

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT ET DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'exploitation des activités ludique dans
l'apprentissage de la compréhension de l'écrit cas des
élèves de 2ème année moyenne CEM Ahmed Redha
Houhou Biskra**

**Directeur de recherche :
Mr.CHELLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
Mansouri Radia**

**Année universitaire
2014 / 2015**

DÉDICACE

JE DÉDIE CE MODESTE TRAVAIL PARTICULIÈREMENT

À MES CHÈRES PARENTS, MES CHÈRES FRÈRES

HASSEN, MENDHER

À MA CHÈRE GRAND MÈRE

À TOUTES MES COPINES, CEUX QUI ME SONT LES PLUS CHÈRES

AMINA, NASSIMA, HIBA, MIMA, NINA

REMERCIEMENTS

*JE TIENS D'ABORD À EXPRIMER TOUTE MA GRATITUDE ET MON AFFECTION À MES PARENTS ET À L'ENSEMBLE DE MA FAMILLE, QUI JE REMERCIE ET À QUI JE DÉDIE CE TRAVAIL POUR LEUR SOUTIEN MORAL ET FINANCIER QUI M'A PERMIS DE POURSUIVRE ET DE MENER À BIEN CETTE RECHERCHE ; **MERCI MA MERE, MERCI MON PERE.***

*JE VEUX MANIFESTER ICI MA RECONNAISSANCE LA PLUS PROFONDE À MSR. **CHELLUOI KAMEL** L'ENCADREUR DE MON MÉMOIRE, POUR LES CONSEILS PRÉCIEUX ET LA REMARQUABLE*

TABLE DES MATIERES

Dédicace	
Remerciement	
Table des matières.....	1
Introduction générale.....	
Premier chapitre - la lecture et la compréhension	
Introduction.....	
I-1- la lecture et la compréhension de l'écrit	
I-1-1- la compréhension de l'écrit	
I-1-2- La lecture et la compréhension :	
- I.1-3-la lecture comme processus :	
I.2 Les variables d'une situation de compréhension de l'écrit	
I.2-1- Le texte	
.2-2 Le contexte :	
I.2-3 Le lecteur :	
I.3 - La compréhension de l'écrit : Difficulté et stratégies	

I.3-2 Les difficultés :	
CONCLUSION	
:	

III-1-3-Destinataires de l'expérimentation	
III -1-4-Corpus	
III -2-Déroulement de l'expérimentation(sans jeu)	
III -2-2-Premier Groupe expérimental : activité avec jeux linguistiques	
III -2-3-Deuxième Groupe expérimental : la théâtralisation	
III- 3--Analyse et l'interprétation des réponses des apprenants	
III -4 Bilan synthétique	
Référence bibliographique	
Annexe	

Introduction générale

Nul ne peut ignorer l'importance de la maîtrise de l'information et de la communication à notre époque moderne.

Cette maîtrise suppose un effort de lecture, acte indispensable dans tous les domaines de la vie quotidienne et socio-professionnelle. Selon les didacticiens, l'art de lire et de comprendre s'approprie via un apprentissage stratégique. D'où l'idée de leur offrir une panoplie de moyens et de stratégies pour ce faire. D'ailleurs c'est de leur devoir de créer et d'imaginer et de travailler sur toutes sortes de théories acheminant dans le sens de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères.

L'apprentissage d'une langue étrangère est un réseau d'interdépendance de toutes les composantes de la compétence communicative (linguistiques, socioculturelles, etc.) aussi bien à l'orale (compréhension/production) qu'à l'écrit (compréhension/production). Parmi toutes ces composantes, la compréhension de l'écrit se considère comme l'une des composantes essentielles de la compétence communicative.

Il va falloir reconnaître que cette activité est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez l'apprenant. En situation d'apprentissage, celui-ci est amené à fournir un effort considérable parfois contraignant à lire et à travailler sur une multitude de textes. La société qui devrait se forger un rang socioculturel parmi les nations les plus développées de part toutes ses catégories sociales et particulièrement chez les jeunes dès leur jeune âge.

D'où le rôle de toutes ces institutions éducatives qui s'assignent cette mission délicate pour la réussir. Cela suppose un effort considérable en didactique chez toute personne voulant entreprendre ce travail de grande haleine pour développer les meilleures conditions favorables afin de maîtriser cette compétence qu'est la compréhension de l'écrit chez nos enfants à l'école dans une classe de FLE.

Le premier des constats à établir quand on est devant la réalité est celui des difficultés que les apprenants confrontent face à la lecture et la compréhension des textes dans nos écoles et nos collèges. D'autant plus, on constate chez nos élèves une certaine résignation, un certain manque d'intérêt d'où l'idée de la monotonie qui règne tout au long de cette séance. Motivée plus que d'autres à lever le voile sur cette réalité qui nous intrigue tout en essayant de chercher un moyen didactique qui pourrait motiver

psychologiquement et amortir l'ennui et la monotonie de ce jeune apprenant face à cette activité scolaire considérons le cas des jeux réfléchis puisqu'ils sont reconnus et validés par les didacticiens.

Profitant de mon statut d'universitaire, j'ai entrepris un travail de recherche et d'investigation sur ce thème dont l'intitulé : «**l'exploitation des activités ludiques sur la compréhension de l'écrit pour le cas des apprenants de 2ème année moyenne** ». Animée de bonne volonté et aidé de l'arsenal théorique dont nous doté nos valeureux enseignants à mettre le doigt sur l'un des problèmes empêchant les apprenants à acquérir la maîtrise d'une langue étrangère, et en particulier chez des apprenants de 2ème année moyenne, car à cet âge, l'apprenant commence à développer une certaine maturité d'esprit et c'est le moment propice de la compréhension en classe de langue étrangère, l'activité de compréhension de l'écrit peut être ressentie comme contraignante et difficile. Son enseignement/apprentissage est, parfois, un lieu de questionnements, de conflits et d'émotions diverses, souvent difficiles à identifier et à gérer par les enseignants. Ainsi mise à l'exergue, la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, suscite des questions concernant la façon dont les apprentis-lecteurs procèdent lors de la lecture d'un texte, concernant les facteurs qui favorisent sa mise en place et son développement, et, enfin concernant les difficultés qu'éprouvent les apprentis-lecteurs et les obstacles qui entravent leur apprentissage.

Cela nous a incités à s'interroger sur modalités d'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE, ainsi que sur les activités à mettre en place pour motiver les apprenants et leur faciliter l'apprentissage de cette compétence. Dans cette perspective, nous nous demandons s'il est possible de combiner le jeu avec les différentes activités d'apprentissage en particulier celles de la compréhension de l'écrit ? Et quand et comment l'enseignant doit-il intervenir dans ce genre de scénarios pédagogique ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les activités ludiques motiveraient les apprenants dans la mesure où elles répondent à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte pour l'apprenant.

- Le jeu favoriserait et faciliterait l'apprentissage de la compréhension du fait de la similitude des processus mentaux sollicités par les deux activités. Le jeu permet d'organiser, de structurer son processus psychique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives.

L'objectif de notre recherche est de faciliter et favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'écrit par le recours au jeu.

Pour valider nos hypothèses, nous avons recours à la démarche mixte : exploratrice et praxéologique (expérimentale). Deux stratégies de vérification sont mises en œuvre.

- Une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du FLE au moyen ayant pour objectif de déceler leurs représentations vis-à-vis aux jeux en classe de langue.
- Une expérimentation avec un groupe d'apprenants de 2ème AM où nous exploiteront les activités ludiques dans des activités de compréhension de l'écrit. Aussi, Nous envisageons d'effectuer une analyse comparative pour confirmer ou infirmer l'effet des activités ludiques dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Notre travail sera composé de trois chapitres. Le premier se focalisera sur l'enseignement /Apprentissage de la compréhension de l'écrit et où nous évoquerons les composantes de cette compétence, les stratégies mise en œuvre lors de la lecture d'un texte ainsi que les difficultés de la compréhension en langue étrangère.

Le deuxième sera réservé aux activités ludiques en classe de FLE. Dans ce chapitre nous tenterons de montrer les avantages pédagogiques de ce type d'activités.

Le troisième sera réservé à la description de notre stratégie de vérification. Dans un premier temps, nous exposerons notre cadre expérimental de manière détaillé en explicitant les raisons de nos choix méthodologiques. Dans un second temps, nous passerons à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus.

Premier chapitre

La lecture et la compréhension

Introduction

On peut dire que La compréhension des écrits c'est un acte complexe qui suppose l'interaction de divers activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les apprenants sont amenés à lire et à travailler beaucoup d'écrits sous diverses formes : textes, documents, tableaux, schémas, graphiques, les interprétations des apprenants permettent d'interroger collectivement la réception du « message » et de faire réfléchir aux mécanismes de la compréhension. Intégrer les hypothèses des apprenants, qui sont la trace d'un questionnement, les aidera à construire un pouvoir sur les textes et sur le monde.

I.1- la lecture et la compréhension :

I.1-1-la compréhension de l'écrit :

La finalité de tout acte de lecture est la compréhension. En réalité les programmes de l'école l'expriment clairement « lire pour comprendre ». De ce fait, l'un des aspects principaux de la compréhension des textes est de construire un sens. Elle met en jeu des processus psychologique cognitifs, motivationnels, dont la réalisation dépend des facteurs affectifs, sociologiques et culturels.

En réalité, la compréhension de texte écrit est plus complexe que l'acte de lecture, car l'objet de l'écrit est d'interpréter ce qui est lu. Selon Joceline GIASSEN, le sens de l'écrit va se construire à partir d'une interaction entre le texte et le lecteur, c'est une communication entre le lecteur et le texte qui implique une connaissance du sujet du thème du domaine traité¹.

¹ GIASSEN.J, *la lecture de la théorie à la pratique, Bruxelles, De Boeck, 2005, P.19*

Il s'agit d'effectuer des repérages utiles et de mettre en relation les différentes composantes du texte qui font la cohérence d'un document. La compréhension de l'écrit passe par trois niveaux :

- *La compréhension passive :*

C'est la perception de l'ensemble du texte, pour relever ses signes intrinsèque : titres, sous titres, éléments de typographie (caractère gras, majuscule, italique, photos...).

- *La compréhension de l'écrit :*

Il s'agit d'établir une relation sémantique entre l'écrit et ce qui l'accompagne, comme image ou autre pour construire le sens du texte.

La compréhension autodirigée :

C'est une lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui aide l'apprenant qui cherche à découvrir les éléments de la communication et le contexte d'énonciation (l'auteur, la date...). Puis le repérage des mots clé grâce à des questions ou des consignes. Il s'agit donc, d'une étape d'approche du texte durant laquelle l'apprenant fait le repérage de l'essentiel de l'information contenue dans le texte. Il est

Important d'inculquer à l'apprenant l'idée que –comme le signal Sophie

MOIRAND- : « tout texte écrit a une fonction iconique qu'on se doit de prendre compte »².

I.1-2 La lecture et la compréhension :

La lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte qui comprend les processus d'identification des mots

² MOIRAND. S, *Situation d'écrits*, Paris, 1979, P.24

écrit et ceux alloués à la compréhension.² Ce qui apparaît certain est que la finalité de l'acte de lire est de bien comprendre le texte. En effet, la lecture a été considérée, d'après Nabila Tatah doctorant à l'université de Bejaïa, comme : « *une activité passive pendant laquelle le lecteur reçoit le texte. La lecture demande [...] au lecteur d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et ses connaissances antérieures* »³.

La lecture est donc, une activité de déchiffrement et de compréhension d'une information écrite.

I.1-3-la lecture comme processus :

-Un processus neurophysiologique :

La lecture est un acte concret et observable, elle fait appel à des habiletés de l'être humain. Elle est considérée comme la perception d'une série de signes visuels; cet acte apparemment élémentaire peut être source de difficultés de compréhension. L'œil saisit les signes écrits non un par un mais par "paquets" comme le remarque F.Richaudeau et peut ainsi confondre des mots entre eux. De plus, chez celui qui apprend à trouver cette perception ne donne accès à un sens qu'après un effort d'abstraction considérable.

Les signes perçus ne prennent signification que par des représentations mentales. Lire consisterait à balayer de l'œil les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu qui permettraient au fur et à mesure de la perception des lettres, de les associer en syllabes, de regrouper ces dernières en mots qui, dans leur succession, constitueraient la

³ TATAH. Nabila, *Pour une pédagogie de compréhension de l'écrit en classe de FLE*, Synergies Algérie, N°12 ,2011, P.128

phrase. Alors que la lecture est une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes.

Un processus cognitif :

Après avoir prévu le texte, le lecteur tente de le comprendre, ce qui l'amène à fournir beaucoup d'efforts pour passer de la conversion des mots ou groupe de mots à la signification. L'activité cognitive sert au lecteur de progresser rapidement dans l'intrigue pour bien comprendre le texte et atteindre le dénouement en se concentrant sur l'enchaînement des faits et c'est le cas des romans policiers. Lorsque le texte est complexe, le lecteur sacrifie la progression à l'interprétation et s'attarde à un tel ou tel passage pour essayer de saisir toutes les implications.

Ace propos R.Barthes décrit avec précision ces deux pratiques de lecture : "L'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux du langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune perte véritable au sens que ce mot peut avoir en spéléologie); l'autre lecture ne passe rien; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique)

*qui la captive, l'effeuillement des vérités, mais le feuilleté de signifiante."*⁴

Entre "la progression" et "la compréhension" existent des régimes intermédiaires. Le lecteur doit avoir un savoir pour poursuivre sa lecture qui de sa part sollicite des compétences.

⁴ **M. Salah Eddine HACHANI**, Motiver les apprenants par les activités ludiques pour l'apprentissage de la lecture, antenne de Batna ,2005/2006, consulter le 16/5/20115.

-Un processus affectif :

La lecture joue un rôle principal sur l'affectivité et les émotions du lecteur. Parce qu'il est admiré par les personnages romanesques d'un récit, leur sort ou leur sympathie que le lecteur est intéressé par les textes. Tomachevski affirme que « *plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposer à ses directives émotionnelles, plus l'œuvre est convaincante* »⁵ Freud avait également souligné l'importance de l'affectivité et l'implication du lecteur un texte envers ce qui nous arrive dans la vie, nous nous comportons en général tous avec une passivité égale et nous restons soumis à l'influence des faits. Mais nous sommes dociles à l'appel du poète [...] Il peut détourner nos sentiments d'un effet pour les orienter vers un autre .On s'attache souvent à un personnage, à ce qui lui arrive dans le récit.

Le lien affectif qui nous unit à des personnages romanesques nous mène alors à poursuivre la lecture du texte.

C'est parce que les personnages de Balzac sont tour à tour séduisants, ou amusants qu'on parcourt à plaisir le monde de la "comédie humaine" acceptant leur vie et leur comportement. D'après J.Leenherdt et P.Jorzda, un lien étroit est établi entre identification et émotion. Il semble alors que l'engagement affectif n'est pas seulement un mode de lecture particulier mais aussi une composante particulière de la lecture en général

-Un processus argumentatif

La volonté d'agir sur le récepteur est de modifier son comportement ou ce qu'on appelle "la visée illocutoire" est présent dans les textes de fiction. L'intention de convaincre et de persuader ou délibérer le lecteur est d'une façon ou d'une autre, présente aussi dans les récits à la troisième

⁵ "Thématique", in, Todorov, théorie de la littérature, ed. Seuil 1965, p 296.-

personne puisque tout texte est un ensemble organisé d'éléments et toujours analysable. Si la fonction argumentative est nette dans le roman à thèse, on la trouve dans d'autres types de textes. Alors, le lecteur est amené à conclure qu'aucune référence n'est universelle comme le souligne Diderot qui essaie d'agir sur le lecteur dans "Jacques le fataliste" Peut-on dire que la visée illocutoire serait d'amener le lecteur à s'interroger sur sa façon de concevoir le sens. Quel que soit le type du texte, il appartient au lecteur de reprendre ou non à son compte l'argumentation développée.

-Un processus symbolique :

Après la lecture, on peut tirer un sens qui va se placer dans un contexte culturel bien défini où il évolue, autrement dit, la lecture interagit avec la culture dans un espace et un lieu déterminés. En plus, la lecture affirme sa dimension symbolique sur les modèles imaginaires collectifs, elle est considérée comme une partie prenante d'une culture.

A ce propos G.Thérien affirme que :

*"le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur à une relation. Le sens se fixe au niveau de l'imaginaire de chacun mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existants, ceux qu'il partage avec les autres membres de son groupe ou de sa société"*⁶.

⁶ Motiver les apprenants par les activités ludiques pour l'apprentissage de la lecture, M. Salah Eddine HACHANI, 2005/2006, consulter le 17/5/2015.

I.2- Les variables d'une situation de compréhension de l'écrit

I.2-1- Le texte :

« La variable texte est modulable selon l'intention de l'auteur : divertir, apprendre ou informer... et il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés »⁷

(J.Giasson 2008). La structure du texte va aussi jouer un rôle fondamental dans le processus de compréhension ainsi que les intentions de l'auteur, l'organisation des idées dans le texte et son genre littéraire.

Les composantes du texte, c'est-à-dire le vocabulaire, les connaissances et les concepts, vont aider ou au contraire compliquer la compréhension du lecteur.

L'auteur ne dit pas tout dans son texte, pour lui, certains éléments sont logiques, et supposés connus. Nous trouvons ici de la notion d'implicite dans le texte. Ce qui est implicite, par nature, n'est pas dit, soit par soucis d'économie soit pour le dynamisme du récit. Dans le domaine de l'implicite, on peut distinguer ce qui est présupposé, ce qui est impliqué, et ce qui est sous-entendu. Une des difficultés de compréhension est de concilier le travail de compréhension qui vise à révéler le sens du texte, établi par les informations explicites et le travail d'interprétation qui fait que le sujet fait irruption dans le texte, pour se l'approprier. Mais le lecteur rencontre une seconde difficulté de compréhension : l'inférence.

Les processus inférentiels concernent les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte. De manière générale, la réalisation des inférences concerne la

⁷ GIASSON, Jocelyne. Une carte conceptuelle de la lecture Modèle de compréhension http://www.segec.be/salledes/profs/chantiers_didactiques/cdinferences/carte_conceptuelle.html

représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes, la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée. Les inférences peuvent être de deux ordres : fondées sur le texte ou bien sur les connaissances du lecteur.

Fayol (2000) introduit l'idée que le lecteur doit avoir une attitude active par rapport à la construction de la signification du texte.

I.2-2 Le contexte :

Le contexte représente la situation dans laquelle le lecteur se trouve quand il découvre l'écrit. Le contexte est divisé en trois types :

- le contexte psychologique (les intentions et l'intérêt de la lecture)
- le contexte social (intervention ou pas de l'enseignant, ou des autres élèves)
- le contexte physique (le temps accordé à la lecture du récit, le bruit, l'espace...)

N. Blanc va plus loin, pour elle : « *une information acquiert sa signification non pas à partir d'un sens qui lui serait propre, mais plutôt en fonction du contexte dans lequel elle apparaît.* »⁸

De fait, selon le contexte, une information peut avoir un sens qui n'est pas son sens usuel. Voyons à présent le texte, seconde variable de la compréhension de texte.

⁸ N BLANC D. BROUILLET. Comprendre un texte l'évaluation des processus cognitifs

I.2-3 Le lecteur :

« *Le lecteur est la variable la plus complexe du modèle de compréhension.* »⁹ (J. Giasson 2008). Il y a ce qu'il est hors de toute activité d'une part et ce qu'il fait devant un récit pour le comprendre d'autre part. L'élève possède des connaissances et entame un texte avec des motivations et des intérêts qui lui sont propres. Il aborde la tâche de lecture avec des structures cognitives et affectives personnelles, et met en place différents processus qui lui permettent de comprendre l'écrit.

I.3 - La compréhension de l'écrit : Difficulté et stratégies

I.3.1 - Les stratégies :

a- Les stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives impliquent une influence mutuelle entre l'apprenant et la langue étudiée. Elles sont concrètes et observables. Les stratégies cognitives sont au centre de l'apprentissage (Cyr 1996 :46-47).

Oxford (1990 :43) considère que : « *Les stratégies ne se rendent pas compte l'importance de la pratique langagière. L'occasion de s'engager dans un cognitif est la stratégie la plus utilisée parmi les apprenants. Souvent l'apprenant en situation de communication doit être saisi chaque fois que celle-ci se présente, l'apprenant doit profiter pour réinvestir ce qu'il a appris. Cette pratique peut être appliquée en classe à travers des situations authentiques. Par contre, on distingue le fait de saisir l'occasion et de rechercher des occasions de pratiquer la langue. Les deux faits sont bien sûr importants dans l'apprentissage des langues* »¹⁰ (Cyr1996 :47, Oxford 1996)

Pour Oxford (1990 :43) « Le plus important dans la pratique de la langue est de la pratiquer naturellement. »

⁹ J. GIASSON. La compréhension en lecture, p8

¹⁰ Cyr p. 1998. Les stratégies d'apprentissage. Paris. CLE International

Les stratégies cognitives impliquent quelques actes (Cyr1996 :47-54, Oxford 1990 :45-47) :

Pratiquer la langue : Communiquer et savoirs prendre la parole dans une situation de communication dans la langue cible (ici le français)

Mémoriser : stocker et retenir à travers des techniques variées (ex : l'illustration).

Prendre des notes : noter les termes nouveaux, qui contribuent à construire une certaine autonomie.

Grouper : sélectionner et classer les nouvelles acquis pour faciliter leur réutilisation.

Réviser : reprendre à plusieurs reprises ce qui a été vu.

Rechercher : utiliser le contexte pour comprendre le sens du texte.

Traduire et comparer : se servir de la langue maternelle pour comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

Résumer : savoir restructurer ses connaissances.

b- Les stratégies métacognitives :

Selon Oxford (1990 :136) métacognitive veut dire « beyond, beside, or with the cognitive ».

La stratégie métacognitive permet de « Faire prendre conscience à l'élève de sa façon d'apprendre, de ce qu'il utilise pour résoudre un problème et de vérifier ce qu'il a fait en situation d'apprentissage »15

Les chercheurs s'accordent à dire qu'elle correspond à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle

utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (Patric, 1990) cité par (Rolland Vian).

La stratégie métacognitive est utilisée plus par des apprenants un peu avancés en langue étrangère (Cyr 1996 : 42, Oxford 1990 :136). Les différents types d'apprentissage par métacognition sont : La planification, qui incite l'apprenant à prévoir et se fixer des buts à termes ; l'attention sélective, l'autogestion qui consiste à comprendre les conditions facilitant l'apprentissage ; l'autorégulation présentant l'acte d'autocorrection au cours d'un apprentissage, et enfin l'identification du problème et l'autoévaluation (Oxford 1990 : 136-139) , l'apprenant peut évaluer le résultat de son apprentissage, voir même ses capacités, ce qui lui permettra par la suite de choisir les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent.

La connaissance de soi comme apprenant est primordiale pour l'évolution et pour la progression individuelle dans l'apprentissage des langues.

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant d'augmenter ses capacités d'apprendre des langues.

c - Les stratégies socio-affectives :

Les stratégies socio-affectives impliquent une coopération avec les autres locuteurs natifs ou pairs afin de permettre l'acquisition de la langue cible (ici le français) en se servant de la dimension affective chez l'apprenant. En fait cette stratégie consiste à faire travailler les apprenants en groupe, en les encourageant. L'apprentissage se fait par le biais de communication.

Oxford (1990 :140) parle de deux parties distinctes, pour expliquer les stratégies socio affectives : affective et sociale. Pour le terme « affective » il renvoi aux émotions, attitudes, motivation et valeurs. Tenter d'évaluer ces facteurs chez un apprenant s'avère compliqué. Une simple sensation comme le stress, peut l'aider à mieux « performer », une autre sensation peut également le bloquer comme la peur. Oxford ajoute qu'il faut oser prendre des risques dans des situations d'apprentissage, il ne faut pas avoir peur de faire des fautes et des erreurs.

Les différents types de stratégies socio-affectives peuvent être classifiés approximativement en trois actes (Cyr 1996 :55-57, Oxford 1990 :143-144) La clarification et la vérification : consiste à authentifier les informations trouvées dans un support écrit ou oral. Clarifier les éléments concernant l'apprentissage auprès des enseignants en leur demandant des explications ou des reformulations Coopérer et interagir avec les autres : Apprendre à participer dans un groupe pour résoudre des problèmes ou réaliser un travail. Solliciter de la part d'un locuteur des appréciations au sujet de son apprentissage.

Gérer les émotions et réduire l'anxiété : Savoir dominer ses craintes et ses réticences et Apprendre à se parler à soi-même pour réduire son stress et utiliser des techniques qui l'aide à avoir confiance en soi, ne pas avoir peur de faire des fautes et prendre des risques.

Oxford et Crookall 1989¹⁶ ont ajouté trois autres stratégies les quelles:

d- Stratégies mnémoniques :

Ces stratégies représentent en fait des méthodes qui « permettent à l'apprenant de stocker, de rechercher et retrouver une information et

l'aident à créer des liens mentaux (regrouper – classifier – associer – conceptualiser). Pour Oxford ces stratégies mnémoniques d'autant plus efficaces lorsqu'elles interagissent avec d'autres stratégies. R. Oxford, 1990.

e-Stratégies compensatoires :

Elles servent à compenser une information manquante par une autre, en utilisant synonymes, paraphrases ou même utiliser la langue maternelle.

f-Stratégies affectives :

Les stratégies affectives jouent un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que dans la motivation et la concentration de l'apprenant. Elles diminuent les tensions et elles ont un impacte sur les émotions et la confiance en soi. Le choix des stratégies d'apprentissage varient selon les facteurs suivants : âge – sexe – motivation – attitude – origine ...

I.3-2 Les difficultés :

Les apprenants échouent souvent dans les examens pour le simple raison qu'ils n'arrivent pas à comprendre les consignes, ou à cause d'une mauvaise interprétation, cela pose un grand problème de la compréhension car les apprenants n'appliquent pas les consignes qui leurs sont fournies. Dans l'apprentissage de français langue étrangère, la compréhension et le respect des consignes sont indispensables à tout travail autonome.

L'apprenant doit donc prendre le temps pour lire la consigne déceler le ou les mots-clés, et ne pas s'engager dans une tâche au hasard. Comme l'enseignant peut établir le profil de performances de ses apprenants pour pouvoir dégager et analyser les forces et les faiblesses de chacun d'eux, et cerner leurs capacités. A titre d'exemple ; la reconnaissance des mots pour

laquelle certain apprenant commettre tellement des erreurs qu'ils ne peuvent accéder à une compréhension correcte.

L'apprenant doit donc, réfléchir à la tâche dans laquelle il va s'engager, ce qui suppose qu'il tient compte des consignes dans laquelle des mots ou des actions « clés » doivent être sélectionnés. Cela mène à un autre problème celui de la gestion des tâches, où de nombreux apprenants s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser, certains d'eux lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour traiter une tâche parce qu'ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées.

Pour cela il est préférable que l'enseignant demande à ses apprenants

d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses. Par ailleurs, ce rapport montre que faire expliquer aux apprenants leurs procédures est facteur important de succès. Un autre problème, celui de l'hétérogénéité des apprenants, que les recherches soulignent l'extrême complexité des relations entre les variables qui contribuent à la lecture. A titre d'exemple : les bons et les mauvais « comprennent », il s'agit de deux groupes d'apprenants présentant en moyenne les mêmes niveaux de performance en ce qui concerne la lecture de mots isolés et le vocabulaire. Ces apprenants diffèrent quant aux procédures qu'ils mettent en œuvre au cours de lecture. Des autres problèmes que l'apprenant rencontre lors de l'activité de la lecture et la compréhension de l'écrit tels que :

- Les références culturelles contenues dans un texte que les apprenants ne connaissent pas :

. - Le contexte qui peut induire les apprenants en erreur, car la

Compréhension d'un texte ou d'un énoncé ne peut pas être comme une compréhension de mots isolés et sans contexte.

- Le mauvais repérage de structures grammaticales ou de points de Vue.

Conclusion

Face à un texte en français langue étrangère, les apprenants ont souvent un problème de la compréhension, ils ont une réaction de panique et d'appréhension constituent des obstacles à leur compréhension.

Nous avons essayé dans ce chapitre de démontré ces difficultés, ainsi que les stratégies et les modèles de la compréhension de l'écrit que l'apprenant et l'enseignant doivent prendre en considération.

Deuxième chapitre

Les activités ludiques

Introduction

Le jeu est une représentation amusante et passionnante de la vie réelle, où on s'entraîne à mettre en valeur nos connaissances dans le cycle de la vie, où le jeu peut être une recherche d'une solution correcte dans les situations diverses.

Comment nous pouvons profiter de ce genre d'activités pour améliorer le Déroulement du processus d'apprentissage ? et essentiellement dans la Compréhension de l'écrit.

Dans ce chapitre, nous essayerons de définir les deux concepts : « jeu » et « *Activité ludique* », de montrer les différents types d'activités ludiques et leurs rôle dans l'Enseignement/Apprentissage de français langue étrangère et précisément dans la compréhension de l'écrit.

II.1- Les activités ludiques :

Le dictionnaire didactique de français, définit l'activité ludique comme une « *activité d'apprentissage dite ludique, est guidée par des règles de jeu et pratiquée par le plaisir qu'elle procure* ». ¹¹ Selon B.CORD Maunoury, les activités ludiques sont des : « *activités qui relèvent du jeu, c'est-à-dire, elles sont organisées par un système de règles définissant un succès ou échec* ». ¹²

Nicole DE GRANDMONT définit le jeu comme : « une action librement consentie avec un début et une fin, sans contraintes autres que celles dictées par le joueur ». ¹³ Il ajoute que les jeux offrent « le désir et la volonté de se concentrer sur un problème afin de le résoudre ».

¹¹ CUQ.J.P, Dictionnaire de didactique du français, Paris, 2003, P.160

¹² - Edufrance.com

¹³ - DE GRANDMONT. Nicole, *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck, Paris, 1997, p.83

A la lumière de ces définitions, nous pouvons dire que, les jeux et les activités ludiques désignent les activités de loisir soumises à des règles conventionnelles, comportant gagnant et perdant.

Dans la pédagogie, les activités ludiques sont des supports pédagogiques et éducatifs où l'apprenant peut prendre plaisir en apprenant et manifestant sa créativité, comme le signal Nicole DE GRANDMONT : « *aborder l'apprentissage par la pédagogie du jeu est bénéfique parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir du discernement, de prendre décision, de faire des choix et de développer ainsi son autonomie* ». ¹⁴ Introduire ce genre d'activités en classe, vise à préparer l'enfant à la vie, par la découverte du monde et l'intégration de ses expériences les plus précoces dans son quotidien. Par ces activités, l'apprenant apprend à connaître les choses en jouant avec d'autres enfants de son âge pour découvrir leurs différences, et ressentir les réactions des autres. Ainsi, l'utilisation de ces activités en classe de FLE vise essentiellement à la centration sur l'apprenant, l'enseignant n'est qu'un médiateur.

II.1.2 Le rôle des activités ludique dans une classe de FLE :

Le rendement d'un processus d'apprentissage réside sans aucun doute dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe, et dans la qualité des procédés mis en œuvre pour faire comprendre, assimiler et rendre accessibles ces contenus. Pour arriver à tout cela, les activités ludiques seront un outil très puissant, car elles enlèvent l'attention du processus didactique même, et permettant un investissement plus rentable.

¹⁴ Ibid., P.90

Avant, les jeux ont été considérés comme des activités sans valeur éducative.

Mais, depuis quelques années, cette conception a largement évolué en donnant aux jeux une place très importante dans l'éducation de l'enfant, et dans la création d'un contexte qui lui est favorable.

Ces activités permettent aux apprenants d'utiliser de façon nouvelle,

Personnelle, le vocabulaire et les structures acquises au cours des leçons en les faisant sortir du cadre dans lequel ils les ont apprises.

A travers les fonctions interactives et communicatives, il recueille la

Dimension ludique, la dimension cognitive et communicative.

II.1.3 - le développement harmonieux de l'enfant et de son imagination et de la créativité :

Comme on savait déjà, que le cerveau n'a pas acquis sa structure définitive à la naissance. C'est dans la petite enfance que, tandis que le cerveau augmente de poids, les nerfs se myélinisent et les connexions nerveuses se multiplient, permettant de nouvelles relations psychiques

. Tout en étant lui aussi favorisé la myélinisation, le jeu aiderait à son tour cette croissance et ces mécanismes et par conséquent conditionnerait le développement de l'individu.

La joie du jeu est souvent celle d'une réussite; même si ce sentiment est très fugace (momentané), il a pour l'avenir de l'enfant une grande signification.

Tous les pédagogues connaissent l'importance de la réussite dans le développement harmonieux d'un enfant. Le jeu en est l'exemple qui se confirmera lorsque les enfants remplaceront dans leurs comportements de

joueurs, selon l'évolution déjà signalée, les jeux turbulents et improvisés par les jeux de règle.

Nous arrivons ainsi au sens profond du jeu enfantin, où tout l'être de l'enfant est cerné, depuis ses instincts mal connus, jusqu'à ses actes, ses sentiments et sa pensée.

Toute la personnalité de l'enfant s'exprime dans son jeu, et selon les expressions diverses mais synonymes utilisées par les psychologues, on y découvre une sorte d'élan, d'appétit de vivre et d'être, d'énergie vitale. Ainsi que le dit Jean Château: « être soi, tel est le but du jeu; et être soi, c'est presque toujours être plus que soi; aussi le jeu, épreuve de soi, est-il aussi conquête de soi... L'homme ne se définit point par ce qu'il est, mais plutôt par ce qu'il ne veut pas être... C'est toujours le même désir de dépassement qui se retrouve. »¹⁵

Jouer est souvent vécu comme un moment de plaisir. A ce titre, c'est un formidable catalyseur (déclencheur) de l'apprentissage. Une activité réalisée avec plaisir s'ancre d'autant plus facilement dans la construction d'un apprentissage.

L'enfant apprend plus par lui-même en jouant. Il assure son développement physique, social, émotif et intellectuel par le jeu.

Le jeu aide donc à la construction du soi. En se créant un monde monde qui lui appartient, l'enfant peut développer son imagination et ainsi il se construit à travers cet imaginaire. Il permet à l'enfant de construire sa propre personnalité.

¹⁵ BENSLIMANEE Boutheyna, l'apport des activités ludiques dans l'apprentissage de l'ortographe, 2012/2013, consulter le 17/5/2015

II.2 Les différents types de jeux en classe de langue :

Disons qu'il est quasiment impossible de dénombrer tous les jeux et les classer notamment avec le développement croissant de ces derniers grâce aux progrès technologiques. Cependant, il existe plusieurs classifications du jeu, us présenterons dans ce qui suit la classification que proposent de J.P.Cuq et Gruca. Dans perspective didactique, ces deux didacticiens distinguent : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre.

- Les jeux linguistique :

Ce sont plutôt les jeux qui rendent une classe vivante et non les calambours et les contrepèteries, et selon J.P.Cuq et Gruca « *Les jeux linguistiques, qui regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographique....* »¹⁶. Ces derniers sont difficiles pour les élèves débutants, le français pour eux est une langue étrangère. Donc, les jeux facilitent l'acquisition et l'apprentissage de la langue.

- Les jeux de créativité

Les jeux de créativité ont pour but le développement du potentiel langagier des élèves et les encourager à l'invention et à la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ...

Faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, pour cela, on doit libérer les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes On ne naît pas

¹⁶ - Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. « *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde* », PUG-collection : Didactique (FLE), France, 2007, p. 417

créatif, on le devient, c'est en exerçant qu'on acquiert la capacité d'invention, la fluidité des idées, la flexibilité, la capacité de synthèse propres la créativité., A cet effet H. Augé déclare :*"Devenir créatifs ou mourir d'ennui nous n'avons pas le choix : ou nous continuons à enseigner dans le désert, ou nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant ..."*¹⁷

- La préparation de l'activité de lecture est alors une tâche primordiale.

- Les jeux culturels :

Ce sont des jeux qui font référence à la culture et connaissances de l'élève, comme le jeu du baccalauréat (ou jeu du bac).

- Les jeux dérivés du théâtre :

Les jeux dérivés du théâtre transforment la classe en une scène théâtrale, et les apprenants en acteurs. Les jeux de rôle et la dramatisation font partie de ce type de jeu.

Cette classification des différents types de jeu qu'on pourrait exploiter dans une classe de langue, nous permette de mettre à l'exergue les vertus pédagogiques ces activités.

II.3 Les limites du jeu en classe de langue

L'utilisation du jeu comme outil pédagogique présente de nombreux avantages. Cependant il faut aussi prendre en compte certaines contraintes qui font que le choix de certains jeux ne serait pas judicieux.

¹⁷ H.Augé, , P 56

Il apparaît plusieurs facteurs faisant ressortir les limites de l'utilisation du jeu en classe.

- La gestion de groupe et des équipes

En effet, gérer un groupe de vingt-cinq élèves et un groupe de cinq élèves ne présente pas les mêmes difficultés. De plus, compte tenu de l'ambiance de jeu qui règne nécessairement dans la classe, comment s'assurer que tous les élèves participent effectivement ? Le fait d'être dans une ambiance de jeu crée une agitation qui peut limiter la concentration de certains élèves et qui peut même en perturber d'autres.

La mise en place de certains jeux peut nécessiter la constitution d'équipes, dans ce cas faut-il laisser faire le "hasard" ou intervenir dans leur constitution ? Si on laisse les élèves constituer eux même leurs équipes cela peut faire apparaître un phénomène de leader, ou créer des équipes trop homogènes, ce qui n'est pas profitable aux élèves en difficulté. L'intervention de l'enseignant à ce niveau est donc importante pour que le jeu atteigne son objectif pédagogique.

- La gestion du temps

Evaluer la durée d'une séance de jeu peut paraître assez difficile, dans la mesure où, généralement, il y a plusieurs facteurs qui interviennent.

Une mauvaise estimation des capacités des élèves peut engendrer une erreur d'évaluation de la durée effective du jeu : un même jeu avec

des élèves de niveau intellectuel différent peut présenter des variations de temps de réalisation très importantes.

La motivation des élèves et leur état d'agitation peuvent également influencer le temps passé sur une séance de jeu. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de prendre en compte tous les paramètres pouvant influencer la mise en place d'une séance de jeu afin que celle-ci ne perde pas sa valeur éducative et pédagogique.

. La gestion du matériel

Certains jeux peuvent être mis en place rapidement, par exemple un jeu de carte. Tandis que d'autres peuvent nécessiter un matériel particulier qui peut être encombrant ou onéreux, comme par exemple un ordinateur.

II.4 Le choix des jeux :

De même qu'une méthode pédagogique ne convient pas de la même façon à tous les élèves, le même jeu ne peut convenir à tous. Ainsi, il faut faire varier les types de jeux, de même qu'il est absolument nécessaire de varier les situations d'apprentissage, les supports, les approches...

Enfin, si un jeu bien conçu est un bon outil pédagogique, il ne doit pas être répété trop souvent, au risque de perdre cette efficacité: trop de jeux éducatifs et pédagogiques peuvent amener les élèves à s'en lasser et les conduire à refuser de jouer.

L'enseignant serait donc contraint d'obliger les élèves à jouer. Ce qui semble ne pas avoir de sens, d'autant plus que cette contrainte s'oppose à la fois à la notion de jeu libre et à la notion de jeu de règles où les règles doivent être librement consenties et non imposées

II.5 Lecture et jeux en classe de langue :

II.5.1 Le jeu en didactique des langue :

En classe, les jeux peuvent n'être que le camouflage ludique d'activités scolaires traditionnelles et contraignantes, ou encore n'être que la détente accordée à la fin des cours ou à la veille des vacances.

Habituellement le jeu n'entre dans la classe que par la petite porte.

L'argument le plus invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans une classe de langue est que le jeu est amusant. Mais l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage.

Schiller (1989)² affirme que *"l'homme n'est pleinement homme que quand il joue"*.¹⁸

En revanche, parfois l'enseignant de langue, face au "ras-le-bol" des élèves, se voit contraint d'utiliser les techniques de motivation pour rendre plaisant un cours en l'agrémentant de quelques jeux qui mieux que beaucoup d'exercices, permettent le maniement de certaines régularités de la langue.

En effet, l'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique.

Nous retiendrons un certain nombre d'hypothèses sur lesquelles reposent L'importance du jeu en classe de langue proposées par J.M.Caré

¹⁸ R.Gloton « *La dissertation au certificat d'aptitude pédagogique et au brevet supérieur* » , ed. Armand Colin, 1968

et F. Debyser (1978) Schiller in « Le nouvel observateur » n°1138, du 29 août au 4 septembre 1980.

- Certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la réitération est largement aussi pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux.

- Certains jeux métalinguistiques, qu'ils viennent de la tradition des jeux Verbaux de société ou des explorations poétiques de cénacles ou de groupes d'écrivains, peuvent et doivent être utilisés pour faire toucher "le côté palpable des signes" et déclencher le plaisir de la manipulation verbale.

- La libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans la simulation, les jeux de rôles et les jeux de théâtre, à condition que ce théâtre soit celui de l'improvisation, de la spontanéité, de la création, du gestuel.

- Ne donner que le mot ou la parole comme supports comme outils à la Créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage.

II.5.2 Le Jeu : un outil pédagogique

Educateurs et pédagogues s'interrogent depuis longtemps sur la valeur éducative des activités ludiques en classe.

L'un des arguments en faveur du jeu vient de Karl Gross qui voit que "les activités comme une préparation et entraînement à la vie des adultes: le jeu serait une sorte d'instinct inné, autrement dit, les jeux élèvent

l'enfant et le poussent vers l'âge adulte Piaget¹ (1969) propose lui aussi une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence qui est au centre de sa théorie. A l'approche de la préadolescence (11-12 ans), on voit apparaître les jeux les plus abstraits de résolution de problèmes, propices au développement de l'intelligence logique. Cette catégorie de jeu faisant la transition avec les activités non ludiques sérieuses, "l'intelligence, écrit Piaget, est équilibrée, entre l'assimilation et l'accommodation.

II.5.3 Le rôle de l'enseignant

Il doit :

- Préparer l'exercice et le choisir en fonction du niveau de langue
- Définir les conditions de l'exercice
- Détailler les consignes, la durée et la manière d'opérer
- Veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer
- Observer le déroulement
- Evaluer l'exercice en fonction du but, de l'objectif poursuivi

Conclusion

On peut donc dire que le jeu est, d'une manière générale, une activité nécessaire au développement de l'enfant, mais qu'il est aussi, à l'école, une manière originale et efficace d'aborder ou de réinvestir certaines connaissances. En effet, le principe premier du jeu est la recherche du plaisir tout en se pliant à certaines règles qui lui sont propres. C'est en ce sens qu'il est un outil pédagogique efficace: les élèves sont motivés par le

plaisir de jouer, le désir de gagner, de se surpasser et l'effort d'apprentissage est davantage désiré.

Alors plus l'enfant joue, plus il développe sa personnalité, ses capacités motrices, ses connaissances, ses compétences intellectuelles et son imagination. Plus il joue et plus il s'entraîne à résoudre des problèmes et à trouver des solutions.

De plus, la situation de jeu possède de nombreux avantages sur le plan de l'apprentissage de la vie en société et répond en ce sens à l'un des grands objectifs de l'école élémentaire : la socialisation.

L'enseignant se sert du jeu pour amener l'enfant à s'exprimer, à travailler en groupe, ainsi qu'à développer sa logique, son imagination et sa créativité. Le jeu apparaît donc ici comme un outil particulièrement approprié aux apprentissages scolaires.

Cependant tout outil n'est efficace qu'à la condition d'être correctement utilisé, et ce principe est tout aussi valable pour le jeu.

En effet, celui-ci demande une mise en place souvent complexe, qui doit prendre en compte diverses contraintes: la gestion du groupe, du temps, du matériel.

La mise en place des situations de jeu en classe doivent intervenir au bon moment dans la progression d'un apprentissage afin d'être efficace.

Ainsi, le jeu a un intérêt dans la construction de l'enfant car il l'aide à analyser le monde, à surmonter ses difficultés, et à devenir sociable. Mais il a également un intérêt à l'école car c'est un outil très efficace pour l'apprentissage et la compréhension d'un concept ou d'une notion qui peut être apprise en classe.

Troisième chapitre

Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Notre expérimentation vise à tester l'effet des activités ludiques sur le processus d'apprentissage du FLE, comparativement à celui d'une activité dite pragmatique. En effet, nous avons entrepris une expérimentation avec des apprenants en 2^{ème} A.M au CEM AHMED REDHA HOUHOU à BISKRA.

III-1-Présentation de l'expérimentation

III-1-1-Nature de l'expérimentation

En fonction des objectifs fixés, nous avons opté pour une démarche méthodologique de nature praxéologique. L'expérimentation est menée auprès de trois groupes d'apprenants de 2^{ème} AM, à savoir : un groupe témoin et deux groupes expérimentaux. Trois activités seront envisagées, la première est réalisée sans recours aux activités ludiques (sans jeu) avec le groupe témoin. La deuxième et la troisième activité, nous les avons présentées en intégrant les activités ludiques (avec le jeu), à savoir : les jeux linguistiques et la théâtralisation avec deux groupes expérimentaux (GE1 et GE2).

III-1-2-Objectifs de l'expérimentation

D'après nos lectures, nous avons voulu essayé de voir à quelle point l'apprenant peut apprendre les étapes de conte.et pour gérer les interactions et les échanges entre les apprenants et pour faire participer le maximum de ces apprenants en classe

III-1-3-Destinataires de l'expérimentation

Les apprenants destinataires de cette expérimentation ont une moyenne d'âge entre 13-14 ans.

III -1-4-Corpus

III -2-Déroulement de l'expérimentation

III-2-1 Groupe témoin : activité sans jeu

- **Activité** : Compréhension de l'écrit

- **La compétence visée**

-L'apprenant à la fin de cette séquence sera capable de répondre au questionnaire de compréhension.

- **Objectifs**

-Identifier la structure d'un conte

-Utiliser des ressources linguistiques pour lire

- **Support didactique** : Le petit chaperon rouge, Ch. Perrault

- **Déroulement de l'activité**

Moment 1 : **Présentation du support**
élaboration d'Hypothèses de sens : d'après les indices périphériques du texte (titre, auteur, source, image) émettre des hypothèses de sens.

Moment 2 : éveil d'intérêt pour découvrir la nature et le type de texte abordé

Moment 3 : lecture silencieuse accompagnée d'une question d'investigation

Moment 4 : Lecture à haute voix

Moment 5 : Questionnaire de compréhension

lis le texte puis réponds aux questions.

- 1- Par quelle formule commence ce conte ?
- 2- Délimite la situation initiale.
- 3- Relève l'élément modificateur et l'expression qui l'introduit.
- 4- La fille rencontra : un loup, un lion, un chasseur.
- 5- Réponds par vrai ou faux :
 - La fille s'enfuit en voyant le loup.
 - Le loup lui parla doucement.
 - Elle fut sauvée par un chasseur.
- 6- Délimite la situation finale.
- 7- Par quelle formule commence-t-elle ?
- 8- Trouve d'autres formules de clôture.

Moment 6 : Test individuel de compréhension

•Test individuel de compréhension

1- Le petit chaperon rouge est ?

une fille

un garçon

2-Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

une brioche et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de confiture

3-A qui le petit chaperon rouge rend visite ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

4-Où demeure la grand-mère ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

5-A qui le petit chaperon rouge parle t-elle dans le bois ?

au bûcheron

aux oiseaux

au loup

6_ Pourquoi la grand-mère est elle couchée ?

elle fait la sieste

elle est malade

c'est le matin

7-Que tire le loup pour entrer chez la grand mère ?

la chevillette

la porte

la poignée

8-Avec qui la petite fille se couche t- elle ?

la grande mère

la veille tante

le loup

9- Qui mange qui ou quoi ?

le loup mange le petit chaperon rouge

la grand-mère mange la galette

le petit chaperon mange les noisettes

III -2-2-Premier Groupe expérimental : activité avec jeux linguistiques

Le texte support « le chaperon rouge » a été divisé en 5 scènes. Chacune de ces scènes fera l'objet d'une série d'exercices.

Déroulement de l'activité

● **Eveil d'intérêt** : les élèves sont directement impliqués dans le processus d'apprentissage par les activités ludiques.

● **Première scène**

Objectif : au terme de cette séance, l'élève sera en mesure d'identifier les éléments de la situation initiale

Lecture - Episode 1

Le petit chaperon rouge – Charles Perrault

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir : sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge. Un jour, sa mère ayant cuit et fait des galettes, lui dit :
- Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village.

Exercices

1- Colorie les mots cachés : chaperon – galette – beurre – village

C	H	A	M	P	I	O	N	R
B	E	R	B	E	U	R	R	E
V	I	L	L	A	G	E	N	E
C	C	H	A	P	E	R	O	N
G	A	L	E	T	T	E	R	T

2- Coche la ou les bonne(s) réponse(s) :

Comment est le chaperon ?

- Le désert est rose.
- Le désert est rouge.
- Le désert est joli.

Où habite la mère-grand ?

- dans un village lointain
- dans une autre ville
- dans un autre village

Qui est le petit Chaperon rouge ?

- C'est un beau garçon.
- C'est une vilaine fille.
- C'est une jolie fille.

Que porte-t-elle à sa grand-mère ?

- des galettes
- une galette
- un petit pot de beurre

3- Remets les mots dans l'ordre pour former une phrase :

malade.	une	cuit	la	La	maman	galette	pour	mère-grand
---------	-----	------	----	----	-------	---------	------	------------

●Deuxième scène

Objectif : à la fin de ce moment, l'élève sera capable d'identifier l'élément perturbateur et la rencontre de l'ennemi

Lecture - Episode 2

Le petit chaperon rouge – Charles Perrault

En passant dans un bois, elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt.

Il lui demanda où elle allait. La pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit :

- Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma mère lui envoie.

- Demeure-t-elle bien loin? lui dit le Loup.

- Oh ! oui, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.

Eh bien! dit le Loup, je veux aller la voir aussi. Je m'en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là; et nous verrons qui plus tôt y sera.

Dessine la maison de mère-grand, le chemin du loup et celui du chaperon rouge :



Exercices

1- Colorie en rouge quand c'est faux, en vert quand c'est vrai :

Le loup apparaît dans la forêt.

Le loup ne craint pas les bûcherons.

Le petit Chaperon rouge habite par-delà le moulin.

Le loup propose une sorte de course au petit Chaperon rouge.

2- Réponds en faisant des phrases :

Pourquoi le loup ne mange-t-il pas le petit chaperon rouge dans le bois ?

Pourquoi la petite fille ne s'enfuit-elle pas devant le loup ?

•Troisième scène

Objectif : l'élève saura identifier le déroulement logiques des actions

Lecture - Episode 3

Le petit chaperon rouge – Charles Perrault

Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le Loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand; toc, toc.

- Qui est là?

- C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

La bonne mère-grand, qui était dans son lit, lui cria:

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien, car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et alla se coucher dans le lit, en attendant le petit Chaperon rouge, qui, quelque temps après, vint heurter à la porte.



Exercices

1- Complète les phrases :

Le Loup prend le _____ le plus court et va le plus
_____ possible. Le _____ rouge se promène
sur le chemin le _____ .

Le _____ arrive chez la _____ et change sa
_____ . La mère-grand crie :

_____ .

Le _____ la dévore attend la petite fille dans le _____ .

2- Réponds en faisant une phrase :

Que fait la fillette avant d'arriver chez sa grand-mère ?

3- Colorie les mots identiques :

longtemps	chevillette	heurter
lentement	chevilletes	hurler
lendemain	chevillette	heurtée
longtemps	chevilles	heurt
lointains	cheveux	heurter

●Quatrième scène

Objectif : à l'issue de ce moment , l'apprenant sera en mesure de découvrir le dénouement ou la résolution de l'énigme

Lecture - Episode 4

Le petit chaperon rouge – Charles Perrault

Toc, toc:

- Qui est là ?

Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit:

- C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix: Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant sous la couverture:

- Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.

Dessine ce qui est décrit dans l'épisode :

Exercices

3- Colorie chaque phrase d'une couleur différente puis copie :

Le	loup	grand	veut	déjà	dévorée.	
La	mère	affamé	est	dévorer	la	filles.

1- Colorie en rouge quand c'est faux, en vert quand c'est vrai :

Le loup est enrhumé.

Le petit Chaperon rouge adoucit sa voix.

Tire la bobinette, la chevillette cherra.

Le loup se cache sous la huche.

2- Ecris qui parle : le Loup ou le Chaperon rouge ? Puis entoure les signes qui indiquent que quelqu'un parle (les guillemets)

« J'ai rencontré compère le Loup. » » _____

« Prends ce chemin-là ! ». » _____

« Viens avec moi dans le lit . » » _____

« Je mets la galette sur la huche. » _____

« J'ai pris tout mon temps. » _____

● Cinquième scène

Objectif : à la fin de ce moment , l'élève sera capable d' identifier les éléments de la situation finale

Lecture - Episode 5

Le petit chaperon rouge – Charles Perrault

Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite.

Elle lui dit:

- Ma mère-grand, que vous avez de grands bras!
- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes!
- C'est pour mieux courir, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles!
- C'est pour mieux écouter, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux!
- C'est pour mieux te voir, mon enfant!
- Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents!
- C'est pour te manger!

Et, en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.



Exercices

1- Réponds en faisant des phrases :

Par quels mots commencent toutes les phrases du loup ?

A ton avis, pourquoi raconte-t-on cette histoire aux enfants ?

2- Numérote les phrases dans l'ordre :

- | | |
|----------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="text"/> | Ma mère-grand, que vous avez de grands bras ! |
| <input type="text"/> | Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents ! |
| <input type="text"/> | Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles ! |
| <input type="text"/> | Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes ! |
| <input type="text"/> | Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux ! |

● **Test individuel de compréhension**

2- Le petit chaperon rouge est ?

une fille

un garçon

2-Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

une brioche et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de confiture

3-A qui le petit chaperon rouge rend visite ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

4-Où demeure la grand-mère ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

5-A qui le petit chaperon rouge parle t-elle dans le bois ?

au bûcheron

aux oiseaux

au loup

6_ Pourquoi la grand-mère est elle couchée ?

elle fait la sieste

elle est malade

c'est le matin

7-Que tire le loup pour entrer chez la grand mère ?

la chevillette

la porte

la poignée

8-Avec qui la petite fille se couche t-elle ?

la grande mère

la vieille tante

le loup

9-Qui mange qui ou quoi ?

le loup mange le petit chaperon rouge

la grand-mère mange la galette

le petit chaperon mange les noisettes

III -2-3- Deuxième Groupe expérimental : la théâtralisation

COMPETENCES VISEES : - dire un texte en proposant une interprétation.

- mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte.

TEXTE SUPPORT : Le Chaperon rouge

Déroulement de l'activité

1^e phase : lire silencieusement et individuellement.

Compétences : comprendre en le lisant silencieusement un extrait littéraire de complexité adaptée à l'âge des apprenants.

Organisation de la classe : travail individuel.

2^e phase : S'approprier un rôle.

Compétence : comprendre en le lisant un extrait littéraire court en s'appuyant sur un traitement correct des substituts de noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation : repérer dans l'extrait ce que fait et ce que dit chaque personnage.

Tâche des élèves : Les élèves relisent l'extrait tout en soulignant les paroles et les jeux de scène propres à chaque personnage avec un crayon de couleur différent (vert => chaperon vert ; rouge => chaperon rouge ; bleu=> grand-mère) puis encadrent la narration.

Organisation matérielle: chaque élève doit avoir repéré sur sa feuille les éléments relatifs aux trois rôles. Le maître a avec lui le même extrait sur lequel il a fait au préalable le travail qui est demandé aux élèves.

Organisation de la classe : travail par groupes de trois.

3^e phase : Jeu de rôles.

Compétence : mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte.

Tâche des élèves : les élèves interprètent leur rôle.

Organisation de la classe : deux groupes de trois (texte scindé en deux); groupe classe.

4^e phase : Débat sur le jeu de rôles.

Compétence : participer à un débat sur l'interprétation orale et gestuelle d'un texte.

Tâche des élèves : les élèves évaluent le travail de leurs camarades en suggérant des améliorations (intonation, gestuelle...)

Organisation de la classe : groupe classe.

● Test individuel de compréhension

1-Le petit chaperon rouge est ?

une fille

un garçon

2-Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

une brioche et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de confiture

3-A qui le petit chaperon rouge rend visite ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

4-Où demeure la grand-mère ?

dans un autre village

dans la maison voisine

Au bout du village

5-A qui le petit chaperon rouge parle t-elle dans le bois ?

au bûcheron

aux oiseaux

au loup

6- Pourquoi la grand-mère est elle couchée ?

elle fait la sieste

elle est malade

c'est le matin

7-Que tire le loup pour entrer chez la grand mère?

la chevillette

la porte

la poignée

8-Avec qui la petite fille se couche t-elle ?

la grande mère

la veille tante

le loup

9 -Qui mange qui ou quoi ?

le loup mange le petit chaperon rouge

la grand-mère mange la galette

le petit chaperon mange les noisettes

III- 3--Analyse et l'interprétation des réponses des apprenants :

Dans cette section nous allons analyser des réponses au test individuel de compréhension que signalons que ce teste pour les trois groupe.

●Test individuel de compréhension

1- Le petit chaperon rouge est ?

un garçon

une fille

2- Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

une brioche et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de confiture

3- A qui le petit chaperon rouge rend visite ?

Sa vieille tante

son grand père

sa grand-mère

4- Où demeure la grand-mère ?

dans un autre village

dans la maison voisine

Au bout du village

5- A qui le petit chaperon rouge parle t-elle dans le bois ?

au bûcheron

aux oiseaux

au loup

6- Pourquoi la grand-mère est elle couchée ?

elle fait la sieste

elle est malade

c'est le matin

7- Que tire le loup pour entrer chez la grand mère?

la chevillette

la porte

la poignée

8- Avec qui la petite fille se couche t-elle ?

la grande mère

la veille tante

le loup

9- Qui mange qui ou quoi ?

le loup mange le petit chaperon rouge

la grand-mère mange la galette

le petit chaperon mange les noisettes

● **Analyse de la première question**

1- Le petit chaperon rouge est ?

un garçon

une fille

Représentation tabulaire :

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	Réponses erronées groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	3	3	5
%	33,33%	33,33%	55,55%

Commentaire

Dan ce tableau je voix que, **33,33%** des réponses éronnées pour le groupe expérimental (1) bien ques, **33,33%**des réponses pour le groupe expérimental(2),alors que **55,55%** des réponses éronnées du groupe témoin.

●Analyse de la deuxième question

2- Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

une brioche et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de beurre

une galette et un petit pot de confiture

Représentation tabulaire :

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre	2	2	4

d'erreurs			
%	22,22%	22,22%	44,44%

Commentaire

Les résultats qui représentent ce tableau est de **22,22%** des réponses erronées du groupe expérimental (1) est **22,22 %** des réponses erronées +du groupe .expérimental (2) et **44,44%**pour les réponses érronées du groupe témoin.

●Analyse de la troisième question

3-A qui le petit chaperon rouge rend visite ?

Sa veille tante

son grand père

sa grand-mère

Représentation tabulaire :

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	1	1	3
%	11,11%	11,11%	33,33%

Commentaire

A partir du tableau ci-dessus, je constate que **11,11%** de réponses erronées de la part du groupe expérimental(1) , en tant que**11,11%** de réponses erronées de la part du groupe expérimental(2),tandis que **33,33%** pour les réponses erronées du groupe témoin.

●**Analyse de la quatrième question**

3- Où demeure la grand-mère ?

dans un autre village

dans la maison voisine

Au bout du village

Représentation tabulaire :

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	2	1	3
%	22,22%	11,11%	33,33%

Commentaire

Les résultats qui représentent ce tableau est de **22,22%**des réponses erronées du groupe expérimental (1), **22,22%** des réponses erronées du groupe expérimental(2) **33,33%** pour les réponses érroneé du groupe témoin.

●**Analyse de la cinquième question**

4- A qui le petit chaperon rouge parle t-elle dans le bois ?

au bûcheron

aux oiseaux

au loup

Représentation tabulaire

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	1	1	2
%	11,11%	11,11%	22,22%

Commentaire

Les résultats qui représentent ce tableau est de **11,11%** des réponses erronées du groupe expérimental(1)est **11,11** des réponses erronées du groupe expérimental 2est**22,22**, pour les réponses de groupe témoin.

●Analyse de la sixième question

5- Pourquoi la grand-mère est elle couchée ?

elle fait la sieste

elle est malade

c'est le matin

Représentation tabulaire

	Réponses erronées groupe expérimental 1	groupe expérimental 2	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	2	2	4
%	22,22%	22,22%	44,44%

Commentaire

Dans ce tableau je constate que les réponses de premier groupe expérimental(1) est **22,22** par contre le groupe expérimental(2) est **22,22** tant que **44,44** les réponses éronnées de le groupe témoin.

●Analyse de la septième question

6- Que tire le loup pour entrer chez la grand mère?

la chevillette

la porte

la poignée

Représentation tabulaire

	Réponses erronées groupe expérimental 1	groupe expérimental 2	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	1	2	5
%	11,11%	22,22%	55,55%

Commentaire

A partir du tableau ci-dessus, je constate que **11,11%** de réponses erronées de la part du groupe expérimental(1), en tant que **22,22%** de réponses pour le groupe expérimental (2) et **55,55** de la part du groupe témoin.

●Analyse de la huitième question

7- Avec qui la petite fille se couche t-elle ?

la grande mère

la veille tante

le loup

Représentation tabulaire

	Réponses erronées groupe expérimental 1	groupe expérimental 2	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	3	3	6
%	33,33%	33,33%	66,66%

Commentaire

Les résultats qui représentent ce tableau est %**33,33** de des réponses erronées du groupe expérimental (1) et %**33,33** des réponses erronés du groupe expérimental(2), et, %**66,66** réponses erronées du groupe témoin.

● Analyse de la neuvième question,

8- Qui mange qui ou quoi ?

- le loup mange le petit chaperon rouge
- la grand-mère mange la galette
- le petit chaperon mange les noisettes

Représentation tabulaire :

	Réponses erronées groupe expérimental (1)	groupe expérimental (2)	Réponses erronées groupe témoin
Nombre d'erreurs	1	3	4
%	11,11%	33,33%	44,44%

Commentaire

Dans ce tableau, je remarque que le pourcentage des réponses erronées de groupe expérimental(1)est **11,11%**le groupe expérimental (2) est **33,33%** tandis que le groupe témoin est**44,44%**

III -4 Bilan synthétique

	Réponse erronées groupe expérimental 1	Réponses groupe expérimetal 2	Réponses totals erronées groupe témoin
Nombres d'erreurs	19.79%	19.75%	44.44%

Après l'étude et l'analyse des résultats des apprenants dans la première expérimentation, j'observe que le total des pourcentages obtenus du groupe expérimental **1 19,79** est de **19,75** % de réponses erronées de groupe expérimental2 est tandis que les réponses erronées chez le

groupe témoin est **44,44** Je constate alors le grand écart qui se manifeste entre les trois groupes, cela me permet de dire que le jeu que j'ai proposé était la raison de la diminution des erreurs et un outil efficace pour motiver les apprenants. L'analyse et l'interprétation des résultats et de l'expérimentation nous a mener à déduire les points suivants :

- L'activité ludique représente un facteur très important dans la structure et l'assimilation de nouvelles connaissances et dont l'enseignement du français langue étrangère peut largement en bénéficier.

- Les enseignants du FLE et notamment ceux du cycle moyenne utilisent l'activité ludique dans leur différents pratiques (à l'oral, à l'écrit, en conjugaison et en vocabulaire, car ils y trouvent un puissant stimulant d'apprentissage. Par le biais du jeu, les apprenants développent leur imagination et leur créativité, ce qui les aide à bien mémoriser les nouvelles connaissances et surtout les nouveaux mots.

- L'utilisation des activités ludiques favorisent la motivation dans les apprentissages. Les apprenants ressentent une confiance en eux, ils s'engagent et éprouvent le désir d'accomplir les tâches qui leur sont attribué.

- Les activités ludiques employées en classe instaurent un climat favorisant la

Communication. Le jeu permet à l'apprenant d'entretenir des échanges, de collaborer avec l'autre dans le but de réussir.

- Le recours à l'activité ludique comme support intermédiaire entre l'apprenant et les apprentissages a été approuvé par l'ensemble des enseignants interrogés. Donc son rôle n'est plus à contester.

- En établissant une comparaison entre les résultats collectés auprès des enseignants et ceux qu'on a obtenu à la fin de l'expérimentation, nous trouvons que l'influence positive des activités ludiques dans l'apprentissage des nouveaux mots n'est plus à vérifier ; les résultats

confirment que l'enseignement ludique facilite et renforce l'apprentissage chez les jeunes apprenants. Ainsi, par le plaisir éprouvé dans le jeu et l'aspect de compétition, l'apprenant ne trouve pas à s'intégrer avec les autres. Guidé par l'enthousiasme et la volonté créés par le jeu, l'enfant se trouve motivé et s'engage pleinement dans son apprentissage.

L'activité ludique rend l'apprentissage du vocabulaire une tâche désiré par l'apprenant, ce qui L'association entre l'apprentissage et l'action, rend l'apprenant plus actif et l'aide à mieux mémoriser les nouveaux acquis.

Conclusion

Cette démarche expérimentale qui poste sur l'intérêt le pouvoir intégrer la notion les activités ludiques dans l'apprentissage de la langue en particulier en compréhension de l'écrit vient le confirmer nos hypothèses destinés pour ce travail de recherche et dont les résultats étaient performants et probants.

En effet, les activités ludiques ont un effet de motivation impressionnant sur l'apprenant lors de son apprentissage.

Ces activités avaient pour l'intérêt d'impliquer l'apprenant dans l'élaboration d'une manière active de son propre savoir. Ces activités permettaient les apprenants à lire des consignes et faire une démarche pour accomplir les tâches proposées d'une manière intelligente et bien organisée, ils ont même utilisés les dictionnaires pour chercher le sens des mots difficiles, ce qui permet de dire qu'ils voudraient travailler, comprendre et connaître des nouveaux mots qu'ils n'auront jamais

oubliés, des psychologues, des pédagogues et des sociologues ont affirmé que, ce que l'enfant apprend dans ces conditions est inoubliable.

Conclusion générale

A la fin de ce travail de recherche qui porte sur l'exploitation des activités ludiques dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit cas des élèves de 2^{ème} AM, on procède par une investigation didactique dans un collège avec le 2^{ème} année moyenne, pour confirmer nos hypothèse, autrement dit tester le degré de motivation que ces activités ludiques.

Pour cela, nous avons consacré deux chapitres dans la partie théorique qui contiennent la définition des différents concepts qui ont une relation avec notre travail de recherche tel que : la compréhension de l'écrit, jeux, activité ludique, ..., et la relation entre la lecture et la compréhension.. Nous avons abordé les modèles de la compréhension selon Jean Pierre CUQ : *le modèle sémiologique* qui donne la priorité à la forme du texte pour passer au sens, et *le modèle onomasiologique* qui passe du sens à la forme, et les variables de la compréhension de l'écrit, tel que le texte, le contexte, le lecteur, . Pour finir par les difficultés et les obstacles qui peuvent rencontre l'apprenant lors de compréhension, ainsi que la mauvaise interprétation des consignes et de mal planifié les tâches. Et d'autres problèmes liés aux connaissances linguistiques, grammaticales, référentielles.... Nous avons essayé de proposer des solutions pour ces problèmes et penser au rôle de l'enseignant qui est le facilitateur et l'intermédiaire entre l'apprenant et le texte, dont il lui explicite la tâche et lui montrer les stratégies et les outils dont il peut profiter pour bien saisir le sens d'un texte. Dans le deuxième chapitre, nous avons déterminé la relation entre le terme de « jeu » et celui de « activité ludique » pour trouver qu'ils désignent les activités de loisirs soumises à des règles conventionnelles, et qu'on peut les considérer comme des supports pédagogiques et éducatifs. En effet, l'apprenant prend plaisir en apprenant, ces activités lui préparent à la vie par la découverte du monde et l'intégration de ses expériences dans son quotidien.

Après avoir citer les différents types de jeux que nous pouvons exploiter à l'école moyenne tel que : les jeux linguistiques, les jeux de la théâtralisation, nous avons identifier leur rôle dans la classe de FLE, qui réside dans la motivation, le développement des compétences langagières, cognitives et harmonieuse de l'apprenant, ainsi que leur rôle dans la compréhension de l'écrit et dire que les activités ludiques permettent à l'apprenant d'exploiter ses connaissances linguistique, d'identifier et de mémoriser de nouveaux mots, et de lui donner le plaisir de lire.

Dans la partie pratique, nous avons expliqué notre méthode de travail pendant le stage qu'on a fait en vu d'introduire des activités ludiques pour la compréhension de l'écrit pour pouvoir connaître leur impact sur la Compréhension de l'écrit, Nous avons vu que les apprenants sont été très

motiver et ambitieux, ils nous ont permis de dire que les jeux provoquent énormément l'interaction en classe et la communication entre les apprenants, ils leur poussent à lire pour comprendre et répondre, et pour avoir à chaque fois des nouvelles connaissances, des nouveaux mots, et enrichir leurs bagages linguistiques. Après cette expérience nous pouvons dire que, les activités ludiques jouent un rôle primordial dans la compréhension de l'écrit, elles favorisent la motivation, et le développement des compétences langagières, cognitives, discursives et socioculturelles chez l'apprenant.

Nous espérons que les programmes de l'enseignement au moyen prennent en considération les activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de FLE, car c'est un vecteur de réussite qui mène les apprenants à développer leurs compétences et leurs personnalités pour qu'ils puissent exploiter et investir ce qu'ils ont appris dans la vie de tous les jours.

D'après le constat que les apprenants, dans tous les cycles, sont confrontés à une grande difficulté face à la lecture et la compréhension de l'écrit, nous espérons que ce problème trouvera fin par les pratiques qui mènent à construire un savoir pur.

Références

Bibliographiques

Ouvrages théorique :

- CUQ Jean Pierre, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, De Boeck, Paris 12
- CYR, PAUL : les stratégies d'apprentissage, paris :Cle international,1998, p 4
- De Grandmont.N, Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre, Ed Boeck univercité1997.p47-48
- De Grandmont.N,Le jeu ludique, Les éditions logiques,1995
- DE GRANDMONT.Nicole, *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, deBoeck, Paris.
- DE GREAVE Sabine, *Apprendre par les jeux*, De Boeck, Paris
- DENIS.Girard, *linguistique appliqué*, Bordas, Paris
- GIASSEON.J, *la lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck,
- M.Rémond, *Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ?*, INRP L'Harmattan, Paris, 1993
- MOIRAND. S, *Situation d'écrits*, Paris, 1979
- PANDEX. Michèle, *les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1998
- RETSCHITZKY.M, BOSSEL.Lagor.P.Dasen, *La recherche interculturelle*, TOME 2, L'Harmattan, 1989
- RITCHERICHÉ.René, *système d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, cité par : BOUACHA.A, *la pédagogie du français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1985

Dictionnaires et Encyclopédies :

- CUQ.J.P, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, 2003
- Le Petit Larousse Illustrer, *Dictionnaire encyclopédique*, Bordas, 1998
- Le Robert, dictionnaire de français, Edif, Paris, 1990

- NORBERT Sillamy, *dictionnaire de psychologie*, Larousse, Paris, 2003

Thèses et mémoires :

- HACHANI Salah Edine, *Motiver les apprenants par les activités ludique pour l'apprentissage de la lecture*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère, Option : Didactique des langues étrangères, Université El Hadj Lakhdar, Batna, 2005/2006

-S MAIDA Aida, *l'impact des activités ludiques sur la compréhension de l'écrit*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de MASTER, Option : Didactique des langues cultures, MASTER MOHAMED KHEIDER, BISKRA, 2013/2014

-_Melle AHLEM TAGHEZOUT, *les activités ludiques dans liapprentissage des mots français langue étrangère*.option : didactique,2008/2009.

Sitographie :

- www.Edufrance.com
- www.google.com
- www.oasisfle.com
- www.fr.wikipedia.org

