

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

Université Colonel Hadj Lakhdar - Batna -
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
-Département de français-
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de Batna - Réseau Est



Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option: didactique.

Thème

*Compétences langagières et activités ludiques
en classe de FLE.*

Sous la direction du Docteur :

Dakhia Abdelouahab
Maître de conférences

Présenté par :

M^{elle} Achouri Souad

Président: Dr. Metatha Med El-Kamel Maitre de conférences
Rapporteur: Dr. Dakhia Abdelouahab Maitre de conférences
Examineurs: Dr. Manaâ Gaouaou Maitre de conférences
Dr. Dahou Foudil Professeur

Université de Batna
Université de Biskra
Université de Batna
Université de De Ouargla

Année académique :
2006/2007

Remerciements

Je remercie monsieur DAKHIA Abdelouahab qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche et sans lequel ce modeste travail n'aurait pu être achevé.

Je remercie également mes enseignants de l'école doctorale : algériens ou français. Particulièrement le docteur: ABDELHAMID Samir, le responsable de l'école doctorale.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire ce modeste travail de recherche et de l'évaluer.

Je remercie tous mes amis pour leur patience, conseil et encouragement quand fatigue et désespoir m'ont prise au piège.

Ma gratitude va à mes chers élèves de 4 A.P., ainsi que tous mes collègues de l'école El Hadaik.(1)

Merci également à tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

Aux deux personnes les plus chères au monde pour moi :

Ma mère et ma grand - mère.

A mon cher père, que dieu me le garde.

Aux personnes les plus proches de moi mes sœurs et mes amies :

Mebrouka, Salima, Nadia, Karima, Wahida et Fahima.

Aux trois hommes de ma vie, mes frères :

Mohamed, Assad et Houssam -Eddine.

A :Wafa , Ilhem. et Imen.

A mes beaux frères spécialement, Sebti.

A mes neveux, et nièces

*Kaouthar, Rayan, Ilias, Youssef, Oussama, Wassim1, Takij-
eddine, Aymen, Anis, Chouaib, Dhiaa, Meissoun, Anas, Fadi et
Wassim le petit.*

A la personne qui m'a toujours tendu la main quand j'en avais besoin : Nad

A mes chères amies : Lilas, Semouna, Fouzia, Samia,

Radhia, Radhia et Mouna.

A toute ma famille et tous mes amis

Table des matières

Introduction générale	2
-----------------------------	---

CHAPITRE I : APPRENDRE PAR LES JEUX

Introduction.....	6
I.1. Processus d'enseignement/apprentissage d'une langue par l'enfant.....	7
I.1.1. Q'est ce qu'apprendre?	7
I.1.2. L'Apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant	8
I.1.2.1. Les stratégies cognitives	11
I.1.2.2. Les stratégies métacognitives	12
I.1.2.3. Les stratégies affectives	12
I.1.3. Le lien jeu et apprentissage	13
I.1.3.1. Jeu et mise en place des compétences	13
I.1.3.2. Jeu et pédagogie	14
I.2. Les activités ludiques :	15
I.2.1. Qu'est ce qu'une activité ludique?	15
I.2.2. Rôle des activités ludiques dans l'apprentissage	17
I.2.2.1. Développement harmonieux de la personne	17
I.2.2.2. Développement de la créativité et de l'imaginaire	18
I.2.2.3. La créativité	18
I.2.3. L'activité ludique dans une perspective didactique	19
I.3. L'enfant et les activités ludiques : jouer pour communiquer	21
I.3.1. Jeu et acquisition des compétences langagières chez l'enfant apprenant de FLE	21
I.3.2. Libération de l'expression orale et jeu	24
I.4. Regard Sur le système éducatif algérien	27
I.4.1. La réalité de l'oral à l'école algérienne	27
I.4.2. Les manuels en classe de 4 ap	30
I.4.2.1. Choix méthodologique	30

I.4.2.2. Les principes théoriques	31
I.4.2.3. La démarche du projet	31
I.4.3. Place du jeu dans le programme de 4 ap	32
Conclusion	34

CHAPITRE II: DIFFICULTES ET LIBERATION DE L'EXPRESSION LANGAGIERE

Introduction	36
II.1 .Qu'est ce que l'expression orale ?	37
II.1.1. Rapport au langage	38
II.1.2. Rapport à soi-même	38
II.1.3. Rapport aux autres	39
II.2. Obstacles à l'expression orale	40
II.2.1. Les obstacles psychologiques	40
II.2.2. Les obstacles institutionnels	40
II.2.3. Obstacles culturels	42
II.3. Statut de l'enseignant	44
II.3.1. Le rapport : enseignant/apprenant et l'organisation coopérative de la classe	44
II.3.2. Disposition de la classe afin de favoriser les situations de communication ?	46
II.3.2.1. L'étoile	47
II.3.2.2. Le cercle	49
II.3.2.3. Le Y	50
II.3.2.4. All chanells	51
II.3.3. Rôle de l'enseignant	52
II.3.4. Rôle de l'apprenant : cet autre partenaire	53
II.3.4.1. L'évaluation de l'expression orale	54

II.4. Quelques principes pédagogiques de libération de l'expression orale	56
II.4.1. Les stratégies à favoriser	56
II.4.2. Activités sollicitant la motivation des apprenants	58
II.4.2.1. Les exercices de simulation	58
II.4.2.2 Le remue méninges	59
II.4.2.3. Le jeu de rôle	60
Conclusion	62

CHAPITRE III : L'EXPERIMENTATION

Introduction	64
III.1. Activités ludiques et univers classe FLE	66
III.1.1. L'échantillon	66
III.1.2. La démarche de l'expérimentation	67
III.1.2.1. Etapes de l'expérimentation	68
III.1.2.2. Les activités ludiques : Critères de choix	69
III.2. Démarches pédagogiques et activités ludiques	71
III.2.1. Fiche pédagogique n°01	71
III.2.2. Fiche pédagogique n°02	73
III.2.3. Fiche pédagogique n°03	76
III.3. Analyse des séances de classe	81
III.3.1. Le remue méninges (les métiers)	81
III.3.2 La créativité : « la comptine »	85
III.3.3. La bande dessinée : « Le travail de groupe : Bébé et maman pingouin »	87
III.3.4. Avis des apprenants sur l'expérience vécue	88
Conclusion	90
Conclusion générale	92
Bibliographie	96
Annexes

Introduction Générale

« C'est dans le jeu des enfants que germe la vie d'adulte ; le soin que l'on accorde à l'enfance et à ses jeux sera déterminant. Y porter atteinte, c'est inévitablement entraver son développement intellectuel ». **Friedrich FRÖBEL .**

Introduction

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

Dans ce contexte, Louis PORCHER et Doninique GROUX se rejoignent et avancent que : *« Dés lors les langues ont changé de statut social. Alors qu'autrefois elles étaient enseignées pour des raisons essentiellement culturelles, mettant très fortement l'accent sur l'écrit, en particulier sur le savoir lire, notamment les grands auteurs (primauté de la littérature), elles visent maintenant ce que l'on pourrait opérationnellement appeler une « légitimité communicative », Il est question de cette aptitude à comprendre et à se faire comprendre dans la langue considérée ».* (L.PORCHER ; D.GROUX, 1998.7)

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

C'est à la lumière de notre expérience personnelle en tant qu'enseignante de français au primaire que nous avons pu constater l'anxiété de nos apprenants à participer dès qu'il s'agit d'oral.

Malgré les trois années d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère, l'handicap reste de taille, nous nous demandons pourquoi la majorité pour ne pas dire la totalité des apprenants de 4^{ème} Année Primaire éprouve des difficultés à exploiter leurs pré-requis et à les moduler selon la situation de communication dans laquelle ils sont imprégnés.

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

Puisqu'on s'adresse à des jeunes apprenants dont l'âge varie entre 9 et 10 ans, nous pensons que la mise en place d'activités ludiques pourrait motiver l'apprenant à libérer dans un premier temps, puis développer progressivement sa compétence langagière.

Nous nous sommes intéressés aux activités proposées par le BELC (Bureau pour L'étude des Langues et des Cultures) chapoté par François WEISS, Francis DEBYSER fondateur d'un nouvel état d'esprit basé sur les notions de motivation et de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous nous sommes inspirés des activités du BELC pour une susceptible application précédée d'une adaptation pour la réalisation de notre protocole expérimental, nous avons travaillé avec un groupe hétérogène de 20 apprenants de quatrième année primaire et qui comprend 10 filles et 10 garçons.

Notre travail de recherche s'articule sur une vision tripartite ; les trois chapitres composant notre mémoire sont constitués de plusieurs sections.

Dans le premier chapitre nous tenterons de tourner autour du terme jeu comme support didactique dans l'aventure d'apprendre une langue étrangère par l'enfant, en citant le lien existant entre les deux et le rôle du jeu pour déclencher et développer

progressivement le potentiel langagier des jeunes apprenants, et enfin situer la place accordée au jeu dans la réalité algérienne.

Quant au deuxième chapitre nous allons d'emblée trier quelques définitions proposées à l'expression orale dans le domaine de la didactique, en passant par l'énumération de quelques obstacles freinant celle-ci, puis citer quelques principes pédagogiques qui sollicitent la motivation des apprenants et enfin expliquer le rôle de l'enseignant comme organisateur de la classe pour instaurer la communication et la place qui lui est accordée dans l'évaluation.

Le troisième chapitre nous permettra de consolider les connaissances théoriques survolées dans les deux premiers chapitres, il inclut notre expérimentation qui comprend trois activités et qui seront réalisées sous forme d'activités ludiques :

- 1- La remue méninges.
- 2-La créativité.
- 3-Le travail de groupe.

C'est à la lumière de ces mêmes activités que nous allons vérifier l'impact du ludique sur l'intériorisation d'une compétence verbale, en ayant recours à une grille d'observation qui nous permettra d'avoir une évaluation approximative du degré de validité de notre hypothèse.

La démarche pratique qui sera menée nous permettra de démontrer qu'en jouant l'enfant apprend sans se rendre compte.

En procédant ainsi, il acquiert une autonomie qui le sécurise à s'investir dans une interaction et franchit un pas important dans ses apprentissages.

CHAPITRE

1

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

APPRENDRE PAR LES JEUX

Introduction

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

L'idée de fédérer toutes les activités d'expression surtout sur les questions du plaisir et de la motivation dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, entre autre le FLE , n'est pas né du néant, c'est vers les années 70 et dans une optique communicative que de nombreux débats agitent le BELC (Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures) prônant un renouveau méthodologique en didactique du FLE, jalonnant des activités de communication à forte implication personnelle tels : la simulation globale, la créativité, les travaux de groupes, mais il fallait attendre les années 80/90 pour assister à une réflexion plus poussée à introduire le jeu comme outil pédagogique à part entière menée par plusieurs spécialistes, à leur tête : FRANCIS DEBYSER et JEAN MARC CARE.

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

Dans ce présent chapitre, nous approcherons les deux concepts clefs de notre travail de recherche : le jeu et l'apprentissage, en procédant par la confrontation de ces deux derniers puis l'énumération des différents résultats auxquels une telle démarche permet d'aboutir.

I.1. Processus d'enseignement/apprentissage d'une langue par l'enfant

Nombreuses sont les méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais le plus important réside dans la manière de faire c'est-à-dire les savoir-faire pédagogiques et surtout les conduites et les pratiques enseignantes et apprenantes au sein de la classe du FLE.

I.1.1. Qu'est ce qu'apprendre?

Avant de s'étaler dans le vif du processus d'apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant, il convient de délimiter le terme et de préciser les différentes acceptions qui l'entourent. Selon le dictionnaire Larousse :

*« Le mot provient du latin : *apprendere* qui veutt dire saisir, c'est aussi acquérir la connaissance, l'information, l'habitude, apprendre un métier. »*(Le petite Larousse illustré, 1984.54)

Cette définition beaucoup plus large et embrassant plusieurs domaines, nous met sur les rails pour consulter d'autres définitions plus spécifiques et appartenant au domaine de la didactique du français langue étrangère, notamment celle de Jean-Pierre Robert qui pense que : l'apprentissage, y compris celui d'une langue étrangère, peut alors être défini comme :

« L'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en terme de savoir et de savoir - faire, la somme de ce savoir et de ce savoir - faire participant à la construction des compétences de l'apprenant » (J. P. Robert, 2002 : 10).

Nous prendrons aussi appui de Jean-pierre Cuq qui dévoile un processus à 5 catégories, et selon lequel l'apprentissage serait :

« La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation, l'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs - faire en langue étrangère.

Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

- 1- Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude.*
- 2- Choisir des supports et des activités d'apprentissage.*
- 3- Déterminer des modalités de réalisation de ces activités.*
- 4- Gérer la succession à court et à long terme.*
- 5- Définir des modalités d'évaluations » (J.P. Cuq, 2002. 22).*

Nous pensons que ces trois définitions convergent dans un point nodal qui résume l'apprentissage de la langue étrangère en l'acquisition de savoir et de savoir-faire permettant à l'apprenant d'interagir dans différentes situations auxquelles il sera confronté et en fonction de plusieurs aspects (affectif, socioculturel, cognitif...).

I.1.2. L'apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant :

Pour un enfant, il est préférable que l'aventure d'apprendre une langue étrangère débute à un jeune âge, comme l'affirme la linguiste Brigitt STEMMEUR qui pense que la meilleure façon de devenir bilingue est d'être exposé à deux langues dès la naissance.

Celle-ci, prend appui de l'hypothèse formulée aux années 1960 par LENNEBERG qui délimite l'âge idéale pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère avant dix ans, au-delà de cet âge, cette tâche devient presque peine perdue.

Cette théorie est fondée sur plusieurs arguments le plus fervent est éclairé dans les propos suivants :

« Certaines lésions dans les aires langagières du cerveau mènent à des aphasies chroniques, sauf si le patient a moins de dix ans » (P. BOOGARDS ,1988.72).

D'autant plus que les zones cérébrales responsables du traitement du langage se rigidifient avec l'âge et rendent l'apprentissage ardu, après cette période la plasticité du cerveau diminue et influence la langue apprise qui risque de souffrir de lacunes au niveau de la phonétique et de l'articulation.

De ces données, il est fondamental de commencer l'apprentissage avant ce seuil fatidique.

Le mérite d'une théorie fructueuse de l'apprentissage d'une langue étrangère revient au père de la psychologie cognitive : Jean Piaget (1896 – 1980) qui a jeté les fondements d'une approche constructiviste imposant au programme une progression en spirale qui va de paire avec le mode du fonctionnement de notre cerveau où les connaissances sont mises en synergie les unes par rapport aux autres et non entassées les unes sur les autres ce qui entravera tout le processus et écroulera l'édifice.

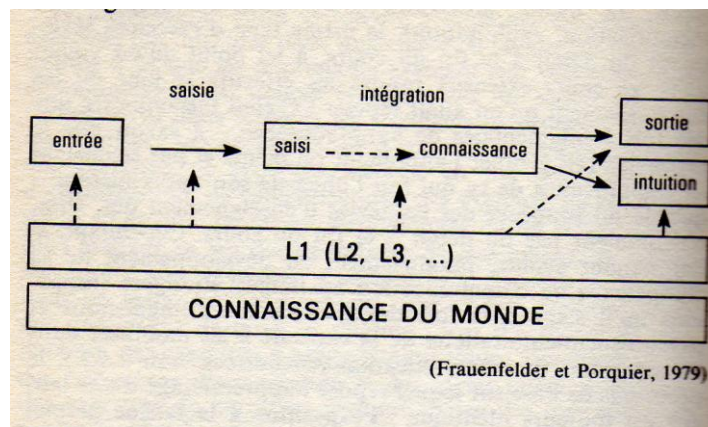
Cet état d'esprit prend appui sur les travaux de Gaston Bachelard qui développe dans son palmarès « le nouvel esprit scientifique » que l'avancement en science n'est jamais linéaire, les connaissances s'acquièrent l'une contre l'autre, une théorie infirmée déstabilise une autre.

A cet effet, Claire, Tardieu déclare : *« Il est important de savoir que tout nouvel apprentissage déstabilise l'apprentissage précédent et qu'il faudra intégrer le nouvel apprentissage aux autres en procédant à des réactivations permanentes »* (C.TARDIEU, 2006. 35)

Chapitre I : Apprendre par les jeux

Dans cette optique apprendre une langue comme tout autre apprentissage est la mise en œuvre de dispositifs divers, sur lesquels s'appuie l'apprenant pour réaliser ses activités, nous pensons que cet engagement cognitif est lié à un certain nombre de stratégies.

Ces dernières renseignent sur le poids relatif des facteurs cognitifs et affectifs que l'apprenant met en valeur pour stocker des informations dans sa mémoire à long terme, dans l'apprentissage d'une langue étrangère Porquier et Fauenhfelder nous proposent une description explicite à travers leur fameux schéma.



Cité par : (S.MOIRAND, 1982.60)

Dans ce schéma l'entrée consiste en toutes les consignes, des discours de l'enseignant, le matériel linguistique offert à l'apprenant, la saisie : tout ce qui est décodé, reçu et assimilé. Il y'a une distinction entre l'input (entrée) et l'intake (la Saisie) tous ce qui est entré n'est pas nécessairement intégré par l'apprenant car il y'a des facteurs défavorables qui peuvent intervenir lors du processus d'apprentissage au niveau de l'entrée tels : (la situation de présentation, l'ordre des connaissances, le degré...) d'autres sont imputés à l'apprenant (Le niveau de sa grammaire, facteurs émotionnels, préférences auditives ou visuelles.)

« Pour clarifier la sélection qui s'opère dans le passage de la saisie à l'intégration, on peut considérer que l'apprentissage se fait par des processus inconscients de formulation et de vérification d'hypothèses » (P. BOOGARDS, 1988. 97)

De ces données la saisie est considéré comme un processus d'assimilation dans lequel proposer des hypothèses, est primordial et met en jeu un certain nombre de stratégies : cognitives, métacognitives et affectives.

I.1.2.1. Les stratégies cognitives

-répétition, répéter plusieurs fois, souligner, encadrer prendre note, faire une liste de symboles...,

-élaboration : utiliser des moyens mnémoniques : réécrire en ses propres mots en s'aidant de mots clés, résumer, créer une image mentale faire le lien avec ce que l'on sait déjà.

- **Les stratégies de généralisation** : trouver des explications à un problème, comparer deux exemples, trouver des ressemblances.
- **Les stratégies de discrimination** :
Faire des hypothèses : trouver des explications, trouver des divergences, constater un exemple et un contre exemple.
- **Les stratégies d'organisation** : rassembler des mots, classer des phrases, porter Les idées essentielles de la marge énumérer les exemples, comparer les idées, déduire le lien existant entre les parties.
- **Les stratégies d'automatisation d'une procédure** :

Utiliser une liste énumérant les différentes étapes à suivre, comparer sa performance au modèle d'un « professionnel ».

I.1.2.2. Les stratégies métacognitives :

Ces stratégies au nombre de quatre sont développées pour la planification, la régulation, le contrôle et la prise de conscience.

- ***Les stratégies de planification :***

S'interroger, planifier le déroulement du travail, buts survoler le travail à réaliser : tables des matières, objectifs, sommaire, prévoir le temps nécessaire pour la réalisation, les pré-requis sur le sujet.

- ***Les stratégies de régulation :***

Lire lentement pour comprendre, et revoir les étapes calculées pour mieux déterminer la stratégie adéquaté, estimer le résultat attendu, évaluer la cohérence d'une nouvelle information au travail effectué.

- ***Les stratégies de contrôle :***

Se poser des questions au préalable avant de lire un texte, anticiper, s'auto évaluer, mesurer l'efficacité de la stratégie employée.

- ***Les stratégies de prise de conscience de son activité mentale :***

Faire des ajustements continuels, sauter les questions difficiles pour y revenir plus tard, identifier sa propre façon d'apprendre, et ses lacunes.

I.1.2.3. Les stratégies affectives :

Le recours à ce genre de stratégies minimise l'anxiété des apprenants durant l'apprentissage.

- Quelques exemples de stratégies affectives :

- se récompenser, s'auto évaluer positivement, maintenir sa concentration, persister le plus longtemps possible attentif en contrôlant son anxiété et maintenant sa concentration et sa motivation éveillées le plus longtemps possible.

I.1.3. Le lien : jeu /enseignement/ apprentissage

De tout temps, pédagogues et psychologues se sont intéressés à la part de l'émotion et du plaisir dans l'apprentissage.

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

I.1.3.1. Jeu et mise en place des compétences

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le jeu revêt une double fonction : d'une part il permet à l'enfant de se socialiser en prenant place dans un échange, d'autre part, il lui permet d'exploiter et de consolider le potentiel déjà acquis lors d'un apprentissage guidé.

Par le jeu, les quatre compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) sont mises en action avec celle de l'interaction puisque l'apprenant est appelé à assimiler des consignes, des règles, les interventions de ses camarades et à produire et transmettre d'autres messages à son tour.

De plus, le droit au jeu est clairement établi dans le principe 7 de la déclaration des droits de l'enfant :

«L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives qui doivent être orientées vers les fins visées par l'éducation, la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit » (S,DE GRAEVE, 1996 . 9).

I.1.3.2. Jeu et pédagogie

En effet, La logique contemporaine dévoile l'érection qui s'élève après l'éclectisme méthodologique qu'a connu l'essor de la didactique des langues étrangères après les années 1970 en faveur du jeu comme norme pédagogique.

Ce dernier assure à l'enfant que ses besoins et intérêts sont pris en considération, c'est aussi une preuve éloquente de la centration sur l'enfant, il lui permet d'explicitier ce qu'il aimerait faire en respectant le mode d'apprentissage qui convient à son âge.

Cette théorie s'oppose à la pédagogie fixée par l'adulte qui va au delà du jeu et prend en compte une diversité d'activités.

On se demande si le pédagogue qui dévalorise l'aspect ludique des apprentissages ne rejette pas l'idée de toute l'initiative enfantine :

« C'est là toute la force du jeu : un moyen de prendre en compte l'enfant, de lui conférer pouvoir et décision » (G. BROUGERE, 2005 .73).

Cet engouement prend appui sur plusieurs arguments : parmi lesquels celui de la motivation et des horizons d'attente, l'enfant est le seul à pouvoir clamer ce dont il a besoin pour se développer harmonieusement sur tous les plans : (social, affectif, moteur,

cognitif), il représente aussi le support privilégié qui permet d'attribuer à la logique développementale l'honneur de conduire l'apprentissage.

En se basant sur les théories piagésiennes, qui dénotent une forte association entre une approche plus pédagogique qui attribue à l'enseignant le rôle principal de détenteur des savoirs et une autre plus psychologique centrée sur le jeu et les besoins de l'enfant comme agent de son propre apprentissage.

Ce parallèle consolide l'idée du jeu comme noyau d'un apprentissage qui tend vers une autonomie conférée à l'apprenant dans le guidage de son développement.

À cet âge propice pour acquérir d'autres langues, il convient de laisser l'enfant se débrouiller et de l'observer dans sa dynamique d'enfant explorant son environnement.

Cette soif de découverte, permet à l'enfant, guidée par la contrainte adulte à un mode qui prévaut l'initiative enfantine, de sortir du carcan de la classe.

I.2. Les activités ludiques

La classe du FLE est un univers où l'apprenant développe ses capacités ; ce développement ne peut se réaliser que par le biais du plaisir que seul les activités ludiques sont susceptibles de concrétiser.

I.2.1. Qu'est ce qu'une activité ludique ?

Pour répondre à cette question nous avons consulté trois définitions appartenant à des didacticiens parmi lesquels des spécialistes du jeu comme norme pédagogique.

1-Jean Pierre Cuq souligne qu' «*Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure elle permet une*

communication entre apprenants (collecte, d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc....), orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (J. P, CUQ, 2003. 160).

2-FONTIER Geneviève et LE CUNEF Madeleine se rejoignent et avancent que :

«Autrement dit, l'activité ludique constitue une sorte de parenthèse dans la réalité scolaire, en particulier, à l'intérieur de laquelle les rôles, les relations d'ordre, les rapports de force changent, peuvent être inversés, et où deux mobiles à l'action existent (temporairement) le gain / la victoire et l'amusement / le plaisir, les deux portant en eux leur propre justification et leur propre fin» (G, FONTIER ; M,LE CUNEF , 1976.45)

Quant à Haydée SILVA qui est didacticienne spécialiste du jeu en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement/ apprentissage des langues, se refuse de définir le jeu mais propose :

«L'une des idées pour approcher le jeu en tant qu'outil en didactique des langues ou dans d'autres disciplines, c'est la conception du jeu comme une métaphore inscrite dans un réseau très complexe d'analogie, le jeu est avant tout un fait de langage et un fait de significations, soumis aux variations historiques, culturelles, disciplinaires [...] pour essayer de mieux cerner la complexité du réseau sémantique qui sous tend l'utilisation du terme « jeu » on peut regrouper les divers usages qui en sont fait en 4 grands groupes, correspondant à 4 grands niveaux de références sémantiques de la métaphore ludique, le matériel, le contexte, la structure et l'attitude, ces quatre catégories permettent de prendre en compte la plupart des sens attribués au

phénomène ludique et de mieux comprendre ce qui les unit et ce qui les sépare » (H.SILVA , 2005 .3)

A partir de ces trois définitions nous pouvons induire que les activités ludiques sont un facteur indiscutable de motivation et représentent le meilleur moyen pour aborder et entrer dans une langue étrangère de la part d'un jeune apprenant.

I.2.2. Rôle des activités ludiques dans l'apprentissage

I.2.2.1. Développement harmonieux de la personne

Le jeu pour l'enfant est une vie en miniature, c'est une phase préparatoire à la vie d'adulte, il ne consiste pas uniquement à un moment de détente et de loisir mais va au delà, quand il joue, l'enfant explore, découvre et s'intègre dans le monde, il apprend des choses nouvelles en les approchant en les touchant, comme l'affirme Aristote « *Les choses qu'il faut attendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* » (S. DE GRAEVE, 1996. 13)

L'enfant mesure ses aptitudes, ses capacités, en jouant avec d'autres enfants, il se rend compte de leurs différences et leurs similitudes, il s'aperçoit des attitudes de son entourage, de ses propres points forts et ses points faibles.

D'autre part, les enfants qui auront la chance de jouer librement et sans contraintes auront la chance d'avoir un psychisme mature et un développement plus équilibré.

« Dans de réelles situations ludiques, l'enfant guidé par le plaisir de la recherche et de la découverte, vivra de multiples expériences dans lesquelles ses potentialités mentales perceptives, motrices et sociales seront sollicitées » (S. DE GRAEVE, 1996. 16).

I.2.2.2. Développement de la créativité et de l'imaginaire.

L'enfant est mis au monde avec un nombre très élevé de neurones, il est vital qu'il y'ait des contacts entre ses neurones par le biais du réseau synaptique.

Développer le réseau synaptique de l'enfant, c'est accroître ses capacités mentales ; l'enfant a un processus d'apprentissage qui est le fruit d'une création accidentelle, qui peut être comparée à une création musicale, il découvre le rapport entre ses actes et leurs résultats.

Le fait de toucher, de froter ou de secouer va déclencher des bruits, que l'enfant aura envie de réécouter, il répètera les opérations avec quelques améliorations pour aboutir à une structure rythmique.

C'est donc dans et à travers son imagination, sa créativité, son invention que son réseau synaptique se perfectionne et devient plus performant. En jouant, ce qui compte pour un enfant n'est pas le résultat autant que la manière de faire : faire semblant d'être quelqu'un d'autre, passer dans la peau d'un artisan, d'un maître, d'un acteur, tel est le point nodal de l'acte éducatif, dans cette construction de soi : le jeu est considéré comme le meilleur atout pour assurer à cet adulte de demain un épanouissement intellectuel et psychique équilibré.

I.2.2.3. La créativité

En pédagogie, la créativité est définie comme une capacité d'imaginer, d'inventer, de créer, de s'exprimer, d'extérioriser, de produire. Cette aptitude peut se développer ou s'étioler, elle est suscitée par les méthodes actives, freinée ou bloquée par une des activités de simple répétition ou de pure imitation, elle est encouragée lorsque

les apprenants sont pleinement impliqués dans leurs interventions et découragés par un guidage permissif qui les réduit à de simples exécutants.

À ce sujet, Francis Debyser pense que : « *Ces jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de forme, de sens, de phrases [...] de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition, ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles raisonnables et conformistes ...* » (F. DEBYSER, 1976. 14)

I.2.3. L'activité ludique dans une perspective didactique

On a souvent tendance à dissocier le travail du loisir comme l'a révélé le philosophe satyrique Alain : « On n'instruit pas en s'amusant ». Et pourtant, en observant un enfant jouer on remarque des constantes qui élargissent l'écart entre une didactique prônant une prestation adulte qui freine toute initiative enfantine et une didactique en émergence prônant une centration sur l'enfant, ses besoins, et intérêts et utilisant des méthodes qui affectent ses organes de sens, A ce sujet Friedrich, Fröbel pense que : « *C'est dans le jeu de l'enfant que germe la vie d'adulte, le soin que l'on accorde à l'enfance et à ses jeux sera déterminant y apporter atteinte, c'est inévitablement entraver son développement intellectuel* » (S.DE GRAEVE, 1996. 125).

En regardant des enfants jouer on peut tirer des conclusions sur la valeur éducative des activités ludiques ; Ces dernières permettent une socialisation traduite par l'implication personnelle de tous les membres du groupe, car l'intervention de l'un des membres est le résultat d'une production commune ou chacun est sollicité.

Le jeu est réalisé par une interaction entre les membres en fonction de règles connues d'avance et respectées par tout le groupe, qui confèrent à l'activité des normes de cohérence interne et une progression qui se déroule dans le temps et l'espace prévus.

Même si d'apparence futile et frivole comme le qualifie quelques opposants, le jeu véhicule un pacte entre les adhérents d'un groupe, ils doivent se mettre d'accord sur ce qu'ils vont réaliser et dans quelle norme. Ainsi, travailler avec des jeux instaure une planification qui ne laisse rien au hasard, et nécessite d'identifier la meilleure stratégie pour apporter une solution à une situation problème.

Le stress et l'angoisse que peut engendrer l'échec dans une situation d'apprentissage ordinaire n'ont pas leurs raisons d'être partant du principe que ce n'est qu'un jeu, ce dernier libère le comportement corporel de l'apprenant et laisse voir des sourires, des rires, des gestes, des mouvements, des exclamations et développera toujours davantage sa confiance en lui, en consolidant l'opportunité d'un esprit créatif.

Le jeu est une sphère autour de laquelle pivote l'enfant dans sa quête de soi, c'est à travers lui qu'il s'épanouit et se développe. Pour lui, assurer une croissance équilibrée, le jeu est aussi vital que le sommeil et la nourriture.

Le jeu est une parenthèse de la réalité avec ses pressions interminables, il permet à l'enfant de fuir de son imagination et sa créativité les tensions quotidiennes. Son rôle assure un équilibre psychologique puisque c'est un moment de liberté.

Motivé par cette soif de découverte, l'enfant s'engage corps et âme dans l'activité, s'il découvre et apprend une notion en ce mode d'expérience personnelle l'aptitude maîtrisée demeurera emmagasinée plus longtemps en mémoire que si elle avait fait l'objet d'une simple imitation. De là, le jeu confère à l'enfant un auto guidage

de son propre apprentissage, et accroît sa confiance en lui car il lui donne l'occasion de sentir qu'il ne vit pas à la simple grâce des adultes.

I.3. L'enfant et les activités ludiques : jouer pour communiquer.

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

I.3.1. Jeu et acquisition des compétences langagières chez l'enfant apprenant de FLE.

Le cycle primaire est considéré comme le pilier principal du socle commun, tout apprentissage commence à l'école et à l'école primaire en particulier, si un enfant part sur de mauvaises bases, c'est le secondaire et le supérieur qui est en jeu, d'où la nécessité de s'atteler à la tâche et d'installer dès le jeune âge les compétences nécessaires participant au progrès et à l'avancement de l'apprenant en lui permettant l'accès au savoir et l'ouverture sur le monde.

L'enseignement du FLE à l'école primaire a pour finalité de permettre graduellement à l'apprenant d'intervenir dans différentes situations de communication, de l'emmener progressivement à puiser dans son répertoire langagier pour établir des échanges interactifs à l'oral et à l'écrit.

Nous illustrons notre propos par un extrait du programme de 4 année primaire (4.A.P) : « *L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral*

(écouter / parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif » (Programme de 4 AP, 2005. 19)

Au niveau de l'oral, les compétences à atteindre en fin d'année sont définies comme suit :

- Le soubassement d'un apprentissage réussi est sans doute l'écoute attentive de la part de l'apprenant, puisque c'est elle qui va conditionner non seulement la compréhension mais la qualité de l'expression, ceci démontre que les compétences de l'oral sont prioritaires et étroitement liées l'une à l'autre.

- L'apprenant peut assimiler des messages oraux simples parlant de lui-même, de sa famille et de son environnement direct, si son interlocuteur parle doucement et distinctement.

-Il est aussi amener à repérer dans un échange les énoncés contenant des situations qui lui sont familières, la compréhension orale peut être sollicitée à l'aide d'une interaction ou en écoutant un document : récit, dialogue.

Cette interaction ne se limite pas à la simple répétition de mots déjà dits par l'enseignant mais elle est plutôt le fait de repérer, percevoir, identifier des éléments verbaux, sur lesquels l'apprenant s'appuie, pour construire le sens d'un message entendu. A ces éléments verbaux s'ajoutent d'autres indices telle l'intonation qui permet à l'apprenant d'identifier le type de message, de repérer s'il s'agit d'un questionnement, d'un ordre, d'une exclamation...

- Pour évaluer et tester la compréhension des apprenants, l'enseignant recourt à des supports non verbaux (dessin, mime,...).

- Le programme recommande également d'exposer l'apprenant à un « flux langagier long » dans lequel, il va identifier les structures essentielles qui lui dévoilent

le sens global du texte .Le but est de capter l'intérêt et l'attention de l'apprenant, par le fait d'aller à la découverte d'une histoire appartenant à la culture du pays où la langue est parlée.

D'emblée, on va déceler le sens global de l'histoire qui déclenchera par la suite l'illumination de certains détails, cette découverte de sens peut être facilitée grâce aux éléments repérés, les images contenues dans l'histoire, les propositions et déductions de sens, les gestes et les mimes de l'enseignant.

- l'apprenant est appelé à prendre part dans un échange, il peut intervenir dans une conversation si son interlocuteur lui facilite la tâche en reformulant et répétant ses phrases, de façon distinctive, il est aussi capable de poser des questions simples (auxquelles il peut répondre) sur ses besoins, ou des sujets de son environnement immédiat.

- L'enseignant doit instaurer un climat de confiance et accepter de perdre de son autorité, en incitant ses apprenants à prendre la parole librement et à mobiliser leur potentiel déjà acquis, pour parler sur des gens qu'ils connaissent, les quartiers qu'ils habitent, des endroits qu'ils ont visités.

Guidé par le plaisir de s'essayer à parler, l'apprenant doit s'exprimer dans la langue étrangère en ayant recours au vocabulaire acquis en classe et connu par tous. Au primaire s'exprimer oralement c'est répéter des phrases dites au préalable en respectant le rythme et l'intonation, cette répétition peut s'effectuer à partir de supports audio : comptine, chanson, jeux, etc...., en veillant à multiplier les situations, afin d'échapper à l'austérité que peuvent engendrer certaines situations d'apprentissage.

En travaillant sur un conte, une pièce théâtrale peut être réalisée en distribuant des rôles à mémoriser par les apprenants et en les invitant à jouer une partie du texte,

cette démarche attribue à la mémorisation une dimension différente : « *La mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative. La répétition perd alors son caractère lassant au profit du plaisir de parler en usant d'expressions plus complexes permettant à l'enfant de se construire une représentation de la langue valorisante venant contrebalancer l'emploi des expressions minimales trop souvent privilégiées dans la classe de langue.* » (C. TARDIEU, 2006 .58).

L'élève est sollicité graduellement à faire appel à son stock lexical pour interagir dans des échanges réels, les activités de reproductions contribuent au développement d'une compétence langagière qui munit l'apprenant d'une habileté à mieux s'exprimer personnellement.

I 3.2. Libération de l'expression orale et le jeu

Si l'objectif majeur de l'approche communicative est l'appropriation graduelle d'une compétence de communication qui permet à l'apprenant d'intervenir dans différentes situations et de résoudre des problèmes auxquels il est confronté, il est nécessaire de le placer dans un contexte favorable à un entraînement valable et motivant pour communiquer et mobiliser de façon personnelle les moyens linguistiques que cet apprenant a déjà acquis dans des apprentissages préalables, d'une façon différente, nouvelle et créative. « *Les activités ludiques présentent peut-être la situation la plus (authentique) d'utilisation de la langue de la salle de classe et elles permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage* » (F. WEISS, 2002 .9)

Il est important de situer la cadre dans lequel ces activités se déroulent et la méthode préconisée, ce ne sont nullement des exercices structuraux de compétitivité dans lesquels un résultat précis, unique est attendu, ni d'exercices qui seront évalués individuellement, ce sont plutôt dans la plupart des cas, des travaux collectifs qui répartissent le groupe classe en petits groupes.

Afin de favoriser une interaction où chaque apprenant prend place, il convient d'instaurer dans la classe un climat de confiance, de tolérance, de franchise et de non compétitivité, l'apprenant est appelé à se laisser guider par son imagination et sa créativité, puisqu'il est amené à fabriquer des dialogues, à puiser dans son vocabulaire pour résoudre des problèmes de façon spontanée, il est appelé à s'impliquer davantage à faire ressortir ses opinions, ses sentiments, ses besoins, à prendre position dans certaines situations, bref on attend de lui à interagir et à s'affirmer dans une véritable interaction dans un climat artificiel.

Guidé par l'animation du travail en classe, lorsque l'apprenant prend l'initiative de parler, l'enseignant doit exiger des interactions en langue étrangère, les apprenants s'engageront dans une sorte de pacte à ne parler qu'en français, que l'enseignant est censé leur rappeler à chaque moment.

Les apprenants sont amenés à parler librement comme dans une conversation réelle où la France est substituée dans un milieu artificiel qui est la classe et dans laquelle : « *Les apprenants font semblant d'être français, de parler et d'agir comme des français dans un cadre français imaginaire, car l'introduction des (réalités françaises) dans une salle de classe reste limitée* » (F. WEISS, 2002. 11).

Il est à noter à ce sujet que ces apprenant, en réalité, ne font qu'essayer de s'exprimer en français dans un contexte algérien et en recourant impérativement à leur langue maternelle.

D'autre part, il faut ajouter qu'apprendre une langue est la fusion de trois composantes. Une composante affective (motivation, intérêt, détente), une autre cognitive (analyse, réflexion) et une troisième psychomotrice incluant toutes les activités de réemploi de la langue tels les exercices de fixation, de substitution, de complétion.

Il convient de signaler que l'écrit a toujours eu la part du lion dans le volume horaire : l'apprenant dispose d'un vaste éventail d'activités écrites au détriment d'activités consacrées à l'expression orale nécessaire à développer au fil des temps une aptitude à parler la langue étrangère, cette tâche demande beaucoup de temps, plus d'heures et de multiplier les activités à visée orale dont nous ne disposons pas dans nos écoles et avec des classes surchargées ; de telles conditions ne stimulent pas les apprenants à intervenir en classe et il ne faut pas s'étonner de les voir freinés à l'expression orale après un entraînement très modeste et si étendu dans le temps, ce constat ne doit pas nous décourager, bien au contraire nous devons réfléchir intensément à introduire plus d'activités orales pertinentes dans le but d'inciter nos apprenants à libérer, voir développer leur stock lexicale.

I.4. Regards sur le système éducatif algérien

L'enseignement/apprentissage du FLE s'inscrit dans l'univers du système éducatif qui a pour mission la formation d'un citoyen responsable. Ce système veillera surtout à la mise en place du projet de société où cet apprenant représente cet individu sur lequel se base tout développement.

I.4.1. La réalité de l'oral à l'école algérienne

Le premier critère pour l'évaluation de l'efficacité de l'école est celui de la compétence à s'exprimer à ceux qu'elle a formé, parce que le propre de l'homme est cette faculté qui lui est spécifique de communiquer, celle-ci lui confère une insertion sociale, en affirmant que : l'intelligence ne se limite pas, au savoir et à la science, mais elle est avant tous communication.

Le programme de quatrième année primaire à l'oral, a pour objectif d'installer chez les apprenants des savoirs et savoir faire nécessaires qui leur permettraient d'adopter une attitude d'écoute sélective pour « *Identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?)* ».

- relever l'essentiel d'un message (*informations précises*)

- identifier des supports sonores (*comptine, historiette, conte, questionnaire*) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (*pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle*) et sur le contenu.

- dire un énoncé de façon intelligible (*prononciation et articulation*)

- produire des énoncés pour questionner, interroger, demander de faire, donner une consigne.

- *réagir dans un échange par un comportement approprié verbal ou non verbal.*
- *rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée.*
- *produire un énoncé pour s'insérer dans un échange.*
- *raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui» (programme de 4AP, 2005, 21)*

Malgré les réformes qui se sont succédées au fil des dernières années, nos écoles souffrent d'un déficit de communication interprété par l'échec de nos apprenants à prendre la parole et à communiquer en langue étrangère, ce déficit est dû d'une part aux méthodes désuètes employées étant défini par rapport au triptyque : enseigné, enseignant, message, ces dernières se sont centrées sur le discours écartant ainsi l'apprenant qui est censé percevoir, comprendre et répéter le message, ce même contenu sera utilisé à l'écrit, donc le contenu du cours est construit sans la participation de l'apprenant et parfois même de l'enseignant, comme l'affirme : Tahar, KACI : *« Ainsi le manuel, le photocopie vont devenir l'essentiel dans la situation d'enseignement au détriment de l'activité pédagogique et de processus actifs d'apprentissage et de construction des savoirs »* (T. KACI, 2003. 130).

Cette situation confère à l'évaluation une prise en considération du degré de fidélité au discours scolaire, qu'à l'estimation des habiletés et capacités réelles des apprenants, le progrès pédagogique qu'entraînent l'essai et l'erreur est anéanti par le fait de soupçonner l'erreur et la peur de l'échec, comme le rajoute Tahar Kaci en affirmant que : *« Le droit à l'erreur qui est le corollaire du droit à la parole reconnu à l'élève par la pédagogie moderne se transforme en délit de faute, c'est l'essence même de ce que l'on peut appeler un enseignement répressif, ainsi il existe aussi une violence pédagogique »* (T. KACI, 2003. 130).

Ce blocage est aussi dû à la nature du cours considéré comme l'activité centrale paralysant toute l'initiative des apprenants et laissant peu de temps pour les travaux de groupes, travaux pratiques et travaux dirigés qui déclenchent l'interaction et contribuent à éveiller l'intérêt de l'apprenant en l'impliquant davantage dans son propre apprentissage.

Faute de temps, de matériel, d'effectif et surtout de formation de l'enseignant : élément décisif du parcours pédagogique, l'enseignant doit s'écarter de son statut, de ses savoirs, de ses connaissances pour aller à la quête de son partenaire puisque c'est autour de lui que se construit tout le processus. Il faut admettre qu'il n'y a pas de recette magique pour guérir l'école de ses maux, toute tentative relève d'un travail de longue haleine visant l'aventure, c'est pour la même raison qu'il faut penser à relever le défi le plutôt possible pour mettre fin aux carences qui ne cessent de paralyser l'apprenant : citoyen de demain et responsable de l'avenir de la nation.

A cet égard, le président Abdelaziz Bouteflika déclare que : « *Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever parce qu'il détermine, à la fois l'avenir des générations futures,, l'équilibre harmonieux de notre société et conditionne le développement économique, scientifique et technologique de notre pays ainsi que le rayonnement de la personnalité et de sa culture dans le monde* ». (K. CHAIB, 2002 .11).

I.4.2. Les manuels en classe de 4AP

Le manuel scolaire demeure cet auxiliaire indispensable d'enseignement /apprentissage pour la mise en place de toute compétence. Cependant, cet outil ne doit en aucun cas dominer les pratiques et les conduites enseignantes et apprenantes.

I.4.2.1. Choix méthodologique

Les méthodes employées en 4AP, sont des méthodes devenues en vogue dans tous les paliers du système éducatif algérien : secondaire, moyen et primaire, ce sont des méthodes dites par (compétences).

Le terme de compétence en didactique dénote le développement intellectuel et social de l'apprenant, à travers l'acquisition progressive d'habiletés et d'aptitudes sous forme de savoir, savoir faire et savoir être, qui lui permettent d'interagir dans des situations problèmes auxquelles il sera confronté lors du parcours d'apprentissage.

Chaque compétence se démultiplie en objectifs d'apprentissage en fonction desquels s'éclaircit le dispositif d'enseignement / apprentissage et la démarche à suivre en respectant le contenu, les activités et l'évaluation. Le programme de 4AP prend appui sur une démarche qui enclenche le processus d'apprentissage en guidant l'apprenant par la découverte et recourant à des compétences qui couvrent les quatre domaines : oral/ réception, oral/ production, écrit/ réception et écrit/production.

Basée sur le cognitivisme qui place les apprentissages en synergie les uns par rapport aux autres, la démarche est fondée sur des principes théoriques et d'autres méthodologiques.

I.4.2.2. Les principes théoriques

- Tous les apprentissages sont centrés sur l'apprenant afin de stimuler son intégration à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- Placer l'apprenant en situation d'apprentissage significative qui l'informe sur le contenu de ce qu'il apprend, l'objectif de l'apprentissage la façon dont il apprend et les raisons pour lesquelles il doit réussir.
- Disposer de temps nécessaire aux interactions où l'apprenant est appelé à résoudre un problème et d'explicitier la façon dont il procédera, c'est grâce à ces échanges qu'il développe son autonomie et franchit un pas important dans ses apprentissages.
- Prendre en considération l'erreur pour surmonter les carences et l'exploiter comme point de départ pour évaluer le progrès des apprenants dans le cadre d'une démarche spiralaire depuis le début des apprentissages.

I.4.2.3. La démarche du projet

Le projet est une situation d'apprentissage qui permet d'acquérir plusieurs connaissances. C'est dans le cadre du projet que l'apprenant développe son potentiel écrit ou oral et c'est aussi le moyen privilégié qui permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences en donnant du sens au savoir et de la motivation aux apprenants,

« Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages, il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral, exemple : un questionnaire oral pour interroger une personne de son choix, ou d'un produit écrit, exemple : un dépliant illustré pour présenter sa ville ou sa région »

(Document d'accompagnement des programmes, 2005. 37).

Chaque projet est réparti en trois ou quatre étapes appelées séquences, qui ont pour but d'atteindre les objectifs d'apprentissage assignés au préalable à chaque activité de l'oral, de lecture, d'activité linguistique ou d'écriture.

Une évaluation est programmée en fin de chaque séquence pour mesurer le progrès des apprenants et repérer les lacunes afin de les surmonter.

I.4.3. Place du jeu dans le programme de 4 AP

Le programme de 4AP oscille au jeu un caractère de présent absent, certains enseignants sont réticents à mettre en place des jeux dans leurs classes, c'est sûrement en raison de quelques effets pervers : crainte de perdre le contrôle de la classe et qu'une telle situation peut engendrer des débordements, c'est pour la même raison que le jeu n'entre en classe que par la petite porte.

Il suffit d'observer le manuel de 4^{ème} année primaire pour remarquer que le jeu est consacré à occuper les enfants avant la sortie des classes ou pour combler un temps vide, en fin de projet, il est donc introduit sans être inscrit clairement dans une progression, ou de manière insignifiante, certains jeux sont ambigus aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, leurs consignes ne sont pas suffisamment claires.

Le choix des jeux n'est pas étudié, certains jeux n'ont aucune valeur éducative, l'apprenant ne retient aucune morale de ces jeux. Le peu de jeux proposé dans le manuel n'a aucune relation avec le contenu du projet :(apprentissage linguistique), ce qui aboutit à des blocages de la part des apprenants. Avec un handicap de taille, il est nécessaire de solliciter l'intérêt des apprenants à travers des situations d'apprentissage variées et motivantes.

Malgré les trois années d'enseignement, les réformes qui se succèdent dans le souci d'assurer à l'apprenant un enseignement pointu et de qualité, la situation reste alarmante, d'où la nécessité de former les enseignants à réhabiliter le jeu comme outil pédagogique et penser sérieusement à créer en classe des situations qui rendent la pilule moins amère en éveillant l'intérêt de l'apprenant et en le motivant à se prendre en charge dans ses apprentissages.

Nous illustrons nos propos en rejoignant le père du cognitivisme quand il se déclare fervent partisan des méthodes nouvelles, Piaget insiste sur la valeur éducative des activités ludiques en classe en affirmant que : « *L'intelligence est équilibrée entre l'assimilation et l'accommodation* ». (F. Debyser, J.M. Caré. 1978 : p.9)

Assimilation du vécu aux besoins du moi et accommodation du moi aux contraintes de l'environnement et de l'entourage social. Le jeu en classe permet de dorénavant la pilule, contribue d'abord au développement équilibré du moi de l'enfant, assure une progression dans l'intelligence cognitive de celui-ci et élabore une fonction sémiotique de représenter le monde.

Conclusion

Grâce aux données développées dans ce chapitre, nous avons pu réfléchir sur le rôle du jeu et plus particulièrement des activités ludiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

Plus précisément, on a pu appréhender l'apport de ces activités ludiques, d'une part au niveau de l'enseignement, d'autre part, au niveau de l'enfant en tant qu'apprenant. En effet, nous avons pris conscience que ces activités représentent un facteur indiscutable de motivation et qu'elles permettent d'aborder un grand nombre de notions et de travailler plusieurs compétences surtout au niveau de l'oral :

D'autres parts on a pu jeter un regard critique sur la pratique pédagogique algérienne en contexte scolaire en focalisant notre intérêt sur la place attribuée à l'oral dans les programmes, la description des manuels utilisés en 4^{ème} année primaire et enfin à faire un état des lieux de la place occupée par les activités ludiques au service de cette articulation : jeu - travail.

Il nous semble plus intéressant pour un enfant de l'école primaire d'apprendre indirectement une langue par le biais d'activités ludiques et d'échanges avec autrui, mais ces dernières ne sont pas un remède miracle aux lacunes des enfants, nous restons convaincue cependant que les activités ludiques sont un bon moyen pour acquérir du nouveau vocabulaire et le réinvestir ultérieurement ainsi que les structures syntaxiques.

CHAPITRE

2

« Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage; et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout » **Emile-Auguste CHARTIER**,

dit Alain

**DIFFICULTES
ET LIBERATION
DE L'EXPRESSION
LANGAGIERE**

Introduction

L'oral connaît aujourd'hui un véritable regain d'intérêt traduit par les récentes attentions qui lui sont accordées, les demandes de formation qui affluent et les recherches en didactique qui s'y intéressent de plus en plus. A ce sujet Richterich affirme qu' : « *Une redéfinition fondamentale dans la détermination des objectifs de l'enseignement des langues étrangères est rendue nécessaire par la compétence de communication considéré comme objectif supérieur* » (R. RICHTERICH, 1985 .47)

Pour mieux comprendre cet engagement linguistique de l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère, il est nécessaire de lever le voile sur ce qui se rattache de près ou de loin au terme d'expression orale.

Dans ce second chapitre nous allons commencer par sélectionner trois définitions proposées par trois spécialistes dans le domaine de la didactique à l'axe principal de notre recherche qu'est celui de l'expression orale, puis nous procéderons à survoler les principaux freins qui bloquent l'apprenant, qu'ils soient : psychologiques, institutionnels, culturels ou autres, et enfin nous tenterons d'énumérer quelques principes pédagogiques qui sollicitent la motivation des apprenants.

II.1. Qu'est ce que l'expression orale?

Jean-Pierre.Cuq, la définit comme suit: « *L'expression sous sa forme orale et écrite constitue avec la compréhension orale ou écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes (en anglais skills, ou habiletés) ainsi que les moyens pour y parvenir aient varié selon les courants méthodologiques. Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage* » (J-P, **CUQ, .2003 .99**)

Quant à D. Coste et E.Galissou, ils se rejoignent et voient en l'expression orale une: « *opération qui consiste à produire un message oral ou écrit en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue ; expression orale et expression écrite correspondent à ce qu'on appelle parfois les « skills » actifs : parler et écrire. En ce sens « expression » est généralement opposée à « compréhension » (orale et écrite : écouter et lire) →aussi libre, comparer à encodage, émission* » (R.**GALISSON ; D. COSTE, 1976. 208**)

Sorez, stipule que: « *S'exprimer oralement c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole, comme moyen de communication* » (**H.SOREZ, 1995 .5**)

Elle voit aussi que cette activité ne peut se comprendre qu'en fonction d'un certain nombre de rapports: le rapport que l'on entretient avec le langage, avec soi même, avec les autres et avec l'ensemble du monde extérieur.

II.1.1. Rapport au langage:

Chaque langue a une structure particulière en fonction de laquelle la pensée est déterminée. Cette théorie afflige à la pensée un état de conditionnement par rapport à ce que nous permet la langue qui la véhicule, Tous les Français entretiennent une relation avec le langage qui devient intime d'une personne à une autre ; chacun a sa façon, en prenant en considération ce que le langage représente effectivement pour nous.

Pour certains, il évoque de bons ou de mauvais souvenirs d'ordre social, scolaire et professionnel. Pour d'autres il représente une élévation d'esprit qui leur confère un ascendant sur les autres, ou au contraire un outil qui permet aux autres de vous dominer. C'est ce que souligne H. SOREZ « *Ainsi le rapport que l'on entretient avec le langage est en relation avec l'image que l'on se fait de l'autorité et même de la structure sociale toute entière* » (H.SOREZ, 1995. 5)

II.1.2. Rapport à soi même

Après l'acquisition des règles appliquées à une langue et qui sont en commun chez tous les interlocuteurs de celle-ci, ou appartenant à un groupe social puisque chaque groupe a un accent particulier qui le caractérise et grâce auquel il est reconnu par les autres, on n'utilisera cette langue qu'en fonction de notre personnalité, et de notre propre vision envers nous-mêmes.

Un homme extraverti s'exprimera avec force, fermeté et en ayant recours à beaucoup de gestes tandis qu'un homme introverti s'exprimera avec timidité, d'une voix basse presque sourde et n'utilisera presque pas de gestes.

Notre personnalité est fortement sollicitée lors de l'expression orale, considérée comme une technique instrumentale à travers laquelle le corps, la voix, les gestes,

l'attitude sont des outils mis en action pour une extériorisation personnelle, Dans cette perspective la technique d'expression porte sur cinq points cités par Hélène Sorez : la décentration, la respiration, l'articulation, le geste et le regard.

II.1.3. Rapport aux autres

Nous nous exprimons souvent en fonction de notre statut par rapport aux autres, et en respectant la nature de la relation qui nous relie à eux. Ainsi notre discours est émis en fonction de notre interlocuteur : on ne parle pas de la même façon à un frère, une mère, un ami, un collègue, un supérieur hiérarchique, si on sent que nos interlocuteurs ont un niveau intellectuel plus élevé.

La façon dont on s'exprime est marquée par les jugements qu'ont les autres de nous, notre jugement de nous même est affecté par celui des autres, nous sommes vite influencés par les avis des autres puisque nous appartenons au même groupe social.

II.2. Obstacles à l'expression orale

Les causes qui démotivent l'apprenant à prendre la parole sont diverses et parfois étroitement interdépendantes, On distingue : des barrières créées par le contenu de la discussion, des barrières inhérentes à la particularité des situations, certaines sont liées à notre propre vision de nous même et à celle que l'on se fait en face des autres et d'autres cultures.

II.2.1. Les obstacles psychologiques

L'attitude envers soi-même , l'image que l'on se fait de soi-même conditionne notre expression, elle peut freiner celle-ci, si on nourrit un manque de confiance en nous mêmes traduit par une timidité exagérée qui nous paralyse à nous impliquer dans une conversation et nous empêche à parler.

Certaines causes des difficultés d'expression sont imputées à l'image que l'on se fait des autres, on a l'impression d'être peu considéré par autrui, envahi par un sentiment de peur, de la façon dont on est apprécié par les autres.

Dans de telles situations, on a l'impression d'être jugé et critiqué par les autres puisqu'on sent que ce qu'on avance ne suscite pas leur intérêt, que leur statut est supérieur et que nous n'apportons aucun nouveau avec ce qu'on dit car on se sent inférieur à de nouveau visages et devant l'inconnu qu'ils représentent.

II.2.2. Les obstacles institutionnels:

La classe ou la situation de groupe peut constituer un blocage à l'apprenant à s'exprimer en face de plusieurs personnes, il est découragé par le nombre de personnes

qui le regardent et attendent son discours. Certains apprenants peuvent parler devant une ou deux personnes mais se sentent complètement inhibés face à un groupe.

A ce sujet, Sorez affirme que : « *Le groupe en effet suscite des idées imaginaires que nous ne contrôlons pas, le groupe fait peur, on craint ses réactions, on a peur de son jugement, en tant que groupe* »(H.SOREZ ,1995.8)

D'autant plus qu'on se sent parfois freiné par les membres du groupe, on sent de l'antipathie pour les assistants, on attend notre tour mais tout le monde parle dans le brouhaha.

Sans oublier le sujet de la discussion qui peut réveiller de mauvais souvenirs à l'apprenant ou qui ne suscite pas son intérêt, il peut s'agir aussi d'un sujet qui dépasse l'âge de l'enfant, parlant d'un domaine qu'il ignore et sur lequel il a l'impression de manquer de compétences, ou d'un thème qui peut paraître éloigné des réalités de la vie.

L'école se trouve controversée si on part de l'idée qui circule en milieu social qui la qualifie d'antichambre du chômage, les programmes scolaires ne consacrent à l'oral que peu de temps: trois heures uniquement dans une unité de dix(10) heures, et avec des classes surchargées l'enseignant se sent démuni et n'arrive pas à faire participer tous ses apprenants, ce sont presque les mêmes éléments qui s'expriment souvent l'élite de la classe.

Faute de temps, les élèves les plus faibles ne sont pas sollicités et avancent avec un handicap d'expression qui s'accroît tout au long de l'année scolaire. De telles situations obligent l'enseignant à adopter une attitude moins directive au niveau de l'oral, surtout pour les apprenants qui éprouvent des difficultés et émanent de milieux socioculturels défavorisés.

Le comportement de l'enseignant est décisif pour déclencher, encourager ou freiner, bloquer l'expression de l'apprenant. Face à un enseignant trop autoritaire et sévère, la classe est souvent trop calme, peu de discussion, les apprenants ne font qu'écouter et répéter sagement le discours de l'enseignant sans aucune création enfantine.

II.2.3 .Les obstacles culturels

Le statut de la langue française en Algérie baigne dans un réseau de contradiction entre une réalité langagière qui lui confère un statut important et une volonté politique qui refuse d'être membre de la francophonie et voit en l'adhésion à celle-ci une aliénation culturelle.

Des statistiques au profit de la revue le français dans le monde ont démontré que l'utilisation du français langue étrangère qualifie l'Algérie de premier pays francophone après la France, en dépit de cela, cette langue véhicule des difficultés langagières, d'un côté à l'étrangeté phonétique de celle-ci par rapport aux langues maternelles et d'autre part à la spécificité grammaticale et syntaxique clairement explicite par Matéa Simons qui pense que certaines langues telles le français, l'allemand ou le russe place les apprenants face à des structures syntaxiques, et des éléments divers qui entravent la réalisation de phrases correctes.

Malgré les efforts perpétués par une didactique communicative qui tend à minimaliser les erreurs, l'apprenant est en général conscient de ces obstacles, et ce manque de maîtrise d'une langue peut augmenter l'anxiété.

Ces données ne permettent pas aux apprenants de développer leurs compétences discursives mais soulèvent progressivement une barrière psychique qui les bloque au

niveau de l'oral et éloigne l'idée d'interagir et de s'exprimer même si dans la plupart des cas on connaît la réponse à la question posée par l'enseignant.

Les apprenants ne peuvent pas parler tout le temps et sur les sujets qu'ils aiment, il y'a souvent des normes qu'ils doivent respecter, l'enseignant est le seul décideur c'est lui qui autorise à l'apprenant de parler, il choisit les interlocuteurs, il anime le débat, Il s'agit d'un échange qui lie les deux partenaires du processus d'apprentissage :enseignant/enseigné - sans encouragement des interactions entre apprenants où on exige de l'apprenant à parler correctement et convenablement sans faute de grammaire.

Ce processus se trouve bien éclairé par Richteriche qui déclare qu' : « *Un tel enseignement n'est pas sans problème, et il risque de se trouver dans une impasse s'il ne tdonne pas des pratiques pédagogiques, qui lui soient propres et si l'analyse des besoins langagiers et la détermination des objectifs continuent à se servir qu'à fixer d'avance des contenus en terme de composante de la communication que les apprenants ingurgitent telles qu'elles* » (R. Richteriche, 1985 .49)

II.3. Statut de l'enseignant

Dans une optique didactique centrée sur l'apprenant qui est un partenaire à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a un rôle primordial à jouer ; il est l'accompagnateur, le guide voire un passeur culturel.

II.3.1. Le rapport enseignant/ apprenant et l'organisation coopérative de la classe

C'est dans la classe et sous la direction de l'enseignant que vont se dérouler tous les apprentissages que ce soit à l'écrit ou à l'oral, d'où la nécessité de repenser à réhabiliter cette relation qui lie les deux partenaires du parcours pédagogique, celle-ci doit instaurer un climat de détente, de sympathie afin de déclencher librement l'expression langagière de l'apprenant et où il est amené à libérer et à faire ressortir ce qu'il a ultérieurement acquis en classe, dans une situation favorable : ou le rapport est cordial, détendu, et permettant ainsi à l'apprenant d'extérioriser sans crainte ses difficultés, à parler sur tout ce qui l'entoure.

C'est dans des conditions pareilles que: « *L'enfant restera spontané et il règnera dans la classe une atmosphère propice au plein épanouissement de chacun* » (C, **BUONOMO ; B, SEMANDISSE, 1988 .07**)

Ces données sont le socle sur lequel repose le principe de base des méthodes actives, or l'échange entre apprenant, enseignant et méthode active sont les deux faces d'une même médaille; ces méthodes prennent appui sur trois piliers qu'il est nécessaire d'analyser.

- la motivation :

C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles, de favoriser l'apprentissage que recouvre le verbe motiver. L'enfant n'apprend que ce qui suscite

son intérêt et affecte ses organes de sens, il n'acquiert réellement et de façon féconde que ce qu'il a choisi de faire.

A ce moment là, l'enseignant n'est pas censé intervenir afin de ne pas freiner l'initiative du jeune apprenant, mais ceci n'implique pas qu'il est abandonné ; ces méthodes tendent avant tout de prôner l'autodiscipline et l'effort volontaire et en aucun cas à un individualisme anarchique comme l'affirme Piaget : *« L'intérêt n'exclut en rien l'effort, au contraire, et une éducation préparant à la vie ne consiste pas à remplacer les efforts spontanés par les corvées, car si la vie comporte une part non négligeable de travaux imposés à côté d'initiatives plus libres, les disciplines nécessaires demeurent plus efficaces lorsqu'elles sont librement acceptées que sans cet accord intérieur »*(C, BUONOMO et B, SEMANDISSE, 1988 .07)

- La communication

La différence entre école active et école traditionnelle, consiste en l'instauration d'un climat et la réunion des conditions propices pour déclencher un véritable dialogue où chaque membre saura écouter l'autre.

Ces données s'opposent à celles émergées par l'école traditionnelle qui était qualifiée par l'oscillation de silences et de monologues guidés par l'enseignant, ou les élèves ne faisaient que dire ce que l'on attendait d'eux et non ce qu'ils avaient envie de dire.

- L'esprit d'équipe :

La classe doit contenir un groupe soudé, dynamique et coopératif où chaque membre est appelé à participer, à être responsable. Les apprenants doivent vivre la solidarité et découvrir les vertus du travail d'équipe. Il s'agit d'une technique qui forme des apprenants actifs, entreprenants, résolus, armés d'une forte personnalité, bien préparés à la vie et qui développe aussi l'esprit d'initiative, d'entraide, d'insertion sociale et de responsabilité dans l'exécution des travaux.

C'est ainsi qu'ils développent leur confiance en eux et avancent avec enthousiasme et engagement à l'égard de leurs co-équipiers.

II.3.2. Disposition de la classe afin de favoriser les situations de communication

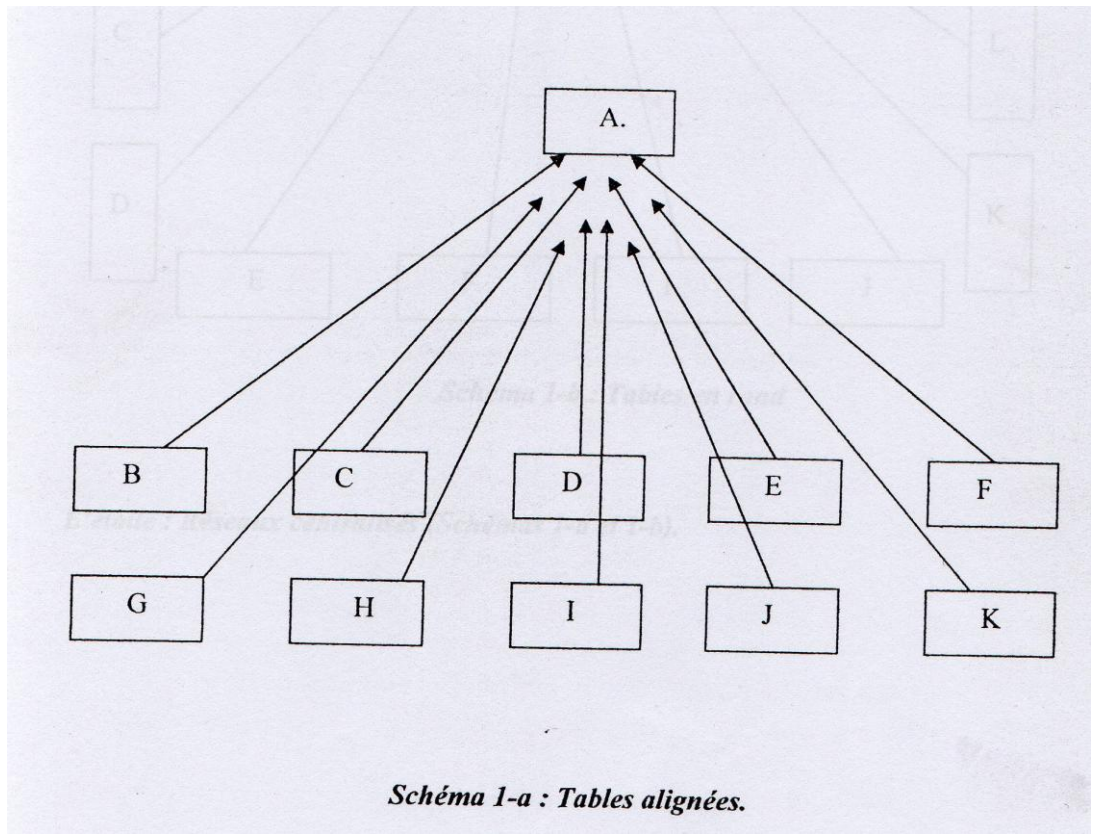
Afin de créer et de favoriser des interactions entre les apprenants, et entre les apprenants et leur enseignant, dans des circonstances qui leur évitent les déplacements lors des travaux de groupe et que chacun voit le tableau, il est nécessaire d'arranger les tables de façon adéquate. A ce sujet, Michel Barlow affirme que « *La disposition d'un groupe dans l'espace est un facteur de son efficacité, dans la mesure où il facilite les échanges verbaux et par la même, la cohésion entre les personnes.* » (M. **BARLOW**, 2000. 46)

De leur part, René Charles et Christines Williame pensent que les réseaux de communication influencent les travaux des apprenants, ils proposent quatre types de dispositions différentes:

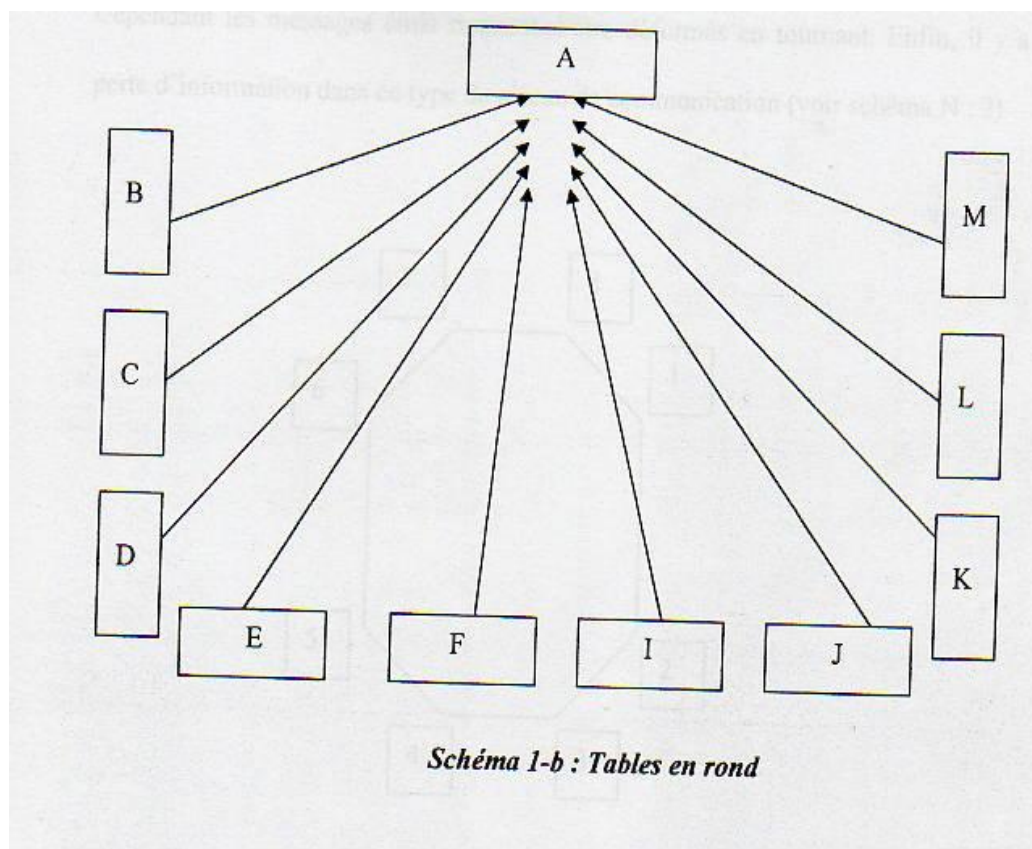
II.3.2.1- L'étoile

C'est une disposition qui n'offre pas les mêmes chances de participation pour tous les membres du groupe, le leader se situe au centre des échanges, centralise les interventions et les renvois aux membres du groupe.

Cette organisation nous rappelle l'exemple de la classe traditionnelle où le maître a l'exclusivité de l'initiative et réduit ainsi les apprenants à de simples exécutants. Dans ce type de structure, les erreurs de compréhension de la part des apprenants persistent puisque les échanges se font uniquement avec le leader.



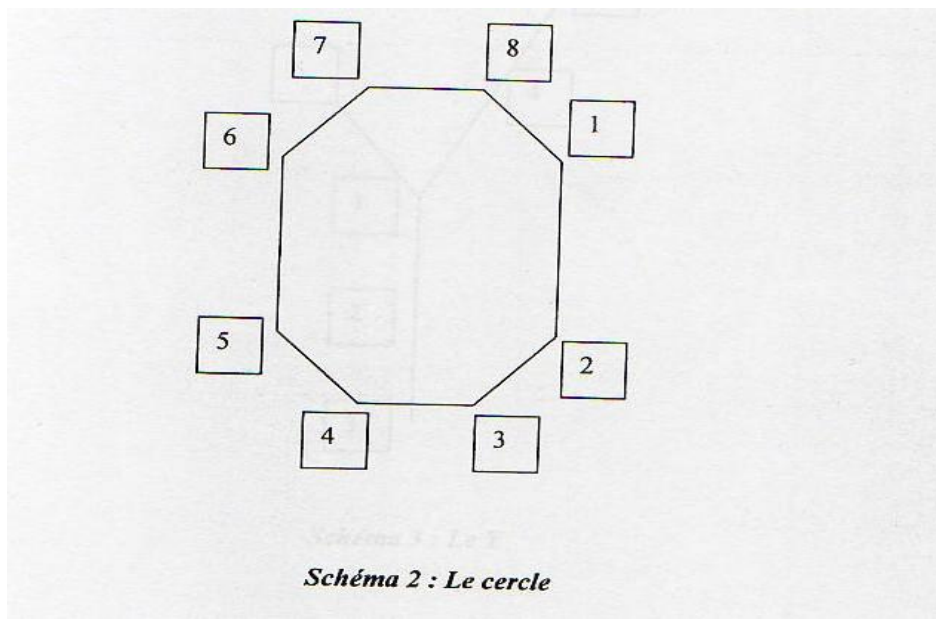
(C.RENE ; W.CHRISTINE ,1994.60)



(C.RENE ; W.CHRISTINE ,1994.60)

II.3.2.2- Le cercle

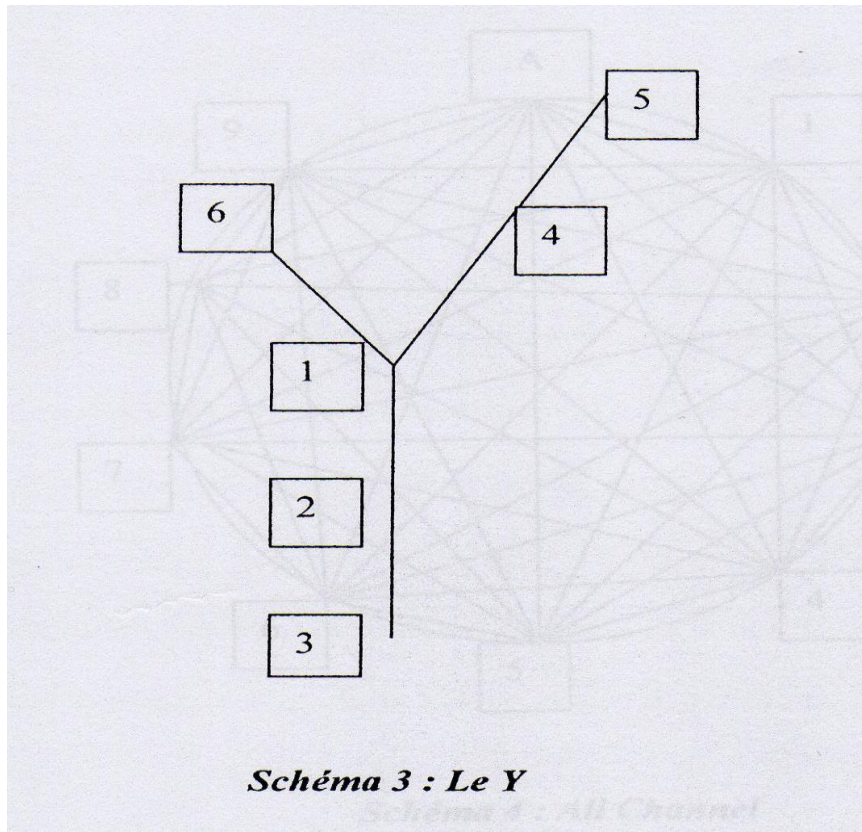
Dans ce réseau de communication, les interactions se font de voisin à voisin, il n'y a pas de relations transversales, il y a aussi perte d'information dans ce type d'échange du au fait que le message risque d'être déformé en passant d'un membre à un autre.



(C.RENE ; W.CHRISTINE ,1994.60)

II.3.2.3. Le Y

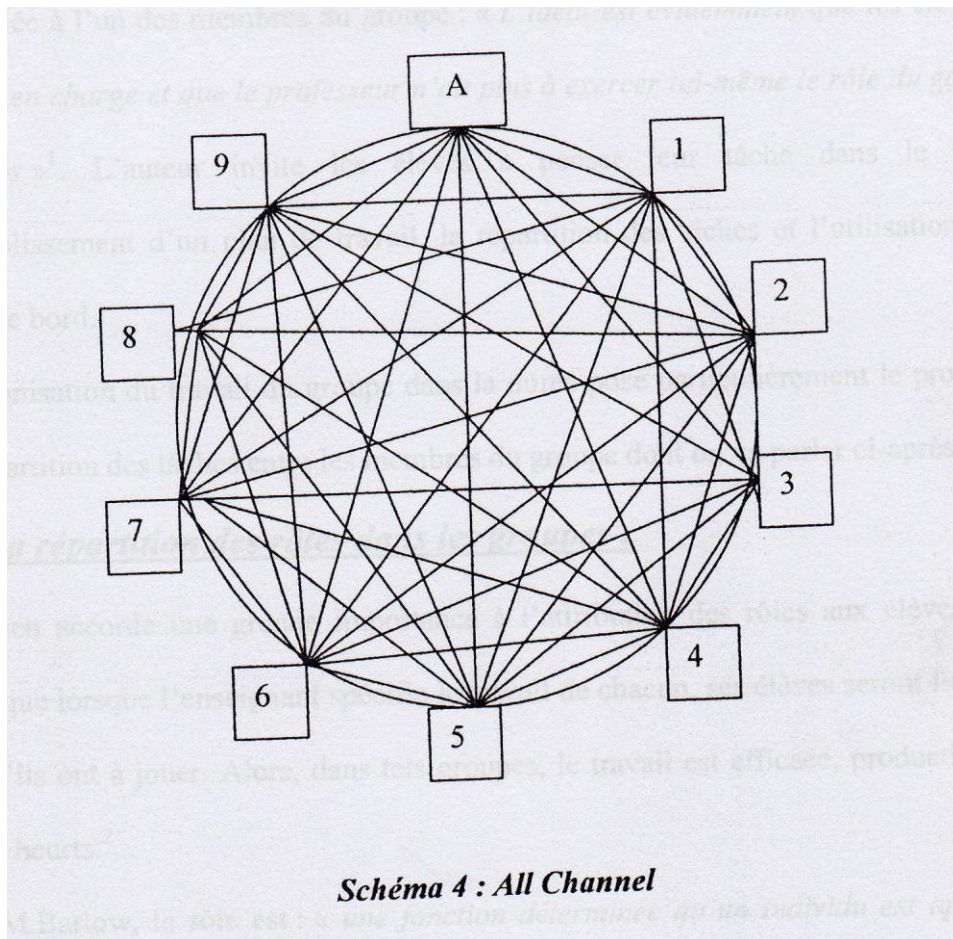
Dans ce type de réseau le rôle du leader est central puisqu'il est placé à l'intersection des différents sous groupes.



(C.RENE ; W.CHRISTINE ,1994.60)

II.3.2.4. All Channel

Ce réseau de communication est sans doute le plus favorable puisque tout le monde communique avec tout le monde, les membres du groupe classe prennent tous leur temps à discuter une décision avant qu'elle ne soit réalisée.



(C.RENE ; W.CHRISTINE ,1994.61)

II.3.3. Rôle de l'enseignant

On ne peut observer le déroulement d'une classe de langue sans être frappé par la prestation quantitative et qualitative qu'exerce l'enseignant.

Il a l'exclusivité de toutes les interactions, son temps de parole, a la part du lion comparée aux modestes interventions des apprenants peu de temps est consacré à leurs expressions, qui ne consistent dans la plupart des cas qu'à répondre aux questions posées par l'enseignant, ou à exécuter les ordres qu'il leur dicte. De ce fait, il est illusoire de croire que ce cadre rigide peut développer l'expressivité de l'apprenant et lui faire acquérir une compétence de communication.

Dans le but de libérer les apprenants de l'austérité qu'engendre la structure rigide de la classe, et de leur permettre de communiquer, il est préférable de répartir le groupe classe en petit groupe qui leur donnent l'impression de vivre une véritable interaction sociale. Une telle situation d'apprentissage exige un inversement de rôle de la part des deux axes nodaux du processus d'apprentissage.

L'enseignant est amené à se démunir volontairement de ses pouvoirs de chef d'orchestre, puisque le travail d'équipe doit se dérouler dans un climat où règne une tolérance, une franchise et une liberté d'expression qui encourage chaque apprenant à participer selon ses capacités et où les chances sont égales pour tous les membres du groupe.

Dans ce contexte, François WEISSE affirme qu' « *Il est certain que l'approche ludique peut enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, quelquefois un arbitre, souvent une personne ressource, une espèce*

de dictionnaire ambulant que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices » (F.WEISSE, 1983 .8)

De plus que, la participation de l'adulte au jeu doit être discrète et émane d'une initiative de la part des apprenants, il est souhaitable dans ces cas de laisser aux enfants leur tranquillité. Cela ne signifie en aucun cas que l'enfant est abandonné dans le brouhaha, mais l'enseignant est appelé à faire vivre par sa personnalité, une ambiance, où l'enfant apprend avec plaisir et enthousiasme, Ces conditions sont déterminantes pour la réussite du jeu.

Un enseignant qui aborde ses apprenants avec souplesse, stimule chez eux des attitudes positives tandis qu'un enseignant ferme suscite chez eux des comportements catégoriques et agressifs ; la valeur de l'adulte ne se situe pas dans l'acquisition par la technique mais plutôt dans le reflet de son équilibre personnel, de son épanouissement, de l'amour qu'il éprouve à la vie et aux autres.

Sur le plan didactique, la tâche de l'adulte réside en l'organisation de l'espace, du temps et des groupes avec souplesse. Nous illustrons nos propos par un texte de l'INDRP « *Le maître est celui qui libère, qui organise et qui observe, c'est par une compréhension fondée sur l'encouragement, la motivation, l'activité, la confiance amicale, sans reléguer l'usage correct et aisé du langage élaboré, que pourra être mise en pratique une meilleure communication » (B.SEMANDISSE; C.BUONOMO,1988 .09)*

II.3.4. Rôle de l'apprenant: Cet autre partenaire

Chacun de nous possède un système d'adaptation qui conditionne ses actes, cette adaptation se perfectionne en prenant appui sur des démarches de pensée (observation, constat, analyse, prise de décision...) C'est cette hiérarchie qui forme l'évaluation.

L'attitude d'évaluer existe chez tout apprenant ou partenaire éducatif, de façon qu'il sait volontairement ou inconsciemment s'il y'a réussite ou échec. Contrairement à ce que l'on croit, l'évaluation reconnaît un véritable regain d'intérêt chez les jeunes apprenants, ils aiment être corrigés, évalués, se comparer aux autres, identifier leurs similitudes, leurs divergences, leurs points forts et leurs points faibles afin de pouvoir aller vers l'avant et franchir un pas dans leurs apprentissages.

C'est ce que souligne Louis Porcher quand il déclare que les nouveaux apprenants sont pressés en un autre sens, ils ont envie de tester dès le début des apprentissages, leurs aptitudes avec la réalité d'une communication dans une langue étrangère.

Ces apprenants veulent aussi mesurer leur habileté, car les langues sont vécues en tant que technique et non en tant que savoir. Il est préférable par conséquent, de placer les apprenants, dès le début des apprentissages dans des situations d'évaluation réelles et non académiques, en les comparant à des locuteurs natifs.

L. PORCHER ajoute aussi, que la demande d'évaluation émanant des apprenants est un phénomène nouveau et très significatif. Ce qui est nouveau est de pouvoir se tester même au niveau zéro des acquisitions, foncer d'emblée pour s'approprier les connaissances acquises et celles qu'il faut acquérir.

II.3.4.1. L'évaluation de l'expression orale :

L'oral est difficile à évaluer, du moment qu'il s'agit de production éphémère, d'analyser un savoir faire achevé, sans trace écrite, comment rendre compte des barrières de difficultés qu'affronte et surmonte l'apprenant.

Le premier critère à retenir est le caractère spontané et la fréquence des expressions, qui reflètent l'enthousiasme le plaisir et les prises de risque de chaque élève à s'essayer de parler.

Le deuxième critère qu'il est nécessaire de citer est celui de la qualité des interventions des apprenants.

On ne peut observer les interactions des apprenants sans poser quelques interrogations. D'abord l'apprenant peut-il utiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales et lexicales pour énoncer une phrase correcte ? Puis on se demande aussi si l'apprenant est capable d'enchaîner plusieurs phrases pour produire un discours. Enfin, nous nous interrogeons si cet apprenant est amené à exploiter ses connaissances préalables à bon escient, dans le but de s'imposer en prenant place dans un échange verbal en situation de groupe.

Il y a des modalités spécifiques à l'évaluation de l'oral, celle-ci peut s'effectuer tout au long des séances de façon informelle pendant la lecture des réalisations collectives des travaux de groupes, quelques apprenants dévoilent le fruit de leurs travaux devant l'ensemble de la classe, cette démarche a pour bénéfice de banaliser l'erreur, d'autant plus qu'elle permet d'installer deux compétences en parallèle ; la compétence linguistique et la compétence socioculturelle.

L'évaluation peut aussi être la base d'un enregistrement après lequel les apprenants s'écouteront et se rendront compte de leurs propres lacunes à partir de critères précisément préétablis.

On peut aussi tester les capacités des apprenants en ayant recours à une grille d'autoévaluation à travers laquelle l'apprenant identifie ce qu'il a appris, les progrès

effectués, les difficultés rencontrées,..., et c'est de cette manière que l'apprenant apprend à apprendre et devient réellement acteur de son apprentissage.

II.4. Quelques principes pédagogiques de libération de l'expression orale

Un apprenant autonome et acteur de son apprentissage doit s'affranchir de tout obstacle entendant son expression orale synonyme de liberté. Pour ce faire, cet apprenant doit user de stratégies susceptibles de réaliser cette liberté.

II.4.1. Les stratégies à favoriser

Si l'on observe les apprenants prendre la parole dans un cours de FLE, on est frappé par leurs comportements, la majorité d'entre eux sont réticents à participer, cette attitude est traduite par plusieurs comportements : mains moites, gorge nouée, le sang aux joues, bégaiement.

Même si l'enseignant se montre encourageant, débonnaire en ayant recours à tous les moyens pour les faire participer. On sent aussi que certains apprenants s'enfoncent derrière le dos de leurs camarades pour échapper à la consigne de répondre.

Afin de surmonter les obstacles que rencontre l'apprenant à l'oral et de faire face à ces multiples freins, On peut agir directement sur leurs causes.

Au niveau individuel, il est nécessaire de porter un jugement favorable sur soi-même et d'accepter sa propre personnalité. Chacun a au fond de lui une vue positive de soi-même, nécessaire pour assurer un équilibre psychique, mais elle augmente ou diminue en fonction des interactions que l'on fait avec les autres, leurs jugements affectent le notre et intègrent les normes de la société qui nous dictent ce qu'on est censé être et ce qu'on est censé dire.

Cette vision est définie par Sorez qui voit qu' « *On n'accepte réellement, on n'exprime qu'une partie de ce qu'on est ; pour libérer l'expression, il faut donc favoriser une acceptation plus totale de soi-même* » (H. SOREZ, 1995.13)

Toute apprenant est appelé à convaincre la peur pour qu'il puisse participer et s'exprimer en classe ; cette expression demeure essentielle pour prétendre être au sein du groupe classe. Pour ce faire, il faut :

- * Encourager l'envie de communiquer en chassant la peur devant autrui.

Notre envie de prendre la parole peut être stoppée par des facteurs qui nous échappent et que nous ne pouvons pas contrôler, telle l'appréhension face aux autres par la crainte d'être jugé.

Afin de donner naissance à un élan devant autrui, il est favorable de briser la glace et de créer des occasions de vaincre cette peur et de renforcer ainsi l'image positive que l'on se fait de nous mêmes puisque tout est interdépendant.

- * Susciter des interrogations, sur les raisons des difficultés éprouvées.

L'apprenant est éponge absorbante de tout ce qui l'entoure, les expériences et évènements quotidiens l'influencent inconsciemment, c'est la réflexion qui nous permet de nous éloigner des situations, des expériences et des gens qui nous ont partiellement déterminés.

A ce sujet Sorez rajoute qu' : « *En cela la réflexion constitue un certain apprentissage de la liberté, pour libérer l'expression, il faut donc donner des supports en vue de cette réflexion* » (H. SOREZ, 1995.14)

- * Encourager l'action libératoire: la parole est un acte qui doit se dérouler dans une liberté absolue puisque c'est cette liberté qui domestiquera peu à peu la crainte de

s'exprimer en donnant aux apprenants une multitude d'occasions de: « *passer à l'action et relier la parole à un processus général de créativité* » (H.SOREZ, 1995.14).

* Revaloriser la place des compétences:

Pour évaluer le niveau d'apprentissage d'une langue étrangère, le premier critère est de savoir s'exprimer, cette faculté est celle qui provoque le plus d'anxiété de la part des apprenants qui ne sont pas appelés à utiliser la langue étrangère pour la survie, puisqu'ils sont des pays non francophones, le rôle de l'école est primordial pour placer et développer des compétences réceptives (écouter et lire) au biais desquelles l'apprenant renforce sa confiance en soi.

II.4.2. Activités sollicitant la motivation des apprenants:

(Travaux de groupe, la simulation : libération de la créativité).

II.4.2.1. Les exercices de simulation

La classe et le cadre rigide qu'elle engendre dans certaines situations d'apprentissage ne permettent pas de déclencher une interaction authentique dans la plupart des cas.

La didactique des langues étrangère s'est attelée à la tâche et a donné naissance à des techniques de simulation dans le but d'offrir aux apprenants une multitude de situations auxquelles ils seront confrontés et dans lesquelles ils auront obligatoirement recours à employer la langue étrangère, ces techniques permettent aux apprenants de faire ressortir et d'exploiter à bon escient leurs talents théâtraux.

Ces exercices ont plusieurs formes:

- Exercices de dramatisation dans lesquels chaque apprenant peut jouer un rôle, dont il reproduit des dialogues utilisés dans les méthodes actuelles.

- Petits sketches ou saynètes qui sont le fruit de l'imagination des apprenants, écrits, mis en scène et joués devant leurs camarades.

- Jeux de rôle ou rien n'est préparé à l'avance, on attend de l'apprenant d'interagir d'une façon naturelle et spontanée comme dans un dialogue normal.

D'autre part, il y a les exercices de créativité qui permettent aux apprenants de mobiliser le vocabulaire et les structures déjà acquises, en classe, en les faisant sortir du cadre dans lequel ils ont été appris. Cette utilisation personnelle contribue à consolider : « *le palier capital de tout apprentissage* » (F.WEISSE, 1983 .08)

Ce seuil est difficile à atteindre, si l'on utilise les exercices proposés par les méthodes actuelles.

A ces techniques précédemment citées s'ajoutent deux autres qui semblent les plus adéquates pour déclencher une interaction aussi authentique et impliquante que possible et que nous tenterons de survoler le remue méninge et le jeu de rôle.

II.4.2.2 Le remue méninges

Ce terme provient du mot américain « *brain -storming* » traduit par Louis Armand, et calqué sur l'expression française « *remue-méninges* ». Ces exercices ont pour objectif d'inventer rapidement des solutions pour résoudre un problème ou un conflit.

Le principe du jeu consiste à placer l'apprenant dans une situation problème qu'il soit réel ou imaginaire tel que : vous devez interviewer un joueur connu « *Zidane* ». Que lui poseriez-vous comme questions ?

Cet exercice se déroulera en quatre étapes principales.

D'abord, l'enseignant attend de l'apprenant qu'il propose toutes les possibilités imaginables, qu'elles paraissent adéquates ou inadéquates et qui lui passent par la tête et qui seront portées par la suite au tableau sous forme de mots clés sans aucun commentaire magistral.

Puis, dans le souci de susciter une interaction qui implique tous les apprenants, il est nécessaire que les apprenants s'interrogent mutuellement sur le choix des solutions proposées et qu'ils n'ont pas compris ou sur lesquelles ils aimeraient avoir plus de détails,

Pour encourager les apprenants à communiquer, l'enseignant doit instaurer un climat où toutes les réponses sont acceptées.

Ensuite, le groupe classe est réparti en petit groupe de quatre à cinq apprenants qui se mettront d'accord pour le choix de cinq solutions proposées, ou en inventer d'autres qui émanent d'un consensus collectif.

Enfin, chaque groupe passera au tableau pour porter ses propositions et qu'il commentera à l'aide de l'un de ses membres qui est chargé de justifier son choix.

Le remue-méninges, peut être utilisé d'une variété de manière, pour faire démarrer un débat, ou pour déclencher la créativité des apprenants en produisant une liste d'arguments.

On peut se contenter dès la première étape et s'en passer des autres, celle-ci permettra de faire l'inventaire rapide de plusieurs solutions possibles.

II.4.2.3. Le jeu de rôle

Ce jeu a pour objectif d'entraîner les apprenants à réagir spontanément dans différentes situations de communication. Le déroulement consiste à inventer une

situation conflictuelle qui implique toute la classe. L'enseignant a pour rôle d'exposer le problème, de désigner les personnages sans donner des détails sur le comportement de chaque participant, il se contentera de présenter le jeu de rôle en mettant l'apprenant dans une situation qui l'incite à réagir comme la situation proposée par F.WEISSE.

« Votre fille a 20 ans, elle vous annonce au cours d'un repas en famille qu'elle va partir en France avec des amies » (F.WEISSE.13)

Il est favorable pour ces exercices de laisser aux apprenants quelques minutes de réflexion sur le problème, puis leur demander de choisir un rôle, ensuite disposer le décor nécessaire au jeu pour donner l'impression qu'il s'agit d'une situation réelle, enfin le jeu commence !

Les apprenants ne doivent pas se sentir dans un carcan qui les oblige à continuer, ils pourront s'arrêter quand ils voudront mais aboutir à une solution ou un compromis.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de soulever certaines causes de la communication défectueuse dont souffre l'apprenant; ces causes sont de différentes sortes, elles sont psychologiques, institutionnelles ou culturelles.

Afin de favoriser un inter échange et une dynamique de parole dans la classe, nous avons tenté dans un deuxième temps de proposer quelques principes pédagogiques en guise de remédiation ; les travaux de groupes, la simulation et les activités de créativité et de libération de la parole.

En effet, le choix de ces activités a été guidé par une double nécessité ; aider les apprenants à prendre confiance en eux, à trouver leur place dans le groupe classe et à redéfinir notre rôle, en tant qu'enseignants, et c'est ce qu'on essayera de vérifier dans la partie pratique.

CHAPITRE

3

*« La théorie nourrit la pratique, mais la pratique
vient corriger la théorie » Mao Tsé TOUNG .*

DIDACTISATION ET ACTIVITES LUDIQUES

Introduction :

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

Pour ce faire c'est notre modeste expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire et qui a duré six ans qui nous a incitée à s'intéresser à l'oral en classe de langue, considéré comme vecteur de base dans l'enseignement/apprentissage de toute langue entre autre le FLE.

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

Cependant les apprenants sont restés timides bégayent, et continuent à montrer un manque d'imagination et de créativité interprétés par une anxiété à s'exprimer devant leurs camarades et à prendre l'initiative de parler. Nous pensons que pour favoriser une interaction et une dynamique de parole dans la

classe du FLE, le recours à des exercices de libération et de créativité, le remue méninge et le travail de groupe est indispensable.

Nous voyons que ces activités constituent le meilleur moyen d'impliquer l'apprenant dans ses apprentissages et lui permettent de ressortir ses potentialités langagières. C'est ce que **Jean HENRIOT** affirme : « *Il n'est pas question de dire aujourd'hui que le jeu n'est pas une activité sérieuse, le jeu est probablement le moins signifiant des actes. Jouer ce n'est pas ne rien faire et parfois c'est même travailler plus intensément que dans des situations banalement appelées : situation de travail.* » Cité par (S. de graève, 1996.21)

Dans le souci de mesurer l'efficacité de cette stratégie dans la libération de la compétence langagière de l'apprenant et parallèlement à hypothèse émises, nous avons réalisé une expérimentation à l'école « *El hadaik 1* », avec des apprenants de quatrième année primaire.

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

III.1. Activités ludiques et univers classe FLE

La classe de FLE est l'espace propice pour vérifier l'efficacité des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère. Pour notre expérimentation nous essayerons d'examiner de près l'efficience de ces outils en vue de la mise en place des compétences en rapport avec la créativité et l'imagination.

III.1.1. L'échantillon

Avant d'amorcer notre champ expérimental et de soulever le voile sur les objectifs que nous projetons atteindre, il s'avère pertinent de décrire le groupe classe avec lequel nous avons travaillé et qui nous a servi comme moyen de collecte des données.

Le groupe sélectionné sera représentatif des élèves de 4AP de l'école : *El hadaik 1* qui se situe dans un quartier défavorisé de la wilaya de *Batna*, avec des apprenants au niveau que nous avons jugé moyen et hétérogène et dont la majorité pour ne pas dire la totalité provient d'un milieu socioculturel défavorisé comme on l'a déjà mentionné.

Le groupe sélectionné pour l'expérimentation se compose de 20 apprenants de 10 garçons et 10 filles.

Cette population était sollicitée individuellement lors des activités de remue méninge et de créativité, puis scindée en cinq (5) groupes homogènes comprenant quatre (4) apprenants pour chaque groupe lors des travaux de groupes. La moyenne d'âge des apprenants du groupe expérimental varie de huit à dix ans :

-02 apprenants de 8 ans.

-17 apprenants de 9 ans.

-Enfin 01 apprenant dont l'âge est 10 ans puisqu'il a redoublé sa deuxième année primaire

III.1.2. La démarche de l'expérimentation

C'est à la lumière des supports proposés dans les manuels scolaires et guide du maître de la 4^{ème} Année Primaire que nous avons pu constater la nécessité de recourir aux activités ludiques considérées comme meilleur moyen de motivation à cet âge là.

Au départ nous avons pensé que le fait de programmer une activité sous forme de jeu suffisait à elle seule de déclencher l'expressivité de l'enfant, de ressortir ses pré requis mais le résultat était que tous les apprenants était excités et voulaient tous parler dans le brouhaha ; un grand vacarme régna dans la classe parfois juste pour participer d'où la nécessité de repenser à préparer avec attention et beaucoup de réflexion ce qui va être réaliser comme activités ludiques dans le but d'atteindre les objectifs de notre recherche tracés au préalable.

Dans le souci d'approfondir nos connaissances théoriques et de rassembler les éléments de base pour consolider et nourrir notre pratique, On a reporté la réalisation de notre expérimentation de deux mois après, dans le même établissement que nous exerçons et avec le même groupe classe.

Notre expérimentation s'est déroulée au mois de Mai 2007, elle a duré deux mois de réflexion et de calcul, pour aboutir à notre protocole expérimental.

Elle comprend trois enregistrements où sont exploitées trois activités du programme de quatrième année primaire :

- l'expression orale.
- La comptine.
- l'exploitation d'un support visuel.

III.1.2.1. Etapes de l'expérimentation

- ***Une phase de discussion :***

Elle a pour but de motiver et d'impliquer les apprenants en les interrogeant sur le type d'activités qu'ils aimeraient avoir et la démarche de travail qu'ils préfèrent et qui les motivent à apprendre.

- ***une phase de planification :***

Cette phase a pour objectif d'expliquer les trois activités, les objectifs à atteindre, la démarche à suivre, le rôle assigné aux apprenants, ce qu'on attend d'eux dans un premier jet. Elle comprend aussi la constitution des groupes et l'aménagement de la classe.

- ***Une phase de réalisation :***

Responsabiliser les apprenants sur leur rôle ; ces apprenants sont censés s'exprimer en français et s'entraider pour réaliser un travail de groupe. L'enseignant veillera aussi à leur servir de dictionnaire ambulant qu'ils n'hésiteront pas à consulter et à n'importe quel moment.

III.1.2.2. Les activités ludiques : critère de choix

Le jeu procure avant tout du plaisir chez l'enfant, en plus, le français, chez la majorité des apprenants, demeure une discipline nouvelle qu'ils vont acquérir et cette nouveauté suscite l'intérêt de ces derniers. De là, l'exploration d'une nouvelle langue avec des supports originaux et inhabituels ne fait qu'accroître leur enthousiasme et curiosité.

Pour ce faire, nous pensons que les activités ludiques sont des moyens susceptibles de réaliser de tels objectifs et surtout celui d'apprendre en éprouvant du plaisir. En effet, l'apprentissage et la motivation vont de paire, Plus les apprenants sont motivés, plus l'apprentissage est aisé. Le plaisir sous tend tout apprentissage.

Nous pouvons énumérer les activités ludiques qui seront traitées dans ce modeste travail de recherche :

- *L'exploitation d'un support visuel* (le jeu des métiers : le remue-méninges).

L'objectif de cette activité est de déclencher une communication authentique et impliquant les apprenants dans une situation à résoudre un problème.

L'apprenant est appelé à mobiliser ses compétences langagières pour ressortir les noms des différents métiers qu'il connaît dans un premier temps puis à l'aide de quelques flashcards représentant des outils, matériaux, instruments,...

Il est sollicité à identifier le métier et le matériel adéquat pour donner une phrase cohérente.

Exemple : le médecin utilise le stéthoscope pour examiner les malades.

- ***Le poème :***

Créer un poème collectif où chaque apprenant donne une phrase qui contient un nom propre (le sien ou celui d'un camarade, de quelqu'un qu'il connaît), puis indique une action qu'il fait en respectant la rime et la musicalité.

L'exploitation de la chanson et du poème en classe de langue ouvre une parenthèse dans l'enseignement/apprentissage du FLE et ne fait qu'accroître l'intérêt des apprenants.

- ***Le travail de groupe :***

Ce travail consiste à compléter les légendes d'une bande dessinée muette et à faire parler deux personnages familiers aux apprenants (maman et bébé Pingouin « frisket »).

Ce support fournit aux apprenants d'une part l'accès au sens grâce aux illustrations et vignettes et d'autre part une motivation qui atteint son paroxysme, suscitée par les illustrations comiques, les onomatopées et les couleurs qu'elle contient.

III.2. Démarches pédagogiques et activités ludiques

III.2.1. Fiche pédagogique n°01

Les remue-méninges :

Durée : 01 heure

Thème : Le jeu des métiers.

Support : Flash-cards représentant des outils, matériaux, instruments.

Objectif : -impliquer les apprenants dans un échange.

- Prendre appui d'image pour extérioriser une pensée.
- Faire preuve d'imagination et d'initiative.
- Fabriquer des phrases à partir de stimuli visuels et réagir de façon spontanée.
- Participer à une véritable interaction dans la salle de classe.

Déroulement de l'activité

- On demande aux élèves de proposer les noms des métiers qu'ils connaissent sous forme de remue-méninges.
- Inscrire la liste des métiers proposés au tableau.
- Compléter la liste selon les besoins et les demandes des apprenants.

Liste proposée

L'infirmier, le fermier, le boulanger, le peintre, le coiffeur, le dentiste, le docteur, le policier, le pilote, le facteur, le maître...

- A partir de cette liste ou d'une liste similaire, on passera à l'étape suivante.
- On va expliquer aux apprenants que pour chaque métier, on utilise un instrument, un outil ou un matériel pour fabriquer, préparer, réparer ou monter un objet.
- Utiliser des flashcards représentant de différents instruments que les apprenants vont nommer.

-Inciter les apprenants à identifier et associer le matériel affiché au matériel adéquat.

Exemple : le rabot.....le menuisier.

La machine à coudre.....la couturière.

-On est censé répondre aux besoins langagiers des apprenants pour fournir les mots qu'ils ne trouvent pas.

Exemple :

Préparer, monter, fabriquer, dessiner, coudre,...

-On dispose les mots au tableau, les uns après les autres ainsi les apprenants seront capables de réunir tous les éléments de sens pour proposer une phrase cohérente.

Exemple :

Le médecin utilise le stéthoscope pour examiner ses malades.

-Ecouter les propositions des apprenants, les porter au tableau.

-Faire passer un apprenant au tableau, il montre une flashcards et interroge ses camarades sur la phrase interprétée.

-Les apprenants ont vivement participé à cette activité, malgré sa simplicité, l'image a stimulé l'attention des élèves, c'était pour eux un éveil de l'imagination et un support très important de motivation.

III.2.2. Fiche pédagogique n°02

Le travail de groupe :

Thème : la BD.

Titre : Maman et bébé pingouin « frisket »

Durée : 01 :30mn.

Objectifs :

- Compléter les légendes d'une BD muette.
- Repérer dans la BD, les vignettes correspondantes à chacune des étapes du schéma narratif.
- Identifier les indices qui expriment les sentiments (typographie, dessin, indices, spécifiques).
- faire parler des personnages.
- Lire et jouer la BD.

Déroulement de l'activité :

1^{er} moment :

- Eveil de l'intérêt : on part du principe que les apprenants ont déjà vu des BD et connaissent leurs caractéristiques.
- Qui sont les personnages de cette BD.
- Combien de vignettes y a-t-il dans cette BD ?
- Comment sont ces personnages ?
- Que trouve t-on dans une BD ?

2^{ème} moment :

Exploitation de la BD.

-La planche de BD est distribuée aux apprenants qui sont répartis en cinq (5) groupes de quatre (4) apprenants, pour observer les vignettes muettes.

-On interroge les apprenants pour solliciter leur créativité en essayant d'imaginer les séquences de l'histoire.

-Les élèves disent ce qu'ils ont compris de l'histoire.

-On exploite la BD image par image, cette activité va provoquer une demande de vocabulaire chez l'élève et à partir de là :

-nous inventons toute une histoire, en même temps nous les corrigeons en donnant le vocabulaire qui manque.

- on demande aux apprenants de se concentrer sur les détails de chaque vignette (le visage, l'humeur,...) pour qu'ils s'expriment le plus spontanément possible, c'est l'occasion d'inventer durant l'échange et de se corriger pour perfectionner l'oral.

-Chaque groupe inscrira les légendes de la BD sur une feuille.

3^{ème} moment :

Mémorisation :

-On demande à l'apprenant dans un premier temps de lire les légendes et d'observer les vignettes pendant 5 minutes, puis de tourner les feuilles.

-Il doit retrouver le déroulement de l'histoire à l'aide des éléments qu'ils ont mémorisés.

-On accepte toutes les interprétations et reformulations possibles.

-Cette phase de mémorisation permettra une transition à l'étape suivante, celle du jeu.

Jeux de la BD par les membres du groupe.

Comme critère de réussite des jeux, on propose les indications suivantes :

- Le nombre d'acteurs correspond à celui de la BD.
- Les rôles correspondent à l'histoire.
- Le premier «tableau» présente bien les éléments essentiels de la situation initiale du récit.
- Le déroulement est bien représenté dans l'ordre de l'histoire.
- Le dernier « tableau » présente bien les éléments essentiels de la situation finale du récit.

Déroulement du jeu :

- Les apprenants s'organisent et interprètent la BD devant leurs camarades, Cette tâche permet aux élèves de repérer les critères de réussite et la façon d'interpréter les informations pertinentes dans ce texte pour le jouer.
- On attend de l'apprenant une argumentation qui va de paire avec les éléments significatifs contenus dans les vignettes (indices, sentiments, gestes, déplacement dans les dessins,...etc.)
- Au fur et à mesure, en jouant les différentes scènes, un groupe d'élèves spectateurs désigné par l'enseignant prennent notes pour nommer le groupe qui a fait la meilleure interprétation.
- Le jury prend en compte les critères suivants :
- Les gestes traduisent chacune des actions.
- les phrases dites correspondent aux vignettes.
- Les attitudes des personnages interprètent les dessins et traduisent les sentiments.

III.2.3. Fiche pédagogique n°03 :

La créativité :

Thème : le poème.

Durée : 01 :30.

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à la fonction poétique de la langue française.
- Corriger les erreurs de prononciation à l'oral.
- Enrichir le vocabulaire de l'apprenant (acquérir des mots nouveaux).
- Cultiver la mémoire auditive de l'apprenant.

Déroulement :

1^{ère} étape :

La mémorisation

- Le choix de la chanson et de la comptine pour travailler l'oral n'est pas anodin, ces dernières constituent un moment privilégié dans un cours de langue et qu'il ne faut pas assécher par des exercices de systématisation.
- Utilisation d'un appareil audio pour écouter la comptine ; « Il était un petit navire » chantée par des enfants pour éveiller leur curiosité, ils n'attendaient qu'une chose : écouter ce qu'on allait leur proposer.
- Faire écouter la chanson plusieurs fois et demander aux apprenants de noter les mots qu'ils entendaient.
- Ils ont repéré des mots qu'ils ont déjà rencontré en classe en étudiant le projet ayant trait au voyage comme : navire, voyage, vivre, naviguer,...)

- Par la suite, les apprenants s'entraînent à prononcer correctement plusieurs fois les mots trouvés pour s'initier aux particularités phonologiques de la langue française.

-Il est à signaler qu'on n'écrit pas les mots au tableau car notre objectif n'est pas la dictée mais d'amener l'apprenant à prononcer et à comprendre des mots contenant des phonèmes inexistant dans sa langue maternelle et qui vont lui servir comme point d'appui à l'expression orale, et de rendre la langue enseignée moins étrangère.

-Reprendre la comptine en l'écoutant encore une fois, strophe par strophe, les élèves répètent, (insister sur la prononciation phonétique).

-Mémorisation par répétition qui s'effectue en dernière partie de cette séance, ce qui permet un entraînement verbal aux réflexes de l'oral qui se pratiquent de manière ludique.

-Réciter la comptine par l'ensemble de la classe, pour la laisser sur une bonne diction.

2^{ième} étape :

Le prolongement :

-Afin de mobiliser le vocabulaire des apprenants et d'évaluer leur degré d'assimilation d'un texte poétique ; on leur a proposé de composer ensemble une petite comptine analogue.

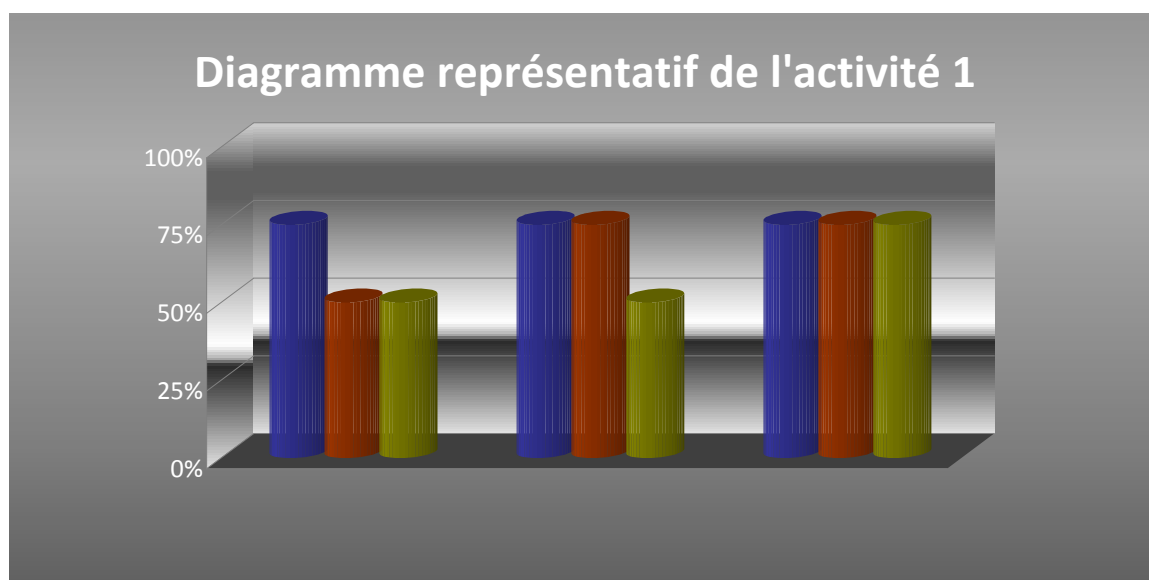
On a été étonné par cette effervescence de la part des apprenants à chercher des phrases dont la majorité étaient intéressantes vu leur niveau.

GRILLE D'OBSERVATION DE LA 1^{ère} ACTIVITE
Le remue-méninges (les métiers).

Critères	Indicateurs	Evaluation
Les contenus	- Le message est globalement compréhensible.	75%
	- La progression de la pensée est claire.	50%
	- L'apprenant a mobilisé ses connaissances.	50%
L'interaction	- L'apprenant participe activement.	75%
	- L'apprenant a pris des initiatives.	75%
	- L'apprenant a coopéré et partage ses connaissances avec ses camarades.	50%
La motivation (intérêt)	- L'apprenant est attentif et appliqué.	75%
	- L'apprenant montre de l'intérêt et de l'enthousiasme.	75%
	- L'apprenant est motivé par les activités proposées.	75%

Echelle d'appréciation :

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
100%	75%	50%	25%	0%

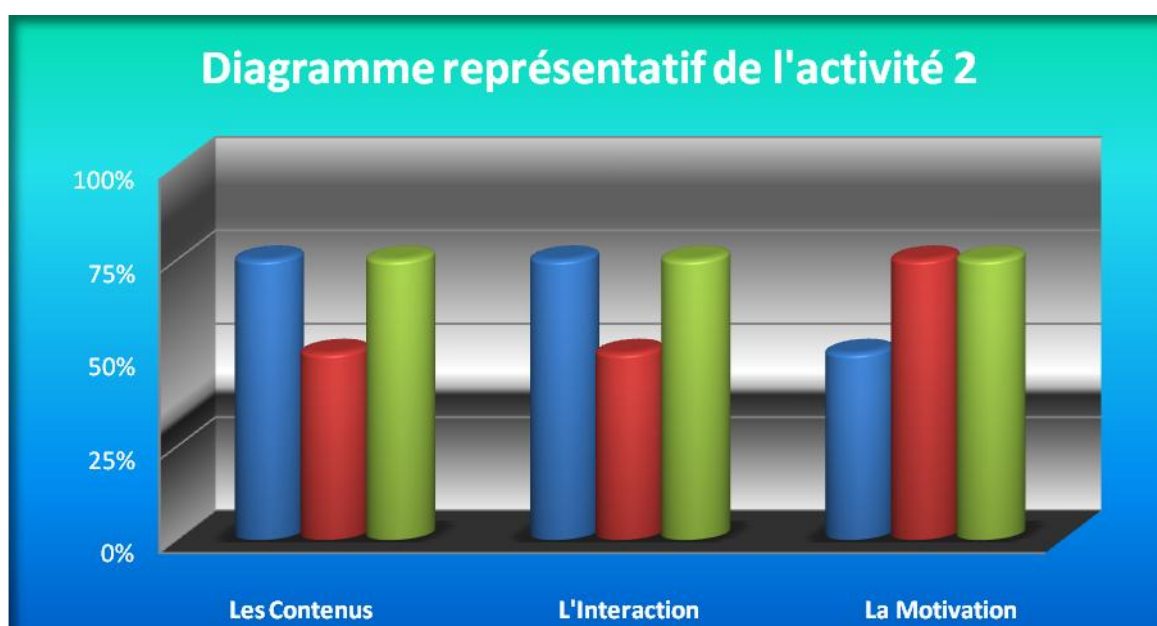


GRILLE D'OBSERVATION DE LA 2^{ème} ACTIVITE
Le travail de groupe (La BD)

Critères	Indicateurs	Evaluation
Les contenus	- Le message est globalement compréhensible.	75%
	- La progression de la pensée est claire.	50%
	- L'apprenant a mobilisé ses connaissances.	75%
L'interaction	- L'apprenant participe activement.	75%
	- L'apprenant a pris des initiatives.	50%
	- L'apprenant a coopéré et partagé ses connaissances avec ses camarades.	75%
La motivation (intérêt)	- L'apprenant est attentif et appliqué.	75%
	- L'apprenant montre de l'intérêt et de l'enthousiasme.	100%
	- L'apprenant est motivé par les activités proposées.	100%

Echelle d'appréciation :

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
100%	75%	50%	25%	0%

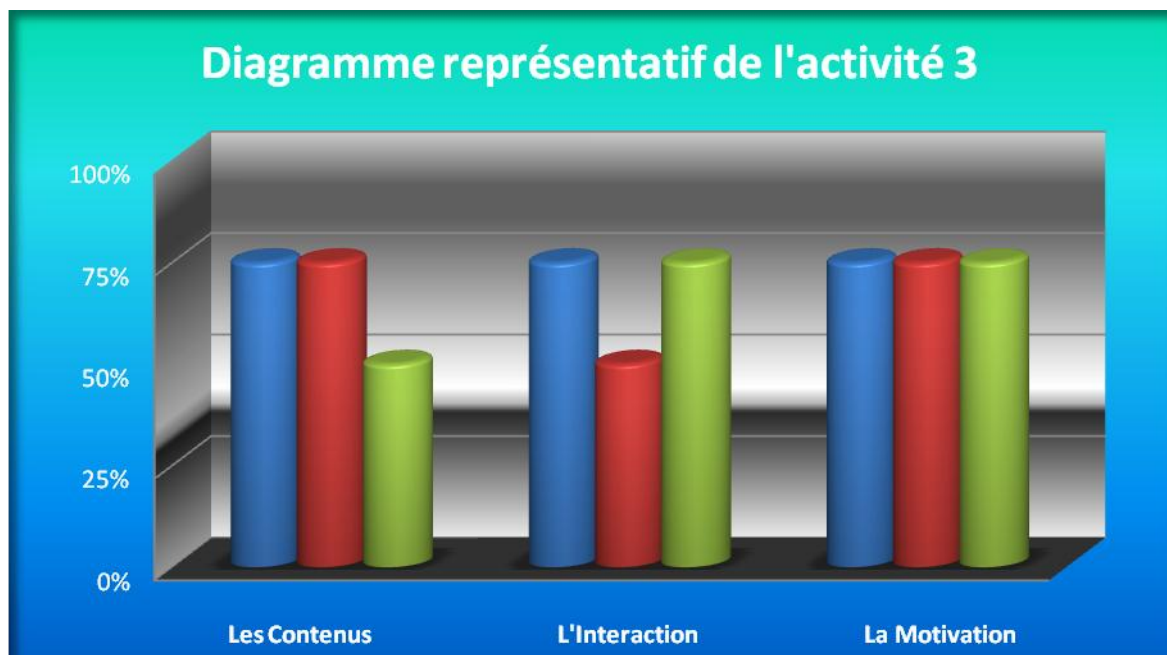


GRILLE D'OBSERVATION DE LA 3^{ème} ACTIVITE
(Le poème)

Critères	Indicateurs	Evaluation
Les contenus	- Le message est globalement compréhensible.	75%
	- La progression de la pensée est claire.	75%
	- L'apprenant a mobilisé ses connaissances.	50%
L'interaction	- L'apprenant participe activement.	75%
	- L'apprenant a pris des initiatives.	50%
	- L'apprenant a coopéré et partage ses connaissances avec ses camarades.	75%
La motivation (intérêt)	- L'apprenant est attentif et appliqué.	75%
	- L'apprenant montre de l'intérêt et de l'enthousiasme.	75%
	- L'apprenant est motivé par les activités proposées.	75%

Echelle d'appréciation :

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
100%	75%	50%	25%	0%



III.3. Analyse des séances de classe :

La pratique pédagogique menée à travers ses trois activités nous a permis de consolider les hypothèses émises au début de notre recherche.

En prenant appui sur des grilles d'évaluation qui ont nourries notre partie pratique, on a déduit que l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'aide d'activités ludiques se fait aisément et inverse les rôles :(enseignant/enseigné).

En effet, l'apprenant devient l'exclusif acteur de ses propres apprentissages, quant à l'enseignant il n'est qu'observateur, sa participation se limite à des orientations sollicitées par l'apprenant en cas de besoin.

Sans donner trop de détails, nous tenterons d'emblée de reprendre les remarques pertinentes constatées et de reprendre les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants qu'elles soient : phonétique, grammaticale ou syntaxique.

Nous commencerons par la première activité réalisée :

III.3.1. Le remue méninges (les métiers)

La première remarque à évoquer est que la langue française était prédominante dans le discours des apprenants, sans oublier de citer les quelques interventions arabophones lorsque les apprenants ne trouvaient pas l'équivalent d'un mot arabe en français. Ceci dénote l'insuffisance du stock lexical des jeunes apprenants que l'enseignant est censé combler en mobilisant les mots qui leur manquent.

La deuxième remarque consiste en l'éveil de l'intérêt suscité par les flashcards qui ont fait d'une pierre deux coups, d'un côté elles ont motivées les

apprenants par les couleurs, les formes et de l'autre, elles leur ont facilité l'accès au sens.

Nous pensons que cela a été judicieux de montrer des exemples afin que tout soit clair pour l'apprenant. Sur les avantages de ces supports, **Claire GRIFFIN** pense que : « *Les flashcards sont des supports essentiels pour le cours de langue (...) j'ajouterais que pour les besoins de l'école primaire les flashcards servent davantage de supports iconographiques car ils constituent un outil précieux dans les phases de découverte et de réactivation des acquis lexicaux* » cité par (C, TARDIEU.2006.226).

La troisième remarque a trait au fait de faire appel à un apprenant en fin de séance pour remplacer la maîtresse et interroger ses camarades à impliquer les apprenants davantage et a permis de focaliser l'attention de toute la classe sur ce qui se passait au tableau car n'importe quel élève aurait pu être à sa place.

La quatrième remarque concerne le choix du thème des métiers qui n'est pas hasardeux, c'est un thème familier chez ces apprenants, il a déjà été étudié au deuxième projet du programme

Grâce à cette activité, non seulement les apprenants ont réinvesti leur pré requis en évoquant des métiers déjà rencontrés en classe, comme le maître, la maîtresse, le médecin, le pompier, le jardinier, le fermier et l'infirmier mais, ils ont pris des initiatives et nous ont étonnés par le nouveau vocabulaire qu'ils ont employé en citant des métiers qu'ils n'ont pas vus tels : le biologiste, le monsieur qui s'occupe du cyber, le caméraman, le douanier.

En outre le travail sur les métiers a enrichi le potentiel langagier des apprenants en ajoutant à la liste des métiers déjà acquis les outils nécessaires pour chacun et l'action réalisée.

Exemples :

-Le matériel : Le rabot, la scie, l'appareil photo, la caméra, la machine à coudre,...

-les verbes: tailler, réparer, monter, couper, examiner, dessiner, jouer, fabriquer,...

La cinquième remarque est en rapport avec le fait d'avoir utilisé une série de cartes montrées rapidement dans le cours et qui a déclenché, d'une part la mémoire auditive et visuelle de l'apprenant et d'autre part la progression de la production orale qui s'est améliorée au fil des apprentissages.

La sixième remarque concerne cette motivation dont nous venons de parler et autour de laquelle s'articule notre travail, elle a stimulée les apprenants qui ont vivement participé, ils se sont mutuellement corrigés sans être conscient des erreurs qu'ils commettent.

Parmi ces erreurs nous citons :

-des erreurs d'ordre phonétique : les apprenants prononcent mal certains phonèmes inexistants dans leur langue maternelle comme :

e manuisier.

U itilise.

Ou bolonger,por.

X esplique.

Nous ajoutons des erreurs d'ordre grammatical dû d'un coté à la difficulté des accords, de l'autre à la délimitation du genre, comme :

- la menuisier.
- le machine à coudre.
- pour explique.
- pour chante les poèmes.
- le métier de le soudeur.
- le tronçonneuse.
- le ingénieur.

On cite aussi certaines interférences que les apprenants ont rencontrées et qui sont dûes aux difficultés linguistiques des apprenants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, comme :

- taillor.
- bolicier.
- matriel.
- tournefis.
- la mousic.

On a jugé utile d'énumérer certains énoncés qui prouvent que les apprenants se sont mutuellement corrigés :

Sonia dit :dicteur Ahmed la corrige :on dit docteur.

Ahmed dit :fabrica . Sif eddine lui corrige : fabriquer.

Chaima dit :bolicier dhikra intervient :le policier.

Un autre aspect positif s'ajoute pour appuyer notre hypothèse :non seulement les apprenants ont réinvesti leur pré requis en évoquant des métiers déjà rencontrés en classe, comme : le maître, la maîtresse, le médecin, le pompier,le jardinier, le

fermier et l'infirmier mais ils ont pris des initiatives et nous ont étonné par le nouveau vocabulaire qu'ils ont employé en citant des métiers qu'ils n'ont pas vu en classe, tels : le biologiste, le monsieur qui s'occupe du cyber, le caméraman, le douanier

III.3.2. La créativité : « la comptine »

Le choix de la chanson et de la comptine pour travailler l'oral n'est pas anodin, ces dernières constituent un moment privilégié dans un cours de langue qu'il ne faut pas assécher par des exercices de systématisation, comme l'affirme **Marie HONORE** : « *La chanson et la comptine sont les supports ludiques par excellence* » (Marie HONORE, GROUPE c1 site de bonneuil, 2005-2006).

Tout au long de cette activité on a constaté que les apprenants aiment travailler avec des supports qu'ils soient iconographiques, sonores ou vidéos.

La première remarque que nous avons dégagée est que l'appareil audio a pleinement éveillé l'intérêt et la curiosité des apprenants qui attendaient avec impatience ce qu'ils allaient écouter.

La deuxième remarque concerne la comptine, elle a aussi d'autres vertus, elle permet de travailler plusieurs capacités en même temps, l'expression corporelle, l'oreille interne, la production de sons.

La troisième remarque a trait au rythme et à la mélodie qui ont développé la compétence de mémorisation ; on acquiert de nouvelles composantes linguistiques surtout au niveau de la phonétique et de la phonologie.

-La quatrième remarque réside dans le fait de chanter la comptine à la fin du cours et qui a permis aux apprenants timides une insertion au sein de leur groupe classe, du moment que tout le groupe doit réciter sans crainte du regard d'autrui.

Ainsi, même les apprenants qui se sentent inférieurs se solidarisent avec leurs camarades dans le souci de réussir un travail commun.

La cinquième remarque concerne la collaboration des apprenants à rédiger une petite comptine à leur tour et à développer les notions de coopération, d'entraide, de correction mutuelle, les apprenants se sont entraidés en se corrigeant les uns les autres et en ajoutant d'autres mots pour proposer des phrases plus correctes et plus pertinentes.

Exemples :

- Chaima dit : Chaima a un petit chat.
- Ghafour ajoute :Chaima dort avec son petit chat.
- Mohammed propose :Abdesselem mange la crème.
- Dhikra rajoute :Abdesselem mange trois cornets de crème.
- Romeisa dit : Dalila va à la villa.
- Sif eddine propose : Dalila habite une grande villa.

III.3.3. La bande dessinée: «Le travail de groupe : Bébé et maman pingouin »

Le choix de la bande dessinée s'est fait pour la simple raison que les apprenants connaissent les héros de celle-ci et on sait à quel point les enfants aiment s'identifier à leurs personnages préférés.

On peut dire que cela s'est ressenti pendant la séance ; les apprenants ont fait preuve d'une grande motivation qui s'est traduite par leur dynamisme, leur participation et leur sourire. On a eu parfois des difficultés à les maîtriser, ils voulaient tous parler en même temps.

Nous avons déduit que la bande dessinée s'ajoute aux activités ludiques qui peuvent être exploitées au service de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et qui constitue une source de motivation indiscutable grâce aux illustrations, couleurs, onomatopées, personnages comiques.

En effet, ce support a suscité l'interaction de la majorité des apprenants qui se sont réellement investis à notre avis pour faire parler des personnages dans le souci de réussir une tâche commune. Nous avons aussi constaté que les apprenants ont coopéré, se sontentraîdés puisque c'est l'objectif majeur du travail de groupe, ils ont proposé des phrases globalement compréhensibles qui contiennent certainement des erreurs puisqu'il s'agit d'apprenants novice.

Exemple :

- Merci maman, le cache-nez, il est doux !
- Oh !attention ton le cache-nez tombe.
- viens, est l'attacher.

Les apprenants ont fait appel a leur mémoire, ils ont exploité des connaissances préalables et les ont investies lors des travaux de groupe, ils ont

employé des onomatopées pour exprimer les sentiments des personnages et ont employé les signes de ponctuation adéquats.

Exemple :

-ddd ! Maman j'ai froid !

-Waw, merci maman, le cache –nez est si doux !

-Merci maman,lalalal !

Le jeu du dialogue inventé par les apprenants à la fin de la séance les a tenus en haleine et a stimulé une grande concurrence entre les groupes pour faire la meilleure interprétation dans un climat où règne un grand enthousiasme.

III.3.4. Avis des apprenants sur l'expérience vécue :

Ce dernier enregistrement s'est réalisé avec le groupe expérimental en classe, on leur a donné la liberté de s'exprimer en français ou en arabe pour évaluer et donner leurs opinions à propos de l'expérience vécue.

Le premier constat à faire est que la majorité des interactions se sont faites en langue maternelle, cela s'explique le fait que les apprenants veulent argumenter aisément leurs opinions puisqu'ils butent souvent en français.

Comme début, la maîtresse a posé la question suivante :

Avez-vous aimé les activités que nous avons faites ?

Tous les apprenants ont levé le doigt (sauf deux).

Par la suite, on a demandé aux apprenants d'argumenter leurs réponses, on a eu les réponses suivantes :

-On a appris, on a joué et on a travaillé.

-On voulait tous participer : tout le monde voulait passer.

-On a appris en s'amusant.

-On a eu envie de rejouer une autre fois les mêmes activités.

-On a mieux appris.

-Il y'avais une grande concurrence entre nous, pour être le premier à passer.

-On a appris avec enthousiasme.

-On trouve que c'est une nouvelle idée pour apprendre le français.

-Dans ces activités, on a parlé librement.

Conclusion

En dépit des difficultés rencontrées dues, d'une part à l'étrangeté de la langue française pour les jeunes apprenants et d'autre part à l'insuffisance du bagage linguistique qui leur assure une sécurité linguistique, nous avons pu remarquer l'effet favorable qu'engendre un contexte ludique pour l'apprenant qui apprend sans se rendre compte.

Motivé par ce nouvel état d'esprit qui le libère du carcan de la répétition, cet apprenant se prend en charge, acquière une autonomie et avance progressivement en s'amusant.

Après des heures d'écoute des énoncés du dernier enregistrement on a pu aboutir à l'unanimité des membres du groupe classe à exprimer leurs sentiments de joie vis-à-vis de l'expérience vécue, les apprenants ont aimé ce type d'activité, et pensent qu'il a plein de vertus et que cette expérience doit se généraliser et embrasser tous leurs apprentissages.

En effet, les grilles d'observations des trois activités nous ont permis aussi de confirmer nos hypothèses, la mise en place d'activités ludiques a motivé l'apprenant à libérer sa compétence langagière qui va se développer progressivement au fil des apprentissages.

Conclusion Générale

« Les enfants sont des petits coins de ciel .

Ils ont des poussières d'étoile dans les yeux »

Sabine De GRAEVE.

Conclusion

Les programmes de la quatrième année primaire qui prennent appui sur des instructions officielles, soulignent l'objectif primordial de l'apprentissage d'une langue étrangère (cas du FLE), en le développement de la compétence de communication, celle-ci s'acquière en développant chez l'apprenant : tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissages : écouter/parler et lire/ écrire.

La fusion de ces quatre composantes va initier dans un premier temps l'apprenant à la langue étrangère puis nourrir progressivement son potentiel langagier qu'il utilisera à des fins de communication et de documentation. Pour atteindre cet objectif et vu le jeune âge des apprenants, il s'avère quasiment nécessaire de recourir à des activités motivantes, qui stimulent l'intérêt des apprenants, surtout dans le cadre des nouveaux programmes.

Ce choix est volontaire, il vise à être attractif auprès des jeunes apprenants, car il répond à leurs souhaits de se distraire et les met en même temps dans une position de s'instruire. Même si, beaucoup d'opposants tentent de nous convaincre, de vives voix, de la rigueur et la discipline qu'exige l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère; nous restons convaincue que l'enfant éprouve le besoin de jouer pour plusieurs raisons et qu'il peut mettre ce besoin au service du travail à l'école, si l'enseignant lui propose un enseignement propice à cette articulation : jeu- travail.

A ce sujet, **François WEISS** qui est spécialiste du jeu déclare : « *Il est indispensable de créer en classe un contexte favorable, à un entraînement verbale et motivant, pour communiquer et réemployer de façon personnelle et nouvelle : les moyens linguistiques et socio linguistiques appris dans vos cours, et grâce au matériel didactique utilisé en classe* » (F, WEISS, 2002 :8)

Notre ambition, d'adopter un nouvel état d'esprit, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous a placé au milieu de deux attitudes complètement opposées, l'une qui idéalise le jeu, et le considère comme remède miracle aux lacunes des apprenants et une autre qui doute de l'efficacité de l'outil ludique en classe de FLE.

En ayant pour souci de répondre à notre questionnement de départ le recours au ludique, motive les apprenants à faire ressortir leur bagage linguistique et à développer ainsi une compétence langagière.

On a mené une recherche qui nous a permis d'affirmer l'hypothèse émise au départ, traduite par les taux auxquels ont abouti les apprenants et que la grille d'observation nous a révélée.

Le choix des activités ludiques, a vivement motivé les apprenants pour une participation féconde et une interaction active, où ils se sont réellement investi et ont acquis du nouveau vocabulaire grâce aux initiatives qu'ils ont prises. Leurs interventions étaient compréhensibles dans la plupart des cas et très intéressantes pour leurs âges.

Notre travail vise à soulever le voile sur les bienfaits que l'emploi d'une telle démarche permet de faire acquérir à l'apprenant, Nous éclairons notre pensée en rejoignant **Haydée SILVA** qui affirme que : *« Le jeu me semble apporter une perspective intéressante ,sa souplesse lui permet de s'adapter à une conception (actionnelle) et d'intégrer des concepts tout à fait dans l'air du temps (interculturel, médiation, pédagogie de projet, tâches et stratégies, et j'en passe).tout cela sans renoncer aux postulats fondamentaux de l'approche communicative : centration sur l'apprenant, prise en compte de ses besoins et ses intérêts, autonomisation,*

enseignement axé sur le sens, authenticité, dédramatisation et exploitation de l'erreur, progression en spirale, etc. » (H, SILVA, 2005: 10)

A notre égard, employer des plages de détente dans les apprentissages et exclusivement à l'école primaire, constitue une source de motivation inépuisable qui stimule les apprenants à prendre des risques et à sortir de leurs coquilles.

Pour conclure, nous espérons pouvoir mettre au service des pratiques ultérieures nos savoir-faire et nos réflexions sur l'importance des activités ludiques dans un cours de langue, et que ce modeste travail balise le chemin à d'autres recherches plus poussées, dans le souci d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie et à s'atteler à la tâche depuis le primaire puisque c'est le socle sur lequel reposera tout l'édifice.

Bibliographie

I) Ouvrages généraux :

1. BROUGERE, G. *jouer/apprendre*. Paris : economica anthropos, 2005. (Éducation).
2. BROUGERE, G. *jeu et éducation*. Paris : lharmattan, 1995. (Éducation et formation).
3. BOGAARDS, P. *aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : hatier, 1998.
4. CHAIB, K. *Plaidoyer pour école créatrice et de renaissance*. Alger : Musc éditions, 2002.
5. CUQ, J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale, 2003.
6. DEBANC, C-G et Plane, S. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris : Hatier, 2004.
7. DEBYSER, f. *jeux, langage et créativité*. Paris : hachette, 1978.
8. DE GRAEVE, S. *apprendre par les jeux*. Paris : De Boek, 1996. (Outil pour enseigner).
9. GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : clé internationale, 1980.
10. GOANACH, D. *théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, 1987. (Langue et apprentissage des langues).
11. GRISAY, A. *mettre en jeu le français*. Bruxelles : éditions labor, 1985.
12. GROUX, D ; Porcher, L. *L'apprentissage précoce des langues*. PUF, 1988. (Que sais-je ?)
13. KACI, t. *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah éditions, 2003.

14. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : hachette, 1982.
15. SEMENADISSE, B ; BUONOMO, C. *activités de communication et d'expression*. Paris : Nathan, 1998. (Collection louis Legrand).
16. SIMONOPOLI, J-F. *Apprendre à communiquer*. Paris : Hachette, 1991.
17. SIMONOPOLI, J-F. *La conversation enfantine*. Paris : Hachette, 1991.
18. SOREZ, H. *prendre la parole*. Paris : Hatier, 1995(profil pratique).
19. TARDIEU, C. *se former pour enseigner les langues à l'école primaire*. Paris : ellipse, 2006.
20. VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*. Canada : Renouveau Pédagogique, 1999.
21. WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : hachette, 1983. (Autoformation).
22. WEISS, F. *jouer, communiquer, apprendre*. Paris : hachette, 2002. (Pratique de classe).
23. YAICHE, F. *la simulation globale : mode d'emploi*. Paris : hachette, 1996.

II) Revues :

1. *Le français dans le monde NUMERO SPECIAL*. Paris : Larousse.1976. (Jeu et enseignement du français).

III) Sitographie :

1. HONORE, M. *Le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère*. [En ligne].2006.

<http://www.langues.creteil,iufm.fr/mempro/2006/> (le:10/07/2007).

SILVA, H. *Le jeu un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?* [En ligne] .Revue de franc parler.

<http://www.francparler.org/dossiers/silva2005.htm>(consulté le:05/03/2007).

2. SILVA, H. *Apprendre le français par le jeu*. Revue de Franc parler [en ligne] mise a jour : 22/04/2008.

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

3. SILVA, H. *Le jeu en classe de FLE*. Entretien avec HAYDEE, S [en ligne]. Franc parler.

<http://www.francparler.org/articles/silva2005.htm>

(Mise à jour : 26/03/2007).

IV) Directives :

1. *Programme de 4^{ème} année primaire*. Algérie : O.N.P.S, 2005.

2. *Document d'accompagnement des programmes de 4^{ème} année primaire*. Juillet 2005.

Annexes

Annexe 01 :

➤ Les flasch cards utilisées (les métiers) :

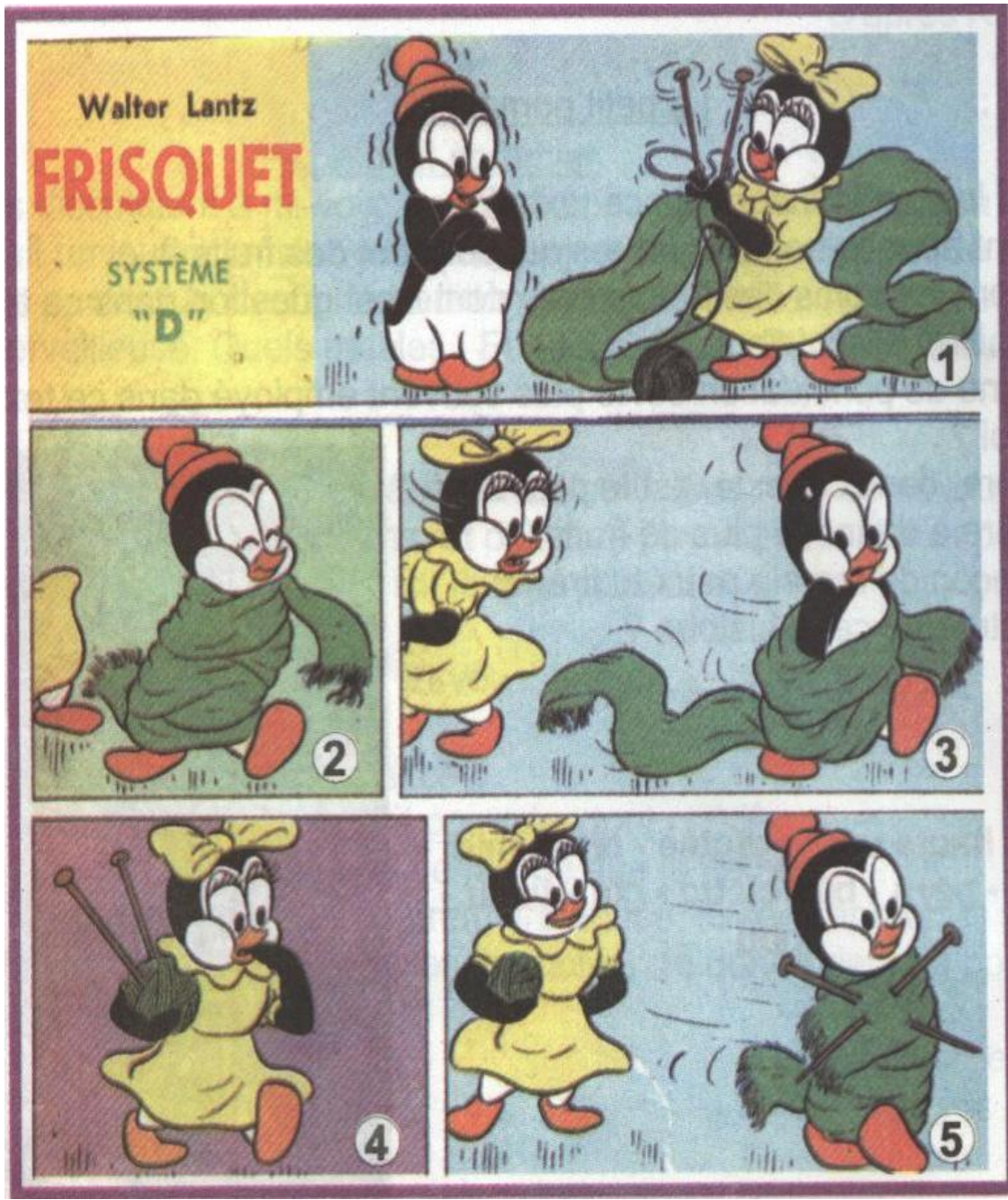


➤ **Phrases proposées par les apprenants (après correction) :**

1. Le mécanicien utilise les clefs pour régler le moteur.
2. Le docteur utilise son stéthoscope pour examiner ses malades.
3. le menuisier utilise la scie pour couper le bois.
- 4 .Le cameramen utilise l'appareil photo pour prendre des souvenirs.
5. le soudeur utilise l'acier pour fabriquer un garage.
6. La couturière utilise la machine à coudre pour coudre les robes de soirée.
7. le tailleur utilise la machine pour coudre les vêtements de sport.
8. L'ingénieur utilise le crayon et la règle pour dessiner le plan de l'école.
9. L'artiste utilise le piano pour jouer la musique.
10. La maîtresse utilise la craie pour écrire au tableau.
- 11 .le menuisier utilise le bois pour fabriquer des tables.
12. Le maçon utilise les briques pour construire des maisons.
- 13 .Le peintre utilise le pinceau pour peindre l'école.
14. le journaliste utilise l'appareil photo pour prendre des photos.
15. Le plombier utilise les coudes pour réparer les fuites.
16. Le dentiste utilise ses outils pour soigner les dents.
17. Le chanteur utilise la guitare pour chanter les poèmes.
18. Le maître utilise le tableau pour expliquer la leçon.
19. Le coiffeur utilise les ciseaux pour couper les cheveux.

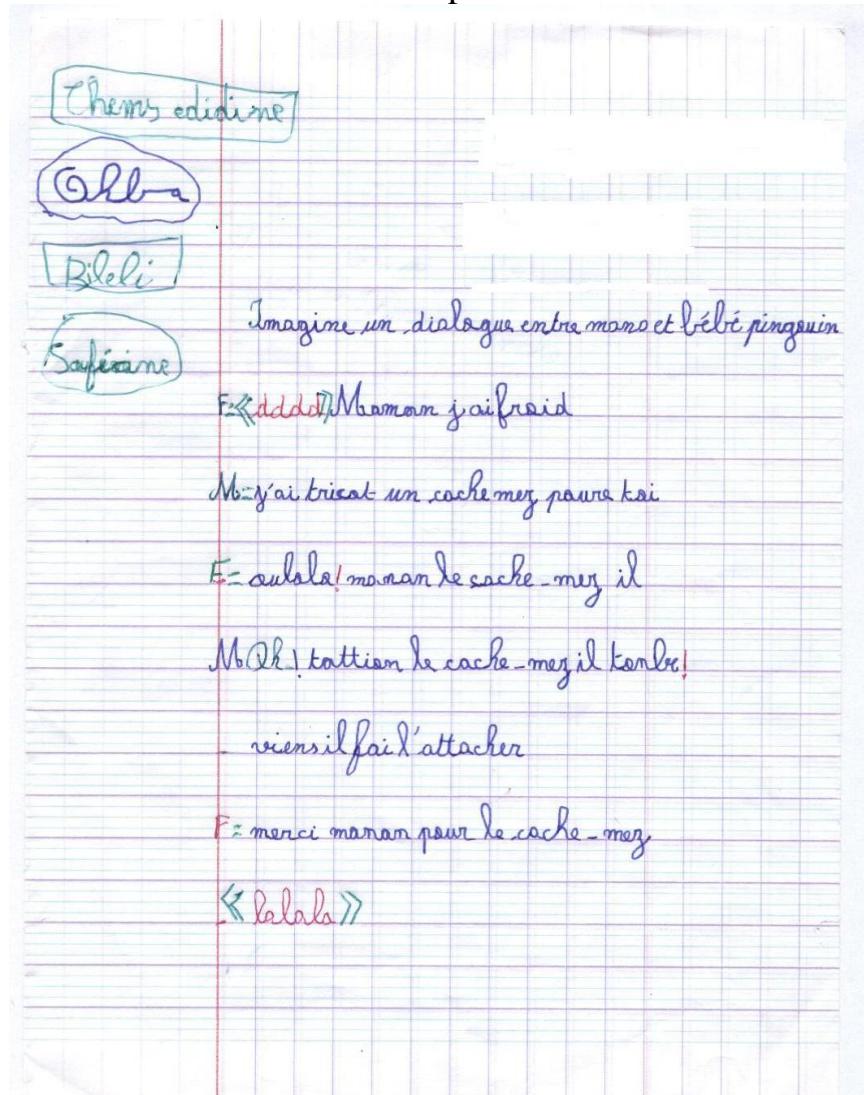
Annexe 02 :

➤ La bande dessinée :



➤ Réalisations des apprenants (travaux de groupe).

Groupe 1



Groupe 2

Mbreime

Famina

Misakliya

A mine

Imagine un dialogue entre maman et bébé

pingouin

F: wddd!

Maman, j'ai froid.

M: oui je tricote un cache-nez pour toi.

F: w ok Merci Maman le cache-nez il est doux.

M: Ok ↓ attention le cache-nez est tombé.

veins je vais l'attacher.

F: Merci maman lalala!

Groupe 3

Boulafna

Cheloua

Zaroull

Reimitt

Ahmade

Benddel

Joua

didihi, Maman j'ai froid

Imagine un dialogue entre maman et bébé

pingouin

F: dddd! Maman j'ai froid

M: je tricote un cache-nez pour toi

F: Merci maman le cache-nez il fait doux!

M: Oh! attention, ton le cache-nez

tombe!

viens est l'attacher!

Groupe 4

Les participants

- Chaïma.

- Rayane.

- Rabah.

Imagine un dialogue entre maman et bébé pingouin.

- Sifeddine. dddd!

B.P:

Maman j'ai froid.

M:

Oui mon bébé, je tricote un cache-nez pour

toi.

B.P:

Waw! merci maman le cache-nez est si doux.

M:

Attention bébé le cache-nez tombe.

M:

B.P:

Viens je l'attache. Merci maman, lalala >>

Annexe 03 :

➤ La comptine.

Il était un petit navire

Il était un petit navire *(bis)*
Qui n'avait ja-ja-jamais navigué *(bis)*
Ohé ! Ohé !

Refrain :
Ohé ! Ohé !
Matelot navigue sur les flots.
Ohé ! Ohé !
Matelot navigue sur les flots.

Il partit pour un long voyage *(bis)*
Sur la mer Mé-Mé-Méditerranée, *(bis)*
Ohé ! Ohé !

Refrain

Au bout de cinq à six semaines, *(bis)*
Les vivres vin-vin-vinrent à manquer, *(bis)*
Ohé ! Ohé !

Refrain

On tira-z-à la courte paille, *(bis)*
Pour savoir qui-qui-qui serait mangé, *(bis)*
Ohé ! Ohé !

Refrain

Le sort tomba sur le plus jeune, *(bis)*
C'est donc lui qui-qui-qui sera mangé, *(bis)*
Ohé ! Ohé !

Sais-tu qu'autrefois les voyages des marins duraient parfois plusieurs années ? Ils tombaient souvent gravement malades parce qu'ils manquaient de vitamines.

➤ La comptine proposée par les élèves de 4AP.

Feyrouz porte une robe rose.

Abdesselem a mangé trois cornets de crème.

Hanane aime manger les bananes.

Ikram a trente cinq kilogramme.

Louiza achète une galette de pizza.

Chaima dort avec son petit chat.

Je suis yassine et je mange à la cuisine.

Sarah regarde le film de clara.

Dalila habite une belle villa.

Chaima va au cinéma.

La ville est remplie d'automobiles.

Amira prend des souvenirs avec une caméra.

Le bateau porte beaucoup de gâteaux.

Le jardinier taille l'arbre du pommier.

Les étoiles brillent dans le ciel.

Les élèves de 4AP.