autre, leur capacité d'assimiler quelques faits culturels et à établir une comparaison entre les deux cultures en se basant sur les supports visuels déjà proposés au cours de l'expérimentation. Nous avons envisagé un travail de petits groupes afin de favoriser les interactions et l'enrichissement mutuel. La réalisation des activités écrites a été suivie d'une correction collective et d'un débat fécond afin d'éclairer les ambiguïtés et de conclure cette expérience.

III.4.5.1 Présentation des activités de l'évaluation

Cette séance comporte cinq activités pour une durée de 45 minutes. Elle aborde plusieurs thèmes culturels en adéquation avec le niveau et l'âge des apprenants.

Consigne de l'activité 1 : Ecris les mots suivants dans la colonne qui convient : Noël - l'aïd - baguette - galette - couscous - madeleines - burnous - béret.

Ce qui appartient aux algériens	Ce qui appartient aux français
.....
.....
.....

Consigne de l'activité 2 : Dis que portent ces deux hommes et quelles sont leurs nationalités :



Il porte Il porte

C'est un C'est un

Consigne de l'activité 3 : Traduis les mots suivants en arabe :

Un croissant Une croix Une baguette Une galette

Consigne de l'activité 4 : Cite les mots qui correspondent aux légendes suivantes :

Une pâtisserie française :

Les couleurs du drapeau algérien :

Les couleurs du drapeau français :

Consigne de l'activité 5 : Parle de la France dans deux ou trois phrases. (Cette activité est une activité ouverte.)

III.4.5.2 Analyse des productions des apprenants de l'évaluation (5^{ème} séance)

- ✚ **Analyse des productions du premier groupe :** Pour la 1^{ère} activité, il manque le mot de *noël* du tableau. Les réponses de la 2^{ème} et la 3^{ème} activité sont justes. Pour la 4^{ème} activité, les apprenants n'ont pas cité le nom de la pâtisserie. Le total des réponses est 17 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du deuxième groupe :** Les réponses des trois premières activités sont correctes sauf pour la 4^{ème} activité, les apprenants n'ont pas reconnu la pâtisserie française. Le total des réponses est 18 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du troisième groupe :** Pour la 1^{ère} activité, il manque le mot de *béret* du tableau. Les réponses de la 2^{ème} et la 4^{ème} activité sont justes. Pour la 3^{ème} activité, les apprenants n'ont pas su traduire le mot de *galette*. Ils n'ont pas cité également le nom de la pâtisserie. Le total des réponses est 16 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du quatrième groupe :** Pour la 1^{ème}, 2^{ème} et la 3^{ème} activité sont justes. Concernant la 4^{ème} activité, les apprenants ont cité le mot *crème* à la place du nom de la pâtisserie et la couleur *noire* à la place de la couleur *bleu*. Le total des réponses est 17 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du cinquième groupe :** Pour la 1^{ère} activité, il manque le mot de *noël* du tableau, le mot de *béret* est faux classé. Pour les réponses de la 2^{ème} et la 3^{ème} activités, il manque les réponses de *béret* et de *baguette*. Les apprenants n'ont pas répondu à la 4^{ème} activité. Le total des réponses est 12 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du sixième groupe :** Toutes les réponses sont correctes sauf pour la 3^{ème} activité, les apprenants n'ont pas traduit le mot *galette*. Le total des réponses est 18 réponses justes sur 19.
- ✚ **Analyse des productions du septième groupe :** Toutes les réponses sont correctes sauf pour la 3^{ème} activité, les apprenants n'ont pas traduit

correctement le mot *galette*. Le total des réponses est 18 réponses justes sur 19.

✚ **Analyse des productions des huitième et neuvième groupes :** Toutes les réponses sont correctes sauf pour la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas classé le mot *noël* et pour la 4^{ème} activité, ils n'ont pas écrit correctement les noms des couleurs *blanc* et *bleu*, en plus ils n'ont pas cité le nom de pâtisserie. Le total des réponses est 16 réponses justes sur 19.

✚ **Analyse des productions du dixième groupe :** Pour la 1^{ère} activité, les apprenants n'ont pas classé correctement les mots *galette* et *baguette*. Aussi, ils n'ont pas répondu à la 4^{ème} activité. Le total des réponses est 14 réponses justes sur 19.

✚ **Analyse des productions 5^{ème} activité :** Tous les groupes ont participé de façon active à cette activité. Les productions écrites se varient entre une et quatre phrases. Si on tolère les fautes d'orthographe, les apprenants ont investi le vocabulaire proposé lors de l'expérimentation. Les phrases suivantes sont parmi celles qui se sont répétées dans la majorité des productions écrites : *La France est un pays européen. La capitale est Paris. La monnaie est l'euro. Les couleurs de son drapeau sont le rouge, le bleu et le blanc.*

Après avoir analysé les productions de cette séance, nous présenterons le tableau récapitulatif suivant :

Tableau récapitulatif des réponses de la 5^{ème} séance

N° de groupe	Réponses justes	Réponses fausses	Taux de réussite
Groupe n°1	17	2	89.47%
Groupe n°2	18	1	94.73%
Groupe n°3	16	3	84.21%

Groupe n°4	17	2	89.49%
Groupe n°5	12	7	63.15%
Groupe n°6	18	1	94.73%
Groupe n°7	18	1	94.73%
Groupe n°8	16	3	84.21%
Groupe n°9	16	3	84.21%
Groupe n°10	14	5	73.68%
Total	162	28	85.26%

D'après les résultats de ce tableau, nous constatons que le pourcentage de réussite est élevé. Les apprenants ont réussi à réaliser **85.26%** des activités proposées. Ils ont découvert quelques habitudes françaises. Les activités proposées ont leur permis de fructifier leurs capitaux culturels en s'informant sur les rites de ce peuple. Les thèmes traités ont développé chez les apprenants la fierté de leurs coutumes et de leurs traditions ainsi l'enrichissement de leur vocabulaire par l'appropriation de nouveaux mots français alliant langue et culture.

III.5 Résultats obtenus

Les résultats obtenus antérieurement mettent en lumière les capacités des apprenants de la 5^{ème} année primaire à s'adapter avec un enseignement/apprentissage différent ayant à la fois un objectif linguistique et (inter)culturel. Les thèmes traités au cours de l'expérimentation ont provoqué des réactions multiples chez les apprenants de notre groupe expérimental. Notre aventure a été la somme d'un certain nombre de paramètres positifs. Entre autres, nous pouvons citer :

- ✚ Les activités ludiques ont capté l'attention de tous les apprenants et ont suscité la motivation chez eux,

- ✚ Le travail de groupe a donné l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car ce dernier (le travail groupal) permet la socialisation, les échanges interculturels et l'envie de bien faire, de mieux faire,
- ✚ Il leur a permis de se développer affectivement et socialement,
- ✚ L'exploitation de l'image a facilité la compréhension, la mémorisation et a créé un espace de spectacle,
- ✚ Les activités ludiques illustrées sont le lieu et le moyen adéquat qui permettent l'appropriation de la langue,
- ✚ Elles permettent de créer un climat propice d'apprentissage,
- ✚ Elles peuvent favoriser l'initiation à la compétence interculturelle en reliant les deux aspects linguistique et culturel,
- ✚ Elles sont un outil de plaisir et d'apprentissage efficace pour apprendre le FLE, etc.

Suite à cette aventure, nous affirmons que la mise en application des activités ludiques illustrées à visée interculturelle en classe de 5^{ème} année primaire a pu induire une nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

Notre hypothèse se trouve alors confirmée dans la mesure où durant l'expérimentation, l'exploration des supports visuels à visée interculturelle ainsi que les interactions guidées par nous-mêmes ont montré la progression d'une compétence (inter)culturelle chez les apprenants de notre groupe expérimental. Les apprenants ont développé un bagage lexical grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française.

Nous pouvons maintenant affirmer ce que nous avons supposé au départ, à savoir que *l'exploitation des activités ludiques illustrées à visée interculturelle* en classe de langue de manière *précoce* est réalisable à condition que les conditions de sa réussite soient réunies.

III.6 Synthèse

La démarche comparative adoptée mettant l'accent sur les spécificités culturelles françaises en relation avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en classe de FLE, a contribué à la progression de leur compétence interculturelle.

Cette progression est motivée par le choix des divers thèmes, à cela s'ajoute la charge culturelle que véhiculent les supports visuels et aussi la dimension ludique.

Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant est considérable afin de motiver et de susciter l'intérêt chez les apprenants et aussi de relier les deux cultures en question.

Arriver à la fin de cette partie pratique, nous rappelons que dans cette étude nous avons insisté sur la nécessité d'intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage de FLE. Or, le stade final de l'apprentissage d'une langue étrangère, est souvent décrit par les didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication qui fait que l'apprenant maîtrise non seulement les mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique) mais aussi d'autres aspects liés à la culture étrangère.

Nous venons de montrer dans ce dernier chapitre que les activités ludiques illustrées sont un outil d'apprentissage interculturel exploitable en classe de FLE. Car notre aventure était un renouveau pédagogique réellement possible qui peut faire du cours de FLE un univers de joie, d'apprentissage et d'interculturel.

Les résultats obtenus nous réconfortent dans notre hypothèse de départ, selon lesquelles la réussite de l'introduction et l'exploitation des activités

ludiques illustrées pour une perspective interculturelle du vocabulaire dans le cadre du projet didactique est désormais fort possible. Seulement, il faudrait multiplier les efforts pour transformer les obstacles pédagogiques, et autres, en véritables ressources productrices pour atteindre les objectifs visés.

Ce désir de renouveler les pratiques pédagogiques, que nous avons relevé, est conditionné par la bonne formation des enseignants tels que l'aisance linguistique, didactique, culturelle, etc. Car les langues sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre à l'apprenant de faire un usage approprié de cette langue.

Aussi l'environnement socioculturel, socio-économique dans lequel évoluent les apprenants, leur niveau réel tel que nous l'avons constaté ne peuvent en aucun cas favoriser l'utilisation de la langue française comme outil de communication quotidien, comparativement à d'autres endroits où le français est utilisé fréquemment.

CONCLUSION GENERALE

Arriver au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur « les activités ludiques illustrées comme outil didactique interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE », néanmoins, nous avons tenté de montrer que l'exploitation des activités ludiques illustrées dans une perspective interculturelle contribue à rendre l'enseignement du français au premier palier de plus en plus efficace.

Notre point de départ était le peu de place accordé à la composante interculturelle en classe de FLE. A partir de ce constat, nous avons émis notre questionnement : comment peut-on introduire des faits de culture en classe du FLE pour initier chez l'apprenant de 5^{ème} année primaire une compétence (inter)culturelle en fonction de son âge réel, son âge linguistique et culturel ?

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'appropriation du vocabulaire à visée interculturelle à travers de nouvelles pistes. Notre intérêt est porté particulièrement sur l'exploitation des activités ludiques illustrées.

Dans cette perspective, nous avons postulé que l'image comme support didactique interculturel et le jeu comme outil d'apprentissage ont un impact plutôt positif sur les apprenants. Ils constituent des sources de plaisir, de motivation, de compréhension et de mémorisation. Nous avons ainsi construit un projet de recherche ayant un double objectif :

- ✚ La nécessité de valoriser et d'actualiser l'enseignement/apprentissage du FLE à travers des pistes de travail en classe, dans une optique interculturelle.
- ✚ Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité dès le bas âge.

Au cours de cette recherche, nous avons présenté les *activités ludiques illustrées*, en tant qu'outil d'apprentissage interculturel dans l'appropriation du vocabulaire.

Tout d'abord, nous avons rappelé les différents intermédiaires par lesquels l'apprenant entre en contact avec la culture en classe de FLE, à savoir la langue (vocabulaire), l'enseignant et le support didactique.

Pour cela, nous avons montré les caractéristiques du *vocabulaire*, considéré comme le plus *convoyeur de culture*, et qui est *justement apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue et la culture*. Ainsi, il (vocabulaire) permet de *développer les compétences lexicales, culturelles et interculturelles*.

Nous avons également présenté le *rôle* que doit jouer *l'enseignant* dans tout système éducatif comme étant un passeur de culture, transformé en un médiateur interculturel dans l'approche interculturelle. Ajoutant au rôle de l'enseignant, le rôle du support didactique en tant qu'outil d'apprentissage interculturel à part entière en classe de FLE.

Puis, nous avons démontré l'efficacité et le rôle crucial des activités ludiques comme étant un outil d'apprentissage et de plaisir et qui peuvent être exploitées en classe de FLE pour aider les apprenants à s'approprier certaines habiletés.

Ensuite, nous avons explicité la place et l'efficacité de l'image (fixe) comme moyen de compréhension et de mémorisation et qui peut être exploitée en tant que support didactique interculturel.

Enfin, nous avons proposé un mariage entre l'activité ludique et l'image pour obtenir des activités ludiques illustrées à visée interculturelle

exploitables en classe de FLE, dans le but d'initier l'apprenant à acquérir une compétence interculturelle.

L'expérience que nous avons menée en classe nous a permis d'atteindre les objectifs visés. Les activités ludiques illustrées proposées ont réussi à donner aux apprenants l'envie, la possibilité, le plaisir et les moyens d'apprendre, ceci par une démarche comparative organisée et mettant l'accent sur les spécificités culturelles françaises en relation avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en classe de FLE.

Les attitudes des apprenants étaient observables, ils étaient enthousiastes et dynamiques, et le fait de travailler dans de nouvelles conditions telles que la nouveauté des supports, la nouveauté dans le traitement, etc., leur a permis de multiplier les efforts pour pouvoir "être à la hauteur".

L'expérience a aussi confirmé notre hypothèse selon laquelle, l'activité ludique illustrée facilite l'acquisition du vocabulaire de la culture cible, ainsi ce dernier (le vocabulaire) favorise et renforce l'acquisition des compétences lexicale et (inter)culturelle. Nous pouvons affirmer que ces activités ont eu des effets sur les productions des apprenants.

Les résultats obtenus constituent l'élément clé de la réussite de l'expérience. Nous avons remarqué que les apprenants sont animés d'une bonne volonté de produire et se sont senti en sécurité. Les résultats auxquels nous sommes arrivés à travers les productions des apprenants confirment que l'utilisation des activités ludiques illustrées à visée interculturelle contribuera certainement à redonner l'envie et le plaisir de lire et d'écrire en classe de FLE, au développement des compétences lexicale et culturelle ainsi à l'initiation à la compétence interculturelle.

L'analyse qualitative des produits des apprenants nous a permis de constater un développement du bagage lexical et une progression dans le regard et la vision des apprenants grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française. Même si le travail que nous avons proposé a été une innovation et une réussite avérées, la problématique d'intégrer *langue* et *culture* dans un même enseignement/apprentissage est loin d'être réglée. Les perspectives de recherches sont si multiples et diversifiées pour constituer un objectif commun : l'*aspect ludique* alliant *langue* et *culture* dans un même enseignement/apprentissage.

Pour clôturer ce travail de recherche, nous sommes convaincus que l'enseignement du FLE ne se limite pas à l'enseignement du système linguistique. Car les besoins de l'apprenant de langue étrangère ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative.

La culture joue un grand rôle dans l'utilisation de la langue et vice-versa. L'une des raisons principales pour laquelle l'étude d'une langue étrangère est accompagnée d'une étude de la culture, est pour comprendre comment la langue est utilisée dans des contextes différents. Il existe une relation inséparable entre langue et culture.

Il y a plusieurs décennies, Francis Debyer avançait quatre raisons d'enseigner la culture au sein d'un cours de langue : la traduction d'une langue à une autre ne suffit pas si l'on désire comprendre la vision du monde et les valeurs qu'une langue étrangère véhicule ; une idée dans une nouvelle civilisation parvient à motiver l'apprenant ; enfin, un apprentissage mixte permet de répondre aux impératifs éducatifs des programmes.

Revaloriser le cours de FLE repose en grande partie sur l'effort personnel de l'enseignant à créer de nouvelles pistes pour faire acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir être avec les autres.

De ce fait, nous considérons qu'une visée interculturelle devrait reposer sur un consensus liant les différents pôles : l'enseignant, l'apprenant, les contenus et les modalités imposés par la tutelle. Cela nous laisse recommander une formation solide de l'enseignant à la prise de compte de la composante interculturelle en classe de FLE.

Cependant, pour amener l'apprenant à développer et à acquérir une véritable compétence interculturelle, l'apprentissage de la langue doit suivre les orientations d'une pédagogie interculturelle.

L'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à ses apprenants.

Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est primordial. Il est évidemment censé être bien formé. Ainsi, nous recommandons une solide formation continue de l'enseignant afin de pouvoir enclencher le processus d'appropriation et déclencher par la suite le besoin de produire, de communiquer chez l'apprenant. Il doit en outre motiver et encourager sans cesse ses apprenants ; il doit en plus leur faciliter l'accès au sens, développer leurs habiletés de communication, favoriser les interactions, savoir doser et adapter les activités qu'il prévoit dans sa classe en adéquation avec le niveau de ses apprenants, vérifier et évaluer régulièrement (et justement) la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage.

Donc, si on veut vraiment introduire les nouveautés dans le but d'une meilleure rentabilité, de meilleures performances, la clé réside dans la formation solide et adéquate des enseignants.

Dans l'espoir de former des apprenants compétents, à la fois préservateurs de leur identité et ouverts à la culture de l'autre ; il est temps de

multiplier les efforts pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité.

Nous sommes convaincus que la présente étude ne peut être exhaustive car elle n'est qu'une tentative. Nous estimons que de futures recherches pourraient faire l'objet de certaines initiatives qui prennent en considération l'aspect culturel de la langue dans l'école primaire.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES THEORIQUES

1. BEACCO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995.
2. BERTRANT, Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, France, Editions de l'école polytechnique, 2005.
3. BOUTAN, P., CHAILLEY M., VIGNE, H., *Il était une fois... la vie. Enseigner la fiction, Images et langages*, 1988.
4. BROUGÈRE, G., *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan, 1995.
5. CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1968.
6. CUQ, J.P. & GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003.
7. DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur, 1994.
8. DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, éd. CLE international, France, Janvier 2007.
9. GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, France, Hatier/Didier, s.d.
10. HAMM, Liliane, *Lire des images*, Paris, Armand Colin Bourrelier, 1986.
11. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951.

12. LAMAILLOUX, Pierre, ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Education, 1993.

13. R. DASEN, Pierre et PERREGAUX, Christiane (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, 2002.

14. TARDY, Michel, *Le professeur et les images*, Paris, PUF, 1973.

15. TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 1^{ière} Edition, 1996.

16. GRANDMONT, Nicole, *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

1. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/Clé International, 2003.

2. *Dictionnaire de l'éducation*, Larousse, 1988.

3. *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993.

4. *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981.

5. *Le Petit Robert Grand format*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996.

REVUES

1. *Etudes littéraires maghrébines n°6, L'INTERCULTUREL Réflexion pluridisciplinaire*, rue de l'École-Polytechnique 75005 Paris, éd. L'Harmattan, 1995.

2. *Le français dans le Monde*, n°188, Paris, Hachette-Larousse, 1984.
3. *Les langues modernes 2*, Paris, APLV, 1994
4. Synergies Canada, N° 1 (2009), consulté sur le site <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>. [consulté le 2-1-2012.]

THESES ET MEMOIRES

1. BULL, Anthea, LOINARD, Séverine & SULMONA, Maguy-Myriam, *Communication interculturelle : gestion nécessaire ou préoccupation superflue ?*, Mémoire de Master, MBA Management des Ressources Humaines, Université Dauphine de Paris, 2004-2005.
2. Fu, Rong, *La prise de conscience de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois de langues : culture savante et culture courante*, Université des Langues Etrangères de Pékin-Chine, s.d.
3. JAVIER, Suso López, *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Université de Granada, p.2, Document consulté sur internet, disponible sur le site : www.lepointdufle.net/p/activites_de_classe.htm.
4. Jolanta, Zajak, *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, Université de Varsovie, Pologne, s.d,
5. SCHMID, Karin, *Parcours pour une formation à l'interculturel*, Mémoire de Master en français, School of Languages and Literatures, University of Cape Town, 2010.

6. TOUSSAINT, Pierre, FORTIER, Gabriel, *Les compétences interculturelles en éducation, Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?*, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal, s.d.
<http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>.

COURS

1. CLANET, Claude, *L'interculturel*, Presses Universitaires du Mirail, in « Problématique des langues-cultures en didactique des langues-cultures », cours d'Emilie PERRICHON dans le cadre de la première année de Master FLE professionnel, année 2007-2008.

2. TREICHLER, Module 1, Document 1, *Entendre, voir, comprendre Des mécanismes perceptifs aux mécanismes cognitifs*, janvier 2001.

PERIODIQUES

1. Brigitte Cord-Maunoury (2003) : *Internet et pédagogie, état des lieux*. Consulté le 11-03-2012, sur le site :
http://www.adm.amp6.jussieu.fr/fp/uaginternettp/defi_et_concours.htm

2. FOUCTEAU Béatrice, L'HEUDÉ Sylvie, ROGER Annie, *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissage à l'école maternelle*, in 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.

3. SILVA, Haydée, *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?*, article publié sur le site www.Franc-parler.org, Consulté le 12-12- 2011.

4. WETTRWALD, Aude, sous le titre de : *Pédagogie du jeu et enseignement musical*, p.8, disponible sur le site : www.cefedem-ouest.org/recherche/mem-php., Consulté le 10-02-2012.

ANNEXES

Groupe n° ..6....	Prénom 1	Stéphane.....
	Prénom 2	Alma.....

Activité 1: Retrouve les lettres qui manquent et tu découvriras une pâtisserie française. La lettre qui manque se trouve dans :

Chocolat et crème

Fromage et riz

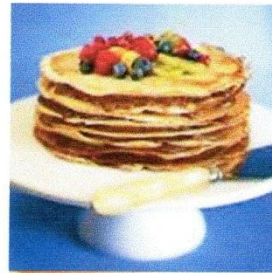
Thé et pêche

Pain et purée

Tarte et sel

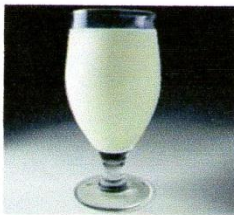
Couscous et spaghettis

C
r
ê
↑
e
S



Des *crêpes*.....

Activité 2 : Aide-toi du dictionnaire pour retrouver les lettres manquantes et **découvrir des noms de boissons :**



Un verre de

l	a	i	t
---	---	---	---



Un verre de

v	i	n
---	---	---



Un verre de

j	u	s
---	---	---

Groupe n° ..6.....	Prénom 1	.. <i>Tea</i>
	Prénom 2	.. <i>Admond</i>

Activité 1 :

Remplace les chiffres par les lettres de l'alphabet :(Les lettres de l'alphabet ont été numéroté de 1 jusqu'à 26, exemple : 18-15-19-5=Rose).



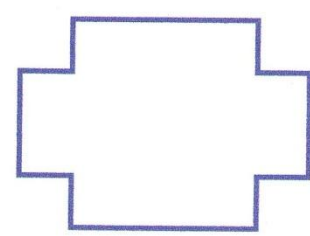
12-1 6-5-20-5 4-5 12-1-9-4 12-1 6-5-20-5 4-5 14-15-5-12

La fête de l'aïd.....

La fête de Noël.....

Activité 2 :

Colorie ces images puis classe les mots par ordre alphabétique :



Un croissant *1*

Une étoile *3*

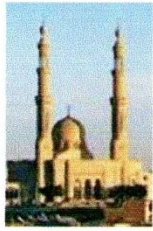
Une croix *2*

Une croissant

Une croix

Une étoile

Activité 3 : Aide-toi du dictionnaire pour retrouver les lettres manquantes et découvrir deux lieux de prière :



m	o	s	q	u	é	e
---	---	---	---	---	---	---

Une *mosquée*.....

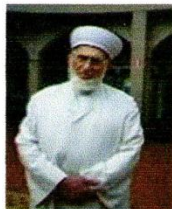


é	g	l	i	s	e
---	---	---	---	---	---

Une *église*.....

Activité 4 :

Relie le mot illustré à la définition qui convient :



Imam



Prêtre

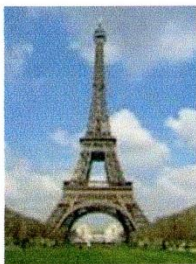
• Un homme qui dirige les cérémonies religieuses dans la religion catholique.

• Un chef religieux musulman, c'est le responsable de la prière dans une mosquée.

Groupe n° ...6...	Prénom 1	..Carolina.....
	Prénom 2	...Amel.....

Activité 1 : En t'aidant du tableau suivant, retrouve les lettres manquantes pour découvrir les noms des deux monuments :

♣	♥	♦	▲	♪	♫	♠	■	●	⊗
a	e	f	i	l	c	k	d	h	m



La tour ♥▲♦♦♥♪

La tour Eiffel.....

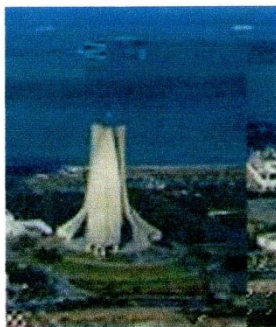


⊗♣♠♣⊗ ♫●♣●▲■

Makam Shahid.....

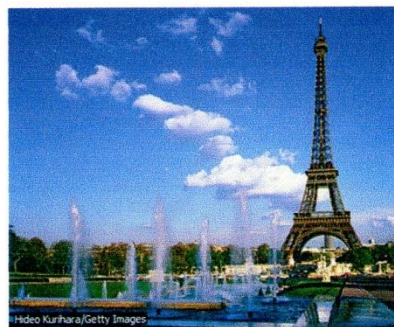
Activité 2 :

Mets en ordre les lettres suivantes pour découvrir les noms de villes où se trouvent les monuments cités ci-dessus:



l-g-r-a-e

Alger.....



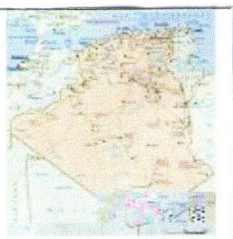
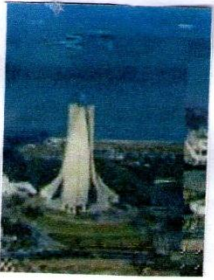






a-r-p-i-s

Paris.....

Activité 3 :

Aide-toi de la boîte à outils pour compléter le tableau suivant avec les images :



	Carte	Capitale	Drapeau	Monnaie
Algérie				
France				

Groupe n° <u>6</u>	Prénom 1	<u>Radoua</u>
	Prénom 2	<u>Ahmed</u>

Activité 1 : Charade :

Mon premier est la première lettre de **babouches**
 Mon deuxième est la voyelle **é**
 Mon troisième est la première lettre de **robe**
 Mon quatrième est la dernière lettre de **pagne**
 Mon dernier est la première et la dernière lettre de **tee-shirt**

B
é
r
e
t

Je suis un petit chapeau mou,
 rond est plat. Je suis le beret...



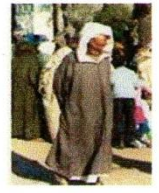
Activité 2 : Relie par une flèche le mot illustré à sa définition :



Short

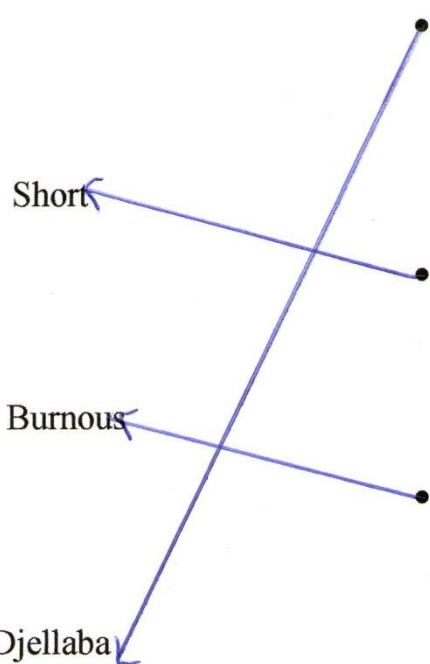


Burnous



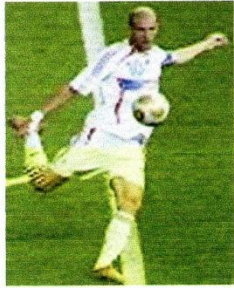
Djellaba

- Un vêtement long, à manches et à capuchon, porté par les hommes dans les pays arabes.
- Un pantalon très court que l'on met faire du sport ou quand il fait chaud.
- Une cape de laine à capuchon portée dans les pays arabes.



Activité 4 :

Remplace la légende par le nom qui convient. Aide-toi des images et des noms suivants : Kateb Yacine- Zineddine Zidane- l'émir Abd el-Kader- Rabah Madjer- Victor Hugo



Footballeur français

Zineddine Zidane.....



Footballeur algérien

Rabah Madjer.....



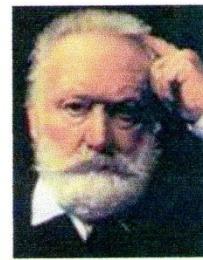
Un héros de la résistance algérienne.

L'émir Abd el-Kader.....



Ecrivain algérien

Kateb Yacine.....



Ecrivain français

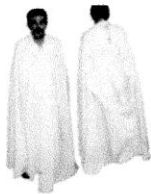
Victor Hugo.....

Evaluation du groupe n° ...3.

Activité 1 : Ecris les mots suivants dans la colonne qui convient : Noël - l'aïd - baguette - galette - couscous - madeleines - burnous - béret.

Ce qui appartient aux algériens	Ce qui appartient aux français
couscous, burnous.....	madeleines, baguette, Noël.....
pain, l'aïd.....
.....

Activité 2 : Dis que portent ces deux hommes et quelles sont leurs nationalités :



Il porte le burnous..... Il porte le béret.....

C'est un arabe..... C'est un français.....

Activité 3 : Traduis les mots suivants en arabe :

Un croissant Une croix Une baguette Une galette
 الخبز الصليب الباغيت الغalette

Activité 4 : Cite les mots qui correspondent aux légendes suivantes :

Une pâtisserie française : une galette.....

Les couleurs du drapeau algérien : le rouge..... le blanc..... le vert.....

Les couleurs du drapeau français : rouge..... blanc..... le bleu.....

Activité 5 : Parle de la France dans deux ou trois phrases.

La France est un pays dans l'Europe... La capitale de pays est Paris.....

Evaluation du groupe n° 4...

Activité 1 : Ecris les mots suivants dans la colonne qui convient : Noël - l'aïd - baguette - galette - couscous - madeleines - burnous - béret.

Ce qui appartient aux algériens	Ce qui appartient aux français
l'aïd - galette - couscous - burnous	Noël - baguette - madeleines - béret
.....
.....

Activité 2 : Dis que portent ces deux hommes et quelles sont leurs nationalités :



Il porte *burnous* Il porte *beret*
 C'est un *arabe* C'est un *français*

Activité 3 : Traduis les mots suivants en arabe :

Un croissant Une croix Une baguette Une galette
 *شاورمة* *صليب* *باجوطة* *غايطة*

Activité 4 : Cite les mots qui correspondent aux légendes suivantes :

Une pâtisserie française : *croissant*

Les couleurs du drapeau algérien : *blanc* *rouge* *vert*

Les couleurs du drapeau français : *noir* *rouge* *blanc*

Activité 5 : Parle de la France dans deux ou trois phrases.

France est un pays europe et d'evloement la capital de française paris le couleurs de la drapeau blanc, noir, rouge

Evaluation du groupe n° ..6..

Activité 1 : Ecris les mots suivants dans la colonne qui convient : Noël - l'aïd - baguette - galette - couscous - madeleines - burnous - béret.

Ce qui appartient aux algériens	Ce qui appartient aux français
l'aïd - galette - couscous - ..	noël - baguette - madeleines -
burnous.....	béret.....
.....

Activité 2 : Dis que portent ces deux hommes et quelles sont leurs nationalités :



Il porte un burnous..... Il porte béret.....

C'est un Algérien..... C'est un français.....

Activité 3 : Traduis les mots suivants en arabe :

Un croissant Une croix Une baguette Une galette
 الفطير..... الصليب..... الخبز.....

Activité 4 : Cite les mots qui correspondent aux légendes suivantes :

Une pâtisserie française : madeleine.....

Les couleurs du drapeau algérien : rouge..... blancs..... vert.....

Les couleurs du drapeau français : bleu..... rouge..... blancs.....

Activité 5 : Parle de la France dans deux ou trois phrases.

La France est un pays très développé. Le nom de sa capitale est Paris et la monnaie l'euro. Les couleurs de son drapeau rouge, bleu et blanc.

Evaluation du groupe n° ..7...

Activité 1 : Ecris les mots suivants dans la colonne qui convient : Noël - l'aïd - baguette - galette - couscous - madeleines - burnous - béret.

Ce qui appartient aux algériens	Ce qui appartient aux français
l'aïd .. galette .. couscous .. burnous ..	noël .. baguette .. madeleines .. béret ..
.....
.....

Activité 2 : Dis que portent ces deux hommes et quelles sont leurs nationalités :



Il porte (le) burnous (béret) Il porte beret

C'est un algérie C'est un France

Activité 3 : Traduis les mots suivants en arabe :

Un croissant Une croix Une baguette Une galette
 الهلال صليب خبز كعكة

Activité 4 : Cite les mots qui correspondent aux légendes suivantes :

Une pâtisserie française : Madeleines

Les couleurs du drapeau algérien : vert blanc rouge

Les couleurs du drapeau français : bleu blanc rouge

Activité 5 : Parle de la France dans deux ou trois phrases.

(C) La France est un pays européen. Le capital de ce pays est...
 paris. la monnaie des. c'est euro

RESUME

Plusieurs questions peuvent être posées sur l'efficacité et l'utilité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère tel qu'il est envisagé actuellement. En effet, nous constatons que l'aspect culturel de la langue est négligé. Nous constatons aussi que la dimension ludique est complètement absente de la classe de FLE. Nous ne cessons pas de nous interroger sur la place que peuvent avoir les activités ludiques à visée interculturelle dans les pratiques pédagogiques, dans le cadre des nouveaux programmes.

Notre intérêt, à travers ce travail est de suggérer de nouvelles pratiques pour permettre à tous les apprenants de retrouver l'envie et le plaisir d'apprendre le FLE dans une optique interculturelle.

Pour ce faire, il nous paraît que l'outil d'apprentissage adéquat qui favoriserait l'appropriation de la langue (dans toutes ses composantes communicatives) et notamment du vocabulaire serait les activités ludiques illustrées dans une perspective interculturelle.

Ainsi, le vocabulaire (le plus convoyeur de culture) et l'image (support visuel interculturel) facilitent l'acte pédagogique et offrent, l'un et l'autre, le climat propice aux apprenants de travailler agréablement en accédant à la langue et à la culture cibles pour acquérir et développer plusieurs habiletés.

Ce but ne serait atteint que si l'enseignant était solidement formé. Ce travail de recherche exposera les résultats encourageants obtenus d'une expérimentation pédagogique effectuée dans le cadre d'une étude didactique du français langue étrangère.

Mots clés : vocabulaire - activités ludiques illustrées - compétence lexicale - compétence culturelle - compétence interculturelle – liaison langue/culture.

ABSTRACT

Some questions will be asked about the efficiency and the use fullness of the teaching learning of French as a foreign language as it is stated now. In fact, we notice that cultural aspect of the language is completely neglected. We notice also that the play activities are missing in the pedagogical practices in the new programs.

Our interest, through this labor is to allow all the students to find the will and the pleasure to teach and to learn French as a foreign language in a intercultural perspective.

To mature, it seems to us that the adequate tool learning that will favour the appropriation of the language (in all its communicative components) and specifically of the *vocabulary* will be the play activities in an intercultural optic.

Thus the *vocabulary (as the more convoy-ship of culture)* and the *picture (as visual and intercultural medium)* facilitate the pedagogic act and offer the propitious climate to the students to working agreeably in order to accede at the target language and culture to acquire and to develop a more abilities.

This objective will be reached only if the teacher is solidly formed. This research work will expose the encouraging obtained results of a pedagogical experimentation done in the level of a didactic study of French as a foreign language.

Key Words: *vocabulary – play activities – lexical competence – cultural competence - intercultural competence - link language/culture...*

الملخص :

عدة اسئلة يمكن طرحها حول فعالية و اهمية تدريس و تعلم اللغة الاجنبية الفرنسية في تصورنا حاليا. لقد لاحظنا ان الجانب الثقافي للغة مهمل كذلك لاحظنا ان الجانب اللعيب غير موجود تماما في برنامج اللغة الفرنسية . نحن نتساءل دوما حول المكانة التي يمكن اعطاؤها للأنشطة اللعيبية ذات رؤية ثقافية في الممارسات البيداغوجية في اطار البرامج الجديدة .

يمكن اهتمامنا من خلال هذا العمل في اقتراح اساليب جديدة تسمح لجميع التلاميذ بإيجاد الرغبة و المتعة في تعلم اللغة الاجنبية الفرنسية برؤية ثقافية.

من اجل ذلك يتراء لنا ان الوسيلة التعليمية الملائمة التي تساعد على اكتساب اللغة بجميع مكوناتها و لا سيما المفردات تكون الأنشطة اللعيبية الموضحة بالصور في اطار افاق ثقافية.

حيث ان المفردات كأكبر مرافق للثقافة و الصورة كوسيلة مرئية ثقافية يسهلان العمل البيداغوجي و يوفران كلاهما الجو الملائم لتعلم اللغة و الثقافة الاجنبيتين في ان واحد من اجل اكتساب و تطوير مهارات متعددة.

هذا الهدف لن يتحقق الا بالتكوين المتين للمعلم. كما ان هذا البحث يطرح النتائج المشجعة المتحصل عنها من خلال التجربة البيداغوجية التي اجريت في اطار دراسة تعليمية للغة الاجنبية الفرنسية.

الكلمات المفاتيح : المفردات- الأنشطة اللعيبية الموضحة بالصور- الكفاءة المفرد أنية- الكفاءة الثقافية- الربط بين اللغة و الثقافة.