

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

**Thème :**

**L'IMPACT DE L'USAGE DU JEU EN CLASSE SUR L'AQUISITION DU  
VOCABULAIRE CHEZ L'APPRENANT DE LA 4<sup>eme</sup> AP**

**Présenté par :**

- Ben Abdallah Smail
- Korsane Saliha

**Sous la direction de :**

**Kharroubi Sihame**

**Membres du jury :**

**Président :** Noureddine djamel eddine.....MCA.....Université de Tiaret

**Rapporteur :** Kharroubi Sihame.....MCA.....Université de Tiaret

**Examineur :** Ayad Amina .....MAA.....Université de Tiaret

**Année universitaire : 2020/2021**

# **Dedicaces**

*A nos parents et a toutes les personnes qui nous sont chères ».*

## Remerciements

*Nous souhaitons adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui  
Ont contribué à la rédaction de notre mémoire, en particulier, notre  
encadreur, Mme Kharroubi Sihame pour sa disponibilité et ses précieux  
Conseils.*

*Nous remercions également tous les enseignants du département de  
français, qui ont participé à notre formation durant toutes ces longues  
Années.*

*Et enfin, nous remercions tous nos proches qui nous ont soutenues  
pendant toute notre scolarité.*

## Résumé :

Notre travail avait pour but de voir quel est l'impact de l'usage du jeu en classe sur l'acquisition du vocabulaire chez l'apprenant de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Notre hypothèse principale supposait que les jeux linguistiques et communicatifs participeraient à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants ; par conséquent, ils contribueraient à développer l'esprit créatif et aideraient à mieux maîtriser la langue française chez les apprenants.

Nous avons eu recours, dans notre recherche, à la méthode expérimentale qui consistait à observer la classe et nous avons procédé à des tests que nous avons soumis à des groupes d'élèves afin de vérifier notre hypothèse en analysant les données recueillies.

**Mots-clés** activités ludiques- pratiques d'enseignement - apprentissage du vocabulaire.

## **Abstract:**

Our work aimed at seeing what is the impact of the use of the game in class on the acquisition of the vocabulary at the learner of the 4th primary year. Our main hypothesis supposed that the linguistic and communicative games would participate in the enrichment of the vocabulary of the learners; consequently, they would contribute to develop the creative spirit and would help to master better the French language at the learners.

We resorted, in our search, to the experimental method which consisted in observing the class and we proceeded to tests which we subjected to groups of pupils to verify our hypothesis by analyzing the meditative data.

**Keywords:** Recreational Activities-Practices of education- Learning of the vocabulary

# **INTRODUCTION GENERALE**

## Introduction

En 2003, une réforme de tout le système scolaire a été entreprise par le gouvernement algérien. Ce changement appuyé par le programme « PARE » pilote par l'UNESCO, a permis la création de nouveaux programmes, l'Édition d'un nombre important de manuels, et a surtout installé un nouveau dispositif d'enseignement basé sur l'approche par les compétences dont le principe fondamental est la centration sur l'apprenant et son autonomie d'apprentissage.

Les changements qu'a connus le système éducatif résultent de l'apparition de nouvelles théories : l'approche par les compétences, l'approche communicative, la perspective actionnelle. Par conséquent, cela a induit de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les pratiques éducatives ont varié les modalités du travail et les activités d'apprentissages ont changé.

Les trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, au début des années 80, il y a eu l'avènement de l'approche communicative ; c'est à partir de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE.

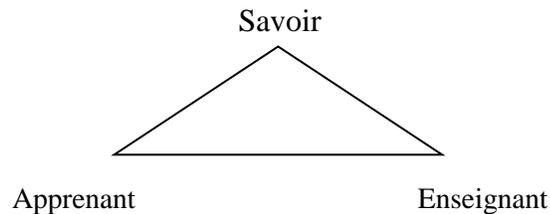
La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

Le collectif des didacticiens, à l'unanimité s'accorde à définir la didactique des langues étrangères comme étant l'étude des interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un apprenant récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir.

Comme de nombreuses disciplines de recherche, la didactique présente deux faces : La recherche pour la connaissance et la recherche pour la décision. Dans un premier cas, il s'agit d'une étude des processus, en particulier les conduites des élèves et des enseignants (attitudes, conceptions, stratégies, évaluation des savoirs et savoir-faire). Dans le second cas, il s'agit de mieux cerner les conditions, les contraintes, les

conséquences de décisions portant sur le curriculum (programmes, types d'activités, modes d'évaluation, etc.).

La didactique, schématisée par le triangle didactique, prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un enseignant, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et un moment déterminé



A un moment où l'approche communicative semble peu à peu céder le pas à la perspective actionnelle promue par le Conseil de l'Europe, il est intéressant de constater que la place consacrée au jeu dans le Cadre européen commun de référence reste très marginale.

Notre travail a pour but de voir quel est l'impact de l'usage du jeu en classe sur l'acquisition du vocabulaire chez l'apprenant. Le croisement entre jeu(x) et enseignement/apprentissage du français pourra être abordé selon différents points de vue.

L'activité ludique est considérée comme un élément important à l'apprentissage d'une langue. Le jeu fait partie de nos vies, il nous autorise, pour un temps, à sortir de « l'ici maintenant d'expérimenter, d'imaginer, de créer de tester notre capacité à résoudre des problèmes nouveaux. Dès son jeune âge, l'enfant se trouve confronté à des situations ludiques (jeux-contes-dessin ...) qui enrichissent ses expériences, forgent sa personnalité. C'est ce que nous avons motivé à choisir notre thème et notre public constitué par les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire

Le sujet du ludique ne date pas d'aujourd'hui, et aussi loin que l'on remonte dans l'histoire des idées pédagogiques, on peut relever que depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, le jeu a été opposé au sérieux, de la sorte, les notions de détente et de divertissement gratuit sont le plus souvent associées aux jeux, alors que l'effort et l'utilité sont rattachés aux activités sérieuses. De plus, le jeu à cette époque était lié soit à

l'enfant, dont la représentation était bien moires positive que celle d'aujourd'hui, soit au jeu de hasard, notamment jeu d'argent, négativement connote. Il faudra attendre la Renaissance pour pouvoir l'introduire dans les pratiques pédagogiques, à travers les écoles religieuses et les éducateurs de petits princes. Ces derniers utilisaient ainsi le jeu comme une ruse pédagogique pour assurer l'enseignement

Difficile du latin. C'est beaucoup plus tard, à l'époque Romantique qu'on abandonne la représentation dévalorisante du jeu, celui-ci devient ainsi une activité sérieuse dans la mesure où il est cense conduire à un développement « nature ! » de l'enfant.

Ces idées empiriques seront reprises au XIXe et XXe siècles par les biologistes et psychologues pour justifier la nécessité biologique du jeu, étayant, par la suite, la croyance actuelle des apports pédagogiques des jeux en classe.

Les ouvrages en français de J.-M. Care et F. Debyser (*Jeu, langage et créativité*, 1978) et celui de F. Weiss (*Jouer, communiquer, apprendre*, 2002) proposent toute une gamme d'activités destinées à susciter et à développer l'expression orale en langue étrangère : *Sketches, J.* Lorsqu'elles se déroulent dans une atmosphère détendue et conviviale, ces activités doivent permettre d'exciter la parole, de lutter contre le blocage lié à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de créer une "confiance de communication" en langue étrangère.

Elles ont pour but de replacer l'apprenant dans une interaction sociale, dans une situation où il trouve une motivation. Dans ce sens, elles doivent susciter le besoin de s'exprimer pour atteindre des objectifs de façon à ce que la langue étrangère soit utilisée de manière contextuelle et finalisée

Selon Silva (2009) « Le jeu est une activité qui dans l'absolu devrait être ludique donc imbue de plaisir intrinsèque et gratuit » Ce théoricien, d'une part &nonce l'état des choses, d'autre part manifeste un souci de définir des procédures d'enseignement adaptées aux capacités naturelles d'apprentissage des apprenants.

Le terme "jeu" sert également à désigner l'activité de jouer, cette activité est privilégiée par l'enfant, source de plaisir et outil de communication et de développement des compétences dans des situations didactiques.

Notre travail s'inscrit, donc, dans l'étude de la relation qui s'établit entre l'apprenant et la langue étrangère grâce à l'utilisation des activités ludiques en classe qui pourraient rendre l'apprenant actif en l'encourageant à participer d'une manière spontanée dans son apprentissage. Ainsi nous avons formulé notre

problématique comme suit : Les activités ludiques favorisent-elles l'appropriation des savoirs à travers (l'acquisition du vocabulaire ? En d'autres termes les activités ludiques sont-elles un moyen pédagogique efficace pour motiver des apprenants à acquérir le vocabulaire ?

Nous répondrons à cette question en posant comme hypothèses que les jeux linguistiques et communicatifs participeraient à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants et les aideraient à mieux maîtriser la langue française. Ce type d'exercices à caractère ludique

Diversifierait les situations d'apprentissage et par conséquent, contribuerait à développer l'esprit créatif de l'apprenant.

Nous recourons dans notre recherche à la méthode expérimentale qui consiste à observer la classe et nous procéderons à des tests que nous soumettrons à des groupes d'apprenants afin de vérifier notre hypothèse en analysant les données recueillies.

Notre public est, naturellement, constitué par les élèves de l'école primaire ; nous avons choisi de réaliser notre expérience au niveau de la 4<sup>e</sup> année primaire.

Notre travail se subdivise en deux parties : Au niveau de la première partie ou cadre théorique nous présenterons, d'abord, dans un premier chapitre, le système éducatif Algérien en exposant sa structuration, ses objectifs et les finalités de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Le deuxième chapitre sera consacré à la réévaluation des méthodologies d'enseignement préconisées par le système éducatif. Le troisième chapitre exposera la notion du vocabulaire et d'activités ludiques en tant qu'activités pédagogiques pour l'apprentissage de la langue : nous présenterons les différentes définitions et les différents types d'activités ludiques. Dans la deuxième partie, ou cadre méthodologique, nous aborderons, dans le quatrième chapitre, notre protocole de recherche, à savoir, notre problématique, le contexte avec l'échantillon concerné par notre étude. Nous présenterons notre outil de recherche et les modalités de recueil des données puis nous présenterons les résultats de notre expérience. Nous consacrerons un cinquième chapitre pour la discussion des résultats obtenus.

# **CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL**

## CHAPITRE I

# LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

## **Le système éducatif algérien**

Le système éducatif algérien est divisé en plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire, et moyen), secondaire, professionnel et enfin l'enseignement supérieur. Il faut prendre également en compte la formation continue qui est assurée par l'université de la formation continue.

La nouvelle loi de 2008 sur l'orientation sur l'éducation nationale, a fixé les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national, et est venue compléter l'ordonnance n° 7635 du 16 avril 1976 qui a été le cadre de référence de l'éducation et la formation en Algérie.

L'organisation et la gestion des niveaux primaire, moyen et secondaire est assurée par le ministère de l'Education nationale, le niveau professionnel est confié au ministère de la formation et de l'enseignement professionnels et enfin la gestion de l'enseignement supérieur est confiée au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Les réformes de 2008 précisent que le système éducatif algérien pris en charge par le ministère de l'Education nationale comprend les niveaux d'enseignement suivants : l'Education préparatoire, l'enseignement fondamental (regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen), l'enseignement secondaire général et technologique.

De plus, cette réforme a conduit à avoir des classes regroupant les générations 1995-1996, sans compter les redoublements vus que les personnes nées en 1995 sont les dernières bénéficiaires du système à six ans alors que la génération 1996 est la première à inaugurer ('abolition de la sixième année de primaire).

### **1.1 L'enseignement préparatoire ou préscolaire**

Les réformes de l'Education nationale en 2008 ont précisé que l'éducation préscolaire prépare les enfants à l'enseignement primaire ; elle regroupe les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans. Elle est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

Cette éducation préparatoire a pour objet de favoriser chez les enfants l'épanouissement de leur personnalité et de leur faire prendre conscience de leur corps par les jeux d'habileté sensorimotrice, de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité, de

développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu et de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés. Mais vu le caractère non Obligatoire de l'éducation préscolaire, l'Etat a pris l'engagement de veiller au développement de cette éducation et poursuivre la généralisation avec le concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

Depuis l'indépendance de l'Algérie, la place du préscolaire a été diluée entre les crèches, les jardins d'enfants, ainsi que le secteur de l'éducation nationale qui comptait 289 classes de la petite section durant l'année (1981-1982). En 1989-1990, le secteur de l'éducation nationale comptait 546 classes d'enseignement préparatoire. Ce nombre est passé à 1 159 en (1995-1996) pour atteindre 1 269 classes en (1999-2000) et 2.667 en (2004-2005). Durant Patin & 2008 et avec l'adoption de la loi 08-04, ce chiffre a été multiplié par 08 en enregistrant 18.068 classes au profit de l'enseignement préparatoire qui regroupe 433 000 élèves, sans compter ceux issus des écoles privées.

La généralisation de l'éducation préparatoire est progressive, selon le ministère de l'éducation nationale. Elle touchera 73 % d'enfants qui sont inscrits en 2012 et une enveloppe de plus de 600 milliards de centimes fut dégagée afin d'acquiescer les moyens adéquats. Mais certains pensent que cette généralisation n'a pas été accompagnée de mesures de facilitation de l'intégration des enfants dans le monde scolaire. Ce qui ne facilite pas l'intégration graduelle de l'enfant dans le milieu scolaire, objectif principal de l'éducation préparatoire.

## **1.2-Enseignement fondamental (primaire et moyen)**

L'enseignement fondamental est l'étape de scolarité obligatoire dont la durée est de neuf ans. Depuis la rentrée scolaire 2003/2004, l'enseignement fondamental comprend l'enseignement primaire d'une durée de cinq ans et l'enseignement moyen d'une durée de quatre ans. Avant la réforme de 2008, l'enseignement fondamental était organisé en trois cycles de trois ans - le cycle de base, le cycle d'éveil et le cycle d'orientation.

L'enseignement fondamental a pour objet de doter les apprenants des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul, d'acquiescer des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie, de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun, de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des

exigences de la vie en société, d'apprendre observer; analyser; raisonner et résoudre des problèmes, de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production, de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique; leur curiosité; leur imagination; leur créativité et leur esprit critique, de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de La Communication et à leurs applications élémentaires, de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles, d'encourager l'esprit d'initiative ; le goût de l'effort ; la persévérance et l'endurance, d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères et d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples et de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

### **1.2.1-Enseignement primaire**

L'enseignement primaire est chine durée de cinq ans. L'âge d'admission à l'école primaire est fixe à six ans révolus sauf une dérogation d'âge est accordées selon des conditions l'm6es par le ministère de l'éducation nationale. La fin de scolarité clans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Selon le rapport sur l'état de mise en œuvre du programme d'action en matière de gouvernance de novembre 2008, le nombre d'effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire pour la période (2007-2008) était de 3.931.874 ; et le nombre d'écoles primaires pour la même période était de 18.740, alors que l'encadrement dans l'enseignement primaire était assuré par 168.962 enseignants.

### **1.2.2-Enseignement moyen**

L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans, à la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen », l'apprenant est admis automatiquement en ire année secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint Page de seize ans révolus.

En 2008, l'effectif des apprenants scolarisés dans l'enseignement moyen est estimé à 2 595 748, accueillait dans 4 272 collèges, alors que l'encadrement dans l'enseignement moyen était assuré par 116 285 enseignants.

Selon le ministère de l'éducation nationale la rentrée scolaire de septembre 2011 a enregistré une hausse significative dans l'enseignement fondamental avec un effectif global de 406 285 enseignants et 8 239 000 &yes, avec un taux de scolarisation des enfants âgés de six ans s'élevant à 98,16 % en 2010. Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire en 2012

Est de 83,98 % avec 5 points de plus par rapport à l'année 2011, tandis que le taux de réussite au brevet d'enseignement moyen a atteint 72,10 % en 2012 contre 44 % en 2007, 58,68 % en 2009 et 70,35 % en 2011.

### **1.3- Enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire est d'une durée de trois ans, il est dispensé dans des lycées comprenant l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technologique. Est organisé en tronc commun en première année et en filières à compter de la deuxième année. La fin de la scolarité est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire, et par le baccalauréat de technicien pour les filières de l'enseignement technique (électronique, chimie, fabrication mécanique, etc.).

L'enseignement secondaire a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental, de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires, de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse; de synthèse; de raisonnement; de jugement; de communication et de prise de responsabilités, d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves, de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

La première année de l'enseignement secondaire repose sur le principe des enseignements des tronc communs le tronc commun lettres (langues et disciplines sociales), le tronc commun sciences (sciences naturelles, sciences physiques et mathématiques) et le tronc commun technologie (mathématiques, sciences physiques, dessin technique et technologie) Au niveau de la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année, les enseignements se diversifient de la manière suivante :

– L'enseignement secondaire général, regroupe cinq spécialités : les sciences exactes, les sciences de la

nature et de la vie, les lettres et sciences humaines, les lettres et Langue vivante, les lettres et sciences religieuses.

– L'enseignement secondaire technique, regroupe les spécialités suivantes : l'électronique, l'électrotechnique, la mécanique, les travaux publics et de construction, la chimie, les techniques de comptabilité.

– L'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique se varient dans les spécialités suivantes : génie mécanique, génie électrique, génie civil, gestion et économie.

Les objectifs généraux de l'enseignement secondaire général et technologique peuvent être classés en quatre grandes catégories :

**a- Objectifs d'éducation générale:**

- L'éveil de la personnalité : curiosité, pensée critique, créativité, autonomie,
- L'aspect socialisation : coopération, communication,
- L'acquisition de connaissances : une culture générale et connaissances fondamentales solidement intégrées et mobilisables pour "apprendre à apprendre" en évitant l'aspect encyclopédique.

**b- Objectifs de la méthode:**

- Les méthodes générales de travail : travail personnel, en groupe, enquête, projet, documentation,
- Les méthodes pour favoriser le savoir-faire et la compréhension,
- Les méthodes spécifiques des disciplines, en particulier celles de la pensée scientifique.

**c- Objectifs de maîtrise des différents langages:**

- Maîtrise de la langue nationale,
- Connaissance et maîtrise, au moins, de deux langues étrangères,
- Langages artistiques et informatiques,
- Langage mathématique.

**d- Objectifs de la formation scientifique et technologique :**

- Développer la curiosité, le goût de l'investigation scientifique, l'esprit de créativité et d'initiative,
- Comprendre les méthodes scientifiques,
- Recourir à des approches expérimentales pour éprouver des hypothèses,
- Employer un langage simple et concis pour expliquer et évaluer les faits.

#### **1.4 - L'enseignement supérieur**

La nouvelle réforme a introduit une nouvelle dynamique dans la construction des formations supérieures. Aux établissements d'enseignement supérieur de définir et de proposer,

Dans le cadre de cette stratégie, leur propre politique de formation et de recherche en s'appuyant sur les compétences et les données et potentialités de leur environnement.

La formation supérieure se conçoit, en premier lieu, en termes d'objectifs académiques pour répondre à des besoins universitaires et/ou d'objectifs professionnels pour répondre aux besoins du secteur socio- économique.

L'offre de formation est organisée sous forme de parcours types diversifiés et adaptés. Chaque parcours est une combinaison d'U.E fondamentales ou majeurs ; d'U.E de découverte ou mineurs et d'U.E transversales. Dans un domaine, ces combinaisons permettent : D'offrir un choix de parcours diversifié, Le passage d'une logique de parcours obligés à une logique de parcours plus fluides avec une part accrue d'individualisation : intégrant des approches transdisciplinaires et pluridisciplinaires Professionnalisants.

La réforme de l'enseignement supérieur et l'architecture des enseignements a trois cycles de formation « Licence — Master — Doctorat (LMD) répond à deux enjeux majeurs :

- La conciliation de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et la demande sociale de plus en plus importante en enseignement supérieur (plus de 1 200 000 étudiants actuellement),
- La mondialisation et son corollaire une économie globalisée où les nations les plus compétitives sont celles qui possèdent le savoir, la maîtrise de la technologie et une économie performante ; créative et innovante.

Nouvelle architecture des enseignements :

Chaque cycle est organisé en semestres composées d'unités d'enseignement (U.E.) Les formations

sont regroupées en domaines de formation. Un domaine de formation est un ensemble cohérent regroupant plusieurs disciplines. Les formations sont proposées sous la forme d'offres de formation qui se déclinent en : Domaine – filière – spécialité

L'unité d'enseignement (UE) est constituée d'une ou plusieurs matières. Chaque UE est pondérée par un coefficient et mesurée en crédits.

Il y a plusieurs types d'U.E :

Les U.E fondamentales.

- Les U.E de découvertes optionnelles.
  
- Les U.E transversales (méthodologie, informatique, langues étrangères, sciences sociales et humaines)

Les enseignements de découverte introduisent une dimension transdisciplinaire et pluridisciplinaire qui offre un espace de liberté dans lequel l'étudiant trouve l'opportunité de connaître d'autres disciplines dont il ne soupçonnait pas, dans la plupart des cas, ni l'existence ni encore moins l'importance et qui pourraient susciter son intérêt.

Cette ouverture a le mérite de proposer à l'étudiant d'autres perspectives d'avenir et de lui offrir, ainsi, des passerelles lui permettant la construction d'un parcours de formation compatible avec ses aspirations et où il peut exprimer le mieux ses aptitudes.

Les enseignements transversaux (informatique, langues étrangères, méthodologie, histoire des sciences...) complètent la formation de l'étudiant en élargissant son champ de connaissances par l'acquisition d'une bonne culture générale, l'apprentissage des langues étrangères, la familiarisation avec l'outil informatique, la maîtrise des techniques méthodologiques d'élaboration et de conduite de projets professionnels

Le crédit est l'unité de compte qui permet de mesurer le travail de l'étudiant pendant le semestre (cours, TD, TP, stage, mémoire, travail personnel...).

Chaque matière ou chaque UE acquise par un étudiant emporte les crédits qui lui sont affectés. Ils appartiennent à l'étudiant. Ils sont capitalisables. Lors d'une réorientation d'une filière à une autre ou lors d'un changement d'établissement, l'étudiant conserve les crédits acquis et les fait valoir dans son

nouveau parcours ou dans son nouvel établissement.

Les contenus des programmes pédagogiques doivent être conçus pour répondre à la satisfaction des besoins multiformes de la société et de l'économie. Ils doivent amener l'étudiant à construire progressivement un parcours de formation qui reflète ses aptitudes et son projet d'avenir.

## CHAPITRE II

# METHODOLOGIES D 'ENSEIGNEMENT

## **2-Methodologies d'enseignement**

L'évolution des méthodologies est marquée par les changements : dans les besoins, les objectifs des concepteurs et le public des apprenants.

Nous allons commencer par déterminer la différence entre une méthode d'apprentissage de langue et une méthodologie d'apprentissage.

Une méthode peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis qui est, dans notre cas, l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le domaine de la didactique du FLE, il en existe tellement qu'il serait quasi impossible de les énumérer.

La méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants.

Scion plusieurs enseignants, la présence d'une méthode définie dès le début dans l'univers de la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants.

La méthodologie est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico – économique-culturelle du monde.

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise leur succession chronologique, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes.

Nous allons tenter d'exposer dans notre présentation des méthodologies qui sont apparues depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui

### **2.1- La méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle**

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout, au départ, pour l'enseignement scolaire du Latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il faut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangères. Dans ces temps éloignés on peut distinguer deux courants méthodologiques distincts :

### **2.1.1- La méthodologie traditionnelle**

Elle fut largement adoptée dans le 18<sup>ème</sup> et la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire - traduction. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au 18<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Au 19<sup>ème</sup> siècle on put constater une évolution provoquée par (l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes sans tenir

Vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de « Maître » ou de « Maitresse ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées ; et passibles de punition pour outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentes hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves. La remise en question de la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle avec une nouvelle méthodologie.

### **2.1.2- La méthodologie naturelle**

Historiquement, elle se situe à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée.

Ce sont les observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande de E Gouin qui en sont à l'origine. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Il affirme que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles,

Puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant

clans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours.

L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux grains de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

## **2.2- La méthodologie de « la méthode directe »**

À partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Duren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902". Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées.

On appelle méthodologie directe, la méthode utilisée vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 20<sup>ème</sup> siècle. Dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères.

Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus sou\* de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des apprenants en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode orale était donc pratique.

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce qu'apprenant savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

### **2.3- La méthodologie de « la méthode active »**

Dans la méthode active on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'apprenants. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes :

- La méthode interrogative est un système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.
- La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.
- La méthode imitative avait comme but principal (l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique).
- La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.
- L'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d'augmenter la motivation chez l'apprenant. Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes extrêmes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960.

Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale"

Cette réticence a nommé cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait une réelle évolution des méthodologies directe et traditionnelle, alors que d'autres préfèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe qui ont orienté des 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culture' et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils ont permis l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

Cependant, ils ne sont pas allés jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations ils ont opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogues. On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on avait de nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire----

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à la révolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

## 2.4- La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la Méthode de l'Armée et en y appliquant systématiquement :

- une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la M.A.O. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices

structuraux a succède la déception. En effet les exercices ennuyaient les

élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E, mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

## **2.5- La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel ! et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figé par le ministère de l'Education qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'étude pour La Diffusion du Français) en deux listes :

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique : pour

certain, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu

Vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un Niveau Seuil.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et son utilisation.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérées auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivant la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter (l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs).

Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les

règles de manière intuitive). La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogue conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier

La méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV avait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlants entre eux ni les médias.

La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coins matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

## **2.6- L'approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens : public composé d'adultes, principalement de migrants. Grâce aux crédits attribués par l'Etat suite à la loi sur l'information continue et pour la première fois en didactique des langues, on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers

L'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe  
Uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.
- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il  
Envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certain rôle social. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif

Pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue &range= par obligation\_

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

De plus, le sens communicatif n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation

Entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexes. Les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présente à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existantes entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

## **2.7- L'approche actionnelle**

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'apprenant et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a (« Liche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les

compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources Cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être possédés, ainsi que sur ses savoir apprendre\_

## **2.8- L'approche par compétence**

L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage.

Cette notion est donc à différencier de l'approche par objectifs, ou par connaissances, qui base l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques seules nécessaires à l'étudiant pour progresser dans son parcours éducatif.

La FAGE est la première organisation étudiante à s'être déclarée favorable à un changement de paradigme dans la pédagogie universitaire, en militant pour la valorisation de la logique compétence dans l'enseignement supérieur, via la mise en place du *Student Centered Learning* (SCL) conformément aux préconisations du processus de Bologne

L'approche par compétences peut donc être perçue comme la construction de cursus non pas centrés sur les résultats, mais sur la progression dans l'apprentissage. À ce titre, c'est une approche qui se veut moins stigmatisant pour l'étudiant, et donc plus à même de développer son potentiel d'apprentissage.

Jacques Tardif professeur à l'université de Sherbrooke, évoque plusieurs raisons au développement de l'approche par compétence. La formation scolaire et universitaire serait généralement vue comme étant trop théorique, et l'approche par compétence répondrait alors à un besoin de rendre les formations plus concrètes, notamment en vue d'une insertion professionnelle plus efficace.

De plus, l'approche par connaissance susciterait trop peu de motivation de la part des étudiants. L'approche par compétence va se concentrer sur un apprentissage centré sur

Lui laissant plus d'autonomie dans sa formation. Il serait alors plus motivé, sur des périodes plus longues.

Enfin, l'approche par compétence répondrait à un besoin collectif, où les problématiques sociétales seraient de plus en plus complexes et nécessiteraient un très haut niveau de compétences relationnelles et cognitives, transdisciplinaires, seules développées par une formation centrée sur l'apprentissage de compétences.

CHAPITRE III  
LE VOCABULAIRE

### 3. Définition du terme « vocabulaire »

Selon J. P. Cuq, (2001), le terme de vocabulaire design « l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire »

Le vocabulaire, selon Duquette (1996), est aussi défini comme "un sous-ensemble du lexique de la langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours".

En définitif le vocabulaire d'une langue est l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans ses circonstances données. Son acquisition commence à un âge très précoce et se prolonge tout au long de notre existence.

#### 3.1-Le rapport vocabulaire I lexique

Il est à noter que le lexique se différencie du vocabulaire.

D'après Emile Genouvrier et Jean Peytard (1970 : 181), « Le lexique est l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur ».

Pour Picoche Jacquelin (1992 : 44), c'est « l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs ».

À la lumière de ces définitions, nous concluons que le lexique d'une langue est considéré comme l'ensemble des différents vocabulaires de la vie, représentés dans cette langue, tandis que le vocabulaire est considéré comme la partie restreinte du lexique dont l'individu se sert en communiquant, il correspond à l'utilisation d'un certain nombre de mots appartenant à l'ensemble des mots d'une langue.

Ainsi, le rapport entre vocabulaire et lexique est un rapport d'inclusion, comme le montrent Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996 : 12), (*le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue* »).

#### 3.2-Enseignement / apprentissage du vocabulaire

Selon Tréville, (2000 :9). « Apprendre une langue, est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue ».

À la lumière de cette citation, il apparaît très clairement que le vocabulaire s'affiche

comme un outil indispensable pour pouvoir désigner les objets du monde et notamment communiquer dans la société. En effet, selon des recherches, les mots sont les pivots de la langue

Autour desquels s'organisent toutes les données (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours

Depuis longtemps, l'enseignement du vocabulaire a été relégué au second plan et on ne lui accordait qu'une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans la méthodologie traditionnelle l'apprentissage du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots présentés hors contexte et le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

Avec la méthode directe, le vocabulaire a été expliqué à l'aide d'objets ou d'images : on commençait par les mots concrets, puis on introduisait progressivement des mots abstraits que l'on explicitait à partir des mots connus

La méthodologie active permettait l'utilisation de la traduction pour accéder au sens des mots. Et pour la méthodologie audio-orale, le vocabulaire occupait une place secondaire par rapport aux structures syntaxiques, c'était un vocabulaire de base et limité par des dialogues simples.

D'après la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), l'enseignement lexical se faisait d'une manière intuitive.

### **3.3- Le vocabulaire et l'approche communicative**

Dans le cadre de l'approche communicative, qui conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, la place faite à l'étude des composantes de la langue, en particulier le vocabulaire, n'est pas définie

Le contenu d'enseignement du français langue étrangère, est orienté vers les quatre compétences de communication (Compréhension orale / Compréhension écrite, Expression orale / Expression écrite).

Ainsi en classe, l'apprenant doit posséder un bagage lexical de base qui lui permettra d'échanger. Il faut enseigner d'abord un vocabulaire répondant aux besoins immédiats des apprenants, le lexique sera progressivement élargi : nombre de mots, la connaissance de leurs sens, (contraires, synonymes, même famille de mots...).

Pour une classe de niveau primaire, les mots qui ne sont pas indispensables pour la communication sont à éliminer « Enseigner les mots par priorité et par degrés de difficulté »

(Hameau, (1971 :102).

A ce niveau, le rôle de l'école est d'une grande importance. Elle enseigne les règles qui régissent le fonctionnement du vocabulaire pour enrichir davantage le répertoire du jeune apprenant.

L'apprenant apprend de nouveaux mots lors de sa relation avec l'enseignant, son contact avec le monde et son contact avec le manuel scolaire surtout à travers la lecture. L'accès au vocabulaire peut se faire par le biais des activités orales, des activités de découverte en contexte, des activités réflexives, et des activités ludiques.

Enrichir et affiner le vocabulaire d'un apprenant il lui permet de mieux comprendre le monde et mieux l'organiser ; Ainsi, de mieux organiser, structurer et analyser sa pensée ; et de mieux communiquer.

L'acquisition du vocabulaire augmente la capacité de l'apprenant à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des apprenants. L'usage du vocabulaire fait l'objet de l'attention de l'enseignant dans toutes les activités scolaires.

## CHAPITRE IV

# LES ACTIVITES LUDIQUES

#### **4-Les activités ludiques :**

Commençons d'abord par la conception théorique du terme jeu, selon le dictionnaire le petit robert, le jeu est comme « une activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure [...] activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte ».

A partir de cette définition, nous pouvons dire que le jeu s'articule en deux éléments : D'une part le jeu est considéré comme une activité, un effort physique, et une réactivité ou effort mental de la sorte une reconstruction de l'acte propose sans contrainte de temps ou de l'espace. D'autre part, le jeu est connu comme une situation régie par des règles manipulées et accomplies par l'individu qui l'exerce. A cette définition d'ordre général s'ajoute une autre, celle de l'un des didacticiens connus par ses travaux dans l'application du jeu en pédagogie : Nicole De Grandmont définit le jeu imbu de joie et de plaisir [...]. Le jeu, évolue donc sans règles préétablies et selon les caprices des joueurs qui s'y engagent. Le jeu n'est soumis à aucune contrainte de temps ou d'espace ». Cette spécialiste clarifie le jeu de caractère spontané, libre et qui ne se soumet à aucune règle sauf l'instinctif, le plaisir et la joie du joueur, de même tout jeu se déroule en dehors d'un cadre spatio-temporel prédéfini.

#### **4.1-Le concept « jeu » en pédagogie**

D'après Jean- Laurent P, le jeu est exprimé en trois niveaux essentiels et complémentaires dans l'action pédagogique, dont elle avance : « Pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], Il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1. niveau ludique. 2. niveau éducatif 3. Niveau pédagogique de cette déclaration nous proposons de présenter les différents niveaux.

##### **4.1.1- Le jeu ludique :**

Selon Christine Renard, formatrice à Louvain-La-Neuve, « le jeu est une activité libre qui répond à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'individu permet d'organiser, de structurer son processus psychique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives ». La formatrice attribue aux jeux ludiques certaines qualités comme servir à organiser, structurer, élaborer son monde intérieur et extérieur, favoriser le développement intellectuel et affectif à noter que le jeu ludique a comme caractère principal la liberté et le

Plaisir. Dans une situation pédagogique, les jeux ludiques favorisent une motivation et permettent d'explorer ses connaissances sans aide ou sans support extérieur.

#### **4.1.2-Le jeu éducatif**

Nicole De Gramont, suppose que le jeu « Si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action, c'est le premier pas vers la structure devrait être distrayant et sans contraintes perceptibles » ; de même, le jeu permet à l'apprenant une acquisition et une systématisation des connaissances et l'apprentissage de la règle et devrait être un moment de plaisir et de divertissement, sans axe sur les apprentissages. En outre, nous signalons qu'il ne faut pas confondre entre des (jeux exercices) et des (jeux-éducatifs) car la qualité essentielle des jeux éducatifs est l'ambiguïté, en d'autres termes : le jeu éducatif n'est pas synonyme d'exercice de répétitions ou de lassitude, il est un moment d'apprendre en jouant et en s'amusant, sans pour autant déclarer le but de l'activité.

#### **4.1.3- Le jeu pédagogique :**

Cette notion est définie par Nicole De Gramont comme une activité ou un outil qui « joue le rôle d'un test de connaissances et des apprentissages. » En effet, la différenciation entre jeu éducatif et jeu pédagogique réside dans le fait que le jeu pédagogique désigne un moyen de vérification et de renforcement des compétences, et favorise un apprentissage précis qui porte sur des buts ou des compétences à instaurer, déclarer.

#### **4.2- Activités ludiques et situation d'enseignement apprentissage :**

Tout d'abord, nous essayons d'éclairer la notion d'activités ludiques ; le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde la définit comme « Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure ».

A la lumière de cette explication, nous pouvons déduire que la notion d'activité renvoie à une situation d'apprentissage, en d'autres termes l'activité est inscrite dans le cadre d'enseignement apprentissage et elle est régie par les règles et les lois pédagogiques, de même le concept ludique est une situation impliquant le jeu, favorisant l'imagination et l'imaginaire, elle peut entrer dans une situation d'énigmes, de surprises, de défis, de recherches, de devinettes, d'intrigues ...etc.

C'est avec la pédagogie des jeux ou la pédagogie ludique, qu'est née une nouvelle perspective

en didactique favorisant l'intégration des jeux en situation d'apprentissage est née en principe « Les activités ludiques ne sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre ». Dans ce cas les activités à caractère ludique sont considérées comme un outil de classe, une conduite de transmission des savoirs par le biais d'intervention ludique, de distraction et de plaisir, dont l'apprenant développe ses propres conduites à l'aide de son collaborateur pédagogique à savoir l'enseignant.

De plus, l'utilisation des activités à caractère ludique en classe favorise, d'après les didacticiens J. P., Cuq et Isabelle Gruca (2002) « La progression des enseignements à savoir (lettres, phonème, mot, phrase, paragraphe, d'approcher les multiples points de langue en principe (la grammaire, le lexique, etc.) et surtout de procurer une dimension de plaisir et de détente en matière d'apprentissage, voir même d'enseignement. En outre le caractère ludique des activités pédagogiques dépasse tout aspect « rébarbatif » et de sanction que peut avoir les pratiques classiques et offre une motivation dans le fait que l'enseignant peut intéresser ces apprenant et camoufler la qualité « astreignante » de certaines matières par des stratégies amusantes afin de réussir et d'atteindre les objectifs préétablis. »

Aussi Christine Renard, dans son article les activités ludiques en classe de français langue étrangère, annonce quelques « avantages de l'intégration de ces activités en classe de langue, dont elle met l'accent sur la valeur des jeux collectifs de fait qu'elle « soudent le groupe instaurent un climat de coopération créent des liens entre les différents participants elles permettent la diversification des associations au sein des apprenants ». Ce climat de convivialité, d'échange et de d'interaction noue des relations entre les apprenants, enrichit leurs connaissances linguistiques voir même culturelles et pragmatiques, engendre une confiance en leurs acquis et favorise une ambiance de tolérance et de respect envers eux même, aussi elle est une voie vers la citoyenneté.

### **4.3- La variété des activités ludiques :**

Le jeu en pédagogie est une conduite originelle et efficace dans l'acquisition des connaissances linguistiques, communicatives et culturelles, dont le but est de créer une ambiance de distraction et de motivation.

La classification et la typologie des activités dites ludiques sont différentes et nombreuses, elles se varient selon le domaine (la sociologie, la didactique ou la pédagogie) aussi selon les théoriciens, nous décidons d'en retenir celle de Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui spécifient quatre grandes catégories :

#### **4.3.1- Les jeux linguistiques**

Dans cette catégorie nous pouvons dresser tous les jeux qui portent sur la manipulation de la langue, c'est une sorte de maniement formel et purement linguistique, même si l'apprenant est en face d'un jeu, il s'agit dans ce cas des activités langagières qui portent sur les multiples composantes de la langue, en particulier les jeux grammaticaux, morphologiques, syntaxiques, lexicaux, phonétique et orthographique

Dans ce cas, l'apprenant va mobiliser toutes ses connaissances linguistiques, ce qui engendre un apprentissage de la langue et non un simple divertissement ou une recherche de plaisir et d'air de détente. Et afin d'atteindre le but de ces outils pédagogiques et pour solliciter cette jonglerie linguistique, l'enseignant devra adopter le contenu des activités selon les attentes, les besoins et le niveau de son public. A ce propos nous pouvons citer et expliquer un exemple des jeux linguistiques, celui des mots croisés : ce type de jeu porte essentiellement sur les lettres et les définitions des mots, il est demandé de récupérer les mots déjà définis dans une annexe, et de les dresser dans une grille de lignes (mots horizontaux) et de colonnes (mots écrits verticalement), les lignes et les colonnes s'entrecroisent vient l'appellation des mots croisés.

#### **4.3.2- Les jeux de créativité :**

La notion de créativité, est pour la majorité des didacticiens, associée à la situation de jeu à savoir les travaux de Debyser qui sont inconsommables. En ce qui concerne la notion de

créativité et son lien avec le jeu en situation pédagogique, le théoricien consacre tout un chapitre dans son ouvrage « Jeu, langage et créativité », intitulé justement « Créativité », dont il attribue, dans l'article écrit par Hayde Silva, aux « jeux de créativité les fonctions de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., » De ce fait, les jeux de créativité consistent à exploiter les connaissances langagières des apprenants d'une manière originale et inédite. La fonction sollicitée dans ce type d'activité est dite poétique ou l'apprenant fait abstraction à son imaginaire et prévoit des solutions insolites, citons dans cette catégorie les charades et les anagrammes.

Les charades : c'est un jeu qui consiste à créer des mots à partir des syllabes définies, l'expression de l'activité est traditionnellement comme suit : « mon premier est ..., mon second est ..., et mon dernier est ... » proposons comme illustration : mon premier est un métal précieux, mon second se trouve dans les cieux, et mon dernier est un fruit délicieux.

La réponse : Or + Ange = Orange.

#### **4.3.3- Les jeux culturels :**

Cette grande partie des jeux de langue exploite les connaissances culturelles des apprenants en les intégrant dans une situation de teste de bagage linguistique à savoir le vocabulaire et la grammaire, confine-les détermine le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde « les jeux culturels qui font d'avantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants », afin d'illustrer cette catégorie nous présentons l'exemple des jeux du Baccalauréat : Ce jeu, dans sa forme rituelle, consiste à remplir un tableau tout en fonction de la lettre initiale imposée par les cases.

Pour conclure, le jeu intègre en classe de langue, en classe de français langue étrangère renvoie à la notion du travail ; comme l'indique Jean Chateau qui relie le jeu au travail, pour lui la notion du travail est liée au sérieux et au rentabilité, bien que le jeu se rapproche du travail, J. Chateau n'encourage pas à fonder toute une pédagogie sur ce dernier, et situe le travail scolaire à mi-chemin entre le jeu et le travail. Nelly Pasquier, s'appuyant sur l'analyse de J. Chateau, explique que l'enfant qui joue à besoin de règles et d'ordre, d'autant plus qu'il tient une place dans une équipe et se trouve intégré à un groupe social. Le rôle du maître est essentiel il fait confiance à l'élève, lui apporte les règles du jeu, recueille ses réactions et en tient compte dans sa pédagogie. Celestin Freinet quant à lui, banni le jeu en tant qu'activité pédagogique dans sa pédagogie novatrice : « Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations ». Freinet distingue le « jeu-Travail » et le « travail-jeu ». Sa pédagogie repose sur le « travail jeu » ; un travail qui apporte beaucoup

de satisfaction que le jeu. Il lui oppose le « jeu-travail » ou jeu dit éducatif élaboré par l'adulte. Toutefois, les approches actuelles considèrent la distinction entre « travail-jeu » et « jeu travail » bien mince et prennent en considération toutes les qualités inhérentes au jeu. Vouloir utiliser le jeu dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, et précisément en classe de FLE, se trouve donc doublement justifié

- Par les orientations méthodologiques et pédagogiques données par les instructions officielles.
- Par la connaissance de l'intérêt du jeu pour l'enfant en classe.

En effet, l'utilisation des activités ludiques en classe peut constituer une situation de communication plus authentique, modifier le rythme d'un cours ordinaire et relancer l'intérêt des élèves ; en leur apportant un moment de détente ou ils s'approprient l'action, répètent et réutilisent de façon naturelle des structures du vocabulaire.

En outre, améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation ; de faire participer les apprenants timides, passifs ou en difficultés, ce qui met en place une communication d'apprenant à apprenant et rompre le dialogue apprenant - professeur ou classe professeur.

Les jeux ludiques constituent un outil pédagogique et un auxiliaire efficace dans l'enseignement des langues, en particulier le français langue étrangère. Autrement dit, le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants deviennent de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.

# CADRE METHODOLOGIQUE

## **Introduction :**

Notre problématique cherche à vérifier les activités ludiques favorisent-elles l'appropriation des savoirs à travers l'acquisition du vocabulaire ? En d'autres termes, est-ce que les activités ludiques sont-elles un moyen pédagogique efficace pour motiver des apprenants à acquérir le vocabulaire ?

Nous répondrons à cette question en posant comme hypothèses que les jeux linguistiques et communicatifs participeraient à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants et les aideraient à mieux maîtriser la langue française.

Ce type d'exercices à caractère ludique diversifierait les situations d'apprentissage et par conséquent contribuerait à développer créatif de l'apprenant

Nous recourons dans notre recherche à la méthode expérimentale comme outil d'investigation et aussi nous complétons nos analyses avec l'observation des pratiques scolaires des apprenants

### **5.1 – La Méthode expérimentale :**

Selon le dictionnaire Larousse, la méthode expérimentale correspond à la méthode d'investigation qui rend possible le contrôle systématique du maximum de source de variations potentielles »

Autrement dit, utiliser la méthode expérimentale consiste à créer une situation particulière qui va permettre de tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un phénomène précis en fonction de la manipulation d'un ou plusieurs facteurs.

D'après les spécialistes de la méthode expérimentale, particulièrement les chercheurs en sciences sociales, l'objectif de l'expérimentation est la comparaison entre groupes équivalents de participants. **Si** le montage expérimental est bien conçu, seule la variation des modalités des variables indépendantes manipulées par le chercheur va permettre d'expliquer les différences observées entre les groupes au niveau de la ou des mesures. En manipulant une ou plusieurs variable(s) indépendante(s), on va essayer de provoquer une variation des réponses des participants qui, en psychologie sociale, renvoie à la mesure du comportement, des états mentaux ou des processus mentaux

La variable indépendante est déterminée et construite par le chercheur. Il suppose qu'elle et elle seule aura un effet sur le sens de l'hypothèse qu'il se propose de tester.

L'expérimentation permet de tester, en termes de causalité, l'effet ("impact) d'une ou plusieurs variable(s) indépendante(s) (VI) sur une ou plusieurs mesure(s) ou variable(s) dépendante(s) (VD).

Dans une démarche causale, comme celle de l'application de la méthode expérimentale, il s'agit donc de faire varier un facteur ou une combinaison de facteurs et d'observer, de mesurer les conséquences de cette variation sur les comportements, les états mentaux et/ou les processus mentaux.

Nous reprenons les définitions de la notion de « variable » que nous avons parcourues lors de notre recherche pour pouvoir appliquer d'une manière rigoureuse notre outil d'investigation. En effet, il existe plusieurs types de variables : les Variables Indépendantes (VI), les Variables dépendantes (VD), les Variables Parasites (VP) et les Variables Contrôlées (VC).

### **La variable indépendante**

Une variable indépendante est une caractéristique de l'individu ex - homme vs femme, (sexe) ; 18-25 ans vs 45-60 ans, (âge). Elle est manipulée par le chercheur dans le but de contrôler ou d'analyser son impact sur la variable dépendante.

Il est possible de classer les variables indépendantes selon qu'elles sont extraites de l'environnement physique ou social des sujets ou, au contraire qu'elles soient extraites de caractéristiques présentes chez le sujet.

### **La variable dépendante**

La variable dépendante (VD) correspond à la mesure de la réponse du participant. Cette réponse peut être la performance à une tâche, le nombre d'erreurs commises, les réponses à un questionnaire, etc....

Les VD sont des mesures qui, par hypothèse, sont susceptibles de dépendre du changement de modalité d'une ou plusieurs. La mesure de la variable dépendante permet, en comparant les résultats des différents groupes expérimentaux de tester l'effet de l'influence de la variable indépendante.

Il faut toujours s'assurer que la variable dépendante sélectionnée va bien mesurer ce qu'elle est censée mesurer et rien d'autre. Il ne faut pas, par exemple, que les termes

Utilise dans la formulation de la question que l'on pose évoquent autre chose aux participants que ce que l'on cherche à mesurer. Il s'agit de faire attention aux confusions de mesure possibles.

La mise en place d'une expérimentation nécessite de tester préalablement le matériel construit afin de déterminer si oui ou non il permet de mesurer ce que Fon s'est donne pour objectif de mesurer.

Pour conclure, nous disons qu'expérimenter : c'est se placer clans une situation qui permette de tester une hypothèse cancale. Autrement dit, il s'agit de tester l'effet de la variation d'une (ou plusieurs) VI sur une (ou plusieurs) VD.

## 5.2. Contexte et public concerne par l'expérimentation

Notre expérimentation vise à tester l'influence des activités ludiques sur le processus d'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants de l'école primaire En effet, nous avons teste quelques activités ludiques dans les classes de la 4<sup>ème</sup> A.P pour voir leur impact sur l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants

La présente enquête a eu lieu dans une école primaire Omar Ben khatab, cite Ben Amor Djailani à El-oued. Le nombre des apprenants concerné est de 30 élèves (18 fines et 14 garçons) Ages de 9 à 10 ans. Notre choix est porte sur le niveau de 4<sup>ème</sup> Anne primaire vu son importance dans le système éducatif algérien. Il s'agit d'une étape importante, les apprenants de la 4<sup>ème</sup> A.P sont beaucoup plus concernés car, ils sont dans une phase scolaire appelée : la phase moyenne. De ce fait, il est important de créer une nouvelle dynamique dans l'apprentissage du vocabulaire tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

**Tableau N°01** : Données personnelles d'échantillon

Nombre d'appendants	Sexe		Age	Langue maternelle	Année scolaire
	Filles	Garçons			
30	18	12	9 A 10 ans	Arabe	2015/2016

La classe a été divisée en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe termois. Chaque groupe est compose équitablement par 15 apprenants\_ Le choix était aléatoire.

Toutefois nous avons essayé d'équilibrer les deux groupes au niveau de leur classement intellectuel et par rapport à leur niveau scolaire

### **5.3. L'expérimentation :**

#### **Introduction**

Pour aborder notre problématique sur l'impact des activités ludiques sur l'apprentissage de la langue, en générale, et le vocabulaire en particulier, nous avons décidé d'observer la classe, d'assister à des séances de cours. La première phase a été réservée à l'observation participante ; tandis que la deuxième, pour la partie pratique, expérimentale. Nous avons proposé des activités qui permettent aux apprenants d'acquérir des nouveaux mots et comprendre leurs sens.

Nous avons proposé aux apprenants trois cours sous forme de jeux. Chaque jeu a ses propres règles et son propre objectif.

Pour chaque activité ludique nous avons formé, avec l'aide de l'enseignante, des groupes hétérogènes car les groupes devraient être équilibrés au niveau des connaissances et le nombre des apprenants. Notre but est de faire participer tous les éléments de groupe, même ceux qui ont des difficultés en langue française, ceci vise également à enrichir la communication entre eux, encourager leurs interactions et favoriser la liberté de s'exprimer et discuter.

Nous avons décidé de commencer par le jeu le plus facile pour préparer les apprenants et tester leur intérêt et leur motivation\_

#### **5.3.1. Procédure**

La procédure consiste à présenter des cours de vocabulaire aux deux groupes puis les faire suivre systématiquement par des tests d'évaluation pour examiner l'impact de la forme d'exposition des savoirs sur l'appropriation de ces savoirs par les apprenants.

Dans un premier temps, nous avons commencé par un pré-test pour l'ensemble de la classe pour mesurer l'écart de niveaux entre les deux groupes et ce en adoptant la méthode classique d'exposition des cours. Dans la deuxième phase, nous avons présenté deux cours, séparément, aux différents groupes : exposition avec activité ludique pour le groupe expérimental et activité classique pour le groupe témoin. Après chaque cours, nous avons testé le

Degré d'assimilation des savoirs par un test d'évaluation puis nous avons comparé les résultats obtenus.

### **5.3.2. Déroulement de l'expérimentations**

Au départ nous avons leur propose un pré-test concernant le vocabulaire ; trois activités ont été présentées aux apprenants : la première sur les lettres et les mots, la deuxième sur les familles de mots et le derrière sur les définitions.

#### **5.3.2 Phase 1 : Le pré-test**

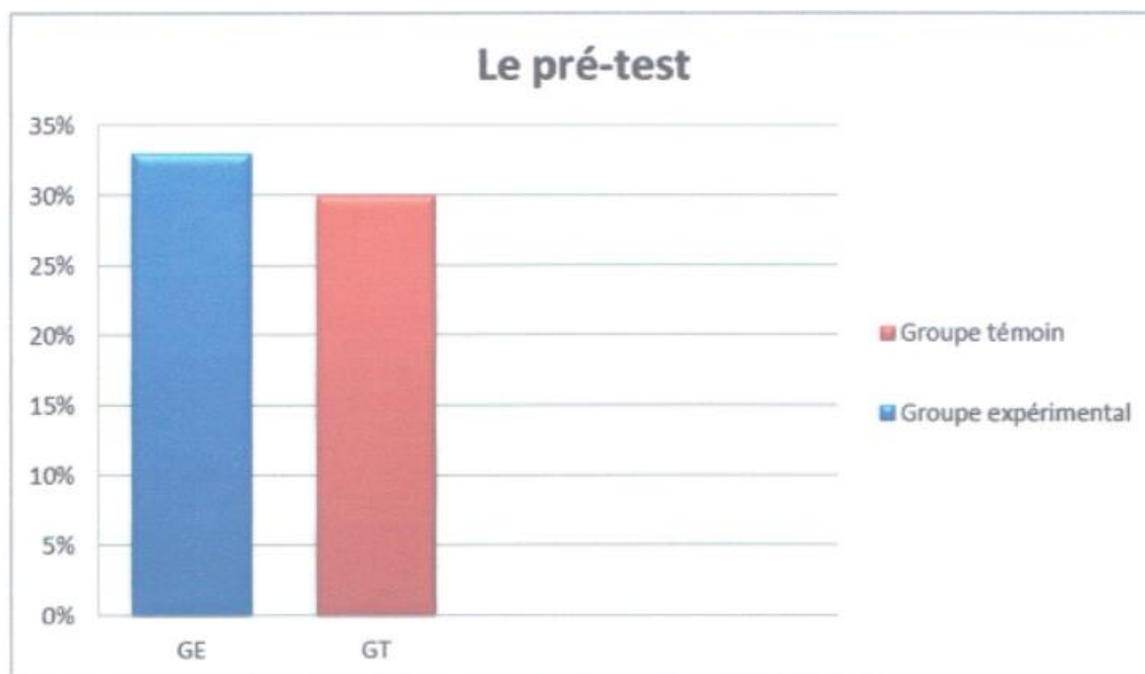
Au départ nous avons proposé aux deux groupes (un groupe expérimental et un groupe témoin) un pré-test écrit pour évaluer et comparer les performances des apprenants.

Le pré-test et post-test sont réalisés pour comparer les groupes de participants et mesurer le degré de changement qui pourrait se produire à la suite de traitements ou interventions.

Nous avons demandé aux apprenants d'identifier le champ lexical de trois thèmes comme prévu dans le manuel : les animaux, les pays, les couleurs et ce en adoptant la méthode classique d'intervention, c'est-à-dire, comme ils avaient l'habitude de réaliser leurs cours et exercices. Le barème adopte pour apprécier la réussite ou non du test par les apprenants est fixe à la note 05 sur 10. Les réponses ont été corrigées et analysées par nous-mêmes et nous avons obtenu les résultats suivants :

**Tableau 02** : Résultats du pré-test

Groupes	Pre-test	pourcentage
Groupe experimental	5 / 15 &eves	33%
Groupe Témoin	4 / 15 élèves	30%



**Histogramme N°01** : comparaison des niveaux des apprenants.

La lecture de résultats obtenus après ce premier test nous montre que le niveau des deux groupes est presque identique, il n'y a pas de différence significative. Toutefois nous constatons que les performances d'une façon générale, des apprenants sont insuffisantes puisque sur 30 apprenants, seuls 09 ont réussi l'épreuve, ont eu la moyenne qui a été fixée à 05 et plus. Donc, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas une grande différence entre ces deux groupes : les apprenants des deux groupes ont presque le même niveau.

### 5.3.3- Phase 2 : Le test

#### 5.3.3.1- Pratique d'enseignement avec le groupe expérimental avec activité ludique

L'activité ludique proposée : « *Je vais au marché* »

Objectif de la leçon : Repérer le champ sémantique d'un thème donné

##### **Méthodologie :**

- a- Le premier apprenant prononce la phrase "*Je vais au marché et j'achète.*" puis ajoute le nom du produit qu'il va acheter.

Par exemple : "*Je vais au marché et j'achète un pain.*"

- b- Le second apprenant prononce cette même phrase, le produit acheté par le premier joueur puis ajoute un autre produit.

Par exemple : "*Je vais au marché et j'achète un pain et du lait.*"

- c- Ainsi chaque joueur à son tour va prononcer la phrase "Je vais au marché et j'achète" avec la liste des produits déjà cités dans le bon ordre et en ajoutant un produit.

Évaluation :

- L'apprenant qui se trompe dans l'ordre, oublie un produit ou n'arrive pas à choisir un produit non encore cité est éliminé de cette partie.

- L'apprenant qui remporte 3 parties a gagné.

On peut faire ce jeu à tout moment pour travailler la mémoire. On peut l'utiliser sous cette forme pour travailler le vocabulaire de l'alimentation, mais on peut l'adapter à tous types de vocabulaire.

#### 5.3.3.2- Pratique d'enseignement avec le groupe témoin avec activité classique

**Objectif de la leçon :** Repérer le champ sémantique d'un thème donné

**Méthodologie :** classique

**Supports didactiques :** Le manuel scolaire, les images, le tableau

Nous avons réutilisé la méthode préconisée par le manuel qui consiste à expliquer le champ lexical

en exposant une liste de mots et une liste de thème puis demander aux apprenants de relier chacun des mots au thème correspondant

### **3.3.4- Phase d'évaluation**

**Activité proposée :** Les mots de la même famille

**Déroulement de l'activité :**

Nous avons demandé aux apprenants de trouver le mot qui n'est pas de même famille dans chaque série proposée. Nous leur avons demandé de souligner, dans chacune des listes, le mot intrus.

- Nageoire - nage - natalité - natation — nageur.
- Chaton - chatterie - château - chatière — chatte.
- Terre - tremble - terrien - terrestre — terrasse.
- Mère - Marin - maritime - marée — mer.

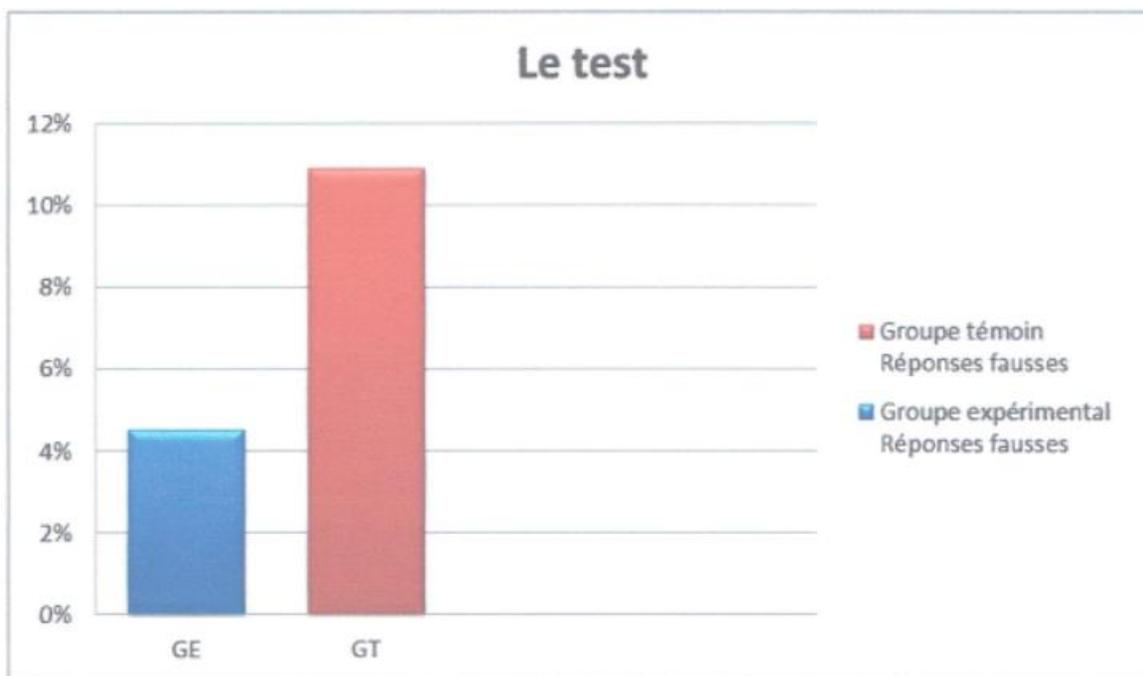
**L'exercice a été proposé à toute la classe soit les deux groupes, sous forme d'exercice écrit.**

Le temps accordé pour effectuer l'activité était de dix minutes.

Après correction des productions des apprenants puis discrimination des deux groupes, nous avons choisi de considérer les réponses fausses comme critère de comparaison\_ Nous avons obtenu les résultats suivants :

**Tableau 56 :** Résultats du test d'évaluation N° 02

Test	Groupe expérimental Réponses fausses	Groupe témoin Reponses fausses
Nombre d'erreurs	10	24
Pourcentages	04.54%	10.90%



**Histogramme N°02 :** Les réponses fausses comme critère de comparaison.

L'histogramme N°02 nous montre que le pourcentage des réponses fausses du groupe expérimental est de 04.54%, tandis que le groupe témoin est de 10.90 %. La différence est importante et significative ; certainement, les apprenants du groupe expérimental ont bien intériorisé la notion de champ lexical l'activité. Or, bien que les apprenants aient suivi la même leçon et La même explication, les résultats obtenus étaient différents.

Dans le pré-test les apprenants n'arrivaient pas à bien faire le lien entre les différentes parties de l'activité qu'alors dans le test les mots sont déjà maîtrisés et cela à travers l'activité ludique. Nous supposons que l'apprenant s'implique fortement dans son apprentissage et arrive à

Mémoriser un grand nombre de mots dans des contextes motivants et stimulants, dans des activités qui mobilisent ses ressources et sa concentration.

### 5.3.5- Test 2 :

Pour confirmer notre hypothèse, nous avons procédé à un deuxième test mais cette fois-ci avec toute la classe. Nous avons envisagé d'évaluer l'éventuelle progression du groupe témoin par rapport à ses résultats antérieurs, en l'exposant à une intervention ou activité ludique.

#### 5.3.5.1- Pratique d'enseignement avec le groupe expérimental avec activité ludique

**Objectif :** La reformulation la synonymie L'activité

**ludique proposé :** « Ni oui ni non »

**Méthodologie :**

Le but du jeu est de ne pas dire ni "oui" ni "non". Chaque apprenant pose à tour de rôle une question à un autre apprenant. Celui-ci ne peut pas répondre ni par "oui" ni par "non". Dès qu'un apprenant répond "oui" ou "non", il est amine. On peut faire ce jeu comme échauffement en début de cours ou pour travailler la négation, la reformulation, les questions, etc.

#### 5.3.6-Phase d'évaluation

**Activité proposée :**

Nous avons demandé aux apprenants de faire associer chaque mot à sa définition.

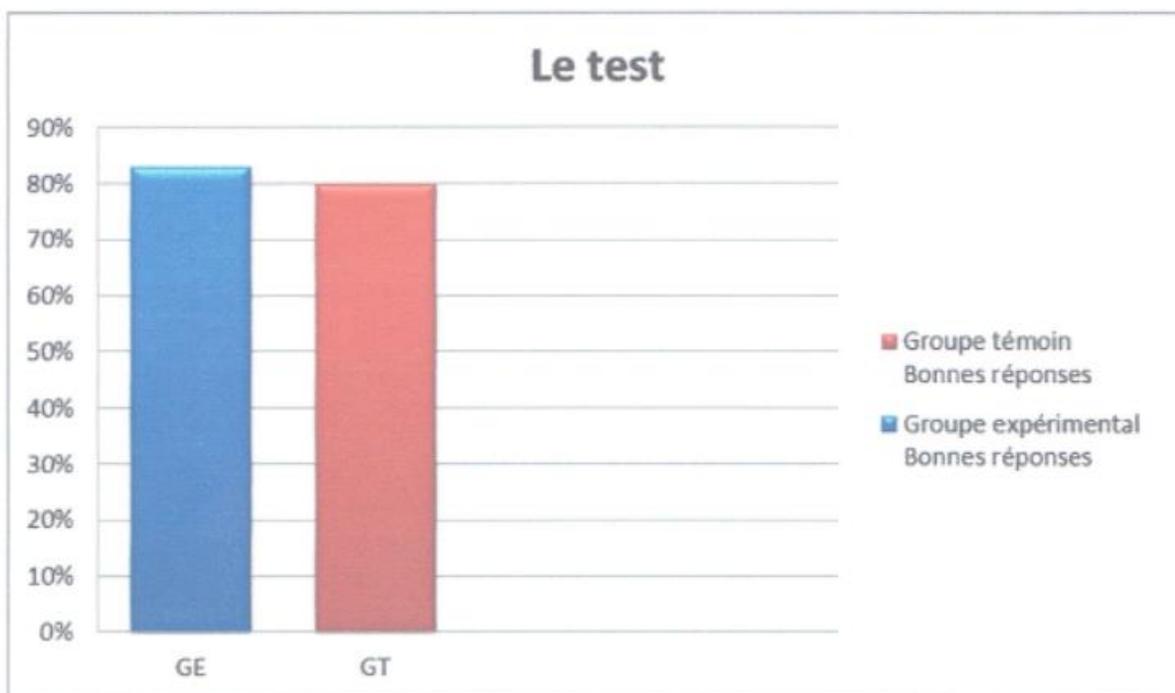
Consigne : Retrouve pour chaque mot de la colonne A, sa définition dans la colonne B.

A	B
Un verre — un an — la cuisine — le poussin — mercredi.	Pièce où on prépare les repas — objet dans lequel on boit — c'est le petit de la poule — 365 jours — jour qui suit le mardi.

Après correction des productions des apprenants puis discrimination des deux groupes, nous avons choisi de considérer les réponses correctes comme critère de comparaison. Nous avons obtenu les résultats suivants:

Tableau 3 : Résultats du test d'évaluation N° 03

Test	Groupe expérimental Bonne Réponse	Groupe témoin Bonne réponses
Bonnes réponses	12	10
Pourcentages	83%	80%



**Histogramme N°03** : les réponses correctes comme critère de comparaison.

Dans le tableau ci-dessus nous remarquons que le pourcentage des bonnes réponses est important pour les deux groupes : le groupe expérimental obtient 83% tandis que le groupe témoin 80%, il existe une légère différence entre ces deux groupes mais qui n'est pas significative. Nous supposons parce les apprenants des deux groupes ont presque tous réussi Relier chacun des mots a sa définition de manière correcte parce qu'ils ont bien assimilé le cours.

Ces résultats nous montrent que l'activité ludique a un impact positif sur les apprenants.

Nous pourrions affirmer que l'activité ludique exerce une influence positive qui favorise la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire aussi facilite-elle l'acquisition de la langue.

Ces résultats nous confirment notre hypothèse qui stipule que l'activité ludique utilisée en classe de langue représente une pratique qui contribue à la compréhension puis à l'acquisition du savoir

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES

RESULTATS

## CHAPITRE V ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

### 6. Analyse et discussion des résultats

#### 6.1. Analyse

La productivité et la pertinence de ces pratiques résultent de la manière dont le jeu est introduit et mis en œuvre dans la classe et essentiellement du choix des jeux proposés. Nous avons essayé de choisir **les** jeux qui renoncent aux besoins des apprenants et aux besoins de notre travail de recherche. Nous avons fait l'analyse :

##### **Sur le plan de la motivation**

Le jeu fait partie intégrante de la vie des enfants que nous avons en classe, la diversité de ses formes est la part de plus en plus importante, fait que les activités ludiques touchent maintenant à peu près toutes les tranches d'âges.

Motiver les apprenants constitue l'un des plus grands défis de l'enseignement, cela suppose l'enseignant dans une double tâche. La première consiste à comprendre ce qui pousse l'élève à s'engager dans une activité, la poursuivre et la mener à bien ou le parfaire. La seconde consiste à donner envie et garder le désir.

Dans un premier lieu, dès que nous avons expliqué aux apprenants que nous allons travailler ensemble sur les jeux, nous avons constaté qu'ils avaient la motivation à accomplir les tâches demandées. Un comportement de sympathie, de dynamisme et d'aisance est répandu dans la classe. Pendant la réalisation de ces activités, nous avons remarqué n'y a pas de perturbations psychologiques chez eux, comme le trac, la timidité et la peur. Bien au contraire, ils ont été joyeux et ambitieux surtout lorsque nous leur avons annoncé que le groupe qui gagne la fin aura un cadeau à chacun de ses membres.

##### **Sur le plan cognitif**

Dans cette classe nous avons constaté que les apprenants ont la capacité de comprendre la question et d'y répondre facilement, surtout après la lecture collective de la consigne. Comme nous avons remarqué qu'ils ont aussi la capacité de se concentrer, de lire les consignes, de comprendre ce qu'on lit, de mémoriser et même d'anticiper.

De plus, nous soulignons que la motivation de ces apprenants entraîne un engagement cognitif, et

ils utilisent les dictionnaires ou nous demandent d'expliquer quelques mots. En effet, ils font des efforts pour comprendre le sens et utilisent les moyens disponibles. Les

Apprenants ont réalisé les activités dans une période très courte (environ 15 minutes pour chaque activité) ce qui signifie qu'ils ont saisi facilement les consignée, et qu'ils ont une bonne mémorisation et une gestion simultanée des tâches.

## **6.2 Discussion des résultats**

Nous constatons que le jeu a une grande influence sur la motivation et la participation des apprenants ; il met les apprenants dans un climat de confiance, dans lequel, les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer et il offre une dynamique à la classe.

Grace a ces activités, non seulement les apprenants ont réinvesti leur prérequis mais, ils ont aussi pris des initiatives et nous ont étonnés par le nouveau vocabulaire qu'ils ont employé en citant des nouveaux termes qu'ils n'ont pas vus en classe.

Au cours de cette expérience nous avons constaté que les apprenants aiment travailler avec des supports varies qu'ils soient images, sonores ou vidéos.

L'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation nous amenaient a déduire les résultats suivants

Pendant la réalisation des activités ludique et suite aux observations recueillies, nous retiendrons les résultats suivants :

- Les activités proposées avec le jeu ont motivé les apprenants par contre ceux du groupe témoin, n'étaient pas assez motives.
- Les apprenants étaient intéressés, attentifs et plus impliqués grâce à ces activités ludiques.
- Le jeu en classe favorise l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire.
- Les activités ludiques permettre la création d'une atmosphère détendue. Les apprenants développent une attitude positive, ils apprennent avec plaisir et tout ça peut contribuer à la diminution de la peur et l'inquiétude des apprenants face à la langue française.

Suite à cette expérience, nous pourrions affirmer que l'intégration des activités ludiques en classe de FLE est un outil pédagogique qui favorise l'acquisition du vocabulaire.

En effet, Weiss, F. (2002), suppose que « le jeu apparaît comme le moteur de l'auto développement de l'enfant, comme méthode naturelle d'éducation. Le jeu n'est rien d'autre que la pédagogie naturelle qui s'impose à lui-même, il est l'instrument de développement.

L'enfant doit se développer lui-même grâce à deux instruments : le jeu et l'imitation ».

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 pratique de ces outils si nécessaire. Pour ce faire c'est notre modeste expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire qui nous a incitée s'intéresser à l'oral en classe de langue, considérés comme vecteur de base dans l'enseignement/apprentissage de toute langue entre autres le FLE.

C'est cette même expérience aussi qui nous a fourni un regard critique sur la situation alarmante dans laquelle se trouvent nos apprenants. En effet, l'école algérienne s'est efforcée depuis longtemps à inculquer à ses apprenants des savoirs où l'accent était mis sur l'apprentissage des règles de grammaire, de vocabulaire, 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 testés timides, 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, et le travail de groupe est indispensable.

L'activité ludique est par excellence le moyen le plus efficace de mettre en jeu dans une situation d'apprentissage sans que celui-ci ne s'en aperçoive. En effet, ce type d'apprentissage donne une grande marge de liberté et de créativité à l'enfant. Son attention va ainsi être portée sur les règles du jeu alors qu'il est en train de s'approprier la langue.

Il va être par exemple souvent amené à parler de lui et des autres, et ce, tout en acquérant du nouveau vocabulaire et de nouvelles structures grammaticales.

L'apprentissage se fait alors d'une manière beaucoup plus attrayante. Les réponses des apprenants seront plus spontanées que lorsqu'ils sont mis dans une situation passive, comme répéter chaque mot

entendu.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que les activités ludiques ont un rôle important dans l'enseignement l'apprentissage de FLE. Suite aux activités que nous avons proposées aux apprenants, nous avons remarqué qu'elles servent comme de bons supports pédagogiques dans la classe de FLE si elles sont choisies convenablement selon le niveau et l'âge des apprenants. Nous avons constaté cela dans la réaction des apprenants ; nous avons senti leur motivation, ils étaient fibres et ambitieux. Tous les apprenants étaient impliqués ; ils préféraient le travail de groupe où il y avait une grande solidarité, une organisation, et une coopération

Ces activités permettaient aux apprenants de lire des consignes et adopter une démarche pour accomplir les tâches proposées d'une manière intelligente et bien organisée. Ils ont même utilisé 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 tous affirmé que, ce que l'enfant apprend dans ces conditions est inoubliable.

## **7. Difficultés rencontrées**

Les difficultés rencontrées lors de notre travail au niveau méthodologique sont pour la plupart liées à l'élaboration des tests au sein de la classe ; nous avons été confrontées à des problèmes au niveau de gestion du temps, au niveau des techniques et méthodes adoptées dans notre recherche qui étaient relativement difficiles à assimiler, d'une part, et à appliquer dans la réalisation de notre expérimentation, d'autre part...

La recherche en didactique est un travail complexe étant donné qu'on est obligé de travailler sur terrain, le plus souvent. Or, le terrain n'est pas toujours à la disposition du chercheur ; en effet, l'accès à la classe n'est pas une opération allant de soi, on a été confrontées à d'énormes contraintes administratives et sociales qui ont pu nous décourager dans la suite de notre recherche.

D'autres difficultés ont jalonné notre travail, notre statut d'étudiantes et de chercheur en même temps n'est pas une chose évidente ; en effet, il est très difficile de concilier les études avec le travail sur terrain. De plus, le temps imparti pour réaliser notre mémoire était très court (trois mois).

Au niveau de la bibliographie, nous faisons remarquer que les ouvrages relatifs à notre domaine de recherche sont inexistant dans notre bibliothèque. La plupart du temps, on s'est limité à la consultation des sites électroniques et des travaux réalisés par nos collègues.

### **7.1. Utilité de la recherche**

L'utilité de notre recherche consiste à déterminer le rôle important des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de FLE ; car on a constaté que le jeu a une grande influence sur la motivation et la participation des apprenants et il met les apprenants dans un climat de confiance, dans lesquels les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer et il offre une dynamique à la classe.

Les activités ludiques facilitent beaucoup plus la tâche pour les enseignants ; par ce qu'au cours de cette expérience nous avons constaté que les apprenants aiment travailler avec des supports variés qu'ils soient images, sonores ou vidéos qui ont un impact sur la motivation des apprenants par contre à ceux qui ont proposé sans le, où les apprenants n'étaient pas motivés grâce à ces activités les apprenants développent une attitude positive, ils apprennent avec plaisir et tout ça il peut contribuer à la diminution de la peur et l'inquiétude des apprenants face à la langue française.

Aujourd'hui, on constate que le jeu reste encore peu utilisé dans les écoles algériennes, malgré ces nombreux avantages considérables qui donnent une grande marge de liberté et de créativité à l'enfant.

Nos conclusions pourraient représenter une référence pour nos collègues qui voudraient explorer cette pédagogie.

Pour nous, le parcours de la littérature relative à ce domaine, nous a beaucoup aidés et ce à plusieurs niveaux. Premièrement, nous avons assimilé au niveau méthodologique des enseignements qui étaient, pour nous, auparavant, inconnus. Deuxièmement, nous avons pris conscience que les activités pédagogiques nécessitent un travail réflexif continu de la part des praticiens.

### **7.2. Les limites et perspectives de la recherche**

Toute recherche engendre un certain nombre de limites puisqu'on ne peut tout parcourir dans une seule recherche.

Les limites de cette expérimentation portent donc, en premier lieu, sur la mise en place d'un cadre de recherche rigoureux. Pour nous, on ne peut prétendre l'exhaustivité, beaucoup d'éléments ont été omis par méconnaissance approfondie des outils et des dispositions de recherche. Dans notre étude nous sommes intéressées uniquement aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire, nous aurions souhaité d'étendre notre recherche à tous les niveaux scolaires pour faire des comparaisons entre les résultats de différentes recherches.

Ce n'est pas qu'à travers une expérimentation faite de quelques tests qu'on peut prétendre à une généralisation des résultats de celle-ci. En effet, nous pensons qu'il fallait multiplier les tests pour confirmer les résultats obtenus.

Nous avons abordé l'activité ludique au niveau de l'évaluation des acquis mais les jeux peuvent être introduits en classe de manières très divers éléments de cours, activités intermédiaires, entre les séances de travail, etc. En outre, ils ont l'avantage de mobiliser les compétences de compréhension et d'expression et de mettre en œuvre des connaissances sur le système de la langue française (grammaire, vocabulaire, etc.). Ajoutons à cela que la créativité des apprenants est largement sollicitée. Par conséquent, ces jeunes enfants peuvent travailler différentes compétences langagières et produire différents types de discours (narratif, explicatif) à travers les jeux. Cette expérience sur le jeu s'est révélée très positive, bien qu'incomplète. Les enfants ont réclamé avec passion les séances de jeu, impatients à chaque étape du travail, de s'y replonger, de découvrir, de créer. La variété des narrations, des explications au cours des différentes activités est une première preuve de réussite auprès des enfants.

Nos résultats montrent que l'activité ludique a un impact positif sur les apprenants

Nous pourrions affirmer que l'activité ludique exerce une influence positive qui favorise la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire aussi facilite-elle l'acquisition de la langue.

Ces résultats nous confirment notre hypothèse de départ qui stipule que l'activité ludique utilisée en classe de langue représente une pratique qui contribue à la compréhension puis l'acquisition des savoirs.

## Conclusion générale

## **Conclusion GENERALE**

Tout le long de notre travail de recherche, nous avons tenté de montrer que l'intégration des activités ludiques dans une classe du FLE contribue à rendre l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire de plus en plus efficace.

Pour cela, nous avons consacré quatre chapitres dans la partie théorique Un chapitre présentant le système éducatif algérien, un autre exposant les méthodologies d'enseignement un troisième le vocabulaire et enfin un quatrième concernant les activités ludiques ou nous avons défini les différents concepts qui ont une relation avec notre travail de recherche tel que : jeux, activité ludique, et la relation entre le terme de « Jeu » et celui de « activité ludique ».

Nous avons cité les différents types de jeux, identifier leur rôle dans la classe de FLE, qui réside dans la motivation, le développement des compétences langagières, cognitives chez l' apprenant.

Dans la partie pratique, nous avons expliqué notre méthode de travail, à savoir l'expérimentation qu'on a faite avec les groupes — classe en vue d'y introduire les activités ludiques pour pouvoir connaître l'impact du jeu sur acquisition du vocabulaire chez les apprenants.

Nous avons constaté aussi que la mise en œuvre des jeux en classe de la 4<sup>eme</sup> année primaire permet à l'apprenant de se sentir à l'aise dans la communication naturelle, de lui donner la possibilité de s'exprimer dans des situations qui se rapprochent à des situations naturelles d'échanges, non seulement avec l'enseignant, mais également avec ses camarades.

Le jeu en tant que moyen d'apprentissage répond aux critères pédagogiques adaptés au développement cognitif des apprenants, prend en considération les besoins psychologiques de ces derniers et encourage les interactions ; cela, grâce au climat harmonieux créé par le jeu ; Cette situation a etc. confiné pendant notre expérimentation lorsqu'on a appliqué quelques activités ludiques en classe.

En effet, durant nos différents tests, les apprenants ont découvert pendant le jeu en classe un espace de joie et de soulagement ainsi qu'un apprentissage et une acquisition facile des mots tout en accordant aux interactions une grande importance.

Toutefois, il faut signaler que nous avons aussi rencontrés certaines difficultés lors de notre expérience. L'enseignant et le chef de l'établissement n'ont pas accepté totalement notre expérience basée sur le jeu comme type d'apprentissage du fait que cette méthodologie assez particulière, requiert toute une représentation nouvelle de la part de tous les acteurs, scion eux

et que ce type de pédagogie nécessitait plus de temps et crée des problèmes au niveau de la gestion de la classe et ce à cause de bruit et la discipline qu'engendre cette pratique.

Suite à cette expérience nous pouvons dire que, les activités ludiques jouent un rôle primordial, elles favorisent a motivation, et le développement des compétences langagières, cognitives, discursives et socioculturelles chez l'apprenant.

Donc l'activité ludique peut être considérée comme Tune des méthodes pédagogiques efficace dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE ; qui encourage et facilite l'acquisition du vocabulaire même de la grammaire et de la conjugaison chez les apprenants.

## Bibliographie

## Bibliographie

- Berad, E, 1991. L'approche communicative : Théorie et pratiques, Coll. Techniques classe. Paris, CLE international
- Besse, H. et Porquier, R. 1991. Grammaires et didactique des langues. Paris : Hatier, Didier, 286 pages.
- Bogaards, P, 1994. Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris, CredifHatier.
- Bronkart, J.P, 2005. Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences, Geneve : Presses Universitaires du Septentrion, 227 pages.
- Brougere, G ,2005. Jouer i Apprendre, Paris, Economica
- Caillois, R ,1958. Les jeux et les hommes, Paris, Gallimard.
- CAILLOIS, Roger, Les jeux et les hommes, Paris, Gallimard, 1968.
- Chateau, J. 1967. L'enfant et le jeu, Scarabée, Cornell, Université de Cornell,
- Cuq, J.P.et Gruca, I. 2013. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde\_ Presses Universitaires de Grenoble PUG\_504 pages.
- Cyr, Paul, 1998. Les stratégies d'apprentissage, paris : Cie international, p 4.
- De Grandmon, N., 1997.La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre \_Canada : logiques .73P. De Grandmont, N ,1995. Le jeu ludique, Les éditions logiques.
- De Grandmont,N. ,1995. Le jeu ludique : conseils et activités pratiques. Canada • logiques .175p . De Greave, S, 2006. Apprendre par les jeux : Outils pour enseigner. Paris : De Boeck. p122. Debyser.F, 1978, *article introductif* : « Les jeux du langage et du plaisir », in J.M.Care, F.Debyser : jeu, langage, créativité .Paris, Hachette .Larousse.
- Duquette.L et M.Treville , « Le vocabulaire d'une langue» *étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003.
- Duquette.Lise, Marie-Claude Treville ,1996, « Le vocabulaire d'une langue » *étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003.
- Francois.G, L'art d'enseigner et d'étudier les langues, Paris, Fischbacher, 1880, p589.
- Genouvier.E et Peytard.J, linguistique et enseignement du français, France ,1970.
- Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, 2007. Cours de didactique du français langue étrangère, France, p .147.
- Leterrier, cite par Herven Hunkeler, 2005. Analyse de révolution de problème d'enseignement du vocabulaire". Ed. publibook
- Piaget. J, 1972.Le langage et la pensée chez l'enfant : actualité pédagogique et psychologique

Ed Delachaux et Nestlé.

Piaget, J. ,1945. La formation du symbole chez enfant, 6e Edition, Neuchâtel Broche. Pierre Ferran, Francois Mariet,, 1978. Louis Porcher, A l'école du jeu, Bordas.

Puren, C., 1988 : Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : CLE International, 448 pages.

Silva, H. ,2008. Le jeu en classe de langue, Paris, CLE International, Collection techniques de classe.

Weiss F, 1983. Jeu et activités communicatives dans la classe de langue, collection « Pratique pédagogique », Hachette.

Weiss, F. ,2002. Jouer, communiquer, apprendre. Paris, Hachette.

### Sitographie

Achouri S., Dakhia A. (dir.). Compétences langagières et activités ludiques en classe de FLE. 114 p. Mémoire de magistère, didactique. Batna : Université Colonel Hadj Lakhdar, 2006/2007. Disponible sur : < [theses.univbatna.dz/...](http://theses.univbatna.dz/...) Consulte le 16/12/15.

Alain Co iani7, « Meth° do logie de l'enseignement du francais et conceptions de l'homme », *Trema* [En ligne), 17 I 2000, mis en ligne le 01 juillet 2000, Consulte le 04 avril 2016. URL : <http://tremasevues.org/1659>

Giguet-Legdhen, Emeline, Hayde Silva. « Le jeu en classe de FLE ». Juin 2005. Consulte le 20/02/2016 sur le site : [http://www\\_fricparler.orgientretien le jeu en classe de FLE.htm](http://www_fricparler.orgientretien_le_jeu_en_classe_de_FLE.htm)

### Thèses et mémoire :

Aida, S. (juin 2013). L'impact des activités ludiques sur la compréhension de l'écrit

Cas des apprenants de 4eme année primaire. Mémoire de Master : Didactique des langues culturels Biskra : université Mohamed Khider ,59p.

Guerni, Sabrina. (2012). L'amélioration de la prise de parole à travers les activités ludiques. Hamza, S. (2015). L'activité ludique comme outil pédagogique favorisant l'acquisition du vocabulaire dans une classe de FLE. Mémoire Master : Didactique des langues-culturels. Biskra : université Mohamed Khider ,43p.

Mémoire de Master : Didactique des langues-culturels. Biskra : université Mohamed Khider ,85p.  
Taghezout, A. (2009). L'activité ludique dans l'apprentissage des mots en français langue étrangère. Mémoire Master : Didactique. Oran : université d'Oran ,106p.

Autres documents :

Programme de français, 4<sup>ème</sup> année primaire, Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français, 4<sup>ème</sup> primaire.

Galisson, R. et Coste, D., 1988 : Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette, 611 pages.

Le Petit Larousse illustre, Paris : Larousse, 2014, 2016 pages.

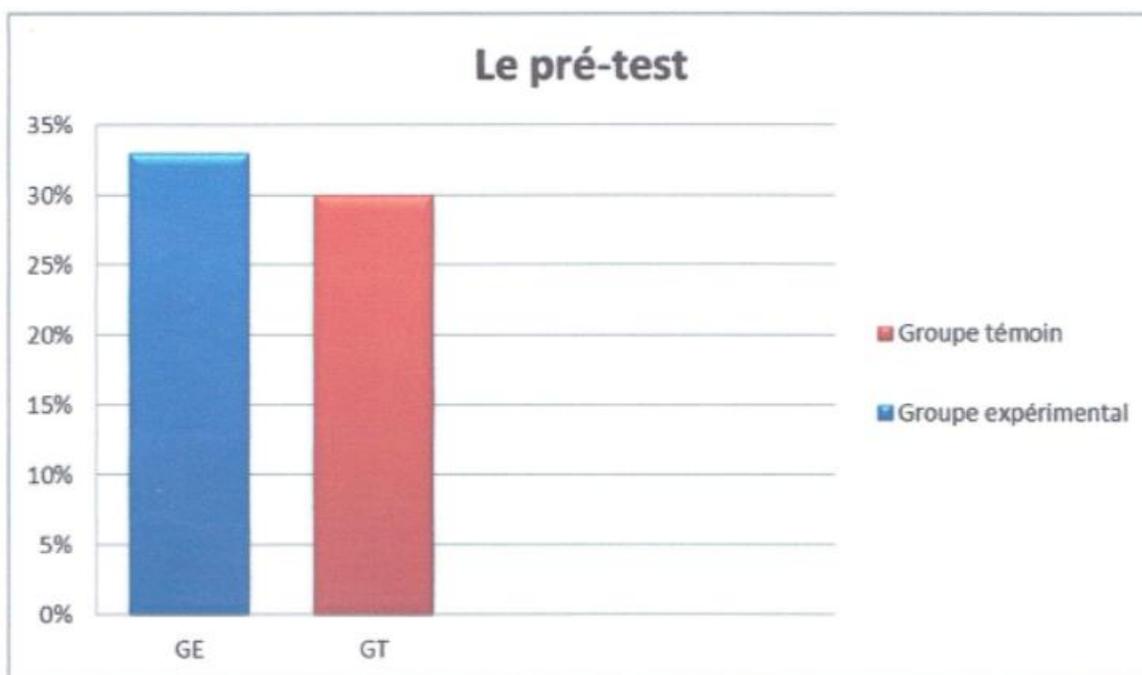
Cadre Européen Commun de référence pour les langues. 2005. apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.

# Annexes

## Annexe 1

**Tableau 1 : Résultats de pré-test**

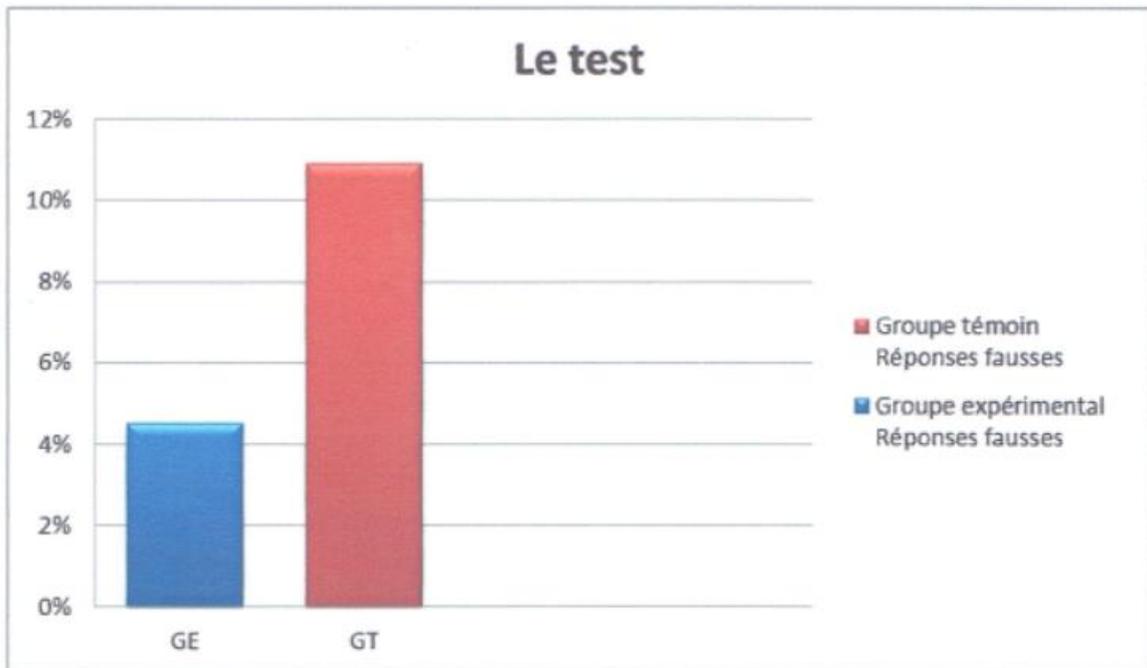
Groupes	Pré-test	Pourcentage
Groupe expérimental	5 / 15 élèves	33%
Groupe Témoin	4 / 15 élèves	30%



**Histogramme N°01 : comparaison des niveaux des apprenants**

**Tableau 3 :** Test d'évaluation N°1

Test	Groupe expérimental Reponses fausses	Groupe témoin Réponses fausses
Nombre d'erreurs	10	24
Pourcentages	04.54%	10.90%

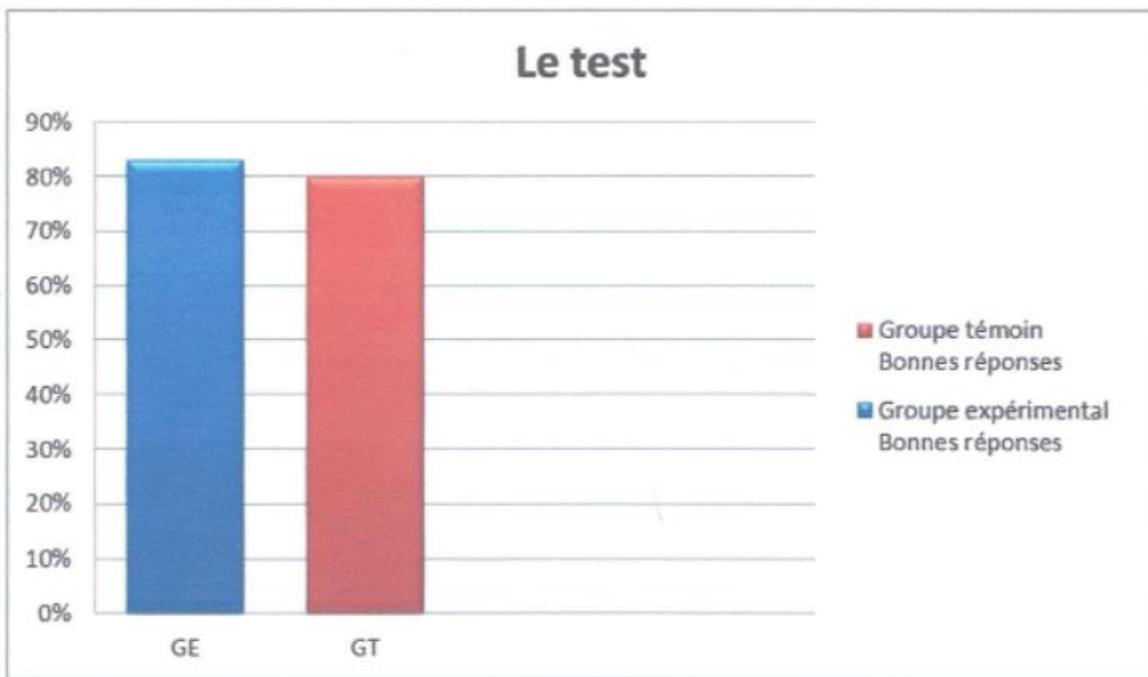


**Histogramme N°2 :** les réponses fausses comme critère de comparaison.

**Tableau 3** : Test d'évaluation N°2

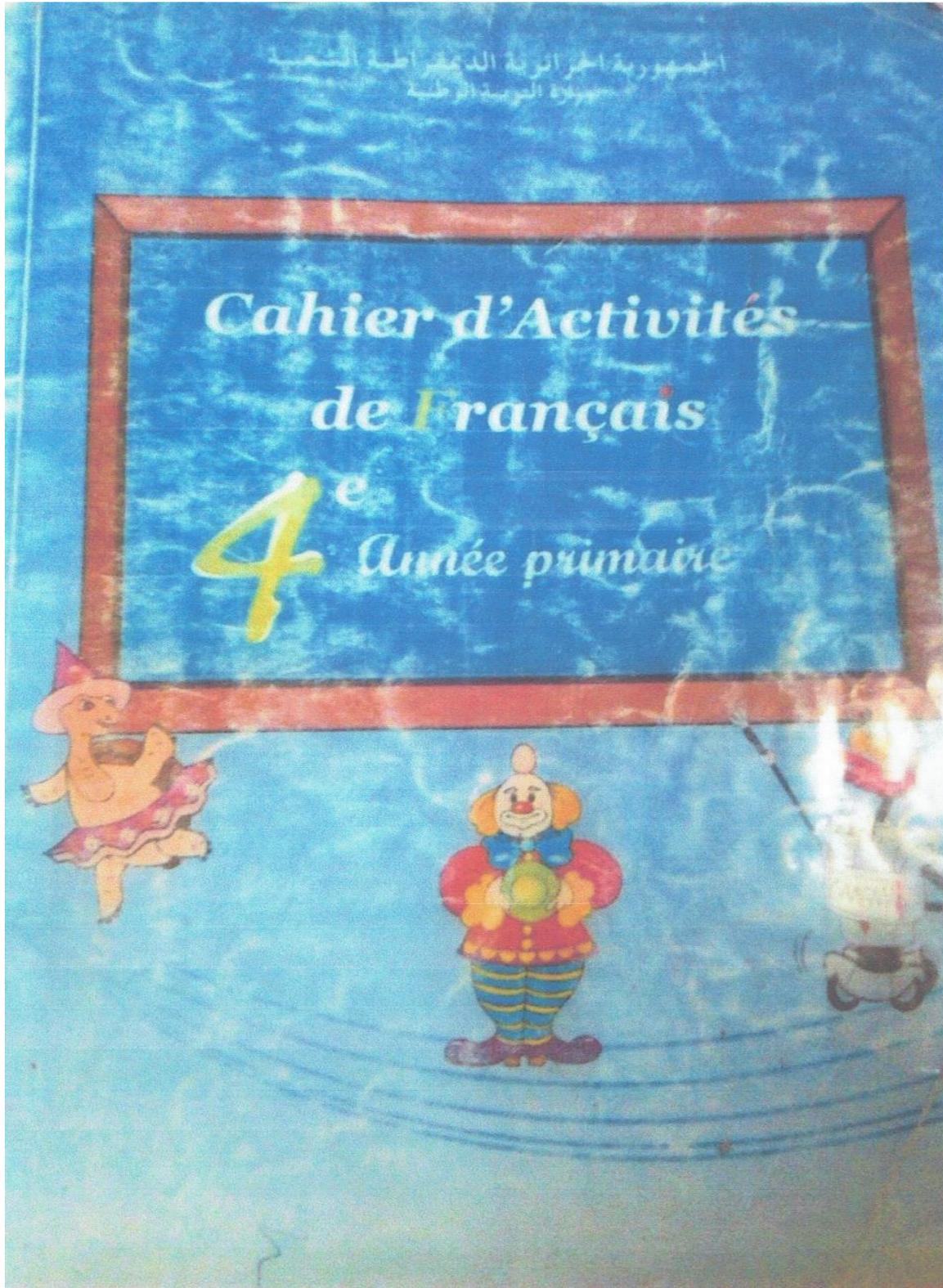
Histogramme N°03 : les reponses correctes comme critere de comparaison

Test	Groupe experimental Bonnes reponses	Groupe témoin Bonnes réponses
Bonnes réponses	12	10
Pourcentages	83%	80%



**Histogramme N°03** : les reponses correctes comme critere de comparaison.

Cahier d'activites :





## Vocabulaire : La définition des mots

### Rappel

- Un mot est expliqué par sa définition.
- Pour expliquer un mot, on lit le texte et :
  - on essaye de trouver : un mot synonyme ou un mot de même sens ou un mot contraire.
  - on cherche dans le dictionnaire : le dictionnaire est un livre où les définitions des mots qui sont rangés par ordre alphabétique.
- Le dictionnaire donne aussi d'autres informations.  
n. = nom ; m. = masculin : un **hiver**

### Je m'entraîne

- 1 - Entoure le mot qui convient.

Une pièce où l'on dort est (un bureau // une chambre // un salon)  
où on se lave le corps est (la salle de bain // une salle à manger // une  
rue)  
où on range la voiture, c'est (le jardin // le garage // la terrasse.)

- 2 - Retrouve pour chaque mot de la colonne A, sa définition dans la colonne B et écris-les.

A	B
Un verre - un an - la cuisine -	Pièce où on prépare les repas - e
Le poussin - mercredi -	lequel on boit - c'est le petit de
	- 365 jours - jour qui suit le mar

suivantes.

## Vocabulaire : Les mots de même famille

## Rappel

- A partir d'un mot de base, on peut former d'autres mots : monter : ma, démonter ; remonter - terre ; terrestre ; atterrir ; terrasse.
- Ces mots se ressemblent : ils ont la même « racine » : « mont » ; « ter ».
- Les mots ainsi formés sont des mots de même famille.

## Je m'entraîne

1 Trouve le nom qui va avec chacun des verbes.

- Lire → la \_\_\_\_\_      • Écrire → l' \_\_\_\_\_
- Dictier → la \_\_\_\_\_      • Réviser → la \_\_\_\_\_
- Ponctuer → la \_\_\_\_\_      • Calculer → le \_\_\_\_\_

2 Deux familles de mots se sont mélangées ; retrouve-les et écris-les en deux colonnes.

Chausser - soigner - soin - chaussettes - chaussures - soigneur -  
- déchausser

A	B
soigner	chausser
soin	chaussettes
soigneur	chaussures
soigneur	soigner
soigné	soigner
soigner	soigner

3 a) Trouve le mot qui n'est pas de même famille dans chaque série et b) Souligne le radical des mots de même famille.

- glisse - glissade - glisser - glisse
- offre - offrit - offerte - offrir
- rond - arrondir - rondeur - rindir
- froid - froideur - refroidir -

4 Complète les phrases suivantes avec le mot qui convient : Dessin - D



## TABLE DE MATIERS

Introduction.....	6
CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	10
CHAPITRE I.....	11
LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	11
Le système éducatif algérien .....	12
1.1 L'enseignement préparatoire ou préscolaire.....	12
1.2-Enseignement fondamental (primaire et moyen).....	13
1.2.1-Enseignement primaire .....	14
1.2.2-Enseignement moyen.....	14
1.3- Enseignement secondaire .....	15
1.4 - L'enseignement supérieur .....	17
2-Methodologies d'enseignement.....	21
2.1- La méthodologie traditionnelle et la méthodologie naturelle.....	21
2.1.1- La méthodologie traditionnelle.....	22
2.1.2- La méthodologie naturelle .....	23
2.2- La méthodologie de « la méthode directe » .....	24
2.3- La méthodologie de « la méthode active » .....	25
2.4- La méthodologie audio-orale .....	28
2.5- La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) .....	29
2.6- L'approche communicative.....	31
2.7- L'approche actionnelle .....	33
2.8- L'approche par compétence.....	34
CHAPITRE III.....	36
LE VOCABULAIRE.....	36
3. Définition du terme « vocabulaire » .....	37
3.1-Le rapport vocabulaire I lexique.....	37
3.2-Enseignement / apprentissage du vocabulaire .....	37
3.3- Le vocabulaire et l'approche communicative.....	38
CHAPITRE IV .....	40
LES ACTIVITES LUDIQUES .....	40
4-Les activités ludiques : .....	41
4.1-Le concept « jeu » en pédagogie .....	41
4.1.1- Le jeu ludique : .....	41
4.1.2-Le jeu éducatif.....	42

4.1.3- Le jeu pédagogique :.....	42
4.2- Activités ludiques et situation d'enseignement apprentissage : .....	42
4.3- La variété des activités ludiques :.....	44
4.3.1- Les jeux linguistiques .....	44
4.3.2- Les jeux de créativité :.....	44
4.3.3- Les jeux culturels :.....	45
<b>CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>47</b>
<b>Introduction : .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1 – La Méthode expérimentale : .....</b>	<b>48</b>
<b>5.2. Contexte et public concerne par l'expérimentation .....</b>	<b>50</b>
<b>5.3. L’expérimentation : .....</b>	<b>51</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3.1. Procédure.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3.2. Déroulement de l'expérimentations.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3.2 Phase 1 : Le pré-test.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3.3- Phase 2 : Le test .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3.3.1- Pratique d'enseignement avec le groupe expérimental avec activité ludique .....</b>	<b>54</b>
<b>Méthodologie : .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3.3.2- Pratique d'enseignement avec le groupe témoin avec activité classique.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.4- Phase d'évaluation .....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.5- Test 2 :.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3.5.1- Pratique d'enseignement avec le groupe expérimental avec activité ludique.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3.6-Phase d'évaluation.....</b>	<b>57</b>
<b>CHAPITRE V.....</b>	<b>59</b>
<b>ANALYSE ET DISCUSSION DES .....</b>	<b>59</b>
<b>RESULTATS.....</b>	<b>59</b>
<b>6. Analyse et discussion des résultats .....</b>	<b>60</b>
<b>6.1. Analyse.....</b>	<b>60</b>
<b>6.2 Discussion des résultats .....</b>	<b>61</b>
<b>7. Difficultés rencontrées .....</b>	<b>63</b>
<b>7.1. Utilité de la recherche.....</b>	<b>64</b>
<b>7.2. Les limites et perspectives de la recherche .....</b>	<b>64</b>
<b>.....</b>	<b>66</b>
<b>Conclusion GENERALE.....</b>	<b>67</b>
<b>.....</b>	<b>69</b>

<b>Bibliographie .....</b>	<b>70</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>73</b>