

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Batna 2

Faculté des Lettres et des Langues étrangères

Département de langues et littérature françaises

Ecole Doctorale Algéro-Française de français

Pôle Est - Antenne de Batna

Thèse de Doctorat Ès-sciences

Option : Didactique

Titre :

**Nouveau regard sur l'apprentissage de la lecture,
son parcours complexe et pluridisciplinaire, par des
supports ludiques et des jeux**

Présenté par : Mr HACHANI Salah-Eddine

Sous la co-direction de :

Professeur MANAA Gaouaou

Professeur Laurent Masegeta B.M.Kashema

Membres du jury :

Pr. Samir ABDELHAMID	Président	Université Batna2
Pr. Gaouaou MANAA	Rapporteur	Université Batna2
Pr. Laurent Masegeta B.M.Kashema	Rapporteur	Université Strasbourg. France
Pr. Abdelwahab DAKHIA	Examineur	Université Med Khider. Biskra
Dr. Mohamed El Kamel METATHA	Examineur	Université Batna2
Dr. Lakhdar KHARCHI	Examineur	Université Med Boudiaf. M'sila

Année universitaire 2017 /2018

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements tous ceux qui m'ont soutenue tout au long de la réalisation de ce travail qui, quoiqu'il soit modeste, a duré quelques années et a exigé d'énormes efforts.

En premier lieu, Je remercie les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

J'adresse mes vifs remerciements, également à mes co-directeurs de thèse qui ont accepté de me diriger pour cette recherche. Ce sont surtout leurs relectures attentives, leurs critiques, leurs précieux conseils et aussi leurs encouragements qui m'ont réellement enrichie et qui m'ont permis d'accomplir cette thèse.

Monsieur Gaouaou Manâa, professeur à l'université Elhadj Lakhdar de Batna.

Monsieur Laurent Kachéma Masegeta, professeur émérite université Marc Bloch de strasbourg.

Mes remerciements aussi au professeur Abdelhamid Samir, responsable du pôle de L'EDAF à Batna, qui n'a cessé d'inciter tous les doctorants à travailler pour avancer et achever leurs travaux de recherche.

Je tiens également à remercier l'enseignante, Hachani Nadja, qui a accepté d'être impliqué dans ce travail et qui m'a bien accueillie dans sa classe.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail,

A mes parents,

A ma femme et mes enfants, Rassim et

lyna nour,

A mon frère et mes sœurs et leurs familles,

A mes amis et mes collègues...

Sommaire

Remerciements

Dédicace

INTRODUCTION GENERALE1

PARTIE I : Cadre théorique de la recherche.

-CHAPITRE 1 : La lecture : un parcours complexe et pluridisciplinaire...

Introduction:.....6

- 1. L'enseignement des langues étrangères en Algérie.....7
 - 2. La lecture au primaire.....10
 - 3. Le plaisir de lire à l'école.....13
 - 4. Le Français en 2^{ème} année primaire ?.....17
 - 5. L'examen de 6^{ème}en 5^{ème} A.P !.....19
 - 6. Les mots Français dans le parlé Algérien.....21
 - 7. La concurrence de l'Anglais.....23
 - 8. Les activités ludiques dans le programme scolaire au primaire.....24
 - 9. Les stratégies de la lecture.....28
 - 10. Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes37
 - 11. Quels supports et quels corpus ?.....47
 - 12. Pour quel statut de l'enseignant ?.....50
 - 13. L'aménagement de l'espace54
- Conclusion.....57

-CHAPITRE2 : Les activités parascolaires et les jeux : nouveaux regards

d'apprentissage de la lecture

- Introduction :.....58
- 1.-Le jeu comme outil pédagogique.....59
- 2.-les caractéristiques du jeu.....65
- 3.-les avantages du jeu.....66
- 4.-Le recours au jeu pour un apprentissage continué de l'oral.....68
- 5.- jeu éducatif, jeu ludique et jeu pédagogique.....70
- 6.- activités ludiques : une approche interculturelle.....73
- 7.-Le matériel ou document didactique.....76
- 8.-Des jeux pour lire en classe.....79
- 9.-L'enfant, la lecture et le jeu.....81
- 10.-Les types d'activités parascolaires.....84

11.-La vidéo ludique ou jeu vidéo.....	91
12.-Plaidoyer pour le jeu en classe de FLE.....	94
13.-La rhétorique ludique.....	98
14.-Les participants.....	101
15.-Stimuler les apprenants par l'émulation et la compétition.....	103
16.-La vox discentis, la voix des élèves.....	104
17.-Vers une adaptation des activités.....	106
18.-Un modèle de répartition des rôles	110
19.-Une motivation sans cesse présente.....	112
20.- c'est aussi des activités extra- muros !.....	115
21.-Des jeux qui font rire : juste pour rire.....	117
22.- le jeu en classe : une thérapie pour nos enfants !!.....	120
23.- variantes d'évaluation en classe.....	122
24.-La récompense.....	128
-Conclusion.....	130

Partie II : Partie pratique

CHAPITRE 1: Cadre conceptuel / Cadre théorique

Introduction.....	131
1. Protocole d'enquête sur le terrain scolaire	133
2. Partie expérimentale : Les activités élaborées en classe de langue.....	140
Conclusion.....	195

CHAPITRE 2 : Pistes d'analyses

Introduction :.....	198
-1.Pourquoi les enseignants n'utilisent pas le jeu en classe ?.....	199
-2.L'analyse des erreurs.....	203
-3.Les limites du jeu.....	208
-4.Pratique de classe et modèle d'évaluation.....	212
Conclusion.....	218

CONCLUSION GENERALE.....	220
--------------------------	-----

Références bibliographiques.....	224
----------------------------------	-----

Sommaire annexes

Table des matières

Résumé

**« LES ACTIVITÉS LUDIQUES ET LES JOUETS
INTRODUISENT L'ENFANT À LA RECONNAISSANCE DES
VALEURS, AU MANIEMENT DES CODES ET AU LANGAGE
DES SIGNES, ILS MAINTIENNENT ET DIVERSIFIENT LA
RELATION ORGANISME-MILIEU ET EXPRIMENT LA
MANIÈRE PROPRESMENT HUMAINE DONT SE POURSUIT
L'EXPLICATION DE L'ÊTRE VIVANT AVEC LE MILIEU »**

--REDDÉ ,G. : « LE PARC DES JOUETS » P 94--

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis quelques années, l'Algérie connaît une période de refonte pédagogique et une rénovation des programmes dans le système éducatif.

Dans ce contexte, la place accordée à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture est considérable visant à améliorer son apprentissage afin que les apprenants puissent accéder facilement à lire et tirer profit de la lecture en Français langue étrangère.

Toutefois, des remarques émanant des pédagogues et des enseignants indiquent que les élèves ne lisent pas et quand ils lisent, ils lisent mal.

Pour eux, l'apprentissage de la lecture ne peut être qu'un apprentissage continu tout au long du cursus scolaire, primaire, collège et secondaire.

Inciter nos enfants à lire n'est pas une chose aisée car lire est synonyme de contrainte et d'ennui.

En plus, l'enfant qui n'a pas appris à lire, ne réussira pas dans d'autres matières puisqu'il ne peut déchiffrer l'écrit indispensable pour la réussite d'une activité à l'école, donc on constate que l'influence de l'acquisition de la lecture agit systématiquement sur le processus cognitif dans la compréhension notamment au niveau de différentes activités qui sollicitent les pratiques ordinaires de la lecture, comme le précise E. Charmeux en affirmant que :

« Où il apparait que l'échec scolaire, même si son origine n'est pas tout entière à l'école, trouve sa première nourriture et sa racine dans l'apprentissage de la lecture »¹

Notre objectif est d'accompagner l'apprenti-lecteur dans son apprentissage à la lecture et pour ne pas étouffer cet intérêt de se former et de se distraire, dans une perspective nouvelle, le recours au jeu pédagogique et au parascolaire comme support utilisés qui incitent au plaisir de lire des supports de préférence authentiques aussi d'installer chez eux le goût de la lecture.

Il est important d'admettre la complexité de la lecture pour permettre à l'apprenant de lire et de comprendre ce qu'il vient de lire.

Lors de chaque séance, on sélectionne des supports diversifiés et de qualité pour aider nos apprenants à s'approprier des stratégies efficaces afin qu'ils construisent une représentation exacte du contenu des textes proposés qui constituent une bonne mise en appétit pour la lecture.

Cette complexité impose aussi un partenariat qui s'avère plus indispensable entre tous les protagonistes qui partagent cette responsabilité commune qu'est l'éducation.

¹ Charmeux, E : « Mais oui ! la méthode de la lecture a de l'importance », PRATIQUES, n° 35, octobre 1982, pp71-81.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le projet de notre travail émane d'une situation vécue, lorsqu'on a aperçu cette jeune fille, non scolarisée, et qui a appris parfaitement l'alphabet français en un laps de temps, d'une façon intensive.

Il s'avère qu'elle a appris en misant sur une méthode ludique qui est la chansonnette passée sur une chaîne de télévision pour enfants en la répétant plusieurs fois.

Donc, nous supposons que cette fille s'est familiarisée et a adopté un automatisme d'écoute et de mémorisation, bref, elle apprend en s'amusant.

Alors, notre recherche tente de répondre à une question principale :

Le recours au jeu et aux activités ludiques simplifierait-il le parcours d'apprentissage de la lecture en langue étrangère ?

Autrement dit, pour attirer le jeune lecteur, il faut lui proposer des supports qui présentent un double enjeu à la fois : faciliter la lecture et découvrir une langue étrangère.

Pour répondre à cette problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

-Les activités ludiques pourraient constituer d'excellents supports pédagogiques pour apprendre à lire en FLE à condition de faire l'objet d'une réflexion préalable à leur utilisation.

-Aussi, elles rendent l'apprentissage attrayant et motivant et sont ainsi accueillis favorablement par les élèves surtout à cet âge-là, donc l'introduction de ce genre d'activité en classe peut rendre l'apprentissage de la lecture attractif, agréable et joyeux.

Cela rejoint l'idée de Luc Ferry qui affirme « *il faudrait que l'apprentissage de la lecture ne soit pas comme une simple technique, mais inséré dans un système attrayant et que les autres disciplines y soient associées davantage* » (le Monde 23/04/1996).

Quelque soit son orientation, ce nouveau regard d'apprentissage de la lecture s'inspire de l'introduction des activités parascolaires et des jeux pour insister sur l'aspect ludique qui ne restera pas volontairement théorique mais s'accompagne de pratiques complémentaires liés aux apprentissages fondamentaux.

« Pour apprendre à lire l'enfant doit être placé dans des situations qui réunissent les conditions d'une lecture véritable et dans lesquelles il exerce une activité de lecture véritable pour lui apprendre à lire, c'est lire ; on n'apprend que parce qu'on lit »²

Un tel programme rend aussi le rôle de l'enseignant de plus en plus complexe face aux élèves qui deviennent exigeants. Il serait utile pour lui de puiser dans les livres de jeu de nombreuses idées

² Foucambert, J. : « La manière d'être lecteur », éd, Richaudeau / Albin Michel, 1976.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

ce qui lui permet de personnaliser davantage sa pratique, d'élargir significativement sa boîte à outil et de s'intégrer pleinement avec des objectifs clairs et cohérents.

Nous partons du principe, qu'il y a un intérêt croissant et un engouement envers les matières axées sur le jeu et la créativité en classe de FLE. En effet, la souplesse du jeu permet de s'adapter et s'intégrer à des concepts diversifiés en pédagogie nouvelle afin de tester au maximum toutes les possibilités que peut générer ce support pédagogique en classe de langue.

Puis, il semble que beaucoup d'enseignants sont également partisans par cette réflexion qui unit la théorie et la pratique, car malgré le manque des ouvrages dans ce domaine, ils s'y mettent pour enfin tenter d'en faire un outil efficace d'apprentissage de la lecture, ils affichent leur prédilection pour ce type de travail.

Quant à l'apprenant et de l'avis presque général du jeu qui amuse et s'amuse, ces activités pourraient le rendre capable de s'adonner entièrement à la lecture avec intérêt et enthousiasme et lui permettrait de construire lui-même ses outils sans contraintes extérieures.

C'est pourquoi, nous voudrions contribuer de vérifier l'importance du jeu comme ressource pédagogique novatrice parmi tant d'autres. Nous allons essayer de l'exploiter et le préparer avec soin en encourageant l'attitude ludique, puis de dégager ce qui est intéressant et de varier les ressources d'activités afin de combiner les jeux simples à des jeux nouveaux.

Finalement, nous aurons l'occasion de prendre en main la pratique en classe de l'utilisation pédagogique du jeu, de l'enrichir et de le transformer pour atteindre son vrai but pour mieux contribuer à l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère.

Grâce à la démarche proposée, nous nous consacrons entièrement à la découverte de nouvelles activités axées sur le jeu pédagogique et l'interaction en salle de classe. De même, certains programmes scolaires se penchent sur les activités ludiques comme processus acquisitionnel et culturel qui permet aux jeunes apprenants la maîtrise de la lecture et la découverte de la culture d'autrui.

Composée de deux chapitres, la partie théorique se présente ainsi :

Ainsi dans le premier chapitre intitulé « **La lecture : un parcours complexe et pluridisciplinaire** », on traitera l'enseignement du Français en Algérie et l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle primaire en nous basant sur les textes et les directives ministérielles.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le second chapitre intitulé « **Les activités parascolaires et les jeux : nouveaux regards d'apprentissage de la lecture** », sera consacré plus particulièrement au jeu où nous évoquerons quelques notions de ce mot clé, on commence par des définitions et un survol historique.

Et pour répondre à nos hypothèses émises sur ce sujet, nous consacrerons toute la deuxième partie à cela. En effet cette partie pratique traite surtout la description de notre démarche expérimentale menée avec cette classe de 5^{ème} année primaire. Cette partie sera beaucoup plus personnelle, où on présentera des exercices sur le jeu pour les élèves dans la séance de français langue étrangère.

Plusieurs activités seront proposées telles que les charades, devinettes, recettes de cuisines, saynètes...en insistant sur l'aspect créatif et imaginaire sans oublier l'aspect ludique.

Ces activités, rigoureusement choisies, permettent d'éveiller la curiosité des enfants et satisfont aussi leur envie de jouer.

Nous accompagnerons les apprenants pendant cet apprentissage, nous les écouterons, la notion de plaisir est prise en compte et envisagée comme un facteur indissociable de la présentation du cours.

Donc, pour mener à bon escient ces activités qui nous paraissent aptes à développer et à renforcer les habiletés visées, nous respecterons quelques démarches :

- -Nous recherchons les idées d'application à partir des activités qui éveillent la curiosité des apprenants et satisfont l'envie de travailler en jouant.
- -Le choix du support adéquat en prenant en considération le niveau de la classe, puis on définit les objectifs à atteindre lors de l'exploitation de telle ou telle activité.
- -Réaliser le plan d'accompagnement pour préparer les fiches d'évaluation qui correspondent aux objectifs et aux besoins précis.
- -Faire adapter le jeu à la spécificité culturelle de nos apprenants pour qu'ils puissent communiquer aisément et leur permettre un espace d'échange et d'apprentissage un éventail d'outils pédagogique sera exploité avec des supports et des thèmes variés et authentiques, où il sera nécessaire d'aborder ce projet en insistant sur ce qui suit :
- -L'analyse des besoins et des difficultés des apprenants soit par individu ou par groupe.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

- -La recherche de l'intérêt à la motivation pour aider à l'apprentissage de la lecture.
- -Faire impliquer les participants et essayer de les intégrer sans exception.
- -Savoir gérer le travail de groupe : savoir écouter, conseiller, aider, communiquer, donner envie de lire. Ces activités exigent une participation active de l'apprenant pour lui permettre :
 - -D'acquérir personnellement un savoir et un savoir-faire ;
 - -Une prise de responsabilité et de sociabilité en classe ;
 - -De favoriser une auto-évaluation portant sur le travail d'équipe ;
 - -D'atteindre les objectifs fixés et de consolider à la fin les acquis des apprenants.

Quant au second chapitre, il a pour objectif l'analyse des données et des résultats obtenus tout au long de notre investigation sur le terrain et sera renforcé d'une analyse plus ou moins détaillée des données traitées lors de notre présence en salle de classe.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE

DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I :

LA LECTURE : UN

PARCOURS

COMPLEXE ET

PLURIDISCIPLINAIRE

Introduction :

Dans cette partie, nous nous intéressons principalement à l'enseignement du Français langue étrangère au cycle primaire en Algérie et aussi à la place de la lecture en particulier.

En plus, des précisions seront apportées sur le programme de la 5^{ème} A.P., les compétences fixées qui permettent d'acquérir l'apprentissage de la lecture à ce niveau.

Cet acte qui est complexe surtout pour de jeunes lecteurs et en langue étrangère, sa complexité réside à des niveaux différents comme le précise Jolibert, J :

« *L'acte d'apprendre à lire est un acte complexe dont la compréhension se situe au carrefour de plusieurs axes :*

-certes, la connaissance du fonctionnement même de l'acte lexique et des processus de lecture.

-la connaissance linguistique du fonctionnement de la langue écrite.

-mais aussi la théorie de l'apprentissage à laquelle on se réfère : (...) » p9.¹

Nous insistons sur les activités ludiques dans le programme en tenant compte des contenus des manuels scolaires.

De même, nous présentons les différents points qui se manifestent pour faciliter le processus complexe de la lecture.

Nous trouvons qu'il est par conséquent, indispensable de parler de la classe qui reste comme l'environnement immédiat pour les enfants, puis on cite l'enseignant qui est toujours présent, qui transmet le savoir et qui accompagne les apprenants tout au long de cet apprentissage-enseignement.

D'autre part, nous présentons le manuel scolaire de 5^{ème} A.P. qui reste l'un des meilleurs outils, indispensable à l'activité scolaire aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

Sans oublier l'importance du texte et son exploitation rigoureuse qui assure la réussite ou l'échec de cette tâche pédagogique.

Dans une perspective pédagogique, nous voulons appréhender l'apprentissage d'une langue étrangère à travers ce va-et-vient constant entre la lecture et les activités ludiques comme facteurs motivants qui suscitent le plaisir de travailler sérieusement, plus qu'un simple divertissement inutile.

¹ Jolibert, J & groupe de recherche d'Écouen, Former des enfants lecteurs, Tome 1, un enjeu fondamental pour une pédagogie de la réussite, Coll. PÉDAGOGIE PRATIQUE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, cycle des apprentissages fondamentaux(GS/CP/CE1), HACHETTE, Paris, 1984.

1. L'enseignement des langues étrangères en Algérie

La nécessité de connaître plusieurs langues dans l'enseignement en Algérie est inscrite dans les programmes officiels depuis quelques années.

Le français qui constitue actuellement la première langue étrangère étudiée qui se démarque grâce à son statut privilégié dans notre pays. En effet, le nombre d'heures hebdomadaires affectées à la matière et la pertinence du volume horaire affecté à cet enseignement ainsi que les enseignants qualifiés, qui jouissent d'une bonne formation pédagogique en est la preuve. Également, l'environnement qui facilite l'apprentissage de cette langue puisque les apprenants algériens dès leur jeune âge, sont en contact permanent avec le français dans les innombrables situations rencontrées quotidiennement dans leur entourage.

Nous sommes confrontés presque toujours à la langue française dans les lectures (presse écrite) dans les mass -média (chaines de télévision, radio) et dans les inscriptions urbaines (panneaux et affichages),... bref, c'est une langue à grande diffusion dans notre pays.

Dès l'achèvement du cycle primaire, les apprenants commencent à apprendre la deuxième langue étrangère, en l'occurrence l'anglais. Au cours de ces quatre années au collège ils apprennent l'anglais en parallèle avec le français ce qui n'implique pas obligatoirement le déclin de cette dernière langue.

Le changement réside dans cette nouvelle situation linguistique où on tend actuellement à devenir trilingue: arabe-français-anglais.

Malgré son statut de "la seconde langue étrangère", certains pédagogues et responsables d'éducation algériens considèrent l'anglais comme une langue de communication universelle et un instrument d'acquisition de connaissance scientifique en justifiant cela par l'acquisition et l'appropriation de cette langue dans les différents domaines notamment technologiques, culturels... au niveau mondial.

Revenons aux textes officiels qui inscrivent l'importance des langues étrangères dans notre pays, en voici un extrait du bulletin officiel : *"développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental deux langues étrangères tout en veillant à leur tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part.*

*La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement"*¹

¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, loi d'orientation sur l'éducation nationale, n°08-04, numéro spécial du 23 janvier 2008-février 2008.

Dans la continuité de l'apprentissage des langues étrangères, rappelons, par ailleurs, qu'avec l'apparition de la filière "langues étrangères" au lycée, on a introduit d'autres langues étrangères, et c'est le cas du russe, allemand, italien, espagnol et cela dans le cadre de la réforme de l'enseignement.

« l'ouverture d'une filière langues étrangères dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire, filière qui tout en confrontant les deux langues dont l'élève aura entamé l'apprentissage avant l'entrée au lycée, lui offrira la possibilité d'en étudier une troisième »²(pp83-84).

Mais l'enseignement de ces langues reste extrêmement limité et leur statut est tout à fait différent à celui du français et l'anglais.

- l'enseignement de ces langues est réduit à deux années secondaires du lycée.
- le volume horaire de cet apprentissage est limité par rapport à la plage horaire hebdomadaire consacrée à d'autres matières.
- l'enseignement est obligatoire dans les lycées (pour cette filière) ainsi que l'épreuve écrite au baccalauréat.
- contrairement à l'enseignement du français et de l'anglais, l'introduction de ces langues n'est pas généralisée sur tout le territoire national et dans tous les lycées du pays.
- l'enseignement de ces langues est prioritairement axé sur l'enseignement grammatical et pratique en négligeant parfois l'enseignement lexical et culturel.
- la formation universitaire donnée aux enseignants n'est pas suffisante pour qu'ils puissent répondre aux besoins et aux attentes nouvelles des apprenants.

L'évolution des besoins communicatifs, culturels et sociaux assignée à l'enseignement des langues étrangères est très importante dans la mesure où il prépare les jeunes idéologiquement et économiquement.

Un tel objectif est encore inscrit dans le bulletin officiel qui pose clairement des considérations qu'on cite ci-dessous:

- les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs;
- la maîtrise des langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles;

² Benbouzid, B. : La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbah édition , Alger, 2009.

- l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.

"Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle", poursuit le journal qui ajoute que " le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations".³

³ Bulletin officiel, op.cit, pp 16-17.

2. LA LECTURE AU PRIMAIRE

L'enseignement de la lecture au primaire s'est vu accorder un intérêt particulier depuis quelques années, il convient de souligner qu'elle est encouragée en Algérie, aussi bien au cycle primaire qu'au cycle secondaire. Elle occupe une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage du Français.

Si l'on parcourt l'ensemble des textes et les recommandations officiels (programme, documents d'accompagnement des programmes) portant sur l'enseignement/apprentissage de la lecture en 5^{ème} A.P., on peut constater que, cette année est consacrée entièrement à un approfondissement des apprentissages après deux années d'enseignement du français langue étrangère.

*« Au terme de la 5^{ème} A.P, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux ».*¹

En outre, cette année est considérée comme une étape à faire le bilan de ce qui précède pour atteindre un objectif final pour le cycle primaire et qui cible un public jeune dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans.

En effet si on se réfère avec orientation officielle, c'est en 5^{ème} AP que l'apprenant doit être capable de lire et de s'exprimer et de produire de simples énoncés adaptés à des situations de communications données. Cette année est celle de l'approfondissement des apprentissages en oral, en lecture et en écrit.

En lecture, cet apprentissage permet à l'apprenant de réaliser quatre objectifs indissociables :

- Emettre des hypothèses de lecture.
- Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, lieux et enjeux.
- Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation)
- Donner un avis personnel sur un texte lu et/ou entendu. ²

*« Apprendre à lire, nous l'avons vu, revient à développer chez l'élève un nouveau type de comportement linguistique (...) de faire de l'élève tout d'abord un connaisseur de texte ».*³

¹ Programme d'accompagnement de la 5^{ème} A.P, Janvier 2006, p20

² Guide du maître, 5^{ème} année primaire, p4.

³ Vigner, G. : LIRE : Du texte au sens, élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Clé international, Paris, 1979.

Les didacticiens tentent de trouver des réponses à plusieurs questions pour chercher la meilleure méthode pour apprendre à lire et les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux enfants de mieux lire. Aussi, est-ce qu'on donne de l'importance à l'étude des textes seulement ou encore à la lecture pour appréhender un texte écrit.

« Il est important de situer l'itinéraire de lecture par rapport à d'autres exercices habituellement pratiqués dans le cadre scolaire comme le résumé, l'explication du texte et la lecture méthodique, afin de définir l'usage que l'on peut en faire en cours de français »⁴

Le système éducatif en Algérie, après plusieurs réformes, accorde une importance à l'enseignement du français langue étrangère, pour cela, on a appliqué plusieurs méthodes dans le but d'optimiser au maximum les performances en lecture des jeunes apprenants algériens. Nous remarquons que l'enseignement en Algérie opterait pour la combinaison de plusieurs méthodes à la fois afin de tirer profit des vertus de chacune d'elle et de permettre aux élèves de lire et comprendre ce qu'ils lisent.

Dans un premier temps, nous présenterons à travers l'analyse du guide du maître de la 5^{ème} A.P pour dégager tout ce qui a trait à la lecture.

Il est à noter que la démarche en lecture consiste :

- *à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction de sens.*
- *à poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture /compréhension par l'adoption de stratégies de lecture*

Toutefois la progression de la lecture au primaire s'effectue selon le niveau des élèves et l'orientation de l'enseignant des langues vivantes étrangères et la priorité donnée à l'oral, mais ceci ne doit pas exclure l'apprentissage de l'écrit.⁵

⁴ Calaque, E. : Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture », CRDP, collection36, Grenoble, 1995.

⁵ Document d'accompagnement au nouveau programme de Français (5^{ème} année primaire), Février 2009, p 14.

*Dans le tableau qui suit, nous mentionnons cette progression par niveau dans le cycle primaire: (p 4-5)⁶ .

Niveau	Lecture
3 ^{ème} A.P/ apprentissages premiers	<ul style="list-style-type: none">- Maîtriser le code phonologique- Maîtriser la correspondance graphie/phonie- Comprendre globalement un texte lu
4 ^{ème} A.P/ approfondissement des apprentissages	<ul style="list-style-type: none">- Emettre des hypothèses de lecture- Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture- Lire un texte pour agir- Identifier dans le récit après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel- Lire couramment et d'une manière expressive
5 ^{ème} A.P /consolidation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none">- Lire couramment- Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation)- Emettre des hypothèses de lecture- Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux- Lire un texte et résumer l'essentiel

Le fait de consacrer des séances entières pour ce genre d'activité qui viennent en réponse à des besoins pour faciliter la compréhension et peut ainsi aider les élèves à s'approprier d'un outil facilitant l'accès à l'information dont il a besoin pour bien comprendre le texte.

*« En fin de 5^{ème} A.P, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire à haute voix et de manière expressive un texte (conte, récit, poésie...) c'est-à-dire qu'il sache provoquer et maintenir l'intérêt du public ».*⁷

6

7 Document d'accompagnement, pp 4-5.

3. LE PLAISIR DE LIRE A L'ECOLE

L'acte de lire au primaire ne se limite pas à la lecture en classe des textes mais aussi de découvrir les tous premiers albums soit en groupe ou d'une façon autonome, tout en long de l'année scolaire, c'est une façon d' « entrer dans les livres », selon l'expression de Gérard Chauveau.¹

Le discours politique officiel va dans ce sens en privilégiant cette approche et préconise de travailler en permanence l'enseignement de la lecture au cycle primaire :

*« En 5^{ème} AP, l'objectif principal est de donner aux apprenants le goût de lire puisque la lecture est le point de départ pour L'écriture / production. Cette interaction de lecture – écriture est la base de tout approche en langue ».*²

3.1. Des supports innovants :

Pour motiver l'enfant-élève à lire des textes longs, il doit aimer et sait le plaisir que lui procure la lecture. Bref, les qualités qui distinguent l'album de jeunesse ont été les raisons à choisir cet ouvrage comme support authentique surtout à cet âge- là.

Présentant des histoires motivantes, parfois imaginaires soutenues par des illustrations agréables, ces albums déclenchent chez l'enfant-lecteur cette envie de lire.

*«L'utilisation de l'album de jeunesse en classe met les apprenants en vrai situation de lecture parce qu'elle donne du sens a l'acte de lecture. L'album est aussi un déclencheur et un facilitateur d'activités multiples en expression orale et écrite. L'exploitation de l'album de jeunesse en classe motive et achemine les élèves vers la lecture d'autres albums ».*³

*« Les albums occupent une place privilégié du fait de leur structure narrative », ajoute Fijalkow. (p142)*⁴

En effet, on peut utiliser l'album dans des situations diversifiées d'apprentissage de la lecture. Cet outil s'avère un excellent support destiné aux enfants pour élargir leur imagination et

¹ Chauveau, G. : comment l'enfant devient lecteur –Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture- Retz, Paris ,1997.

² Guide, Ibid.,(p17).

³ Guide, Ibid.,(p17).

⁴ Fijalkow , J. : Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture, ESF éditeur, Paris, 2000.

susceptible de les plaire. Il s'agit ici d'inviter les élèves à se familiariser avec la lecture, une lecture plaisir.

3.2. La démarche ou le déroulement d'une séance de lecture :

Nous venons de constater l'importance du choix de l'album de jeunesse pour l'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Toutefois, pour atteindre les objectifs assignés et pour que l'enseignant arrive à guider les élèves, il faut nécessairement prendre en compte plusieurs caractères avant et pendant toute pratique lectorale, pour cela « *l'enseignant doit choisir un album de jeunesse adapté au niveau des élèves du point de vue du thème et des valeurs véhiculées (courage, entraide, amitié...).* Au cours de l'année, il est souhaitable de donner la possibilité aux apprenants de choisir leurs propres albums de jeunesse » p17⁵

Il existe plusieurs façons pour une bonne exploitation d'un album de jeunesse et c'est à l'enseignant de proposer celle qui convient à la spécificité de sa classe.

Parmi les démarches proposées par le document officiel, on cite :

- Un moment de découverte de l'album dans son ensemble :

- Etude de la couverture (titre, auteur, illustration, maison d'édition...)
- Etude du titre : lecture, hypothèse de sens, explication.
- Etude de l'illustration : couleur, composition de l'image, relation avec le titre.
- Lecture en diagonale : feuilleter tout l'album, demander les premières impressions et ainsi vérifier la première compréhension.

- Un moment de lecture, analyse et production :

Au préalable, le texte est découpé en unités de lecture par l'enseignant, il arrêtera celles-ci à des moments stratégiques du texte (fin de la situation initiale, tournant dans le récit, rebondissement, moment de suspense...) pour faire anticiper sur la suite du texte. (p17)

Pour préserver ce plaisir de la lecture, les enseignants sont amenés à puiser dans les textes authentiques dans les manuels où on cherche d'autres supports qu'on pourra appliquer selon

⁵ Guide. op.cit p17.

le niveau du groupe-classe et qui répondent aux véritables besoins en matière de lecture et de compréhension.

Ainsi, ce plaisir du texte est exprimé très clairement par Lobrot et Zimmerman lorsqu'ils distinguent ainsi :⁶

-un plaisir de compensation : On cherche par la lecture à se mettre en accord avec le monde extérieur, ou au contraire, à en oublier les contradictions en plongeant dans un univers différent.

-un plaisir de confirmation : Le plaisir de trouver mieux exprimé ce qu'on pensait ou sentait confusément. Plaisir de la reconnaissance et de l'intelligibilité qui est aussi plaisir compensatoire quand il n'est pas protection, la « reconnaissance » pouvant être mécanisme de défense devant l'inconnu.

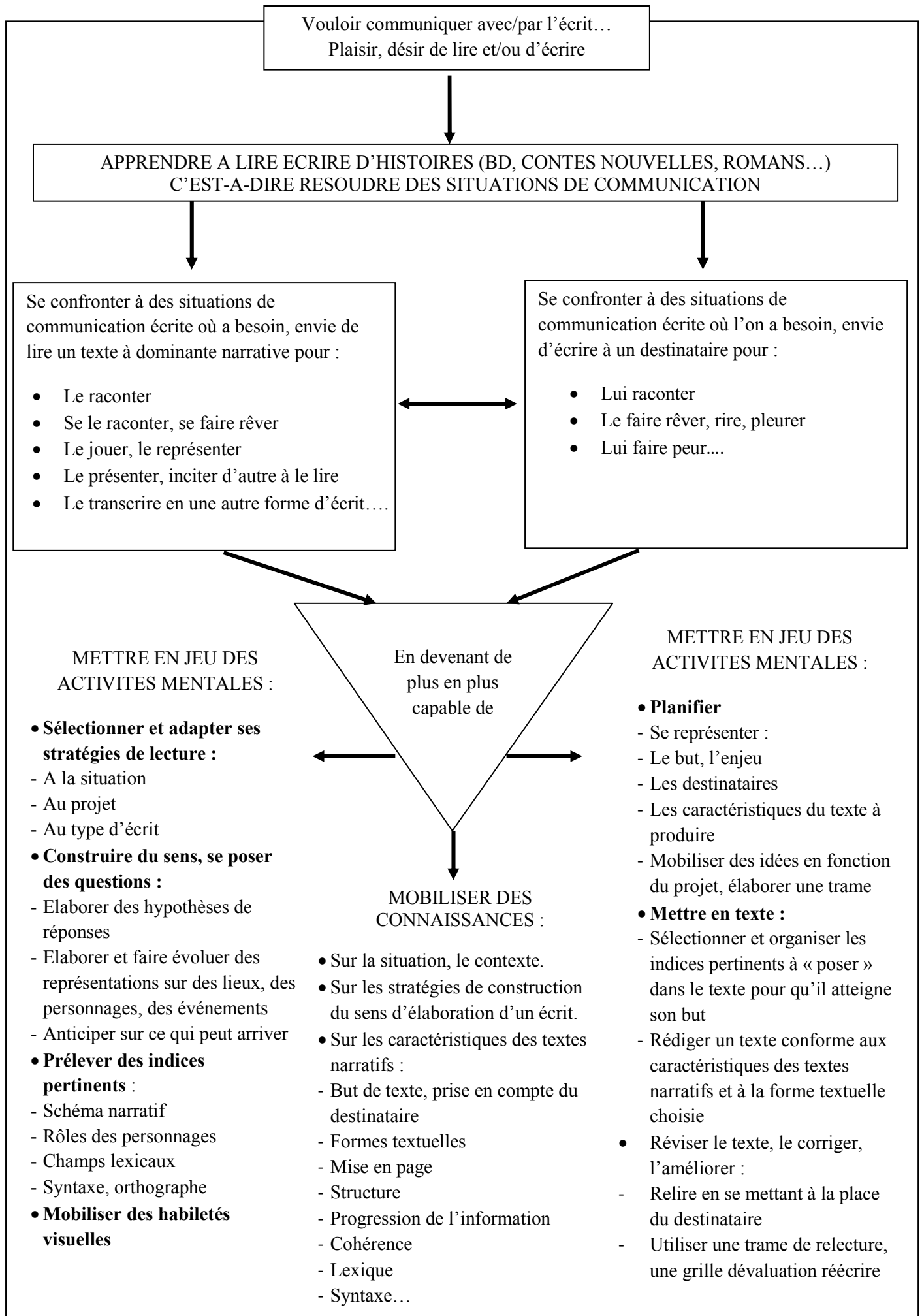
-un plaisir d'exploration : Il permet de vivre à peu de frais et à peu de risques : découverte d'un aspect inattendu de soi, dépaysement, nouveaux horizons intellectuels.

Ce plaisir est, jusqu'à un certain point, tout aussi compensatoire que le précédent.

Les différents plaisirs accordés par le texte évoquent inévitablement la richesse et l'usage multiple des thèmes et des sujets sélectionnés qu'on aborde en classe dans les divers axes pour faciliter la lecture.

- Le tableau qui suit nous éclaire sommairement sur cette notion de plaisir de la lecture et l'enjeu de cet apprentissage, il récapitule les principales informations indispensables à prendre en compte pour la maîtrise de cette compétence qui est le savoir-lire.
Comment conduire les enfants vers une lecture des textes diversifiés et que privilégie-t-on dans cet apprentissage ?

⁶ Lobrot, M. & Zimmerman, D. in Dumortier J.-L & Plazanet FR: Pour lire le récit, l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture, De Boeck, Bruxelles, 1980.



4. Le français en 2^{ème} année primaire?

Nous sommes en 2004-2005, on assiste à l'introduction de l'enseignement du français langue étrangère en 2^{ème} année primaire.

« L'introduction de l'enseignement du Français, dès ce niveau, ambitionnait de faire en sorte que la première langue étrangère n'ait plus seulement pour objectif la communication dans cette langue sur des thèmes simples et l'accès à une documentation de niveau abordable, mais viserait beaucoup plus une maîtrise suffisamment élevée de la langue »(Benbouzid)¹

Mais, juste une année après, on a annulé cette instruction et le français s'est vu décalé en 3^{ème} année primaire, pour des raisons diverses.

« Dans le courant de l'année scolaire 2005-2006 la décision de différer l'introduction de l'enseignement du Français à la 3^{ème} année primaire à compter de la rentrée scolaire 2006-2007 fut arrêtée .le profil de sortie des élèves de l'enseignement obligatoire a été revu et la redistribution des contenus sur les différents niveaux de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen est en train de se faire progressivement », affirme Benbouzid.²

Cette décision se prête à plusieurs interrogations par les concernés en l'occurrence des instituteurs, des parents d'élèves et des inspecteurs à savoir:

La formation pédagogique ou le manque des enseignants dans la matière qui fait défaut ou c'est l'âge des enfants qui rend l'apprentissage des langues étrangères encore précoce.

Dans tous les cas l'expérience de cette aventure après une seule année d'application ne pourrait être suffisante pour évaluer l'échec ou la réussite d'un tel programme.

Pour parvenir à une réponse objective sur ce sujet, une première réponse a été fournie par Khaoula Taleb Ibrahimy dans un article où elle précise cette décision :

"Nous avons avec d'autres collègues, membres comme nous de la commission de réforme du système éducatif en 2000-2001, préconisé cette alternative c'est à dire l'introduction du français en troisième année primaire et non pas en deuxième année pour deux raisons principales. La première concernait l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la langue arabe qui nécessite au moins deux ans pour être maîtrisée, alors que la seconde

¹ Benbouzid, Ibid., p 84.

²Op.cit. p85.

relevait du bon sens: nous n'avions pas à l'époque et nous n'avons toujours pas l'encadrement adéquat.

Enseigner une deuxième langue à un enfant de sept ans nécessite un enseignant qualifié, une méthodologie adaptée et des matériels didactiques appropriés.³

La deuxième réponse, nous est parvenue du ministère de l'éducation et de l'enseignement où elle évoque les raisons qui les sous-tend tout en plaidant pour l'annulation de cette décision, en s'appuyant sur des justifications afin de convaincre toute la communauté éducative ainsi que les parents des élèves.

Cette circulaire précise que l'enseignement de la langue française qui était assuré à partir de la 2^{ème} année primaire, conformément à la décision du conseil du gouvernement du 30 avril 2002 sera reporté à la 3^{ème} primaire. Les responsables du ministère de l'éducation nationale justifient la décision par le fait que les opérations préliminaires de l'évaluation de l'introduction de l'enseignement de la langue française en 2^{ème} A.P ont démontré une inégalité flagrante dans le niveau d'une wilaya d'Algérie à une autre et d'un établissement à un autre. Il existe un grand écart entre le niveau d'acquisition de la langue française entre les régions du littoral et les wilayas du sud d'Algérie et des hauts plateaux en raison de plusieurs facteurs, particulièrement le manque d'encadrement qualifié. Selon le ministère de l'éducation, la décision du report a été prise suite aux recommandations formulées dans les rapports des inspecteurs, des enseignants et des chercheurs qui avaient participé à la journée d'étude sur « l'évaluation de l'enseignement des langues étrangères dans le cursus scolaire ».⁴

³ Taleb- Ibrahim, Khaoula. : L'Algérie : Coexistence et concurrence des langues. <http://annee-maghreb.revues.org/305>) 2004.

⁴ Billal, Quotidien d'Oran, 29 mai 2006, Algérie-dz .com.

5.L'examen de 6^{ème}en 5^{ème} année primaire !!

C'est en 2008 que l'examen de sixième a marqué le parachèvement de la réforme de l'enseignement primaire, et avec elle celle du système éducatif, une évolution qui s'explique par le chevauchement des classes de 6^{ème} et 5^{ème} pour cet examen de passage au collège.

« Durant l'année 2007-2008 coexistaient deux cohortes ; celle de la 6^{ème} année fondamentale et celle de la 5^{ème} année primaire »(Benbouzid)¹

Donc, et depuis 2009, tous les élèves scolarisés en classes de 5^{ème}

A.P passent, au cours du mois de mai, cet examen d'une seule journée qui porte sur trois matières essentielles, une épreuve de langue arabe (coefficient2), une épreuve de mathématiques (coefficient 2) et une épreuve de langue française (coefficient 1).

L'évaluation de réussite en fonction des résultats obtenus, une moyenne égale ou supérieure à 5 sur 10 à l'issue de cet examen.

« La classe de 5^{ème} année primaire achève le cycle de l'enseignement élémentaire et prépare à l'entrée du collège (1^{ère} année moyenne). Cette transition doit se faire de façon harmonieuse. Pour atteindre cet objectif et dans le souci de ne pas perturber les élèves, nous avons privilégié la continuité des apprentissages, organisés en projets et séquences, avec une variété d'activités, des contenus différents, autour d'un ou plusieurs objectifs » (P03).²

La promotion des langues étrangères et surtout le français dans l'enseignement scolaire en Algérie est une priorité de l'institution de l'éducation. En effet, en plus de l'examen de 5^{ème} A.P, les examens du Brevet et du Baccalauréat, c'est-à-dire la fin du cycle au collège et au lycée, s'achèvent aussi par des examens dans différents matières en plus de l'épreuve de langue française.

Revenons au cycle primaire et la nécessité d'apprendre une langue étrangère à savoir le français en plus de l'arabe (langue nationale), ce sujet est inscrit dans le programme officiel, dont voici un extrait : *« Il est nécessaire que l'apprenant maîtrise la langue (française) pour*

¹ Benbouzid , Ibid., p 262.

² Guide du maître, 5^{ème} A.P. (2007-2008).

une scolarité réussie, ce qui impose à l'école élémentaire de développer ses capacités d'expression et de communication, en approfondissant sa réflexion sur le fonctionnement de cette langue » .³

Avec la mise en place des réformes scolaires dans l'enseignement primaire en Algérie depuis quelques années, on a limité les années d'études en une durée de cinq années, la langue arabe est la langue d'enseignement obligatoire dans toutes les matières et la langue française est enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire comme langue étrangère.

La réussite d'un tel enseignement/ apprentissage repose donc sur l'exigence de donner les moyens nécessaires pour l'apprenant afin de lui faciliter la pratique en classe de cette langue étrangère, qu'il ne parle généralement dans son milieu familial , puisque c'est le seul endroit où il peut côtoyer cette langue contrairement à la langue arabe.

« Pour atteindre cet objectif (la maîtrise de la langue française), nous avons mis entre les mains de l'apprenant un manuel de français qui propose des activités multiples mais indissociables et ce, pour des apprentissages fondamentaux, qui lui permettront d'accéder progressivement à la maîtrise de la langue, en testant des connaissances au fur et à mesure grâce à des activités d'évaluations et de réinvestissement, permettant une régulation efficace de sa progression ».⁴

³Guide Op.ci t, p4.

⁴Guide Op.cit, p4.

6. Les mots français dans le parlé algérien

L'arabe occupe une position importante en Algérie, elle est la langue d'enseignement dans tous les cycles de l'éducation nationale.

Comme le montre Antoine Sayah sur « *langue arabe : un enjeu linguistique et culturel* » : « *Ainsi en Algérie, la langue officielle, écrite, la langue de l'enseignement est la langue littéraire, et il existe une grande variété de dialectes régionaux en usage dans la vie de tous les jours* »¹

On constate que la majorité des algériens utilisent un lexique varié en français dans le parlé dialectal quotidien.

Ce lexique déjà ancré ou enraciné n'est pas particulier à un âge ou à une couche, il concerne surtout la langue orale.

La liste de ces mots empruntés et qui n'est pas exhaustive montre l'importance de combiner les deux langues ne serait-ce que pour faire passer un message sans aucune difficulté.

Cette combinatoire qui comprendra des mots en langue maternelle conçue comme une sorte de meccano par l'ajout d'un mot en français généralement à la fin de la phrase constitue un ensemble complet qui a une signification.

On trouve une situation analogue dans les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc).

Dans une phrase comme : J'ai acheté un ticket pour la semaine prochaine.

La construction peut être ainsi, les expressions : (J'ai acheté) (pour la semaine prochaine) sont parlées en langue maternelle et le mot : (un ticket) en langue française ; on admet donc que le mot (ticket) n'est pas le fruit du hasard mais sa production repose sur l'habitude.

On observe dans ce processus qui est celui du parlé dialectal deux mécanismes qui se produisent lors de la réalisation :

¹ Antoine, S. in. La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation, Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE-, Bureau de L'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, août 2005.

CHAPITRE 1 : PARTIE THÉORIQUE

- 1^{er} mécanisme : on prononce l'article (El) qui accompagne les noms en langue arabe et c'est le cas du mot (Bus) → (El bus).
- 2^{ème} mécanisme : on prononce parfois mal le mot emprunt. C'est une façon de lui donner une sonorisation arabisée et c'est le cas du mot crayon → [Krju].

Parmi la liste infinie du lexique utilisé dans le parlé algérien nous citerons les mots suivants :

Bus, ticket, Trottoir, Shampoing, Stylo, Crayon, Télévision, Marché, Couloir...

Cette influence de la langue française et qui fait partie de notre environnement à un certain temps, confirmée par l'utilisation de cette langue et en priorité dans les jeux de société pendant la jeunesse, puisqu'on usait du lexique français pour nommer tel ou tel jeu et c'est le cas de la marelle, le gendarme et les voleurs ou le cache-cache...

Nous considérons, de façon tout aussi délibérément positive, que ces mots emprunts pourraient être, plus tard un bagage linguistique efficace pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.

Car un enfant confronté à une autre langue que la sienne, dès son jeune âge, lui permettra d'apprendre facilement cette deuxième langue, puisque son cerveau est en cours de croissance et de maturation.

Cette richesse linguistique et culturelle contribue à un apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence, la langue française, en prenant compte des acquis des enfants en général.

7. La concurrence de l'anglais:

En Algérie, le français et l'anglais ont le même statut de langues étrangères. Mais le français occupe une meilleure place dans l'enseignement par rapport à son concurrent l'anglais. Malgré l'ascension de la langue anglaise dans des domaines multiples en Algérie, le français reste tout de même la langue première par excellence historiquement et politiquement.

« en avançant l'introduction de l'anglais en 1^{ère} année moyenne, les élèves bénéficient de deux années supplémentaires d'apprentissage de cette langue dans leur cursus scolaire, par rapport à la situation qui prévalait dans l'enseignement fondamental ».¹

Aussi, l'enfant est presque toujours confronté au français hors de l'école dans sa vie quotidienne, cette diffusion qui ne pourrait être qu'un enrichissement multilinguiste et permettrait d'être en contact permanent avec l'écrit surtout dans les inscriptions urbaines telles que: les panneaux publicitaires dans toutes les villes, les journaux, revues, les inscriptions sur les administrations généralement dans les deux langues, qui faciliteraient la compréhension ou l'acquisition des mots nouveaux d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Ajoutons à cela, l'utilisation massive de l'internet ces dernières années qui a le mérite de pousser les enfants à se débrouiller et à fournir un grand effort de réflexion afin de comprendre les messages qui entravent l'accès à l'information.

D'après Jean-François Rouet "les réseaux hypertextes, popularisés depuis la diffusion d'Internet et du web, sont également porteurs de nouvelles opportunités pour le texte et la lecture, à condition de respecter les contraintes cognitives inhérentes au traitement de l'écrit. Un nouvel art d'écrire est en train de naître, qui pourrait à terme enrichir le répertoire de stratégies des lecteurs experts, mais aussi faciliter l'apprentissage de la lecture et de remédiation de ses troubles».²

Le développement des langues étrangères en Algérie devient incontournable, et parmi les objectifs de l'introduction de l'enseignement de l'Anglais en 1^{ère} année moyenne, Benbouzid ajoute que « Doter les élèves d'une deuxième langue étrangère de grande diffusion (l'Anglais étant la langue la plus utilisée et la plus répandue au monde) ». ³

¹Benbouzid . Ibid., p.87.

² Rouet ,J-F ,in : Nouveaux regards sur la lecture (lecture en jeu) ,Ed ,C. N. D. P ,Paris,2004.P205.

³ Benbouzid, op.cit , p 86.

8. Les activités ludiques dans le programme scolaire au primaire :

8.1. Dans le programme de 2^{ème} année primaire.

Avant qu'il ne soit annulé, le programme de 2^{ème} année a donné une très grande importance aux activités ludiques, à tous les niveaux d'apprentissage, il accorde la part belle au jeu comme outil d'apprentissage du Français langue étrangère et propose une liste non exhaustive de supports et de titres d'activités, très souvent illustrés.

Considéré par les concepteurs comme outil pédagogique efficace pour l'enseignement d'une langue étrangère en 1^{ère} année d'apprentissage du français, le jeu rend l'enfant acteur de son apprentissage lui permettant d'associer le « dire » et le « faire » d'une façon précoce et lui facilitant progressivement l'apprentissage et surtout les acquisitions fondamentales de la langue.

Les orientations données par ce programme précisent que : *« Les apprentissages sont formalisés dans les activités ludiques parce que le jeu convient parfaitement à la tranche d'âge des élèves concernés par ce programme. En effet l'enfant 7/8 ans manifeste un goût prononcé pour les activités ludiques. »* (cf. annexe n°4)

Le jeu n'est pas envisagé comme un moment récréatif ni comme un moment de remplissage ayant pour objectif de combler un vide.

C'est un outil didactique riche, efficace, favorisant les apprentissages individuels et collectifs puisque :

- Il représente une amorce motivante.
- Il permet d'apprendre autrement.
- Il sollicite l'imaginaire et la créativité.
- Il favorise l'interaction et l'échange.

Pour faciliter les opérations de mémorisation, répétition, substitution et reformulation dans un climat de détente et d'expression spontanée avec cette expérience, on souhaite initier nos enfants à un apprentissage différent pour les amener à découvrir une autre langue, une autre culture tout à fait différente de la langue et la culture arabes¹.

Presque tous les exercices présentés dans le manuel de la 2^{ème} A.P., sont destinés aux enfants à cet âge-là et témoignent d'une véritable approche ludique de la langue française.

¹ Document d'accompagnement du programme de français (2ème A.P), décembre 2003(P10).

8.2. Dans le programme scolaire de la 3^{ème} et la 4^{ème} année primaire :

Depuis quelques années, on commence à introduire les activités ludiques en milieu scolaire algérien au primaire destinées à apprendre le français langue étrangère, pour répondre aux exigences de la formation des élèves et leur permettre d'avoir un outil aussi riche qui offre un nouvel intérêt envers la langue. L'intégration des activités pour travailler surtout l'oral ou pour dialoguer apparaissent dans le programme de la 3^{ème} en passant par la 4^{ème} pour réussir les différents projets des manuels scolaires. . (cf. Annexe n° 5 ,6).

Il suffit de consulter les manuels scolaires pour constater les activités variées qui sont présentées sous forme ludique et qui sont destinées aux élèves du primaire, cette démarche accorde alors de plus en plus d'intérêt au jeu en classe pour améliorer la prise de parole entre pairs et pour développer les compétences communicationnelles au sein du groupe.

Dans la séquence « **je prépare ma lecture** » qui est un moment de préparation de la lecture proprement dite et qui permet à l'élève de découvrir une ou plusieurs phrases mises en valeur par leur présentation dans une étiquette de couleur à partir d'une BD.

« Les phrases anticipent le texte à étudier c'est aussi une amorce à la lecture l'illustration soigneusement choisie permet à l'élève de faire des hypothèses de lecture »¹

-On compte une dizaine de comptines dans le manuel de 3^{ème} AP, (1ère Année d'enseignement du français), des comptines consacrées à lire et à mémoriser, elles sont répertoriées, classées en fonction des phonèmes et étudiées dans différents projets, généralement elles sont phoniques et parfois thématiques

L'intérêt de l'utilisation des comptines au primaire à un double objectif.

- « Elles (comptines) permettent une approche ludique de la langue par le jeu des répétitions des sonorités des jeux de mots ...tout en véhiculant un lexique important lexique du temps de l'espace des couleurs et celui des actes de paroles ».

« Les structures rythmiques répétitives à l'aide de groupes de mots de phrases de refrain ... facilitent la compréhension (pour fixer un son) » PP23-57.

¹ Guide du maitre, 3^{ème} A.P. (P11)

C'est en consultant les manuels scolaires du primaire, qu'on trouvera d'autres supports ludiques de type conversationnel en adéquation avec le niveau de la classe et qui sont proposés pour travailler l'oral car ils favorisent le langage et la communication, c'est le cas des saynètes à jouer en classe.

« On travaille surtout la prosodie des types de phrases sur ce genre de texte »².

- « Elles sont des supports didactiques intéressants « elles sont structurées avec rime et refrain ce qui permet d'améliorer l'articulation et la prononciation » .

Une autre séquence dans le manuel intitulée « **j'écoute et je dialogue** » où on trouve une BD comme séquence pédagogique et le déroulement de cette leçon se résume comme suit³ :

- jouer et répéter plusieurs fois puis faire jouer le contenu des bulles par les élèves en veillant à la bonne prononciation, et joignant le geste et la mimique à la parole pour faciliter la compréhension.

- un autre exemple d'une comptine intitulée : « **c'est la rentrée** » de Christian Merveille (p15) qui « *peut être un prétexte à des jeux de prononciation, de mémorisation, de discrimination auditive permettent de fixer les acquis des élèves* » P21.

D'autre part, en parcourant le manuel de la 4^{ème} année primaire, nous remarquons un vif intérêt pour les activités ludiques par la présence d'une large panoplie variée de ces activités à travers tous les projets où on s'est aussi davantage préoccupé de l'apprentissage de l'oral.

En survolant le sommaire et tout au long du projet n°3 intitulé d'ailleurs : « **lire et écrire une comptine ou un poème** » et les trois séquences, on voit qu'il y a une continuation pédagogique de l'année précédente parce qu'on vise d'une part d'identifier une comptine, un poème et de repérer les rimes et le rythme, d'autre part, de repérer la ponctuation dans ce texte.

En outre, c'est dans la séquence (03) « **jouer et fabriquer des mots** » que le côté ludique est formulé de façon claire et compréhensible pour permettre à l'élève de suivre ses acquis et de prendre conscience de ce qu'il sait faire.

² Guide, Op, cit.pp .13.14.

³ Manuels scolaires 3^{ème} et 4^{ème} année primaire.

« Dans le 3^{ème} projet, des textes courts (des comptines et des poèmes) sont présentes dans les trois séquences. Ce 3^{ème} projet va permettre aux élèves de mémoriser des mots, des vers, des strophes rencontrées dans les comptines et les poèmes, ce travail de mémorisation sera utile à l'activité de réinvestissement. En effet reconnaître des mots mémorisées est une des procédures de l'acte de lire et elle favorise une habileté orthographique »⁴

Il sera donc, question tout au long de cette séquence de proposer des exercices de phonétique pour faciliter la discrimination des sons et de la langue et aussi le respect de la prosodie ; d'autres exercices sur la ponctuation peuvent se greffer qui permettent à l'élève de mettre l'intonation qui convient à bon escient.

Ces activités et d'autres vont nous fournir des pistes afin d'améliorer et de varier les ressources d'apprentissage, par la même occasion, nos apprenants vont profiter des divers supports mis à leur disposition pour leur donner le goût de travailler, de lire en utilisant ces outils innovants et attrayants et d'autres part, elles permettent de développer leur habileté cognitive et les pratiques langagières.

Finalement, et après avoir consulté les manuels scolaires du Français de la 3^{ème} et la 4^{ème} année, on peut dire que les activités ludiques sont présentes mais pas suffisamment.

Egalement, nous remarquons que le jeu est « présent/absent » en classe, pour la simple raison qu'il est concurrencé et rivalisé par d'autres activités pédagogiques.

⁴ Guide du maitre 4^{ème} A.P. (p13)

9. Les stratégies de la lecture :

La méthode employée en classe est l'approche par les compétences, tout en mettant l'accent sur la communication, l'explication grammaticale et l'enseignement du vocabulaire.

Cette approche considère la langue comme un instrument de communication et de discussion.

*« Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer et désormais ce sont les besoins de communication de l'apprenant qui devront dicter les choix des pratiques pédagogiques aussi que des contenus à présenter »*¹

En somme les activités communicatives favorisent la variété du travail pour éviter la routine ; ces activités de groupes facilitent la communication entre les apprenants afin qu'ils soient capables d'accéder au sens lors de la séance de la lecture dans une langue étrangère.

Selon Morrow, une activité communicative se caractérise par :

- **transmettre de l'information** : surtout pendant la séance de présentation où les interlocuteurs posent des questions et ne connaissent effectivement pas la réponse.
- **impliquer un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire** : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix.
- **entraîner une rétroaction** : (un feed back) c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non. ²p37.

En classe l'enseignant cherche à appliquer cette approche de communication selon les besoins et les motivations de ses apprenants tout en proposant des supports qui favorisent la communication et le dialogue entre les enfants. Aussi l'enseignant doit se caractériser par « l'éclectisme » selon l'expression de Porcher : *« on insiste maintenant sur le fait que l'acte de lire s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication »*.³

¹ Cornaire, c & Germain, c : Le point sur la lecture, Clé international, Paris, 1999

² Morrow in Tagliante , Ch :La classe de langue, clé international, coll. Technique de classe, Paris,2006.

³ Porcher, L : L'enseignement des langues étrangères, Hachette livre, Paris, 2004.

Un premier contact s'impose alors : les pratiques de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettant en jeu une compétence complexe aux composants multiples : composantes de *maitrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle...*

La traduction en langue maternelle est tolérée dans certains cas surtout que les apprenants au primaire sont en contact réel avec la langue française qu'en classe, l'enseignant semble avoir recours à la L1 ce qui faciliterait parfois la compréhension surtout l'explication des mots non-usuels.

« On a accepté la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible (le maitre connaît cette L1 est elle est comme à la classe). On réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend »⁴ (Besse,H : P46)

9.1. Quels genres de stratégies de lecture :

Après deux ans d'apprentissage du français langue étrangère, l'élève arrive en 5^{ème} A. P. avec des compétences où il pourra lire un texte, il abordera l'apprentissage de la lecture, afin d'arriver à atteindre l'objectif proposé.

Les activités utilisées en classe permettent à l'apprenant de lire et de comprendre le texte, poussent les pédagogues de se référer à des stratégies de lecture pour chaque activité et assurant les conditions de sa réussite.

On parle à ce stade de lecture d'écrémage (*skimming*) et de lecture de repérage (*skipreading*) P 20.⁵

« L'objectif de la lecture écrémage est semblable à celui de la lecture exploration :

Détecter l'idée essentielle d'un écrit sans le lire en entier. Mais cette stratégie est plus spécialement adaptée aux textes courts, en particulier aux articles de presse » P20.

Ici on ne lit que les titres, le début et la fin du texte ou la première et dernière phrase et par la suite noter les idées retenues.

⁴ Besse, H. : Méthode et pratique des manuels de langue, E.N.S.de saint-cloud, Crédif, 1985.

⁵ Guide du maitre, 5ème année primaire.

Aussi, l'apprenant doit être attentif à la construction du texte c'est-à-dire l'introduction qui annonce ce dont il sera question et indique le plan et la conclusion qui synthétise l'essentiel.

En deuxième lieu, il faut savoir réduire le nombre de mots du texte sans qu'il y ait changement de sens.

Nous insistons sur les points suivants en lecture écrémage :

D'abord c'est de trouver rapidement l'idée essentielle, ensuite lire à fond ce qui est important puis de passer très vite sur les phrases de détail.

C'est dans le jeu que l'enfant découvre le monde qui l'entoure et peut évoluer son apprentissage en lecture et en écriture, il sollicite aussi l'attention régulière chez lui.

Il répond également au développement des compétences cognitives et d'exprimer les connaissances individuelles

Parce qu'enfin et après tout, le but de l'enseignement n'est pas seulement de transmettre un savoir mais aussi d'aider et de permettre à découvrir le plaisir d'apprendre et de rendre l'élève autonome et responsable dans son apprentissage.

9.2. Les stratégies d'apprentissage en lecture :

D'autre part, on remarque que cette classification des stratégies d'apprentissages faite dans un modèle des travaux de O'malley et al⁶ qui ont classé les stratégies de lecture en langue seconde en trois étiquettes :

- les stratégies *Métacognitives* :

Qui correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage

- Ses stratégies impliquent une interaction entre l'apprenant d'une part et de la matière étudiée d'autre part : une Manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application des différentes techniques spécifiques pour enfin résoudre un problème ou d'exécuter une tâche pédagogique par exemple : traduire, réviser, résumer

Quand l'apprenant vérifie et corrige sa performance lors d'une activité, il met en œuvre une stratégie métacognitive.

⁶ Cornaire , C & Germain .Ibid.,p42.

- Les stratégies *Socio-affectives* :

Elles impliquent une interaction avec les autres locuteurs afin de favoriser l'appropriation de la langue cible par exemple : poser des questions ou encore coopérer. C'est une façon de s'encourager mutuellement pour partager des informations

- les stratégies cognitives :

C'est l'interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage.

Ainsi l'utilisation du dictionnaire, ou le recours aux matériels de référence de la langue étrangère (vocabulaire, conjugaison...) pour s'assurer d'une information lue, sont des stratégies liées à l'activité de compréhension orale ou écrite.

D'autres stratégies ont été ajoutées par Oxford et Crookall (1989),⁷ qu'on a classées en trois catégories :

- les stratégies mnémoniques :

Se sont des techniques qui aident un apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire pour la réinvestir dans ou pendant l'exécution d'une tâche (chercher les mots clés, les idées essentielles d'un texte...)

- les stratégies compensatoires :

Qui pallient le manque de connaissances. (L'utilisation d'un synonyme lorsqu'on ne connaît pas le mot exact).

-les stratégies affectives :

Qui aident l'apprenant à vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi qui se manifestent souvent au contact de textes étrangers, ainsi l'expression : « voyons je vais y arriver », aide l'apprenant à avancer et résoudre un problème rencontré.

⁷ Cornaire & Germain. op.cit, p43.

9.3.L'utilisation stratégique de la L1 dans la compréhension :

Un bon élève est celui qui sait lire et peut utiliser les différentes stratégies là où il faut pour son propre apprentissage.

Les pédagogues classent les stratégies sous diverses étiquettes dans l'apprentissage d'une langue seconde parmi celles-ci :

« Métacognitives », « socio affectives », « cognitives », « » etc.....

Parmi les stratégies cognitives, on parle de la stratégie de « traduction » où le jeune apprenant utilise la langue maternelle comme constante pour la compréhension d'un texte en langue étrangère.

« La traduction donnée par le manuel, ou chuchotée par le maître, y reste prépondérante »¹.

Selon les enseignants rencontrés, lors de notre présence à l'école, cette stratégie est largement utilisée en classe pour aider l'apprenant à bien comprendre et pour éviter le blocage pour le déroulement de la leçon.

Cependant, certains éducateurs privilégient une traduction limitée au niveau des mots clés du texte et ne doit pas être une règle qui s'élargit et devient une habitude inévitable.

La traduction en langue maternelle en classe de FLE était bannie pendant un certain temps et les pédagogues considèrent la traduction comme anti-pédagogique car pour eux, elle influe sur la compréhension et mène l'élève à une stagnation pas à une progression où il doit chercher lui-même l'explication du mot par un autre dans la langue étrangère ce qui lui permet d'enrichir son vocabulaire et d'apprendre de nouveaux mots.

Dans cette optique Tagliante affirme que :

« Rien n'est sûr en ce domaine. On ne peut que parler d'intuitions. Pourquoi imposer une approche terroriste de la langue étrangère ? Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations en L1 de ce qu'il a subodoré en L2, pourquoi l'en priver ? Le recours systématique à la traduction est sans doute à proscrire, mais l'utilisation occasionnelle de la L1, s'il permet de débloquer une situation, ne doit pas être banni »²

La traduction en langue maternelle est tolérée dans certains cas « On a accepté la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible »³, selon Besse, généralement nos enfants scolarisés au primaire sont en contact réel avec la langue française qu'en classe, l'enseignant a coutume à recourir à la L1 ce qui faciliterait parfois la compréhension et surtout l'explication des mots non-usuels dans son travail journalier.

¹ Besse, H., Ibid. p 46.

² Tagliante. Ibid., p.40.

³ Besse, op.cit, p46.

9.4. L'usage de la langue maternelle en classe de FLE :

Comme nous l'avons vu précédemment , L'emploi de la langue maternelle en classe de FLE peut aider à l'interaction entre les apprenants et l'enseignant et développera l'approche intégrée de l'enseignement-apprentissage , une interaction plutôt « *psychosociologique que linguistique* » selon l'expression de kramsch qui précise encore que « *si on élimine totalement l'emploi de la langue maternelle en classe, on obligera les apprenants et les enseignants à trouver d'autres moyens surtout non –verbaux* ».

Parfois le recours à la langue maternelle est tout de même inévitable.

Etant donné l'importance accordée à la traduction en classe l'auteure¹ considère que « *la langue maternelle se substitue à la langue étrangère lors de l'interaction entre participants en classe selon les perspectives suivantes* » : (pp 72-74)

- cette langue est perçue comme véhicule de tout ce qui est communication véritable ou message important. L'enseignant l'utilise pour maintenir la discipline ou organiser le cours. De leur part, les élèves l'utilisent pour demander des précisions.

- les apprenants utilisent la langue maternelle pour contre balancer l'autorité et la supériorité de l'enseignant qui s'exprime et maîtrise la langue étrangère qui leur est imposée.

- les apprenants cherchent à s'en distancier en utilisant la langue maternelle soit en bavardant, ou en refusant de répondre en langue étrangère ou ne pas participer.

D'autre part, l'utilisation positive de la langue maternelle est perçue par l'auteur dans les situations suivantes :

- l'interaction entre le groupe est importante dans la mesure où les déficiences lexicales sont compensées par les transferts ou par les emprunts directs à la langue maternelle, aussi bien par l'enseignant que par les apprenants pour éviter d'interrompre le rythme du discours.

- pour se comprendre mutuellement, il faut utiliser la langue maternelle temporairement quand on ressent qu'il ya un obstacle

- la langue maternelle est utilisée comme métalangage pour décrire et analyser les processus interactifs entre les participants.

Pour cela, l'auteure mentionne trois fonctions que peut remplir la langue maternelle dans le processus interactif :

¹ Kramsch , C. :Interaction et discours dans la classe de langue ,coll.LAL, Hatier- Credif , Paris,1984.

- Fonction communicative :

Stratégie de communication et de production.

- Fonction régulative :

Assurant le bon déroulement de l'interaction par exemple maintenir de la discipline ou encore l'organisation temporelle et spatiale de la leçon

- Fonction métalinguistique :

En donnant aux élèves une bonne Conscience interactionnelle. Il s'agit de les rendre conscients du caractère interactif de la langue parlée et écrite, et de la manière dont ils construisent le discours étranger en comparaison avec leur discours maternel.

9.5. Mémoriser, c'est aussi comprendre :

Afin que les apprenants puissent maîtriser la lecture en classe et pour les rendre plus autonomes dans l'apprentissage du français langue étrangère, on propose dès la 3^{ème} année primaire (première année de l'introduction du français langue étrangère) de courtes comptines onomatopées, facile à lire et à apprendre en classe.

Sur le plan oral, « *l'élève sera capable de maîtriser les phénomènes de la langue, de les prononcer correctement* » (p6)².

Toutefois, et c'est en 4^{ème} AP, qu'on proposera, dans le manuel scolaire, d'autres supports permettant aux apprenants de lire et de mémoriser des poèmes, courts, simples en passant par plusieurs étapes : lire le poème à haute voix en le répétant avec l'enseignant, prendre du plaisir à la lecture en appréciant le rythme et les sonorités, le dire de mémoire en le récitant ultérieurement après l'avoir appris par cœur.

« *Les stratégies mnémotechniques seraient des techniques qui peuvent aider l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et à pouvoir éventuellement la retrouver ; par exemple, souligner les idées importantes dans un texte, faire des tableaux qui regroupent des éléments importants etc. ..., seraient des stratégies mnémotechniques* »³

De son côté Besse, recommande une correction phonétique pour bien mémoriser et pour cela, « *On doit faire répéter en classe chaque élève afin de corriger les reproductions qu'il fait des répliques du dialogue et d'en assurer la mémorisation* ».

Il ajoute qu'il ya trois principaux procédés :

² Programme de Français de la 3^{ème} année primaire.

³ Cornaire et Germain, Ibid. ,p 43.

-La correction du rythme et l'intonation

-On corrige les phonèmes soit par la perception auditive ou en présentant le phonème dans des environnements qui facilitent l'audition et la phonation.

-La correction continue qui doit faire l'objet d'une éducation permanente.⁴

9.6. La méthode directe et la mémorisation :

La méthode directe insiste sur la répétition comme méthode d'apprentissage d'une langue « *la répétition est le principe essentiel de la méthode directe* » A.Godart

« Sans répétition continuelle, il n'y a pas de langue parlée qui tienne » M.Schmitt

En outre, c'est en 1884 que M. Girard considère la langue comme une habitude qu'on peut acquérir par un entraînement, l'élève et par répétitions fréquentes peut apprendre de nouveaux mots correctement.

Pour la méthode directe, la répétition doit largement toucher l'oreille, les yeux, les lèvres et surtout la tête.

« Il faut qu'il n'ait plus besoin pour en retrouver la signification, d'un temps de réflexion, d'un effort de mémoire, mais, qu'au contraire, à l'instant même ou son oreille est frappée par les sons, son esprit perçoive l'idée, saisisse le sens qu'ils portent avec eux » M. Girard.

M. Girard ajoute qu' « *il faut par des exercices multipliés de prononciation revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer, qu'un pianiste exercé n'a pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier* » p159.⁵

Puren cite différents types de répétition :

- répétition reproductrice et répétition reproductrice
- répétition extensive et répétition intensive.

⁴ Besse ,Ibid.,p.79.

⁵ Puren, Ch. : Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues (Didactique des langues étrangères), Nathan, clé international, Paris, 1991.

- la répétition reproduction :

- C'est lorsque l'on récite par cœur une phrase.

- la reproduction :

- Où les formes linguistiques de cette même phrase sont reconsidérées pour « la production d'un nouveau message. »

- la répétition extensive :

- l'enseignement du vocabulaire, dans le sens de révision périodique, échelonnée dans le temps.

- la répétition intensive :

-l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire en un temps limité, celui par exemple nécessaire à la réalisation d'un exercice grammatical.⁶

⁶ Puren, op.cit, pp.160-163.

10.3. Grille détaillée du manuel scolaire de 5^{ème} Année primaire :

-Introduction

L'intérêt majeur de cette grille d'analyse des manuels nous permet de fournir des informations sur le manuel de français scolaire algérien actuel.

Il s'agit de repérer et d'énumérer ce qui est proposé comme exercices, illustrations, textes assurant la progression des savoirs pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère en 5^{ème} année primaire et la prise en compte des besoins des élèves préparant l'examen de fin du cycle primaire.

Conçue par Javier Suso Lopez,¹ cette grille d'analyse des manuels détaillée contenant globalement tous les items de normes pédagogiques, contenus dans un manuel scolaire de langue.

Pour ce qui est des tâches proposées dans cette grille, elles sont à la fois riches et diversifiées comportant pratiquement tous les repères linguistiques et littéraires d'un manuel scolaire.

La grande souplesse d'utilisation de cette grille, nous a permis de l'exploiter judicieusement pour présenter les constituants spécifiques et détaillés qui caractérisent le manuel scolaire algérien du français.

Cette prise d'appui entreprise sur cette grille nous a permis d'atteindre l'analyse des éléments proposés par le document sus-cité et la conception de cet outil pédagogique intégré au cursus scolaire primaire.

¹ Javier Suso Lopez. Universidad de Granada (Dpto. De filología Francesa) <http://www.ugr.es/~jsuso>. (consulté le 19.01.2010).

CHAPITRE 1 : PARTIE THÉORIQUE

1 - Fiche signalétique :	<ul style="list-style-type: none">• Titre : mon livre de français, 5^{ème} année primaire.• Auteur : Inspecteur de l'éducation nationale.• Editeur : office national des publications scolaires.• Date de parution 2009/2010.
2 - Descriptif du matériel didactique :	<ul style="list-style-type: none">• Pour l'enseignant : manuel scolaire + guide de l'enseignant + fascicule• Pour l'apprenant : manuel scolaire + livre des exercices.• Niveau : 5^{ème} Année Primaire.
3 - Public visé :	<ul style="list-style-type: none">• Elèves de nationalité algérienne âgés entre 10 et 11 ans• Apprennent le français pour la 3^{ème} année consécutive.
4 - Structure du manuel de l'ensemble pédagogique :	<ul style="list-style-type: none">• <u>Nombre de leçons</u> :• Quatre projets avec trois séquences distinctes qui contiennent pour chacune d'elles des leçons de grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe et production écrite.• A la fin de chaque projet, on trouve une partie bilan qui résume tout le projet.• Annexes : à la fin du manuel, on trouve un petit dictionnaire (08 pages) contenant des mots utiles pour les élèves.

CHAPITRE 1 : PARTIE THÉORIQUE

<p>5 - Durée et rythme d'apprentissage :</p>	<p>Le volume horaire annuel est reparti comme suit : (Source : programme de français 5^{ème} A.P)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de semaines/année scolaire : 32 semaines • Nombre de semaines/l'année pour l'application du programme : 28 semaines • Nombre de semaines/évaluation : 04 semaines. • Nombre d'horaire hebdomadaire : 5h15 min • Durée d'une séance 45min. • Séance de méditation 01h.
<p>6 - Objectifs : compétence de fin d'année.</p>	<p>A/ à l'oral/compréhension (écouter) : construire le sens d'un message oral en réception. B/à l'oral/expression (parler) : réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. C/ à l'écrit/ compréhension (lire) : lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome. D/ à l'écrit/expression (écrire) : produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. (Source : programme de français p 8 et 9)</p>
<p>7 - Contenu :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Type de langage : communicationnel-intellectuel-méthodologique-personnel et social. • Linguistique : l'orthographe grammaticale (marques du genre et du nombre, accord dans le groupe nominal, accord groupe nominal sujet-verbe, accord de l'attribut du sujet, désinences verbales). • L'orthographe lexicale : relation entre phonie et graphie. (Homophones, homographes, mots invariables...) • Socioculturel : les thèmes du programme tournent autour de la culture traditionnelle et la problématique interculturelles et les situations stéréotypées « (la citoyenneté, la ville ; ses activités et ses relations sociales, les métiers, les voyages, la santé, les medias, les loisirs) « Document d'accompagnement 5^{ème} AP. (p 10) ».

CHAPITRE 1 : PARTIE THÉORIQUE

8 - Types d'activités :	<p>Exercices de grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe</p> <ul style="list-style-type: none">• Grammaire : (types de phrases, adverbess interrogatifs,...).• Vocabulaire : (indicateur de temps, radical, noms d'actions,...).• Conjugaison : (présent, futur, imparfait,...).• Orthographe : (adverbess, adjectifs possessifs,...).• Exercices de substitution, de transformation• Orale : compréhension se basant sur :<ul style="list-style-type: none">- Questions, réponses, lecture.- Questions QCM (vrai-faux).
9 - Evaluation : au cours de l'année	<ul style="list-style-type: none">• <u>Production écrite</u>: à la fin de chaque séquence : Ex d'écriture, présenter quelqu'un, réaliser l'intérieur,...• <u>Partie bilan</u> : à la fin de chaque projet (une page).• <u>Protocole de l'évaluation</u> : accompagné d'une grille d'évaluation <p>Structure de l'épreuve : qui comporte obligatoirement deux parties :</p> <p>1/La compréhension (des exemples de tâches : identifier le texte, retrouver les éléments de la situation de communication-lieu, temps, personnage, propos- inférer, justifier la ponctuation, reformuler).</p> <p>2/La production écrite : où le candidat est emmené à raconter, expliquer, rédiger, transférer ou compléter... (programme de français p 30, 31)</p> <p>L'épreuve de français de fin de cycle primaire est un outil d'évaluation qui sert d'aide à la décision pédagogique pour le passage de l'école primaire au collège. (P29).</p>

11. Quels supports / quels corpus ?

Notre recherche se veut par conséquent une étude pour prendre en compte l'ensemble des éléments qui peuvent aider l'apprenant à lire et à « lire avec plaisir ».

Dans cette perspective, nous ne pouvons pas ignorer le rôle du texte dans le processus d'apprentissage de la lecture, nous distinguons dans ce cas plusieurs genres de textes les plus divers qui s'entrecroisent.

« Il importe d'installer l'enfant, dès le début de son entrée dans le langage écrit, dans un rapport au texte tel qu'il soit toujours en attente d'une signification » Chartier et al¹ (p75).

En classe, nous ne limiterons pas aux jeux comme activité, mais vu l'âge des élèves, nous proposons des textes authentiques et parascolaires qui visent essentiellement la compréhension orale.

Ces textes qui offrent un accès ludique sont liés à un destinataire privilégié qui est le public enfantin. Ils favorisent plus la motivation pour la lecture, surtout quand il s'agit d'un texte accompagné d'une illustration qui peuvent aider à des échanges verbaux et permettent l'interaction plurielle entre tous les apprenants.

C'est le cas de la bande dessinée, d'un spot publicitaire, d'un conte, d'une affiche publicitaire ou encore un support imagé. Ces supports qui englobent « l'oral » et « le visuel » sont indispensables pour de multiples exploitations pédagogiques.

« Ce peut être l'occasion d'exploiter une structure syntaxique, d'identifier des phénomènes, de travailler certaines intonations, ou tout simplement une récréation esthétique, une respiration ménagée pour le confort et le plaisir de l'apprenant qui, quelles que soient ses motivations, sait qu'une meilleure maîtrise du français lui permettra plus tard d'accéder à un panthéon prestigieux ».²

Le travail sur le texte qui peut passer par une construction du sens, par la diversité des textes proposés en classe, l'endurance de la lecture, et la cohérence des textes.

« Les rapports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des documents, textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent... » p38³

¹Chartier, A- M. , Clesse, Ch. & Hébrard, J. : Lire-écrire, 1-entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2 (apprentissage fondamentaux), Hatier pédagogie, Paris, 1997.

² Tagliante .Ibid. p.143.

³ Programme de la 5^{ème} année primaire, janvier 2006.

➤ L'apologue comme exemple :

La variété des textes et des jeux peut emmener l'apprenant à développer les stratégies de lecture pour comprendre le sens du texte, formuler les hypothèses.

Dès l'école primaire l'apologue est lu et utilisé comme support d'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'un discours narratif court et plaisant porteur d'un message ou d'une morale. Il est écrit en vers ou en prose, ayant parfois une fonction démonstrative.

Ce genre de récit englobe différentes formes de textes, le conte, la fable, le mythe...

On considère l'apologue comme une forme de jeu visant seulement l'amusement qui a un caractère ludique et qui jouit d'une grande importance dans l'enseignement des langues au cycle primaire.

D'autres types de textes parascolaires seront évoqués dans un autre chapitre afin de mettre en relief la diversité des supports pour les jeunes élèves.

11.1. Textes courts /textes longs :

*« Le texte de type narratif nous a semblé le plus attrayant pour les enfants. Ils doivent vivre ces moments de lecture, comme des moments de plaisir, afin de susciter leur intérêt futur pour la lecture, comme loisir. La découverte du texte long peut se faire par épisodes dans le but de stimuler leur intérêt et les pousser ainsi à lire la suite à la maison ».*⁴

C'est le cas du texte « **le cross impossible** » (d'après M.ROBILLARD), un récit assez long qu'on trouve dans le manuel en plusieurs épisodes et dans différentes séquences (pp 20 - 179). Ce texte titré dans chaque séquence par « **je découvre une longue histoire** » où il est mentionné à la fin de chaque épisode (**suite**) pour que le lecteur ait cette idée que le texte n'est pas encore terminé.

*« Un texte trop long décourage vite les élèves et ne facilite pas toujours la mise en place des indispensables mécanismes de compréhension. En pareil cas, le travail sur morceau choisi peut se justifier, mais comme propédeutiques à la lecture véritable, et à la condition que le professeur soit capable de répondre aux élèves qui veulent savoir « comment ça finit » ou « comment ça a commencé ».*⁵

⁴ Guide du maître (p17).

⁵ Dumortier & Plazanet .Ibid. pp 15-16.

Autre cas de textes longs c'est dans le projet n° 03 où le texte « **la légende d'ICARE** » est proposé dans deux leçons pour raconter un récit d'un voyage. En effet, un segment du récit qui est destiné seulement à l'écoute (p122), ensuite on leur proposera l'autre partie du texte qui correspond au fragment donné et qui contrevient à l'exercice de la lecture et la compréhension.

11.2. Diversifier les textes pour diversifier les stratégies :

Pour aider les élèves à bien comprendre ce qu'ils lisent on doit diversifier les types de textes, de préférence des supports authentiques, et leur varier les stratégies de lecture. Il convient de se consacrer au choix des textes à enseigner en classe.

Une lecture « complète » c'est une lecture qui pousse l'apprenant à utiliser chaque stratégie dans la situation qu'il faut à tout moment.

« Si l'on veut former des lecteurs autonomes et maître de leur lecture si l'on veut véritablement fournir un outil aux enfants, pour qu'ils puissent s'en servir à des fins de recherche d'information par exemple, il faut les aider à développer des stratégies diversifiées » (P 173)⁶.

On distingue dans le manuel trois fonctions de l'écrit :

- **-lire pour construire une histoire** : récits, contes, dialogues...
- **-lire pour apprendre** : textes expositifs...
- **-lire pour jouer avec les mots** : poèmes, comptines...

Evidemment, cette bonne volonté d'appui pour les jeunes apprenants est inscrite dans la directive du manuel scolaire de 5^{ème} A.P où on trouve une panoplie de textes allant du narratif, au descriptif, à l'explicatif, qui sont présentés, tantôt pour diversifier les exploitations pédagogiques et la lecture des textes et tantôt pour développer les stratégies de l'élève pour qu'il puisse s'en servir individuellement ou avec l'aide du maître dans la salle de classe ; c'est aussi une préparation dès le jeune âge de l'élève pour s'autonomiser ou encore le former pour l'aider à découvrir ce qu'il cherche et le pousser à mieux lire et explorer le texte.

⁶ Mauffrey, A. & Cohen, J. : Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin, Paris, 1983.

12. Pour quel statut de l'enseignant ?

Pour donner du sens aux activités ludiques et pour susciter la motivation en classe, l'enseignant doit instaurer la relation de confiance entre lui et les élèves afin de réussir sa tâche, il crée les conditions les plus favorables en offrant toujours de bons modèles .D'ailleurs c'est à lui de préparer rigoureusement l'activité en amont avant son exploitation en classe.

Au fur et à mesure que l'activité avance et plus l'enfant est accroché et se trouvera à l'aise, plus il parvient à participer et s'impliquer à fond au bon fonctionnement du jeu.

Quand à l'enseignant il "restera néanmoins attentif au déroulement matériel, à la gestion du temps, à la dynamique du groupe, ainsi qu'à l'adéquation de l'activité par rapport aux objectifs visés" selon Haydée.¹ (P39)

Pour cela, la préparation en amont est une étape d'autant plus délicate pour créer une atmosphère favorable et d'introduire des activités qui permettent aussi de créer un climat de créativité.

Une fois l'activité choisie, on s'interroge alors pour voir, comment l'exploiter dans le cadre de la classe de langue? Quelles activités choisir pour assurer une certaine progression pédagogique dans le contexte scolaire? Quel thème s'adapte le mieux aux motivations des élèves aux aptitudes du groupe, pourquoi pas, au goût de la classe? Ces interrogations et d'autres apparaissent à chaque fois qu'un enseignant averti, vient de mettre en place une activité avant de l'effectuer en arrivant en classe.

Chaque enseignant visera le but à atteindre et doit prévoir et anticiper les actions à venir pour ne pas laisser agir seulement le hasard, donc il s'immisce de plus en plus dans cette pédagogie innovatrice.

12.1. Le choix délicat des jeux

Soucieux de faire progresser ses apprenants, l'enseignant prend le plus de temps pour choisir et préparer l'activité à utiliser en classe et de se préparer, éventuellement à vérifier l'efficacité des résultats et la performance de chaque activité.

Le choix est primordial pour élargir la panoplie d'outils pédagogiques et pour adapter facilement les activités au niveau de la classe.

¹ Haydée, S. : Le jeu en classe de FLE, Clé international, coll. Technique et pratique de la classe, Paris, 2008.

Parfois le choix de l'activité est un véritable casse-tête et peut être aussi une tâche lourde et complexe pour un enseignant mal préparé, donc la planification est d'emblée urgente et inévitable. Le choix des activités se fait avec le plus grand soin, pour connaître le contenu de l'activité, on doit respecter à la fois les besoins de l'enseignement et les besoins du programme à enseigner de façon médiate, on cherche souvent et de plus en plus des textes qui stimulent l'imagination et la curiosité des élèves pourvu qu'ils lisent et qu'ils trouvent un plaisir à le faire.

On cherche et on s'appuie beaucoup sur ce besoin supposé sur des textes qui vont avec l'âge, le niveau et surtout l'attente des apprenants.

Dans ce contexte et en tenant compte du rôle important de l'enseignant que Augé a mentionné les six qualités d'un enseignant ou d'un animateur qui selon lui doit:²

- Préparer l'exercice et le choisir en fonction du niveau de langue des élèves et des buts poursuivis;
- Définir les conditions de l'exercice;
- Détailler les consignes, la durée et la manière d'opérer;
- Veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer;
- Observer le déroulement: faire le point sur les connaissances en français noter les lacunes, être attentif à la dynamique du groupe.
- Evaluer l'exercice en fonction du but, de l'objectif poursuivi.

Ce type de tâche exige donc, un long travail mêlant tous les savoirs en utilisant plusieurs ouvrages spécialisés pour assurer un important travail de préparation.

La grande variété des jeux pourrait développer la recherche et la réflexion des enseignants de langue pour concevoir et mettre en œuvre continuellement l'adaptation pédagogique de cet apprentissage concernant la familiarité du jeu et son caractère ludique.

² Augé,H ,Borot M-F &Viernas M.: Jeux pour parler ,jeux pour créer. Clé international, Paris, 1989.

CHAPITRE 1 : PARTIE THÉORIQUE

Dans cette optique, beaucoup d'enseignants, novices à cette nouvelle pédagogie, se révélaient incapables d'appliquer ce type de modèle faute d'une planification initiale.

Sur ce point important, le professeur pourra vraiment guider sa progression sur un prolongement, en fonction de l'intérêt porté par l'activité, dont l'ordre consiste à une succession qui convient parfaitement au processus de la planification, on peut distinguer trois étapes réparties : avant, pendant et après la présentation de l'activité devant les élèves.

Comme le souligne Haydée, les enseignants qui trouvent des difficultés peuvent se présenter comme suit.³

1- *«Souvent le jeu exige des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe.*

2-*Il est difficile de gérer le bruit.*

3- *L'enseignant manque d'expérience ludique et commet des erreurs dans la mise en place du jeu.*

Tous ces obstacles et bien d'autres inciteront donc, certains enseignants d'être dubitatifs face au jeu. »

On comprend mieux dès lors la présence active de l'enseignant pour répondre au besoin de la classe, en suscitant l'esprit de collaboration, l'esprit de l'entraide, en invitant tous les apprenants à participer activement au travail. Pour cela il faut qu'il crée une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance mutuelle pour bien diriger sa classe.

«L'important et qu'il crée, par sa personnalité, par sa (présence), une ambiance où il fasse bon pour la réussite du jeu. Un enseignant qui aborde ses enfants avec confiance, stimule chez eux les comportements positifs (...) De même, on observe que la personnalité d'un enseignant démocratique, stimulant, se répercute sur l'ambiance dans le groupe. C'est lui qui tiendra aux observateurs extérieurs des propos de genre: «comme il est gai de

³ Haydée.op.cit,PP,33-34.

côtoyer les enfants, comme mon travail avec eux me fait du bien. Chaque jour, ils m'apprennent quelque chose», affirme De Graeve.⁴(26-27)

Enjeu d'importance pour la réussite de ce genre d'exploitation pédagogique, le changement de rôle de l'enseignant est une nécessité afin d'éviter la monotonie du travail scolaire.

Qu'il soit concepteur du jeu ou seulement réalisateur, il doit jouer les rôles d'un animateur, d'un acteur, d'un facilitateur et même d'un spectateur.

Présenté comme le maillon fort en classe, cette bonne qualité lui permet de 'construire' le jeu, d'organiser la séance pédagogique avec souplesse et bien évidemment fixer les objectifs à atteindre lors d'une situation d'enseignement particulière.

Sa dynamique ainsi que son expérience jouent un rôle non négligeable dans la manipulation et dans l'orientation qui définissent l'action pédagogique.

Il peut aussi avoir recours à différents stratagèmes afin d'enrichir l'activité ludique et donc de penser à la manière de la conduire.

On peut donc fournir aux enfants pour conquérir progressivement leur autonomie, de mettre en place un étayage qui assure le succès de la réalisation d'un projet et contribue à établir un échange satisfaisant au sein du groupe.

« L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue » Matthey, M : 2003 :p68. ⁵

Même la relation entre l'enseignant et les apprenants passe à l'horizontalité, c'est-à-dire, à un travail interactif et collaboratif entre tous les participants et dans tous les sens au lieu de la verticalité traditionnelle où l'enseignant est le seul qui fait le travail en position de domination totale.

⁴ De Graeve,S. :Apprendre par les jeux, de boeck. Bruxelles, 2006.

⁵ Matthey, M. : Apprentissage d'une langue et interaction verbale (Sollicitation, transmission et construction de connaissance linguistique en situation exolingue),PETER LANG, Bern,2003.

13. L'aménagement de l'espace :

La classe où se déroule l'activité est l'espace ou l'environnement où le groupe se retrouve pour travailler. Elle est souvent mal utilisée. C'est là qu'on a dispensé notre expérimentation en invitant les enfants à travailler dans ce coin convivial.

En effet, la spécificité du jeu réside dans l'aménagement adéquat de la salle de classe pour exploiter pleinement l'espace et pour permettre aux apprenants de s'exprimer et à l'enseignant de les orienter afin de gérer convenablement le temps et l'espace.

Il importe qu'il règne une ambiance

détendue pour travailler en groupes

en liaison à l'activité proposée et pour permettre une autonomie aux enfants.

Il est essentiel d'aménager la salle de classe pour assurer le bon

déroulement de l'activité. Elle doit être suffisamment spacieuse pour

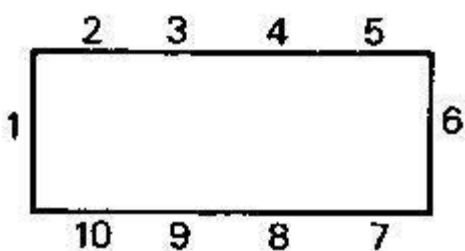
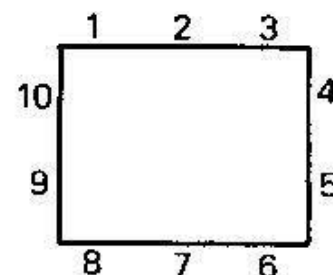
aider chaque apprenant à prendre part dans la relation des tours de rôle et facilite

également à l'enseignant de se déplacer librement de telle façon qu'il puisse

approcher tout le groupe l'un après l'autre, c'est à lui de diriger l'apprentissage, il

« tient les rênes » : tous les échanges passent par lui.¹

(Fig1)



A travers l'ensemble des activités, on peut

proposer les dispositions spatiales

correspondantes qui peuvent permettre aux

enfants de s'entendre et de se voir et favorisent

surtout

(Fig 2)

les échanges transversaux et latéraux comme le montrent les différentes figures.

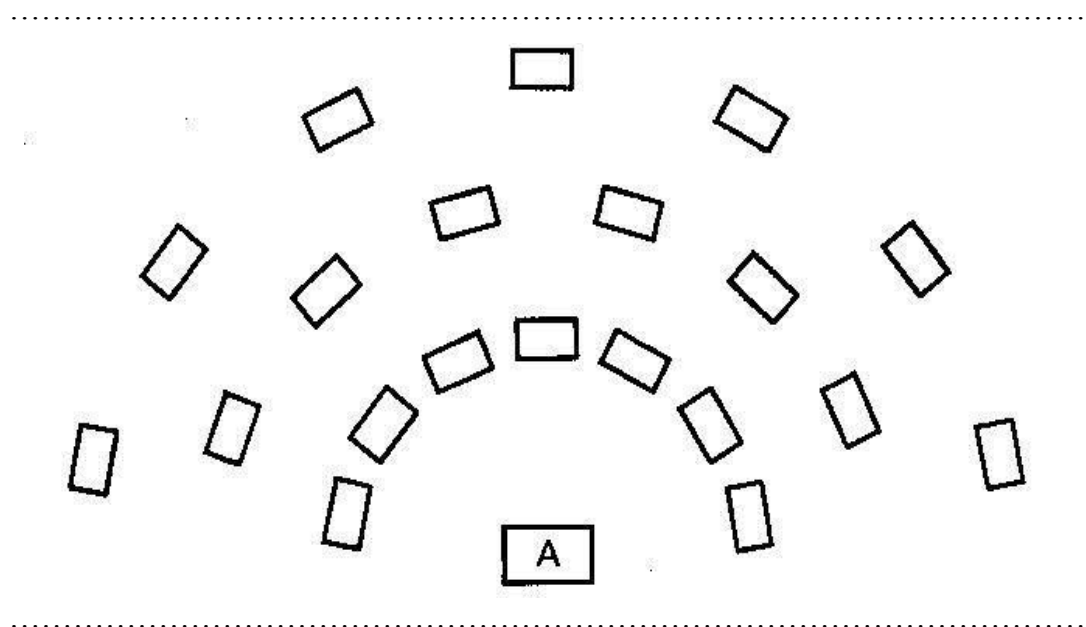
Bien installés, les participants sont attentifs, curieux et coopératifs pendant chaque présentation en salle de classe.

¹ Holec, H & Huttunen, I : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, comité de l'éducation et conseil de la coopération culturelle.

Pour beaucoup d'activités, on peut proposer des dispositions variées propices au jeu tel que ce schéma proposé par Francis Vanoy, où il est possible de développer l'expression orale de la langue étrangère d'une part et d'autre part l'accompagnement constant de l'animateur pour donner des consignes à l'auditoire.² (P169)

Table carrée ou rectangulaire (Fig.1) (Fig.2)

« Pour les groupes plus important (classes) où l'on voudrait réaliser de bonnes conditions d'échange, il faut disposer les tables (de préférence individuelles) en arcs-de-cercle concentrique, en quinconce, avec, au centre commun des cercles, l'animateur »(Fig.3).³



(Fig3)

² Vanoye, F. : Expression-communication, coll. .U ,Armand Collin ,Paris,1973.

³ Vanoye. op. cit, p170.

13.1. La disposition de la classe

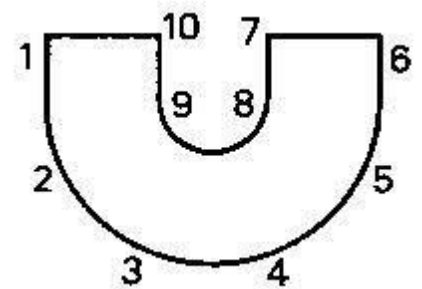
Il est essentiel de bien disposer la classe pour le bon déroulement de l'activité et pour bien contrôler les participants afin de relancer l'intérêt des apprenants. Un lieu propice à ce type d'activité pour éventuellement faciliter ce travail plaisant en groupe.

En effet, Cette disposition peut commander le succès de la séance du jeu et de son organisation.

Généralement la disposition dite traditionnelle c'est-à-dire la classe en rang est inadéquate pour ce genre d'activité vue le nombre des apprenants et l'incapacité d'interagir avec les autres membres du groupe.

Pour permettre l'interaction entre les apprenants et les aider à se contacter chacun son interlocuteur, on devrait plutôt disposer la classe soit en cercle, en 'T', ou en 'U'... (Fig.4 -5)¹

Ainsi, chaque apprenant se trouvera face à face avec les autres membres du groupe, ce qui permettra la discussion et favorisera la parole entre eux, et, d'autre part, cette disposition facilitera à l'enseignant- animateur de maîtriser



(Fig 4)

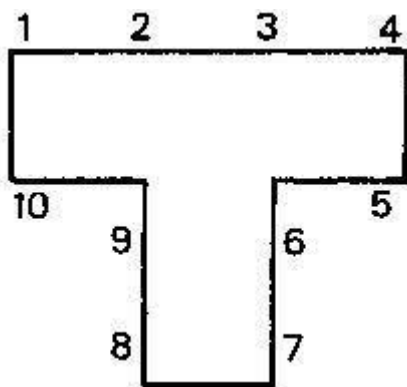
l'activité et de guider les élèves suivant les consignes fixées au préalable.

Une bonne organisation de l'espace de la classe favorise une bonne communication et une grande interactivité, le jeu dans toute sa diversité devient intéressant et l'enseignant pourra mettre en évidence l'interaction au sein du groupe.

Nous avons insisté, tout au long de notre travail, à mettre les participants à l'aise pour qu'ils puissent accomplir chaque activité sans qu'ils se sentent lassé en créant une bonne ambiance.

Bien entendu, nous nous déplaçons sans difficulté pour bien gérer et s'assurer de ces va-et-vient des participants afin de privilégier les échanges et créer une dynamique de réflexion au sein du groupe.

Ce changement de la disposition de la classe suscite l'adhésion des participants qui n'étaient pas habitués à cela, provoquant la curiosité pour la préparation au travail et une animation inhabituelle entre eux.



(Fig 5)

¹ Charles, R. & William, Ch. : La communication orale, Repères Pratiques Nathan, Paris ,1994.

Conclusion :

Lors de cette partie théorique, nous avons tenté de souligner les points forts de l'apprentissage de la lecture au cycle primaire en Algérie.

On a proposé quelques réflexions théoriques tout en insistant sur des instructions officielles et sur la base de divers avis d'auteurs et de pédagogues qui interviennent dans ce domaine.

Afin de saisir l'accès de la maîtrise de la lecture, on s'est contenté de travailler sous un angle ludique où sera proposé des jeux et des activités parascolaires en classe afin d'apprendre à lire en français langue étrangère.

Pour simplifier l'acquisition de la lecture, on a cité les éléments qui constituent vraiment un appui pour l'exécution de cette tâche pédagogique à l'école primaire.

On a pris en compte, dans ce parcours complexe, le rôle des acteurs qui sont liés étroitement à cet apprentissage.

Il convient de souligner tout particulièrement, le rôle primordial de l'enseignant qui se trouve au centre de cette dynamique, l'espace utilisé pour la réalisation de ce projet pédagogique, aussi l'importance des supports comme ressources qui convergent et favorisent éventuellement le plaisir de lire en classe.

CHAPITRE II :
LES ACTIVITÉS
PARASCOLAIRES ET
LES JEUX :
NOUVEAUX
REGARDS
D'APPRENTISSAGE
DE LA LECTURE

Introduction :

Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, nous proposons dans ce chapitre les enjeux de l'introduction du jeu et des activités parascolaires, en vogue ces dernières années dans divers institutions scolaires, qui proposent cet outil innovant comme moyen pédagogique pour l'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère.

Tout d'abord ,nous présenterons des activités avec les soubassements théoriques préétablis en nous basant sur des ouvrages récents qui se sont diversifiés et multipliés et qui traitent ce sujet ,et des auteurs qui se sont intéressés à ce type d'apprentissage par excellence et leur contribution relativement représentative et de grande utilité, en passant par Michel Martin ,Haydée Silva ,ou Nicole de Grandmont entre autres.

Dans un second temps, nous évoquerons l'intérêt et l'importance de ces activités, aujourd'hui plus qu'hier, pour cette problématique d'apprentissage de la lecture surtout pour ces jeunes-lecteurs au cycle primaire.

« il est temps de changer notre regard sur l'apprentissage de la lecture » .¹

Enfin, dans l'ensemble, nous consacrerons une bonne partie de notre travail à la pratique du jeu d'un point de vue pédagogique, vu son importance réelle et qui reste au cœur de toutes les activités effectuées en classe, en nous appuyant sur des supports authentiques et des illustrations mis en place pour accéder aux besoins des apprenants dans une véritable situation pédagogique ,visant à optimiser ce projet de manière durable.

Notre souhait est de mettre à la disposition des enseignants une ressource efficace et nouvelle pour échapper à la monotonie imposée par l'institution scolaire et d'autre part, de susciter progressivement chez l'élève le plaisir de la lecture et rendre le travail passionnant en classe.

¹ Chauveau ,Ibid. Préface.

1. Le jeu comme outil pédagogique

1.1. Un bref survol historique :

Le jeu dans l'enseignement des langues est un concept qui s'est répandu surtout ces dernières années, il est considéré comme un outil éducatif riche et complet par plusieurs pédagogues, tel que Brougère, Caillois, Huizinga, afin de dispenser un enseignement équilibré.

Comme esquisse de définition, le terme « Jeu » désigne : « l'activité physique ou intellectuelle visant au plaisir, à la distraction de soi-même ou des autres ». (Dictionnaire lexis).

Ce que nous trouvons intéressant aussi, c'est que le jeu et son utilisation en classe a une longue tradition comme l'a affirmé Haydée en répondant dans une interview :

« Les éducateurs de la renaissance l'utilisaient déjà pour apprendre le latin aux enfants... le grand classique sur le jeu est le FLE, (jeu, langage et créativité), c'est un ouvrage paru, il ya bientôt trente ans, au moment ou le jeu commençait à peine à pouvoir s'afficher sans honte, sur la scène pédagogique ».¹

Un autre indicateur important cité par l'encyclopédie qu'en définissant le mot « Comptine », affirme que l'invention des comptines était aux XVIII^e siècle pour apprendre la lecture.

Ainsi ce parcours confirme l'importance du jeu à travers le temps et que son développement s'inscrit dans le domaine d'apprentissage de la lecture et l'acquisition des langues étrangères.

D'autre part, les réformateurs de l'enseignement des langues, privilégient le jeu pour aider les jeunes enfants à apprendre la grammaire, « Depuis 1730, Devalange, dans son art d'enseigner le latin eux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent, cherchera à solliciter leur goût et proposera d'enseigner la grammaire, en particulier par la manipulation de gâteaux appelés « fours grammaticaux »... et destinés bien sûr à être au fur et à mesure consommé par les jeunes élèves », « il propose aussi pour l'apprentissage de la grammaire d'utiliser des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique (c'est la « grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant ») et le doigts de la main (c'est « la grammaire digitale »), que l'on apprend « en badinant sur les doigts ».²

Ce bref survol montre l'importance du jeu pour l'apprentissage des langues depuis longtemps.

¹ Haydée, S. « Le jeu en classe de FLE ». <http://www.francparler.org/articles/silva2005.htm>

² Puren.Ibid., p.40.

1.2. Comment jouer en classe de FLE ? :

De nos jours, il est utile de temps à autre d'échapper au cadre rigide et monotone du cours en classe et aussi, permettre aux apprenants de communiquer, de discuter et de jouer afin qu'ils puissent dans leurs connaissances personnelles.

On cherche donc constamment les moyens pour motiver les élèves et pour cela, on les pousse à réfléchir et se corriger par eux même. À cet âge- là (10 et 11ans), nos enfants ont beaucoup de choses à apprendre. Apprendre à communiquer, à écrire et à lire.

Le jeu en classe ne devrait pas être une routine d'activités, mais un projet ambitieux mobilisant toutes les compétences des participants, de plus le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage diversifiées et utiles pour susciter la créativité et la curiosité de l'élève pour l'aider à acquérir par la suite des différentes stratégies essentielles pour avancer dans l'apprentissage de la lecture et d'éviter le retour vers le cours traditionnel.

« Un classement des jeux que l'on peut proposer dans l'enseignement doit être basé sur l'objectif recherché, le jeu ayant pour l'enseignant, au contraire pour l'enfant, une visée... utilitaire et pédagogique. Un critère de choix important aussi sur l'organisation de la classe lors du jeu ainsi que sur l'indication du matériel nécessaire ». ³

Le jeu est une activité intéressante, amusante et stimulante pour l'épanouissement de l'enfant, il faut qu'il soit créatif pour favoriser, la lecture et l'écriture et motivant pour solliciter l'attention régulière des apprenants, on dit toujours que : « jouer met tout le monde d'accord et se prête à merveille pour apprendre une langue étrangère ».

Il est nécessaire de préciser encore que le jeu contribue pleinement à l'acquisition des connaissances et des compétences personnelles des apprenants il est reconnu de plus en plus par les formateurs comme utile pour l'apprentissage et ce par ce que :

- Les enfants aiment jouer, un cours ennuyeux, peut les motiver une fois formulé sous forme ludique.
- Pousser les enfants à gagner renforce leur attention ainsi que leur motivation en leur offrant un outil aussi riche et diversifié.

³Conseil de l'Europe, cadre européen commun de référence 2000.p 19. <http://portail-du-fle.info/glossaire/Cadreeuropeenapprendreenseignerevaluer196p.pdf>.

- Quand les enfants travaillent ensemble, ça les encourage davantage, contrairement d'un cours où ils travaillent seuls. Il permet d'établir les liens au sein du groupe en classe.
- Même les parents sont parfois favorables à cette expérience scolaire qui privilégie les exercices du type communicatifs et trouvent que le jeu est une source formidable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Le cas d'une chansonnette pour apprendre l'alphabet.
- Les jeux de société et les jeux coopératifs aident l'enfant à se socialiser et respecter les règles en général puis à faire comprendre la vraie valeur du travail en groupe.
- On constate une interaction et une communication entre les élèves les plus forts et les moins forts, c'est une sorte de coopération.
- Le jeu peut être un adjuvant pour l'enfant qui veut apprendre le maximum de compétences langagières en classe, de nombreux exemples seront cités dans notre travail.
- Le jeu cultive l'imagination des enfants.

Outre, d'autres pédagogues se penchent sur les activités ludiques comme processus social et culturel. Pour eux jouer c'est se socialiser, c'est aussi construire son identité, donc, la notion de plaisir est envisagée comme un facteur qu'on ne peut dissocier de l'activité ludique. Ce plaisir que nous cherchons dans le jeu, qui motive énormément l'apprenant et qui permet de trouver les lacunes à combler.

1.3. TU JOUES, JE JOUE...NOUS JOUONS

Si, on veut réussir l'apprentissage de la lecture en classe, il faut qu'on varie les méthodes, on insiste ici sur l'aspect ludique pour que l'enfant éprouve un plaisir à lire.

Dans cette optique, des pédagogues nous conseillent le jeu dans le processus d'apprentissage. Tel que Titone, pour qui, le jeu représente la force qui caractérise n'importe quel discours de l'enfant. En d'autres termes, dans n'importe quelle communication le jeu reste et restera toujours présent chez l'enfant. En effet, nous ne pouvons pas séparer le divertissement du langage car :

« ...la seule forme valable d'enseignement des langues est celle qui est axée sur l'utilisation fonctionnelle du jeu », affirme Titone.⁴

De plus, il convient aussi d'élargir et de diversifier les activités de lecture en classe pour ne pas laisser les élèves et d'autre part faire participer le maximum de participants selon les différents niveaux. Notre objectif est aussi de diversifier les situations de lecture et d'apprentissage en référence aux supports proposés ce qui nous amène à favoriser la classification proposée par Haydée en cinq catégories : les jeux de langue, jeux d'expressions, jeux d'images, jeux de défi, jeux de stratégie.⁵

1.4. La classification du jeu en classe de FLE :

Hydée Silva a dressé cette classification du jeu, qu'elle développe dans son ouvrage et que nous résumons ici :

- les jeux de langue :

Qui sont des jeux de lettres ou de mots prêtant en jeu la connaissance linguistique (ex : mots croisés) pour elle, les jeux permettent de sensibiliser les élèves à des champs sémantiques donnés, de conceptualiser certaines règles grammaticales simples, de systématiser et de réviser des objectifs grammaticaux, phonétiques et lexicaux.

-les jeux d'expression :

Ils sollicitent toutes les activités langagières de communication et l'expression orale et écrite.

Ils englobent les jeux narratifs (les histoires) qu'on peut exploiter en classe en ciblant tous les côtés possibles de la grammaire, la phonétique, le vocabulaire et aussi l'interculturel.

- les jeux d'images :

Sont des jeux fréquents en classe (des images, des fiches publicitaires...)

-les jeux de défi :

-Sont des jeux qui mettent à l'épreuve soit des connaissances soit la créativité des apprenants, et dont le mécanisme principal de jeu ...dans le dépassement de l'autre selon Haydée

⁴ Titone , R : Le jeu-langage et le langage-jeu dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, In études linguistiques appliquées n°89, Janvier- Mars 1993.

⁵ Haydée , op.cit, p.56.

-les jeux de stratégie :

Qui font appel aussi bien au sens stratégique qu'à la finesse psychologique.

Il est évident qu'une conjugaison de tous ces jeux, source d'intérêt pour les apprenants, par lesquels on peut motiver et stimuler l'apprenant à utiliser la langue et l'aider à communiquer librement.

En d'autres termes, ces jeux se complètent et s'interpénètrent, parce qu'ils touchent les différentes ressources susceptibles d'améliorer les habitudes de lecture et donc d'utiliser la langue autrement et sans difficultés.

1.5. ET SI ON JOUAIT !!

Plusieurs questions restent posées sur le jeu éducatif et son exploitation didactique parmi celles-ci :

- Comment contribue-t-il à l'épanouissement de l'apprenant ?
- Quand et comment utilise-t-on le jeu pédagogique en classe ?
- Comment exploiter les différents jeux pour susciter la motivation et pousser les apprenants à la spontanéité ?
- Est-ce qu'on peut classer le jeu comme une catégorie à part entière des autres catégories pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage ?
- Quelles activités choisir, qui satisfont à l'attente ludique des enfants à l'école primaire ?

De façon générale, le jeu est utilisé pour différentes finalités par exemple l'enrichissement du vocabulaire, apprendre les lettres et les sons, développement du langage. Il facilite également l'acquisition de la grammaire et la conjugaison, il permet aussi de faire des connaissances sur l'interculturel.

Pour Tagliante : « *Le jeu est très formateur, d'autant plus qu'il répond toujours à la fois à des objectifs de travail linguistiques et au plaisir de travailler en créant* ». ⁶

1.6. Comment organiser les activités du jeu ? :

En fait, les jeux oraux proposés en classe permettent aux élèves de créer une atmosphère de récréation, ils font partie de leur vie.

⁶ Tagliante, Ibid. p. 53.

En effet les séances de pratique aident à perfectionner la grammaire, le lexique et surtout la phonétique et pourraient également faire oublier les contraintes imposées par le cours en classe.

Toutefois , le jeu abordé en classe doit fonctionner et éventuellement rester un jeu et de rompre avec la monotonie des activités habituelles, pour cela le déroulement de la séance doit respecter :

- **les règles du jeu** : qu'on doit fournir aux participants, des règles prédéfinies, c'est à dire identifier dans le départ les paramètres à prendre en compte avant de commencer le jeu et donner des consignes claires et précises.

- **un enjeu** : après chaque activité, nous tenterons d'évaluer et de faire gagner les participants et pourquoi ne pas les récompenser par un simple droit de commencer ou de choisir un nouveau jeu.

- **des participants** : ils peuvent donner leur avis sur le déroulement de l'activité, en faisant partager leurs connaissances pour permettre une progression dans ces activités.

De sa part, Haydée distingue entre les participants en général. Pour elle, il existe deux types de joueurs : « joueurs jouant » et « joueurs joués ».

« Si le jeu, c'est l'activité, et le joueur, c'est celui qui participe à cette activité, les joueurs pouvant être soit jouant soit joués » elle précise bien cette distinction entre eux en précisant que *« les joueurs-jouant, ce sont des sujets qui participent activement à leur jeu, qu'ils veulent et qu'ils maîtrisent Les joueurs-joués sont entraînés dans une dynamique qui le dépasse : ils font partie du jeu mais n'ont pas les moyens de l'infléchir. Ce dont une pédagogie prônant l'autonomie a besoin, c'est jouant, en non de joués »*⁷.

Pour terminer, on ne peut que constater l'importance du jeu qui reste un outil excellent pour aider les enfants à travailler spontanément et « naturellement » sans aucune contrainte, car il stimule l'apprentissage en classe de FLE.

⁷ Haydée , op.cit,p.19.

2. Les caractéristiques du jeu :

Nicole de Granmont, partisane et spécialiste du jeu en classe, distingue justement entre besoins intrinsèques et besoins extrinsèques qui peuvent influencer l'application du jeu.

Les besoins qui viseront à satisfaire l'esprit de l'apprenant et principalement le besoin d'apprendre sont des besoins intrinsèques. Quand aux besoins extrinsèques, l'auteure les résume dans :

« Les besoins sollicités par tout facteur extérieur à l'individu placé dans un contexte précis inhérent aux valeurs privilégiées par le milieu où vit l'individu. »¹.

L'auteure illustre ces deux notions dans le tableau ci-dessous :

▪ Structurelles	→	▪ Psychologiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Règles du jeu</u> <ul style="list-style-type: none"> - du simple au complexe - constantes - prédéterminées - aléatoires ▪ <u>Procédure de terminaison</u> <ul style="list-style-type: none"> - par élimination - par accumulation - « premier rendu » - Improvisé ▪ <u>Organisationnelle</u> <ul style="list-style-type: none"> - par alternance - linéaire - en spirale - libre - fictive - spontanée - organisée ▪ <u>Spatiale</u> <ul style="list-style-type: none"> a – dynamique de déplacement <ul style="list-style-type: none"> - déterminée - illimitée - individuelle - de groupe - en alternance a) – statique b) Aire de jeu délimitée ou variable 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Enjeu</u> <ul style="list-style-type: none"> - système de pions - gains (argent, etc...) - gloire ▪ <u>Temporelle</u> <ul style="list-style-type: none"> - limitée - illimitée - période d'attente - période d'observation - rapidité d'exécution ▪ <u>Numérique</u> <ul style="list-style-type: none"> - individu ou groupe - individuel - à deux - à trois - plus de trois : collectif 	<ul style="list-style-type: none"> - plaisir - ruse - délasserment - imagination - joie - valorisation - patience - respect des règles - défi - gratification - esprit d'initiative

¹de Granmont, N. : pédagogie du jeu, jouer pour apprendre, éd. Logiques, Montréal, 1995. pp.58-59.

3.LES AVANTAGES DU JEU :

Le jeu est considéré comme un outil très passionnant non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant et cela en raison de la diversité d'utilisation qu'il offre et des divers atouts qu'il présente en classe.

C'est grâce au jeu, qu'on augmente davantage l'implication des apprenants dans différentes tâches réalisées en classe pour les aider à mieux réussir leur apprentissage du français langue étrangère.

Ces activités stimulantes et créatives peuvent contribuer pleinement à donner envie d'apprendre pour ces jeunes apprenants.

Comme toute activité d'apprentissage, le jeu a des avantages multiples d'ordre didactique, culturel, et même cognitif. Sa fascination et sa richesse, nous emmène à les énumérer et que nous nous contenterons ici de les signaler, Haydée présente quelques-uns et les classe en trois types distincts :¹

a/ avantages moteurs qui permettent à l'apprenant de :

- offrir une motivation supplémentaire et de mieux connaître les capacités des apprenants.
- fournir l'occasion d'exercer la motricité
- perfectionner l'habileté
- favoriser un comportement communicatif global.

b/avantages affectifs ;car il aide à :

- dépasser l'égoïsme
- explorer les rôles des participants
- apprendre à gérer le travail en groupe
- offrir de multiplier les contacts basés sur le respect mutuel.
- se socialiser avec autrui.

c/ avantages cognitifs ; car il permet de :

- renforcer le travail de classification, d'ordination et de recherche.
- contribuer à une meilleure structuration du temps et de l'espace.
- maîtriser les éléments de logique pour résoudre les problèmes.

¹ Haydée, Ibid., pp 25-26.

- développer la pensée symbolique, connaître l'environnement et développer l'expression et la communication.

D'autre part l'auteure distingue les avantages du jeu pédagogique par rapport au jeu en classe de langue, pour elle ces activités peuvent :

- faciliter le travail d'une classe hétérogène si elles sont exploitées à bon escient.
- Aussi le jeu oblige les participants à reconsidérer leur rapport au corps puis, le jeu contribue à développer des aptitudes utiles au travail de groupe.

Egalement et dans le même contexte, nous verrons l'avis de Jean-pierre Robert qui note que :

« Le jeu favorise la créativité et l'interaction, développe l'expression, permet de clarifier la pensée et d'argumenter. Il permet aussi bien d'acquérir des connaissances linguistiques (en lexique, phonétique, morphosyntaxe) que de développer des habiletés (comme observer, discriminer ou mémoriser) et des compétences (comme communiquer).² (110)

Signalons un autre avis sur ce point des avantages du jeu en classe, et en particulier pour l'apprentissage d'une langue étrangère, Chamberland, et Provost trouvent que : *« le jeu est motivant et favorise l'autonomie de l'élève »³ (p44).*

Il est important de signaler, dans ce même propos, Cuq et Gruca qui considèrent que :

« Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue ».⁴ (458).

Pour ces raisons et d'autres, on peut dire que le jeu peut offrir de nombreux avantages, tant par sa multiplicité que par sa pratique ludique et pédagogique.

Il serait alors dommage de ne pas en profiter pour attirer l'ensemble des apprenants à travailler et à apprendre dans un contexte ludique, favorisant le travail d'équipe et de communication.

On trouvera dans les chapitres qui suivent d'autres avantages du jeu pédagogique.

² Robert, J-P :Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée ,L'essentiel français ,ED.OPHRIS ,Paris,2008.

³ Chamberland, G & Provost, G : Jeu, Simulation et jeu de rôle, Presses de l'université du Québec ,1996.

⁴ Cuq, J-P.,& Gruca, I :cours de didactique du français langue étrangère ,Presses universitaires de Grenoble ,2003.

4. Le recours au jeu pour un apprentissage continué de l'oral :

Dans le programme de la 2^{ème} année primaire¹, l'accent est mis sur la communication orale présentée en situation, il s'agit bien de donner une place importante de la langue orale.

Pour ce faire, le jeu pédagogique est souvent associé à la situation de communication qui reste prépondérante dans cet enseignement, aussi la priorité est donnée aux activités orales afin d'exposer très tôt le jeune apprenant à la langue étrangère ciblée.

Dans ce même programme, le jeu est conçu principalement comme un support et un outil excellent pour des élèves débutants qui peuvent retenir bien mieux certaines notions réputées difficiles à acquérir puisqu'ils peuvent facilement évoquer des moments ordinaires de la vie pour les adapter concrètement à des situations réelles en classe.

Le programme rappelle les objectifs de l'apprentissage de français langue étrangère par des activités ludiques à l'école :

« L'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier.

Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re) produire. Par ailleurs la langue orale et la langue écrite n'étant pas parallèles, nous développerons chez l'élève une « conscience phonologique » dans le cadre d'une progression phonologique retenue pour l'élève de 2^{ème} année primaire.(...).l'apprentissage de l'oral s'organise autour d'actes de paroles sélectionnées dans le programme » (P7).

Le principal objectif de l'enseignement de l'expression orale dans le programme officiel c'est que les élèves soient capables de (*dire avec ses propres mots*) selon le document d'accompagnement qui ajoute qu'à l'oral :

« Les diverses manipulations procèdent par mémorisation, répétition, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. Il est important d'accepter toutes les réponses : mots, bribes de phrases, mots en langue maternelle... »(P9).

Pour ce qui est des activités proposées pour initier les élèves à l'expression orale, qui est parfois complexe est indispensable, on multiplie les exercices qui permettent d'acquérir les réflexes que ce soit à l'oral où pour renforcer les connaissances de la communication authentique.

¹ Document d'accompagnement du programme de français de la 2^{ème} année primaire, Décembre, 2003.

« Les jeux sont très utiles et très importants non seulement parcequ'on s'amuse, mais aussi parce que l'amusement suscite un désir de communiquer »²

Parmi les principales activités ludiques proposées pour l'oral on peut citer :³

- Le jeu autour de la comptine.
- Le jeu du téléphone.
- Le jeu de Jim.

D'autres activités sont proposées auxquelles on peut assigner plusieurs objectifs différents telles que :

- Les activités ludiques pour la lecture.
- Les activités ludiques en vocabulaire.

Par ailleurs, on distinguera aussi « les compétences à l'oral » dans les instructions officielles où l'élève « prend la parole pour s'exprimer » cité dans le document d'accompagnement qui propose les différentes séquences et l'objectif à atteindre à l'oral, comme suit :

- Séquence1 : Se présenter : donner son prénom.
- Séquence2 : Se présenter : donner son âge.
- Séquence3 : Se présenter : donner le nom de sa classe ou de son école.
- Séquence4 : Se présenter : exprimer ses préférences, ses goûts.

Il est important de faire la part, à ce niveau là, sur les diverses situations de cette notion de l'oral et mettre l'accent sur l'implication des apprenants qui s'engagent à communiquer, à s'interagir dans une perspective réaliste dans un premier temps.

Puis ,on envisagera des exercices qui abordent la question de l'oral tel que la prise de parole, les dialogues , les conversations entre les membres du groupe en insistant sur les éléments vocaux par exemple les changements intonatifs , le débit et l'intensité de la voix.

En outre, on vérifie la synchronisation de certains gestes effectués en même temps avec la réalisation verbale, fonctionnent-ils en contradiction ou interviennent-ils au bon moment ?

Dans la dernière étape, on proposera une évaluation en saisissant l'occasion pour identifier les difficultés éprouvées par les participants qu'on pourra ensuite y remédier ensemble.

² Haliwell,S :Enseigner l'anglais à l'école primaire, Longman Groupe UK,1995.

³ Document d'accompagnement. op.cit, pp.10-11.

5. JEU LUDIQUE, JEU EDUCATIF ET JEU PEDAGOGIQUE

Afin de présenter une distinction lisible entre les différents jeux, il nous a semblé évident qu'en partant du modèle proposé par N. de Grandmont qui se révèle particulièrement intéressante pour notre travail.

Nous pouvons aisément comprendre la différence et le lien entre les nombreux types de jeux.

On a cité le cas de cette auteure qui a consacré une bonne partie de son ouvrage sur ce sujet en donnant des détails indispensables qui contribuent à jeter les bases d'une meilleure connaissance du jeu.

Nous présenterons donc cette analyse, sous forme de tableaux, qui établit une classification des caractéristiques générales de chaque élément, pour elle la synthèse des qualités du jeu ludique est comme suit :¹

- n'impose pas de règle
- 1 le produit n'est pas obligatoirement : esthétique, prédéterminé, perfectionné
- 2 notions de plaisir
- 3 nécessaire au développement de tout individu
- 4 permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur
- 5 liens égaux avec : le psychisme, l'émotif-affectif, le sensoriel, le cognitif.

Par ailleurs, l'auteure classe le jeu éducatif en second lieu et elle synthétise ses qualités dans le tableau ci-dessous :

- 6 est le premier pas vers la structure
- 7 contrôle les acquis
- 8 évalue les appris
- 9 permet d'observer les comportements
- 10 fait diminuer de la notion de plaisir
- 11 devrait être : distrayant, sans contrainte perceptibles, axé sur les apprentissages
- 12 cache l'aspect éducatif pour le joueur.

¹ de Grandmont, N. : Ibid, p106.

CHAPITRE 2 : PARTIE THÉORIQUE

Nous restons toujours dans le cadre de cette distinction de Grandmont conclut et avance en 3^{ème} position le jeu pédagogique qu'elle qualifie aussi de jeu didactique, jeu de test, jeu d'exercice ou encore jeu d'apprentissage.

Pour elle les qualités de ce jeu sont :

- 13 axé sur le devoir
- 14 génère habituellement :
 - un apprentissage précis
 - fait appel à ses connaissances
 - constat des habiletés à généraliser
- 15 mécanique (style kits)
- 16 testing
- 17 peu ou
- 18 pas de notion de plaisir intrinsèque.

Nous nous coïncidons donc avec De Grandmont puisque nous retrouvons chez elle de nombreux éléments importants concernant le jeu pédagogique qui adhèrent à notre analyse des activités proposées en classe lors de notre expérimentation.

Vu l'importance accordée au jeu pédagogique et pour illustrer notre position sur ce point, nous présentons quelques éléments cités par l'auteure qui seront d'une grande utilité dans notre démarche : ²

19 -le jeu pédagogique est d'abord un jeu qui met à l'épreuve nos connaissances ; c'est aussi un jeu qui implique de la performance et de la compétition.

20 -le pédagogue aura avantage à utiliser le jeu pédagogique à la mode pour soutenir la motivation chez ses élèves.

² de Granmont, op.cit , pp 148-152.

21-il (le jeu pédagogique) deviendra un support à l'enseignement en aidant à l'évaluation des connaissances acquises et, possiblement, il pourra servir à l'autocorrection.

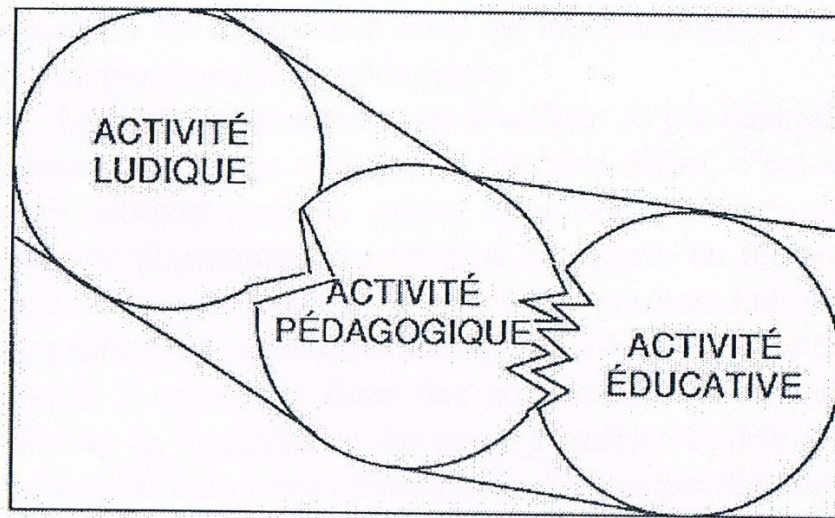


Fig : 1³

22-une mauvaise utilisation des jeux mène vite à la saturation chez les élèves, d'où le sentiment chez l'enseignant d'être obligé d'avoir beaucoup de matériel.

23-la différence entre la pédagogie du jeu et une pédagogie plus traditionnelle vient du fait que les efforts demandés expressément par le maître, tandis que, dans le cas du jeu, l'effort consenti vient de l'élève lui-même, de ses besoins, de ses goûts et de son désir de jouer, d'où une « surimplication ».

Nous venons de recenser quelques éléments qui caractérisent le jeu pédagogique selon l'auteure qui le distingue nettement par rapport au jeu ludique et au jeu éducatif.

Il nous semble que la particularité de ce jeu nous amène à l'aborder davantage dans notre parcours et de rendre compte de sa richesse en le pratiquant souvent en classe de FLE.

³ Figure présentée par De Grandmont sur la modification progressive des activités du ludique au pédagogique .p127.

6. Activités ludiques : une approche interculturelle

Depuis quelques années, on a introduit dans l'enseignement algérien, des documents pédagogiques privilégiant la notion de l'interculturel dans l'apprentissage des langues étrangères et pour permettre la découverte des cultures et des univers différents sans aucun complexe.

« L'école se doit de développer dans une perspective interculturelle sa dimension proprement culturelle » Abdallah-Preteuille.¹

Il faut signaler que l'approche ludique est perçue comme un moyen interculturel dans la mesure où on considère le jeu comme un mode de communication qui permet aux participants du monde entier de le pratiquer et de se comprendre dans divers cas.

Dans le domaine sportif par exemple, des joueurs de foot ball de nationalités différentes peuvent jouer ensemble, se comprendre et réussir leur jeu malgré la diversité culturelle et linguistique des membres de cette équipe.

Dans le processus d'apprentissage, le jeu nous permet de s'intégrer dans un monde différent de celui où nous vivons, sa dimension plurielle contribue à cette interaction entre les individus en gardant toujours sa propre identité et en respectant l'autre.

Comme on le voit, l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas seulement à enseigner comment parler ou comment communiquer, mais aussi de permettre à l'apprenant d'être en contact permanent avec la culture et la civilisation de cette langue.

*« L'enseignant de langue, à travers les textes et les documents qui servent à l'enseignement de la langue, met en permanence les apprenants au contact de la 'civilisation', 'la culture' de cette langue cible, d'un point de vue historique, sociologique, et ethnologique »*²

Si on reprend les avantages du jeu en classe, on peut dire qu'il permet de connaître et de découvrir l'autre dans une atmosphère d'ambiance et d'amitié.

Dans cette optique, Haydée propose de jouer avec un corpus de produits culturels francophones de différentes sortes (objets, expressions, plats, événements, lieux, monuments, mais aussi personnages, etc).

Pour cette auteure, on ne peut négliger la portée culturelle dans n'importe quelle activité en classe de langue.

¹ Abdallah-Preteuille, M. : Vers une pédagogie interculturelle, anthropos, 3^{ème} éd, diffusion, Economica, Paris, 1996.

² Tagliante. Ibid., p. 68-69.

« On pourra aussi faire explorer aux apprenants des manières de jouer qui leur étaient complètement étrangères, misant ainsi sur le potentiel de séduction de l'inconnu. finalement ,il est également possible de faire appel à des matrices relativement neutres du point de vue culturel même si ,comme le reste des outils mis à la disposition de l'enseignant ,tous les jeux ont peu ou prou une portée culturelle qu'il faut savoir exploiter ou bien de la nier »³ pp96-134.

6.1. Langue étrangère , culture étrangère en classe de FLE :

Il nous semble quand même possible d'introduire parfois l'élément culturel, mais qui permet de lier intimement la langue et la culture puisque l'une ne va pas sans l'autre.

C'est la « *Fin d'un 'huit clos'* », selon l'expression de Abdallah-pretceille et Porcher.⁴

Bien sûr, on peut introduire la culture dans des séquences d'apprentissage et d'aborder cet élément en classe et de choisir à chaque fois un thème, elle permet de s'ouvrir à l'autre culture, prenons à titre d'exemple la gastronomie en France, le foot Ball en Angleterre, les traditions dans les pays arabes entre autres.

« *la classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation.(...)C'est à ce titre que l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif ,puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent ,l'intérieur et l'extérieur ,le lointain et le proche.(...) il se soucie de la valorisation de la langue et la culture qu'il enseigne pour ne pas manquer de ' clients '.Par ailleurs ,comme le diplomate ,il doit assurer le rayonnement du (des) pays dont il est implicitement institué le 'représentant' .* », affirme Zarate (p11)⁵

Les contenus culturels constituent une entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages selon les didacticiens. Certains pédagogues trouvent que :

«*Les jeux culturels, qui font davantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Le jeu du baccalauréat en est un bel exemple : aux rubriques traditionnelles (pays, villes, écrivain, musicien, savant...) dont il faut remplir les cases en respectant la lettre initiale*

³ Haydée. Ibid. pp.96-134.

⁴ Abdallah-pretceille ,M.&Porcher,L. :Education et communication interculturelle, PUF l'éducateur, Paris,1996.

⁵ Zarate ,G. :Représentation de l'étranger et didactique des langues (essais),Coll.CREDIF ,Paris,2012.

*imposée, il est possible d'en substituer d'autres (comme les régions et les villes de France, les pays où l'on parle le français, mais aussi les plats typiques ou les mots clés qui représentent les stéréotypes de la France etc....)».*⁶

Alors, on peut imaginer dès le départ la réalisation d'une séance aux objectifs si intéressants qui peut se dérouler en insistant à la fois sur l'enseignement de la langue tout en restant attentif à l'aspect culturel.

L'intégration de données culturelles pourrait éveiller la curiosité des apprenants et permet l'échange interactif pendant l'enseignement-apprentissage en classe.

*« L'interculturel incarne un dynamisme, une mise en mouvement de la diversification culturelle à l'école(...).L'interculturel est, même si on le sait pas, le cœur de l'école contemporaine, sa spécificité, sa condition structurelle et quotidienne ordinaire, son mode de vie. »*⁷.

Donc, en termes d'ouverture culturelle, on peut dire que l'intégration du jeu en classe constitue indéniablement une ressource essentielle qui contribue un intérêt envers la langue à travers sa diversité et ses mécanismes variés, c'est «faire se rencontrer les cultures», selon N. Haberbuch.⁸

Dans tout les cas, on ne peut négliger cette piste de l'interculturel à ce niveau pour l'apprentissage / enseignement des langues étrangères.

Nous allons traiter ce concept dans notre partie pratique qui va suivre.

⁶ Cuq & Gruca.Ibid.,p.258.

⁷ Abdallah-pretceille, & Porcher.op.cit, p14.

⁸ Haberbuch , N. Les maisons du monde. Et l'enfant créa son jeu, initiative le furet, N° 61, p5.

7. Le matériel ou documents didactique

Pour bien gérer les activités de jeu en classe, nous devons concevoir le matériel ou les outils nécessaires, faisant référence à chaque activité. Nous pouvons nous limiter relativement à quelques outils une fois l'activité est déterminée.

La question qui s'impose à chaque fois avant d'entamer une activité en classe :

- Que doit-on réunir comme documents ou outils pour telle ou telle activité ?

Il est recommandé de se préparer et de ne pas compliquer cette mission pédagogique et bien entendu de ne pas chercher le prétexte du manque de matériel pour réussir cet apprentissage.

Il serait bienvenu d'impliquer les enfants de temps à autre, pour qu'ils ramènent des accessoires utiles, pas coûteux, qui correspondent à l'exploitation d'une activité pour qu'ils s'organisent et se préparent très vivement lors de leurs recherches des objets utilisés fixés à l'avance.

C'est ça le rôle de l'enseignant-animateur, il devrait réunir tous les moyens nécessaires pour la simple raison du bon déroulement de sa tâche. Il est là pour gérer tout, réfléchir à ce qu'on va ramener, c'est lui le planificateur et le facilitateur, il est donc conseillé pour lui de préparer les objets appropriés ou le matériel à construire soi-même, avant de commencer le travail en classe devant l'ensemble des participants.

Haydée appelle le matériel utilisé pour l'exploitation du jeu en classe "le sac à Malices" pour elle, le matériel ne garantit pas le succès d'une activité ludique, mais il peut en contribuer fortement.

«Il convient donc de se doter d'un sac à malices bien garni, permettant de préserver la surprise, de varier les plaisirs et de mieux d'adapter aux contenus du programme»¹.

Ce matériel, qui ne doit pas nécessairement, être onéreux et variés, peut être à la portée de tout le monde ; on peut même demander aux apprenants de ramener parfois des objets qui s'avèrent disponibles pour créer chez eux cette initiative de les voir investis pleinement dans la construction du jeu. Car certains aiment qu'on les associe à ses choses et qu'on les incite en amont et les encourager à cette bonne initiative collaborative.

¹ Haydée.Ibid., p42.

Depuis notre présence en classe, nous avons remarqué que le matériel était presque interchangeable et limité, ce qui défavorise de créer un environnement pédagogique efficace.

L'enseignante utilise souvent et plus spécialement le tableau qui sert lors de toutes les activités exécutées en classe.

Aussi, le manuel scolaire qui est recommandé, acheté au début de l'année par l'ensemble de la classe. Mais les élèves aimeraient bien changer de supports pour se sentir à l'aise lorsque cela est possible.

L'enseignant pourra donc diversifier les supports pour stimuler les élèves à travailler davantage en allant des supports simples comme les dés, les cartes, les feuilles colorées...ou du matériel disponible dans beaucoup d'écoles qu'on met à la disposition des enseignants et des apprenants : (matériels audio- visuels, logiciels.....)

Par exemple pour une présentation d'un jeu de rôle, on peut prévoir, des objets de décoration, des habits et des masques...)

Haydée énumère une panoplie d'accessoires utiles dont l'objectif consiste à des exploitations diverses, on cite certains d'entre eux :²

- **Des dés** numérotés de différentes tailles et couleurs. Des dés sphérique ou des dés fabriqués spécifiquement pour la classe.

Ils servent surtout à travailler les chiffres de deux à cent et plus.

- Accessoires sonores :

Ils sont utiles pour attirer l'attention des participants pour signaler le début et la fin d'une partie (tambourin, sifflet, grelots, pipeau, font partie de cette gamme).

-Toutes sortes de boites, des corbeilles de taille différente pour travailler les conjugaisons et l'interrogation. Ces objets représentent chaque groupe de participants et qui servent à accumuler des points ou pour cacher des objets...

- Jetons, pions, figurines pour tenir le score ou pour pratiquer le tirage au sort.

² Haydée. op. Cit, pp42-46.

- Chronomètre :

Qui sert à compter le temps avec précision et sans polémique et les délais pour accomplir une tâche...

Pour cette auteure «*la liste d'accessoires potentiels est infinie, tant la diversité des supports disponibles ou à fabriquer est immense*», elle nous conseille aussi, «*pour trouver des accessoires originaux et bon marché, on fréquentera les magasins d'art et de bricolage, les papeteries, les magasins de jouets et les boutiques spécialisées, mais aussi les merceries*». (p46)

Dans cette étape laborieuse, et en l'absence de ces accessoires en classe, l'enseignant peut se débrouiller, et pourra confectionner à la main ou fabriquer des objets simples qui nécessitent très peu de matériel.

L'idéal serait de bien choisir, au préalable, ce dont on a besoin afin de bien exécuter une activité et d'inciter les participants à jouer et à contribuer pleinement en utilisant ce matériel à sa convenance et de façon optimale.

8. Des jeux pour lire en classe :

A l'instar des ateliers d'écriture développée ces dernières années, on peut aider les élèves à apprendre la lecture en jouant. Une série de jeux «*qui peuvent constituer donc un bon entraînement à la lecture*» et qui ont pour objectifs, «*La reconnaissance de l'activité lexicale et un entraînement spécifique à la lecture*»¹.

Ces jeux adaptés à des objectifs et à des niveaux variés, ont connu un grand succès dans l'enseignement des langues, le cas des jeux intitulés : «*Quelques jeux vus sous l'angle de la lecture* » sont cités ci-dessous :

1- Le Rébus : idéographie et homophonie nécessitent d'oralisation :

Ce jeu consiste à deviner une phrase énigme représentée par une suite de dessin formant de véritables calembours graphiques destinés à trouver cette phrase.

Cette dernière est découpée phonétiquement en expressions ou en mots qui, pris au pied de la lettre, donnent naissance aux dessins les plus réjouissants.

Ce jeu fort synthétique pousse l'élève à chercher «les mots cachés» et de vérifier à la fin la reconstitution de la phrase.

2- Le chassé croisé : Anticipation et prise d'indices :

Ce jeu contient deux grilles, celle des définitions et celle du texte.

C'est en répondant aux définitions, qu'on obtient les lettres nécessaires à la reconstitution du texte dissimulé. Il suffit de replacer chaque lettre suivant le numéro qui lui est attribué.

3- Mots- croisés incomplet : Prise d'indices et image globale du mot :

Ici, aucune définition n'est donnée, mais il est possible de remplir la grille à partir des indices conservés.

¹ Mauffrey et Cohen.Ibid. , pp 46-50.

4- Le mot mystérieux : Reconnaissance globale du mot :

C'est une grille contenant des mots dans tous les sens. Et une liste de ces mots-là, sauf un mot mystère qu'on peut trouver en effaçant les autres mots. On donne ici la définition du mot mystère.

- Les auteurs affirment que *«ces jeux s'inspirent de jeux pour adultes, qu'on peut aisément les adapter aux divers niveaux de l'apprentissage»*.

On peut commencer par des grilles très simples qui contiennent un lexique déjà vu en classe pour tester les acquis linguistiques des élèves.

M. Martin rejoint largement cette idée de l'importance des jeux pour l'apprentissage de la lecture, quand il affirme que :

*«Si l'enseignant veut pratiquer une politique de réussite en lecteur, il faut d'abord qu'il ait le souci de la variété de manière à pouvoir s'adapter aux élève. Il doit faire porter l'effort sur la diversité des types de textes abordés, sur la diversité des supports en ce qui concerne la lecture proprement dite ; pour les exercices, il aura aussi le souci de la variété tant au point de vue du contenu que de la forme».*²

En ce qui concerne les activités décrites dans son ouvrage, et compte tenu l'intérêt qu'il donne pour la lecture, l'auteur a proposé un classement en neuf rubriques principales. Parmi elles sept sont consacrées à l'apprentissage de la lecture qu'on peut résumer dans ce qui suit :

- Activités de lecture qui font appel au sens, à la mémorisation, à la capacité d'anticipation d'une phrase ou d'un texte.

- Activités de lecture opérant une activité de combinatoire et jouant sur les diverses instances de l'énonciation.

L'auteur nous conseille d'autre part, pour ne pas laisser l'enfant lors des ces exercices de lecture, *«d'élargir au maximum l'éventail des jeux et de proposer une pédagogie plus souple et différencié. Pouvant s'adapter à toutes les personnalités».*³p102.

³ Martin, M. : Jeux pour lire, pédagogie pratique à l'école, Hachette éducation, Paris, 1999.

9. L'enfant, la lecture et le jeu :

Comment peut-on concilier d'une manière optimale entre l'acte de lire en tant que compétence polyvalente et la motivation du jeu dans un processus d'enseignement-apprentissage en classe de FLE.

En fait, cette question contenant un double objectif pédagogique : c'est l'accès à un savoir-lire pour l'enfant apprenti-lecteur, en recourant constamment au jeu comme activité amusante et motivante qui sort de la routine afin de cultiver un plaisir d'apprendre dans le contexte quotidien du contact avec les livres et les écrits en général.

Notre démarche primordiale est de susciter la curiosité de l'apprenant par l'intégration du jeu comme activité qui lui facilitera l'acquisition de la lecture en lui offrant des supports qui peuvent, dans la mesure du possible, lier la lecture qui est considérée comme activité pédagogique, au jeu qui constitue une activité ludique d'amusement et d'apprentissage.

Françoise Pouech affirme dans ce contexte que :

« La lecture peut-être considérée comme jeu dans la mesure où elle s'enracine à la fois d'une histoire socioculturelle et dans une histoire singulière et qu'elle suppose une activité préalable d'interprétation, de création, de pensée réflexive sur le monde .Mais la lecture n'est pas que jeu car c'est aussi le passage à la règle .Il ya alors quelque chose de commun entre les activités de connaissances antérieures et la lecture : c'est le caractère ludique et créatif » (p16).1

Cette citation résume bien cette relation qui lie entre lecture et jeu .Elle donne toute l'importance à la lecture sans pour autant négliger celle de la pratique du jeu qui contribue à l'épanouissement culturel de l'apprenant. On insiste sur la lecture comme activité réglementée en mettant en évidence et en valeur cette relation dynamique entre elle et le jeu pédagogique.

Afin d'aider le jeune apprenant à un bon entraînement en lecture, l'enseignant propose assez souvent des jeux de lecture proprement dit qui peuvent être utilisés pour différentes finalités allant du plus simples au plus difficiles et qui donnent attrait à ce genre d'activité.

¹ Pouech, F. : Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit, L'harmattan, Espaces théoriques, 2001.

On conçoit alors l'importance de combiner entre le travail de la lecture et la pratique du jeu « sérieux » qui s'imbriquent l'un à l'autre pour installer le goût et le plaisir de lire.

Revenons à Pouech qui ajoute « *qu'on ne s'y trompe pas, la lecture comme le jeu ne s'oppose pas à une lecture sérieuse qui aurait pour fonction de canaliser tous les efforts de l'enfant pour l'amener à une lecture 'experte' le plus vite possible.*

La lecture comme jeu s'oppose à une lecture comme déchiffrement et comme extraction d'information .Ce qui fonde le caractère ludique de lecture-écriture ,c'est qu'elle définit un espace :de remise en jeu des acquis de l'oral aux niveaux cognitif et linguistique ,de découverte de nouvelles situations de communication et de nouveaux genres ,de dialogues avec les textes ,de remise en cause de la construction psychique de l'enfant apprenti-lecteur.²

L'analyse de l'auteur révèle particulièrement intéressante puisque l'objectif premier est d'aider l'enfant à progresser dans son apprentissage et pour qu'il puisse se concentrer sur d'autres aspects à produire.

Elle oppose la lecture comme jeu et la lecture comme déchiffrement en intégrant l'aspect ludique comme critère qui permet l'intervention d'autres instances lectrices et ouvre la voie d'un processus de compréhension des activités de la lecture.

Au contraire, elle précise qu'il n'y a pas d'opposition entre lecture comme jeu et lecture sérieuse pourvu que l'enfant lise et progresse rapidement dans sa conquête de la lecture, c'est un double enjeu qu'il convient de développer pour permettre aux enfants d'apprendre avec une certaine profondeur.

Nous retrouvons, encore une fois, cette idée où l'enfant peut conquérir cet univers d'imagination, en lui donnant les moyens de comprendre, à se construire une culture. C'est grâce à la lecture et au jeu qu'on suscite chez lui ce plaisir d'apprendre.

Pour Picard, la lecture littéraire est effectivement un jeu « *il existe une corrélation constante entre dénaturation de la culture littéraire (de la littérature) et abandon d'une des composantes jeu tel du qu'il a été décrit* » (p37).³

² Pouech. op.cit, p31.

³ Picard, M. : La lecture comme jeu .Essai sur la littérature , ed.Minuit, Paris, 1986.

CHAPITRE 2 : PARTIE THÉORIQUE

L'auteur ajoute, dans ce même ordre d'idée, que « *la lecture est bien, fondamentalement, un jeu, et, à partir d'un certain degré, un art.* »(p29).

Enfin, nous concluons et nous partageons cette idée de complémentarité des deux éléments que Picard, lui-même, a confirmés dans ces dernières citations.

Ces deux notions vont de paire, on pense que le jeune apprenant trouve du plaisir en lisant. Donc, il apprend à lire par le biais du jeu. Au lieu de se lasser, il va s'amuser tout en apprenant.

Tel est exactement le message que nous voulons transmettre aux éducateurs pour qu'ils mettent en place un travail différencié et de proposer des activités qui pourraient ainsi intégrer le jeu en lecture dans un continuum acquisitionnel de l'apprentissage de la lecture.

10. Les types d'activités parascolaires :

Comme nous l'avons souligné dans la première partie, une mosaïque de types d'activités parascolaires permet aux enseignants de mener à bien des exercices pour mieux gérer la diversité des projets abordés en classe de langue et suscite l'intérêt des apprenants.

Michel Colin et Charles Coridian définissent le terme « *parascolaire* » comme :

« En France, la notion de 'parascolaire' sert à désigner des produits d'aide à l'apprentissage qui sont en rapport avec l'enseignement dispensé par l'institution scolaire, sans que celle-ci en prescrive l'utilisation. Dun usage facultatif en dehors de l'école, leur acquisition est laissée au libre choix des parents et des élèves »¹(p11).

Le but essentiel est de fournir aux apprenants les moyens nécessaires qui favoriseraient l'émulation, compte tenu les difficultés rencontrées en terme de grammaire, vocabulaire ou encore les fonctions langagières.

« La variété des jeux qui peuvent être exploités dans une classe de langue est telle qu'il est impossible de dresser une liste exhaustive »²

Afin de réussir cette tâche en classe, nous invitons les enseignants à une plus grande implication des apprenants pour qu'ils choisissent par eux-mêmes, les supports nécessaires à découvrir ou de négocier avec les apprenants la démarche à suivre lors du travail.

« Cet outil pédagogique peut s'adapter à diverses situations de classe et répondre à divers objectifs : tout dépend de la règle ou plus exactement de la grammaire du jeu, c'est-à-dire de la consigne et de l'objectif recherché »³

L'exploitation des activités parascolaires exige pour les enseignants une plus grande capacité d'organisation pour pouvoir réaliser à bon escient ce type d'activité et pour contrôler soigneusement les textes qu'ils proposent dans les situations scolaires.

¹ Colin, M. & Coridian, Ch. : Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?, INPR, Paris, 1996.

² Cuq et Gruca. Ibid., p457.

³ Cuq et Gruca. Ibid., p457.

Essayons de dresser une liste quasi-exhaustive de ces activités, selon la classification qui suit :

➤ **Exemples de types d'activités parascolaires :**

• **Types accompagnant l'image :**

- Caricatures
- Affiches humoristique sans ou avec parole.
- Photographies de presse.
- Recettes de cuisine.

• **Types en vers :**

- La chansonnette.
- La comptine.
- La fable.
- Les charades.

• **Types narratifs à lire :**

- L'album de jeunesse.
 - Le conte.
 - La saynète.
 - Le texte théâtral.
- Ces textes contribuent à diversifier l'enseignement et aussi à le rendre intéressant.

Nous reprendrons dans le détail des supports pour pouvoir montrer la diversité et comment exploiter certains d'entre eux dans notre itinéraire expérimental en situation de lecture.

10.1. Exploiter la B.D pour mieux lire :

L'utilisation de la BD en classe a un grand intérêt ; elle présente un genre très riche qui permet non seulement d'explorer son côté littéraire mais aussi elle peut être un accès à lire l'image.

L'étude de la BD motive les jeunes apprenants afin qu'ils découvrent un autre genre de support où il y a une conjugaison d'un support oral (ce qui est écrit) et un support visuel (présence de bulles et de cases avec des illustrations) sans négliger la structure du récit littéraire et la présence des personnages.

C'est pourquoi , nous nous attacherons à dire que la BD permet aux apprenants d'apprendre à lire et à connaître la culture d'autrui.

Mauffrey et Cohen affirment que :

*« L'avantage de la BD est d'intégrer l'écrit dans l'image nécessaire, complémentaire du texte. Ce sont donc les indices prélevés dans ces images signifiantes qui permettent d'anticiper et souvent de deviner le contenu des bulles ».*¹

Du point de vue éditorial , la BD est produite en quantité, elle peut être lue par tous , adultes, adolescents et enfants.

On peut l'exploiter en salle de classe comme n'importe quel autre support pédagogique.

En quoi la BD peut-elle être un support d'activité sur la lecture dans la classe de FLE ?

Baron-Carvais résume parfaitement cette nouvelle manière d'aborder ce type de document authentique des plus motivants qui offre différents atouts en affirmant que :

*« La BD est de plus en plus utilisée pour l'apprentissage des langues, on la qualifie de (langage libérateur) ».*²

De plus, elle permet à l'élève de développer certaines stratégies de lecture, telle que la prise en compte des différentes informations pour participer à ce qui se passe dans l'histoire, et surtout le rôle que pouvaient jouer les images contenant dans la planche qui sont utiles pour l'apprentissage de la lecture et sa compréhension.

C'est pourquoi, les exercices que propose la BD sont diversifiés d'un point de vue pédagogique, nous citons, entre autres ci-après des exemples de fiches de séances de cette exploitation dans un contexte d'apprentissage :

¹ Mauffrey et Cohen. Ibid., p.126.

² Baron-Carvais , A :La bande dessinée(numéro spécial), coll. .Que sais-je ,2212 n° 5, P.U.F, Paris, 2007.

a) jeux d'écriture :

On propose ici une série de bulles dont le contenu a été effacé totalement ou partiellement, ensuite, on demandera aux élèves de s'aider pour les indices fournis et par l'image de retrouver les dialogues et de vérifier à la fin avec le texte original qu'on peut leur fournir après avoir lu les différents essais.

b) les bulles inversées :

L'objectif principal de ce jeu est d'identifier la ou les bulles qui ne sont pas à leur place initiale. Ici l'apprenant doit retrouver l'ordre des vignettes en lisant et en respectant la cohérence textuelle du récit.

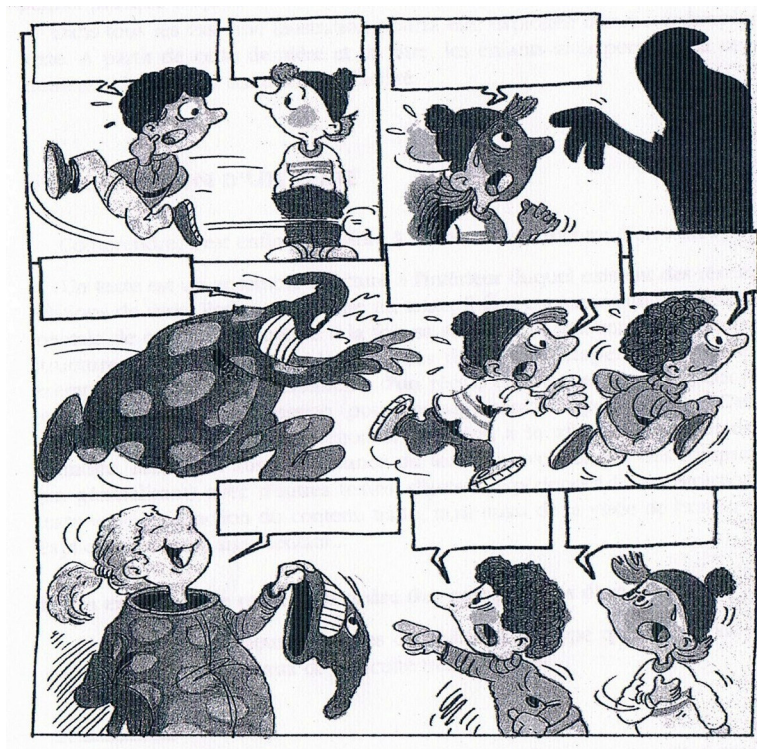
c) Reconstituer un puzzle :

C'est une activité qui est un peu complexe, mobilisant plusieurs compétences, telle que l'imagination, la perception.

Cette tâche de structuration est réalisée en cherchant dans le texte et dans l'image pour connaître l'ordre des vignettes l'une après l'autre.

Il suffit d'observer le rapport texte-image et insister sur la structuration du récit et sur les suites logiques des images.

fig :1³



³ Exemple présenté par Bentolila .et.al.p116 : « Lire une bande dessinée sans texte ».in, la lecture : apprentissage, évaluation et perfectionnement. Coll. Théorie et pratiques, Nathan, 1995.

d) Réaliser une mini-BD :

L'avantage de cette activité, c'est de privilégier l'oral et l'imagination de l'élève ce qui permet la liberté d'expression et donne lieu à un prolongement du débat et l'interaction entre les groupes de la classe. On pousse les élèves à imaginer des histoires courtes et d'autres à dessiner quatre ou cinq vignettes qui se suivent pour bien raconter une histoire. La démarche permet en effet de varier les cadrages de la planche puis de placer les personnages et à montrer clairement les paroles et les actions de chacun d'eux.

On peut même partir d'une BD muette pour « faire parler » les élèves, c'est un véritable déclencheur d'expression et permet de travailler un grand nombre d'actes de langage. (fig. 1)

« Les bandes dessinées sont très bien connues des enfants (...), la B.D est un genre valable en soi et peut être considéré comme « un tremplin » pour les lectures plus variées. »(Therriault, 1994).⁴

Pour toutes ces raisons, on peut certes affirmer qu'il est souhaitable de varier les activités de la BD, ainsi que les pistes d'investigation, cela contribuera à donner le goût à ce type de textes dans l'apprentissage du Français langue étrangère.

⁴ In, Giasson, J. : La lecture de la théorie à la pratique, coll. outils pour enseigner, de Boeck ,3^{ème} éd.2006.

10.2. Les comptines :

Au primaire, les enfants apprennent plusieurs comptines qu'ils mémorisent par cœur on remarque en effet, le programme de 3^{ème} A.P (1^{ère} année de français) que la comptine est omniprésente dans le manuel scolaire (cf. annexe n°5), elle est utilisée surtout parce qu'elle est courte, simple et facile à lire. Cependant la répétition des mêmes sons et rimes obligent les élèves à mieux prononcer et de faire attention aux différents phonèmes...Martin affirme que :

« Les comptines permettent de corriger des défauts de prononciation à l'oral, d'affiner l'expression des élèves et d'accroître leur vocabulaire. A peu près toutes les structures des phrases peuvent être travaillées de manière ludique mais efficace » .)¹

On peut aisément constater que la comptine peut aider l'élève à mieux lire et à mieux mémoriser parce qu'elle a l'avantage *« d'être connue par cœur, elle est amusante et ses rimes aident non seulement la mémoire, mais aussi permettent la reconnaissance des sons qui se répètent »*(P61)

D'autres comptines agiront sur la mémorisation, le repérage visuel où on incite l'élève à repérer par exemple les strophes, ou la ponctuation, ou même les alinéas..

Pendant l'évaluation du degré de mémorisation, l'enseignant demande aux apprenants de réciter telle ou telle comptine ou encore de la restituer et de la mettre en ordre.

Aussi, la comptine peut être jouée en classe pour vérifier la présentation orale du texte en adoptant un ton convenable, et en respectant le rythme, utiliser les rimes et les gestes et restituer l'émotion spontanément contenue dans ce même texte.

« Les jeux de langage, qui caractérisent l'activité poétique dans les textes, sont présents dans toutes sortes de pratiques (...), notamment dans la comptine et chansons qui accompagnent l'activité ludique » (Schmitt et Viala p118)²

10.2.1. La comptine et l'onomatopée :

Nous nous intéresserons aussi aux différentes pratiques qui peuvent être réalisées en introduisant la comptine en classe qui traduit des cris ou des bruits divers.

¹ Martin, M.Ibid, p61

² Schmitt, M.P. & Viala, A. : Savoir lire, précis de lecture critique, Didier, Paris, 1982.

On tâchera dès lors à procurer la joie en la chantant, il faudra également impliquer le corps en favorisant justement le rythme et le geste.

Dans le cadre des activités utilisant la comptine, nous croyons fermement que l'onomatopée aide les participants à la bonne prononciation des syllabes qui se répètent, à reconnaître deux phonèmes qui sont proches et facilite à mémoriser le texte lorsqu'on associe le geste et le son.

Il serait important que les enseignants de français pratiquent ce type d'activité, même occasionnellement, pour ainsi briser la monotonie des cours toujours semblables de lecture.

Il serait intéressant d'impliquer d'avantages les enfants et attirer leur attention tout en définissant en amont les objectifs visés pour chaque comptine. Progressivement, nous essayerons d'enrichir notre corpus en utilisant essentiellement des comptines qui riment et d'autre part nous orientons les élèves à retrouver le plus grand nombre de mots possibles qui commencent par la même syllabe ou le même phonème.

Lors de cette séance, on évalue indépendamment l'échec ou la réussite de la lecture, on s'attachera à corriger les erreurs de prononciation du fait de nombreuses répétitions.

Dans une telle perspective, l'enseignant peut fournir une multitude d'exemples et de choisir avec soins les comptines pédagogiquement fondées, compatibles au niveau de la classe et dont l'utilisation est clairement formulée.

11. La vidéo ludique ou jeu vidéo

Aujourd'hui l'usage des systèmes informatiques permet l'apprentissage du FLE d'une manière ludique. Ces supports d'information et de formation peuvent avoir un impact réel et efficace sur l'accès non seulement à la lecture mais aussi à l'écriture.

La vidéo ludique est définie par l'office Québécois de la langue française comme :

*« Une œuvre audiovisuelle interactive et ludique dont le contenu est programmé et diffusé sur un support de stockage qui en permet l'affichage sur un écran, où le joueur contrôle l'action qui s'y déroule, à l'aide d'un périphérique de jeu, dans le but de divertissement ou de compétition »*¹

Dans ce cadre d'action, le ministère de l'éducation nationale en Algérie a réaffirmé la nécessité de promouvoir l'introduction des technologies numériques en dotant tous les établissements scolaires (écoles, collèges, lycées), d'outils informatiques nécessaires et efficaces et cela depuis quelques années. Nous retiendrons les extraits d'articles de journaux où nous pouvons lire : *« le ministre de l'éducation nationale révèle que le projet d'envergure prévalant actuellement au niveau de son département concernera la généralisation de l'outil informatique sur l'ensemble des établissements éducatifs, ceux du primaire compris ; dans la perspective de moderniser notre système éducatif, nous faisons en sorte que l'informatique arrive à tous les établissements scolaires »* dira-t-il en substance.²

De son côté le journal « La voix de l'Oranie » ajoute que :³

« L'année passée, on a affirmé que l'état avait dégagé la somme de 16 milliards de dinars pour doter les écoles de matériel informatique en leur assurant une interconnexion à la toile on parle également de l'introduction de la matière informatique dans les examens de fin d'année 2010, dans le cadre de la réforme de l'école » ceci dit que la généralisation de l'utilisation de l'outil informatique est inscrite dans le programme officiel du ministère pour

¹ www.oqlf.gouv.qc.ca/consulté le 10.10.2012.

² Liberté (quotidien) du Samedi 10.mars.2010.

³ La voix de l'Oranie (journal) du Mercredi 06.mai.2009.

permettre aux apprenants l'accès à un enseignement de bonne qualité et à l'enseignant de disposer de moyens dont il a besoin pour diversifier les modes d'accès à l'information. »

Néanmoins, l'obstacle majeur dans de nombreux établissements est l'absence de formation des enseignants qui devraient participer à des stages afin de pouvoir maîtriser ces nouveaux supports et de prendre en charge cet apprentissage qui leur permet d'acquérir une attitude positive à l'égard de ces nouveaux médias.

« ...malgré l'optimisme du ministre de l'éducation nationale, il faut savoir qu'un grand nombre d'établissements n'en connaissent pas encore l'usage, malgré son intégration dans le sphère éducative.

Les professionnels et les enseignants veulent, en tout cas, pousser le débat plus loin en organisant des états généraux de l'enseignement de l'informatique dans les écoles et lycées d'Algérie, avec comme objectif faire le bilan de la courte expérience acquise dans ce domaine », ajoute la voix de l'Oranie.

11.1. Le défi du numérique en classe de langue

C'est dans ce contexte que Cuq et Gruca utilisent l'expression des « *classes modernes* » qui associent les médias multiples « *rendant disponibles sur le même support du son, de l'image et du texte* ». ⁴

Pour eux le multimédia : « *est un moyen de plus en plus globalisant de développer les compétences langagières* », en effet, on travaille la langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels, affirment les auteurs.

Donc le recours aux ordinateurs sert les objectifs à atteindre par l'enseignant et nous offre de nouveaux moyens favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'autre part, Mauffrey et Cohen justifient l'usage de l'ordinateur par ce qui suit : ⁵

- Pour résoudre certaines difficultés d'enfants en situation d'échec ou pour pouvoir manipuler l'appareil et faire les exercices qui le poussent à lire.

⁴ Cuq et Gruca. Ibid. 463-464.

⁵ Mauffrey et Cohen. Ibid., pp197-206.

- Pour perfectionner et d'affiner la lecture, par la pratique d'activités que l'enseignement ne peut offrir avec ses moyens habituels.

Dans le même ordre d'idée, Plusieurs activités proposées par ces auteurs et qui contribuent à l'apprentissage de la lecture en utilisant l'ordinateur permettant un mode de consultation interactif, parmi celles-ci, on cite à titre illustratif :

- Exercices d'anticipation (Tests de closure).
- Exercices de discrimination perceptive et d'anticipation.
- Exercices pour aider à la structuration de l'écrit.
- Exercices d'accroissement de la vitesse.

Outre l'avantage de permettre l'interaction en petits groupes, ces exercices facilitent également les conditions de lecture en assurant la lisibilité, la qualité et la vitesse des textes.

Même s'ils ne sont pas toujours disponibles dans les établissements scolaires, il est possible de se doter du minimum de ce matériel technologique pour initier nos enfants à cette révolution informatique qui ne cesse de se développer dans le monde d'une seconde à une autre.

12. Plaidoyer pour le jeu en classe de FLE :

Depuis quelques années, nous constatons de plus en plus de pédagogues et d'enseignants qui sont fascinés par l'utilisation du jeu en classe en raison de son exploitation pédagogique et sa diversité, en effet ce sujet, et par son importance, soulève de nombreux débats.

On accorde une place essentielle au jeu à l'école et on trouve une satisfaction à le réaliser avec les apprenants. Nous allons examiner quelques cas de figures dans ce qui suit.

Parmi les nombreux didacticiens qui prônent le jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère Gille Brougère qui affirme : *«nombre d'éducateurs, à la suite de biologistes ou de psychologues, vont trouver dans le jeu la trace d'une éducation naturelle : récapitulation, pré-exercice, auto-éducation, autant de façon de considérer le jeu comme le lieu d'un apprentissage constitué par la nature elle-même, proposé au pédagogue qui sait voir la nature»*.(p261)¹

Certes l'utilisation du jeu en classe de FLE constitue plusieurs avantages, comme nous l'avons déjà évoqué, il contribue à développer aussi la compétence de communication chez les apprenants-joueurs.

Brougère ajoute aussi que : *«le jeu peut entrer dans l'école, devenir le projet éducatif de l'institution, tracer la voie d'une éducation qui sait respecter la nature. Pourquoi créer des méthodes et motivations artificielles quand la nature peut nous livrer le moyen qu'elle a adopté, ou ce qui revient au même, qui aurait été ratifié par la sélection naturelle»*.

Dans l'ensemble, le jeu en classe prend son intérêt à partir d'autres activités d'expression orale et écrite et qui visent à développer les connaissances et compétences linguistiques.

«Cependant le jeu entre dans une école où il est déjà présent sous les autres formes de récréation et de la ruse sans qu'il soit toujours possible de distinguer de façon nette des différents statuts.», affirme l'auteur.

Les élèves sont alors une partie prenante dans cette tâche, on peut les consulter à tout moment, on peut également les motiver en les impliquant davantage dans les différentes activités, soit en leur attribuant un rôle dans telle ou telle activité soit en leur demandant de rechercher les informations qui les intéressent pour favoriser la créativité chez eux.

¹ Brougère, G. : Jeu et éducation, L'Harmattan, Paris, 1995.

«Par ailleurs cette nouvelle vision du jeu comme activité sérieuse, au moins pour l'enfant en développement, ne détruit pas les autres visions d'un jeu qui s'oppose au travail s'avérant ainsi définitivement frivole», affirme Brougère qui ajoute également «on aura compris que la rupture romantique va produire une nouvelle strate dans les relations entre jeu et éducation, sans conduire à la disparition des précédents. »

C'est pourquoi, nous considérons le jeu comme activité pédagogique utile en classe. Son introduction en classe facilite l'échange des informations entre le groupe-classe et permet de mieux réussir l'apprentissage d'une langue étrangère d'une façon stimulante et ludique.

La flexibilité de l'utilisation du jeu contribue à éliminer les différents obstacles rencontrés au cours de la réalisation de cette tâche et qu'on peut enseigner avec plaisir.

Notons également l'utilisation du jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère, d'où l'intérêt particulier abordé par Cuq et Gruca qui affirment d'autre part que :

«Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue». ²

Ils ajoutent d'une autre part *«a noter que la plupart des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs de la classe».*

D'autre part, dans son ouvrage « Les jeux et les hommes », R. Caillois, s'est penché aussi sur le rôle du jeu dans notre vie et l'a analysé en six notions différentes : (PP11-15).³

-Notion de totalité fermée, complète au départ et immuable.

-Idées de limites, de liberté ou d'invention.

- Idées complémentaires de chances et d'habiletés, de ressources issues du hasard (...) et de la plus ou moins vive intelligence qui le met en œuvre »

- Idée de risque.

-Système de règle « impératives et sans appel »

² Cuq & Gruca. Ibid., p.258 et p458.

³ Caillois, R. : Les jeux et les hommes, Gallimard, Paris, 1958.

-Latitude ,facilité de mouvement.

Nous retrouvons ici plusieurs idées caractérisant le jeu comme la liberté, l'invention, le risque, les règles et la latitude, qui pourraient sans doute étayer un enseignement efficace des langues étrangères.

Une simple analyse du champ sémantique , nous permet d'évoquer des termes qui reviennent souvent et qui tournent autour cette notion du « jeu », qu'on résume dans ce qui suit :

« passer le temps » « liberté » « enfants » « diversité » « spontanéité » « coup de chance » « règles » « espace » « rire ».....

L'auteur a dressé plutôt une classification en six aspects différents ,pour lui le jeu serait une activité qui peut être :

-**libre** : une activité doit être choisie pour conserver son caractère ludique.

-**séparée** : on doit limiter l'espace et le temps et le fixer dès le départ.

-**incertaine** : l'issue n'est pas connue à l'avance ;une certaine latitude d'invention est laissée à l'initiative des joueurs.

-**improductive** : qui ne produit ni bien ni richesse , sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs.

-**réglée** : soumise à des règles et des contentions qui suspendent les lois ordinaires , instaurant momentanément des lois nouvelles.

-**fictives** : accompagnée d'une conscience fictive de réalité seconde par rapport à la vie courante.

Parmi les partisans du jeu comme activité , nous retenons l'avis de J. Henriot qui distingue de sa part, trois niveaux de l'activité ludique : (⁴pp 17-18.)

-**le jeu lui-même** : « ce à quoi joue celui qui joue », autrement dit , les règles du jeu.

-**le jouer** : « ce que fait celui qui joue », et c'est l'idée de l'acte lui-même.

⁴ Henriot, J. : Le jeu, (2ème édition), PUF, Paris, 1976.

-l'être jouant : « ce qui fait que le joueur joue », c'est-à-dire, les conditions qui l'amènent à jouer.

C'est ici qu'apparaît l'importance du jeu en tant qu'activité libre, se situant dans un espace et dans un temps définis.

A son tour, Huizinga, affirme que « *le jeu est une action libre comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité : qui accomplit un temps expressément, se déroulent avec ordre selon les règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystères.* »⁵P35.

Ce bref aperçu sur les variantes du jeu que ces auteurs ne manquent pas d'énumérer dans leurs ouvrages, sont à tel point liées les unes aux autres et reviennent souvent pour aborder ce sujet d'un point de vue général et d'étudier ses enjeux en particulier.

⁵ Huizinga, J. : Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu, Gallimard, Paris, 1951.

13. La Rhétorique ludique :

L'impact motivationnel à l'utilisation du jeu est très important, c'est dans ce sens qu'on note que le lexique relatif au terme « ludique » ne cesse de s'enrichir en langue Française. Il s'agit d'une plateforme à destination de tous ceux qui aiment ou veulent se renseigner sur ce domaine ou ceux qui voudraient avoir des connaissances nécessaires.

En plus du préfixe « ludo » qui se réfère au jeu, on trouvera des mots tel que : ludothèque, ludologue, ludothécaire, vidéoludique , ludothérapie...

Ces mots et d'autres constituent un stock riche et varié de ressources pour les intervenants afin d'en puiser selon leur besoin d'apprentissage.

Pour permettre aux apprenants de jouer en classe, à côté des activités que nous connaissons déjà, on peut proposer parfois quelques figures rhétoriques les mieux adaptées et qu'on appelle aussi les jeux de mots qui sont toujours aussi efficaces et sont très appréciées en raison de leur simplicité à condition de les utiliser avec mesure.

On peut enrichir le corpus de ce genre d'activité, en demandant aux apprenants de consulter le dictionnaire de langue française ou d'autres ouvrages de langue.

A chaque fois, nous donnons quelques exemples et, le cas échéant, l'enseignant ajoute des remarques sur telle ou telle figure et la façon de l'exploiter dans la classe en petits groupes.

Il est important que les participants travaillent et ramènent le maximum d'exemples qu'ils trouvent chez eux, puis on les invite à les lire devant leurs camarades qui à leur tour notent, comparent et corrigent les différentes propositions, et par la même occasion l'enseignant peut choisir les meilleurs exemples au fur et à mesure de la lecture. Le principe de cet exercice actif est donc de favoriser l'acquisition d'un nouveau lexique en travaillant, soit oralement, soit par écrit.

Les apprenants aimeront sans doute proposer ce qu'ils ont trouvé en s'amusant.

Une fois familiarisé avec cette activité, les apprenants seront capables d'associer de nouvelles combinaisons présentes dans des mots nouveaux.

➤ **Exemples d'activités des jeux de mots:**¹

Nombreuses sont ces activités ludo-éducatives, qui permettent d'associer le travail au jeu, parmi celles-ci, nous allons citer quelques unes.

¹ Vocabulaire- Le Robert & Nathan- éditions, Nathan, Paris, 1995.

a) le palindrome :

C'est un mot, ou un groupe de mot qu'on peut lire aussi bien de gauche à droite que de droite à gauche. Ex : Le mot « Radar ».

b) L'anagramme :

Lorsqu'on modifie l'ordre des lettres dans un mot pour obtenir un mot de sens différent.

Ex : Gardienne → Grenadine

c) Le boustrophédon :

C'est lorsqu'on transcrit graphiquement les mots de droite à gauche, et non pas de gauche à droite comme on le fait en français.

Ex : eiliérim (Mireille)

d) Le calligramme :

C'est agencer le texte de façon à dessiner approximativement l'objet évoqué.

- Ces quatre exercices peuvent être proposés séparément et c'est à l'enseignant de susciter la motivation afin qu'il réussisse cette tâche, quelles que soient les difficultés rencontrées.

L'objectif primordial est de travailler plus spécifiquement le lexique d'une langue étrangère d'une façon attrayante.(fig 1).

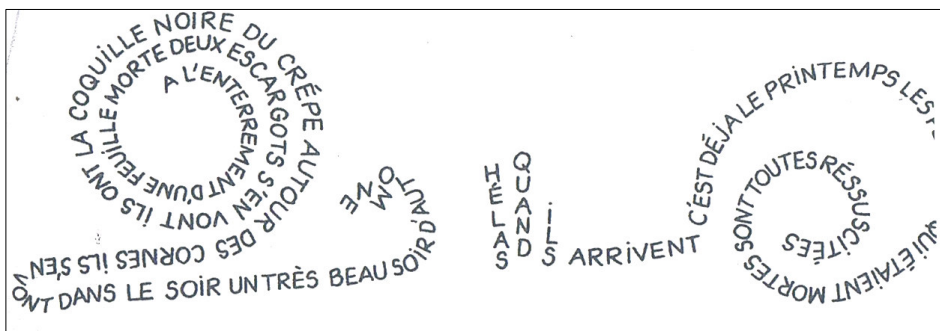


fig :1²

e) les mots images :

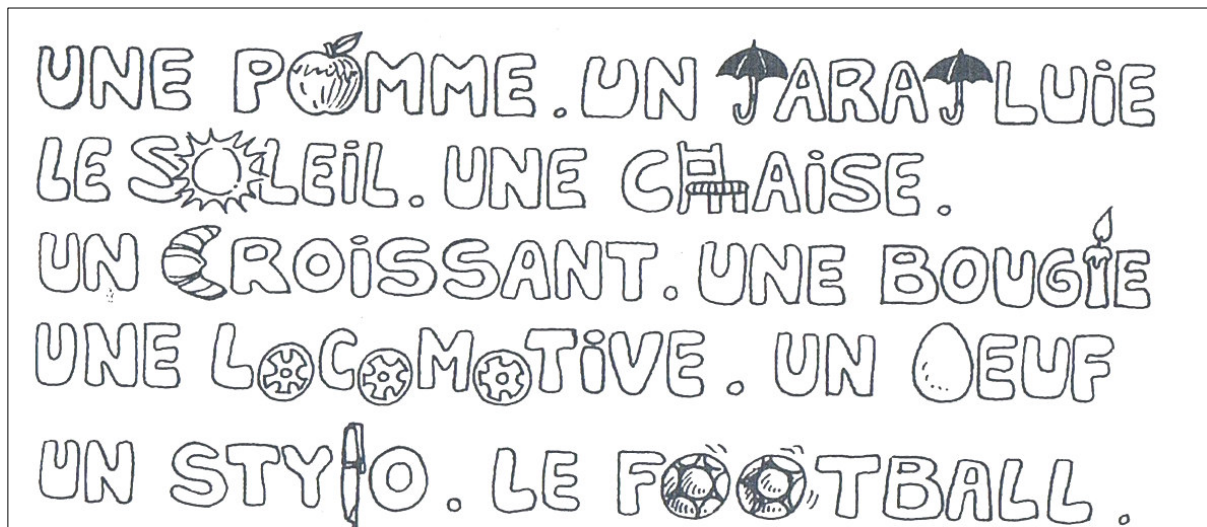
Ce genre d'exercices consiste à trouver des mots dans lesquels on peut remplacer une lettre ou plusieurs, dans un texte par une image proche du sens du mot.

² Exemple des calligrammes, présenté par Bentolila.et.al.Ibid, p102

« L'aspect ludique de cet exercice est important : à travers le jeu sur le sens et la forme l'enfant apprend à utiliser et à maîtriser un peu mieux le système phonographique et orthographique », Bentolila et al (p107).(fig 2).

Fig. :2³

4



Ici, l'auteur propose la question suivante : « voici quelques mots, essaye à ton tour d'en écrire quelques-uns », et d'autre part il trouve que, « l'aspect ludique de cet exercice est important : à travers le jeu sur le sens et la forme l'enfant apprend à utiliser et à maîtriser un peu mieux le système phonographique et orthographique »

Enfin, on peut constater la richesse et la diversité de ces exercices qu'on peut pratiquer en classe.

On peut également envisager des objectifs et des orientations nouvelles, chaque fois qu'il est possible, pour appréhender telle ou telle activité et que le travail final peut porter ses fruits.

³ Exemple sur les mots images, présenté par Bentolila .et. al. Op.cit.p107.

⁴ Bentolila, p107.

14. Les participants :

Le jeu en classe est le moteur déclencheur de la motivation pour l'ensemble des enfants qui pourront ainsi aborder la lecture d'une manière ludique et l'engouement pour ce genre d'activité surtout au primaire.

Rappelons que la priorité de l'enseignant est de réfléchir avec soin sur une mise en œuvre et de prévoir de nouvelles activités pour permettre aux participants, acteurs principaux, de progresser dans leur apprentissage en jouant.

« Mais le jeu est surtout un moyen unique de motivation, les apprenants ne jouant pas seulement pour apprendre mais pour le plaisir de jouer et ...gagner ! Quant à l'enseignant, le jeu lui permet de diversifier sa pédagogie et d'intégrer à la vie de la classe des élèves rebelles à toute une forme d'enseignement. », affirme J-P Robert.¹

On ne peut négliger le rôle des participants dans la réalisation d'une activité, on les invitera davantage à réfléchir et de proposer des éventuelles pistes ou à confectionner telle activité concernant la mise en pratique en classe.

Ils peuvent également tracer un programme adéquat pour le bon déroulement de la tâche à accomplir ou encore procéder à l'évaluation lorsqu'ils se trouvent comme participants-observateurs.

Pour De Grandmont le participant est un joueur qui peut :

*« Opérer tantôt en solitaire, tantôt en duo et quelque fois en groupe. Tout ceci étant fonction de ses humeurs, de ses intérêts momentanés, de son âge chronologique, de son âge psychologique ou de son évolution sociale ».*²

L'auteure détaille l'évolution psychologique par rapport à l'âge chronologique dans le tableau qui suit:

¹ Robert , J-P. Ibid. , p110.

² de Grandmont. Ibid., pp67.68.

• Age chronologique	• Age psychologique
3-5 ans	La conquête du monde
5-6 ans	L'âge de la gêne
6-7 ans	L'âge du doute (les parents perdent du prestige)
7-8 ans	Le despotisme (besoin de dominer)
8-9 ans	La conquête du rang social
10-12 ans	L'âge social
13-14 ans	L'âge de l'impatience (saturé des jeux d'enfants, désir de rivaliser avec l'adulte)
14-16 ans	L'apprentissage de la vie

Pris par le jeu, certains participants sont actifs et d'autres sont tardifs, il serait donc aberrant de jouer avec les uns et de négliger les autres sous prétexte qu'ils sont agressifs, hargneux ou de mauvais joueurs.

On doit veiller, lors de la présentation à organiser des échanges entre tous les élèves pour éviter les remarques déplaisantes et pour développer la sociabilité chez le groupe.

Parmi les auteurs qui se sont arrêtés sur cette question, on retient celle de Bettelheim qui avance deux caractéristiques très importantes qui concernent le joueur, pour lui :

1. « *Le joueur doit rester maître de son jeu pour en retirer des bénéfices. Trop défini, le jeu perd de sa saveur et l'apprentissage s'en ressent.*
2. *Le joueur agit suivant un rythme conforme à son rythme vital. Ce rythme vital est différent pour chacun. C'est ce rythme qui nous permet d'assimiler selon nos capacités toute espèce d'apprentissage.* »³

Il serait donc judicieux de doter les enfants des moyens efficaces pour stimuler leurs imaginations et d'intégrer le jeu dans les méthodes d'enseignement aussi bien au primaire qu'au collège et au lycée.

³ Bettelheim: in, De Granmont, op.cit, p73.

15. Stimuler les apprenants par l'émulation et la compétition

Si l'on considère le jeu comme, une source de bien-être et de plaisir, on peut remarquer que les élèves, à cet âge- là, aiment jouer ensemble et ainsi le jeu offre ce côté divertissant, et d'emblée ils « *sont mis en situation de recherche et d'émulation* ». ¹

Dans ce cas il ne faudrait pas rejeter le jeu sous prétexte du temps perdu ou encore le considérer par certains enseignants comme un bouche- trous en fin de séances.

Appliqué en classe et en plein temps pour consolider les acquis des apprenants, ce nouveau mode d'apprentissage est porteur d'intérêt et d'attention pour participer efficacement même s'ils sont fatigués.

Il incombe à l'enseignant de faire habituer ses élèves, le fait de ne pas gagner tous les jours qu'on joue mais aussi de perdre. On doit surmonter l'échec, aussi bien, qu'on doit accepter la réussite, C'est la base de la règle du jeu.

Le jeu offre également l'avantage de permettre une meilleure concentration de la part des participants au moment propice de la confrontation amicale.

Il est loisible d'introduire ce genre d'activité dans le temps scolaire pour préparer le groupe-classe et, par conséquent, rendre le travail relaxant et une source de motivation.

« L'apprentissage dépend en grande partie de votre motivation initiale. Cette motivation ne peut naître que d'un sentiment de plaisir ou, tout au moins, d'attente envers ce que l'on étudie », affirme Chevalier B.(p14) ²

Pour laisser davantage d'initiatives aux enfants, on devra contribuer à les mettre constamment en activité et en interactivité afin de privilégier la communication, ce qui facilitera le rythme de compréhension et pour en faire des acteurs de leur propre apprentissage. Cette volonté d'aider les apprenants corrobore d'ailleurs certains enseignants à surmonter toutes sortes de difficultés pour guider et convaincre de l'utilité de ce genre d'activité en classe et les familiariser à travailler en groupes tout en se respectant pour réussir.

¹ Martin, M : jeux pour écrire, pédagogie pratique à l'école, Hachette éducation, Paris, 1995.

² Chevalier, B : Lecture et prise de notes, Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail, coll. méthodologie 128, NATHAN, Paris, 1992.

16. Vox discentis (la voix des élèves) :

Le temps est révolu où l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère passe par des pratiques traditionnelles, peu motivantes telle que la mémorisation ennuyeuse, l'usage monotone des règles grammaticales, modèles d'échanges routiniers des questions- réponses, suivi constamment par un enseignant qui est au centre de cet apprentissage, considéré comme le seul détenteur du savoir.

Aujourd'hui, les apprenants deviennent de plus en plus exigeants; il convient donc de les aider à résoudre une tâche scolaire.

Il nous semble essentiel d'organiser des activités qui facilitent la compréhension des textes et l'apprentissage de la lecture par des jeux.

L'intérêt éducatif pourrait être l'accès aisément au plaisir et éventuellement élargir sa culture individuelle.

Quel que soit l'âge des enfants, on pense que ce genre d'activité occupe une place considérable au sein de la classe de langue et représente également un appui au travail scolaire puisqu'il développe chez eux le goût et le plaisir de lire.

Lorsqu'on s'adresse aux enfants et parallèlement à ce qu'ils apprennent, on leur proposera ces activités-loisirs pour les amener à apprendre une langue, sachant bien qu'elles sont susceptibles de plaire à ce type de public, en les encourageant « *à une lecture attrayante non pas rébarbative et rebutante* », selon Richard.C.¹

Qu'il s'agisse de comptines, de devinettes enfantines ou de contes...il faut reconnaître qu'ils permettent d'ouvrir d'autres horizons celui de l'imaginaire, ces activités constituent une richesse inépuisable plus facile à gérer et stimulante d'échange et de communication.

Il est judicieux de prévoir ces outils ludiques pour attirer le plus souvent le jeune lecteur bienveillant, ayant des compétences est des habilités diverses dans une perspective d'apprentissage multiple en lui offrant les moyens nécessaires et utiles pour réussir.

Dès les premières séances de ce travail, il est si important de multiplier dans le temps de la classe ces activités pour familiariser les enfants avec ce monde de répertoire ludique.

¹Richard, C. « Faire lire les non-lecteurs », Diagonales, n° 25, Janvier 1993, pp.37-40.

Pour amener les apprenants à mobiliser utilement certaines connaissances et pour les intéresser à cet apprentissage, il faut être d'autant vigilant de ne pratiquer le jeu que pour combler le vide que ce soit dans les heures creuses ou à la fin de semaine et du trimestre.

On peut aborder ces activités scolaires et prouver que tout ce qui se fait en classe exige un effort de la part des écoliers et dont la finalité n'est pas une perte de temps mais plutôt une action pédagogique sérieuse d'apprentissage.

Dans un premier temps, nos enfants confondent entre une organisation du jeu et la liberté associée au changement de cadre surtout lorsqu'on passe au jeu en groupes, ce qui engendre d'éventuels dérapages de la part des participants par manque d'expérience.

Certes cette pratique ouvre parfois la porte aux apprenants à mettre en pratique leurs divers compétences et favorise pleinement leur implication, toutefois, l'enseignant doit veiller constamment au respect de la consigne et de limiter les obstacles qui semblent dérouter les objectifs prévus pour le déroulement harmonieux de cette tâche.

Un tel choix pédagogique emmène l'élève à un échange avec autrui et le rend enthousiaste en vue d'élargir ses stratégies progressivement et vérifier la patience de sa compréhension.

C'est un moment propice pour inviter les apprenants loquaces ou rebelles à intervenir, à réagir et à participer abondamment à l'animation de ce qui se fait en classe.

17. Vers une adaptation des activités

Globalement, les auteurs étrangers proposent des activités et les confectionnent en fonction des apprenants natifs, propre à leur culture et leur environnement à l'instar des auteurs qu'on a cité dans ce travail tel que Michel Martin, Haydée Silva et Nicole de grandmont entre autres.

Certaines activités ne peuvent être réalisables en classe de FLE sauf si elles sont reconstruites dans un autre ordre ou une technique pour qu'elles deviennent acceptables et flexibles, leur adaptabilité est donc nécessaire pour qu'il n'y ait pas blocage au niveau de la progression.

C'est dans ce contexte d'adaptation que Halliwell conseille justement les enseignants de langue de réutiliser les jeux en les adaptant aux comportements psychologiques des enfants visés:

« Tenir compte des réalités » et ajoute *« que nous devons nous contenter d'une moindre qualité »*¹, et cela pour enrichir ou plutôt assouplir l'activité effectuée auparavant.

Cette démarche consiste à faire appel à la compétence des enseignants, tout dépend de l'activité considérée, d'une part, et, d'autre part, des compétences à acquérir à la fin de chaque séquence. Ainsi, l'enseignant devient concepteur.

C'est à ce niveau de l'adaptation à l'interlocuteur Fayol, M. affirme ceci :

« Si ce qu'on dit est important, la manière de le dire l'est au moins autant. On peut presque tout dire, à condition de trouver la bonne façon de le faire ! » (p281)²

Il convient de souligner qu'il est préférable de ne pas « calquer » l'exercice tel qu'il a été conçu par son auteur mais plutôt , de confectionner un « modèle » en l'adaptant à la spécificité et à la réalité de nos apprenants en insistant sur le niveau et la culture avant même son lancement en classe.

Il faudra prendre son temps pour changer, substituer ou modifier complètement certaines idées et de réemployer d'autres progressivement afin qu'elles répondent aux besoins prévisibles du groupe-classe.

¹ Halliwell. Ibid., p

² Fayol, M. : Production du langage, Hermès science, Paris, 2002.

CHAPITRE 2 : PARTIE THÉORIQUE

Une meilleure connaissance en termes de compétence ou savoir-faire est devenue une nécessité afin qu'il ait une progression est un prolongement en matière d'apprentissage.

On aura tout intérêt à ne pas négliger la dimension culturelle des apprenants, on peut envisager à titre d'exemple une activité où on représente le patrimoine intellectuel et artistiques ou même l'histoire et l'art de notre pays au lieu d'un pays étranger, donc l'imbrication langue- culture est bien entendue primordiale.

En réalité, une activité bien choisie en fonction du niveau est du goût des apprenants assurera la réussite de la tâche à condition qu'elle leur soit accessible et contribue au plaisir de lire.

Toutefois, on peut aborder certaines activités ludiques, pour rendre les apprenants plus attentifs et plus intéressés, en leur montrant qu'on maîtrise totalement cette séance et qu'on ne travaille pas à l'aveuglette et sans aucun objectif.

Parfois un jeu peut servir de base, on peut demander aux enseignants d'imaginer de nouvelles versions qui peuvent être utiles et profitables qui répondent à des exigences de souplesse puisque seule compte, finalement, les attentes de la classe.

« Un même jeu peut être pratiqué à différents niveaux ; celui-ci pratiqué à l'écrit pourra être, un tant soit peu modifié, utilisé à l'oral. Celui-là, classé en "prise de contact " pourra parfaitement être utilisé pour développer l'expression »³

En ceci, nous rejoignons la proposition de De Grandmont, à propos des changements qu'on peut réaliser à chaque fois pour faire avancer l'activité et de ne pas s'éloigner du but fixé au préalable.

Les modifications peuvent être superficielles ou majeures que l'auteure a résumé dans le tableau (**les variables du jeu**) qui suit :⁴

³ Girard, A. :Voulez-vous jouer avec moi ?- jeux créativité dans la classe de langue-(Document de travail), Centre universitaire d'étude Française, Grenoble III, Juillet 1982

⁴de Grandmont. Ibid. p .60.

<u>Modifications (superficielles) :</u>	<u>Modifications (majeures) :</u>
-les consignes	-la forme
-le nombre de joueurs	-le joueur
-les accessoires	-l'essentiel
-son mode de fonctionnement	-l'action (objectif) de son fonctionnement
-tout ce qui touche le jeu de Façon aléatoire	-tout ce qui touche le jeu de Façon profonde et permanente

Par exemple une activité qui propose d'employer les pronoms ou les verbes conjugués.

On peut adapter le choix du sujet pour qu'il soit adéquat au niveau de chaque groupe-classe en leur proposant des critères fixés par le programme scolaire ou encore reliés au prolongement des orientations pédagogiques de la classe.

Chaque fois que cela est possible, nous visons l'acquisition des compétences qui permettent l'usage efficace de la langue étrangère pour une public bien déterminé, nous nous permettons des modifications adaptables à certains objectifs afin de ne pas vider l'activité des différents critères pertinents et efficaces et de garantir le succès de la pratique en classe.

En ceci, nous rejoignons l'idée de Haydée, à propos de l'adaptation du jeu, lorsqu'elle affirme que :⁵

« La plupart des jeux de sociétés mentionnés précédemment peuvent être appliqués tels quels en classe de langue. Cependant, il se peut que l'enseignant souhaite y introduire des modifications pour mieux faire correspondre le jeu aux objectifs pédagogiques qu'il a définis (...) Nous entendrons ici par « adaptation » toute modification matérielle ou structurale qui n'affecte pas en profondeur la logique du jeu, car elle préserve les éléments essentiels qui assurent l'appartenance de l'activité proposée à la sphère ludique. »

⁵ Haydée .Ibid. p67.

Toutefois l'auteure distingue l'adaptation du détournement lorsqu'elle avance que ce dernier « désigne, toute modification à visée purement pédagogique, qui privilège les objectifs du programme d'enseignement au détriment de la logique du jeu. ».

L'enjeu de cette pédagogie d'adaptation est en effet de réveiller l'imagination et la curiosité de nos enfants à travers des activités attrayantes et surtout accessibles à tous pour un travail coopératif qui permet à tous les membres d'intervenir pour développer des habiletés en lecture.

Cette adaptation ne peut être effective sauf si elle est vraiment au goût et aux aptitudes du niveau de la classe, critère essentiel pour assurer l'efficacité de l'activité proposée.

Cependant, ce type de travail ne veut pas dire qu'on va négliger la culture de la langue cible ; c'est ce qu'on a évoqué auparavant..

18. Un modèle de répartition des rôles :

Dans ce schéma intitulé « **déroulement d'un exercice structuré de travail en groupe** », ¹ conçu par Peeters, qu'on peut prendre comme modèle pour les activités présentées et pour parvenir à une meilleure organisation à l'intérieur de la classe où on pratique le jeu pédagogique.

On voit donc bien, l'animateur au centre d'intérêt pour pouvoir guider le jeu abordé, envisage d'établir la communication entre les participants, contribue à animer la classe au moment de l'exploitation de l'activité et donne les consignes en fonction des objectifs fixés.

D'autre part, les élèves désignés par l'animateur, selon son désir, occupent tour à tour la place de joueurs et d'observateurs selon le cas.

Il faut attirer l'attention des uns et des autres en cherchant à les impliquer tous, puisque les observateurs cèdent leurs places et deviennent après des joueurs ainsi de suite.

Dans ce panorama d'activité effectué en classe, il consiste à mettre tous les apprenants en position double, afin de créer un climat d'échange avec autrui dans toutes les dimensions tant affectives que cognitives et utiliser les capacités de chacun d'eux pour s'entraider mutuellement.

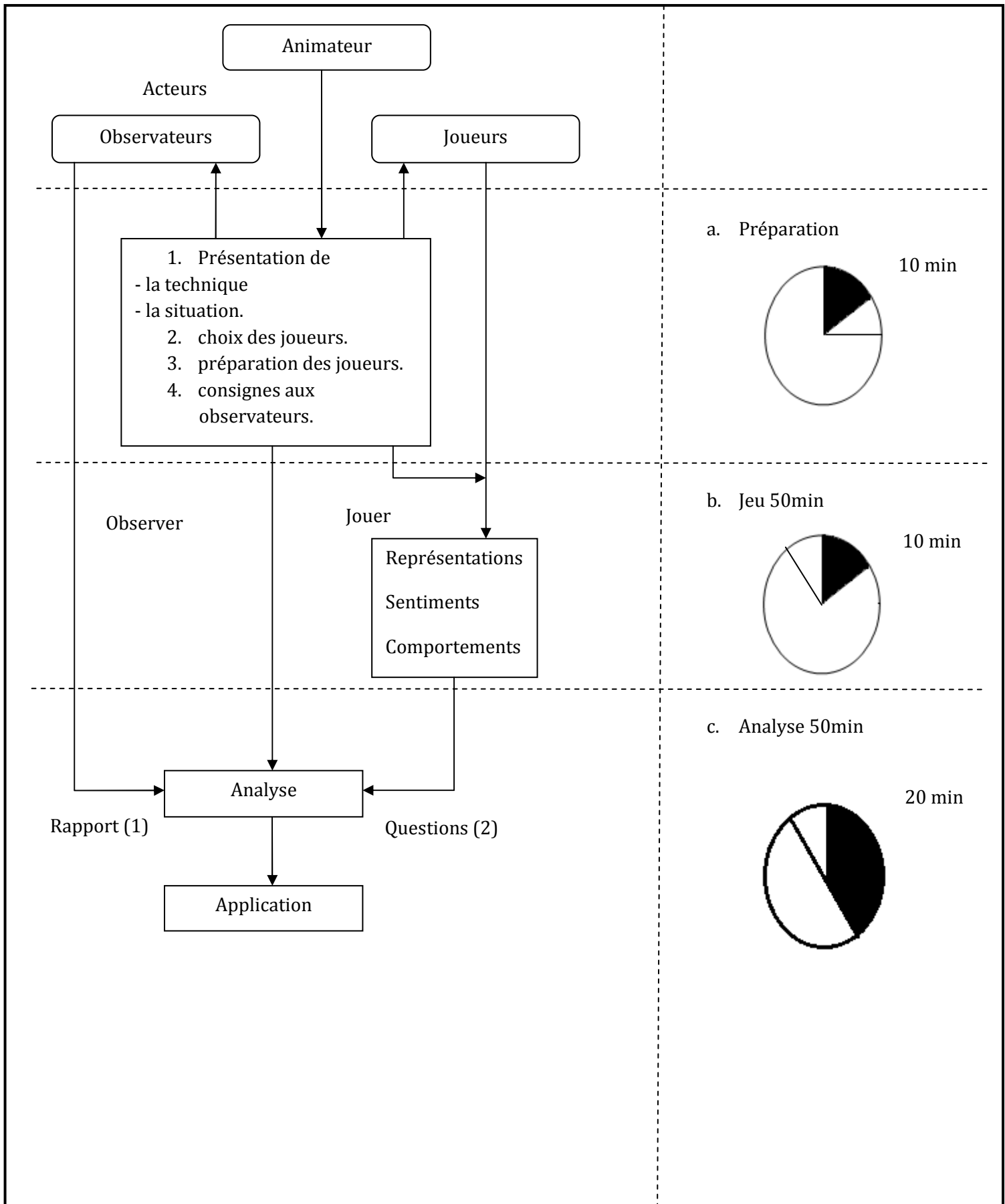
« Les élèves qui ont participé et ceux qui ont observé apportent leurs contributions à une véritable relecture de l'exercice que d'aucuns appellent (évaluation) », affirme l'auteur.²

Dans différents cas le temps imparti à la préparation du jeu et à l'analyse demande à être modifié en fonction de chaque activité et qui se prête le mieux, donc on ne peut se contenter de la même durée qui reste variable et dépend de la programmation en général. Il nous paraît essentiel de laisser la liberté à l'enseignant de déterminer le temps consacré à chaque activité qui peut être réellement proposé en classe et requiert une préparation préalable.

C'est à lui aussi d'énoncer les intentions et de préparer les négociations avant le lancement de l'activité en classe.

¹ Peeters, L. : Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, coll. ACTION ,la pédagogie dans l'enseignement secondaire, de Boeck, Bruxelles,2007.2^eédition.(p 82).

² Peeters .Op, cit .p82.



19. Une motivation sans cesse présente

Quand les enfants abordent n'importe quelle activité en classe, et si l'environnement immédiat sera inadéquat et décourageant cela risquerait de perdre tout intérêt et mènerait éventuellement à l'échec de l'action pédagogique.

Le choix du sujet est sans doute la première condition à prendre en considération, c'est la priorité accordée pour rendre confiance à tous avant exécution de n'importe quelle tâche.

Le jeu est auto-télique (Kellner,2007)¹, c'est-à-dire qu'il comporte en soi sa propre finalité. Il n'a d'autre but que le plaisir procuré sans se soucier de conséquences externes à son activité. Il en est de même pour le joueur engagé dans un conflit artificiel et qui est protégé du monde réel (Huizinga 1951).

Il ressort de cette idée, une première question sur l'application du jeu en classe et comment peut-il être mis au service de l'apprentissage qui s'appuie, quand à lui, sur une démarche plurielle ou hétéro-télique, c'est-à-dire, au service d'un objectif extérieur au jeu.²

Pour souligner cet aspect important de la motivation et son rôle de rendre l'apprentissage plus agréable, Malone et Lepper(1987) ont élaboré une taxonomie de motivations intrinsèques à l'apprentissage. Ils ont identifié quatre catégories de la motivation individuelle : le défi (challenge) ; la curiosité, le contrôle et le monde imaginaire (Fantasy).

a. Le Défi :

Le choix des jeux est l'un des défis pour préparer les apprenants à garder intact l'intérêt du travail et surtout l'échange puisqu'on appartient à un clan et on a le sentiment de réussir sur notre adversaire.

Pour Malone et Lepper (1987)³, il est judicieux de prévoir des activités qui ne sont ni trop simples, ni trop complexes, elles risquent de démotiver le groupe et le désintéresser rapidement.

¹ Kellner, C. : Les vidéom pour jouer ou pour apprendre ? .L'Harmattan, Paris, 2007.

² Denise Sutter Widmer, « Se plonger dans un jeu pour mieux apprendre ? Théorie, conception et expérimentation autour des jeux vidéo pédagogiques, mémoire de Master (option Master of science in learning and teaching technologies), sous la direction de Nicolas Szilas, Fév. 2010.

³ Mallone,T-W &Lepper,M-R. : Making learning fun :A taxinomie of instruisic motivation for learning .in R.E,snow &M-J Farr (eds),aptitude,learning and instruction :III .conative and affective process analyses(pp.223-253) .Hilsdale,NJ :Erlbaum.

<https://instructionaldesignfusions.wordpress.com/2011/08/20/a-taxonomy-of-motivation-and-game-design/>

A l'inverse, des activités trop difficiles dépassent le niveau de nombreux participants qui n'hésiteront pas à leur part d'abandonner le travail et perdront l'envie et le goût à un moment crucial du déroulement du jeu.

Dans un premier temps, ce facteur de défi est présent dans les différentes phases de la pratique du jeu en classe.

Il s'agit de faire régner un esprit de compétition dans le bon sens pour éviter l'agressivité et le mépris entre les adversaires.

L'enseignant veille, avant de soumettre une activité, à organiser l'échange qui remotive les élèves en prenant soin des buts à atteindre.

C'est à travers cet échange qu'on encourage la découverte et le respect mutuel entre les membres du groupe-classe.

Bref, c'est un moyen idéal pour installer les habitudes de sociabilité entre les joueurs.

b. Le contrôle :

Il est indispensable que les activités utilisent des réponses variées au sein d'un ensemble d'alternatives.

Pour Malone et Lepper (1987), ce pôle de contrôle sur la motivation intrinsèque relève de ce large éventail d'options offertes et des probabilités des réponses en nombre suffisant.

Cette variété est appréciée par des élèves et mène vers l'augmentation de la motivation intrinsèque qui les aide à retrouver l'information indispensable en usant des indices formulés.

La classe est appelée ainsi à choisir parmi cette panoplie de réponses possibles, cette diversité pousse le participant à prendre des décisions personnelles tout en restant motivé pour mieux créer et assurer le succès du travail.

c. La curiosité :

Constitue le 2^{ème} pôle sur la motivation intrinsèque Malone et Lepper font une distinction entre les théories portant sur la curiosité dite sensorielle telle que l'effet de l'image et du son dans le cadre des ordinateurs et d'autres portant sur la curiosité cognitive.

Affirmons que le plaisir de la découverte susciterait de la curiosité chez l'enfant.

En somme, varier les activités ludiques envisagées en fonctions des besoins propres à la classe pousse au maintien de la curiosité et du désir d'apprendre.

Les élèves restent constamment éveillés et curieux puisqu'ils ne cessent de penser à la dynamique du jeu en passant par les différentes étapes pour qu'ils puissent participer et éventuellement d'utiliser bel et bien leurs propres stratégies pour pouvoir réussir.

Pour ce faire, ils seront obligés de se plier aux règles et aux normes inscrites pour que l'activité ne tourne au jeu stérile.

Enfin, si l'on en veut pas risquer que les participants se lassent vite et perdent le fils, il serait nécessaire de créer les conditions qui stimulent leur curiosité de savoir toujours plus.

d. Le monde imaginaire ou fictionnel (Fantasy)

Malone et Lepper (1987) considèrent cette catégorie, très importante pour les activités intrinsèquement motivantes.

C'est exactement dans cet environnement fictionnel que le joueur peut s'identifier à n'importe quel personnage où il a la possibilité d'être un roi, un prince ou autre. Ce monde qui répond à des besoins d'ordre émotionnel puisqu'il permet de vivre des expériences gratifiantes dans plusieurs situations.

Bien évidemment, le monde des activités ludiques est un terrain idéal pour l'application de ce genre d'activité.

Par exemple, on peut organiser le jeu de rôle d'une pièce théâtrale pour se mettre à la place de tel ou tel personnage.

On peut imaginer un autre type d'exercice sur les contes et inciter les élèves à jouer et de commuter les qualités ou les défauts de chaque personnage à tour de rôle en suscitant l'esprit créatif.

On peut pratiquer de la même façon avec l'album de jeunesse, la bande dessinée, la fable.

C'est grâce à cette forme de littérature qu'on permettra à l'enfant de rêver, d'imaginer et d'incarner des personnages qu'il a aimés lors de ses lectures.

20 .C'est aussi des activités extra-muros ! :

Un vrai moment de soulagement pour des enfants qui travaillent et apprennent hors de la classe en associant le cours formel aux activités ludiques, Une continuité indispensable entre ce qui se passe à l'école et ce qui se fait à la maison.

Une panoplie de supports exploitables soit en autonomie soit encadrée par les parents mais en coordination des enseignants qui contribuent essentiellement à programmer des activités pédagogiques tout au long de l'année scolaire.

Dans une volonté d'aider les apprenants, de leur faciliter le travail avec l'aide d'un membre de la famille, on proposera souvent des activités ajustées à leur intérêt et à leur niveau tant à l'école qu'en dehors.

Le but de ces activités partagées est de développer surtout l'autonomie, de tester les capacités individuelles de chaque apprenant et donc de mesurer la progression continue dans une attitude passive vis-à-vis de son éducation.

« ...les espaces sont pris dans la salle, selon des figures géométriques, des angles particuliers, en fonction des ouvertures. Quand c'est possible, ils sont choisis, hors de la salle, parmi les bâtiments adjacents, les couloirs, les pelouses, les arbres, accidents naturels du terrain. Dans tous les cas ils sont précisément repérés, matérialisés, parfois à l'aide de lignes tracées à la craie.

Ensuite commence les explorations », affirme Ryngaert (P64).¹

L'auteur nous propose les lieux possibles où l'enfant peut apprendre si l'on veut où l'enseignant reste un médiateur efficace et n'impose pas de règles.

C'est dans cette perspective qu'on peut aussi s'interroger sur le rôle des enseignants qui assument continuellement leur responsabilité de consolider et d'appuyer les connaissances des élèves en salle de classe et les pousser à se débrouiller seuls, qu'ils soient capables de traiter les difficultés rencontrées sans l'aide d'un adulte lorsqu'ils se retrouvent en dehors de la classe.

D'autre part, l'engagement des parents et leur implication dans cette pédagogie active susciterait chez leurs enfants un intérêt particulier pour travailler davantage sous la

¹ Ryngaert J-P. : Jouer, représenter, coll. pratique dramatiques et formation, éd, Armand Colin, Paris, 1989.

« surveillance » parentale et par la même occasion d'adhérer pleinement à assurer un environnement éducatif adéquat et stimulant hors de la classe « *associer les familles à l'apprentissage enfantin* ». ²

Sachant que Le point important dans cette collaboration intra et extra-muros, est l'intérêt commun des enfants dans le milieu éducatif afin de développer préalablement leur savoir et donc de faire progresser le niveau des apprentissages en classe.

C'est vrai que l'école est le lieu premier du savoir pour les enfants, mais cette tâche scolaire a un prolongement inévitable qui reste à mieux explorer en dehors de l'enceinte scolaire.

² Goigoux, R. & Cèbe, S. : Apprendre à lire à l'école-Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant-(EXTRAITS), éd, RETZ, 2006.

21. Des jeux qui font rire : juste pour rire

De temps en temps, on rencontre en classe et pendant les activités des situations qui font rire ; ce moment là n'est pas programmé, mais c'est un moment de détente pour les apprenants car le jeu est avant tout source de plaisir. On assiste souvent à des comportements des enfants qui transgressent les règles de la classe en accomplissant cet apprentissage de manière active.

Dans ce contexte, on associe le jeu en classe au rire, un rire, bien sûr, raisonné, on pourra dire que l'activité évoque l'apprentissage et l'humour évoque la liberté d'expression.

« l'humour, chez l'enfant, prend ses racines dans le jeu, il lui permet de se tirer habilement d'affaire dans certaines situations, de dédramatisation, d'instaurer la pensée positive et de réagir, en se protégeant par le rire et le sourire (Lethierry :p40).¹

- 21.1. Pourquoi rire en classe ?

Pour la simple raison de partager le plaisir avec les autres apprenants. Car l'humour est un élément essentiel du plaisir d'apprentissage et motive le travail en classe.

Lors de notre présence en classe, nous avons dégagé certains exemples des aspects insolites en classe qui constituent l'effet du rire c'est le cas d'un élève, qui en lisant prononce mal un mot, un autre donne une réponse fausse, ou encore l'enseignant lui-même qui fait rire les participants par tel ou tel comportement, ou encore des gestes accomplis et mal placés. On peut, à ce titre dire, que ces activités sont source du rire et des pistes favorisant l'humour et parfois l'ironie au sein du groupe.

« .. Ce sont, bien sûr, les jeux d'éveil au pouvoir et à la vie des mots,

L'initiation à la combinatoire des sonorités et formes écrites qui favorisent d'entrée l'irruption de l'humour dans le langage, donc dans la classe.

Les anagrammes, charades, devinettes, collages, calligrammes, mots- valises, calembours, petites annonces pour rire, proverbes détournés et autres cadavres exquis sont des prémices abondamment exploités dans l'imitation à l'écriture. » (P26.)

¹ Lettierry, H :Savoir(s) en rire.3-rire à l'école ?(expérience tout terrain),coll. perspectives en éducation, De Boeck, Bruxelles,1997.

21.2. Rire à l'école !!

Certains enseignants craignent les pratiques d'interaction en classe suivies souvent de bavardages inutiles ou de perte de temps, accompagnées constamment de rire exagéré pendant le cours. Pour eux, on est en classe pour travailler pas pour plaisanter.

Mais justement, de peur de perdre contrôle pendant la pratique pédagogique, pousse les enseignants au refus systématique à s'engager pleinement dans ce genre d'apprentissage qui nécessite une participation massive au sein du groupe.

Cependant, certains pédagogues trouvent que l'humour est un facteur essentiel d'éducation comme le confirme Lethierry :

« l'humour n'étant pas nécessairement programmé ni une fin en soi, il est intéressant de souligner qu'il participe au plaisir de l'activité d'écriture aussi bien quand il est involontaire, ou lié à une circonstance particulière fortuite, que lorsqu'il est provoqué sciemment ou induit par des techniques éprouvées, voire nouvellement expérimentées.²

Il serait important d'aborder Les activités qui serviront comme modèle pour les jeunes lecteurs, et qu'on peut exploiter souvent en classe tels que les dessins humoristiques ou la caricature. Ces dessins contiennent assez souvent l'élément dissonant générateur du rire et s'avèrent plaisants et bénéfiques pour ce genre d'apprentissage et nous aident à instaurer une relation conviviale en classe entre tous les participants.

C'est dans ce sens que Vanoy propose des exemples de dessins où on peut trouver le 'gag' soit sans le dessin lui-même, soit dans le dessin et la légende et dans ce cas

« On voit que le dessin humoristique communique un message particulier (le gag) suivant deux canaux : le graphisme et la légende ; c'est dans le « jeu » de ses deux canaux que résident l'art et la technique de l'auteur »³

On trouve ensuite l'avis de Chartier et al lorsqu'ils proposent le modèle motivant d'exercices qui s'appuie sur la devinette où on goûte particulièrement l'humour :

« ...tout le répertoire des devinettes enfantine. (Qu'est-ce qui monte en l'air blanc et retombe jaune par terre ?

² Lethierry.op.cit,p26.

³ Vanoye.Ibid.,p203.

Offre un bon matériel culturel pour donner, dans la jubilation des redécouvertes, un accès ludique à des définitions langagières parfaitement codées, mais utilisant métaphores, métonymies (et ... humour) en abondance. »⁴.

Nous considérons par conséquent que les activités ludiques proposées à l'école favorisent souvent l'humour qui constitue une soupape de soulagement et qui est générateur de plaisir pendant l'apprentissage, empêchant le climat de saturation et de tension qui règne parfois en classe.

Nous avons retenu, à titre d'exemple la devinette qui constitue un support d'apprentissage de la lecture, d'échange ludique, offrant un moment de plaisir, de découverte et permet aux enfants une forme de joie active lors du travail de groupe.

« Les devinettes, un peu partout classées parmi les genres de la littérature orale, sont effectivement des occasions de rire, avant même d'exercer sa sagacité, car le plus souvent elles sont bien connues du public et, par exemple, la question lancée

classiquement lors de la séance de conte par le conteur, comporte le plus souvent une réponse convenue » (Hazael-massieux, M.CH :125)⁵ .

Enfin , tout au long de l' apprentissage ,on cherche à apporter des éléments de détente et de joie pour permettre aux enfants de communiquer librement tout en préservant cette relation de bonne entente entre tous les concernés sans aucune contrainte ;comme le dit très bien Martin Michel« à ce propos ,on ne saurait qu'encourager les choix portant sur les récits humoristiques.les enfants sont sensibles très tôt à l'humour , ils apprécient et saisissent très rapidement les clins d'œil de l'auteur ,un album humoristique crée une atmosphère détendue et dynamique dans la classe » , il ajoute « De plus, être sensible à l'humour signifie que l'on domine assez le code de la langue pour s'en affranchir intellectuellement et psychologiquement .

C'est ainsi un bon moyen de dédramatiser la conquête de la lecture » (p71).

⁴ Chartier et al.Ibid.,p171.

⁵ Hazael-Massieux M-CH ,. : Humour et diglossie aux Antilles françaises, in Laurian A-M & Szende T. :Les mots du rire :comment les traduire ?(essais de lexicologie contrastive),Peter lang SA,Berne,2001.

22. Le jeu en classe : une thérapie pour nos enfants !!

En pratiquant le jeu en classe, on peut souvent avoir recours à l'humour au sein du groupe ; jeu et humour sont imbriqués et liés l'un à l'autre dans ce cas et constituent un moment privilégié pour les enfants face à cette situation du risque de mourir d'ennui en associant tous les participants y compris l'enseignant.

A cet effet, Peeters distingue un type de jeu de *rôle utilisés à des fins de développement personnel ou de thérapie* et qui vise, *l'évolution des comportements et des attitudes utilisés à des fins de développements personnels ou de thérapie*, selon l'auteur.(p107).

Winnicott nous résume cette importance du jeu comme thérapie en affirmant :

« Il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi. Faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle ; Elle comporte l'établissement d'une attitude sociale positive envers le jeu. (...)Ce qui m'importe avant tout, c'est de montrer que jouer, c'est une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie »⁶ p71.

Lors des séances d'apprentissage, l'humour est incontournable, les apprenants s'amuse et se divertissent tout en apprenant ; ils respectent les consignes et les limites de cet humour, heureusement, sinon le travail en classe deviendrait de la plaisanterie et encore incontrôlable par l'enseignant.

Dans ce cas, ce dernier peut intervenir à tout moment en tissant les liens avec tous les participants, qui à cet âge-là, s'attachaient généralement à sa personne.

On se demande d'ailleurs si l'enseignant pourrait influencer ses élèves et parvient à rendre l'apprentissage plus efficace en acceptant cette nouvelle situation où l'humour peut servir la progression du cours.

Pour s'adapter à ce modèle didactique de thérapie , l'enseignant est amené à relever ce défi de bien préparer et d'organiser la conduite de sa classe tout en développant l'esprit socio-affectif de l'élève et peut devenir lui-même un thérapeute ,bon pédagogue ,qui sait prendre les décisions adéquates adaptées au contexte au bon moment.

⁶ Winnicott, d, w: jeu et réalité, l'espace potentiel, Gallimard, Paris, 1978.

L'une des façons d'aborder la question d'un enseignant-thérapeute est cette affirmation de Ryngaert qui insiste sur le fait que le formateur peut être un thérapeute quand il : *« analyse les difficultés personnelles d'un participant telles qu'il a cru les remarquer au cours d'un jeu en les commentant publiquement ou lors d'une conversation privée .Il pousse un participant à une intervention ou lui fait des observations sur son comportement dans le groupe (...) .Un formateur bienveillant risque toujours d'aller trop loin dans « l'aide » d'un participant en le protégeant de façon excessive dans le groupe ou en le maintenant en retrait. »*.⁷

On retrouve cette question de thérapie par le jeu chez De Grandmont , dans son ouvrage « Pédagogie du jeu » dans lequel elle retrace un historique sur plusieurs cas de thérapie des enfants « à problèmes » et qu'on a réussi avec succès « à communiquer avec eux » grâce au jeu comme le souligne cette auteure.

On a quelques exemples de ces cas cités par l'auteure, des psychologues et des psychiatres qui ont atteint à guérir des enfants, c'est le cas du « petit tarzan » retrouvé dans les forêts du Salvador, entre autres.

« Je dirais même que c'est un tout petit pas car, orienter le jeu éducatif de cette manière, c'est en quelque sorte donner une cote morale au jeu en le rendant efficace au plan pédagogique » affirme l'auteure.⁸

On voit bien que ses qualités qui se manifestent en classe tel que le rire, l'humour et parfois l'ironie peuvent motiver les apprenants et leur donnent le goût du travail en s'amusant et donc elles contribuent tout au long de cet apprentissage à cette thérapie ludique.

Partant du principe du syllogisme comme effet persuasif et pour obtenir ce genre de lien logique entre les différents éléments qui se juxtaposent ; d'abord, tout le monde est d'accord que le jeu est déclencheur du rire, c'est en jouant que les enfants se divertissent pleinement en toute liberté et trouvent du plaisir en travaillant.

Or il s'avère que le rire est un besoin naturel et contribue dans certaines thérapies indéniables selon même les psychologues-thérapeutes qui se sont penchés sur ce sujet.

Donc on peut déduire par cette logique que l'application du jeu dans un contexte pédagogique devient ipso facto un facteur de thérapie pour l'enfant-apprenant et contribue à sa réussite sur le plan pédagogique en classe.

⁷ Ryngaert. Ibid., p132.

⁸ de Granmont. Ibid., p126.

23. Variantes d'évaluation en classe :

Pour les enseignants, le point sensible de l'apprentissage de la lecture en classe est l'évaluation, c'est une activité scolaire contraignante, mais c'est la partie intégrante du travail accompli en classe, elle permet entre autres de valoriser les acquis des apprenants, d'identifier les carences et les lacunes rencontrées par les apprenants en classe, en raison de l'hétérogénéité des niveaux et d'accompagner les progrès réalisés tout au long de l'année scolaire.

A chaque fois, on se pose des questions sur cette étape cruciale qui constitue un bilan des acquisitions de chaque apprenant :

- Comment appréhender l'évaluation de ces activités ?
- Quels sont les points ou les critères appliqués pour fixer une note ?
- Quels sont les acquis à prendre en compte dans le barème ?

En effet, l'évaluation de ce genre d'activité repose surtout sur un travail de compréhension orale (*repérer les informations pertinentes, les intentions de communications et indiquer, parmi les réponses proposées, celle qui correspond à l'information donnée dans le document*)¹, les opinions et les compétences des participants. Cela ne veut pas dire négliger d'autres capacités, phonétiques, lexicales ou encore des stratégies non verbales, bref un large éventail de compétences à prendre en considération dans cette étape pédagogique.

Parfois les méthodes d'évaluation employées pour l'apprentissage de l'oral sans l'utilisation d'une grille d'évaluation ne seront pas équitables si elles n'apportent pas des informations nécessaires qui permettent un diagnostic en vue des objectifs fixés, également de faire l'objet d'une trace écrite pour vérifier systématiquement le véritable acquis qui demande des réponses immédiates.

Il est souhaitable de confectionner des grilles de correction, en amont, pour chaque activité parce que la production orale est éphémère et son évaluation paraît très subjective pour la

¹ Noel-jothy ,F.& Sampsonis ,B. :Certifications et outils d'évaluation en FLE, coll. F. Hachette livre ,Paris,2006.

plupart des évaluateurs, et d'établir une grille d'évaluation qui comprend des critères liés aux objectifs reflétant les consignes imposées, et d'assurer une meilleure modalité d'évaluation des acquis aux apprenants en aval.

Toujours dans ce contexte de cette pratique scolaire, Tagliante propose de nombreuses situations pour l'évaluation de l'oral qu'elle classe par niveaux taxonomiques :²

- Evaluation de tâches langagières et communicatives, de la plus simple à la plus complexes (Présenter son point de vue sur un sujet simple ...).
- Evaluation des tâches complexes (Résumer un document...) P65.
- L'auteur ajoute à cela les objectifs d'apprentissage liés à la compréhension de l'oral qu'on peut citer ci-dessous : P73.

-Phonétiques : repérage de sons, d'accents, discrimination de phonèmes

-Lexicaux : découverte, reconnaissance, hypothèses sur le sens ;

-Linguistiques : repérages de structures ;

-Socioculturels : repérage et hypothèses sur registre, niveaux de langue ;

-Discursifs : repérage de thèmes, de mots clés, d'articulation ;

-Stratégiques : prise de note, reconnaissance d'argumentations.

23.1-L'auto-évaluation :

Il est possible dans l'évaluation de l'oral, de vérifier si l'élève a bien compris ce qu'il a fait, de proposer des grilles d'auto-évaluation qui visent à rendre l'apprenant plus autonome et responsable de son apprentissage. Donc, ça lui permet d'identifier par lui-même ses différentes lacunes et lui donner l'occasion de faire un bilan de ses points faibles et de se corriger par soi même.

² Tagliante, Ch. :L'évaluation et le cadre européen commun (technique et pratiques de classe), nouvelle édition, CLE international, Paris, 2005.

CHAPITRE 2 : PARTIE THÉORIQUE

A l'issue de cette évaluation, l'enseignant peut contribuer à la fidélité de sa notation et essayer d'éliminer le critère parasite, en l'occurrence, "l'effet de halo" selon l'auteur (p11), où l'enseignant, à l'oral favorise l'élève sympathique, qui participe le plus et à qui il a confiance contrairement à l'élève timide ou silencieux qu'on note différemment et on le sous-évalue.

L'auteur cite de nombreux avantages de l'utilisation des fiches d'auto-évaluation, pour lui ces fiches permettent de : P78

- Faire réfléchir l'enfant sur des critères concrets : « savoir décrire sa famille ».
- Garder une trace de la réflexion de l'enfant sur ses compétences.
- Répéter cette activité à des dates différentes pour faire prendre conscience à l'élève de ses progrès.

Un premier appui peut être cette fiche d'auto-évaluation donnée comme exemple par l'auteur qui peut être utilisée pour un jeu en classe, il suffit de convertir les compétences visées ou de reprendre les critères liés aux consignes

« La vérification des résultats de l'auto-évaluation peut prendre la forme du jeu de rôle ou d'une simulation de la tâche communicative sur laquelle l'élève est amené à se prononcer », affirme Tagliante.

Un exemple de fiche d'auto-évaluation citée par l'auteur :³

Expression orale		
Expliquer un jeu		
Je suis capable....		
1. de décrire les règles du jeu (qui commence ? combien de joueurs ? qui fait quoi ? combien de temps ça dure ? à quel moment on gagne ?)		
2. d'expliquer comment on commence le jeu		
3. d'expliquer le déroulement du jeu		
4. de dire ce qu'on n'a pas le droit de faire		

³ Tagliante, op.cit ,79.

5. d'expliquer autrement si on ne me comprend pas		
Compétence :	Date	Date
Confirmée		
En cours d'acquisition		
Non encore acquise		

- **Ici les élèves sont amenés à répondre sur cette grille par oui/non.*

L'introduction de cette grille permet une évaluation participative et donne l'occasion à l'élève de se débrouiller plutôt bien et devront après justifier leurs réponses en donnant leur point de vue sur telle ou telle réponse.

On voit dans ce tableau que la priorité est accordée à l'explication qui amène l'apprenant à s'exprimer librement pour privilégier son propre apprentissage de la production orale et de permettre d'autre part à l'évaluateur à valider et comptabiliser ce qui va être évalué enfin de compte.

Dans les activités de production orale, en situation de classe, l'élève sera écouté et évalué par l'enseignant à condition que le groupe ait un nombre restreint d'élèves.

L'objectif principal est d'évaluer uniquement l'oral avec le plus grand soin en mettant en œuvre les capacités intellectuelles variées, c'est pourquoi on pourra dire qu'il n'ya pas une seule grille qui peut regrouper tous les critères sur lesquels on devrait nous prononcer mais suivant la nature de l'objectif correspondant aux compétences visées.

« Il n'existe pas, il ne peut exister de grille 'universelle' d'évaluation de la production orale » Tagliante (P110.)

Lors de l'évaluation des tâches proposées en classe sur le jeu, on tente de nous impliquer pour guider l'apprenant puis de justifier la réponse.

Sur ce point, on peut appliquer une grille proposée par cet auteur qui a l'avantage de répondre sur des questions de types différents sur l'observation de la production orale et permet d'évaluer ce que l'apprenant est entrain de faire en lui garantissant le maximum de validité et

CHAPITRE 2 : PARTIE THÉORIQUE

de fidélité. La grille proposée par Tagliante est comme suit (sans le barème de notation) : (tableau p 112).

Consigne :
Compréhension de la consigne
Respect de la consigne
Forme :
Phonétique : aucune erreur
Erreurs qui gênent un peu la compréhension
Erreurs qui empêchent la compréhension
Prosodie
Langue :
Morphologie
Syntaxe
Lexique
Contenu :
Pertinence des actes de parole
Pertinence du point de vue présenté
Cohérence du discours présenté
Spontanéité dans l'expression personnelle
Comportement non verbal
originalité

Tout au long des séances élaborées en classe portant sur la compréhension orale, en tant qu'évaluateur et soucieux d'ignorer les points forts ou les lacunes des apprenants, on a commencé par procéder à une notation en se référant à une grille d'évaluation critériée comportant des points d'appréciation en fonction des objectifs opérationnels à formuler, accompagnée d'un barème chiffré et éventuellement pondéré où nous nous sommes posés les questions citées au début de cette partie.

Conscients d'être objectif dans cette tâche si délicate et complexe, à l'intérieur du tandem enseignant/élève, il convient de réfléchir sur les différentes façons et modalités d'évaluation censées être encourageantes pour l'effort fourni par l'apprenant et donc de l'aider à progresser dans son apprentissage.

« En ce qui concerne les contenus des cours, l'impact de l'évaluation est important : tout professeur de langue étrangère souhaite savoir si les buts présumés d'un cours de langue sont effectivement atteints.(...) Il lui permet non seulement d'analyser les acquis de ses apprenants mais aussi de porter un regard sur la qualité de son enseignement... »⁴

Donc, l'évaluation dans les cas pareils est une évaluation de ‘’tous les instants’’ pour remédier à chaque fois aux carences de l'élève et saisir son degré de progression cognitive.

On intervient à tout moment pour vérifier et confirmer les informations, tout au long de notre enseignement-apprentissage, pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants en classe, aussi pour vérifier l'échec ou la réussite de l'activité selon les objectifs que nous nous étions fixés au préalable en proposant une gamme de types d'évaluation considérée comme particulièrement fiable sans pour autant négliger les paramètres spécifiques de chaque activité.

⁴ Noel-jothy et Simpsonis, op.cit, p58.

24. La récompense:

Le jeu intégré complètement en classe de FLE captive et passionne de plus en plus non seulement les participants mais aussi les enseignants.

En ce qui concerne les incitants appropriés liés à ces activités, il est nécessaire d'instaurer la récompense lors du déroulement d'une activité en classe pour rendre l'apprentissage plus attrayant et motivant et de lutter contre tout blocage.

Elle devient, le plus souvent, « *des incitants externes(...) qui peuvent influencer favorablement l'intérêt de l'enfant.* », ¹ pour qu'ils s'investissent efficacement et les pousse à la création et à la collaboration.

Il s'agit donc d'encourager les « bonnes » réponses et de ne pas pénaliser les autres pour permettre une progression dans toute activité.

« Il est donc hors de question, à notre avis, d'associer jeu et évaluation institutionnelle en accordant aux gagnants des points pour faire augmenter la moyenne ; tout comme de donner de l'argent- le plus souvent exigé des perdants, ce qui est encore plus délicat- ou des cadeaux onéreux » ²

Perdre ou gagner est le résultat de chaque tâche et cela implique la rétroaction pour atteindre l'objectif qu'on vise et par là mesurer la progression de réussite.

Un vrai défi s'installe en classe, c'est le défi de vaincre, d'être le premier, de donner plus de réponses et par là de gagner.

Cet esprit de compétition impliquant l'ensemble des participants constitue un élément très important pour recevoir cette récompense, une fois le travail est accompli, il s'agit généralement d'une appréciation de la part de l'enseignant (très bien, bonne réponse, félicitation), ou une récompense symbolique pour ne pas étouffer le désir d'apprendre.

¹ Terwagne, S. Vanhulle, S. Lafontaine, A : Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs, Savoirs en pratique, DE BOECK & Larcier, Bruxelles, 2001.

² Haydée. Ibid., p.86.

Haydée se contente d'énumérer quelques récompenses symboliques, qu'on peut citer entre autres :

- droit de commencer en premier lors du prochain jeu
- médaille en papier doré accordé lors d'une courte mais solennelle cérémonie de remise des prix.
- fleur à porter à la boutonnière.
- quelques secondes d'acclamations et d'applaudissements collectifs.
- cadeaux simples (cartes postales, autocollants,...)
- des friandises.

Cette bonne pratique tant attendue n'est qu'un facteur déclencheur de la stimulation chez nos apprenants pour leur permettre d'interagir, de communiquer entre eux, bref, elle leur offre un sentiment de créativité ; il ne reste qu'à choisir la bonne récompense afin d'encourager cet esprit de compétition au sein du groupe classe.

Il est aussi important de diversifier les cadeaux pour permettre aux enfants de collaborer, d'être actif et de les faire participer davantage.

L'idéal est de proposer des objets et des accessoires, même dérisoires, qui constituent pour les enfants un véritable cadeau- récompense offert par son enseignant, pour le féliciter du résultat effectué à la fin du travail.

Conclusion :

Comme nous l'avons précédemment exposé, plusieurs pistes d'investigation ont été rassemblées et triées pour les utiliser judicieusement selon les besoins de notre recherche.

Nous avons présenté quelques soubassements théoriques du jeu en lecture pour des besoins stratégiques d'une exploitation complète du jeu ludique en classe de FLE.

Nous avons fait un tour d'horizon sur l'historique du jeu et son adaptation à travers le temps comme outil facilitant la lecture en langue étrangère.

Puis on s'est arrêté devant les caractéristiques du jeu pour le distinguer des autres formes existantes.

Il était nécessaire d'attirer l'attention sur certains avantages qui nous amènent à nous familiariser avec ces activités et de sensibiliser très tôt les enseignants à la nécessité de le pratiquer en classe.

Pour cela, on devrait multiplier les exemples sur les types d'activités parascolaires pour bien définir ce terme et le délimiter.

Donc, il s'agit de faire découvrir plusieurs éléments qui ne sont pris isolément mais qui s'imbriquent dans le but d'intégrer cette ressource dans le milieu scolaire.

Notre démarche s'inscrit dans la collecte minutieuse de notions théoriques en recourant à des ouvrages d'auteurs et des recherches qui ont abordé avec sérénité ce sujet d'actualité.

PARTIE 2 :

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 1 :

CADRE

CONCEPTUEL /

CADRE THEORIQUE

Introduction:

Un nombre d'activités ludiques – jeux et activités parascolaires- que nous allons présenter en classe, forment principalement ce chapitre de notre partie pratique.

Le choix de ces activités, qu'on trouve compatible au niveau de notre classe de la 5^{ème} année primaire à un niveau moyen, puisqu'on a assisté depuis plus d'un mois comme observateur pour évaluer « globalement » notre public visé.

Afin d'élaborer nos matrices, Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de plusieurs ouvrages traitant ce sujet afin de diversifier et de varier les thèmes tout en exploitant divers documents authentiques.

Dans l'ensemble la priorité est donnée à l'expression orale sans négliger l'écrit, parallèlement on aide nos apprenants à acquérir les différentes stratégies de lecture selon les objectifs fixés pour accéder au sens et aller à l'essentiel de notre recherche.

Nous avons évidemment proposé des activités à faire en binôme ou en sous-groupe afin de mettre les idées en commun et permettre l'entraide entre les membres d'une même équipe.

De même, pour mener à bien la tâche, nous esquissons dès le départ les objectifs généraux et spécifiques, la durée moyenne prévue, le matériel requis dont on a besoin avant de lancer n'importe quelle activité en classe.

Pour mettre en place l'activité, nous nous sommes pas limité à un travail rigide et superficiel, mais nous nous soumettons à des consignes claires et précises qui font appel éventuellement à l'initiative et à l'effort personnel des participants pour qu'ils ne se lassent pas et cherchent par eux même à trouver une solution aux difficultés rencontrées, on encourage pas ce type de « cours en mains », ¹selon cette expression de Mathis Geneviève.

« De plus, l'enseignant ne se contentera pas de faire barrer, cocher ou entourer mais il essaiera, le plus souvent possible, et à petites doses, de faire rédiger des réponses par écrit (...) Si l'on désire que l'enfant éprouve du plaisir à lire, il ne suffit pas de travailler sur les textes attrayants, riches et long, mais il convient aussi de rendre toutes les approches intéressantes non répétitives »².

¹ Mathis,G. :Professeurs de Français, les clés d'un savoir, Nathan pédagogie ,Paris,1997.

² Martin.Ibid.,p102.

La plupart des textes exploités lors de notre travail en classe repose sur des registres divers :
Le fantastique et le merveilleux qui favorisent chez l'enfant le plaisir de l'imaginaire ;

l'admiration et l'émerveillement et de l'autre côté le comique et l'ironique qui créent dans le groupe des participants « le rire et connivence » selon l'expression de Ronsard et Blanchot.³

Il ne s'agit pas d'organiser des activités afin de jouer en classe, mais pour bien apprendre et d'acquérir des connaissances en langue.

³ De Ronsard, P & Blanchot, M : La méthodologie appliquée du commentaire du texte-théories et exemples .conseils et commentaires. Ed. Ellipses ; Paris. 2012.

PARTIE
EXPÉRIMENTALE :

LES ACTIVITÉS
ÉLABORÉES EN
CLASSE

1. Cadre conceptuel / cadre théorique

- Protocole d'enquête sur le terrain scolaire :

- L'école « Fatima Guidoumi ».

L'observation pratique s'est déroulée au sein de l'école « Fatima Guidoumi » située au centre ville de Batna. Il s'agit donc d'une école type selon nous.

Plus globalement, cette école comprend deux classes de 5^{ème} A.P , elle dispose les cours de la 1ère année primaire jusqu'à la 5^{ème} année primaire (cycle primaire), puisque les élèves sont soumis à un examen de fin d'année dans lequel « *l'apprenant certifié la maîtrise d'un niveau de compétences qui assure le passage vers le cycle moyen et d'aborder des situations d'apprentissage plus complexe* »¹

Ici toutes les matières sont dispensées en langue arabe, et cela dans tous les niveaux. De ce fait, l'élève est en contact de la langue française pendant les heures réservées à son enseignement.

1.1. La classe proprement dite :

Cette classe est composée de (24) élèves presque du même âge, à savoir 10-11 ans, nous avons constaté que le niveau de la classe est assez hétérogène après avoir assisté avec eux comme observateur pendant plusieurs séances.

L'avantage pour nous est que nombre des élèves est limité par rapport aux classes surchargées, ce qui va nous permettre de suivre chaque enfant et nous facilitera l'évaluation par la suite.

Dans tous les cas, tous les élèves ont suivi les cours de langue française depuis le 3^{ème} A.P, pratiquement tous ensemble et avec la même maîtresse qui les a suivis depuis trois ans.

La mixité est tolérée puisque dès la 1ère séance, nous avons remarqué la présence d'une fille et d'un garçon pour chaque table de la classe.

¹ Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} A.P.

1.2. L'emploi du temps :

Le volume horaire de la gestion du cours de langue française est réparti comme suit :

- Volume horaire hebdomadaire : 05 heures et 15 minutes par semaine.
- Chaque séance dure 45 minutes, complétée par une séance d'une heure de remédiation.
- Les journées choisies sont : lundi, mercredi et jeudi. (cf. annexe n° 9)

« La gestion du volume horaire doit être caractérisé par de la souplesse (pédagogie du projet) et de la rationalité (gestion rigoureuse du temps imparti). »²

Nous constatons que cet emploi du temps, développe le savoir-lire et privilégie les différentes situations de lecture car il comporte des plages horaires entières pour l'apprentissage de la lecture.

1.3. Durée de l'observation:

Notre travail d'observation s'est déroulé sur ce terrain de l'école juste après les vacances d'hiver, nous étions exactement le 04/01/2012.

Pendant cette période nous avons assisté d'une manière régulière à un seul cours hebdomadaire.

Toutes les données concernant ces observations ont été recueillies au cours du deuxième et du troisième trimestre sur les trois semestres que compte l'année scolaire.

Cependant, nous envisageons d'étendre notre travail de recherche à une autre année scolaire avec une autre classe dans le même établissement. Cette autre classe devra être conduite par la même maîtresse afin de pouvoir cerner ce qu'on prévoit de présenter comme activité.

Au cours des premières séances, à cet étage sous la direction de la même enseignante, nous avons assisté comme observateur lors de la présentation de la maîtresse dans son cours; cette séance était consacrée à la lecture et à la compréhension de l'écrit.

Le seul matériel pédagogique en classe comprenait un manuel scolaire, outil indispensable pour tous. En effet, nous avons choisi d'assister à tout cela afin de pouvoir diagnostiquer le

² Document, op.cit, p50.

Cadre conceptuel / cadre théorique

niveau un peu général des élèves et pour que nous puissions, le cas échéant nous préparer ensuite à notre prise en mains de la classe et d'autre part de familiariser les élèves à notre présence.

Donc immédiatement après l'intervention de la maîtresse titulaire du cours, nous l'avons rejointe sur l'estrade pour commencer notre propre leçon à la classe.

Pour le reste et à partir de cet instant là nous ne nous préoccupons plus qu'à la seule pédagogisation pour ce qui concerne notre propre entrée en scène pour l'enseignement de la lecture et la compréhension orale de la langue enseignée.

Les séances de lecture se déroulent presque toujours de la même façon, intitulées :

« Je lis et j'améliore mon écrit », « J'écoute et je comprends », « Je lis et je réponds oralement », « Je lis et je réponds par écrit »... Divisées en plusieurs séquences distinctes.

Le seul outil pédagogique accompagnant le cours de français pendant tout ce temps est le manuel scolaire de 5^{ème} A.P à la portée des apprenants et de l'enseignante.

On commençait le cours par une lecture silencieuse du texte choisi par l'enseignante qui en indique la page dans ce manuel.

Pendant ce temps-là, on garde le silence absolu pour permettre à l'enseignante de prendre au tableau la date du jour en détail, ainsi que le titre, éléments périphériques et indispensables nous indique l'enseignante.

Ce moment permet à l'apprenant d'être en contact permanent avec le texte et offre en même temps l'occasion de découvrir l'histoire qu'il lit.

Puis, les apprenants sont invités, l'un après l'autre à lire une partie du texte sous la surveillance de l'enseignante qui peut demander à n'importe qui de continuer la lecture en même temps elle veille à corriger surtout les erreurs de prononciation courantes au fil de cette séance.

Il est toutefois préférable de ne pas s'attarder dans ce genre de séquence de lecture car on risque d'ennuyer la classe et donc les désintéresser et le cours deviendrait alors ennuyeux.

L'objectif primordial est de faire en sorte que les apprenants soient capables de comprendre ce qu'ils lisent et de répondre après aux questions de compréhension accompagnants le texte.

Parfois, la lecture magistrale, à haute voix de l'enseignante est indispensable pour que les participants puissent s'autocorriger au niveau de la prononciation des mots et en même temps saisir le sens au point d'être capable après tout cela de comprendre mieux quand ils écoutent attentivement l'enseignante lire, puisqu'elle adopte un ton et un rythme plus appropriés et plus clairs.

1.4 Séquence des questions /réponses :

Ces séquences intitulées « Je réponds », « Dis ce que tu as compris ».

On entame généralement cette séquence par des questions sur les éléments périphériques du texte pour imprégner les apprenants à reconnaître les composants paratexte tels que le titre, l'auteur et la source du texte lu, etc.....

Ensuite, l'enseignante pose les questions écrites dans le manuel par ordre et de leur côté les apprenants tentent, à chaque fois que possible, de répondre à cette série de questions.

Le but, demeure le même, à savoir s'exercer à confronter la classe avec le texte, de clarifier les différentes idées et de faciliter l'acquisition d'une compétence lectorale.

Comme on le voit donc l'objectif demeure le même et consiste ainsi à poser les questions de compréhension, exiger de l'élève qu'il soit capable de saisir et d'expliquer la signification d'un texte et d'exploiter l'information contenue dans celui-ci.

1.4.1. Questions sur le processus et le produit :

Nous venons de le voir les questions posées lors de la séance de lecture occupent une place importante, dans ce processus d'enseignement de la compétence lectorale. En somme,

-« Si une question a des chances de faire évaluer l'enfant dans ses habiletés de compréhension, cette question est classée sous la rubrique enseignement. »

Cadre conceptuel / cadre théorique

- En revanche, « *si un enseignant, après avoir posé une question, ne fait rien avec la réponse si ce n'est de dire que la réponse est exacte ou non, cette question est placée sous la rubrique évaluation* »³(p.18).

Les élèves répondent à tour de rôle, quand il y a blocage, l'enseignante les guide soit par des gestes ou par l'écriture au tableau du mot en donnant la première syllabe.

Parfois le texte ne contient pas de titre, par exemple le texte sur l'activité du menuisier de même le texte portant sur le premier vol réalisé par l'homme dans l'histoire de l'aviation. (p80- p110 du manuel).

Quand on propose de trouver un titre au texte, généralement, les enfants se limitent à un seul mot (mot clé du texte). Mais, sans doute, est-ce encore trop difficile ?

L'enseignante recourt parfois à la reformulation comme stratégie pour faciliter la question, ce qui semble efficace pour la classe qui raisonne mieux puisque dans le cas contraire les élèves sont déroutés par la question initiale et la façon dont elle a été posée.

Une autre stratégie, celle de la répétition, utilisée par l'enseignante pour amener les apprenants à bien prononcer le mot mal lu initialement.

La démarche est la même pour le rappel des règles déjà étudiées susceptibles d'aider, qu'elles soient de grammaire ou de conjugaison afin de corriger les éventuelles erreurs commises par les enfants.

Lors d'une explication ou d'une réponse contenant un mot qui bloque la compréhension, l'enseignante recourt à la traduction en L1, pour permettre la progression du cours.

Donc la traduction est parfois permise mais *on ne doit pas habituer les apprenants à cela*, nous confie l'enseignante.

Quoi qu'il en soit, la langue maternelle peut être un recours possible pour l'apprentissage d'une langue étrangère, cependant, il semble aux yeux de l'enseignante que ce ne serait pas judicieux d'habituer les apprenants à adopter de telles habitudes seraient ainsi considérées comme étant à bannir.

³ Guide du maître(5^{ème} A.P).

1.4.2 Un moment de soulagement :

Enfin de compte, une première leçon à tirer serait que passer une heure et demi au cours de Français pourrait lasser les apprenants.

Voilà comment on en vient à adopter une stratégie d'un détournement.

En effet, un jour, le travail étant réalisé par l'enseignante, au milieu de cette séance, nous avons assisté à l'écoute d'une comptine proposée en classe et mémorisée par les apprenants.

D'emblée, ceci a constitué un moment de plaisir et de distraction pour mieux se préparer aux séquences suivantes.

Par ailleurs, l'apprenant est amené également à perfectionner sa prononciation, à évaluer sa mémorisation et surtout à lire en groupe, c'est véritablement un moment où toute la classe devient locuteur et auditoire en même temps.

1.4.2. Rappel des règles :

De temps à autre, l'enseignante fait un rappel des règles étudiées auparavant.

Il est vrai que les apprenants éprouvent des difficultés à réinvestir surtout lorsque la réalisation est orale, aussi dans ce cas-là, trouve-t-on que le rappel du cours est indispensable pour guider l'apprenant à toutes les fois qu'il se trompe ?

C'est le cas du cours sur le dialogue où il est bien fallu revoir les types de phrases, la ponctuation et quelques autres règles.

Il apparaît d'emblée que la majorité des apprenants ne savent pas et ne parviennent pas à appliquer toutes les règles lors des activités de lecture ; le problème réside soit dans le manque d'entraînement, autrement dit, comment l'utiliser ?, soit par cette prise en charge de la relation de simultanéité entre ce qui est théorique et ce qui est pratique.

Il est donc primordial de recourir à la trace écrite, mais il ne faut jamais négliger d'aborder la langue par des activités de contact et de communication. En un mot, il est indispensable d'aider l'apprenant à maîtriser la complexité d'apprentissage d'une langue en apprenant à tenir compte de tous les éléments qu'exige la situation de communication. Toutefois il serait important de garder ceci en mémoire lorsqu'on enseigne à ce niveau.

C'est dans ce sens que Sophie Moirand affirme : « *Le cours de langue ne doit pas devenir un champs d'application pour des théories en cours d'élaboration : il existe bien d'autres lieu où l'on peut tester leur bien fondé* »⁴p 91.

L'idéal donc reste de diversifier les tâches prévues pour pallier les éventuelles lacunes pour aider les apprenants à l'utilisation correcte des règles de fonctionnement d'une langue.

D'ailleurs, S. Moirand ajoute dans ce même contexte que : « *la multiplication des exemples et la mise en relation des contextes amènent les apprenants à retrouver la règle, comme la réflexion se déroule oralement, ils peuvent également repérer les formes orales de ces différentes constructions* ».⁵

⁴ Moirand, S. : Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère, clé international .Coll. Didactique des langues étrangères, paris, 1979.

⁵ Moirand, op.cit,p 150

Activité n°1 :**Jeu de charades**❖ **Objectif principal :**

- Résoudre des charades en les jouant.
- Utiliser son vocabulaire et l'enrichir progressivement.
- Piquer la curiosité des apprenants par un jeu de réflexion.
- Durée :séances de 45mn.

Déroulement d'une séance de charades :➤ **Présentation et imprégnation :**

Les activités proposées pour réaliser le programme sont choisies en fonction de la motivation des apprenants. Il s'agit de les doter des outils pour assimiler et construire des significations nouvelles.

C'est en 4^{ème} A.P qu'on a proposé une variante d'exercices de charades qui sont jusqu'au là inconnus par la classe, dans le cadre d'un atelier de lecture intitulé « Je lis et je m'amuse avec les devinettes et les charades », (PP 104-105).

Cette séquence commence par un court texte «Devinettes pour un fortiche » où le personnage propose une charade et attends la réponse de sa sœur.

Le texte est accompagné, ensuite, d'une série de questions sur ce jeu et propose à la fin la solution de la charade qu'on n'a pas dans le texte.

A ce stade, les apprenants sont invités à réaliser des activités pour jouer soit avec la maitresse ou entre eux en proposant tour à tour des corpus parmi lesquels des devinettes et des charades. Et pour s'assurer qu'ils ont réellement assimilé ce qui est devinette et ce qui est charade, on a proposé à la fin un court exercice d'évaluation où on a donné deux

devinettes et deux charades d'un côté et de l'autre les solutions mises d'une manière aléatoire ainsi que la consigne suivante :

« Donne à chaque charade ou devinette sa solution, puis recopie-les sur des demi-feuilles de papier : d'un côté de la feuille la charade ou la devinette de l'autre côté la solution ».

On laisse alors à l'enseignant le soin d'enrichir et d'approfondir les connaissances des apprenants, qui sont à leur tour curieux de connaître encore plus sur ce nouveau jeu de mot d'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est cela le plaisir offert par la charade pour permettre à l'apprenant d'apprendre des mots nouveaux en les poussant à réfléchir sur cette relation entre la définition et le mot recherché.

L'idéal serait de trouver la solution avant les autres mais la bonne solution !

➤ **Consolider la grammaire et le vocabulaire par les charades :**

Il semble que les jeux langagiers et particulièrement les charades peuvent aider à approcher la grammaire et le vocabulaire du français en classe. A ce stade, l'enseignant confectionne des charades qui peuvent être au niveau de sa classe pour les exploiter ensuite d'une façon ludique. L'objectif est de faire en sorte que les apprenants soient capables de jouer sur les signifiants et les signifiés et de leur faciliter les échanges avec autrui en utilisant les différentes formes orales et écrites des mots qu'ils ont déjà acquis.

L'apprenant doit apprendre à comprendre la définition de chaque réplique pour imaginer le mot énigme, ensuite la capacité d'attacher les différentes propositions afin de trouver « le mot- solution » en s'appuyant sur ce qu'il a appris pendant ces trois années du français.

L'apprenant approchera la charade qui est jusque- là inconnue, contrairement à la devinette qui est omniprésente surtout dans la culture algérienne, va donc lui permettre de se construire une représentation explicite des composantes qui entrent en jeu dans ce genre d'activité en classe du français langue étrangère.

- Lancement de l'activité :**- 1^{er} moment :**

Pour imprégner les apprenants au jeu de charade, nous leur demandons s'ils connaissent les charades et s'ils ont l'habitude de les jouer en classe ou à la maison.

On distingue trois réponses différentes qui émanent des apprenants ; pour les uns la charade est déjà enseignée en 3^{ème} A.P, pour d'autres la découverte est faite dans les journaux, alors que la quasi- totalité connaît ce qu'est une charade.

On a été amené d'abord à expliquer et donner des exemples simples, pour cela on proposait des corpus qu'on a inventé sur place ; qui peuvent être au niveau des apprenants en tenant compte aux éventuels pré- requis, c'était un peu difficile.

Il s'agit essentiellement de préparer la classe à une telle activité sans oublier de les motiver en les amusant pour capter leur attention et leur curiosité.

On sait que leur maîtrise de la langue française est limitée mais ils savent éventuellement reconnaître les mots composés et les découper en syllabes.

On a insisté sur la composition des charades et des définitions, pour cela, nous avons posé comme question, que recherche-t-on dans un dictionnaire ?

Plusieurs réponses, telles que, on trouve l'explication des mots difficiles, chercher les mots de la langue française, définir les mots...

Nous allons chercher dans le dictionnaire une définition et vous allez essayer de retrouver le mot qui convient à celle-ci.

Nous étions dans l'obligation de consacrer une demi-heure complète pour trouver un exemple adéquat pour cette situation et c'était de montrer cela par un exercice de calcul en leur disant d'imaginer une opération d'addition de deux ou plusieurs chiffres à la fois, en traçant l'illustration sur le tableau. On a effectué deux opérations où on a proposé d'abord deux chiffres ensuite trois chiffres et le total réalisé. C'est une façon de dire que chaque chiffre pouvait symboliser la décomposition d'un mot en syllabes et que le total représente le mot « énigme » qui peut regrouper cette série de mots.

Bien sûr, il s'agit d'un simple exemple pour éveiller la curiosité des apprenants qui paraissent très intéressés par cette activité.

2^{ème} moment :

Distribution des photocopies contenant une série de charades qui sont adaptés aux capacités et aux niveaux des apprenants de notre classe.

Première consigne, c'était d'observer chaque série, son schéma, son intonation et de voir le nombre de mots qu'elle contient.

L'utilisation du dictionnaire est permise pour mettre les apprenants en contact direct avec un outil d'aide qu'ils utilisent rarement en classe, (confirmation faite à partir des séances assistées pendant les cours présentés par la maîtresse).

Dans un premier temps, une lecture silencieuse pour mettre la classe face à face avec la tâche à accomplir afin qu'ils puissent retrouver l'information exigée.

Ensuite, une lecture à haute voix individuelle, ici on veille à la correction de la prononciation. La consigne donnée est de ne pas répondre même s'ils trouvent la réponse jusqu'à ce qu'on termine la lecture de toutes les charades.

Que font les apprenants pendant ce temps là ?

C'est un moment de compétitivité est de défi, chaque apprenant est libre de poser des questions sur les mots difficiles et qu'il faut y répondre vite.

Les échanges entre le même groupe s'imposent pour trouver le plus de solutions, l'esprit d'équipe règne. Ils veulent tous gagner et donner le maximum de réponses justes.

La correction se fera au fur et à mesure sur le tableau. Chaque rangée est considérée comme un groupe. En effet, chaque réponse juste s'exprime par un point accordé au groupe. Si la question donnée était fausse, le point accordé est annulé automatiquement.

Nous donnons la parole à chaque groupe à tour de rôle pour permettre à tous de répondre en choisissant à chaque fois un apprenant qui représente son groupe.

Après chaque résultat, les apprenants adressent des remarques de félicitation ou des remarques déplaisantes ou encore des échanges de grimace et de rires surtout pour les mauvais perdants.

Il nous semble donc essentiel de veiller à ce que le jeu ne devient pas lassant ou méprisable par les apprenants à l'égard de leurs pairs. L'évaluation devient de plus en plus compliquée et les réponses exactes jaillissent de tous les fronts.

On est là pour organiser le déroulement de l'activité , pour la valider en la transformant en un jeu collectif durant lequel la classe s'échange les réponses , tente de résoudre la charade

et saisir cette occasion pour développer surtout la sociabilité des apprenants en refusant l'agressivité et le mépris de l'autre en leur rappelant que c'est tout simplement un jeu où ils seront tous bénéficiaires quand ils apprennent sa dimension pédagogique.

Les stratégies utilisées par les apprenants pour trouver des solutions pendant cette activité sont diverses mais les plus fréquentes sont :

La stratégie cognitive :

Elle nous paraît très utile, quand les apprenants utilisent le dictionnaire de langue pour expliquer les mots difficiles pour mieux comprendre. C'est encourageant aussi, puisque les enfants se familiarisent avec le dictionnaire et peuvent le manier facilement.

Stratégie socio-affective :

Le recours à cette stratégie permet une interaction entre l'enseignant et les apprenants, puisque à chaque fois, ils demandent des clarifications soit sur le jeu ou sur tel ou tel point, ne serait ce que pour bien comprendre le déroulement de cette activité.

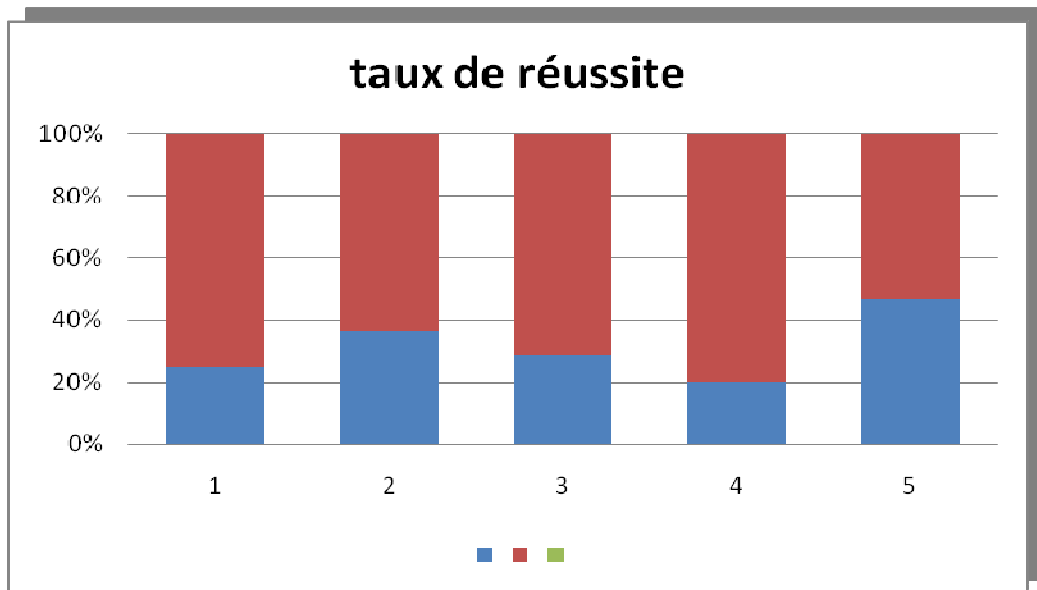
Moment d'évaluation :

Pour évaluer toutes les productions rigoureusement, on repère d'abord les critères que l'élève n'a pas réussis, auxquels on apportera les remédiations spécifiques.

Pour cela on vérifie la réussite des compétences obtenues par les élèves dans :

- Si l'élève a formulé correctement sa définition ou non.
- Si l'élève a bien choisi le mot qui convient ou non.
- Si l'élève a pu résoudre rapidement la charade ou non.
- Si l'élève a pu décomposer le mot en syllabes pour avoir un mot complet ou non.
- Si l'élève a respecté le rituel avec lequel on commence chaque définition ou non.

Ces critères nous permettent de calculer les points à attribuer aux réponses données par les participants pour pouvoir obtenir le taux de réussite de chaque élève au cours de cette activité.



Les résultats étaient variables et satisfaisants par rapport au niveau des élèves de la 5^{ème} année primaire, les taux de réponses correctes sont élevés, sauf pour la question n°4, le problème étant de savoir comment décomposer les syllabes , comme il est présenté de ce tableau.

➤ **Exemples de modèles proposés par les participants :**

Voici à titre d'illustration quelques productions des participants qu'on trouve intéressantes, susceptibles d'être améliorées , même s'il ya de temps à autre des maladroites concernant l'enchaînement incohérent des définitions, ou contenant des redondances des expressions ou le non-respect des énoncés.

Bien évidemment, notre intervention est indispensable pour signaler un certain nombre d'erreurs concernant la reformulation de certaines définitions, l'enchaînement au moyen de connecteurs ou revoir certains emplois que l'élève lui-même ignore. Nous en retiendrons les productions suivantes :

1)-Mon premier est le chef de la famille.

- Mon deuxième, on la trouve dans la bouche.
- Mon tout est le contraire de vainqueur.

= Solution : père+dent=perdant.

2) – Mon premier c'est un verbe au présent de l'impératif.

- Mon deuxième a bu beaucoup d'alcool.
- Mon tout, on le met dans le cartable.

= Solution : lis+ivre=livre.

3) – Mon premier est un moyen de transport.

- Mon deuxième est un pronom possessif.
- Mon tout est un jouet.

= Solution : car+ton= carton.

4) – Mon premier est le contraire de haut.

- Mon deuxième est le contraire de court.
- Mon tout est un jouet.

= Solution : bas+long= Ballon.

Remarque :

- Certes, les solutions de ces charades ne sont pas dans la plupart du temps correctes, en revanche, on guide nos apprenants pour qu'ils puissent donner la définition correctement ou encore pour retrouver la solution qui convient.
- Enfin, comme on le voit, les productions qui contiennent des phrases concises, deux définitions seulement. Et, malgré la consigne d'utiliser l'expression « Mon second », les élèves insistent sur l'expression « mon deuxième », bref c'est l'habitude...
- Les essais des enfants étaient hétérogènes, avec des variantes différentes. On a affaire à des exemples plus ou moins importants. Plusieurs tentatives ont été refusées parce qu'elles étaient incomplètes.

Activité n°2 :**A chaque recette... ses ingrédients:****Objectifs généraux :**

- Faire connaître les différentes parties qui composent la recette de cuisine.
- Faire connaître la typographie d'une recette de cuisine : la marge, les alinéas, le format et l'illustration.
- Développer le vocabulaire relatif à la recette de cuisine, ustensiles utilisés, ingrédients, adverbes de quantité.

Imprégnation

On demande aux élèves de citer ce qu'ils connaissent sur le vocabulaire relatif à la cuisine afin d'enrichir leur lexique, les ingrédients et les ustensiles, pour développer les compétences et de puiser dans le stock lexical acquis auparavant.

Il faut citer, au moins, six mots par groupe.

Consigne 1 :

« Ecrivez sur une feuille six mots que vous connaissez sur les ingrédients de votre choix ».

Notons que le mot « ustensile » était inconnu par la majorité des enfants, donc on l'a expliqué, avec des exemples, pour pouvoir l'utiliser à bon escient.

Les mots proposés par les enfants étaient presque les mêmes, tel que : (farine, œufs, chocolat, beurre, huile...)

Le matériel didactique utilisé : deux recettes de cuisine, l'une sur la préparation d'une soupe et l'autre sur la préparation d'un gâteau.

Bien illustrées, les deux textes ont été remis d'une façon aléatoire, découpées en plusieurs parties.

Consigne 2 :

« Remettez en ordre les deux recettes pour pouvoir reconnaître leur fonctionnement ».

Ici, les élèves vont repérer la progression logique des textes en suivant la chronologie des trois parties principales : ingrédients, préparation et cuisson.

De l'autre côté l'illustration qui reste un outil indispensable et d'une importance capitale dans ce type de texte.

Afin d'aider les apprenants à progresser, nous nous sommes inspiré d'un modèle présenté par M. Martin (p117), qu'on trouve comme une véritable fiche spécifique d'une recette de cuisine et que nous proposons ci-après :

<p>Les ingrédients :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Les étapes de la recette :</p> <p>* *</p> <p>..... *</p> <p>..... *</p> <p>..... *</p> <p>..... *</p> <p>..... *</p> <p>..... *</p> <p>.....</p>
<p>Temps de la cuisson :</p>

Lancement de l'activité :

Après distribution des deux supports pour chaque élève d'une façon aléatoire, on leur demande de les remettre en ordre , suivant le modèle donné en s'aidant par l'illustration qui accompagne chacune d'elle, pour l'identifier facilement et rapidement.

On élabore un questionnaire pour orienter la recherche et en expliquera certains mots qui bloquent la compréhension du texte.

Notons que les questions posées tournent autour :

-Quels sont les renseignements apportés par chaque partie du texte ?

-Combien d'ingrédients faut-il pour la réalisation de cette recette ?

-Relevez les mots qui indiquent les ustensiles dans chaque texte.

-Quelles sont les actions nécessaires dans les recettes ?

On procède alors à vérifier les réponses, cas par cas, pour permettre de confronter et de contrôler l'efficacité des stratégies mises en place par les apprenants en leur demandant la justification de l'ordre choisi.

On trouve qu'une lecture, magistrale puis individuelle à haute voix, est indispensable.

Les apprenants font des remarques d'ordre général sur les éléments périphériques des supports par exemple le titre : en caractère gras, forme nominale, en un mot...

On commence les phrases par des verbes, les phrases sont courtes, la ponctuation...

Les chiffres qui indiquent la quantité des ingrédients.

Au bout du temps imparti, les élèves répondent sur les questions, ils veulent répondre vite en utilisant même la langue '1' pour répondre avant les autres ou pour faire rire l'ensemble de la classe.

La procédure utilisée pour remettre en ordre les deux textes était significativement différente.

Les uns ont utilisé les pronoms personnels ou les groupes de nom pour agencer les phrases, d'autres se sont aidés par les articulateurs logiques pour passer d'une phrase à une autre en tenant compte des thèmes de reprise qui assurent le lien entre les différentes séquences de progression.

Certains ont même utilisé l'image comme moyen iconique pour mieux comprendre les actions fondamentales de la recette, cela nécessite de la part des apprenants une compétence visuelle pour pouvoir lire l'image et de l'interpréter sans aucun défaut.

-Jouer avec la recette de cuisine:

❖ Première étape :

On a demandé aux élèves de revoir les recettes ordonnées et corrigés.

Notre consigne est de réécrire le texte en changeant quelques ingrédients par d'autres sans pour autant changer le sens.

Par exemple : viande par poulet, orange par mandarine, courgette par potiron etc....

C'est une façon de jouer et d'enrichir le vocabulaire des participants.

Les propositions étaient parfois acceptables, d'autre part, on remarque des réponses spontanées où on donne un mélange de mot et c'est le cas où on propose un fruit à la place d'un légume et vice versa, ce qui déclenche le rire les enfants pour ces productions erronées.

Quelques contraintes rencontrées sur l'écriture de certains mots qu'ils proposent oralement, on procédera alors à porter le mot au tableau pour permettre aux enfants de mémoriser et de s'autocorriger.

Notre surprise est de voir que les garçons sont de vrais « cordon-bleu » devant la facilité avec laquelle ils proposent des suggestions très intéressantes et des indices très pertinents dans leurs réponses. On a beaucoup aimé leurs réponses.

❖ Remarques sur la grammaire :

On reprend les deux textes pour souligner les verbes contenus et les classer en fonction de leur temps.

Dans l'ensemble, on retiendra les deux modes, l'infinitif et l'impératif et on présentera la valeur de chacun d'eux.

On donne des exemples de textes où les deux modes sont fréquemment utilisés, tel que le mode d'emploi, la notice de médicamentque les élèves connaissent suffisamment.

❖ Deuxième étape :

Demander aux apprenants de se scinder en sous-groupes de quatre (deux filles et deux garçons de préférence), pour rédiger une courte recette en respectant ses éléments.

Ce choix du groupe est significatif : pour qu'il y ait une coopération entre garçons et filles, parce qu'on a remarqué qu'il ya un savoir chez les uns et un savoir chez les autres qui est complémentaire et aussi il y a une dynamique de concurrence qui s'installe entre eux.

En effet, les filles peuvent constituer les formes exigées par ce genre de texte, par contre les garçons sont plutôt capables d'utiliser le lexique efficace et adéquat.

On veille à répondre aux éventuelles interrogations et de guider les enfants en insistant beaucoup sur ce qu'ils écrivent.

En circulant entre les rangs, certains apprenants nous demandent la traduction des mots en langue '1', surtout les termes relatifs aux ustensiles de cuisine.

Notre consigne est de ne pas oublier les étapes qui composent le texte- recette.

A la fin de cette tâche qui a motivé en effet les enfants, on a demandé de lire quelques productions pour permettre de faire des remarques d'ordre général et les autres tentent de prendre notes sur certaines questions pour apporter leur contribution.

❖ Moment d'évaluation :

Les conclusions que l'on peut tirer à partir des résultats de cette activité est cette richesse du lexique relatif aux fruits et légumes, ce qui traduit les pré-requis pendant leurs dernières années, selon l'institutrice.

Puis cette compétition impitoyable qui règne entre les participants puisqu'on remarque un enthousiasme à répondre et à participer lors de ce travail en classe.

En somme, et comme dans un concours de gastronomie, on demande aux participants de voter la meilleure recette confectionnée, pas seulement par son contenu mais aussi par sa structure, c'est-à-dire, la mieux écrite, la richesse du vocabulaire et qui réunie les éléments indispensables sur lesquels on a insisté tout au long de cette activité.

Dans un premier temps, la sélection était difficile pour porter des jugements objectifs sur les essais, mais après notre intervention dans cette phase, le groupe n'était pas égoïste et n'a pas hésité à se mettre d'accord sur les trois travaux qui répondent le plus sur les consignes émises auparavant.

Affirmons que ce genre d'activité constitue, selon nous, un tremplin idéal pour fournir diverses compétences créatives de lecture et d'écriture dans la classe de FLE.

ACTIVITE N°3 :**TRAVAILLER LE DIALOGUE EN SIMULATION.****Objectifs généraux :**

- Travailler de manière ludique, la langue française en insistant sur les échanges et les discussions.
- Aborder la langue française et les difficultés rencontrées lors de la communication (prononciation ,vocabulaire...).
- Apprendre à se familiariser avec autrui.
- Ancrer le jeu de rôles en classe.
- Faire prendre conscience de la dimension scénique du dialogue et de la richesse possible de son interprétation.
- confronter le dialogue et les didascalies.

Durée de l'activité : deux séances de 45 mn.

➤ **Une esquisse de représentation en classe :**

On a assisté a des représentations faites par les apprenants en classe devant la maîtresse et le reste de la classe où ils présentent de courts dialogues déjà vus et mémorisés dans les séances précédentes.

On a fait passer les apprenants par binômes, à tour de rôle et à chaque fois ils se présentent face à face sans décor ou tenues vestimentaires adéquates, on assure des accessoires simples proposés par les participants.

Chaque groupe choisit un segment de la saynète qu'il veut jouer devant l'auditoire. De son côté la maîtresse donne des consignes et fait des rappels de ce qu'on a oublié, note les erreurs et les corrige sur le champ pour rendre le sens du texte explicite.

C'est vrai que la majorité veut participer et interpréter des rôles différents les uns des autres, c'est vrai aussi qu'ils apprennent le dialogue par cœur ; cependant on trouve que les uns sont gênés et parfois timide de jouer devant toute la classe surtout quand ils oublient des séquences ou des mots, ce qui provoque spontanément un rire des enfants – spectateurs en classe.

***Quelques remarques d'application générale :**

Malgré que le dialogue est soumis a des courbes mélodiques, ascendantes et descendantes ou par des pauses, c'est-à-dire la présence de phrases exclamatives, interrogatives ou encore impératives, mais on se rend compte aisément que les participants ont du mal à travailler la forme du mouvement mélodique, c'est-à-dire qu'ils prêtaient peu d'attention aux différentes marques paralinguistiques.

On dirait que le dialogue est plutôt lu que joué surtout que la quasi-totalité des apprenants parlent avec une voix basse, autrement dit, ils trouvent des difficultés à capter l'attention de l'auditoire par leurs voix.

A chaque fois des aides didactiques sont proposées par la maîtresse qui nous fait remarquer que malgré les cours sur la ponctuation fonctionnelle du dialogue, l'élève n'est pas encore sensible au contenu sémantique comme le montre la situation en classe.

Il nous a semblé que les apprenants ne se sentent pas à l'aise même s'ils jouent en tandems quand il travaillent devant toute la classe, c'est une façon de responsabiliser l'élève et de le laisser seul face à une activité où se jouent des rapports purement affectif et sociaux dans une langue étrangère qu'il veut maîtriser afin qu'il puisse l'utiliser dans sa communication ordinaire.

Et c'est le problème qu'on a rencontré chez les jeunes apprenants qui sont réticents à parler en public et qui ont des difficultés à dire des choses avec les mots qu'ils connaissent. Egalement, ils ne se regardent pas lorsqu'ils s'adressent entre eux.

Un autre problème rencontré pas les apprenants, c'est la contrainte d'aborder les rapports entre la parole et les gestes quand ils jouent. Absence presque totale du débit et de l'intonation d'un côté et de l'autre du corps et des gestes qu'il faut utiliser à bon

escient, ou improviser dans la situation donnée et les réflexes qu'on doit conditionner en rapport avec le comportement voulu.

« Le dialogue est réduit à sa plus simple expression. Il est dépourvu de contexte et de situation. C'est-à-dire coupé de tout son environnement linguistique et communicationnel ... en fait, la plus part des situations naturelles d'échange offrent au non-natif (non- francophone) des éléments d'information de nature différente, qui contribuent à enrichir l'énoncé sonore, et lui permettent de compenser sa méconnaissance des aspects culturels et langagiers » affirme Lhote (pp 13- 14)¹

Elle ajoute que : *« comprendre un dialogue, c'est savoir décoder le lieu qui est fait par celui qui parle entre des intonations et des mimiques »* (P10).

***Le choix du dialogue :**

Il s'agit d'un dialogue déjà lu dans le manuel scolaire de 5^{ème} A.P.²(cf. annexe n°10).

L'exploitation commence par une préparation des enfants à une lecture phrase par phrase pour mettre l'accent sur les personnages à imiter , la ponctuation pour que la représentation soit intéressante, et pour rendre aussi le dialogue plus vivant.

Il est essentiel de déterminer le lieu et le moment du dialogue pour permettre le développement de l'imaginaire individuel et de sécuriser les apprenants. La lecture se fait en place assise à haute voix pour mettre les apprenants à l'aise. A chaque fois, on change de binôme pour faire participer le maximum.

« Un 'bon' jeu de rôle éveille l'imagination en présentant quelques éléments concrets qui permettent d'entrer dans le jeu » Peeters, L. (P109).

Notre rôle est de présenter des suggestions et de donner des consignes par des questions orales concernant l'intonation, la liaison et le rythme du dialogue. Bref, on est là pour orchestrer le déroulement de l'activité.

Parfois, on est obligé de traduire en L1 pour qu'ils puissent comprendre et mener à bien leur parole et faire attention à leurs gestes et leur voix pour les aider à entrer

¹ Lhote, E. :Enseigner l'oral en interaction, Hachette ,Paris, 1995.

² Manuel scolaire de Français. (p96).

dans un état de concentration et pour ne pas les brusquer, l'important, est qu'on ait du plaisir au cours de cette activité.

« Parmi les facteurs qui contribuent le plus forcément à structurer le paysage de la langue maternelle, on peut citer le rythme et l'intonation ... c'est tout simplement parce que, dans ce cas, le rythme et l'intonation ne sont pas ceux que l'on connaît et que l'on pratique habituellement », ajoute l'auteure. (p24-25).

C'est pour cela qu'on trouve que le recours à la langue maternelle est indispensable pour éclairer l'apprenant sur cette interaction entre ce qu'il lit, le mouvement de son corps et le ton de sa voix.

D'ailleurs, parfois on a affaire à des élèves plus vifs qui ont recours à une stratégie d'autonomie un peu particulière et qui apporte une aide suffisante pour la compréhension et la mémorisation, lorsqu'ils notent sur leurs cahiers l'explication du mot en L1 à chaque fois quand leur donne le sens qui est bien saisi et aussi mémorisé. C'est encourageant, puisque ça aide à progresser dans la signification et ne pas se heurter une autre fois devant ce mot déjà vu qui réapparaît dans un autre contexte.

Le dialogue étudié contient des phrases de la communication où les personnages discutent ensemble. la scène se passe entre un touriste et un employé de l'office de tourisme. Des phrases différentes dans leur lexique, morphosyntaxe et surtout l'intonation.

C'est une communication téléphonique et qui commence par : Allo !

Il est indispensable de commencer par la situation du dialogue pour comprendre le message : - Qui parle ? - À qui s'adresse t-il ?

- Où sont-ils ? - Que font-ils ? - Pourquoi communiquent-ils ?.....

C'est une façon de les aider d'avoir une idée sur le lieu, le temps, les rôles des interlocuteurs.

L'objectif à atteindre dans cette activité est purement d'ordre linguistique, la correction des fautes se fera oralement et directement.

Notre rôle est d'aider les apprenants quand ils rencontrent des difficultés par exemple le cas d'oubli d'une séquence ou d'un mot et on les encourage quand ils corrigent eux même des erreurs de prononciation.

Nous nous limiterons à ce court dialogue pour que les apprenants ne se perdent pas dans des textes différents et de tourner en rond, au moins ici ils savent bien d'où ils partent et où ils vont et c'est comme ça qu'ils progressent

Il est important de les guider étape par étape, et on déclenche chez eux l'échange et la discussion pour transmettre le message sans oublier de les accompagner de la voix et des gestes pour faire vivre l'action et la situation appropriées.

***Les conditions propices pour le bon fonctionnement de l'activité :**

Il est indispensable d'aménager la salle à cet usage pour qu'elle soit suffisante et espacée , pour cela, nous avons libéré le centre de la salle pour permettre aux participants de jouer librement et le reste , tout autour pour les suivre et admirer ce qu'ils font.

On travaille le dialogue avec un binôme à tour de rôle, ce qui est plus aisé pour les orienter et les guider sans pour autant de suivre les spectateurs qui vont devenir « joueurs » sans quand soit débordé.

Nous nous limiterons ici à poser quelques questions avant d'entamer le travail pour initier les jeunes apprenants à comprendre le dialogue et la situation, par exemple :

-Combien de personnages compte le dialogue ?

-Qui sont-ils ?

- Comment communiquent – ils ?

- Où sont-ils ?

-Que veulent-ils ?...

Cette étape de questions- réponses aidera les apprenants à découvrir l'histoire qui au fur et à mesure commencent à se concentrer avec les interlocuteurs pour mieux démarrer la séance.

On demande aux élèves de choisir le camarade avec qui jouer et on a inclus même les filles pour jouer à leur tour , même si les personnages sont de sexe masculin. Il est recommandé d'impliquer l'ensemble des élèves dans le processus d'apprentissage.

Ils élaborent des situations de simulation, la répètent plusieurs fois en vue d'une présentation en public, c'est un pas décisif pour leur permettre de s'investir pleinement dans l'apprentissage.

On a consacré quelques minutes pour improviser le décor simple pour placer les interlocuteurs et leur expliquer pour qu'ils comprennent clairement ce qu'ils doivent faire et éventuellement jouer leurs rôles convenablement.

***La place du dialogue dans le programme de 5^{ème} A.P.:**

Le programme de janvier 2009 souligne l'importance de l'oral et de l'expression (parler) et compte tenu de l'enseignement du français langue étrangère, on retient un tableau intitulé « *compétence de fin d'année : réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange* » on trouve un premier sous titre « *composantes de la compétence* » où on insiste sur « *le savoir prendre sa place dans un jeu du rôle ou une situation conversationnelle* »³

On insiste d'ailleurs sur deux expressions clés : (Le jeu de rôle) et (La situation conversationnelle), qu'on peut appliquer et adapter comme exercice à la pratique de la classe pour atteindre un objectif d'apprentissage que le guide scolaire résume dans les points suivants :

- Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication : statut des interlocuteurs, référent..
- Intervenir dans une discussion en respectant les règles de parole.

³ Programme de Français, 5^{ème} A.P.-Janvier 2009-pp11-25.

Le tableau note par ailleurs les différentes activités proposées au cours de l'année permettant d'éveiller l'échange tel que : la participation à un dialogue et la dramatisation d'un texte dialogué (mimique, intonation) jeux de rôle à partir d'un thème donné.

Et compte tenu de l'importance des supports proposés aux élèves, on sélectionne des textes variés qui « présentent un échange verbal : dialogue, saynètes, questionnaires, interviews.. », Pour « pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages »

Le guide insiste même sur la lecture expressive ou dialoguée qui est spécialement adaptée à ce genre de textes et en particulier les dialogues.⁴

***Description et déroulement de l'activité en classe :**

Une fois le choix du thème est fait, deux participants viennent au centre de la salle (la scène). Et on demandera qui jouera le rôle qu'il trouve adéquat pour lui.

Ils se placent l'un en face de l'autre et on commencera à jouer le dialogue.

Notre première consigne est la sensibilisation à la voix, gestes et comportements langagiers, on insiste également, sur l'importance de parler fort sans faire de pause, de respecter l'intonation selon la ponctuation.

C'est vrai qu'on n'a pas décidé ni du décor, du déguisement ni des accessoires, dès le départ. On a préparé les élèves psychologiquement par manque de moyen et de temps.

L'avantage, c'est que le groupe se connaît très bien et peut travailler dans un climat favorable et harmonieux.

On commencera par les binômes qui sont prêts afin de ne pas brusquer les autres qui sont soit timides ou qui hésitent aussi.

A tour de rôle chaque sous-groupe présente aux autres l'histoire, ils parlent librement en incarnant les personnages les uns se concentrent sur l'acte de parole en associant

⁴ Programme de Français, 5^{ème} A.P. (pp.11-25).

les gestes à la voix, d'autres paraissent déconcentrés, ils parlent à voix basse et hésitent parfois ou oublie des séquences parce qu'on a peur de jouer devant toute la classe.

En corrigeant les erreurs, les spectateurs comprennent et découvrent davantage. Toute lacune sera tout de suite consolée pour permettre de se corriger avant de passer en scène.

Chaque activité est présentée différemment, un binôme présente son travail complet et un autre s'arrête brusquement pour continuer quand il sera prêt.

Le même dialogue sera dit et joué par plusieurs participants à chaque fois ; on remarque des scènes variées où les participants composeront à leurs tours en accompagnant les gestes correspondants au rythmes qu'ils devront tenir puis inscrire la voix en l'associant au mouvement du bras et de la main vers la montée et la descente, vers l'avant ou vers soi.

Pendant cette phase, nous veillerons justement à ce que les participants prononcent bien. Le plus important est de favoriser la communication même si elle est dépourvue de gestes adéquats. Donc, on donne l'occasion aux élèves de parler entre eux, d'exprimer leurs idées le plus clairement possible et d'aider les participants timides à atténuer leur peur d'apparaître devant le public, sans pour autant négliger l'importance des gestes et de la voix qui accompagnent la parole pour intéresser le public qui forme un cercle.

On intervient que lorsqu'on remarque que le jeu est dans une impasse ou pour incarner un personnage pour corriger pendant la représentation, nous leur apprenons certaines compétences dans ce domaine.

Il est donné un temps de présentation d'une dizaine de minutes pour permettre la participation de tous. En effet ce genre d'exercice de répétition aide à corriger la prononciation et d'éduquer l'écoute.

- Le dialogue commence par l'expression « Allô ! Bonjour. C'est l'office Algérien du tourisme ? »

On demande aux élèves de marquer une pause à chaque fois qu'on prononce un mot pour pouvoir bien prononcer la phrase interrogative « c'est... ? ».

Pour la réponse, on doit prononcer « – Oui, monsieur ; bonjour ! »

- « Je suis à Paris et je souhaiterais visiter le grand Sahara algérien.

Comment faire ? »

On trouve que cette phrase est assez longue, contenant plusieurs groupes rythmiques, pour que les élèves puissent la prononcer d'un seul souffle, nous leur proposons de la lire doucement et de s'arrêter au point pour relancer l'interrogation « comment faire ? » en respectant l'intonation ascendante.

On fait des rappels pour respecter la liaison surtout dans la réponse « le plus agréable », « Vous irez », « je suis à Paris », parfois des élèves négligent ses liaisons.

- On remarque que les séquences courtes sont plus faciles à « dire » que les séquences longues.

- On remarque aussi des accidents prosodiques pendant la lecture des phrases un peu longues telles que :

« Ensuite d'Alger, vous irez à Ghardaïa en avion et à partir de là, en véhicule 4x4 climatisé, vous commencerez la découverte du grande sud » « Bien. Est-ce que je pense aussi me déplacer à dos de chameaux, on dit que c'est le vaisseau du désert »

Ces deux phrases qui contiennent plus d'une trentaine des syllabes.

Doivent contenir un certain vide sonore et un changement de mouvement mélodique, le ton parfois haut et parfois bas. La difficulté majeure ici, c'est d'associer l'ensemble de mots dans le groupe rythmique.

Généralement, une bonne lecture est faite pour le reste des phrases qui sont courtes et qui se terminent par un point.

*** Difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'évaluation :**

- Malgré notre consigne de bien écouter les participants lors de la présentation, on a rencontré des difficultés à contrôler la classe surtout « les spectateurs » qui chuchotent entre eux parfois par émotion et parfois par étonnement.
- A chaque fois, on rappelle qu'il faut parler fort et d'associer la parole aux gestes pour faire vivre le dialogue et de incarner fidèlement le personnage qu'on joue.
- Il est indispensable de créer un climat de confiance et de familiariser les apprenants à jouer le dialogue ensemble et sans complexe.
- On trouve que la correction est parfois nécessaire de suite, parfois, on corrigera à la fin pour éviter de couper la spontanéité des joueurs.
- On les encourage à porter une attention particulière au rôle qui leur a été attribué pendant la représentation sur scène.
- Il est essentiel de revoir l'erreur et revenir sur la correction de quelques répliques fautives par exemple le chiffre (500) (écrit en chiffre dans le dialogue) est souvent mal énoncé. Après plusieurs corrections, il est systématiquement bien repris.
- A chaque fois, des remarques pertinentes nous parviennent des apprenants tel que : pourquoi l'absence des guillemets, des verbes introducteurs on encore les désignateurs pour indiquer le changement des interlocuteurs ; Cela prouve que les élèves maîtrisent bien la règle du système des guillemets qui matérialisent le début et la fin d'un échange, ainsi que l'alternance des tirets avec retour à la chaque changement de locuteur

A travers cette activité, un nombre d'apprenants rencontrer des difficultés au niveau de la prononciation de certains mots surtout « Ghardaïa » et « Kilomètres » heureusement que la mauvaise articulation ne change pas le sens du message.

Notre tâche consiste à Les aider à améliorer la bonne prononciation.

Le problème réside au niveau des habitudes articulatoires parce que la langue française a un système phonique qui lui est propre. Les apprenants font alors un

amalgame entre le son de la voyelle [e]et [i] du mot « kilomètres » qui est prononcé [KILOMITRE].

Pour le mot « Ghardaïa » qui est une ville algérienne et qui commence en arabe par une consonne inexistante phonologiquement en français, les apprenants, quoi qu'inconsciemment la prononcent en arabe.

Enfin, après plusieurs corrections et la prise de conscience de la différence des sons, les apprenants commencent à se corriger et à produire deux mots d'une manière acceptable.

***Bilan de l'expérience menée en classe :**

Après cette activité, nous observons une progression significative dans la maîtrise de la langue et de la compréhension du dialogue, notre objectif est d'apporter un soin particulier à la communication et à l'échange au sein du groupe.

Affirmons d'emblée que les résultats de cette séance, ont favorisé l'interaction et les échanges en classe. En effet l'entraînement sur de courts dialogues semble plus efficace en allant du plus simple pour comprendre la globalité du texte.

En revanche, des difficultés se sont imposées à l'apprenant pour accompagner la parole par des gestes, il nous semble important de renforcer l'activité par des séances d'entraînement approfondies en fonction de l'âge et du niveau des élèves, en particulier les groupes les moins forts pour les intégrer au sein du groupe.

Cette activité s'est focalisée essentiellement sur les difficultés de la prononciation sans pour autant bloquer l'initiative personnelle de chaque participant pour la prise en charge de son propre apprentissage.

Notre souci est d'aider les élèves à bien prononcer et en particulier les mots difficiles. Après chaque présentation, on a composé les différentes représentations pour distinguer l'amélioration des réalisations après les multiples activités au cours du diagnostic final.

Donc, le premier résultat nous encourage à proposer d'autres dialogues plus longs et plus compliqués à condition de tenir en compte des enjeux de temps, des objectifs à atteindre et des stratégies des élèves.

Dans l'ensemble, cette production totalise un certain nombre de réussites notamment en ce qui concerne les dialogues, qui semblent avoir été particulièrement travaillés au cours de l'année scolaire.

« Les jeux de rôle pédagogiques ont pour but de faciliter l'apprentissage. Ils peuvent viser plusieurs buts... », affirme Peeters⁵

La réussite de cette activité présuppose, avant tout, d'entraîner les participants à s'adapter à cette situation d'apprentissage pour cela les motiver à apporter le texte à la maison pour le relire plusieurs fois et de l'exercer seul afin d'accroître leur compréhension et leur aisance pendant la représentation en classe.

⁵ Peeters. Ibid. p 108

Activité N°4 :**Où suis- je ?****-Objectif fonctionnel :**

- se repérer dans l'espace
- la localisation des objets.
- Acquérir les notions de latéralisation (sur, au dessus...)

-Activité langagière visée : faire connaître les différentes expressions de localisation

-Matériel requis : une photocopie contenant une douzaine d'images représentant un chat et un panier-A chaque reprise le chat change de place.

-Dispositif de travail : Travailler en Tandem.

-Durée moyenne de la partie : 45mn.

- ❖ Ce jeu de localisation est inspiré d'un exercice intitulé : « Situer dans l'espace », qui exige à la fois rapidité et observation. (P28).¹

Démarche:

- Avant de commencer l'activité, nous avons demandé à un participant de venir devant la classe, de se déplacer à chaque fois et de remarquer les différentes positions où il se situe.
- Demander au groupe où se trouve votre ami par rapport au bureau, au tableau....
- Comme dans les cas précédents notre objectif est de libérer la classe des réticences, à parler librement, de proposer le maximum d'expressions des situations proposées et d'observer la capacité des enfants à situer les éléments dans l'espace.
- Parfois on prend des objets pour les mettre ensuite sur /sous le bureau, Et on pose des questions telle que : - Où se trouve le livre ? -Où est le stylo ?...

¹ Barféty, M. & Beaujourn, P. : Expression Orale, (Compétence : Niveau 1), CLE international, Paris, 2004.

- Notre but premier, est de vérifier les termes : (complément circonstanciel de lieu) usuels utilisés par la classe.

- De crainte de voir les participants répondre n'importe comment, nous étions obligé de proposer au tableau les expressions correctes mais aléatoires pour les aider seulement à choisir la bonne réponse dans la place qu'il faut.

Premières Consignes :

- « Voici une liste d'expression de localisation, mettez les devant le dessin correspondant ».
- «Commencez d'abord par les plus faciles».
- « Chaque expression ou mot ne convient que pour une seule image».

❖ Lancement de l'activité :

- On lance le jeu et on donne assez de temps pour les participants afin qu'ils puissent trouver le maximum de réponses justes.

- On rappelle la consigne de lire attentivement et d'utiliser la bonne réponse.

- Une fois que les joueurs répondent et vérifient leurs réponses, ils peuvent remettre la copie à l'enseignant pour l'évaluation.

- On classe les copies par ordre de vitesse, c'est-à-dire, celui qui répond en premier, celui du deuxième et ainsi de suite.

- Chacun des participants ébauche et met en œuvre ces compétences cognitives pour retrouver la bonne réponse.

- les élèves se prennent au jeu et après un temps de réflexion (20 mn), on récupère le reste des copies, puis on procède à la correction en commun.

- On donne la parole au premier, puis au deuxième, à tour de rôle, ainsi de suite, toutes les réponses sont remises.

-Parfois, on prodigue des encouragements pour les élèves silencieux pour les motiver à participer.

- Si la réponse d'un participant est correcte, il peut reporter dix points pour sa rangée et si la réponse est incorrecte, on éliminera cinq points, pour vérifier à la fin le meilleur score obtenu par chaque rangée. Le groupe vainqueur sera celui qui aura inscrit le plus grand nombre de points.
- Les participants s'affrontent entre eux pour donner la réponse, on voit sur leur visage la crainte de la perte, et la tension s'établit et d'autre part l'humour de l'équipe qui gagne.
- La compétitivité est à son comble, surtout lorsqu'on corrige ensemble et on note les points obtenus par chaque rangée.
- Pour les participants, l'essentiel c'est d'obtenir le meilleur score, nous tentons de notre part de corriger l'exercice, de signaler les réponses fautives, et de tirer profit des lacunes dans ce genre d'exercices.
- Parfois les apprenants confondent entre les deux propositions : (Au dessus / Au dessous), qui sont rarement utilisées en classe. C'est en comparant avec les propositions (sur / sous), ou en complétant avec des exemples, qu'ils saisissent mieux la différence entre les propositions.
- Grâce à la diversification des exemples de localisation surtout d'improvisation devant le groupe- classe qu'on peut se situer et aider à bien comprendre ce qui est encore mal compris.
- En répondant à nos questions, certains élèves proposent des phrases en omettant l'auxiliaire « être », et ne prêtent pas attention à certains indices grammaticaux, par exemple :
 - «*Le chat sous du panier» ===== « Le chat est sous le panier ».
 - «* Le chat à côté du panier» ===== « Le chat est à côté du panier ».

C'est une façon de transposer ses habitudes communicatives antérieures c'est-à-dire de sa langue maternelle à la langue étrangère.

- Quelques difficultés rencontrées par les élèves au cours de l'activité. Ces difficultés qu'on peut considérer d'erreurs d'observation mais pas de compréhension surtout quand ils permettent entre les expressions (au milieu- dans) ou les expressions (à gauche-à droite). C'est là que nous constatons la capacité des élèves à situer des éléments dans l'espace, il suffit de se mettre à la place du chat. (voir les copies annexe n°11).

- Notre objectif primordial, c'est de faire acquérir une stratégie de lecture, celle de la lecture repérage ou survol.

-Ainsi cette activité nécessite de réaliser ce type de lecture lorsqu'ils prennent le mot qui convient sur le tableau et le mettent à la place qui convient le mieux.

-Outre la compréhension, les participants recherchent la bonne information en un temps limité et devront vérifier à maintes reprises par des balayages successifs .C'est en lisant plusieurs fois qu'ils comprennent et aussi mémorisent les mots ou expressions pris isolément.

-Souvent, lorsque les apprenants ne comprennent pas le sens d'un mot, ils nous demandent l'explication ou le synonyme de tel ou tel terme, ce qui traduit cette stratégie socio-affective, utilisée par les apprenants auparavant et au moment approprié.

- Nous vérifions au fur et à mesure, si les élèves maîtrisent suffisamment le vocabulaire déjà étudié pendant cette année et même les années précédentes afin d'accomplir la tâche demandée. Il suffit de savoir utiliser ce qui a été appris auparavant pour faire le point sur les acquis des élèves.

- Remarques sur l'exploitation pédagogique : fiche corrective :

L'évaluation sera collective pour renforcer les carences rencontrées lors du choix du mot correspondant à l'image.

-L'important ici , est de vérifier la compréhension au niveau du mot pour aider à développer le potentiel acquis par les apprenants.

-Certains apprenants sont sûrs de leurs capacités, donnent des réponses correctes avec des justifications valables.

D'autres bloquent au niveau du placement par maladresse ou par hésitation surtout quand ils inversent entre les expressions (à gauche et à droite) ou encore entre (au milieu et dans). On propose, pour lever toute ambiguïté, des simulations devant le groupe-classe, si les similitudes sont importantes. (cf. annexe n°11).

- Revenons une autre fois à la réponse des élèves quand ils omettent l'auxiliaire (être) dans leurs réponses orales et spontanées le cas de :* « Le chat dans le panier» au lieu de : « Le chat est dans le panier».

Nous déduisons que cette phrase dite averbale, c'est-à-dire dépourvue du verbe, n'est qu'une interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère, puisque cet ordre du (sujet+prédicat) en langue arabe est correcte.

Donc, les apprenants considèrent le verbe comme déjà connu et sa suppression ne change rien dans la structure de cette phrase, puisque le groupe prépositionnel nominal fonctionne sans problème comme prédicat, noyau de la phrase, pour le sujet antéposé.

- Les résultats obtenus, après vérification des copies, sont satisfaisants. Les erreurs recensées touchent principalement les mots non-usuels comme par exemple cette confusion fréquente entre les deux expressions : au dessus de // au dessous de.

Nous pouvons dire qu'il est plus ardu de répondre en utilisant les mots récemment installés que par les mots déjà vus, il s'avère nécessaire de guider les élèves à acquérir de nouveaux termes en leur diversifiant les exemples.

Ce type d'exercice est très intéressant lorsque l'on veut enrichir le lexique des participants de manière souple à condition qu'il soit systématique et gradué pour parvenir au but assigné et qu'il soit utilisé à bon escient. Au fait, nous l'avons proposé car il s'inscrit dans l'acquisition des compétences de la lecture en classe de langue.

Activité n°5 :**Le jeu de l'intrus****-Objectifs généraux :**

-La capacité à reconnaître le mot intrus et l'identifier dans une liste facilement et rapidement.

-Rendre les apprenants autonomes dans la solution de cet exercice.

-Utiliser et développer des stratégies d'apprentissage surtout visuels, et mobiliser l'automatisme et les réflexes.

-Cet exercice est inspiré d'une activité tirée d'un ouvrage sur la lecture.¹

Imprégnation et préparation :

-Faire effectuer l'exercice en trois temps : d'abord l'initiation, l'explication, puis l'exploitation.

- Le support se résume en des colonnes en forme de listes de mots, en face l'illustration. Pour chaque image, on a cinq mots, seulement un mot qui est correct et qui représente l'image.

-Nous supposons que l'image peut orienter l'enfant dans son parcours pour la compréhension dans un contexte de lecture.

-Le choix de cette liste est significatif puisqu'on a pris en compte les acquis du groupe-classe pour faciliter l'identification des mots contenus de cette liste.

-D'abord, pour le bon déroulement du jeu, on était dans l'obligation d'expliquer le terme « Intrus », qui est jusque - là inconnu par la quasi-totalité des élèves.

-Pour cela, nous avons porté au tableau quelques exemples simples comportant quatre ou cinq mots où on insère un mot intrus, ensuite on demande aux élèves de l'identifier. Par exemple, une liste de fruits contenant un outil de bricolage ou encore une liste d'animaux où on ajoutera un vêtement, ainsi de suite.....

-De leur côté, les participants proposent d'autres exemples oralement et d'autres donneront la solution.

¹ Bentolila, A. Chevalier, B. Falkoz-vigne, D : La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement, (théorie et pratique), Nathan, Paris.(p 50).

-M .Martin propose ce genre d'activité dans son ouvrage, en utilisant des illustrations et demande aux enfants soit de barrer ou de colorier l'intrus qui se trouve dans chaque colonne.²

-Maintenant, il ne reste plus qu'à passer à la réalisation du jeu en classe.

- **Premier moment :**

La première épreuve où on a présenté des mots en colonnes sans images et qui appartenaient à plusieurs catégories, certaines sont censées être maîtrisées par notre classe.³

La tâche d'identifier « l'intrus » a pour but d'utiliser la lecture « repérage » afin de retrouver dans cette série de mots celui qui ne convient pas, donc l'enfant va activer sa mémoire et sa compétence de lecture.

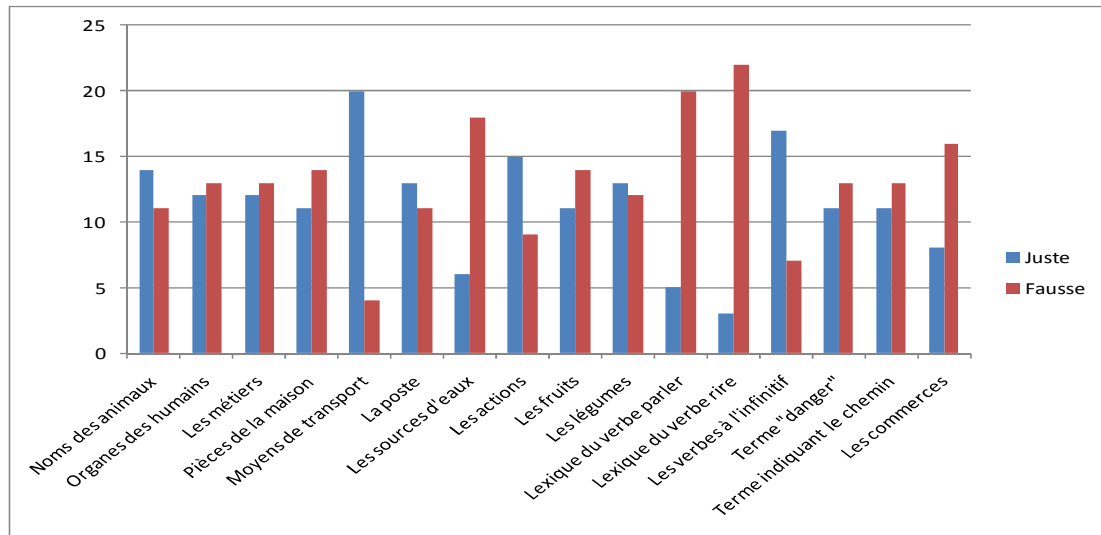
Les résultats obtenus ont montré que les enfants sont capables de répondre, principalement, sur les grilles des mots qu'ils ont vus en classe à ce niveau en s'appuyant sur ce qu'ils ont étudié pendant les trois années de Français au primaire où encore sur la base des connaissances acquises en fonction des déterminations sociales.

Il nous arrive de trouver des réponses, peu difficiles, correctes et réfléchies chez des enfants qui nous avouent qu'ils ont appris grâce à des pratiques diversifiées dans leur environnement immédiat en plus des apports de l'école. Là encore, on conseille au reste du groupe d'en faire autant pour les susciter à travailler. (cf. Annexe13).

Les résultats obtenus dans la première partie, est inscrite dans le tableau qui suit :

² Martin, Ibid.,p149.

³ Ibid., p 111.



- **Second moment :**

-Lancement de l'activité :

-Après avoir distribué la photocopie pour les élèves, nous avons donné les consignes suivantes :

- « Cochez la bonne réponse dans chaque grille ».
- « Une seule réponse est correcte dans chaque colonne ».
- « Avant de répondre, soyez sûr de votre réponse ».
- « Vous avez quinze minutes pour répondre ».

-On commence à observer attentivement le support et on prend connaissance des différents fragments avant de répondre.

-Les enfants utilisent et développent leurs stratégies d'apprentissage, surtout visuelle «Habilité Visuelle » selon l'expression de Bentolila où il préconise :

« *D'entraîner les élèves à une véritable gymnastique de l'œil* »⁴, en appliquant une lecture « écrémage » pour aller à l'essentiel, font appel à leur intelligence pour se rappeler leur « déjà là » lexical afin de répondre et de donner le maximum de réponses correctes en réinvestissant ce qu'ils ont appris en classe ou hors de la classe.

-Dans un premier temps, le travail se fera individuellement, quand à nous, on veille au bon déroulement de l'activité.

-Chaque dessin aide à matérialiser les énoncés pour mieux comprendre et aide à retrouver la réponse qu'il faut.

⁴ Bentolila, Ibid.,p99.

- De temps à autre, on nous demande l'explication d'un mot. Cependant, nous leur proposons de répondre sur ce qu'ils ont compris.
- Des chuchotements çà et là pour s'entraider entre les participants, autre stratégie.
- Une fois le temps achevé, nous demandons d'échanger les photocopies entre voisin pour donner la réponse et s'autocorriger.
- Notre consigne est de ne pas effacer la première réponse pour qu'on puisse, de notre part, vérifier et évaluer les résultats.
- Chaque élève donne une réponse à tour de rôle, à voix haute, et on corrige au tableau.
- Une bonne ambiance règne, on rit sur les réponses fausses, à chaque fois, on demande le silence pour pouvoir gérer le désordre des participants lors de la correction de l'exercice.
- On note que certaines réponses sont effacées et remplacées par d'autres, cela traduit, selon nous, que ces enfants hésitent entre deux réponses qu'ils choisissent.
- D'autres, sont lents par rapport à d'autres qui ont trouvé la réponse en un temps record, ce sont les élèves qui ont compris la consigne.
- Nonobstant la consigne donnée, on a trouvé des copies, heureusement pas nombreuses, contenant deux réponses.
- Au fur et à mesure de notre correction, on a expliqué des mots difficiles pour les enfants tels que : électrophone, la pie, la somme, un oreiller .En effet, se sont des mots inconnus pour ce niveau ou qui n'ont pas été encore étudiés.
- A notre avis, et après consultations des copies, on a déduit que certaines réponses incorrectes sont des réponses de confusions ou d'inattention visuelle. Ainsi, au lieu de mentionner par exemple le terme « porte » on donne le terme « le port », ou encore le mot « l'oreiller » à la place du mot « oreille ». (cf. annexe n° 12).
- Quand la réponse est incorrecte, nous demandons de revoir son erreur pour la corriger jusqu'à ce qu'ils prennent conscience de l'usage du mot écrit correctement.
- Pour le reste des réponses données, c'étaient des réponses correctes ce qui traduit l'utilisation à bon escient de notre information et aussi cette association entre les mots et l'image qui reste un adjuvant essentiel pour pouvoir retrouver la bonne réponse.
- Comme dans un exercice de calcul mental, on peut dire que ce jeu rapide favorise la compétitivité et procure le plaisir.
- Ce plaisir partagé procure, lui aussi, la curiosité du savoir, la quête de la découverte puisque on voit que les enfants répondent à l'aise et sans aucune contrainte.

-On tient toujours à avoir une bonne ambiance de travail en faisant preuve d'humour au sein du groupe, n'est-ce pas cette spontanéité qui motive les enfants à travailler davantage ?

-Notre rôle est de contrôler sans cesse certaines émotions, lors de la correction de l'exercice, puisqu'ils veulent répondre tous en même temps et aiment s'imposer comme étant le meilleur du groupe en donnant le maximum de réponses correctes, ...c'est ça la compétitivité !!

-Comme nous l'avons souligné auparavant, les apprenants ont utilisé plusieurs stratégies, parmi celles –ci :

*Stratégie d'inférence :

Pendant l'activité, ils utilisent l'information disponible pour retrouver la bonne réponse, autrement dit, l'utilisation du lexique disponible ,étudié et stocké dans la mémoire au cours de cette année ou les années précédentes.

*Stratégie socio-affective:

Parmi les stratégies mises en œuvre par certain apprenants, cette stratégie qu'on résume dans la coopération entre apprenants pour s'entraider ou entre nous tous lorsqu'ils demandent des clarifications, ou de nous solliciter pour obtenir l'explication des mots difficiles.

➤ **Résultat de cette activité :**

-Il ressort que les objectifs fixés sont atteints, étant donné qu'on a aidé les apprenants à réviser leur lexique, en plus d'avoir appris des mots nouveaux.

-La diversité des activités proposées rend le travail en classe attrayant puis motivant.

-Notons que l'entraînement avant le lancement de la tâche est toujours efficace s'il n'est pas routinier et ennuyeux.

-On joint l'apprentissage utile aux activités ludiques agréables.

-On a amené les apprenants à être plus autonome en utilisant plusieurs stratégies en même temps quand ils sont confrontés à des difficultés dans une situation d'apprentissage.

-On a constaté que des élèves, après avoir bénéficié de la séquence d'aide à la compréhension de l'exercice, pouvaient répondre facilement surtout que l'activité contenait des termes censés être connus et bien maîtrisés.

-Cependant, d'autres continuaient à rencontrer des difficultés puisque cette activité nécessite des capacités mnémoniques et de compréhension.

-Les participants ont mieux traité les grilles contenant des illustrations, ce qui confirme notre hypothèse sur l'image qui aide à la compréhension et favorise la signification rapide du sens du mot.

- Pour ne pas s'attarder et aussi perdre notre temps, nous nous sommes intéressés aux apprenants qui vont vers les grilles les plus simples sous prétexte qu'ils n'ont pas compris tel ou tel mot, c'est leur stratégie de travail !!
- Cette expérience, nous a permis de confirmer que les enfants étaient passionnés par ce jeu en tenant compte de leur réaction lors du travail en classe.
- Ce travail vise d'emblée, pas seulement de reconnaître le mot intrus, mais à rendre les enfants capables de lire et de comprendre ce qu'ils lisent.

Activité n° 6 :**Travailler « autrement » l'impératif****-OBJECTIFS GENERAUX :**

- Voir de manière ludique l'impératif.
- Ancrer l'apprentissage et l'utilisation de l'impératif dans des Situations réelles.
- Durée : séances de 45mn

➤ Pourquoi l'impératif ?

En consultant le manuel scolaire de la 5^{ème} Année Primaire, on a constaté que les élèves ont déjà étudié les types de phrases : déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives, ce qu'atteste le programme du français au primaire.

Mais, à chaque fois que la maitresse parle de l'impératif, en s'adressant aux élèves, précisant qu'on trouve un conseil, un ordre ou une demande, les élèves trouvent des difficultés et se heurtent devant la réalisation d'une phrase correcte.

C'est ainsi que l'idée germe dans notre esprit pour proposer l'étude de l'impératif, de manière ludique en impliquant les apprenants pour qu'ils puissent maîtriser ce mode de conjugaison, de le réinvestir facilement dans leurs exercices et par la même occasion, ils peuvent identifier la phrase impérative et la distinguer des autres types de phrases.

➤ Lancement de l'activité :

On a sélectionné des exemples tirés des conseils et des ordres en s'inspirant d'une situation authentique, celle de la famille dans la maison.

Il s'agit là, d'un très large registre de séquences englobant des phrases au mode de l'impératif, donc imaginer ce qui se dit par les parents presque quotidiennement.

Ex : « Range bien tes affaires », « Termine ton devoir avant de dormir », « Ne sors pas la nuit ».....

Chacun à son tour, une série d'exemples seront produits par les élèves, aussitôt nous corrigeons la phrase et nous les guidons quand ils se heurtent devant un problème quelconque.

On demande aux enfants d'imaginer une situation ou de faire un geste, puis un autre participant, donne une phrase impérative, en utilisant un conseil ou un ordre.

Ils s'expriment librement et spontanément et on intervient pour corriger ou pour leur donner la parole.

Parfois, on note au tableau des phrases, et on demande d'enrichir le vocabulaire en soufflant le mot manquant de temps à autre.

Des interférences lexicales de la langue '1' apparaissent dans les productions des élèves, en voici des exemples usuellement appliquées :

*Bois ton petit déjeuner = au lieu de = Prends ton petit déjeuner.

*Habille ta veste avant de sortir = au lieu de = Porte ta veste avant de sortir.

Il n'est toutefois pas exclu que d'autres difficultés apparaissent, par méconnaissance, c'est le cas de l'utilisation du verbe pronominal qui pose souvent problème, et donc on a consacré un moment de notre travail pour leur expliquer son usage.

On note que la plupart des exemples contiennent des verbes du premier groupe, ce qui évoque l'idée de l'emploi fréquent de ce groupe par rapport au 2^{ème} et le 3^{ème} groupes qui sont compliqués et difficiles au niveau des élèves du primaire.

Aussi, certains exemples qui commencent par le pronom sujet, c'est le cas de l'indicatif, donc, il est utile qu'on s'y prête à chaque fois pour corriger et de faire des remarques sur la terminaison au moment opportun.

On voit très nettement l'impropriété signalée de l'utilisation de la terminaison « es » au lieu « e » pour la deuxième personne du singulier ; c'est ce qu'ils ont appris pour

le mode de l'indicatif, comme nous l'avons signalé précédemment sur la règle et son réinvestissement.

Même notre consigne aux apprenants qui comporte éventuellement un verbe à l'impératif « N'oubliez pas la règle » « Regardez bien »... c'est une façon de conceptualiser et d'harmoniser la règle sans la citer aux enfants.

On corrige les erreurs ensemble, on utilise les couleurs différentes pour le radical et la terminaison, comme ça on insiste sur chaque élément et faire prendre conscience à l'élève la différence entre les deux éléments.

Egalement, comme un simple rappel, on insiste sur la ponctuation qui encadre ce type de phrase, notamment l'utilisation du point d'exclamation dans certains cas.

Pour progresser dans cette idée, on signale alors une autre contrainte, celle des phrases complexes contenant plus d'un verbe. Il nous semble important de clarifier certains éléments liés étroitement à ce type de phrase.

Une autre erreur majeure, concerne la double consonne, tantôt on ajoute une consonne là où il ne faut pas, tantôt il ya omission d'une consonne au lieu de deux et c'est le cas du mot « professeur » transcrit « *proffesseur ».

Aussi, l'erreur courante, celle du mot « médecin », écrit * « médcin », où on supprime un phonème à l'intérieur du mot.

Or, nous l'avons déjà corrigé à maintes reprises.

Ici, on peut déduire que l'enfant n'a pas encore acquis une compétence dans le domaine de la langue écrite. –

-Pour tenter de remédier à ces lacunes, nous avons procédé à structurer notre travail en trois moments distincts. Ces moments contenant des activités qui tournent autour du même sujet « impératif », mais sous différents angles pour permettre d'étoffer ce point de langue en variant les procédures tout dépend des objectifs visés.

1^{er} moment :

Nous invitons vivement les élèves à utiliser les auxiliaires dans leurs productions personnelles en exploitant tous les indices appris auparavant après avoir expliqué le procédé du jeu à la classe.

Cette expérience nous a prouvé qu'ils trouvent des difficultés à choisir l'auxiliaire qui convient en fonction de la phrase donnée.

Afin de les aider à bien utiliser les auxiliaires dans la forme impérative, nous leur avons proposé de substituer cette forme par le mode indicatif, on sait pertinemment qu'il est plus simple et plus facile dans son fonctionnement à ce niveau.

Donc, on laisse l'élève choisir son exemple au présent de l'indicatif puis le transformer à l'impératif.

Ex :- Cet enfant est gentil —————> Sois gentil.

-J'ai gagné —————> Ayant gagné....

Après vérification des essais, on a remarqué que cette démarche paraît efficace pour la bonne compréhension, mais avec un peu plus de renforcement qui s'avère important dans le passage d'un mode à un autre.

Pour explorer davantage ce mode de conjugaison, nous leur avons proposé une série de courts textes en relation avec le sujet où figurent des verbes à l'impératif.

Après un temps d'observation, on les encourage à une lecture de repérage et dès le premier contact avec les supports, les élèves commencent à identifier rapidement les verbes à l'impératif.

D'autres, ont même cité les types de textes où on peut rencontrer le mode impératif, ils ont cité entre autres la notice de médicament, le mode d'emploi... Des textes qui relèvent du domaine et qu'ils ont découverts soit en classe soit hors de la classe.

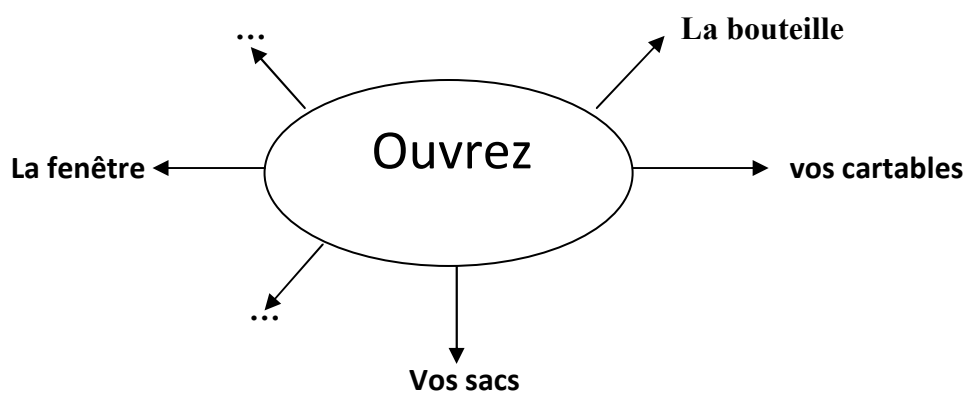
Ils se sont même rappelés qu'ils ont déjà vu ce type dans notre travail sur la recette de cuisine que nous avons abordé ensemble.

On a éprouvé une grande satisfaction à travailler davantage avec eux.

➤ 2^{ème} moment :

Ce moment est consacré à utiliser l'impératif et à le mémoriser en captivant l'attention des apprenants.

Nous avons reproduit au tableau un schéma tout simple où on note au centre n'importe quel verbe à l'impératif et tout autour, les participants sont invités de l'enrichir en proposant une suite de mots pour former une phrase simple et correcte, comme ça nous recopions les réponses qui forment les rayons du soleil, certaines suggestions sont acceptées et d'autres sont refusées. En voici un exemple des élèves :



Nous leur précisons que de nombreuses variantes d'utilisation sont possibles ; on peut proposer un seul mot ou une phrase, l'essentiel est que la proposition soit correcte.

Ce genre de travail motive l'ensemble de la classe qui les pousse à proposer plusieurs exemples et devient bénéfique pour l'apprentissage du mode de l'impératif.

A ce moment, les réponses correctes seront notées au tableau et les réponses fausses seront corrigées, les plus insolites seront refusées en leur précisant qu'il faut progresser grâce aux corrections des erreurs.

Notre objectif est de développer des stratégies d'apprentissage en vue d'aider mieux à la production orale, l'expression écrite, à la maîtrise de l'emploi de l'impératif présent et de le réinvestir dans des situations de la vie courante.

➤ **3^{ème} moment :**

Pour évaluer la maîtrise du présent de l'impératif en utilisant un verbe pronominal, qui reste un frein pour nos enfants comme nous l'avons mentionné au début, on a réalisé une autre séquence où on a dressé un tableau en deux colonnes.

La première contient un ensemble de verbes pronominaux conjugués au présent de l'impératif et la seconde contient le pronom-sujet correspondant.

Notre consigne principale : « Vous avez cinq minutes pour colorier l'élément de la colonne 'A' avec l'élément correspondant de la colonne 'B' ».

Exemple : le verbe « Coiffez » de la colonne 'A', sera relié avec le pronom-sujet « vous » de la colonne « B ».

Il s'agit donc de combiner entre la terminaison 'ez' et 'vous'.

Le choix du coloriage, c'est pour éviter l'ennui de répéter les mêmes choses en classe et éventuellement pour effacer facilement la réponse fausse.

Une fois le temps achevé, on procède à l'évaluation en demandant aux élèves de donner la réponse individuellement pour qu'on puisse s'assurer que c'est la bonne réponse et pour que les autres enfants puissent recopier et vérifier ce qui a été donné.

A ce stade, notre rôle est de veiller constamment à encourager cette activité amusante et d'analyser les progrès accomplis par le groupe en tenant compte des difficultés rencontrées lors de cette étape.

On notera que les élèves ont pu repérer facilement, et reconnaissent les terminaisons associés aux pronoms- sujet correspondants, après plusieurs séances d'entraînement.

On peut prolonger cet exercices par des exemples qui permettent de jouer avec toutes sortes de situations de ce mode afin d'aider les enfants à réaliser des phrases plus longues et plus variées des valeurs particulières de l'impératif (souhait, prière,...).

Notre objectif est de libérer les enfants de ces réticences afin qu'ils puissent parler librement et d'enrichir leur registre lexical.

Activité N° :7**Lire à partir d'une affiche de film****Objectifs Généraux :**

- Apprendre à regarder et à décoder une image.
- Savoir lire et analyser une image.
- Savoir lire la dénotation.
- Travailler les qualifiants.
- Contribuer à développer le sens de l'observation en apprenant à regarder et à être sensible aux détails.
- Durée** : séances de 45mn

➤ Anticipation:

- Cette activité est inspirée d'un manuel français sur la lecture et l'étude des textes.¹
- L'esprit de cette activité est de faire découvrir aux élèves l'affiche d'un film. Cette partie de la séquence consiste à les questionner à propos des titres de films célèbres qu'ils ont vus.
- Nous avons classé les nombreuses réponses retenues en trois catégories:
 - * Films célèbres cités plusieurs fois: Batman, Spiderman, Pinocchio, Harry Potter.
 - * Dessins animés vu généralement sur les chaînes de télévision qui sont inconnus.
 - * D'autres titres de films peu connus par l'ensemble des élèves.
- Notons que les réponses étaient tant diversifiées et spontanées, la quasi-totalité des titres regroupe des films étrangers, surtout américains, ce qui distingue justement le concept interculturel et l'influence du cinéma occidental sur nos enfants.

➤ Observation de l'image:

- On réserve quelques minutes pour afficher au tableau l'image qui représente une reproduction d'une affiche du film "Harry Potter". (cf. Annexe n°14).
- Première réaction des élèves qui restent éblouis et fascinés devant cette image.

¹ Besson, J-J. Gallet, S. Raymond, M-Th. : Français 6^e ,livre unique (texto collège),Hachette Education, Paris,2005.

- Motivés par l'image agrandie, les élèves ne cessent de chuchoter tantôt en discutant entre eux, tantôt en riant. Sans doute, ils trouvent ça amusant. C'est la première fois qu'on fait ça en classe nous confie la maîtresse.

- **Description et déroulement de la séance:**

Notre activité se divise en trois étapes:

Les participants doivent, dans un premier temps, répondre aux questions ouvertes.

Dans un deuxième temps, ils doivent décrire et interpréter les éléments essentiels de l'affichage en utilisant les connecteurs logiques et les marqueurs chronologiques.

Enfin, on insiste sur l'accent dénotatif de l'image. Il convient de mettre l'accent sur deux stratégies de lecture ; lecture 'repérage' et lecture 'écrémage'.

L'affiche contient un court texte contenant le titre, les noms des acteurs, etc.

La première difficulté rencontrée lors de la confection de l'affiche, c'est le choix d'abord de la photo convenable à partir d'une panoplie d'affiches sur internet puis on la scanné chez un libraire pour qu'on l'agrandisse à des dimensions presque d'une affiche de cinéma, malgré ça on a obtenu une image qui n'est pas tellement parfaite.

- **Consigne:**

-« Observez bien cette affiche »

-« En répondant aux questions, essayez de formuler de courtes phrases en insistant sur le cours des adjectifs qualificatifs »

-« Utilisez le dictionnaire et prenez votre temps avant de répondre ».

A ce moment-là, on voyait ces visages tendus par le désir de voir ce qui va se passer, ils sont parfois curieux, parfois rieurs. Pour la majeure partie, un regard fixe sur l'affiche, bref, ils sont entrain de lire l'image.

On consacrera systématiquement quelques minutes pour examiner l'affiche du film afin que les participants puissent découvrir le maximum d'informations et de les faire plonger dans l'imaginaire et dans l'histoire.

- **Séquence questions/réponses**

- **Que voyez-vous sur cette image ?**

- Les réponses étaient directes : Harry Potter.

- Seulement Harry Potter ?

- Non, il y a cinq autres personnes.
- Non, d'autres personnes.

- Quel est le moyen technique utilisé ? Pour faciliter la question on donne d'autres indications. Est-ce que c'est une photographie, une caricature, un dessin,....

- C'est une photographie.
- C'est un dessin.
- On répond que c'est une photographie et on donne un exemple de dessin et de caricature que les élèves n'ont pas compris.

- Quelle place occupe le personnage dans cette affiche ?

- Il est très grand.
- C'est le plus grand personnage.
- Un élève se lève et vient nous le montrer....

- Où est le titre du film ? comment est-il écrit ?

- Le titre c'est Harry Potter.
- Il est écrit en gros.
- Il est écrit chaque lettre toute seule.

- Le texte domine-t-il dans cette affiche ?

On est obligé de montrer la partie du texte parce que les élèves focalisaient leur regard sur l'image et négligeaient complètement le texte en bas avec une écriture en petit caractère.

- Les élèves répondent indifféremment sur cette question, soit parce qu'ils n'ont pas bien compris la question, soit parce qu'ils n'ont pas fait attention à la présence du texte.
- Nous montrons alors le texte que les élèves découvrent nettement.
- On répond par : le texte est court. Il est en bas de l'image.

- Un élève intervient et déclare qu'il ne la même pas vu ; on déduit que l'image accrochait et attirait complètement ces enfants.

On rappelle à chaque fois la consigne qu'il faut respecter, c'est de répondre en utilisant un adjectif qualificatif.

Dans les réponses données, on insiste à préciser le qualifiant et sa place par rapport au nom qu'il qualifie.

- Observez le personnage principal. Est- ce qu'il est seul ? Décrivez-le.
- Réponses :
- Il y a cinq personnes avec lui.
- Il n'est pas seul.
- Rires de la classe, au moment où des élèves commencent à donner les noms des personnages vus dans le film, c'est bien entendu la dimension interculturelle qui se manifeste, surtout que certain élèves reconnaissent d'avoir vu le film plusieurs fois en français et en anglais (traduit en arabe).

Parmi l'éventail de questions préparé, nous avons éliminé quelques unes parce qu'on trouve qu'elles ne conviennent pas au niveau des participants, ainsi elles peuvent provoquer un blocage au bon déroulement de cette activité.

Il convient aussi de reformuler parfois la question afin de l'adapter à atteindre son objectif.

On a remarqué que les élèves ignorent complètement ce domaine, pour cela nous donnons certaines informations sur des sujets sur lesquels nos apprenants n'ont pas une idée, surtout le domaine du cinéma.

Notons également que la quasi-totalité des élèves n'ont pas eu l'occasion de fréquenter une salle de cinéma, la majeure partie a vu le film 'Harry Potter' à la télévision sur différentes chaînes de télévisions étrangères et certains l'ont vu à plusieurs reprises.

Revenons au texte de l'affiche, il nous a parut utile de préciser son contenu mais nous nous limitons seulement aux noms cités du réalisateur et des acteurs et de ne pas s'attarder dans tout son contenu, pour ne pas perdre le temps et nous dérouter des objectifs à atteindre au cours de cette tâche.

A noter que ce genre d'activité exige beaucoup de l'enseignant, c'est vrai qu'on laisse nos apprenants parler librement mais on doit constamment et rapidement porter les corrections nécessaires en contournant certaines difficultés rencontrées lors de cette séance.

- **Un vocabulaire limité :**

C'est en répondant sur les différentes questions que les élèves utilisent fréquemment les verbes (voir et regarder).

Pour enrichir et diversifier leur vocabulaire, nous leur expliquons qu'ils peuvent utiliser aussi bien les verbes : examiner, scruter ou observer quand on cherche à voir les détails d'une affiche et les verbes distinguer et discerner lorsqu'on aperçoit un objet parmi tant d'autres.

Ces verbes sont portés au tableau avant de demander aux participants de les utiliser dans leurs productions orales.

- **Quelle est la couleur dominante dans cette couverture ?**

- La majorité des réponses étaient directes : bleu, noir, rouge... nous leur demandons de répondre en utilisant la tournure "un nom + un adjectif"
- Ils proposent alors : le ciel est bleu, le titre est écrit en blanc, la veste est noire et rouge...

- **Combien de personnages, trouve-t-on dans cette affiche ?**

a)- quatre

b)- cinq

c)- six

- On s'aperçoit que les élèves tentent de compter rapidement le nombre de personnages pour qu'ils répondent de suite. Les réponses étaient exactes et en même temps.
- Une fille répond d'une façon précise en ajoutant qu'ils sont six, trois à gauche et trois à droite.

La dénotation de l'image

- Observez le décor et dites si le lieu où se trouvent les personnages est :

a)- obscur et sombre.

b)- claire et lumineux.

Avant de répondre les élèves commencent à poser des questions sur le sens des adjectifs cités.

- Tous les élèves étaient d'accord sur la première réponse « parce que la couleur noire domine » disent quelques-uns.
- Un autre qualifie la couleur de l'image du « bleu foncé ».
- Relevez les adjectifs qui qualifient des personnages dans cette affiche. Utilisez la phrase : « Ils sont... ».
- Les réponses proposées sont :...inquietsfatiguéscalmes jeunes.....malheureux....

On insiste sur l'utilisation du 'S' au pluriel pour indiquer l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie (en genre et en nombre).

- Quels objets sont placés au premier plan, à l'arrière plan ?
- Après explication des expressions (premier plan, arrière plan), les élèves commencent à distinguer cette différence pour répondre.
- Au premier plan, ce sont les personnages, les acteurs, Harry Potter et ses amis, Harry Potter...
- A l'arrière plan, c'est la mer, la montagne, le ciel....

On demande alors à un élève de s'approcher de l'affiche et de nous montrer les deux positions pour faciliter la compréhension.

Un autre nous a montré un tableau sur le mur de la classe pour nous donner plus de précisions sur le même cas.

- Choisissez deux adjectifs qui peuvent qualifier Harry Potter d'après cette affiche : jeune, petit, courage, beau, laid, lâche, sauvage, stupide, intelligent, peureux, égoïste.
- L'esprit de cette question est d'évaluer les qualifiants contenus dans le manuel scolaire, d'enrichir le lexique des adjectifs utilisés dans la description des différents personnages.
- Parfois, l'utilisation du dictionnaire était indispensable pour définir les mots difficiles.
- D'autres élèves demandent notre aide pour expliquer tel ou tel mot et s'il le faut de le traduire en arabe.
- C'est le cas des mots : laid, égoïste, lâche.

La réponse :

- On classe par ordre les qualifiants les plus utilisés : courageux- beau- jeune- intelligent- petit.

➤ Bilan :

A un certain point, et après la présentation de notre questionnaire, on peut se poser la question et de dire ce que l'image a apporté de nouveau aux enfants.

Cet exercice permet, par l'intermédiaire de l'image, d'aborder un point de langue, en l'occurrence, l'adjectif qualificatif.

Il nous semble en outre, qu'il faut revenir au problème concret, celui des qualifiants et de préciser surtout l'accord avec le nom, l'accord des adjectifs de couleur en donnant des exemples en partant d'erreurs effectivement constatées dans les productions réalisées par les élèves.

Par ailleurs, notre but serait atteint si les apprenants parviennent à repérer, comprendre facilement et d'utiliser correctement les connaissances acquises.

L'exploitation pédagogique de cette affiche intéresse beaucoup les élèves qui restent enthousiastes devant ce genre d'activité.

On a donné à cette occasion, de montrer l'importance de l'image, surtout la façon de présenter les personnages, le décor, les objets et les couleurs, c'est-à-dire la description générale.

Les participants étaient de plus en plus attentifs et très attachés à cette image qu'ils essayent de déchiffrer et de décoder.

Notre démarche s'est limitée à une analyse dénotative qu'on a trouvée compréhensible pour le niveau des élèves et peut devenir un point de départ pour de nombreuses activités pédagogiques en classe.

Certes l'image est par excellence polysémique, c'est pourquoi nous avons essayé de guider les élèves par des questions simples pour ne pas dérouter la leçon de son but fixé.

Cet exercice est réparti sur plusieurs séances, puisque la séance ne dure que (45 minutes), on a consacré systématiquement du temps pour exploiter l'image qui revêt une grande importance pour les apprenants du primaire et qui restera gravé dans leur mémoire.

Au cours de cette semaine on répartira d'autres exercices de manière progressive pour permettre éventuellement aux élèves de comprendre l'essentiel et de se concentrer sur ses besoins particuliers.

La langue française est utilisée en situation et devient donc un outil qui sert l'élève « naturellement » pour pouvoir dire ce qu'il pense et sans aucun obstacle.

Ainsi, même les enfants qui ont des difficultés en français, ce genre d'activité suscite chez eux une motivation pour répondre comme tous les autres camarades.

***commentaires :**

Le principe d'un tel travail, c'est de permettre d'entrer dans l'imagination par une série de questions.

Ce questionnement permet aux apprenants d'exprimer leur affection, surtout leur sentiment sur le personnage principal, sur les actions et les événements de l'histoire.

On les amène à évoquer des analogies entre l'histoire déjà vue et l'affiche pour mieux raconter d'une manière spontanée.

Certains élèves fournissent de nouvelles informations sur les différents aspects ou éléments tirés du film grâce à des exemples de l'histoire.

On guide la discussion pour que les apprenants puissent avancer en commentant l'image et d'en discuter les détails.

Ce moyen d'expression créative offre un avantage de travailler le support iconique en confrontant les divers avis donnés par les élèves qui participent à la construction du sens, c'est une façon d'entrer dans un univers de symboles proposé par cette image.

Bref, partant des remarques émises, on peut dire que les élèves aiment beaucoup les films de la science fiction qui leur permettent souvent de s'évader dans l'imaginaire et de rêver.

Leurs interventions qu'on trouve pertinentes se focalisent sur le personnage principal qu'ils aiment puis, leurs commentaires tournent autour de l'histoire et les passages préférés.

Nous avons tenté d'explorer toutes les pistes nécessaires et pour ne pas freiner l'échange, nous avons encouragé les élèves à donner leurs impressions tout en prenant compte de l'une au l'autre compétence spécifique.

La démarche, malgré son importance, comporte quelques inconvénients.

Du côté des apprenants, on remarque qu'ils se lassent surtout quand on s'attarde dans telle ou telle séquence, bref, ils veulent toujours du nouveau...

De notre côté, on a essayé de les aider à mieux comprendre et mieux retenir les informations importantes, on insistera sur les stratégies de questionnement et de clarification afin de contourner les difficultés toutefois ; c'est dans cette séance, qu'on a rencontré des obstacles qui consistent à l'incapacité de réguler les discussions et à organiser les échanges au cours de l'activité.

Il n'est évidemment pas très simple de contrôler toutes les réponses produites en même temps, cela ne nous empêche pas de demander aux élèves de peaufiner la forme pour corriger certaines erreurs.

Comme c'est la première fois que ce groupe est confronté à ce type d'activité, nous remarquons que les apprenants se basent dans leurs réponses sur les indices donnés par le film, d'autres restent toutefois fidèles à l'affiche et se focalisent plus sur son contenu, d'ailleurs on s'y attendait, c'est pourquoi notre choix du thème est particulièrement significatif et que les élèves y prennent également du plaisir.

Les participants font appel surtout à la stratégie inférentielle dans ce contexte puisqu'ils établissent entre les connaissances mémorisées et conservées et leur mise en application dans telle situation, ce qui caractérise la capacité des enfants d'utiliser chaque stratégie en fonction de son but.

Il est donc particulièrement intéressant d'intégrer cette pédagogie de l'image dans le cursus scolaire Algérien, car l'image peut repérer plusieurs fonctions.

On a la possibilité de diversifier les supports imagiers selon les activités et les objectifs à atteindre pour concilier à la fois l'apprentissage d'une langue étrangère en recourant à un support motivant et stimulant : l'image.

Activité N° 08 :**Lire son horoscope****Objectifs linguistique :**

-Repérer des énoncés.

Objectifs culturels :

-Prendre conscience du tableau de l'horoscope

-Situer sa date de naissance pour connaître son horoscope.

Objectifs transversaux :

-Découvrir un nouveau document parascolaire.

Déroulement de la séance : imprégnation :

L'activité commence par une série de questions pour imprégner les enfants dans cette étape initiale :

- Connaissez –vous votre horoscope ?
- La majorité des élèves ne connaissent pas leur horoscope, certains d'entre eux le connaissent mais en arabe.
- Nous leur affichons un tableau qui représente les douze signes du zodiaque et nous leur demandons de donner leurs dates de naissance en français et de reconnaître sur le tableau la case correspondante.
- Pas programmé au cycle primaire, Cette activité est nouvelle pour les enfants, certains d'entre eux découvrent pour la première fois ce qui se fait devant eux.
- Les élèves sont très enthousiastes , ils veulent trouver rapidement l'horoscope de tel ou tel ami.
- Certains apprenants m'ont signalé qu'ils n'avaient déjà vu ça sur des journaux, à la télévision ou sur Internet...

- Nous leur demandons, pour les introduire d'une façon ludique, de mentionner le prénom de chaque élève devant son signe en s'aidant par la date affichée ;
- Ils se succèdent au tableau l'un après l'autre pour voir la date et d'inscrire leur prénom.
- Parfois ils ont des difficultés pour se situer puisque la date astrologique va du
...au....

La classe prend beaucoup de plaisir en montrant le signe correspondant à leur date de naissance.

Etape n° 1:

- Cette première étape suscite l'adhésion des élèves puisqu'il s'agit pour eux d'un jeu où ils découvrent pour la première fois ces signes.
- Jusqu'à maintenant, nous n'avons pas cité le nom des signes pour les exploiter dans la prochaine étape.
- Quand tout le monde a terminé, nous avons commencé à compter le signe majoritaire, avant de passer à l'étape suivante, le résultat était le suivant : sur 22 élèves présents à la séance : Bélier : 01 / Taureau : 02 / Poisson : 05 / Sagittaire : 01 / Balance : 04/Balance : 07/ Vierge : 01/ capricorne : 01 /
- Cette étape a été appréciée des élèves parce qu'il s'agissait au moins de connaître son signe zodiacal.
- Il nous semble important de marquer un arrêt pour expliquer aux apprenants de quoi il s'agit et à quoi sert cette activité.
- On leur explique brièvement les caractéristiques de base des signes de zodiaque pour les introduire et acquérir des connaissances dans ce domaine.
- Pour toucher l'ensemble des élèves, on communique à chacun d'eux l'information qui le concerne en nous limitant aux signes correspondants aux élèves présents qui ne cessent de poser des questions, avec une curiosité insatiable.

Ainsi, la classe est invitée à lire de façon que chacun puisse voir à sa manière les informations possibles contenues dans le texte.

Nous remarquons à chaque fois, que les élèves sont attentifs aux informations puisqu'ils réagissent constamment soit en posant des questions sur l'explication d'un mot difficile ou une expression pas claire ou encore à échanger mutuellement des informations variées.

L'avantage de cette étape est de mobiliser les compétences de lecture acquises par les élèves dans les cours précédents.

Lors de la seconde étape de notre travail, on demande aux élèves d'observer le tableau des signes, dressé devant eux et de nommer chaque case, inconnue jusqu'à ce moment par la classe, en montrant indépendamment chaque image, bien sûr on s'attendra à des réponses favorisant l'humour et c'est l'occasion pour les enfants de communiquer et de se détendre en s'informant.

Les élèves répondent parfois indifféremment ; ce qu'ils voient dans l'illustration en usant du lexique « déjà- là ». Nous retenons l'essentiel de cette série de mots proposée, cette séquence amusante est accompagnée de rires de la classe :

1. Balance : Balance...
2. Lion : Lion.
3. Poisson : Poisson.
4. Scorpion : Crevette...
5. Bélier : Mouton...
6. Taureau : Taureau, vache...
7. Gémeaux : amis, frères, sœurs...
8. Sagittaire : Le chasseur, le pêcheur ...
9. Verseau : le vieux, le travailleur...
10. Verseau : Crevette...
11. Capricorne : La chèvre, la gazelle...

12. Vierge : la femme, la fillette...

Dans cette variété de réponses, d'autres noms sont « jetés » par ci et par là qu'on n'a pas pu retenir.

Une élève « yasmina » donne la bonne réponse pour le signe « Sagittaire » et une autre « lyna » pour le signe « capricorne » parce qu'il s'agit bien évidemment de leurs propres signes de zodiaque.

Pour les autres cas, c'est tout simplement une « lecture de l'image » selon l'expression de Martin, où on découvre ce qui est représenté.

Etape n° 2 :

En revanche, il faut retenir que ce premier travail n'est pas l'essentiel, il faudra insister sur l'objectif principal à mener parallèlement avec ce jeu où il s'agit de déclencher chez les enfants une motivation à la lecture autonome.

Pour cela, nous nous sommes inspirés d'une activité proposée par Kramersch où il s'agit de remplir les rubriques correspondant à la structure thématique d'un texte donné.¹ Cette activité sollicite aussi bien des compétences lectorales et favorise l'ambiance de la compétitivité et la consigne donnée est « de lire et de noter les points principaux dans un tableau qui contient quatre rubriques (signe//points faibles// points forts//conseils). Cet exemple donné par l'auteure p116.

Signe	points faibles	points forts	conseils
Bélier	colère facile	ambitieux	Contrôlez-vous

Cette partie de notre travail présente quelques difficultés concernant la compréhension du texte, d'après nos observations, nous devons guider notre classe pour le dynamiser et réduire la difficulté, en essayant d'adapter le travail au niveau de la classe pour une meilleure maîtrise du sujet.

Trop complexes pour le niveau de la classe, nous finissons par expliquer quelques expressions pour ne pas décourager nos participants qui tentent vainement à trouver la bonne réponse.

¹ Kramersch, C. Ibid., p115.

Pour améliorer le déroulement de l'activité, on a simplifié et limité le nombre des signes à quatre au lieu de douze, ce qui a été proposé par des élèves et qu'on a trouvé comme une bonne idée.

Après avoir donné les consignes, nous formons des groupes de quatre pour permettre l'échange et l'entraide entre l'ensemble des participants. Nous adoptons une posture d'observateur mais en même temps nous répondons sur les interrogations fournies pour tenter de faire avancer notre travail.

Nous veillerons à chronométrer le temps imparti : (20mn), nous avons demandé aux élèves de répondre.

Craignant le désordre et le bruit dans la classe, nous leur demandons de choisir un représentant pour chaque groupe qui donne la réponse ou pour corriger s'il ya erreur.

Encore une fois, ce jeu suscite l'adhésion de tous les participants qui sont tellement enthousiastes qu'ils n'attendent pas notre signal pour répondre.

Concernant l'évaluation et pour encourager l'esprit de compétitivité, nous affichons au tableau (+10points) pour la bonne réponse et (-5 points) pour la réponse fausse.

Les résultats obtenus sont affichés au tableau, le groupe qui a un bon score est celui qui a réussi la partie et le groupe qui a un score médiocre est le perdant de cette partie.

D'autre part, l'objectif premier de cette évaluation est de pousser tous les participants à s'écouter, de se concentrer sur le travail et de cesser un peu le bruitage provoqué lors de la correction.

Pour conclure, nous ressentons que les élèves étaient plus intéressés par les premières séquences du travail, ils étaient plus motivés en raison de la découverte de ce nouveau type d'activité de langue ; contrairement à la seconde partie où ils sont confrontés à un travail plus sérieux et à une évaluation de cette tâche.

Influencés par les images authentiques et la découverte d'un nouveau support Ludo-éducatif certains d'entre eux s'empressent de rentrer chez eux pour faire des recherches sur les signes du zodiaque de leurs membres de la famille.

Ainsi, peut être, sommes-nous, introduit ici des enfants et les amener à lire ?, c'est pourquoi nous souhaitons que les enseignants utilisent ce genre d'activité dans le cadre scolaire.

Nous pouvons pratiquer cette activité en de multiples combinaisons, en variant les procédés, par exemple, munis du tableau des signes de zodiaque, on invite les apprenants à rédiger un texte soit oralement ou par écrit afin de libérer l'imagination de chacun d'eux et de créer, aussi, une atmosphère humoristique en classe.

Conclusion :

Au terme de cette expérience pratique au sein de cette classe du primaire où nous avons passé des heures entières avec ce jeune public enthousiaste pour présenter les cours programmés, car on a choisi consciemment d'être à la place de l'enseignante pour accomplir cette tâche difficile et de s'adapter à la complexité du terrain.

Ces séances de travail, nous ont permis d'apprécier personnellement les potentialités et la volonté des enfants pour vouloir apprendre et s'impliquer pleinement à l'intérieur de la classe, aussi une hétérogénéité est apparue, à chaque fois qu'on dispose notre cours en salle de classe.

Enjeu d'importance pour nous lorsque nous avons pris la place de l'enseignante pour une certaine durée.

Nous nous sommes donné pour mission d'améliorer le déroulement du processus d'apprentissage et de proposer une approche didactique différente en proposant un éventail d'activités ludiques pour cette classe de langue.

Ces activités, huit en tout, avec des fiches différentes, accompagnées de supports illustrés, a suscité l'intérêt de notre public qui a découvert cette nouvelle ressource, attrayante et motivante tant au point de vue du contenu que de la forme de chaque activité.

Il faut remarquer par ailleurs cette ambiance de convivialité et cette participation massive qui règnent à chaque fois qu'on invite nos apprenants à participer activement à ces séances de travail.

Nous apercevons que certaines activités nécessitent une préparation harmonieuse de notre part et demandent une certaine virtuosité de la part des enfants en classe.

Malgré notre préparation en amont, nous nous sommes heurtés à des situations difficiles contre toutes nos attentes aussi bien du temps imparti, mal calculé, consacré à chaque activité ou sur la préparation du matériel mal choisi pour telle ou telle activité.

En termes d'objectifs fixés, nous tentons de temps en temps d'opérer des modifications adaptables en fonction des besoins à la situation pédagogique afin d'éviter les freins qui entravent parfois la progression pédagogique imposée ou la monotonie entraînée par l'organisation de notre travail.

On s'efforce d'être clair en donnant les consignes et on facilite la tâche par des exemples qui favorisent la compréhension par tous en suscitant un climat d'intérêt au sein du groupe.

Il était nécessaire de faire le point sur la mise en place de cette pratique ludique et aussi d'évaluer l'efficacité de cet enseignement-apprentissage innovant et savant.

Nous nous pouvons toutefois nous contenter d'une seule grille d'évaluation, mais on veillera à élaborer des critères de correction en relation avec les objectifs à atteindre en s'inspirant des outils d'évaluation mis en place.

Comment accompagner l'apprentissage en classe ?

Après plusieurs activités, nous avons tenté d'accompagner des apprenants qui ont des difficultés différentes (perturbateurs, désintéressés de la matière,...), en tenant compte de leurs acquis et de leur niveau.

Parmi les solutions trouvées pour les décrocher et les stimuler, c'est de faire participer en premier en essayant de leur redonner confiance afin de faire émerger ce qu'ils ont en eux de meilleur et petit à petit on leur offre la chance de travailler avec le groupe par là réussir et retrouver le goût du travail en classe, même les plus agités commencent à s'intéresser dans ce climat de confiance.

« Les jeux permettent d'établir des relations entre pairs fondées sur le respect des conventions établies par le groupe, de stimuler la prise de parole de la plupart des enfants et offrent des situations propices à l'élaboration d'un langage structuré » (p55).¹

On les aide à surmonter la peur et la timidité en leur offrant une occasion pour s'entraîner peu à peu afin qu'ils puissent s'intégrer au sein du groupe.

D'après la maitresse, les apprenants se désintéressent en particulier de cette séance ou encore, ont un sentiment d'exclusion parce qu'ils sont moins forts en français donc ils viennent seulement pour assister au cours mais pas pour apprendre autant que le reste du groupe-classe.

Afin qu'ils n'endossent pas une étiquette négative par rapport aux autres, la meilleure façon est de les accompagner tout au long de la tâche, de s'occuper d'eux parce qu'ils ont besoin

¹ Halté, J-F. & Rispaïl, M : L'oral dans la classe -compétence, enseignement, activités-. L'Harmattan, Paris, 2005.

d'un suivi assez particulier, Et surtout, il faudrait leur diversifier les activités qui les éveillent et suscitent leur curiosité pour leur permettre une participation plus large et pour qu'ils trouvent l'envie de travailler donc on réfléchit vraiment à les réintégrer et de leur redonner le goût de la lecture.

On peut trouver des solutions convenables pour ces apprenants qui aimeraient être comme les autres, sincèrement, C'est un véritable défi que nous rencontrons à chaque fois qu'on présente le cours. Ce serait une bonne chose, qu'il faudrait développer pour les rassurer et ils aient confiance en eux.

N'oublions pas que ces apprenants possèdent des capacités et des connaissances déjà importantes, il suffit de les réactiver d'une manière fonctionnelle pour qu'ils deviennent coopératifs et font preuve d'une meilleure tolérance avec autrui.

De manière générale, ces sujets savent parfaitement se débrouiller s'ils rencontrent des difficultés à condition qu'ils prouvent l'envie de travailler et de collaborer avec le reste du groupe.

Il suffit de leur donner de l'importance pour pouvoir participer et leur proposer ce qui les intéresse avant tout pour respecter leurs goûts.

CHAPITRE II

PISTES D'ANALYSE

Introduction

Nous verrons dans ce chapitre, les difficultés rencontrées lors de notre travail en classe à partir des évaluations effectuées.

Pour en venir à notre sujet , à savoir l'apprentissage de la lecture en classe de FLE, nous avons trouvé qu'il est judicieux d'analyser surtout les erreurs commises par nos élèves et de dresser une liste en vue de résumer les difficultés éprouvées par ces derniers et de mettre en place les pistes offertes qui serviront à une éventuelle évaluation ultérieure en fonction des exigences de cette tâche vis-à-vis de ce nouvel outil d'apprentissage, et nous conduit à de nouvelles suggestions.

Nous allons essayer, au cours de notre travail, d'analyser les retombées pratiques sur les premiers concernés, à savoir les apprenants –lecteurs, qui vivent cet apprentissage avec leurs émotions et motivations profondes tout en développant leurs stratégies de lecture les plus variées.

Notre première tâche est d'analyser les réponses des enseignants questionnés dans une version sondage, une fois les informations recueillies, cette question qui tourne autour de la raison qui pousse les enseignants à boudier le jeu comme activité en classe de FLE.

Un premier élément de cette partie, c'est d'aborder les limites de la pratique du jeu en classe. On a opté pour le terme « limites » au lieu du mot « inconvénients » pourtant utilisé par plusieurs auteurs et chercheurs.

Il s'agit aussi d'exposer les principales difficultés rencontrées lors de notre présence en classe, il y a donc obstacle dans certaines situations auquel on cherche à remédier et s'en tirer honorablement.

On étoffe ce point essentiel en présentant l'avis des auteurs pour s'assurer qu'on va bien le cerner.

Puis, nous identifions les erreurs de langue fréquemment commises, notons que certaines d'entre elles sont inhérentes au sujet traité.

On sélectionne adéquatement certaines d'entre elles pour les analyser, on obtient ainsi un répertoire des caractéristiques des erreurs commises par les élèves.

N'oublions pas les signes de ponctuation où les enfants se confrontent souvent à des difficultés et constituent pour eux un casse-tête.

Nous proposerons un modèle d'évaluation qui nous servira de base en scrutant sur des points importants de notre travail pratique en tentant de nous adapter à ce nouveau contexte pédagogique.

1. Pourquoi les enseignants n'utilisent pas le jeu en classe ?

Une trentaine d'instituteurs en exercice (différents établissements) dans la ville de Batna ont répondu sur cette question parmi eux des débutants et des anciens dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Nous avons recueilli les impressions des enseignants puis analysé les différentes réponses, qu'on a classées dans des catégories, qu'on accorde à dire qu'elles sont majoritaires d'une part et concourent au même but d'autre part.

On relève aussi dans les réponses à cette question que les enseignants consultés dans d'autres cycles (moyen et secondaire) ne sont approximativement pas loin de leurs collègues du primaire.

C'est pourquoi, nous citons les points suivants qui traduisent de façon plus concrète l'idée avancée des personnes interrogées dans un entretien.

Partant de notre entrevue avec les enseignants rencontrés auparavant pour élaborer certaines informations qui nous concernent et pour répondre à la question posée là-dessus.

Nous avons ensuite analysé les différentes réponses en vue de ressortir toutes les informations qui peuvent apparaître comme justification au refus de s'adonner au jeu comme activité en classe et les raisons de ce manque d'enthousiasme d'éviter ce genre de pratique pédagogique.

La plupart des témoignages se rapportent aux expériences personnelles, c'est pourquoi, on arrive à établir tout de même des points de comparaison, mais qui demeurent approximatifs.

Conséquemment, cette comparabilité des réponses obtenues nous amène à dégager globalement certaines raisons citées qui reflètent plutôt la spontanéité des enseignants.

Notre analyse consiste aussi à découvrir le non-dit pour vérifier les réponses un peu vagues en profitant des renseignements fournis pour obtenir à la fin des données unitaires assurant une plus grande représentativité.

Certains enseignants, réticents à cette expérience, sont catégoriques dans leurs réponses : *« l'école est un lieu où on doit faire des 'choses plutôt sérieuses 'et qu'on ne doit pas perdre le temps avec des 'activités aussi inutiles' »*.

A-Manque de matériel

A ce sujet, La majorité des enseignants questionnés sur les problèmes rencontrés lors de l'application du jeu en classe de langue (75 %) , avouent avoir déjà utilisé cette ressource en classe. Toutefois, ils affirment que le manque flagrant de matériels fiables et pratiques pour le déroulement des tâches, comme les vidéo projecteurs, pose un problème.

Bien entendu, une large part des établissements mettent différents freins pour l'acquisition du matériel nécessaire permettant la réalisation de ces activités, malgré la réclamation des enseignants qui utilisent souvent ces outils.

« Il convient, d'abord, d'aménager des espaces adaptées à ces activités pour permettre le travail en sous- groupes », affirme une maitresse.

D'autres enseignants qui ont affaire quotidiennement avec les élèves constatent qu'il ya de plus en plus un désintérêt pour les supports papiers par rapport aux supports ou outils numériques.

Pourtant, on nous a signalé que l'initiative du ministère de l'éducation nationale, et notamment sa volonté d'équiper les établissements scolaires (Ecoles, collèges, lycées), d'ordinateurs et de matériels informatique (data show), est une bonne initiative en matière de technologie.

Alors, pourquoi ne pas mettre ces outils à la disposition des enseignants par l'administration, pour pouvoir accompagner les apprenants et les utiliser à des fins purement pédagogiques ?

B-Manque de formation des enseignants

Certains inspecteurs contactés, nous ont affirmé que le problème majeur pour pouvoir utiliser le jeu en classe de langue réside dans le manque de formation des enseignants, vis-à-vis de leurs besoins à ce sujet, de même ils ne maîtrisent pas des compétences nécessaires pour appliquer le jeu et ne savent pas intégrer sa pratique pédagogique en classe.

« De nombreux enseignants n'ont pas été préparés pour organiser ces actions pédagogiques nouvelles pour eux, parce qu'ils ne disposent encore d'aucune formation dans ce domaine », affirme un inspecteur d'enseignement moyen.

Pour cela, l'action primordiale consiste à la formation continue du personnel enseignant et d'encadrement pour la rénovation de la formation qui répond au développement des savoirs qui devraient les guider et les aider davantage dans leur démarche.

En effet, ce n'est pas simple de modifier en profondeur des pratiques pédagogiques des enseignants qui ont passé des années d'enseignement et leur demander du jour au lendemain d'adopter une nouvelle attitude qui peut être conflictuelle avec leur formation initiale et qui manque parfois d'assurance.

Pourtant, malgré ce manque de formation, certains enseignants trouvent qu'il est indispensable de consacrer certaines séances soit la veille des vacances ou à la fin de chaque séquence afin de changer ou de réduire l'anxiété face à cet apprentissage routinier, de chercher des méthodes plus efficaces et de proposer des jeux innovants dans le cadre des cours. « *Que faire pendant le dernier quart d'heure ?* ».

Conscients de cette situation, les inspecteurs d'enseignement, proposent des formations vraiment ambitieuses pour les enseignants dans le but de les préparer à se développer et de leur offrir une formation adéquate qui facilitera l'utilisation de ces activités éducatives en classe.

Il est légitime que les enseignants s'impliquent davantage pour qu'ils soient rassurés et stimulés afin de créer les conditions de réussite de ce projet si ambitieux. Cette collaboration entre les uns et les autres pourrait donner ses fruits de réussite de ce projet.

C- Manque d'intérêt des enseignants :

Un certain nombre du corps enseignants, heureusement minoritaire (15 %) , trouvent que le recours au jeu en classe, n'a pas de valeur pédagogique, certains d'entre eux vont même considérer ces activités comme dévalorisant ou insuffisamment sérieux et une perte de temps au détriment du programme. En effet, ils justifient ce désintérêt par le fait de n'avoir pas achevé leur programme si long et peut perturber le rythme scolaire contrôlé par l'institution.

Ils trouvent aussi que ce genre d'activité ne correspond pas à leurs attentes et loin de leurs intérêts.

« *On est débordé de travail tout au long de l'année* » affirme l'une des interlocutrices.

Sous prétexte que le programme est chargé et qu'ils doivent l'achever avant la fin de l'année qu'un enseignant nous répond « *je dois finir mon programme, surtout que ma classe a un examen à passer le mois de mai (en faisant référence à l'examen de sixième), un autre rétorque de sa part « ça ne sert à rien de pratiquer ce genre d'activité ,les élèves vont rien apprendre en tout cas ».*

D'autres enseignants considèrent que le recours au jeu comme activité n'est pas attrayant parce qu'il restreint l'objectif fixé pour l'apprentissage de la lecture.

D- La surcharge des classes :

Un autre problème parmi tant d'autres, soulevé par des enseignants est la surcharge des classes qui est selon eux un obstacle entravant le succès des jeux en classe, «*on ne peut ignorer ce phénomène dans nos salles qui peuvent atteindre facilement le nombre de quarante élèves par groupe »* affirment-ils.

Et d'autres s'interrogent, « *comment peut-on mener ces activités avec motivation et précision dans un groupe aussi important ?*»

Car pour pouvoir utiliser les jeux à bon escient et dans de meilleures conditions, les pédagogues nous conseillent de prendre en compte constamment, les besoins individuels de chaque apprenant, de travailler en petits groupes afin de développer les interactions entre les différents participants.

C'est pourquoi, on remarque une crainte chez les enseignants, malgré leur bonne volonté, qui ne peuvent ni maîtriser, ni se concentrer pendant le déroulement de l'activité, alors qu'ils sont là pour montrer, expliquer et contrôler tout ce qui se passe autour d'eux.

C'est pour ces raisons que les enseignants du français langue étrangère n'accordent pas une grande importance à instaurer cet enseignement dans leurs classes.

Malgré les avantages qu'offrent le jeu et les résultats si efficaces d'application de ce modèle didactique, beaucoup de réponses nous surprennent et nous choquent.

Heureusement, les jeunes enseignants se montrent prêts, par rapport aux anciens, et recherchent des modèles originaux, pour eux cette aventure passionnante et innovatrice faciliterait leur tâche en classe.

2.L'ANALYSE DES ERREURS

Nous nous penchons sur les erreurs fréquemment commises par le groupe-classe avec lequel nous avons assisté lors de notre recherche.

C'est l'écart existant entre le mot écrit et le mot lu, cette erreur appelée par Goodman 'Méprise' (p71)¹, parce que selon lui : « les lecteurs ne se trompent pas par hasard : Pour évaluer les différentes erreurs ou méprises, nous avons suivi une grille d'analyse présentée par Nicole Van Grunderbeeck, où elle mentionne quatre phénomènes qui apparaissent lors de la lecture : ²

1. la substitution,
2. l'omission,
3. l'ajout,
4. l'intervention.

En revanche, une telle analyse doit prendre en considération les jeunes lecteurs algériens qui lisent en français langue étrangère.

En effet, nous nous limitons aux erreurs récurrentes qu'on a remarqué lors de notre présence en classe avec l'ensemble des apprenants.

Certains élèves s'autocorrigent surtout quand l'enseignant demande de répéter tel ou tel mot, d'autres butent sur des mots qui sont assez longs ou des mots inconnus.

Notons toutefois l'utilisation de la stratégie de mémorisation par certains élèves après une première lecture et la correction de l'enseignante.

Un autre exemple où les élèves éprouvent des difficultés à lire, c'est le cas des textes qui contiennent des noms propres étrangers. Ici, ils doivent recourir à plusieurs stratégies pour bien prononcer ces noms qui ne sont pas longs mais pas familiers tel que : Caley, Ader, Wright, Blériot dans le texte sans titre sur l'aviation. (P.110 - 111)³.

Dans le même texte, quelques élèves butent dans la lecture des dates inscrites en chiffres. En effet ils ne parviennent pas à combiner les chiffres pour lire correctement le tout, une situation qui déclenche le rire.

Parfois ils ont besoin d'être guidés lors de la situation de lecture dans le but de retrouver l'ordre de la succession qu'ils devront suivre pour recomposer le mot.

¹ Goodman, in : Van Grunderbreeck N : Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention, gaetan morin , Montréal, 1994.

² Van Grunderbreeck N, op.cit.p72.

³ Manuel scolaire (5^{ème} année primaire).

De toute évidence, la répétition de la lecture des mots par les élèves et la correction de l'enseignante peut aider à l'acquisition du mécanisme de la lecture et par là, on peut diagnostiquer l'erreur de la prononciation quand ils font fausse route.

Nous dirons, alors que cet exercice de répétition devient un type d'habitude prise par le lecteur qui prédispose maintenant d'un moyen de bien prononcer sans faire de fautes.

On connaît l'importance de la bonne écoute et de la réception de la parole dans une situation de communication pour préparer l'auditeur à reconstituer correctement sa parole.

➤ **Quelques « méprises » rencontrées lors des séances effectuées en salle de classe :**

Mot à lire	Mot lu	Description de la méprise
Travaillent	Travaillant	Substitution de son
Tout le monde	Toute le monde	Ajout d'une lettre
Respect	Respecte	Ajout de deux lettres
Boulangier	Boulangère	Ajout de la finale
Présentation	Présentation	Substitution de son : (Z) – (S)
Le chat est sous la table	Le chat sous la table	Omission du verbe 'être'
Verbe Boîte	Ferbe Poite	Confusion auditive d'une consonne sonore et d'une consonne sourde
Cher	Char	Confusion auditive de deux voyelles proches
Portefeuille Haïr	Portefel Air	Difficulté à analyser un mot complexe
Bague trace	Bage Trake	Erreur de sonorisation d'une lettre a plusieurs valeurs
Habitation	Habitation	Prononciation du 'H' muet
La manche	La marche	Substitution de lettres
Fils	Fil	Substitution de son
Centre	Contre	Erreur de sonorisation
patient	patient	Substitution de son prononcer (t)

➤ Hypothèses explicatives :

Après avoir analysé quelques erreurs commises par une partie des apprenants lors de la séance de lecture, nous avons émis les hypothèses qui sont d'ailleurs abordées par

N. Van Grunderbeck qu'elle a mentionné dans son ouvrage et parmi celles-ci, elle cite :

- Non maîtrise de la règle de prononciation des verbes à la troisième personne du pluriel (ressemblent → ressemblant)
- Mot inconnu remplacé par un mot connu contenant plusieurs lettres identiques (hante → hâte)
- Non maîtrise de la règle de prononciation du (S) entre deux voyelles (casés → cassés)
- Mot émis en fonction de plusieurs lettres du mot (pots → ponts)
- Difficultés à analyser les composantes d'un mot inconnu (vrombissement → roblissant)
- Survol du mot (tranches → tanche)
- Non maîtrise des diagrammes (grimpe → gripe)
- Ignorance de la valeur sonore du 'H', donne le nom de la lettre (Ahuri → Achuri)

Concernant le cas des apprenants algériens, nous ajoutons aussi l'hypothèse du problème de la différenciation des voyelles ou consonnes inexistantes en langue arabe.

Le problème réside aussi au niveau des interférences lorsqu'ils introduisent l'article du nom ou les marqueurs utilisés en langue arabe.

2.2. Ponctuation : erreurs et confusions:

➤ Le respect de la ponctuation :

Les apprenants ont déjà vu le cours sur la ponctuation et le rôle de chacune d'elles. La pause par le point qui clôture la phrase, la pause partielle pour la virgule qui permet de coordonner entre des éléments de la phrase entre autres.

C'est en 4^{ème} A.P (p124) qu'on retrouve un cours à part sur la ponctuation qui aborde la ponctuation mais se limite au point, la virgule, le point d'exclamation et le point

d'interrogation. Ces signes jouent un rôle de structuration de base pour un apprenant débutant et aussi, ils interviennent dans la plupart des énoncés écrits.

Les élèves connaissent déjà la ponctuation en cours d'arabe, c'est-à-dire les premières notions. Cependant, le problème réside dans la confusion de la virgule et le point d'interrogation en français (,) (?) formés différemment (·) (؟) en arabe, en effet, ils trouvent, dans certains cas, des difficultés à les transcrire.

Aussi, le fait de débiter la phrase par une majuscule qu'on contrôle et qu'on signale fréquemment, mais certains élèves continuent à la négliger dans leurs écrits.

Là encore, la réussite aux exercices est peu probable.

C'est en 5^{ème} A.P (p74) que les élèves abordent d'autres signes de ponctuation pour construire des progressions qui intéressent nos élèves et qu'ils vont utiliser souvent, cette progression est associée à l'introduction du dialogue dans le programme de cette année. On notera l'inclusion des deux points (:), les guillemets (« »), et les tirets (-) qui contribuent à l'organisation du dialogue.

Des exercices, accompagnés d'évaluation, sont proposés dans le livre scolaire intitulés :

« Je repère la ponctuation dans les comptines ou les poèmes ».pp 124-125.

On remarque dans le début qu'ils se heurtent devant chaque ponctuation ;

Par exemple, pour le point, on remarque que certains élèves, en lisant, ils attachent le dernier mot de la phrase précédente avec le début du second surtout quand c'est dans le même paragraphe.

Le non respect du point d'exclamation et d'interrogation (pas toujours) mais surtout dans les phrases longues parce qu'ils lisent la phrase mot à mot sans faire attention à ce qu'il ya à la fin de la phrase, ils se déroutent en lisant le dialogue sans impliquer le rythme et les mélodies.

➤ **Le respect de liaison :**

L'activité de lecture proposée et l'implication de l'enseignant visent à aider à mieux connaître là où on doit mettre en évidence la bonne liaison. Après le cours, on renforce par des exercices.

Parfois, les élèves, bons auditeurs, arrivent à mettre la liaison exacte et mobilisent leur capacité d'attention. Quand à d'autres, ils trouvent parfois des difficultés à bien prononcer toute l'expression lue où on aperçoit qu'ils font la liaison là où il ne faut pas par manque d'indice marquée par la maîtrise de la lecture ou seulement par ignorance.

Les élèves ont déjà vu la liaison en 3^{ème} A.P (P52) dans des activités de lecture intitulées : « je fais la liaison », ici ils apprennent à lier tout simplement entre un déterminant au pluriel et le nom c'est le cas du mot : (des arbres), en aidant l'élève par la flèche qui relie les deux segments cités pour lui indiquer la liaison à lire.

En 4^{ème} A.P, on insiste sur la liaison qui assure la fluidité verbale en lecture orale surtout par l'omniprésence des textes supports, riches en ponctuation (comptines et poèmes) et c'est à partir de là qu'on pousse l'élève à lire et à lier correctement.

Les enseignants s'accordent à constater que les élèves apprennent les règles et réussissent mais ne réinvestissent pas tout ce qu'ils ont appris, si on adopte un renforcement d'un mécanisme selon les besoins de la classe tel que les exercices de répétition et d'analogie, on pourra concilier les deux et apporter des améliorations dans la maîtrise des activités portant sur la ponctuation et en développant la créativité en variant les situations de dialogues pour libérer l'activité de l'expression.

3. LES LIMITES DU JEU :

Le jeu dans l'enseignement s'est beaucoup répandu durant ces dernières années, et plus particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère surtout au cycle primaire ; il est considéré comme un outil essentiel par certains pédagogues.

De ce fait, nous avons consacré une partie pour les avantages qu'offre le jeu en classe de FLE. Cependant, il convient de préciser les limites du jeu en classe ainsi que les difficultés auxquelles nous devons faire face en le pratiquant en classe.

Nous avons choisi le terme « limites » au lieu de « inconvénients », pour la simple raison que ce dernier mot cité par certains pédagogues est considéré contradictoire avec les concepts du plaisir et de la motivation qu'offre le jeu aux jeunes apprenants.

A priori, il apparaît que le choix du temps est important, il est négocié entre tous les participants et ne doit en aucun cas être une simple récréation quand on n'a rien à faire. Pour cela, nous rejoignons l'idée de Sabine De Graeve qui affirme que :

« Ce serait une erreur de ne pratiquer le jeu que pour remplir les heures difficiles et les moments dits 'creux' (accueil, fin de semaine...). Par contre, ce serait une erreur d'organiser le jeu 'non stop'.

Il ne faut pas confondre organisation du jeu, anarchie et éducation à caractère permissif. Toutefois, le programme des activités de l'enseignement préscolaire souligne que le jeu spontané n'est pas une perte de temps.

C'est une activité sérieuse ayant une vérité pour l'enfant dans un engagement affectif et intellectuel qui lui demande parfois beaucoup d'effort ».¹

Aussi, nous constatons que lors de la pratique du jeu en classe, les facteurs émotionnels et l'aspect de compétition chez certains participants modifient leurs comportements et déroutent parfois l'objectif initial de l'activité, chaque joueur intervient spontanément, parfois brutalement même. Donc, il ya risque de dérapage.

On ne cache pas encore que certains apprenants qui se consacrent entièrement à jouer et à chercher le plaisir au détriment de la compréhension en situation de jeu, n'apprennent pas et ce moment pour eux c'est l'occasion « de se distraire », malgré tout, ce sont des enfants.

Nous espérons concilier entre l'expression orale, pendant le lancement de l'activité, et la pratique de la forme segmentale et le paraverbal, mais il en reste sûrement du travail à faire.

¹ De graeve, S.Ibid.,p25.

On peut utiliser le jeu à un moment précis pour aider les apprenants dans des exercices bien déterminés comme la mémorisation d'une chanson ou d'une comptine, ou d'un cours de vocabulaire entre autres.

En revanche, certaines contraintes surgissent pour l'enseignant-animateur au moment où il exploite l'activité devant les apprenants-joueurs.

En effet, le temps imparti est souvent bien programmé en amont, c'est-à-dire, avant le déroulement de l'activité en classe, or avec l'apparition des imprévus et avec l'implication exagérée des participants, le temps sera étendu plus que prévu en raison de cette effervescence qui ne sera plus indispensable comme on l'espérait pour le bon déroulement de cette tâche. C'est ce qui nous est arrivé lors de travail avec notre groupe.

Donc, on ne peut prédéfinir le temps consacré à un jeu car certains se pratiquent d'une façon accélérée lorsque les apprenants sont intéressés, à l'opposé à d'autres où on rencontre des difficultés à le concrétiser dans le temps programmé initialement.

Sans oublier la perte de temps répétée pour rappeler le respect des règles ou pour demander le retour au calme surtout pendant certains jeux où les apprenants sont impliqués, motivés sans réserve ; sans compter les pauses indispensables pour mettre de l'ordre à chaque fois.

Un autre facteur plus important est celui d'organiser la salle de classe et la préparation du matériel nécessaire pour chaque activité pour susciter l'intérêt pédagogique et faciliter éventuellement le travail en équipe. Car, mal installés, les participants sont plus turbulents et si bruyant qu'ils ne peuvent retenir pratiquement rien.

Donc, on comprend aisément que l'aménagement matériel de la salle peut-être un élément essentiel du succès du jeu en classe. Il est indispensable de prévoir l'organisation du local avant d'effectuer n'importe quelle tâche pour permettre une bonne concentration au sein des participants.

Au cours de l'évaluation, il arrive qu'on rencontre une contrainte qui consiste à vérifier la compétence de chaque participant et de récompenser son effort réel, alors que le travail est initialement conçu par tout le groupe.

Aussi, la contrainte de gérer la multiplicité des interventions des élèves tous en même temps ce qui engendre le débordement et le désordre en salle de classe.

Idéalement, il conviendrait donc de multiplier les options possibles d'évaluation adaptées à ce type d'activités afin de valider judicieusement les acquis du cas par cas et pour mieux comprendre leur difficultés.

Même principe pour la procuration du matériel adéquat qui peut servir de support pour une bonne mise en œuvre de la pratique du jeu en classe.

Avant d'entamer le travail en classe, il convient de veiller à préparer concrètement ce dont on a besoin et de choisir les accessoires susceptibles d'être utilisés pour l'exploitation d'une éventuelle activité. Sans doute, Chaque accessoire procuré peut servir à quelque chose. Dès lors, il faudra veiller à fournir le matériel nécessaire avec soin et d'élaborer une liste détaillée des supports en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre.

Souvent, l'indisponibilité du matériel adéquat peut entraîner un manque d'enthousiasme pour les participants qui trouvent du mal à démarrer le jeu.

Peut-on imaginer un jeu de rôle sur la théâtralisation avec beaucoup d'apprentis-acteurs qui interprètent une mise en scène, qui se concentrent sur un personnage en associant les mouvements, les gestes et la voix sans la présence du décors, des accessoires ou encore des costumes .. ? , bien sûr non.

D'autre part, on constate que certains jeux ne nécessitent pas un matériel important.

« Certes, le matériel ne garantit pas le succès d'une activité ludique ; mais il peut y contribuer fortement », affirme Haydée².

Lors de notre travail mené en classe, nous avons remarqué que les enfants sont plus motivés et intéressés par l'activité lorsqu'on met à leur disposition un matériel qui convient à la réalisation du jeu.

Sans aucun doute, le choix du matériel peut-être un élément déclencheur pour la réussite du jeu.

De plus, comme nous l'avons précédemment mentionné, d'un point de vue pédagogique, la primauté est donnée à l'expression orale, spontanée et active au détriment de l'écrit. Et ce qui est gênant, pour l'enseignant, est de vérifier les compétences acquises qu'on doit évaluer.

Dans ce type de situation où l'oral est omniprésent, la diversité des situations orales nous amène à mettre en place des outils d'évaluation fiables et applicables en fonction de l'activité élaborée, comme nous l'avons mentionné auparavant.

Certaines activités constituent une réelle ressource pédagogiques et favorisent les échanges entre les participants mais le plus souvent, limitent l'utilisation de la langue cible entre eux, ils chuchotent en langue '1', ce qui n'est pas autorisé et perd de l'efficacité de la pratique et des objectifs de l'enseignement à fournir, donc on risque le dérapage des consignes définies ; c'est d'ailleurs l'une des contraintes rencontrées lors de notre présence en classe, comme le montre le pédagogue Bruno, H :

² Haydée, Ibid. p42.

« L'un des obstacles majeures à l'emploi d'un jeu est qu'il faut d'abord en assimiler les règles, et nous savons tous d'expérience comme cela peut être rébarbatif ».³p17.

Nous avons essayé, afin de remédier à ce problème, de proposer un large éventail de possibilités où on partage l'échange avec les élèves pour les impliquer pleinement dans cette expérience ludique, pour qu'ils s'expriment en langue '2' afin qu'ils s'habituent à la conversion spontanée au sein du groupe.

³ Bruno, H& Sivasailam, T. : Modèles de jeu de formation-les jeux cadres de thiagi, 3^{ème} édition, coll. livres outils-formation ,éd, d'organisation, Paris,2007.

4.Pratique de classe : Modèle d'évaluation

Pour réussir certaines tâches et pour évaluer les résultats des informations acquises par les apprenants, nous nous sommes appuyés sur une grille d'évaluation élaborée par H.Augé et al. Intitulée (évaluation de la lecture) qu'on présente dans sa globalité dans le tableau suivant :¹

Evaluation de la lecture

Points ▶	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Voix : peu claire											claire
Modulation : monotone											variée
Rythme : rapide : lent											juste
Pauses : excessives											pertinentes
Gestes : inexpressifs											expressifs
Contacts visuels avec l'auditoire : rares											abondants
Attitude : rigide											décontractée
Expression personnelle : inhibée : incolore											vivante
Total ▶											

On remarque que l'impact des réponses fournies varie considérablement d'une séquence à une autre et d'un apprenant à un autre.

¹ Augé, H & al ,Ibid. p34.

Les résultats ont montré que, pour réussir telle tâche, on doit amener le groupe classe à répéter certaines séquences individuellement pour les orienter et faciliter l'autocorrection ou « intercorrection », selon Haydée, et la mise en œuvre des facteurs décrits par les auteurs précédemment pour que nous puissions noter les éventuelles erreurs.

A chaque fois, nous proposons une hypothèse relative à ce que nous attendions des résultats en fonction du type de l'activité d'apprentissage, pour varier les performances des apprenants en lecture.

En même temps, on vérifie si nos consignes ont été effectivement respectées et bien comprises, par la même occasion, nous contrôlons l'efficacité des stratégies mises en place par le groupe afin de progresser dans cette expérience pédagogique novatrice.

On voit bien que certains enfants rencontrent des difficultés à segmenter un long discours, et fournissent un gros effort de leur part pour associer les gestes et la voix, notre rôle consiste à intervenir pour les sensibiliser à apprendre à utiliser le bon geste et la bonne voix pour traduire les sentiments ressentis pour parvenir à une meilleure interprétation.

Lors de ces séances et pour encourager les apprenants à intervenir et les orienter à prendre la parole, nous assurons en particulier '*un feed-back régulateur*' selon l'expression de Vanoye : « *qui assure la continuité de l'échange et prouve la participation active de l'auditeur à l'acte de communication et facilite la coordination des deux participants.* »²(p77)

Pour cela, nous proposons plusieurs exercices en classe pour préparer telle ou telle séquence avant, pendant et même après l'exploitation du jeu en classe ; parfois on est obligé à découper les énoncés dans sa taille en petites séquences utiles pour apporter une aide.

On agit sur l'apprenant pour l'entraîner à s'habituer à s'exprimer spontanément à transmettre ses émotions sans difficulté pour pouvoir s'en tirer honorablement. Cette étape est indispensable et *un maillon dans l'apprentissage* selon Bentolila qui présente les avantages de l'entraînement :³

-il permet de ménager une progression ;

-il permet de sérier les difficultés de l'élève et ainsi de pouvoir y remédier ;

² Vanoye, F. Mouchon, J. & Sarrazac, J.-P. :Pratiques de l'oral ,écoute, communications sociales , jeu théâtral ,Armand Colin ,Paris ,1981.

³ Benolila et al, Ibid., p95.

-il permet de quantifier des progrès sur des points précis et rend donc visible l'évolution. Cela contribue à sécuriser et à dynamiser l'enfant ;

-il permet un traitement systématique de différentes formes d'écrits.

-Ce qui nous a le plus encouragé, c'est la volonté des participants qui apprennent à être à l'aise et qui suivent continuellement nos conseils pour pouvoir progresser efficacement.

Cette étape cruciale où on développe de plus en plus les stratégies d'orientations pour installer progressivement le savoir d'écouter attentivement et avec souplesse l'énoncé avant de réaliser les différentes séquences, ceci nous permet également à reconnaître ce qui est dit pour pouvoir associer convenablement les gestes dans un contexte situationnel comme le préconise la méthode S.G.A.V.

Ces exercices d'automatisation de l'apprentissage de l'oral en interaction est une étape nécessaire pour les apprenants, après un temps de préparation, afin qu'ils puissent réutiliser ou mémoriser ces comportement préliminaires d'intonation et d'expression non verbale en parallèle et non pas de façon isolée.

Dans ce cadre notre objectif principal est d'aider les participants pendant les séquences d'apprentissage de passer d'une voix peu claire à une voix claire ou encore d'une modulation monotone à une modulation variée et ainsi de suite, donc une forme de guidage s'impose.

Notre travail pédagogique consiste à détecter les différentes lacunes de chaque apprenant-auditeur quand il réalise un échange parlé, dans ses gestes, son attitude ou autres.

Nous suivons quelques pistes que nous qualifions efficaces à améliorer et à remédier au fonctionnement de l'expression orale individuelle des apprenants.

Il n'est pas aisé de changer facilement les "habitudes" de la communication de nos élèves surtout qu'ils s'expriment dans une langue étrangère.

Dans un premier temps, et pour attirer l'attention sur par exemple la modulation variée, nous insistons sur les mouvements mélodiques, les rythmiques qui organisent l'énonciation réalisée par le participant.

Plusieurs d'entre eux sont mal à l'aise pour aborder certaines représentations surtout en face d'un public. Pourtant, ils trouvent du plaisir quant on leur demande de lire du théâtre ou de jouer une saynète.

L'important est plutôt d'aider les apprenants à vivre cette situation en développant leur imagination et leur créativité pour qu'ils ressentent le texte qu'ils vont réaliser et savoir caractériser le personnage qu'ils vont interpréter, son physique, ses comportements, ses gestes...

Pour cela, il est souhaitable de provoquer de grandes discussions autour du sujet.

Aussi pour rendre les élèves plus motivés et pour une meilleure interprétation de la scène, on laissera le choix du personnage qu'ils veulent incarner à l'intérieur de la classe

Toutefois, on trouve qu'il est indispensable de préparer la classe à lire, chaque passage à haute voix pour qu'ils s'entraînent à dire les répliques de la pièce.

Également, on peut aborder notre travail par le visionnement de petites séquences vidéo, avec des consignes à suivre pour éviter le décalage entre les gestes et la parole.

On laisse alors l'occasion aux participants de préparer une ébauche de mise en scène en binôme en usant de leur corps, de leurs gestes et de s'entraîner à se détendre devant le groupe. On constate parfois qu'un passage n'est pas bien compris, puisqu'on joue en langue étrangère, on trouve qu'il est indispensable d'expliquer ou même de traduire en langue '1' pour éviter des blocages au niveau du spectacle.

Pour ce qui concerne la participation de la classe, on va travailler d'abord avec les élèves déclencheurs qui sont prêts à réaliser convenablement les indications scéniques sans pour autant oublier la partie silencieuse du groupe qui s'adapte progressivement et s'approprie à cette situation pédagogique.

Préoccupés par les pauses répétées ou tout simplement par l'oubli de certaines paroles, nous envisageons de structurer mentalement des tournures ou des passages avant de les présenter et nous leur conseillons de bien parler et de ne pas faire vite pour parvenir à se rappeler, parfois on laisse la liberté à chacun d'eux afin d'utiliser ses propres stratégies pour les besoins de déblocage de cette situation.

Il est particulièrement important de regrouper plusieurs réparations didactiques pour répondre aux besoins de certains apprenants pour qu'ils éprouvent une certaine motivation à participer pleinement à savoir la mémorisation, la préparation, l'imitation, la réutilisation, le respect des consignes qui auraient été données lors de notre préparation.

Une autre composante essentielle intervient sur le contact visuel avec l'auditoire qui est souvent rare chez nos apprenants, manque d'entraînement pour se familiariser avec son entourage .

Dans cette optique, la disposition de classe peut influencer sur les participants qui jouent et se déplacent dans les sens sans se gêner du regard de l'autre mais se concentrent plutôt sur l'adaptation pédagogique.

Certains élèves se sentent mal à l'aise du contrôle constant par l'enseignant. Au contraire, ils préfèrent communiquer directement entre eux et adoptent également une attitude spontanée lorsqu'ils se retrouvent en classe ensemble, dans une atmosphère libre et sans aucune surveillance.

Parfois nous leur permettons de se libérer et de travailler en autonomie, ce qui permet un entraînement différenciée et intensif en respectant les consignes et favorise la communication entre le groupe classe en développant l'expressivité corporelle.

Il est difficile d'amener l'ensemble des participants à acquérir tous les éléments paralinguistique assignées (voix, Rythme, gestes, Attitude...), et de les transposer aisément dans une communication orale.

Il ne faudrait pas aussi les pénaliser s'ils échouent dans l'un ou l'autre élément.

L'important pour nous est de guider les apprenants, et les inciter à progresser pour qu'ils soient capables plus tard à s'adapter dans des situations similaires.

➤ **Remarques :**

Après cette phase d'évaluation et de remédiation que notre groupe a mené à bien, on procède a analyser les résultats obtenus après ces séances d'entraînement.

Notons que les participants, après avoir bénéficié de séquences d'aide, ont réussi dans certains éléments plus ou moins que dans d'autres. Par exemple dans la voix qui devient plus claire, dans la modulation variée, le rythme juste ou encore l'attitude décontractée, en comparant à ce qui a été fait avant la séance d'aide.

En effet, les exercices de répétition, de mémorisation ont donné un bon résultat surtout chez les apprenants studieux.

Par contre, d'autres continuaient à rencontrer des difficultés surtout dans les gestes inexpressifs, les contacts visuels avec l'auditoire qui sont rares ou encore les pauses excessives.

Cela suppose la nécessité d'autres exercices d'entraînement, puisqu'ils ont des difficultés à faire associer parfois la parole aux gestes.

Aussi, ils ont des difficultés à se mettre à la place d'un autre personnage et de jouer son rôle.

Un autre facteur qu'on trouve important, c'est le manque de cohésion du groupe puisqu'ils ne se rencontrent et ne travaillent que pendant cette séance de français, ce qui est insuffisant pour eux.

Enfin, on ne peut pas négliger le facteur affectif surtout la timidité qui représente un obstacle majeur pour effectuer ce genre d'activité en classe devant plusieurs spectateurs.

Il faudra ainsi mettre à l'aise les enfants pour qu'ils se sentent de plus en plus confiants et attentifs en classe et de « ne pas dédramatiser l'erreur » comme disait Haydée.

Conclusion :

A l'issu de ce chapitre, nous espérons avoir mis plusieurs pistes de stratégies sur l'évaluation qui nous aidera dans notre démarche pédagogique.

Puis nous avons évoqué la réaction de certains enseignants réticents à cette « aventure », sur les causes qui les poussent à ne pas pratiquer le jeu, même de temps à autre, en classe.

Grâce aux statistiques recueillies, on a pu analyser leurs réponses et les classer en rubriques.

De plus, puisque nous avons présenté les avantages qu'offre le jeu dans un chapitre précédent, on a cité également dans cette partie les limites du jeu qui constitue, toutefois, un frein pour certains enseignants qui restent réticents à cette expérience.

D'autre part, nous avons tenté un constat concernant les erreurs qui entravent le travail des enfants, en essayant de les souligner et de justifier leur existence afin de proposer des remédiations valables et de permettre une prise en charge par l'élève lui-même de son apprentissage.

Finalement, un diagnostic général a été élaboré pour chercher à identifier les difficultés et les lacunes qu'on a rencontrées en classe en compagnie des apprenants lors de notre pratique afin d'offrir de nouvelles pistes de réflexion sur ce sujet.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce parcours, nous avons exploité en classe avec les apprenants une panoplie d'activités que nous avons choisies à bon escient. C'est vrai que le choix a été réalisé sans l'adhésion des participants, mais nous avons veillé à ce qu'ils trouvent du plaisir et de la motivation tout en apprenant à lire.

Afin de réussir l'exploitation du jeu en classe, nous avons tenté toujours d'assurer un contexte favorable malgré que nous nous ne disposions pas souvent du matériel qu'il faut (parfois cher, parfois introuvable) donc on a compté sur les moyens de bord pour atteindre les objectifs pédagogiques visés.

Nous visons comme disait S.Haydée, un double but, informatif et formatif.¹

Notre vrai défi, c'est aussi de proposer, d'une part, des activités simples et souples qui s'adaptent au niveau de la classe en prenant compte de son hétérogénéité.

D'autre part, il nous semble important de maîtriser totalement le bon déroulement de chaque activité de crainte de perdre l'intérêt ou encore de lasser les apprenants qui risquent de perdre le fil, ce qui compte pour nous, c'est de favoriser éventuellement l'approche ludique et de les impliquer davantage pour une exploitation pédagogique optimale car nous constatons que la motivation est de nature différente selon l'ensemble de la classe.

On se heurte parfois à la bonne planification du temps qui nous fait défaut lors de la mise en pratique des activités en classe, ce qui influencera sur la tâche à accomplir et sur, bien sûr, les différentes phases de l'activité.

Au début, nombreux sont les apprenants qui ont peur de parler en public, ils ont peur de la réaction de la classe, ils ont peur du rire provoqué quand on commet des erreurs, mais après quelques séances, ces mêmes apprenants se sont intégrés à l'ensemble du groupe et ont décidé de parler, de participer et de ne plus « se cacher » derrière les tables, bref, ils se sont rassurés en intervenant face aux autres.

Depuis notre présence avec les apprenants en classe, nous avons tenté un enseignement qui change de routine pour séduire et améliorer le climat de la classe, surtout que ce caractère ludique est présenté comme intimement lié à un destinataire privilégié : le public enfantin.

Seule notre expérience prouve que cet apprentissage favorise de plus en plus la mémorisation et la création de l'enseignement du Français langue étrangère.

¹ Haydée.Ibid., p.95.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Malgré notre planification à l'avance, nous réhabilitions l'improvisation quand c'est nécessaire et selon nos besoins. Car ce type d'activité demande beaucoup à l'enseignant pour construire sa progression pédagogique. Comme le rappelle Mauriras-Bousquet, M :

« Il n'ya pas d'activités ludique en soi ; toute activité peut-être ou non ludique, cela dépend de l'attitude selon laquelle cette activité est abordée ». (p92).²

Nous nous sommes contentés de gérer cet enseignement en prodiguant surtout des encouragements en mettant l'apprenant au centre de mon attention.

Nous avons insisté sur l'importance d'écouter mon partenaire avant de répondre, de créer des connivences afin d'encourager les échanges fructueux dans le groupe.

Nous avons veillé aussi à combler en douceur les lacunes commises, pour permettre aux participants d'avancer progressivement, c'est pourquoi nous sommes présents constamment pour bien orchestrer l'apprentissage.

En effet, pour atteindre l'objectif fixé de chaque activité, préserver le plaisir de lire et pour fonctionner sur la motivation des apprenants, le seul moyen est de se concentrer et de s'engager surtout corporellement en usant simultanément de nos gestes, nos mimes aussi par les interactions constantes.

Nous captivons l'ensemble des participants pour les libérer, les écouter et s'échanger mutuellement afin qu'ils contribuent parfaitement dans la progression et éventuellement rompre la monotonie rencontrée quotidiennement à l'école.

Autre contrainte, c'est cette participation massive associée d'un chahut qui freine souvent le cheminement de la progression didactique aussi cette totale liberté qui conduit les apprenants à répondre spontanément et sans arrêt risque de voir cette activité tourner à un jeu stérile.

Mais il faut reconnaître que c'est un vrai défi à relever lorsqu'on veut gérer correctement cet éclectisme de l'esprit de compétition et cet échange interminable sans oublier de prendre en charge les élèves timides et silencieux.

Des contraintes sont apparues pendant la rédaction de la partie expérimentale, surtout pour la transcription des faits, une transcription fidèle au travail réalisé en classe pour s'assurer des

²Mauriras- Bousquet,M :Théorie et pratique ludique, Economica , coll. la vie psychologique, Paris ,1984.

CONCLUSION GÉNÉRALE

résultats obtenus dans un premier temps, puis de les analyser et de vérifier la crédibilité de l'évaluation de notre démarche.

Toutes les activités proposées dans notre recherche répondent à des objectifs précis, définis en relation avec le savoir-faire correspondant clairement identifié.

Comme dans la méthode audio-orale et audio-visuelle, le recours aux documents variés surtout cassettes audio ou vidéo sont utilement proposés pour encourager les élèves à travailler, à s'exprimer et limiter les situations de cours artificielles.

Dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, je me rends compte que l'aspect culturel intervient dans les traditions, l'expression artistique...

En effet, Nous découvrons à chaque fois le culturel pour les apprenants en mettant l'accent sur les personnages des contes, les villes occidentales ou encore les fêtes qui rythment l'année en France, où nous privilégions les approches associant le faire et le dire.

Pendant cette période, nous avons emprunté un parcours certes passionnant pour encourager les enfants à lire avec plaisir ; nous avons constaté la satisfaction des apprenants vis-à-vis de cet outil innovant ce qui démontre que la motivation était à son comble lors des séances auxquelles nous avons donné cours.

Ce qui veut dire que l'hypothèse qui sous-tend notre recherche a été confirmée malgré les limites de notre démarche empirique.

Naviguant entre les programmes et les instructions officielles qui restent des banques de données d'une part, et l'initiative libre et personnelle d'autre part, le choix du jeu en classe ne peut être qu'une bouée de sauvetage pour l'enseignement de la lecture en français langue étrangère.

A notre avis, le jeu en classe est bel et bien une grande aventure pour la classe de langue.

On a tendance à utiliser le jeu en variant les approches selon le niveau des apprenants, on observe leurs comportements, on les dirige et les oriente lorsqu'ils accomplissent chaque activité.

Enfin, je vérifie les acquis dans un climat de plaisir de crainte de revenir à la pédagogie habituelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Mais contrairement à ce que pensent certains enseignants, on a vu pendant notre travail en classe des enfants qui prennent très au sérieux les activités jouées parce qu'ils associent leurs connaissances au plaisir de faire. En d'autres termes, le jeu est pour eux, une échappatoire de la monotonie des cours quotidiens puisqu'on ressent, dès notre rencontre, que ces visages angéliques nous attendent, 'ils aiment ce qu'on leur propose', nous chuchote l'institutrice.

A chaque fois nous posons la question proposée par de Grandmond « *Est-ce un jeu qui fait appel aux connaissances acquises du sujet ?* », pour vérifier la compréhension en fin de séance.

En somme, notre vrai défi reste de changer les habitudes des enseignants et aussi la tradition scolaire afin de proclamer la créativité, aiguïser l'imagination et surtout la liberté d'initiative. Car, pour nous le nouveau regard paraît être pleinement réalisé dans cette nouvelle approche pédagogique pour faciliter le processus complexe de lecture avec un esprit de compétition et développer la sociabilité en classe. A partir de là le recours au jeu pourrait-être un autre contexte didactique qui permet à l'apprenant de mener à bien son apprentissage.

Enfin, nous espérons que ce travail de recherche soit approfondi ultérieurement d'une manière plus opérationnelle pour confronter cet univers d'imagination et d'aventure qui suscitent l'intérêt et la motivation des apprenants, qui sont d'ailleurs ravis de notre présence avec eux. Bref, notre modeste recherche pourrait-être une ébauche pour d'autres travaux qui traiteront ce thème à l'avenir.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

➤ Ouvrages généraux :

- **Abdallah-pretceille, M** :Vers un pédagogie interculturelle ,anthropos ,3° édition, diffusion :Economica, paris,1996.
- **Abdallah-pretceille, M & Porcher ,L** :Education et communication interculturelle, PUF l'éducateur, Paris,1996.
- **Angers M** , :Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines , coll .techniques de recherche , Ed.casbah, Alger,1996.
- **Augé, H. Borot M-F, Vielmas M.** : jeux pour parler, jeux pour créer, clé international, Paris, 1989.
- **Antoine, S.** in. La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation, Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE-, Bureau de L'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, aout 2005.
- **Barféty, M.& Beaujourn, P** : Expression orale (compétence, niveau I), clé international, 2004.
- **Baron – carvais, A.** La bande dessinée. Coll. « Que sais-je », 2212 N°5. Paris : PUF, 10/09/2007.
- **Benbouzid ,B** :La réforme de l'éducation en Algérie ,Enjeux et réalisations, Casbah édition, Alger ,2009.
- **Bentolila, A., Chevalier B. Falcoz-vigne, D.** : La lecture : apprentissage évaluation et perfectionnement, coll. théories et pratiques, Nathan. Année 1991.
- **Besse, H.** : Méthode et pratique des manuels de langue, E.N.S de saint cloud-crédiF.1985.
- **Brogère, G.** : jeu et éducation, L'harmattan, Paris ,1995.
- **Bruno, H& Sivasailam, T.** : Modèles de jeu de formation-les jeux cadres de thiagi, 3^{ème} édition, coll. livres outils-formation, éd, d'organisation, Paris,2007.
- **Caillois, R.** : les jeux et les hommes, Gallimard, Paris,1958.
- **Calaque, E.** : Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture »,CRDP, Collection36,Grenoble,1995.
- **Chamberland , G & Provost ,G** :Jeu ,simulation et jeu de rôle ,Presses de l'université de Québec ,1996.
- **Cornaire, C. & Germain C.** : le point sur la lecture, clé international, Paris, 1999.

- **Chauveau, G.** : comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Retz, Paris, 1997.
- **Charles, R. & William, Ch.** : La communication orale, Repères-Pratiques-Nathan, Paris, 1994.
- **Chartier, A - M., Clesse ch. & Hébrard J.** : Lire- écrire, 1. entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2 (Apprentissages fondamentaux), Hatier pédagogie, Paris, 1997.
- **Chevalier, B.** : Lecture et prise de notes, Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail, coll. méthodologie 128, NATHAN, Paris, 1992.
- **Colin, M. & Coridian, Ch.** : Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?, INPR, Paris, 1996.
- **Cuq, j.-P., Gruca, I.** : cours de didactique du français langue étrangère, Presses universitaires de Grenoble, 2003.
- **De Grand mont, N.** : pédagogie du jeu, jouer pour apprendre, les éditions logiques, Montréal, 1995.
- **De graeve, S.** : apprendre par les jeux, De boeck, 2^e édition, Bruxelles, 2006.
- **De Ronsard, P. & Blanchot, M.** : La méthodologie appliquée du commentaire de texte – théories et exemples .conseils et commentaires, Ellipses, Paris, 2012.
- **Dumortier, J.-L & Plazanet, Fr.** : Pour lire le récit, L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture, éd, De Boeck, Bruxelles, 1980.
- **Fayol, M.** : Production du langage, Hermes Science, Paris, 2002.
- **Fijalcow, J.** : Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture, ESF éditeur, 2000.
- **Foucambert, J.** : La manière d'être lecteur, Richaudeau /Albin Michel, 1976.
- **Giasson, J.** : La lecture de la théorie à la pratique, coll. outils pour enseigner, de Boeck, 3^{ème} édition, 2006.
- **Goigoux, R. & Cèbe, S.** : Apprendre à lire à l'école- Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant- (EXTRAITS), éd, RETZ, 2006.
- **Haliwell, S.** : Enseigner l'anglais à l'école primaire, Longman Groupe UK, 1995.
- **Halté, J-F. & Rispaïl, M.** : L'oral dans la classe – compétence, enseignement, activité- L'Harmattan, Paris, 2005.
- **Henriot, J.** : Le jeu, 2^{ème} éd ; P.U.F, Paris, 1976.

- **Huizinga, J** : Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu, Gallimard, Paris, 1951.
- **Haydée, S** : le jeu en classe de FLE, clé international, coll. Technique et pratique de classe, Paris, 2008.
- **Jolibert, J** & groupe de recherche d'Ecouen : Former des enfants lecteurs, Tome 1, un enjeu fondamental pour une pédagogie de la réussite, Coll. PEDAGOGIE PRATIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE , cycle des apprentissages fondamentaux (GS/CP/CE1), HACHETTE, Paris, 1984.
- **Laurence, L. Clesse, C. Hébrard, J. & Jan, I** : Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant, E.S.F. éditeur , Paris, 1978.
- **Kellner , C**: Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre , L'Harmattan , Paris, 2007.
- **Kramsch, C** : Interaction et discours dans la classe de langue , Hatier- Crédif, Paris , 1984.
- **Laurian A-M & Szende T.** (Eds) : les mots dur rire : comment les traduire ?
Essai de lexicologie contrastive, Peter Lang, Berne, 2001.
- **Lhote, E.** : Enseigner l'oral en interaction, Hachette, Paris, 1995.
- **Lethierry, H** : Savoir(s) en rire. 3-rire à l'école ? (expérience tout terrain), coll. Perspectives en éducation , éd. de Boeck, Bruxelles , 1997.
- **Moirand, S.** : Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère, clé international . Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 1979.
- **Mauriras-Bousquet, M.** : Théorie et pratique ludique, éd, Economica, Coll. la vie politique, Paris, 1984.
- **Mauffrey, A. & Cohen, I** : vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin, Paris, 1983.
- **Martin, M.** : jeux pour lire, pédagogie pratique à l'école, Hachette Education, Paris, 1999.
- **Martin, M.** : jeux pour écrire, pédagogie pratique à l'école, Hachette éducation, Paris, 1995.
- **Matthey, M.** : Apprentissage d'une langue et interaction verbale (Sollicitation, transmission et construction de connaissance linguistique en situation exolingue), 2^{ème} édition revue et complétée , Peter Lang, Bern, 2003.
- **Mathis, G.** : Professeur de français, les clés d'un savoir, Nathan Pédagogie, Paris, 1997.

- **Noel-Jothy, F. & Sampsonis, B.:** Certifications et outils d'évaluation en FLE. Coll. F. Hachette livre, Paris, 2006.
- Nouveaux regards sur la lecture, lecture en jeu, coll. observatoire national de la lecture, hachette livre, Paris, 2004.
- **Peeters, L.:** Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, Coll. ACTION, la pédagogie dans l'enseignement secondaire, de Boeck, Bruxelles, 2007. 2^e édition.
- **Picard, M.:** La lecture comme jeu. Essai sur la littérature, éd, Minuit, Paris, 1986.
- **Porcher, L. :** l'enseignement des langues étrangères (langues vivantes, Français langue étrangère), Hachette, Paris, 2004.
- **Pouech, F. :** Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit, L'harmattan, Espaces théoriques, 2001.
- **Puren, Ch. :** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, (didactique des langues étrangères), Nathan, Clé international, Paris, 1991.
- **Puren, Ch, Bertocchini, P., & Costanzo E. :** se former en didactique des langues, éd. ellipses, Paris, 1998.
- **Ryngaert, J-P. :** Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formation, Armand Colin, Paris, 1985.
- **Schmitt, M.P. & Viala, A.:** Savoir-lire, Précis de lecture critique, (5^{ème} édition corrigée), Didier, Paris, 1982.
- **Tagliante, Ch. :** la classe de langue, clé international, coll. Technique de classe, Paris 2006.
- **Tagliante, Ch. :** l'évaluation et le cadre européen commun, Technique et pratiques de classe, Clé international, Paris, 2005.
- **Terwagne, S. Vanhulle, S. & Lafontaine, A. :** Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. De Boeck, Bruxelles, 2001.
- **Vanoye, F. :** « Expression- Communication », Armand collin, coll. U, Paris, 1973.
- **Vanoye, F. Mouchon, J. Sarrazac, J.-P. :** Pratiques de l'oral, écoute, communications sociales, jeu théâtral, Armand Colin, Paris, 1981.
- **Van Grunder beeck, N. :** les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention, gaitan morin éditeur, Montréal, 1994.
- **Vigner, G. :** LIRE : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Clé international, Paris, 1979.

- **Winnicott**, D.W. : Jeu et réalité, l'espace potentiel, Gallimard ,Paris,1978.
- **Zarate**, G. : Représentation de l'étranger et didactique des langues, (essais),coll. CREDIF ,Didier, Paris,2012
- **Manuels scolaires , Guides , Documents d'accompagnement :**
- Besson,J-J. Gallet,S.& Raymond, M-Th. :Français 6^e ,livre unique,-texto collège- Hachette Education,Paris,2005.
- Cahier d'activité Français, 5^{ème} A.P. (O.N.P.S). Alger.2009-2010.
- Document d'accompagnement au nouveau programme de français, 5^{ème} année primaire, O.N.P.S., février 2009.
- Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, juillet 2006.
- Document d'accompagnement du programme de français de la 2^{ème} année primaire, O.N.P.S, décembre 2003.
- Girard, A. :Voulez-vous jouer avec moi ?- Jeux et créativité dans la classe de langue- (Document de travail), Centre universitaire d'étude Française, Grenoble III, Juillet ,1982.
- Guide du Maitre, 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, 2007- 2008.
- Guide du maitre, 4^{ème} année primaire, O.N.P.S ,2007-2008.
- Guide du maitre, 3^{ème} année primaire, O.N.P.S, 2007-2008.
- **Mon livre de Français, 5^{ème} année primaire, manuel scolaire, O.N.P.S, 2009 /2010.** Sriti,Lamine(dir.)Ferrah,Sacia.Adjrout,Nafissa. (et al)
- **Mon livre de Français 4^{ème} année primaire, manuel scolaire, O.N.P.S, 2009/2010.** Koriche,Hamida.Dadda,Aicha.Immamouine,M'hamed (et al)
- **Mon premier livre de Français 3^{ème} année primaire. O.N.P.S ,2008/2009.** M'hamsadji-Tounsi,Mina. Bezaoucha, Anissa.Mazouzi-Guesmi, Sadjia.
- Programme de français 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, janvier 2009.
- Programme de la 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, janvier 2006.

- Programme de français 3^{ème} année primaire, O.N.P.S, janvier 2009.
- Vocabulaire (le Robert & Nathan), Nathan, Paris, 1995.

➤ **Sitographie :**

- Mallone, T-W & Lepper, M-R. : Making learning fun : A taxinomie of instruisic motivation for learning .in R.E, snow & M-J Farr (eds), aptitude, learning and instruction : III .conative and affective process analyses .Hilsdale, NJ : Erlbaum. <https://instructionaldesignfusions.wordpress.com/2011/08/20/a-taxonomy-of-motivation-and-game-design/>
- Javier suso lopez. universidad de Granada (dpto. de filologia Francesa) <http://www.ugr.es/~jsuso>. (consulté le 19.01.2010).
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula : L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. (<http://annee-maghreb.revues.org/305>) 2006.
- Observatoire national de la lecture. [http:// Onl.inpr.fr/onl/](http://Onl.inpr.fr/onl/)
- Office Québécois de la langue française 2010. www.oqlf.gouv.qc.ca/
- <https://instructionaldesignfusions.wordpress.com/2011/08/20/a-taxonomy-of-motivation-and-game-design/>
- Haydée, S. « Le jeu en classe de FLE ». <http://www.francparler.org/articles/silva2005.htm>.
- Conseil de l'Europe, cadre européen commun de référence, 2000. <http://portail-du-fle.info/glossaire/Cadreeuropeenapprendreenseignerevaluer196p.pdf>.

➤ **Presses et Revues :**

- Bulletin officiel de l'éducation nationale, loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04, numéro spécial du 23 janvier 2008-février 2008.
- Billal, Quotidien d'Oran, 29 mai 2006.
- Dossier CEPEC N° 48, 1998.
- Le Monde , 23-avril-1996.

- la voix de l'Oranie, Mercredi 06 Mai 2009.
 - Liberté, Samedi 10 Mars 2010.
 - Haberbuch , N. Les maisons du monde. Et l'enfant créa son jeu, initiative le furet, N° 61, p5.
 - Holec , H & Huttunen, I : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, comité de l'éducation et conseil de la coopération culturelle.
 - Richard Claudine, Diagonales n°25, Janvier 1993.
 - Titone , R : le jeu – langage et le langage- je dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, in études linguistiques appliquées n°89, janvier-mars 1993.
 - Charmeux Eveline, Pratiques, n°35, Octobre 1982.
 - Simonard Marie Noëlle, Extrait de LIRE ET ECRIRE des histoires au CE, CM et sixième. Dossier CEPEC N° 46 .1998.
- **THESES :**
- Denise Sutter Widmer : « Se plonger dans un jeu pour mieux apprendre ? Théorie, conception et expérimentation autour des jeux vidéo pédagogiques, mémoire de Master (option Master of science in learning and teaching technologies), sous la direction de Nicolas Szilas, Fév. 2010.
 - **Robert**, J-P : Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée, L'essentiel français , éd. OPHRIS ,Paris,2008.

ANNEXES

Sommaire des annexes

- **Annexe n°1** : Questionnaire destiné aux instituteurs
- **Annexe n°2** : analyse des réponses de l'institutrice
- **Annexe n°3** : analyse des réponses des instituteurs
- **Annexe n°4** : types d'activités ludiques dans le document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} A.P
- **Annexe n°5**: Les activités dans le manuel scolaire de la 3^{ème} A.P
- **Annexe n°6** : Jeux pour écrire et lire dans le manuel de la 4^{ème} A.P
- **Annexe n°7** : Contenu du livre de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°8** : couverture du cahier d'activité de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°9** : Organisation pédagogique d'une séquence +Programme hebdomadaire de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°10** : dialogue tiré du manuel, élaboré dans l'activité n°3
- **Annexe n°11** : Epreuve de l'activité n°4 +Types de réponses sur l'activité n° 4
- **Annexe n°12** : Epreuve n°1 de l'activité n°5
- **Annexe n°13** : Epreuve n°2 de l'activité n°5
- **Annexe n°14** : L'affiche du film de l'activité n°7

Sommaire des annexes

- **Annexe n°1** : Questionnaire destiné aux instituteurs
- **Annexe n°2** : analyse des réponses de l'institutrice
- **Annexe n°3** : analyse des réponses des instituteurs
- **Annexe n°4** : types d'activités ludiques dans le document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} A.P
- **Annexe n°5**: Les activités dans le manuel scolaire de la 3^{ème} A.P
- **Annexe n°6** : Jeux pour écrire et lire dans le manuel de la 4^{ème} A.P
- **Annexe n°7** : Contenu du livre de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°8** : couverture du cahier d'activité de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°9** : Organisation pédagogique d'une séquence +Programme hebdomadaire de la 5^{ème} A.P
- **Annexe n°10** : dialogue tiré du manuel, élaboré dans l'activité n°3
- **Annexe n°11** : Epreuve de l'activité n°4 +Types de réponses sur l'activité n° 4
- **Annexe n°12** : Epreuve n°1 de l'activité n°5
- **Annexe n°13** : Epreuve n°2 de l'activité n°5
- **Annexe n°14** : L'affiche du film de l'activité n°7

QUESTIONNAIRE

ANNEXE N° 1:

❖ QUESTIONNAIRE DESTINE AUX INSTITUTEURS DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

Introduction :

Afin de déterminer le problème à traiter, on a élaboré ce questionnaire aux instituteurs de Français au primaire en vue de vérifier la place qu'occupe la lecture à l'école et l'intérêt suscité des enseignants à utiliser le jeu pour cet apprentissage en classe de langue.

NOM :.....(Facultatif)

SEXE :(F) (M)

Prénom :.....(Facultatif)

Années d'expérience :.....

Etablissement :.....

1) A votre avis quel est le rôle de la lecture dans l'échec scolaire.

.....
.....

2) Le programme proposé correspond-t-il au niveau des élèves.

.....
.....

3) Quelles sont vos suggestions pour la confection du programme.

.....
.....

4) Quel devrait être le rôle des parents dans cet échec scolaire et de la lecture en particulier.

.....
.....

QUESTIONNAIRE

- 5) Travaillez-vous avec d'autres enseignants de français pour préparer une séquence de lecture ?

.....
.....

- 6) Utilisez-vous seulement le manuel scolaire pour la lecture en classe ou vous exploitez des livres parascolaire (BD, journaux, contes, ...)

.....
.....

- 7) Vos élèves, fréquentent-ils la bibliothèque de l'école ou non.
Si c'est oui, que choisissent-ils comme livres et à quel moment ?
Si c'est non, pourquoi ils ne le font pas.

.....
.....

- 8) A côté des cours ordinaires, exploitez-vous le jeu comme outil pédagogique pour l'apprentissage de la lecture.

Assez souvent la veille des vacances rarement.

.....
.....

- 9) Quand vous exploitez le jeu en classe, vos élèves trouvent-ils du plaisir à faire cela.
Sont-ils plus motivés pour lire.

- Expliquez.

.....
.....

- 10) La séance de lecture, est-elle pour les élèves une séance routinière ou différente des autres séances (grammaire, orthographe...) pourquoi.

.....
.....

Merci pour votre collaboration

ANNEXE N 2 :

-L'analyse des réponses de l'institutrice sur le questionnaire:

Les réponses sur le questionnaire de l'institutrice qui possède une expérience pédagogique que nous qualifierons de raisonnable et travaillant depuis des années dans le même établissement.

Il convient de préciser qu'elle assure généralement le respect de l'orientation de sa tutelle en suivant le programme officiel.

Les réponses de notre interlocutrice sont relativement concises et puisent de son expérience. Elle nous a fait part de l'utilisation du jeu de façon occasionnelle qui permet surtout de créer une bonne ambiance, et de travailler la langue française d'une façon active et libre.

Pour cela, elle utilise des documents plus variées en usant soit de l'internet ou de manuels en français qu'elle trouve chez les libraires ou chez des collègues en asseyant d'adapter l'activité proposée au niveau de sa classe.

La séance du jeu permet aussi à ses apprenants de réagir spontanément, de se détendre et de mémoriser et c'est l'exemple donné de sa classe qui a appris une dizaine de comptines en la chantant fréquemment ensemble.

Aussi les jeux de rôles qui sont utilisés à partir des dialogues et qui permettent de libérer la parole en classe et de jouer ensemble,

Donc selon l'institutrice, on sort de l'ordinaire et du circuit habituel de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les motifs invoqués par l'institutrice concernant les obstacles rencontrés lors de la pratique du jeu qu'elle énumère comme suit :

- Des documents spécialisés sont difficilement disponibles sur le marché ou dans les établissements scolaires.

-Le programme scolaire chargé qui ne permet pas à l'enseignant de recourir aux jeux dans sa pratique pédagogique.

-L'absence de matériel au sein de l'école qui décourage d'effectuer ces activités, ce qui démontre le manque d'attrait pour effectuer ce genre d'apprentissage.

-Les difficultés de bien gérer la classe, surtout que les apprenants veulent tous participer et se sentent libres (notons bien que le nombre des élèves est assez élevé dans nos classes).

Ainsi les activités sur les jeux permettent une innovation importante pour mettre les élèves au contact direct des textes parascolaires même hors de l'école, nous confie notre interlocutrice, qui ajoute d'autre part, de créer les conditions souvent difficiles, telles que le matériel nécessaires et de se doter d'une documentation spécialisée qu'on peut consulter à tout moment.

ANNEXE N 2 :

Dans le même fait, si on veut faire travailler les enfants dans des ateliers d'animation en petits groupes, ce n'est pas toujours possible, il faudrait alors se doter d'un lieu pour pouvoir organiser ce genre d'activité pour motiver le travail d'échange, de créer des relations de liberté et pour faire vivre le jeu lors de son adaptation pédagogique, souligne la maîtresse.

Mais le véritable problème, ajoute-t-elle, provient de l'évaluation des activités en classe qui reste une tâche assez complexe pour nous. Car nous devons évaluer d'une manière concrète les progrès enregistrés par les participants pendant qu'ils accomplissent l'activité ou après avoir achevé le jeu quand ils travaillent sous notre direction au fur et à mesure que le jeu avance.

Une disposition permettant de pallier à cette tâche ardue, est de faire adapter un modèle de grille d'évaluation critériée pour chaque type d'activité pour fixer les points essentiels à évaluer.

Outre, la prise en compte des intérêts des apprenants, il est important de mettre en place des référents qui servent à atteindre les objectifs d'apprentissage quelle que soit la manière d'évaluation sollicitée.

A la fin, on vérifie que la mise en œuvre de tel ou tel jeu a pu atteindre son objectif pédagogique visé en préservant son attrait ludique pour passer ensuite au jeu suivant afin qu'on progresse dans notre travail.

Pour répondre à cette exigence, la maîtresse suggère qu'il faut nécessairement impliquer tous les acteurs dans cette démarche.

Elle souhaite la collaboration des collègues d'abord pour s'adapter à cette nouvelle situation, ensuite les pédagogues spécialisés qui, à cet égard, peuvent mettre en œuvre l'application de ce nouveau modèle didactique.

-INTRODUCTION

Notre questionnaire est un moyen d'entrer en communication avec certains enseignants du primaire. Aidé dans notre tâche par un inspecteur d'enseignement primaire, pour la diffusion du questionnaire sur le terrain pour éviter d'éventuels obstacles administratifs.

On a pu interroger une soixantaine d'eux à travers les écoles primaires de la ville de Batna et sa périphérie. Donc le taux de réponses présentées correspond à la moyenne des résultats obtenus au nombre sus-cité.

Au début, on a proposé une dizaine de questions qui peuvent toucher notre travail de recherche pour ainsi dégager à la fin des réponses et de les analyser.

En effet, notre démarche a pris la forme auto administrée (Muchielli 1970)¹ qui consiste à distribuer un formulaire de questions à remplir, en demandant aux enquêtés de garder l'anonymat et sont libres de ne pas répondre sur des questions, toutefois ils doivent justifier suffisamment sur les réponses données.

Afin de nous fournir des renseignements utiles et obtenir des informations précises et claires, nous leur offrons assez de temps pour remplir le questionnaire.

Certains enquêtés étaient méfiants et d'autres douteux sur ce genre de questionnaire, c'est pourquoi leur collaboration n'était pas toujours sérieuse, aussi certaines informations obtenues étaient sommaires et sans justifications, malgré notre consigne.

D'autres enseignants enquêtés n'ont pas donné de réponse claire ou peut-être qu'ils se désintéressent.

Enfin, nous avons établi une synthèse entre les réponses obtenues afin de présenter efficacement l'essentiel des informations retenues et procéder à une évaluation des résultats.

¹ Muchielli ,R in, Angers ,M :Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, coll. techniques des recherches ,Casbah ,éd, Alger,1996(p148)

ANNEXE N 3 :

Analyse des données

Question n° 1 :

A votre avis quel est le rôle de la lecture dans l'échec scolaire ?

A. Réponse :

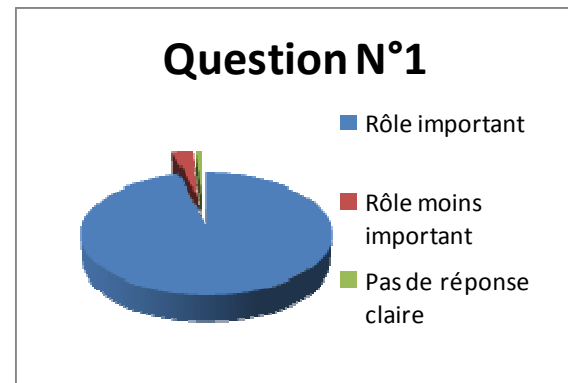
- Rôle important 96 %
- Rôle moins important 03 %
- Pas de réponse claire 01 %

B. Commentaire :

A partir des réponses obtenues, on remarque que

* Nombreux sont les enseignants qui partagent l'idée que le rôle de la lecture au primaire peut aider l'élève à progresser dans d'autres matières. Pour eux, l'apprentissage de la lecture est un centre d'intérêt pédagogique. Ils constatent que l'impact de la lecture sur les autres activités aide de plus en plus à la progression des résultats scolaires des élèves.

Faut-il en conclure que les meilleurs élèves en classe, nous confient certains enseignants, sont le plus souvent ceux qui « savent lire ».



Question n° 2 :

Le programme proposé correspond-t-il au niveau des élèves ?.

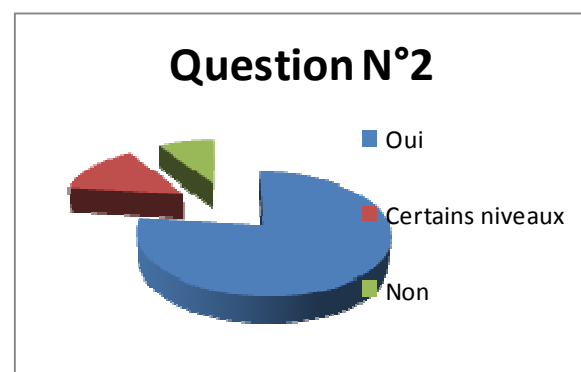
A. Réponse :

- Oui 77 %
- Certains niveaux 14 %
- Non 09 %

B. Commentaire :

* Dans l'ensemble, ils répondent par l'affirmative.

Car, les enseignants ont une certaine liberté, pendant la préparation du cours, d'adapter ce qu'on va étudier au niveau du public visé.



ANNEXE N 3 :

Il va sans dire que chaque enseignant connaît le niveau de sa classe prenant en compte l'hétérogénéité et les objectifs qui pourront ainsi être atteints.

D'autres enseignants nous déclarent qu'ils peuvent varier et utiliser d'autres moyens pour amener les élèves à comprendre en proposant des activités beaucoup plus contextualisées. Par exemple le choix des textes authentiques, varier les exercices, choisir des textes dans d'autres manuels.....

Question n° 3 :

Quelles sont vos suggestions pour la confection du programme ?

* D'abord, il faut impliquer davantage le corps enseignant qui est une partie prenante sur le terrain.

Et de ne pas marginaliser les compétences existantes dans notre pays, tel que les pédagogues, les psychologues et les universitaires.... On implique également les parents d'élèves qui sont les premiers à intervenir dans ce domaine.

C'est un travail de groupe où tout le monde s'en mêle, conçu dans un esprit de responsabilité et qui contribuera au développement de l'enseignement en général et de l'enseignement des langues étrangères en particulier.

Certains des enseignants remarquent que le programme scolaire doit faire référence à la lecture, aux traditions et aux auteurs algériens, cependant, il ne faut pas négliger la culture de l'autre à travers la langue pour découvrir les valeurs universelle.

Question n° 4 :

Quel devrait être le rôle des parents dans cet échec scolaire ?

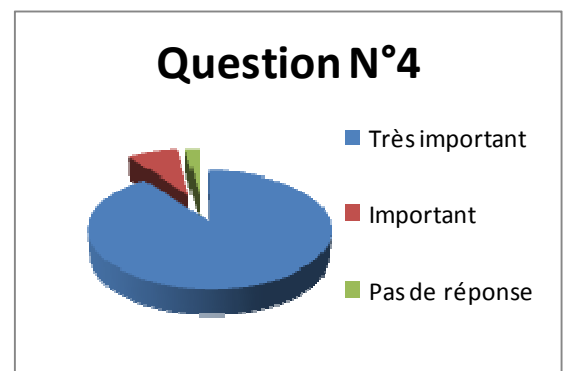
A. Réponse :

- Très important 90 %
- Important 08 %
- Pas de réponse 02 %

B. Commentaire :

* Nous sommes partis des remarques émanant des enseignants enquêtés qui affirment que, d'une manière générale, les élèves aidés par leurs parents chez eux, sont les plus intéressés, les plus motivés en classe.

C'est la raison pour laquelle, ils progressent facilement, puisqu'ils sont guidés dans la réalisation des devoirs. Cet encadrement efficace permet une participation fiable pour



ANNEXE N 3 :

assurer une bonne formation continue d'un côté et d'autre part faciliter la tâche des enseignants pour qu'ils avancent dans leur programme.

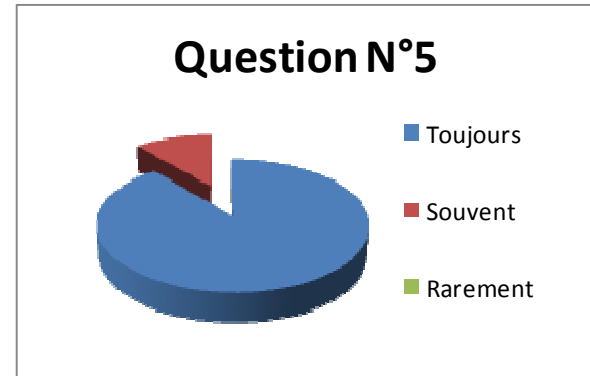
Outre, les enseignants nous font remarquer que la majorité des parents sont conscients et ils s'impliquent de plus en plus pour nous aider dans cette tâche noble.

Question n° 5 :

Travaillez-vous avec vos collègues pour préparer une séquence de lecture ?

A. Réponse :

- Toujours 89 %
- Souvent 11 %
- Rarement 00 %



B. Commentaire :

* Soucieux de mieux planifier et de se contenter de mieux suivre le programme scolaire, la majorité des enseignants nous informent qu'ils se rencontrent régulièrement dans des réunions de coordination présidées par un enseignant encadreur pour discuter la préparation des cours et les consignes de travail. Certains d'entre eux trouvent qu'il est intéressant d'assister aussi à des cours présentés par leurs collègues surtout chevronnés pour profiter de leur expérience et de leur savoir-faire.

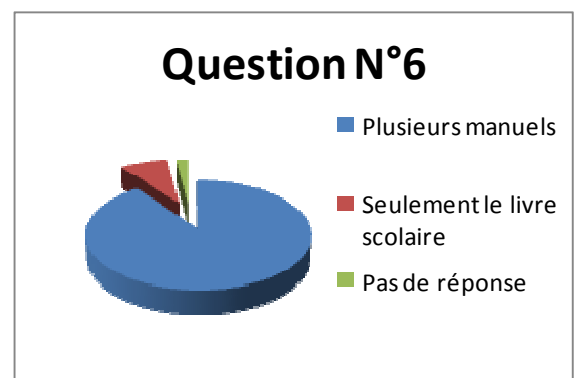
En réalité le fait d'assister à un cours ne consiste pas de l'imiter intégralement comme le témoignent certains avis mais ça permet d'observer le déroulement et le fonctionnement d'une autre méthode pour s'en inspirer et tirer profit.

En effet, un cycle de formation se déroule au cours de l'année scolaire pour aider surtout les enseignants débutants stagiaires. Ce sont les enseignants-formateurs qui ont cette tâche pour leur apporter cette aide et de leur permettre de s'adapter à la complexité du terrain, c'est vraiment un défi, nous affirment certains enseignants qui trouvent des difficultés à effectuer deux activités à la fois, celle d'enseigner des garçons en classe et celle de former des adultes.

Question n° 6 :

Utilisez-vous seulement le livre scolaire pour la lecture en classe ou vous exploitez des livres parascolaires ?

A. Réponse :



ANNEXE N 3 :

- Plusieurs manuels90 %
- Seulement le livre scolaire 08 %
- Pas de réponse 02 %

B. Commentaire :

* Pour certains enseignants, il est indispensable d'approfondir le plus possible la préparation du cours, donc on ne se contente pas du manuel scolaire seul.

Pour cela, ils affirment qu'ils utilisent parallèlement d'autres manuels comme celui de la grammaire ou de la conjugaison. Certains utilisent même des manuels étrangers (surtout français) qui offrent, selon eux, une grande souplesse d'utilisation grâce à leur variété de proposés.

Donc, selon la majorité des enseignants, on gère plusieurs manuels à la fois qui doivent être imbriqués. Aussi, ils puisent à d'autres sources comme les journaux, les revues et les magazines sans oublier les dictionnaires de langue française qu'ils considèrent comme un outil incontournable pour la préparation du cours ou des activités en classe.

Question n° 7 :

Les élèves fréquentent-ils la bibliothèque de l'école ou non ?

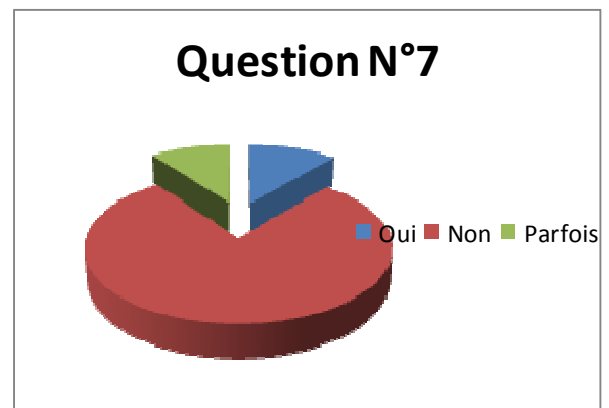
Si c'est oui, que choisissent-ils comme livres et à quel moment ?

A. Réponse :

-Oui 11%
-Non 79%
-Parfois 10%

B. Commentaire :

* Avec la démocratisation de l'enseignement en Algérie, on a doté tous les établissements scolaires d'une bibliothèque. Mais la grande majorité des enseignants consultés nous déclarent que les élèves ne fréquentent pas « ce lieu » à cause de quelques obstacles qui entravent l'accès ou le prêt des livres. Pour eux le véritable problème provient du programme surchargé qui ne laisse plus le temps d'aller à la bibliothèque.



ANNEXE N 3 :

Il faut donc, selon certains enseignants, de consacrer dans la plage horaire hebdomadaire au moins deux heures pour permettre aux élèves de consulter et de lire les livres qu'ils choisissent par eux même en dehors des usages ordinaires du travail. Il est préférable, suggèrent des enseignants, de mettre en place le prêt de livres pour aider chacun à prendre ce qui lui convient et de veiller à ce que les enseignants guident les élèves dans le choix de telle façon, on les encourage à lire et à aimer le livre.

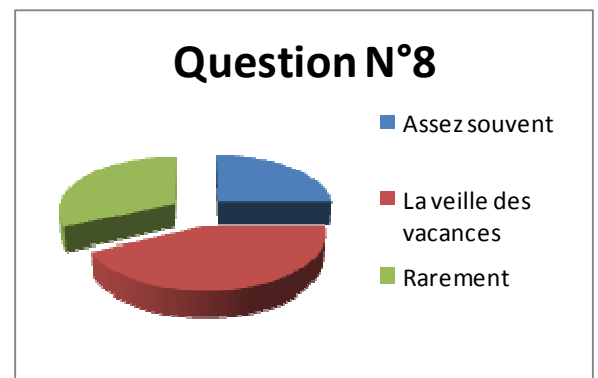
Ils proposent que le prêt peut se faire chaque début de semaine ou pendant les vacances, ou choisir un jour fixe pour les emprunts. On peut même organiser des ateliers de lecture libre, sous le guidage des enseignants avec des consignes précises.

Question n° 8 :

Pour cette question, nous relevons des réponses déjà attendues

A. Réponse :

- Assez souvent 25 %
- La veille des vacances 43 %
- Rarement 32 %



B. Commentaire :

* Presque tous les professeurs reconnaissent qu'ils n'ont pas le temps d'exploiter le jeu en classe pour achever le programme tracé par la tutelle.

D'autres remarquent toutefois qu'ils échappent parfois à la monotonie pour « jouer un peu ».

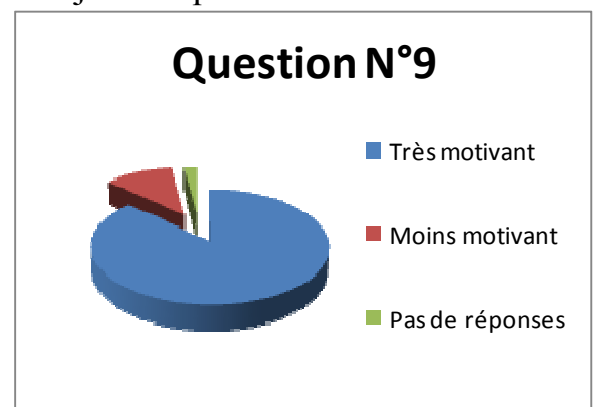
Ils aimeraient bien avoir le temps pour changer un peu en évitant les pratiques habituelles.

Certains enseignants souhaitent qu'il fallait intégrer dans le programme scolaire des activités et des jeux comme support didactique.

En discutant avec quelques enseignants, on a senti la peur du changement ou exactement la peur de l'aventure vers l'inconnu.

En effet, l'enseignant ne pourra pas planifier son cours comme d'habitude, il risque de perdre l'ordre établi en classe. Bref, ils n'accepteront jamais que le cours de français devient un lieu de jeu et de liberté.

Question n° 9 :



ANNEXE N 3 :

Quand vous exploitez le jeu en classe, vos élèves trouvent-ils du plaisir à faire cela.

Sont-ils plus motivés pour lire. Expliquez.

A. Réponse :

- Très motivant 87%
- Moins motivant 11%
- Pas de réponses 02%

B. Commentaire :

En réalité, ce qui caractérise la séance de l'exploitation du jeu en classe, c'est surtout cet échange motivant, et ce défi pour être performant et pour gagner, ce qu'affirment presque tous les enseignants consultés.

Certains parmi eux disent qu'on pratique le jeu lors des séances de fin de semaine pour ne pas lasser nos élèves qui ont travaillé péniblement pendant ces derniers jours. Toutefois la majorité reconnaît l'intérêt éducatif du jeu comme outil d'apprentissage de la lecture, même les élèves trouvent un grand plaisir à jouer en apprenant.

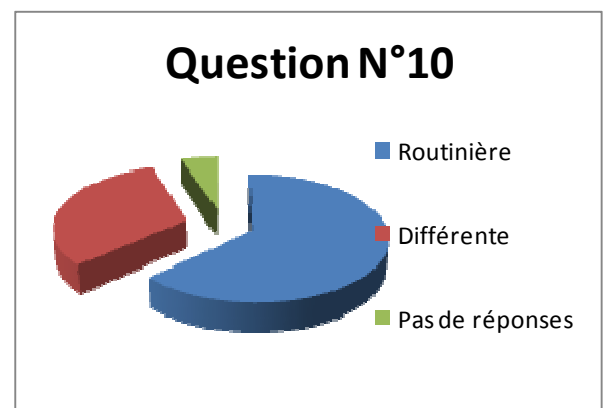
C'est par méconnaissance parfois de l'importance du jeu que, certains enseignants hésitent de proposer de telles activités et de se contenter du programme officiel.

Une minorité d'enseignants trouvent des difficultés d'application du jeu en classe et pensent qu'ils ne se dotent pas d'outils et de matériel pour pratiquer cette « pédagogie nouvelle » dans l'enseignement du français en classe.

Malheureusement, nous avons rencontré quelques rares enseignants qui n'ont jamais pratiqué le jeu avec leurs élèves pendant toute leur carrière et qui jugeront inutile et incontrôlée cette pédagogie différenciée.

Question n° 10 :

La séance de lecture, est-elle pour les élèves une séance routinière ou différente des autres séances (grammaire, orthographe...) pourquoi ?



ANNEXE N 3 :

A. Réponse :

- Routinière 63%
- Différente 32%
- Pas de réponses 05%

B. Commentaire :

Pour préserver le plaisir de lire en classe, la nouvelle programmation consacre une séance complète hebdomadaire sur la lecture en 5° A.P. Cette planification permet d'initier à la lecture surtout les retardataires qui ne réussissent pas.

En effet, le cours de français ne doit pas se limiter à étudier l'orthographe, la conjugaison ou la grammaire.

Selon les enseignants consultés, la lecture à haute voix permet de corriger les prononciations erronées, le respect de la ponctuation. Pour eux enseigner la lecture ne se limite pas seulement aux séances consacrées à la lecture mais, on peut lire des phrases, des paragraphes dans des séances de grammaire. Tous les élèves y participent, surtout que les textes proposés dans leur manuel sont assez courts et l'enseignant veille constamment à apporter les aides nécessaires.

Certains enseignants précisent que même les élèves les moins forts en lecture, montrent un intérêt à lire s'ils se sentent confiants et encouragés. Il arrive que certains d'entre eux évoluent facilement dans leur scolarité quand ils s'intéressent davantage à la lecture.

3.3- Activités ludiques

Les apprentissages sont formalisés dans des activités ludiques parce que le jeu convient parfaitement à la tranche d'âge des élèves concernés par ce programme. En effet l'enfant de 7/8 ans manifeste un goût prononcé pour les activités ludiques.

Le jeu n'est pas envisagé comme un moment récréatif ni comme un moment de remplissage ayant pour objectif de combler un vide. C'est un outil didactique riche, efficace, favorisant les apprentissages individuels et collectifs puisque :

- il représente une amorce motivante,
- il permet d'apprendre autrement,
- il sollicite l'imaginaire et la créativité,
- il favorise l'interaction et l'échange

pour faciliter les opérations de mémorisation, répétition, substitution et reformulation dans un climat de détente et d'expression spontanée.

3.3.1- Propositions d'activités ludiques pour l'oral

- Le jeu autour de la comptine :
 - mimer une comptine
 - scander le rythme d'une comptine en tapant des mains
 - compter les syllabes d'un mot
 - chercher le son dans la rime
 - identifier les sons entendus dans un mot choisi.
- Le jeu du téléphone :

Les élèves sont assis en cercle. Une personne choisit un message, une phrase contenant plusieurs fois le son cible et le murmure à l'oreille de son voisin, qui à son tour le transmet, et ainsi de suite.

La dernière personne doit dire tout haut ce qu'elle a entendu.

- Le jeu de Kim :

On dispose sur une table devant les élèves, un petit nombre de cartes illustrées, au maximum 10. Chaque illustration contient le son-cible. On les nomme et après quelques secondes d'observation, le professeur cache les cartes sous un mouchoir et fait disparaître une ou deux cartes. Une fois le mouchoir retiré, les élèves doivent nommer la ou les cartes disparues.

3.3.2- Propositions d'activités ludiques pour la lecture

- Trouver des mots de deux lettres (ou trois lettres, ou quatre lettres) dans un texte.
- Dessiner au tableau la silhouette d'un mot puis faire retrouver ce mot dans le texte.

Ex : □ □ □ □ □ pour le mot : **sport**

- Ecrire au tableau un mot du texte dont on aura supprimé les consonnes (ou les voyelles), en les remplaçant par des tirets. Faire retrouver ce mot.

Ex : t-bl- a- -oi- e
 (table) (ardoise)

ANNEXE N 4 :

Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AP

- Retrouver dans le texte un mot dont on ne donne qu'une partie.
Ex : hiv...(hiver), ...tagne (montagne)
- Faire rechercher et lire tous les mots du texte qui commencent par une majuscule.
- Dans une ligne donnée du texte faire rechercher et lire le mot le plus court ou le mot le plus long.
- « ni a – ni i »

Faire rechercher et lire les mots qui ne contiennent ni la lettre « a » ni la lettre « i » (varier les lettres).

- Le jeu de devinettes :

Poser une devinette concernant un mot du texte : indiquer le nombre de syllabes, le nombre de lettres, la lettre finale etc...

Ex : le mot auquel je pense est formé de 2 syllabes, il se termine par un « p ». C'est le contraire de « peu », il contient le « O » de gâteau.

Réponse : beaucoup.

- Rechercher dans le texte un nom d'animal ou de personne ou de plante ou d'objet.

3.3.3- Propositions d'activités ludiques en vocabulaire

- Faire un inventaire oral des noms d'aliments connus de la classe puis demander : « quels noms d'aliments commencent par A, par B, par C, etc. ? »

* Adapter le thème à la situation d'apprentissage.

- Le jeu de lettres (à l'aide d'un abécédaire)

Remplacer chaque lettre par celle qui la suit dans l'alphabet. L'élève découvre une action

Ex : INTDQ (jouer).

- Compléter ces mots par la même lettre :



c n r d



c h i s e



m i s o n



b n n e

- Le jeu des métiers illustrés
 - Préparer 7 cartons illustrés représentant des métiers : facteur - boulanger - plombier - docteur - musicien - dentiste - infirmière.
 - Séparer la classe en 2 groupes et désigner un mime pour chaque groupe.
- Le mime du groupe 1 doit mimer le mot qui est écrit sur le carton que vous lui donnez.

Le groupe 2 doit deviner le mot le plus rapidement possible. Lorsqu'il a trouvé, son mime va à son tour au tableau (établir des scores).

* Thème à varier en fonction de la situation d'apprentissage.

- Devinette : trouver des mots qui se terminent par la même syllabe (dans un thème donné). Ex : fourchette, serviette ...

3.4- La gestion de la classe

La classe est le lieu privilégié d'immersion pour les activités de langue.

- Organisation de l'espace classe

Le professeur veille à réunir les conditions minimums de travail avant d'entamer les activités. Ainsi il faudra s'assurer que la disposition des tables permet une bonne visibilité du maître et du tableau.

Certaines activités de groupes nécessiteront probablement une redistribution des tables dans la classe, ex : en sous groupes prévoir des tables en carrés.

Les activités orales exigent la mise en place d'un matériel sonore : lecteur de cassettes à préparer avant le début du cours (s'assurer du bon fonctionnement de l'appareil, de l'existence d'une alimentation électrique ou à batterie, vérifier le bon état de la cassette son et d'un bobinage adéquat).

L'emplacement réservé au magnétophone doit être loin de sources de bruits (couloir, fenêtre qui donne sur la rue ...) pour éviter des parasites sonores à même d'entraver une bonne écoute risquant ainsi d'entraîner des problèmes de compréhension.

L'aménagement de la classe se fera en fonction des activités : en groupe classe, en sous groupes, en binômes.

- Organisation des activités

Dans le cadre du projet retenu qui se déroulera sur un mois ou plus, les enseignants procéderont d'abord à des activités orales. Ainsi l'élève aura l'occasion d'écouter et de s'exprimer à chaque cours de langue.

L'oral sera travaillé à trois niveaux :

- réception/compréhension
- production
- phonétique

L'écrit portera sur des activités variées de graphisme et d'écriture jusqu'à la production d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase.

ANNEXE N 4 :

3.3- Activités ludiques

Les apprentissages sont formalisés dans des activités ludiques parce que le jeu convient parfaitement à la tranche d'âge des élèves concernés par ce programme. En effet l'enfant de 7/8 ans manifeste un goût prononcé pour les activités ludiques.

Le jeu n'est pas envisagé comme un moment récréatif ni comme un moment de remplissage ayant pour objectif de combler un vide. C'est un outil didactique riche, efficace, favorisant les apprentissages individuels et collectifs puisque :

- il représente une amorce motivante,
- il permet d'apprendre autrement,
- il sollicite l'imaginaire et la créativité,
- il favorise l'interaction et l'échange

pour faciliter les opérations de mémorisation, répétition, substitution et reformulation dans un climat de détente et d'expression spontanée.

3.3.1- Propositions d'activités ludiques pour l'oral

- Le jeu autour de la comptine :
 - mimer une comptine
 - scander le rythme d'une comptine en tapant des mains
 - compter les syllabes d'un mot
 - chercher le son dans la rime
 - identifier les sons entendus dans un mot choisi.
- Le jeu du téléphone :

Les élèves sont assis en cercle. Une personne choisit un message, une phrase contenant plusieurs fois le son cible et le murmure à l'oreille de son voisin, qui à son tour le transmet, et ainsi de suite.

La dernière personne doit dire tout haut ce qu'elle a entendu.

- Le jeu de Kim :

On dispose sur une table devant les élèves, un petit nombre de cartes illustrées, au maximum 10. Chaque illustration contient le son-cible. On les nomme et après quelques secondes d'observation, le professeur cache les cartes sous un mouchoir et fait disparaître une ou deux cartes. Une fois le mouchoir retiré, les élèves doivent nommer la ou les cartes disparues.

3.3.2- Propositions d'activités ludiques pour la lecture

- Trouver des mots de deux lettres (ou trois lettres, ou quatre lettres) dans un texte.
- Dessiner au tableau la silhouette d'un mot puis faire retrouver ce mot dans le texte.

Ex : □ □ □ □ □ pour le mot : **sport**

- Ecrire au tableau un mot du texte dont on aura supprimé les consonnes (ou les voyelles), en les remplaçant par des tirets. Faire retrouver ce mot.

Ex : t-bl- a- -oi- e
 (table) (ardoise)

ANNEXE N 4 :

Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} AP

- Retrouver dans le texte un mot dont on ne donne qu'une partie.
Ex : hiv...(hiver), ...tagne (montagne)
- Faire rechercher et lire tous les mots du texte qui commencent par une majuscule.
- Dans une ligne donnée du texte faire rechercher et lire le mot le plus court ou le mot le plus long.
- « ni a – ni i »

Faire rechercher et lire les mots qui ne contiennent ni la lettre « a » ni la lettre « i » (varier les lettres).

- Le jeu de devinettes :

Poser une devinette concernant un mot du texte : indiquer le nombre de syllabes, le nombre de lettres, la lettre finale etc...

Ex : le mot auquel je pense est formé de 2 syllabes, il se termine par un « p ». C'est le contraire de « peu », il contient le « O » de gâteau.

Réponse : beaucoup.

- Rechercher dans le texte un nom d'animal ou de personne ou de plante ou d'objet.

3.3.3- Propositions d'activités ludiques en vocabulaire

- Faire un inventaire oral des noms d'aliments connus de la classe puis demander : « quels noms d'aliments commencent par A, par B, par C, etc. ? »

* Adapter le thème à la situation d'apprentissage.

- Le jeu de lettres (à l'aide d'un abécédaire)

Remplacer chaque lettre par celle qui la suit dans l'alphabet. L'élève découvre une action

Ex : INTDQ (jouer).

- Compléter ces mots par la même lettre :



c n r d



c h i s e



m i s o n



b n n e

- Le jeu des métiers illustrés
 - Préparer 7 cartons illustrés représentant des métiers : facteur - boulanger - plombier - docteur - musicien - dentiste - infirmière.
 - Séparer la classe en 2 groupes et désigner un mime pour chaque groupe.
- Le mime du groupe 1 doit mimer le mot qui est écrit sur le carton que vous lui donnez.

Le groupe 2 doit deviner le mot le plus rapidement possible. Lorsqu'il a trouvé, son mime va à son tour au tableau (établir des scores).

* Thème à varier en fonction de la situation d'apprentissage.

- Devinette : trouver des mots qui se terminent par la même syllabe (dans un thème donné). Ex : fourchette, serviette ...

3.4- La gestion de la classe

La classe est le lieu privilégié d'immersion pour les activités de langue.

- Organisation de l'espace classe

Le professeur veille à réunir les conditions minimums de travail avant d'entamer les activités. Ainsi il faudra s'assurer que la disposition des tables permet une bonne visibilité du maître et du tableau.

Certaines activités de groupes nécessiteront probablement une redistribution des tables dans la classe, ex : en sous groupes prévoir des tables en carrés.

Les activités orales exigent la mise en place d'un matériel sonore : lecteur de cassettes à préparer avant le début du cours (s'assurer du bon fonctionnement de l'appareil, de l'existence d'une alimentation électrique ou à batterie, vérifier le bon état de la cassette son et d'un bobinage adéquat).

L'emplacement réservé au magnétophone doit être loin de sources de bruits (couloir, fenêtre qui donne sur la rue ...) pour éviter des parasites sonores à même d'entraver une bonne écoute risquant ainsi d'entraîner des problèmes de compréhension.

L'aménagement de la classe se fera en fonction des activités : en groupe classe, en sous groupes, en binômes.

- Organisation des activités

Dans le cadre du projet retenu qui se déroulera sur un mois ou plus, les enseignants procéderont d'abord à des activités orales. Ainsi l'élève aura l'occasion d'écouter et de s'exprimer à chaque cours de langue.

L'oral sera travaillé à trois niveaux :

- réception/compréhension
- production
- phonétique

L'écrit portera sur des activités variées de graphisme et d'écriture jusqu'à la production d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase.

ANNEXE N 4 :



La leçon



«Coin, coin, coin,
C'est le pingouin?»
«Non Gaspard ,
C'est le canard! »



«Cui, cui, cui ,
C'est la souris?»
«Non Marion ,
C'est l'oisillon!»

«Ouah , ouah , ouah,
C'est le boa?»
«Non Martin ,
C'est le chien!»



«Et miaou
C'est le hibou?»
«Pas du tout ,
C'est le matou!»

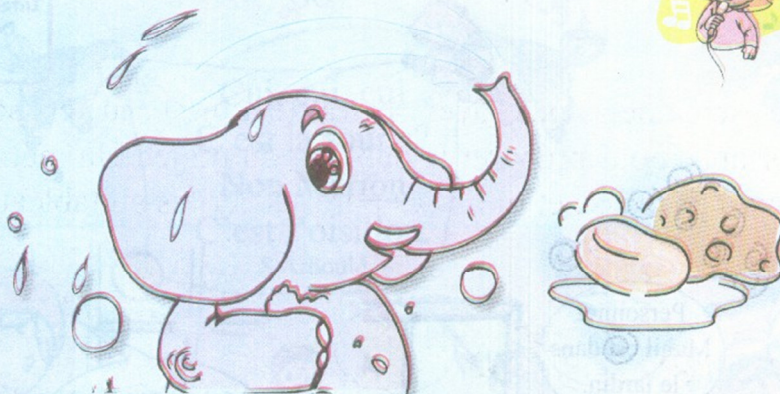


La leçon d'aujourd'hui
Est maintenant finie,
Demain nous apprendrons
A compter les moutons.

Sophie Arnould

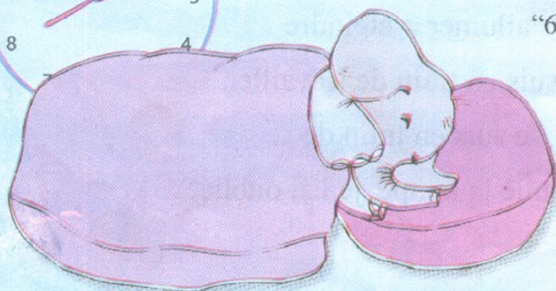
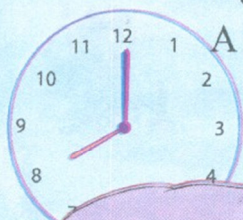
« Petites comptines pour tous les jours »

J'apprends une comptine



L'éléphant se douche

L'éléphant se douche,
douche, douche
Sa trompe est un arrosoir
L'éléphant se mouche,
mouche, mouche,
Il lui faut un grand mouchoir
L'éléphant dans sa bouche,
bouche, bouche
A deux défenses en ivoire
L'éléphant se couche,
couche, couche
A huit heures tous les soirs.



R.Lichet - A. Marquet
"60 poésies, 60 comptines"
Bayard. Editions.

Lire Raconter Dire Informer
Communiquer Exprimer

Projet 2

Séquence 2

Pour réussir ces jeux, lis bien les consignes que l'on te donne.

5 Inscris, dans les cases, les mots correspondant aux dessins.

6 Retrouve, dans cette grille, tous les mots de la liste. Ces mots peuvent se lire de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas, de bas en haut ou en diagonale.

- | | | |
|---------|--------------------|-------------------|
| AVION | PASSOIRE | ROUSSE |
| ECOUTER | PECHER | SCOOTER |
| EPINGLE | POIDS | SORTIR |
| GLACON | POMPIER | SPORT |
| HORLOGE | POURPRE | TORTUE |
| LOUVE | REGLE | TOUPIE |
| MARIN | RIANT | VIPERE |
| OURSE | ROSIER | ZOOLOGIE |

H	O	R	L	O	G	E	R	T
S	E	V	U	O	L	E	O	P
C	P	I	I	S	I	R	R	A
O	O	Z	P	P	T	S	O	S
O	U	O	M	U	E	O	S	S
T	R	O	E	A	O	R	I	O
E	P	L	S	E	R	T	E	I
R	R	O	G	D	S	I	R	R
R	E	G	L	E	I	R	N	E
O	R	I	A	N	T	O	U	N
U	P	E	C	H	E	R	P	O
S	E	C	O	U	T	E	R	I
S	A	I	N	T	E	T	E	V
E	E	L	G	N	I	P	E	A

Lire

Raconter

Communiquer

Dire

Exprimer Informer

Atelier de lecture

Jeux pour écrire et lire



J'observe et je lis

- 1 Comment s'appellent ces deux magazines ?
- 2 À qui le magazine « Planète Jeux » propose-t-il ses jeux ?
- 3 Combien de jeux propose le magazine « Toboggan jeux » ?
- 4 Quelles sont les autres activités que tu peux faire dans le magazine «Jeux» ?

À ton tour

Les jeux te permettent d'apprendre en t'amusant. Tu chercheras :

- ✦ des mots pour compléter des grilles,
- ✦ des lettres pour compléter des mots,
- ✦ des mots pour faire des listes,
- ✦ des mots cachés.



du livre

Vocabulaire	Conjugaison	Orthographe	Production écrite
Les arbres fruitiers 12	Verbe pronominal 15	Homophones / Homonymes 17	Présenter un produit d'artisanat
Indicateurs de temps 27	Présent - futur - imparfait 29	Adj. Possessifs / démonstratifs 31	Décrire son mode de fabrication et ses usages
Notion de champ lexical Formation des adverbess en ment 41	Conjugaison des verbes pronominaux au : présent - Futur - Imparfait. 43	Accord de l'adjectif qualificatif. 45	Faire parler le produit (le produit se raconte)
Les noms de métiers 56	Faire, dire, voir devoir au présent, futur, imparfait 59	Le féminin des noms de métiers 61	Présenter l'artisan. Décrire son métier
Les synonymes 70	Les verbes on yer et car. 72	La ponctuation 74	Questionner pour en savoir plus.
Radical - Préfixe - Suffixe 83	Parir, sortir, venir, savoir et pouvoir au présent, futur, imparfait 85	Les homonymes al à, ou /ou 87	Réaliser l'interview (questions / réponses)
Les mots de la même famille 96	Verbes d'action Verbes d'état 101	Les homonymes ET / EST 103	Faire connaître les moyens de transport.
Les expressions imagées 112	Le passé composé 114	Accord du PP 116	S'informer de l'histoire du transport.
Les noms composés 125	Les verbes impersonnels 127	Les homonymes sont / son 129	Faire le récit d'un voyage.
Noms d'action 140	Impératif présent 143	Les homonymes : se / ce 145	Connaitre les "ennemis" de sa santé.
Adjectifs cardinaux / ordinaux 154	Impératif 157	Purifiés irréguliers 159	Savoir (ré) agir face aux problèmes de la vie quotidienne.
Préfixe in / dé 168	L'infinitif après : falloir - pouvoir - devoir 171	Adverbes en emment / amment 173	Comprendre et faire des recommandations.

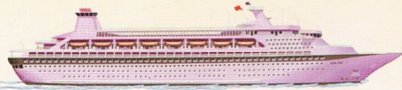
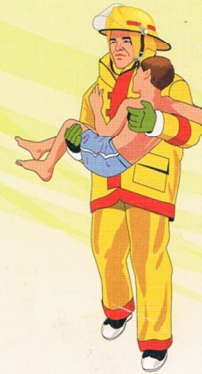
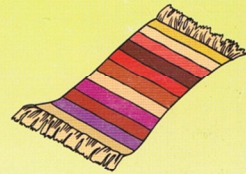
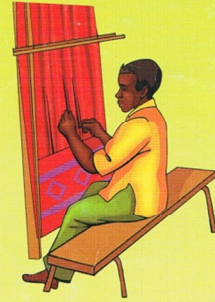
Contenu

Projets	Séquences	Actes de parole	Grammaire
Produire un album (textes, photos) pour faire connaître des produits d'artisanat	1	Présenter	Les types de phrases 13
	2	Décrire Expliquer Raconter	Adverbes interrogatifs où / quand 26
	3	(récit avec JE)	La phrase à 3 constituants GNS + GV/+GP 40
Réaliser un catalogue pour faire connaître des artisans et leurs métiers.	1	Présenter	GNS + GV (V+ complément du verbe) 57
	2	Décrire	Adverbes interrogatifs Combien / comment / pourquoi 71
	3	Questionner Informar	Adjectifs interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles 82
Réaliser un recueil de textes autour du thème des transports pour la bibliothèque	1	Informar Décrire	Pronom sujet Pronom complément 99
	2	Exprimer ses goûts	GNS + V1 + V2 113
	3	Conseiller Raconter	Les adverbes plus et moins 124
Réaliser des affiches pour sensibiliser aux risques des accidents de la vie quotidienne	1	Informar Décrire	Phrases négatives Ne ... rien / ne ... jamais 141
	2	Raconter Donner des conseils	La phrase avec parce que 155
	3		Transformation de phrases : Affirmative / négative 169

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

CAHIER D'ACTIVITES Français

5^e AP



ANNEXE N 9:

L'enseignante : Mme Hachani Nadja

Ecole Fatima Guidoumi - Batna

Organisation pédagogique d'une séquence en 5eme AP

1 ^{er} Jour	2eme Jour	3eme Jour	4eme Jour	5eme Jour	6eme Jour
Oral compréhension 45'	Vocabulaire 45'	Conjugaison 45'	Lecture suivie 45'	Entraînement à l'écrit 45'	Réécriture du paragraphe 45'
Lecture 45'	Grammaire 45'	Récitation 45'	Orthographe 45'	Production Ecrise 45'	Evaluation 45'

M.E.P. : Mme Nadja Hachani

Mme la directrice

Mme L.T.E.P



N.B. : Une séance de 45mn pour la remédiation pédagogique.

Une séance pour la situation d'intégration à la fin de la 3eme séquence de chaque projet

جدول الخدمات Emploi du temps					المدرسة: فاطمة قيدومي السنة الخامسة. الفترة الصباحية:
الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	الأحد	الأيام التوقيت
فرنسية français	قراءة استثمار النص + تراكيب صرفية أو قواعد إملائية	قراءة استثمار النص + ظواهر نحوية	رياضيات "د" + تطبيقات	فرنسية français	8:00 - 8:45 سا 8:45 - 9:30 سا
استراحة					9:30 - 9:45 سا
دراسة النص + تعبير كتابي + انجاز مشروع	تربية اسلامية مطالعة	رياضيات "د" + تطبيقات	تربية اسلامية محفوظات	رياضيات "د" + تطبيقات	9:45 - 10:30 سا 10:30 - 11:15 سا
الفترة المسائية:					
تربية مدنية	تعبير كتابي	تربية تكنولوجية	français	قراءة فهم و هيكلة النص + تعبير و تواصل	13:00 - 13:45 سا 13:45 - 14:30 سا
استراحة					14:30 - 14:45 سا 14:45 - 15:30 سا
تربية فنية	جغرافيا	معالجة تربوية لغة عربية	تربية تكنولوجية	معالجة تربوية رياضيات	15:30 - 16:15 سا 16:15 - 15:30 سا

المعلم:
عيسى خليف

السيدة المديرية:

السيد المفتش:


السيد المفتش:

Projet 3
SÉQUENCE 1
Faire connaître les moyens de transport

J'écoute et je comprends

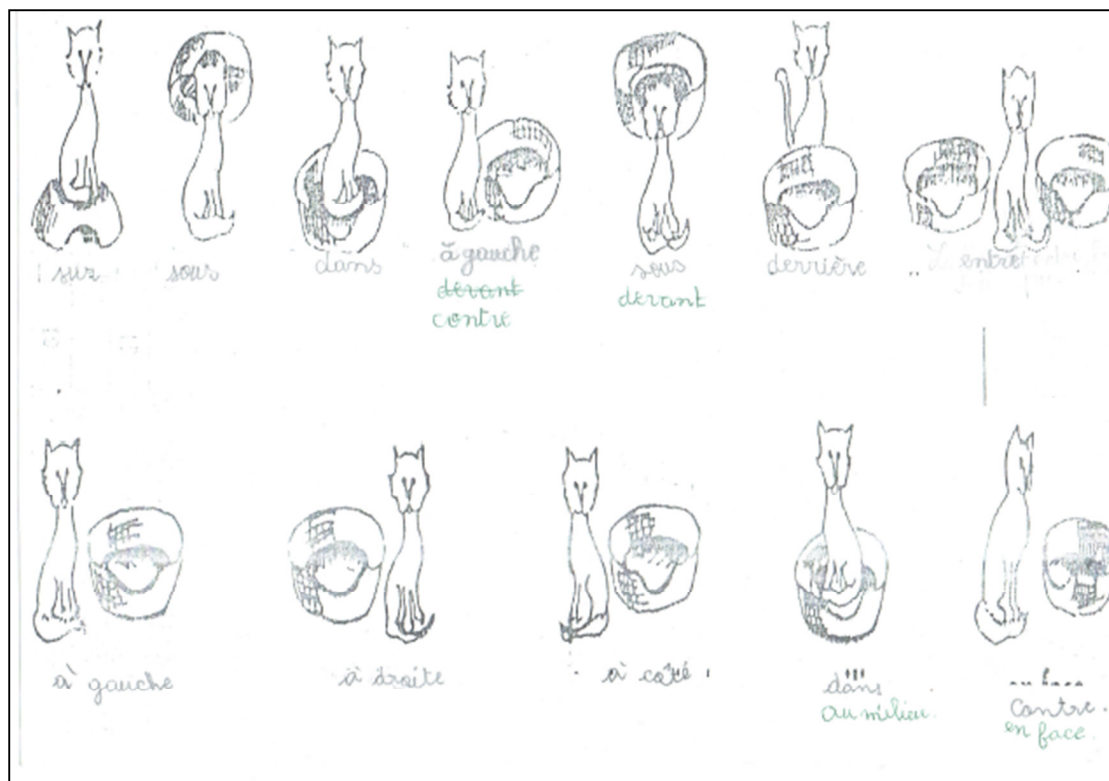
Ecoute

- Allô ! Bonjour. C'est l'Office Algérien du Tourisme ?
- Oui, monsieur ; bonjour !
- Je suis à Paris et je souhaiterais visiter le grand Sahara algérien. Comment faire ?
- Le plus agréable, c'est d'aller à Marseille et puis de prendre le bateau jusqu'à Alger...
- Ah ! c'est une bonne idée. Je n'ai jamais voyagé en bateau.
- Ensuite d'Alger, vous irez à Ghardaïa en avion et à partir de là, en véhicule 4X4 climatisé, vous commencerez la découverte du Grand-Sud.
- Bien. Est-ce que je peux aussi me déplacer à dos de chameaux, on dit que c'est le vaisseau du désert.
- Bien sûr, mais pas sur 500 kilomètres.
- Je viendrais certainement ; merci. Au revoir.
- Au revoir, Monsieur. Vous êtes le bienvenu.

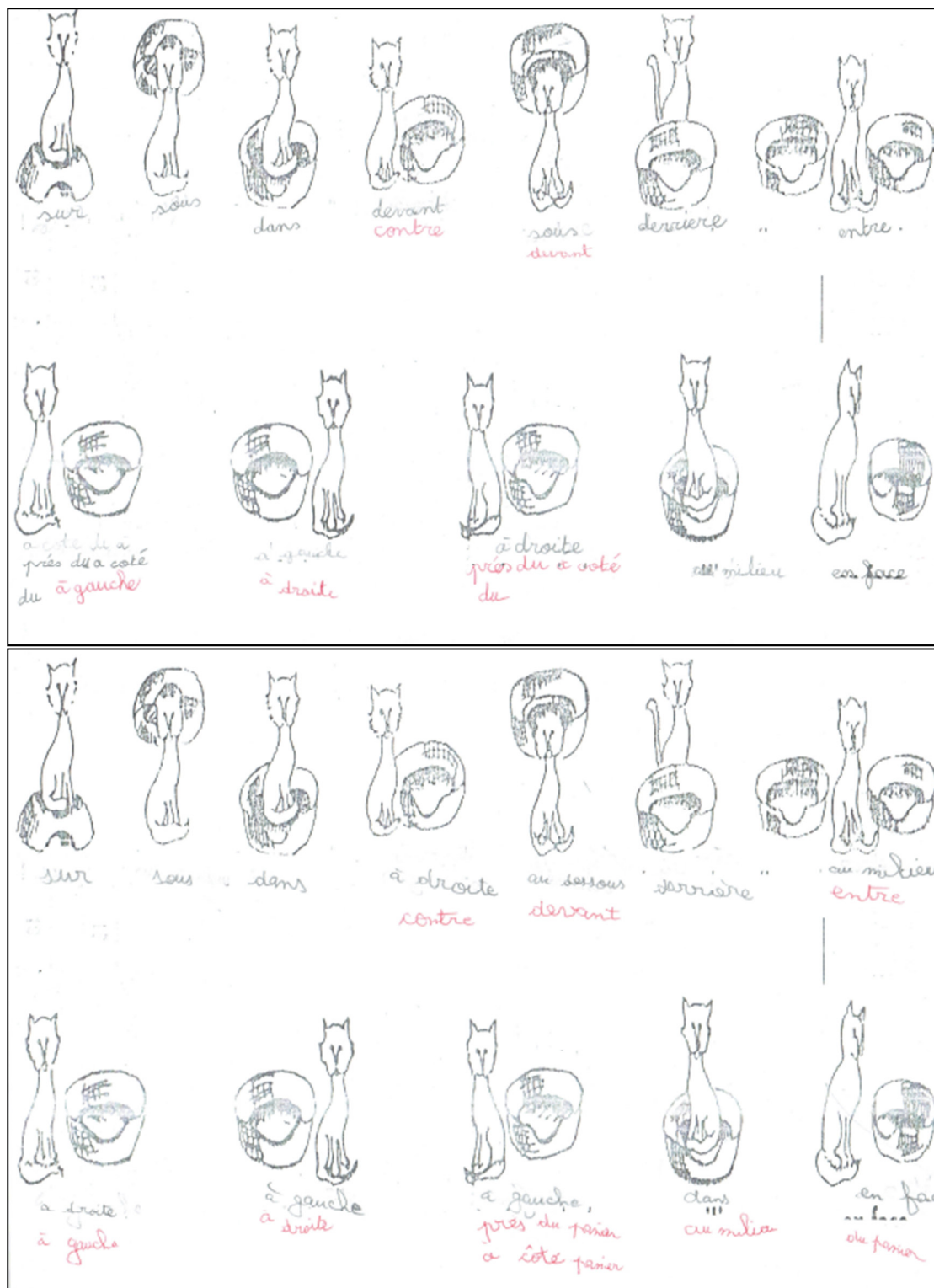


Dialogue adapté de: Des sketchs à lire et à jouer. P. Fontaine

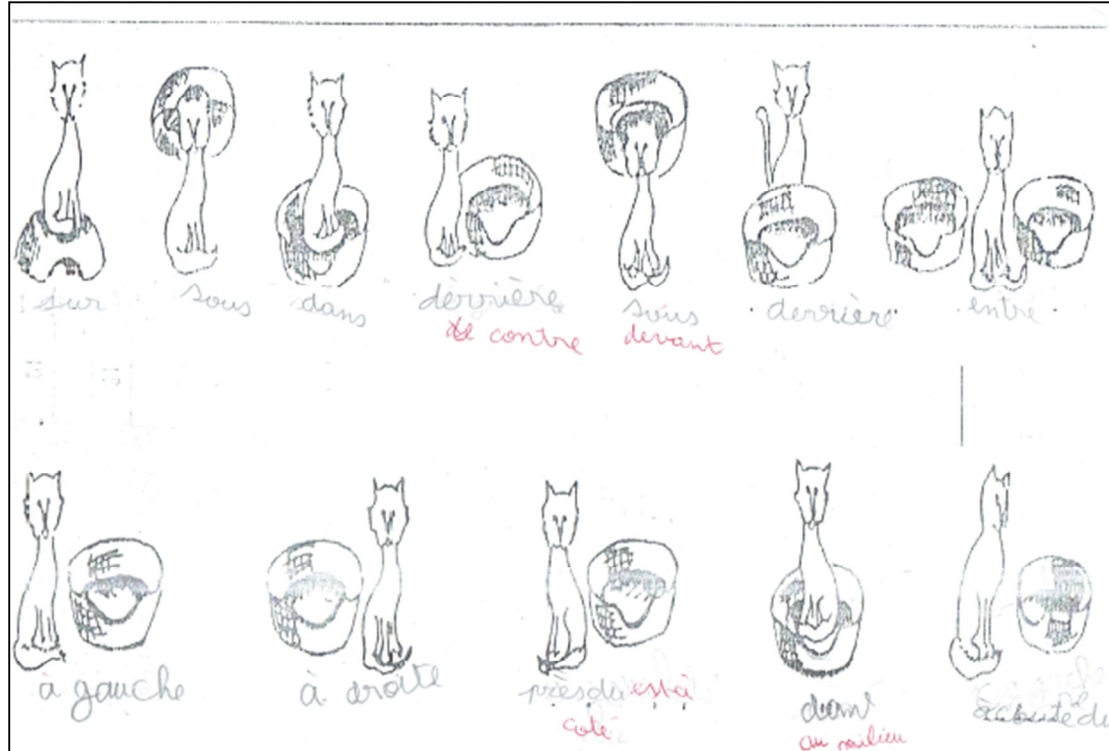
ANNEXE N 11:



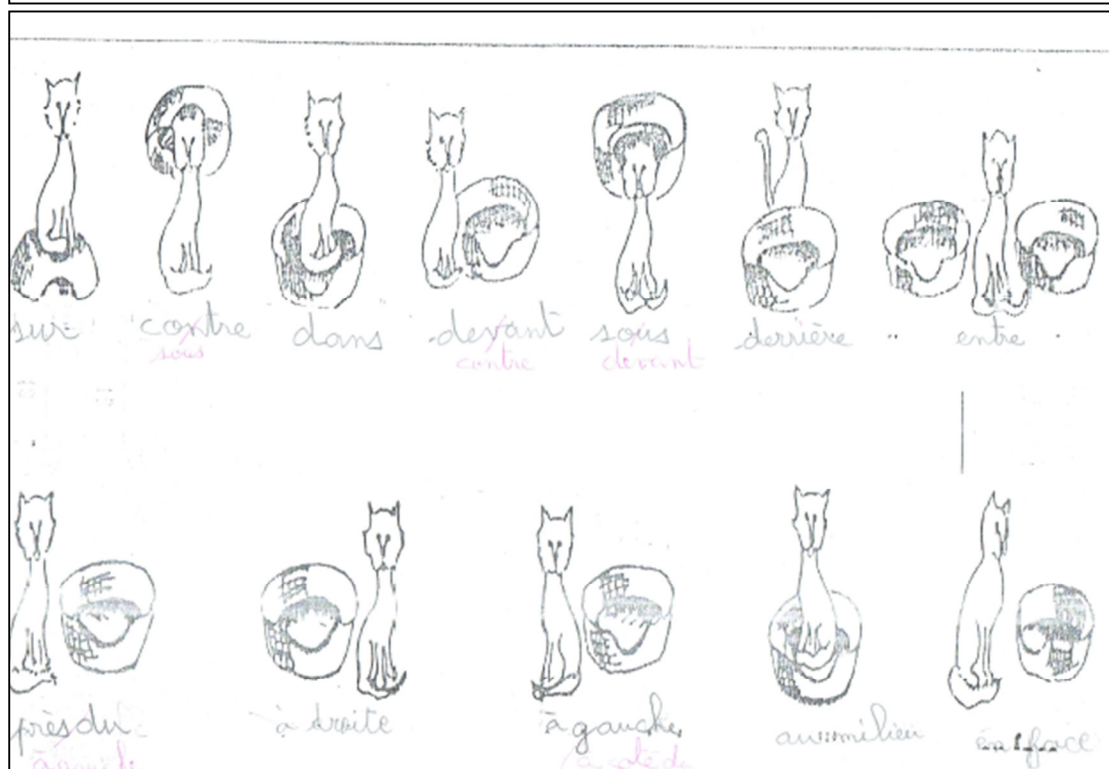
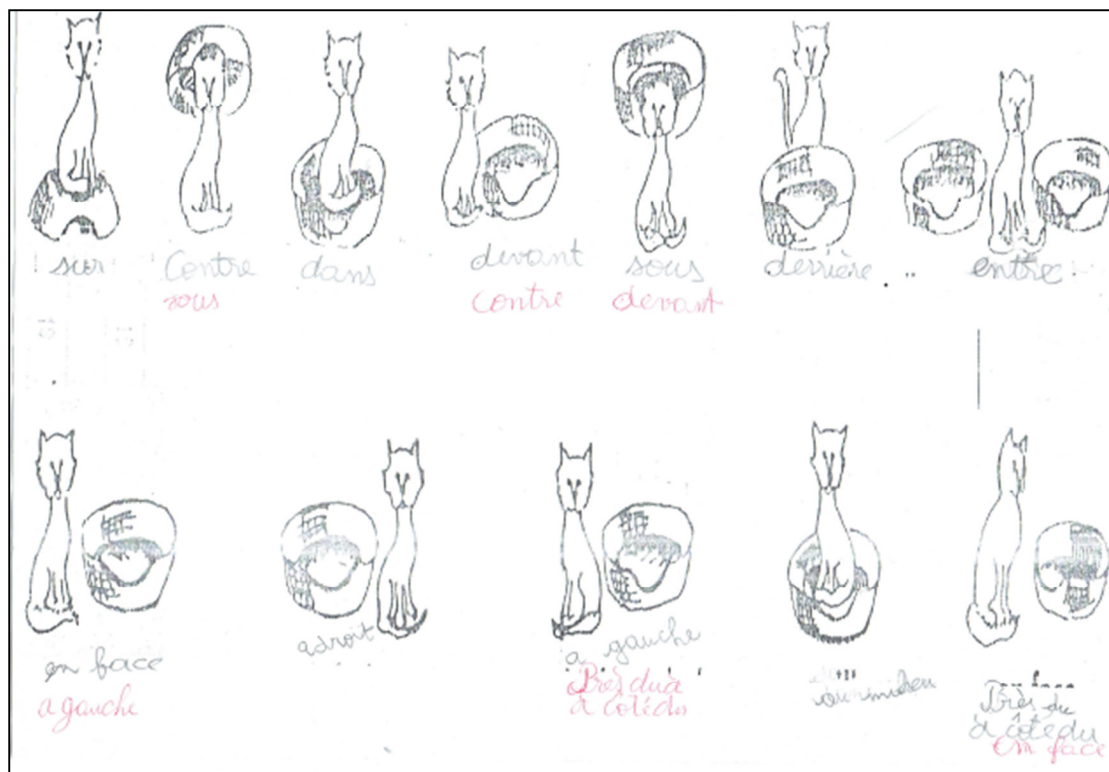
ANNEXE N 11:



ANNEXE N 11:



ANNEXE N 11:



ANNEXE N 11:













ANNEXE N 11:













ANNEXE N 12:

1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input checked="" type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input checked="" type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un orage <input type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input checked="" type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input checked="" type="checkbox"/> la chaise <input type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input checked="" type="checkbox"/> le chapeau <input type="checkbox"/> le château <input checked="" type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input checked="" type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input checked="" type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input checked="" type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. CUVILLERS, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BENOIST, F. BOUWIER, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 ; Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.











1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input checked="" type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un orage <input checked="" type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input checked="" type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input checked="" type="checkbox"/> la chaise <input type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input checked="" type="checkbox"/> le chapeau <input type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input checked="" type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input checked="" type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. CUVILLERS, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BENOIST, F. BOUWIER, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 ; Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.











ANNEXE N 12:

1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait de Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input checked="" type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un orage <input type="checkbox"/> une oreille <input checked="" type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input type="checkbox"/> le chapeau <input checked="" type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input checked="" type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. CREVAIS, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BENOÎTE, F. ROUSSEAU, éd. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.











1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait de Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input checked="" type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input checked="" type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un orage <input type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input checked="" type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input checked="" type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input checked="" type="checkbox"/> le chapeau <input type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input checked="" type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. CREVAIS, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BENOÎTE, F. ROUSSEAU, éd. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.











ANNEXE N 12:

1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un crage <input checked="" type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input checked="" type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input checked="" type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input checked="" type="checkbox"/> le chapeau <input type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input checked="" type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. OUVRIÈRE, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BESNOUX, F. BOURGAIN, Ed. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sert, de plus, précédé d'un test d'essai.











1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CE1)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input checked="" type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion		<input checked="" type="checkbox"/> un oreiller <input type="checkbox"/> un crage <input type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme <input checked="" type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le riz <input checked="" type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input checked="" type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain <input type="checkbox"/> la faim <input type="checkbox"/> le nain <input checked="" type="checkbox"/> la main <input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input checked="" type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe <input type="checkbox"/> la place <input checked="" type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard		<input checked="" type="checkbox"/> le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input type="checkbox"/> le chapeau <input type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat
	<input type="checkbox"/> le port <input checked="" type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> une gomme <input checked="" type="checkbox"/> une pomme <input type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme

B. OUVRIÈRE, le moniteur de lecture CE1, coll. A. BESNOUX, F. BOURGAIN, Ed. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sert, de plus, précédé d'un test d'essai.






ANNEXE N 12:

1^{re} EPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CET)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input type="checkbox"/> le cahier <input type="checkbox"/> le camion <input type="checkbox"/>		un oreiller <input type="checkbox"/> un orage <input type="checkbox"/> une oreille <input checked="" type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil <input type="checkbox"/>
	le télégramme <input type="checkbox"/> le téléphone <input type="checkbox"/> la télévision <input checked="" type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone <input type="checkbox"/>		le riz <input type="checkbox"/> le nid <input type="checkbox"/> la pie <input type="checkbox"/> le lit <input checked="" type="checkbox"/> le ski <input type="checkbox"/>
	le pain <input type="checkbox"/> la farine <input type="checkbox"/> le nain <input type="checkbox"/> la main <input checked="" type="checkbox"/> le bain <input type="checkbox"/>		la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input checked="" type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance <input type="checkbox"/>
	la classe <input type="checkbox"/> la place <input type="checkbox"/> la glace <input type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard <input checked="" type="checkbox"/>		le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input type="checkbox"/> le chapeau <input checked="" type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat <input type="checkbox"/>
	le port <input type="checkbox"/> la porte <input type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte <input type="checkbox"/>		une gomme <input type="checkbox"/> une pomme <input checked="" type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme <input type="checkbox"/>

B. CIEVUANI, le moniteur de lecture CET, coll. A. BOYRROU, F. BOUADOUAI, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 2. Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.


































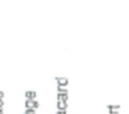







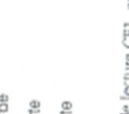




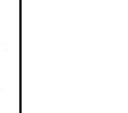


1^{re} EPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CET)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	le café <input type="checkbox"/> la caisse <input type="checkbox"/> le panier <input type="checkbox"/> le cahier <input checked="" type="checkbox"/> le camion <input type="checkbox"/>		un oreiller <input checked="" type="checkbox"/> un orage <input type="checkbox"/> une oreille <input type="checkbox"/> une abeille <input type="checkbox"/> un réveil <input type="checkbox"/>
	le télégramme <input type="checkbox"/> le téléphone <input checked="" type="checkbox"/> la télévision <input type="checkbox"/> l'électrophone <input type="checkbox"/> le magnétophone <input type="checkbox"/>		le riz <input type="checkbox"/> le nid <input checked="" type="checkbox"/> la pie <input type="checkbox"/> le lit <input type="checkbox"/> le ski <input type="checkbox"/>
	le pain <input type="checkbox"/> la farine <input type="checkbox"/> le nain <input type="checkbox"/> la main <input checked="" type="checkbox"/> le bain <input type="checkbox"/>		la chaîne <input type="checkbox"/> la fraise <input type="checkbox"/> la chaise <input checked="" type="checkbox"/> la chambre <input type="checkbox"/> la chance <input type="checkbox"/>
	la classe <input type="checkbox"/> la place <input type="checkbox"/> la glace <input checked="" type="checkbox"/> la plage <input type="checkbox"/> le placard <input type="checkbox"/>		le chameau <input type="checkbox"/> le cadeau <input type="checkbox"/> le chapeau <input checked="" type="checkbox"/> le château <input type="checkbox"/> le chat <input type="checkbox"/>
	le port <input type="checkbox"/> la porte <input checked="" type="checkbox"/> la corde <input type="checkbox"/> la carte <input type="checkbox"/> la boîte <input type="checkbox"/>		une gomme <input type="checkbox"/> une pomme <input checked="" type="checkbox"/> un homme <input type="checkbox"/> le sommeil <input type="checkbox"/> la somme <input type="checkbox"/>

B. CIEVUANI, le moniteur de lecture CET, coll. A. BOYRROU, F. BOUADOUAI, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 2. Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.








































ANNEXE N 12:

1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CET)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café		<input type="checkbox"/> un oreiller
	<input type="checkbox"/> la caisse		<input type="checkbox"/> un orage
	<input type="checkbox"/> le panier		<input checked="" type="checkbox"/> une oreille
	<input checked="" type="checkbox"/> le cahier		<input type="checkbox"/> une abeille
	<input type="checkbox"/> le camion		<input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme		<input type="checkbox"/> le riz
	<input checked="" type="checkbox"/> le téléphone		<input type="checkbox"/> le midi
	<input type="checkbox"/> la télévision		<input type="checkbox"/> la pile
	<input type="checkbox"/> l'électrophone		<input checked="" type="checkbox"/> le lit
	<input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain		<input type="checkbox"/> la chaise
	<input type="checkbox"/> la faim		<input type="checkbox"/> la fraise
	<input type="checkbox"/> le nain		<input checked="" type="checkbox"/> la chaise
	<input checked="" type="checkbox"/> la main		<input type="checkbox"/> la chambre
	<input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe		<input type="checkbox"/> le château
	<input type="checkbox"/> la place		<input type="checkbox"/> le cadeau
	<input checked="" type="checkbox"/> la plage		<input checked="" type="checkbox"/> le chapeau
	<input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le château
	<input type="checkbox"/> le port		<input type="checkbox"/> le chat
	<input checked="" type="checkbox"/> la porte		<input type="checkbox"/> une gomme
	<input type="checkbox"/> la corde		<input checked="" type="checkbox"/> une pomme
	<input type="checkbox"/> la carte		<input type="checkbox"/> un homme
	<input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> le sommeil
			<input type="checkbox"/> la somme

B. CHEVREUX, le moniteur de lecture CET, coll. A. BENOIST, F. BOUQUET, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.

1^{re} ÉPREUVE
 (Extrait du Moniteur de lecture CET)
 Coche le mot qui correspond à chaque dessin.²

	<input type="checkbox"/> le café		<input type="checkbox"/> un oreiller
	<input type="checkbox"/> la caisse		<input type="checkbox"/> un orage
	<input type="checkbox"/> le panier		<input checked="" type="checkbox"/> une oreille
	<input checked="" type="checkbox"/> le cahier		<input type="checkbox"/> une abeille
	<input type="checkbox"/> le camion		<input type="checkbox"/> un réveil
	<input type="checkbox"/> le télégramme		<input type="checkbox"/> le riz
	<input type="checkbox"/> le téléphone		<input type="checkbox"/> le midi
	<input type="checkbox"/> la télévision		<input type="checkbox"/> la pile
	<input type="checkbox"/> l'électrophone		<input checked="" type="checkbox"/> le lit
	<input type="checkbox"/> le magnétophone		<input type="checkbox"/> le ski
	<input type="checkbox"/> le pain		<input type="checkbox"/> la chaise
	<input type="checkbox"/> la faim		<input type="checkbox"/> la fraise
	<input checked="" type="checkbox"/> le nain		<input checked="" type="checkbox"/> la chaise
	<input checked="" type="checkbox"/> la main		<input type="checkbox"/> la chambre
	<input type="checkbox"/> le bain		<input type="checkbox"/> la chance
	<input type="checkbox"/> la classe		<input type="checkbox"/> le château
	<input type="checkbox"/> la place		<input type="checkbox"/> le cadeau
	<input checked="" type="checkbox"/> la plage		<input checked="" type="checkbox"/> le chapeau
	<input type="checkbox"/> le placard		<input type="checkbox"/> le château
	<input type="checkbox"/> le port		<input type="checkbox"/> le chat
	<input checked="" type="checkbox"/> la porte		<input type="checkbox"/> une gomme
	<input type="checkbox"/> la corde		<input checked="" type="checkbox"/> une pomme
	<input type="checkbox"/> la carte		<input type="checkbox"/> un homme
	<input type="checkbox"/> la boîte		<input type="checkbox"/> le sommeil
			<input type="checkbox"/> la somme

B. CHEVREUX, le moniteur de lecture CET, coll. A. BENOIST, F. BOUQUET, Éd. Nathan/Retz, 1990.
 Consigne donnée oralement et commentée. Le test sera, de plus, précédé d'un test d'essai.

ANNEXE N 13:

Camion	Camion	Camion	Camion	Camion	Camion
Vélo	Vélo	Vélo	Vélo	Vélo	Vélo
Voiture	Voiture	Voiture	Voiture	Voiture	Voiture
Bateau	Bateau	Bateau	Bateau	Bateau	Bateau
Cuisinière	Cuisinière	Cuisinière	Cuisinière	Cuisinière	Cuisinière
Avion	Avion	Avion	Avion	Avion	Avion
Lettre	Lettre	Lettre	Lettre	Lettre	Lettre
Timbre	Timbre	Timbre	Timbre	Timbre	Timbre
Télégramme	Télégramme	Télégramme	Télégramme	Télégramme	Télégramme
Guichet	Guichet	Guichet	Guichet	Guichet	Guichet
Facteur	Facteur	Facteur	Facteur	Facteur	Facteur
Chaussette	Chaussette	Chaussette	Chaussette	Chaussette	Chaussette
Source	Source	Source	Source	Source	Source
Torrent	Torrent	Torrent	Torrent	Torrent	Torrent
Rivière	Rivière	Rivière	Rivière	Rivière	Rivière
Fleuve	Fleuve	Fleuve	Fleuve	Fleuve	Fleuve
Mer	Mer	Mer	Mer	Mer	Mer
Montagne	Montagne	Montagne	Montagne	Montagne	Montagne
Courir	Courir	Courir	Courir	Courir	Courir
Grimper	Grimper	Grimper	Grimper	Grimper	Grimper
Sauter	Sauter	Sauter	Sauter	Sauter	Sauter
Skier	Skier	Skier	Skier	Skier	Skier
Nager	Nager	Nager	Nager	Nager	Nager
Boire	Boire	Boire	Boire	Boire	Boire

ANNEXE N 14:



Table des matières

Remerciements

Dédicace

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE..... 1

PARTIE I : Cadre théorique de la recherche

CHAPITRE 1 : La lecture : un parcours complexe et pluridisciplinaire

Introduction:.....	6
• 1. L'enseignement des langues étrangères en Algérie.....	7
• 2. La lecture au primaire.....	10
• 3. Le plaisir de lire à l'école.....	13
• 3.1. Des supports innovants.....	13.
• 3.2. La démarche ou le déroulement d'une séance de lecture.....	14
• 4. Le Français en 2 ^{ème} année primaire ?.....	17
• 5. L'examen de 6 ^{ème}en 5 ^{ème} A.P !.....	19
• 6. Les mots Français dans le parlé Algérien.....	21
• 7. La concurrence de l'Anglais.....	23
• 8. Les activités ludiques dans le programme scolaire au primaire.....	24
• 8.1. Dans le programme de la 2 ^{ème} A.P.....	24
• 8.2. Dans le programme de la 3 ^{ème} et 4 ^{ème} A.P.....	25
• 9. Les stratégies de la lecture.....	28
• 9.1. Quels genres de stratégies de lecture ?.....	29
• 9.2. Les stratégies d'apprentissage en lecture.....	30
• 9.3. L'utilisation stratégique de L1 dans la compréhension.....	32
• 9.4. l'usage de la langue maternelle en classe de FLE.....	33
• 9.5. Mémoriser, c'est aussi comprendre.....	34
9.5.1. La méthode directe et la mémorisation.....	35

- 10. Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes.....37
 - 10.1 Présentation du manuel scolaire de la 5^{ème} A.P.....38.
 - 10.2. Cahier d'activité Français.....41
 - 10.3. Grille détaillée du manuel scolaire de la 5^{ème} A.P.....43
- 11. Quels supports / quels corpus ?.....47
 - 11.1. Textes courts / textes longs.....48
 - 11.2. Diversifier les textes pour diversifier les stratégies.....49
- 12. Pour quel statut de l'enseignant ?.....50
 - 12.1. Le choix délicat des jeux.....50
- 13. L'aménagement de l'espace54
 - 13.1. La disposition de la classe.....56
- Conclusion.....57

CHAPITRE 2 : Les activités parascolaires et les jeux : nouveaux regards d'apprentissage de la lecture.

Introduction :.....58

- 1.-Le jeu comme outil pédagogique.....59
 - Un bref survol historique.....59
 - 1.2. Comment jouer en classe de FLE ?.....60
 - 1.3. Tu joues, je joue...Nous jouons.....61
 - 1.4. La classification du jeu en classe de FLE.....62
 - 1.5. Et si on jouait63
 - 1.6. Comment organiser les activités du jeu ?.....63
- 2.-les caractéristiques du jeu.....65
- 3.-les avantages du jeu.....66
- 4.-Le recours au jeu pour un apprentissage continué de l'oral.....68
- 5.- Jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique.....70

• 6.- Activités ludiques : une approche interculturelle.....	73
• 6.1. -langue étrangère, culture étrangère en classe de FLE.....	74
• 7.-Le matériel ou document didactique.....	76
• 8.-Des jeux pour lire en classe.....	79
• 9.-L'enfant, la lecture et le jeu.....	81
• 10.-Les types d'activités parascolaires.....	84
• 10.1. Exploiter la B.D pour mieux lire.....	86
• 10.2. Les comptines.....	89
• 10.2.1. la comptine et l'onomatopée.....	89.
• 11.-La vidéo ludique ou jeu vidéo.....	91
• 11.1 .le défi du numérique en classe de langue.....	92
• 12.-Plaidoyer pour le jeu en classe de FLE.....	94
• 13.-La rhétorique ludique.....	98
• 14.-Les participants.....	101
• 15.-Stimuler les apprenants par l'émulation et la compétition.....	103
• 16.-La vox discentis, la voix des élèves.....	104
• 17.-Vers une adaptation des activités.....	106
• 18.-Un modèle de répartition des rôles	110
• 19.-Une motivation sans cesse présente.....	112
• 20.- c'est aussi des activités extra- muros !.....	115
• 21.-Des jeux qui font rire : juste pour rire.....	117
• 21.1. Pourquoi rire en classe ?.....	117
• 21.2. Rire à l'école !!.....	118
• 22.- le jeu en classe : une thérapie pour nos enfants !!.....	120
• 23.- variantes d'évaluation en classe.....	122

• 23.1. l'auto -évaluation.....	123
• 24 -La récompense.....	128
-Conclusion.....	130

Partie II : Partie pratique.

CHAPITRE 1: Cadre conceptuel / Cadre théorique.

Introduction.....	131
• protocole d'enquête sur le terrain.....	133
• 1.1. La classe proprement dite.....	133
• 1.2. L'emploi du temps.....	134
• 1.3. Durée de l'observation.....	134
• 1.4. Séquences des questions/ réponses	136
•1.4.1. questions sur le processus et le produit.....	136.
•1.4.2. Un moment de soulagement.....	138
•1.4.3. Rappel des règles.....	138
• Partie expérimentale : Les activités élaborées en classe de langue.....	
• Activité n°1 : jeu de charades.....	140
• Activité n° 2 : A chaque recetteses ingrédients.....	147
• Activité n° 3 : Travailler le dialogue en simulation	152
• Activité n°4 : « où suis-je ? ».....	164
• Activité n° 5 : le jeu de l'intrus.....	169
• Activité n° 6 : travailler « autrement »l'impératif	175
• Activité n° 7 : lire à partir d'une affiche de film.....	181
• Activité n°8 : lire son horoscope.....	190
Conclusion.....	195

CHAPITRE 2 : Pistes d'analyses.

Introduction :.....	198
• -1. Pourquoi les enseignants n'utilisent pas le jeu en classe ?.....	199
• -2.L'analyse des erreurs.....	203
• -2.2.Ponctuation : erreurs et confusions.....	205
• -3.Les limites du jeu.....	208
• -4.Pratique de classe et modèle d'évaluation.....	212
Conclusion.....	218
CONCLUSION GENERALE.....	220
Références bibliographiques.....	224
Sommaire annexes	
Table des matières	
Résumé	

Résumé :

Cette recherche de terrain menée depuis quelques mois auprès des apprenants de la 5^{ème} année primaire, en classe et pendant la séance de français.

Notre corpus se fonde principalement sur des activités ludiques de tous genres (textes, jeux ...), menées sur ce même sujet et sa pratique en classe de langue.

L'attention se porte surtout sur la motivation de ce genre d'activité sur un public enfantin, notamment l'enjeu culturel sur l'apprentissage de la lecture face à la diversité des méthodes destinées à l'enseignement.

Notre démarche d'observation a été élaborée en compagnie d'apprenants en classe, pour leur permettre d'explorer cette nouvelle pédagogie et de les initier au jeu comme outil indispensable pour apprendre à lire.

Ce qui est essentiel dans cette posture, c'est de ne pas séparer entre l'acte de lire comme processus d'apprentissage et les activités ludiques comme outils dans un contexte pédagogique novateur.

L'analyse des résultats de notre expérimentation a montré que les consignes données à nos sujets ont été soigneusement respectées, et que la motivation était variable selon le type de l'activité abordée, mais la plupart du temps on voulait aller plus loin compte tenu de l'importance du travail et l'intérêt suscité par les apprenants de participer pleinement.

Mots clés : lecture, activités ludiques, motivation, apprentissage-enseignement, classe de langue, apprenants.

Abstract :

This study is carried out on the 5th year primary school pupils during French session. The main objective of this research is to explore the use of ludicactivities as a didactical tool to motivate pupils to improve their reading skill. The theoretical framework is based on reading and games.

Results show that all the steps of the experiment were well applied.

Motivation to read varies depending on the type of the activity.

Key words: Motivation , ludicactivities , French session , pupils , reading .

ملخص :

هذه الدراسة الميدانية التي قمت بها منذ عدة شهور مع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أثناء حصة اللغة الفرنسية بالصف .

وسيلتنا في هذه الدراسة تعتمد اساسا على نشاطات من شتى الأنواع (نصوص ، ألعاب ...) تمارس حول نفس الموضوع و طريقة إنجازها في صف اللغة الفرنسية .
تركيزنا كان خاصة ، على تحفيز هذا النوع من النشاط للتلاميذ ، و بالذات النشاط الثقافي و تأثيره في تعلم القراءة بمقابل تنوع المناهج المعدة للتدريس .

ملاحظتنا تم تنفيذها بصحبة تلاميذ (متعلمين) بالصف لتمكينهم من إستغلال هذه الطريقة التعليمية (البيداغوجية) الجديدة و تلقينهم اللعب بوصفه وسيلة ضرورية لتعلم القراءة .

إعتمدنا في المستوى النظري على مجالين أساسيين : القراءة و اللعب

المهم في هذه الخطوة هو عدم الفصل بين عملية القراءة كوسيلة تعليمية و بين الألعاب كوسائل في سياق بيداغوجي مجدد .

تحليلنا لنتائج تجربتنا بينت أن التعليمات التي اعطيت للمتعلمين نفذت بدقة ، و أن التحفيز كان متباينا بحسب نوع النشاط الممارس ، لكن في أغلب الأحيان ، كنا نريد الذهاب أبعد ، نظراً لأهمية العمل و الإهتمام الذي أبداه المتعلمون في الممارسة الكاملة .

الكلمات المفاتيحية : القراءة – الألعاب البيداغوجية - التحفيز - التعليم - قسم
تعليم اللغة – التلاميذ (متعلمين) .