RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Lamine DEBAGHINE SETIF 2

MEMOIRE

Présenté à la **Faculté des Lettres et des Langues**

Département de Langue et Littérature Françaises

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique des langues étrangères

Préparé par :

HAMAIZI Belgacem

Titre

Le ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques

Sous la direction du :

Pr. DAKHIA Abdelouahab

Université de Biskra

Membres du jury :

Président :	**Dr. REGGAD Fouzia**	**M. C « A »**	**Université de Sétif 2**
Rapporteur :	**Pr. DAKHIA Abdelouahab**	**Professeur**	**Université de Biskra**
Examinateur :	**Dr. BOUDJADJA Mohamed**	**M. C « A »**	**Université de Sétif 2**

2016/2017

REMERCIEMENTS

Louange et Remerciement à Allah Le Tout Puissant, le Miséricordieux qui m'a donné le courage et la force afin d'achever ce modeste travail de recherche.

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont aidé à mener à bien le présent mémoire .

Je tiens, tout d'abord, à exprimer ma profonde reconnaissance à M. DAKHIA Abdelouahab qui a accepté de diriger ce travail et m'a prodigué conseils et encouragements chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

Je remercie les membres de jury (Professeur DAKHIA Abdelouahab, Dr. REGGAD Fouzia, Dr. BOUDJADJA Mohamed) qui ont accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Mes remerciements vont également à l'ensemble de mes enseignants de Magister, à leur tête M. BOUDJADJA et Mme. REGGAD qui ont veillé à nous assurer une formation de qualité et pour l'intérêt qu'ils ont manifesté le long de notre formation.

Je remercie chacun de mes amis ARRAR Salah et MESSAOUR Riad pour leur contribution notamment dans la relecture de ce mémoire.

Que soient remerciés tous les enseignants qui ont répondu à mes questions ainsi que les élèves de l'école de Guellati Ammar « 3e année primaire » qui m'ont gentiment accueilli dans leur salle de classe.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail de recherche.

DEDICACE

Je dédie cet humble travail de recherche :

Aux êtres qui me sont les plus chers dans ce monde : mes parents qu'Allah me les garde

A la personne qui était toujours à côté de moi pour m'encourager dans les moments difficiles : ma femme

A Sadji, mon adorable fils

A mes sœurs et mes frères

A mes neveux et mes nièces

A tous mes amis

A tous mes camarades de notre promotion de magister notamment Riad, Salah et Cherif

Table des matières

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Introduction ……..…...06

CHAPITRE 01 : l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire en Algérie

1. Finalités de l'enseignement du français au primaire…….14

2. Objectifs de l'enseignement du français au primaire……15

3. Evolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE…….16

3.1. La méthodologie traditionnelle……...……..……..16

3.2. La méthodologie directe……..……...17

3.3. La méthodologie audio-orale……...……..…….18

3.4. La méthodologie SGAV…….…....18

3.5. L'approche communicative……....19

4. L'entrée par les compétences……..….. 21

5. Les compétences à installer au primaire

5.1. Les compétences à installer en 3e année primaire……...24

5.1.1. Compétence de compréhension de l'oral …….……24

5.1.2. Compétence de production de l'oral……...……..…25

5.1.3. Compétence de compréhension de l'écrit……...…..…26

5.1.4. Compétence de production de l'écrit……...…… 26

5.2. Les compétences à installer en 4e année primaire…….....27

5.2.1. Compétence de compréhension de l'oral ……..……...…27

5.2.2. Compétence de production de l'oral…….....27

5.2.3. Compétence de compréhension de l'écrit…….....27

5.2.4. Compétence de production de l'écrit……..... ..28

5.3. Les compétences à installer en 5e année primaire……...28

5.3.1. Compétence de compréhension de l'oral ……..……...28

5.3.2. Compétence de production de l'oral……...……..28

5.3.3. Compétence de compréhension de l'écrit……...…..29

5.3.4. Compétence de production de l'écrit…… ..29

6. Les moyens linguistiques …….……..29

7. L'évaluation……30

CHAPITRE 02 : De l'intérêt du jeu/ approche ludique en classe de langue

1. Précisions terminologiques

1.1. Le jeu …….…….. ...39

1.2. Le ludique……..……...40

1.3. L'activité ludique……..……40

2. Le jeu dans l'histoire

2.1. L'antiquité ……41

2.2. Le Moyen Âge ……..42

2.3. De la Renaissance à nos jours ……..42

3. Le jeu selon Nicole de Grandmont

3.1. Le jeu ludique …….. ……43

3.2. Le jeu éducatif …….. ……...43

3.3. Le jeu pédagogique ……..……44

4. Apprendre par les jeux

4.1. L'enfant et l'apprentissage d'une langue étrangère ……...….45

4.1.1. Les stratégies métacognitives ……..……..46

4.1.2. Les stratégies cognitives ……..…..48

4.1.3. Les stratégies socio-affectives……..…..52

4.2. L'enfant et le jeu……..….54

4.2.1. Les caractéristiques du jeu de l'enfant ……..…54

4.3. Les différents rôles assignés aux activités ludiques ……56

4.3.1. Le développement de la personnalité ……56

4.3.2. La motivation …….57

4.3.3. L'apprentissage ……..……57

4.3.4. Le transculturel ……..…58

4.4. Le lien jeu et créativité …….59

4.5. Rôle de l'enseignant dans une approche ludique ……60

5. Pistes didactiques

5.1. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon Haydée Silva ……62

5.1.1. Le matériel …….62

5.1.2. La structure ludique ……...62

5.1.2.1. Les structures constitutives ……63

5.1.2.2. Les structures normatives…… ……...63
5.1.2.3. Les structures évolutives …… ...63
5.1.2.4. Les structures méta-ludiques ……... .64
5.1.3. Le contexte ……64
5.1.4. L'attitude……65
6. Exemples d'activités ludiques
6.1. Les jeux linguistiques…….…...66
6.2. Les jeux de communication…….…..68

CHAPITRE 03 : Le ludique au primaire : l'exemple de la 3e année primaire

1. La place du ludique dans les documents officiels
1.1. Le programme de la 3e AP……..74
1.2.le document d'accompagnement……75
2. La place du ludique dans le manuel scolaire
2.1.1. Nature des activités ……76
2.1.2. Recensement des activités ludiques……76
2.1.3. Catégories des activités ludiques recensées……76
2.1.3.1. Comptine ……..……77
2.1.3.2. La chasse aux mots ……..77
2.1.3.3. Jeu de lettres, syllabes et phrases …….……78
2.1.3.4. Relier la phrase à son image ……79
3. Enquête par questionnaire
3.1.1. Public d'enquête ……80
3.1.2. Analyse et interprétation des résultats ……....82
3.1.3. Conclusion de l'enquête……..97
4. L'expérimentation
4.1. Contexte pédagogique……..98
4.1.1. L'école……98
4.1.2. La classe ……99
4.1.3. L'enseignante……..99
4.2. Démarche pédagogique
4.2.1. Fiche pédagogique n° :01……..……100
4.2.2. Fiche pédagogique n° :02……..……101

4.2.3. Fiche pédagogique n° :03……102
4.2.4. Fiche pédagogique n° :04……103
4.2.5. Fiche pédagogique n° :05……105
5. Analyse des activités présentées…….……..105

Conclusion ……..……112
Références Bibliographiques…….....116
Annexes
Annexe 01 ……122
Annexe 02……123
Annexe 03……125
Annexe 04……129
Annexe 05……138
Annexe 06……139
Annexe 07……140
Annexe 08……142

Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie et particulièrement le français ne cesse de susciter un bon nombre d'interrogations dans tous les paliers, y compris le primaire. Depuis l'indépendance, les responsables de la politique éducative du pays s'acharnent à maintenir l'enseignement/apprentissage du français à la mode et en parfaite adéquation avec les progrès qui sont en train de se réaliser dans le monde. C'est ce qui explique en partie les différentes méthodologies et pédagogies mises en œuvre depuis 1962.

Dès lors, les autorités éducatives algériennes assignent à l'école, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE, un objectif ambitieux mais qui reste réalisable. Il s'agit de former un apprenant capable de communiquer à l'oral comme à l'écrit en français langue étrangère. Ainsi, prendre part dans une situation de communication dans la vie de tous les jours est devenu une priorité. Pour ce faire, il faudrait que l'enseignement/apprentissage du français ne se limite pas uniquement à entasser tant de savoirs académiques tels que la connaissance de lexique et de structures syntaxiques ou même l'ensemble de règles régissant le fonctionnement oral et écrit de cette langue, mais également la façon de s'en servir. Autrement dit, les enseignants de FLE doivent accorder plus d'attention à l'usage oral et écrit de cette langue surtout en classe, comme le soulignent Louis Porcher et Dominique Groux, en établissant une comparaison entre l'enseignement/apprentissage des langues à l'ère classique et celui de nos jours :

> *Dès lors les langues ont changé de statut social. Alors qu'autrefois elles étaient enseignées pour des raisons essentiellement culturelles, mettant très fortement l'accent sur l'écrit, en particulier sur le savoir lire, notamment les grands auteurs (primauté de la littérature), elles visent maintenant ce que l'on pourrait opératoirement appeler une « légitimité communicative », il est question de cette aptitude à comprendre et à se faire comprendre dans la langue considérée.*[1]

Il est incontestable, à cet égard, que le fait d'asseoir les bases d'une compétence de communication orale ou écrite ne semble guère aisé. L'enseignant en classe de FLE se retrouve souvent dans des situations difficiles voire critiques, causées parfois par le caractère étranger de la langue considérée. En effet, pour remédier à cela, il est appelé, à ce qu'il nous parait, non seulement à réfléchir à sa pratique enseignante, bien que cette dernière fasse le plus souvent défaut, mais également à connaître son public : ses

[1]GROUX, D. ; L. Porcher, *L'apprentissage précoce des langues*. PUF, 1988 (Que sais-je ?) p. 07

attentes, ses besoins et surtout ses centres d'intérêt. Car tout cela pourrait être à l'origine, que l'on veuille ou non, d'un désintérêt total de la part des apprenants à l'égard de la langue objet- d'apprentissage, ce qui rendra la tâche de l'enseignant encore plus ardue. C'est pourquoi, il faudrait que l'enseignement/apprentissage du FLE soit plus attractif et plus signifiant aux yeux des apprenants. Dans ce contexte, nous estimons que le jeu, où se joue l'heureuse rencontre entre le loisir et le fonctionnel, peut constituer une réponse à multiples faces (psychologique, didactique et pédagogique) dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage.

Pendant très longtemps, le jeu n'a pas eu la place qu'il mérite au sein de l'institution scolaire. Il a amplement été exclu de l'école, en dehors des temps de récréation. Il n'était pas considéré comme « sérieux », et il continue à l'être (chez certains enseignants), mais plutôt comme frivole et futile. Pour certains, cet outil pédagogique ne correspondait pas aux logiques d'apprentissage que l'on envisageait à l'école primaire. Il servait exclusivement à détendre les apprenants pour qu'ils puissent par la suite entrer plus facilement et en étant motivés dans une situation d'apprentissage scolaire.

Or, le jeu est vital ; cette activité tient tant de place dans la vie des enfants/apprenants. Il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité. Par conséquent, il représente l'une des activités éducatives essentielles et il mérite d'entrer de plein droit dans le cadre de l'institution scolaire. Nous tenons, cependant, à souligner qu'à l'école, le jeu libre ne peut pas avoir sa place en classe de FLE. Le seul jeu qui peut exister en classe de FLE est le jeu guidé-jeu didactique- par l'adulte référent -l'enseignant- qui par le fait d'être guidé pourrait transmettre des savoirs et savoir-faire au joueur, et donc à l'apprenant. Car, rappelons-le, le jeu n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen qui permet une approche différente des savoirs par le biais d'une émulation. Il doit permettre avant tout des apprentissages sans tension et pourtant jouer demande parfois de travailler intensément.

En outre, le jeu offre à l'enseignant-pédagogue à la fois le moyen d'une meilleure connaissance de l'enfant et celui d'un renouvellement des méthodes pédagogiques comme l'affirme Jean-Marc Caré : *« Je ne vois pas le jeu comme quelque*

chose de gratuit. En pédagogie, le jeu est toujours considéré comme récréatif [...], alors qu'on sait qu'il peut être une technique d'apprentissage à part entière »[2].

Voilà pourquoi des chercheurs à l'instar de R. Caillois, F. Weiss, G. Brougère, N. De Grandmont, M. Crahay, V. Laval, J.-P. Cuq, I. Gruca, J. Piaget, H. Wallon, J. Vial, F. Debyser, Y. Rivais, J.-M. Caré, Haydée Silva, etc., ont abordé la question de la validité de l'expérience ludique, sa compatibilité avec la classe de FLE. Pour eux, le jeu, mariage harmonieux du travail et de l'amusement, contraint également les apprenants à apprendre sans qu'ils le sachent. Autrement dit, les apprenants, dans le jeu, s'adonnent entièrement à l'activité d'apprentissage avec intérêt et enthousiasme tout en gardant l'esprit léger face aux éventuels échecs. En plus, en leur offrant la possibilité de jouer en langue cible, le jeu, leur prouvera que la langue étudiée est d'une part, un outil de communication, et, d'autre part, une langue d'action. A cela, s'ajoute l'énorme dynamisme enregistré, et qui reste hors pair, dès qu'une activité ludique vient d'être débutée.

C'est à partir de toutes ces données que notre recherche, située à la croisée de la didactique du FLE et la didactique du ludique, aura pour noyau les composantes ludiques contenues dans les programmes scolaires de français au primaire ; leur nature, leur convenance aux objectifs pédagogiques tracés par les concepteurs et leur exploitation en classe de langue par les enseignants en vue d'optimiser l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, nous posons la problématique suivante :

- le jeu contribue-t-il au développement de certaines compétences en français langue étrangère chez les apprenants du primaire ?

Répondre à cette interrogation se réalise graduellement à travers les réponses aux questions qui en découlent :

- Quelle place lui est réservée au sein de l'institution scolaire ?
- Quelle place lui accordent les enseignants dans leurs pratiques enseignantes en classe ?
- Quel jeu choisir pour les apprenants ?

[2]Haydée Silva Ochoa, *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle.* Thèse de doctorat, UNIVERSITE DE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE, consulté le : (01/10/2014)

- Quelle méthodologie faut-il adopter pour favoriser l'enseignement/apprentissage du FLE par le biais du jeu ?

De la problématique et les questions connexes découlent les hypothèses suivantes :

- En raison de ses spécificités, le jeu peut aider à développer certaines compétences en FLE chez les apprenants du primaire.
- Le jeu conduit de façon méthodique, constituerait un auxiliaire d'apprentissage très pertinent et qui aiderait en effet à atteindre les différents objectifs d'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire.
- En s'appuyant sur une motivation plus spontanée, le jeu permettrait d'amener les apprenants vers une plus grande autonomie, une plus grande confiance en soi et une meilleure socialisation.

Les raisons qui sont derrière ce choix de cette thématique et de ce public sont diverses. En ce qui concerne le public, nous estimons que cette période (tranche d'âge) doit s'appuyer sur les capacités d'imitation et d'invention de l'enfant, sur le plaisir de l'action, mais également sur le jeu. Au moyen du jeu, l'oreille de l'apprenant se familiarise progressivement à des réalités phonologiques et phonétiques des autres langues (le français par exemple). De ce fait, la plasticité des organes phonatoires de l'enfant, l'absence d'inhibition et de phénomènes de blocage dus à la timidité sont des atouts indéniables pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En outre, la curiosité naturelle des apprenants peut solliciter leur imagination et provoquer leur participation.

Quant au choix de cette thématique, il a été amplement affecté par notre petite et modeste expérience au cycle primaire, et qui a duré quatre ans, lors de laquelle nous introduisions très souvent des jeux didactiques. Certes, la mise en œuvre et la gestion de classe n'étaient pas tout à fait commodes, mais au bout de l'activité nous constations que cela apportait ses fruits en matière de l'appropriation d'une telle ou telle notion en langue étrangère. C'est à ce moment-là que notre intérêt au ludique/jeu est né.

Bien sûr, comme toute recherche qui se veut scientifique, il est impératif de puiser dans la littérature spécifique pour avoir une vision plus grande et plus claire à

propos du ludique et son utilité pour la classe de langue. Les travaux des chercheurs susnommés et d'autres auxquels nous avons accédé, nous ont énormément aidé.

Les objectifs que nous prétendons atteindre au terme de cette étude sont :

- Montrer en quoi consiste le ludique en classe de FLE.
- Faire preuve de l'efficacité didactique de ce type d'activités alliant loisir et fonctionnel afin de permettre aux enseignants de développer les différentes compétences des apprenants par maintes façons de faire et activités.
- Proposer des pistes didactiques et méthodologiques aux enseignants pour bien exploiter le ludique en classe de FLE et pour qu'il soit perçu, par les apprenants, comme motivant, amusant, construisant mais aussi et surtout socialisant.

Afin de mener à bien notre travail de recherche, se situant à la confluence de la méthodologie descriptive et la méthodologie analytique et expérimentale, et dans le souci de mieux répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons jugé idoine de le scinder en trois chapitres.

Dans le cadre du premier chapitre, intitulé *« l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire en Algérie»*, nous nous tâcherons à poser un cadre théorique approprié touchant principalement l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire à l'heure actuelle en Algérie. Il sera donc question d'évoquer les finalités de cet enseignement ainsi que les principales méthodologies dans lesquelles a été ancré l'enseignement du FLE. Par la suite, nous parlerons de l'ère des compétences en Algéries tout en évoquant les différentes compétences à installer ou à développer chez les apprenants du primaire dans les quatre domaines : oral (réception) ; oral (production); écrit (réception) ; écrit (production). Nous terminerons ce chapitre par voir comment les enseignants procèdent-ils pour évaluer les apprentissages.

Quant au deuxième chapitre, intitulé « *De l'intérêt du jeu/ approche ludique en classe FLE »*, il sera dédié à l'enjeu du ludique en classe. Nous tenterons d'apporter, à la lumière de certaines lectures et publications récentes, des éclaircissements sur tout ce qui concerne le ludique. Nous commencerons par distinguer les diverses dénominations du ludique, pour passer ensuite à la typologie de N. De GRANDMONT qui a beau travaillé dessus. Nous aborderons également le lien ludique et apprentissage. Et en dernier lieu, nous essayerons de lister à titre indicatif, quelques propositions didactiques

qui pourraient être réinvesties en classe avec les apprenants. En résumé, il s'agit de montrer comment le ludique peut-il constituer une rupture avec les pratiques routinières, qui sont devenues de plus en plus machinales, s'il est, bien sûr, exploité à bon escient, et du coup, offrir un véritable moyen de rénovation pédagogique et pour l'enseignant et pour l'apprenant en classe de FLE.

Pour ce qui est du troisième chapitre *« Le ludique au primaire : l'exemple de la 3e année primaire »*, il comprendra trois grands éléments ; un premier abordant essentiellement la place du ludique dans les documents officiels et dans le manuel de la Troisième année primaire. Un deuxième sous forme de questionnaire qui sera destiné aux enseignants pour construire une image claire de leurs représentations du ludique et comment s'en servent-ils pour améliorer le rendement et la performance de leurs apprenants en français langue étrangère. Un troisième élément qui rendra compte d'une observation de cinq séances où seront présentés des cours sous forme ludique, suivis d'une analyse.

Enfin, une conclusion générale viendra mettre en exergue les résultats obtenus et apportera des éléments de réponses à nos questions de départ.

CHAPITRE

1

L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE EN ALGERIE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire a, depuis plus d'une décennie, connu des mutations profondes. De nouvelle lignes directrices surgissent et d'autres disparaissent pour accompagner les progrès planétaires.

Dans le présent chapitre, nous essayerons de jeter un regard sur la conception de l'enseignement/apprentissage du FLE surtout dans les documents officiels. Pour ce faire, nous avons réparti ce chapitre comme suit :

Tout d'abord, nous évoquerons les finalités de l'enseignement/apprentissage du français dispensé aux jeunes apprenants. Nous verrons également quels sont les objectifs assignés à l'enseignement du FLE à travers les différentes méthodologies en l'occurrence la méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie Structuro-Global-Audio-Visuelle et surtout l'approche communicative et qu'est-ce que celle-ci a apporté à l'univers du français langue étrangère. Nous accorderons une attention toute particulière à cette approche pour examiner ses fondements scientifiques et voir le contexte original dans lequel avait vu le jour.

Puis, nous nous attarderons sur l'approche par les compétences comme étant une nouvelle orientation pédagogique mise au service de l'approche communicative dans le but de réaliser les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du FLE. Il sera aussi question d'exposer les différentes compétences à installer au primaire à l'oral et à l'écrit.

Enfin, nous parlerons de l'évaluation dans le cadre de l'approche par les compétences et en quoi peut-elle aider à mieux renseigner l'enseignant sur les acquis de ses apprenants et contribuer à une structuration logique des apprentissages.

1. Finalité de l'enseignement/apprentissage du français au primaire

La loi d'orientation sur l'éducation nationale stipule que l'école algérienne :

> *a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontournables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.*[3]

Outre ses fonctions : instruire, socialiser et qualifier, l'école doit apprendre aux enfants au moins deux langues étrangères permettant l'ouverture sur le monde, l'accès à la documentation universelle comme elle doit aussi favoriser le contact avec l'Autre. Cette volonté d'ouverture est expressément énoncée par le Président de la République lors de son discours d'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif. En bilingue parfait, Bouteflika avance que l'Algérie est trop longtemps restée renfermée dans une autarcie linguistique, pour emprunter l'expression à Bel Abbes Neddar, qui a, par conséquent, pris l'école en otage. Pour lui, la solution réside en le fait d'apprendre aux enfants au moins deux langues étrangères. A ce propos, il déclare : « *Apprendre aux élèves dès leurs plus jeune âge une ou deux langues étrangères de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.*»[4] Convaincu également de l'intérêt de l'intégration des langues étrangères dans les différents paliers du système éducatif et que cela peut participer au développement du pays, il ajoute *:*

> *Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les domaines de l'information, la*

[3] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, *Programme de français de troisième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 13

[4] FERHANI, Fatima Fatiha, 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme » in *Le français aujourd'hui* n° 154, p. 11 (https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm), consulté le (28/08/2015)

communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer un nouveau rapport de force.[5]

Le président algérien n'a pas manqué d'affirmer, lors du sommet de la Francophonie à Beyrouth en 2002 que la langue française pourrait jouer un rôle positif dans le développement du pays et de l'épanouissement de sa jeunesse : *L'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne.»*[6] Il ajoute que : *« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tous cas, ouvert la fenêtre de la culture française. »* [7]

Ces déclarations n'ont pas tardé à entrer en vigueur. Elles ont rapidement été prises au sérieux par les autorités éducatives algériennes. Ces dernières les ont traduites en objectif général défini dans les termes suivants : *« le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. »*[8] Nous tenons à rappeler que l'enseignement/apprentissage du français, bien entendu, ne peut nullement écarter la question identitaire, intellectuelle voire même esthétique inhérente à la nation et l'universalité sous prétexte d'un probable enseignement structural dépourvu de toute identité de la langue et de sa culture.

2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au primaire

L'autorité éducative en Algérie s'est fixé un objectif selon lequel l'apprenant sera graduellement amené à communiquer tant bien à l'oral qu'à l'écrit dans des situations scolaires tenant compte, surtout, son développement cognitif. Les objectifs à atteindre sont de type : communicatif, cognitif et linguistique.

---

[5] Idid.

[6] Bel Abbes, Neddar. « L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives », en ligne : http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_ historique_ Etat_des_lieux_et_perspectives. p.8 (Consulté le : 22/ 08/2015)

[7] Ibid.

[8] Ministère de l'éducation nationale, op, cit. p. 3

Pour ce qui est du communicatif, il s'agit de mettre l'apprenant dans une situation de communication et le laisser prendre place dans un échange où il s'exprimera en fonction du contexte.

Quant au cognitif, à ce niveau-là, l'apprenant sera amené à s'approprier de nouvelles stratégies au fur à mesure que les apprentissages se superposent.

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, l'apprenant établira petit à petit la distinction entre les deux répertoires linguistiques (arabe et français) et en prendre en effet conscience[9].

3. Evolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE

Les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues n'ont pas cessé d'évoluer au fil des temps. Ainsi, être capable d'enseigner une langue (être enseignant) implique aussi, en plus de la compétence communicative de l'enseignant, une bonne connaissance de ces méthodologie pour en saisir d'une part, la complexité, les limites et les mérites, et, d'autre part, pour comprendre le présent et donc apporter des éléments de réponses aux différentes situations de blocage pédagogiques. Car tout cela constitue une composante essentielle dans le profil d'un futur enseignant de français.

3.1. La méthodologie traditionnelle

La dénomination « méthodologie traditionnelle » désigne généralement toutes les méthodologies constituées sur le calque plus au moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes comme le latin et le grec. Au menu de ce courant traditionnel, figure la grande importance qui était accordée aux méthodes dites : grammaire-traduction ou lecture-traduction.

Ce qui a marqué ladite méthodologie traditionnelle, c'est la primauté de la grammaire- explicitement enseignée- sur les autres apprentissages, où l'enseignant articule son cours autour d'un point grammatical bien précis en procédant ainsi :

[9] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, *Programme de français de troisième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 03

« l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de version ou de thème. »[10]

Il faut souligner qu'à l'ère où régnait cette méthodologie, trois siècles, outre l'enseignement explicite de la grammaire, la littérature occupait le devant de la scène pédagogique et didactique. Elle était considérée comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

Cependant les méthodes grammaire-traduction ou lecture-traduction n'ont pas abouti aux résultats escomptés même en matière de la compétence grammaticale des apprenants qui a été mise en avant vue le nombre très considérables d'items conçus à cet effet. A cet égard, Henri Besse affirme que *« la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. »*[11]

Ainsi, nous assisterons à la naissance d'une nouvelle méthodologie dont l'objectif premier est de remédier aux incohérences de la méthode précédente.

3.2. La méthodologie directe

Face à l'extension de l'industrie et du commerce, de nouveaux besoins communicatifs naissent.

L'enseignement des langues étrangères à cette période consistait à apprendre à parler puis à écrire. L'approche est dès lors quasiment pragmatique. Cette méthodologie a le mérite d'être la première à avoir utilisé la langue étrangère dès le premier cours. J.-P. Cuq nous résume le principe de fonctionnement de la méthodologie directe comme suit : *« elle s'appuie d'une part sur les éléments du non verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe.»*[12] C'est pourquoi, lors des cours de cette

---

[10] CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble. Grenoble, 2002, p.235

[11] Ana, RODRIGUEZ Seara, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours,*[consulté le 02/08/2015] à 14 :38, http :// www.uned.es/ca-tudela/revista/ n001/ art_8.htm

[12] CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 236

méthodologie, l'accent était mis sur l'enseignement du vocabulaire courant. Quant à la grammaire, elle était enseignée d'une manière inductive. A la question liée à l'oral et l'écrit, les méthodologues ont jugé pertinent de donner de l'importance à l'oral au détriment de l'écrit relégué en effet au second plan.

Notons que cette méthodologie est considérée comme active car elle était la première à inclure le jeu de questions-réponses sous formes d'échanges et de dialogues entre le professeur et l'apprenant.

3.3. La méthodologie audio-orale

Conçue au départ au profit de l'armée américaine, la MAO (méthodologie audio-orale) *« peut être définie comme la mise en œuvre d'une articulation entre les méthodes imitatives, répétitives et orales appliquées à des dialogues et à des exercices grammaticaux en langue étrangère.»*[13]

Cette méthodologie s'est essentiellement fondée sur les apports du structuralisme et le behaviorisme qui allaient modifier le paysage de l'enseignement des langues. Grosso modo, cette méthodologie, comme la précédente, donne la priorité à l'oral et à la prononciation par le biais des exercices de répétitions et de discrimination auditive. A cela, s'ajoutent les dialogues -enregistrés sur des magnétophones- rigoureusement élaborés. Ainsi, dans un cours dans le cadre de ce courant et sur le modèle d'une structure de base appris par cœur, l'apprenant, peut faire preuve de son apprentissage grâce à un simple jeu de substitution de mots.

3.4. La méthodologie Structuro-Global-Audio-Visuelle (SGAV)

Elle doit son nom au courant structuraliste américain amplement influencé par les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout son disciple Charles Bally. Leurs théories servaient de références à la SGAV.

Pour les sgavistes, la langue est considérée comme un moyen d'expression. Puisque c'est la communication orale qui est visée, la parole aura la part du lion dans les cours sgaviens. En termes simples, J.-P. Cuq nous explique le principe de fonctionnement de la SGAV ainsi : *« si toute structure s'exerce par des moyens verbaux*

[13] Puren Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, p. 139

tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orales.»[14] La cohérence de cette méthode s'articule autour de l'utilisation de l'image et du son.

Quant à la grammaire et le vocabulaire, ils étaient implicitement enseignés via des dialogues préfabriqués conçus pour être joués et orientés vers des objectifs bien déterminés. Par la suite, vient la phase de réemploi et de fixation des structures du dialogue grâce aux exercices structuraux et un travail de mémorisation dans différentes situation. En dépit de toutes ses insuffisances, la SGAV avait le mérite, il faut le reconnaitre, de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue donnée.

3.5. L'approche communicative

Avec la montée de l'approche communicative, le paysage didactique a connu une si remarquable mutation. Ce n'est plus la langue pour elle-même comme disait Ferdinand de Saussure[15], mais plutôt on apprend une langue pour l'utiliser selon les contextes qui se présentent à nous.

Comme son nom l'indique, l'approche communicative a pour ultime objectif d'apprendre aux apprenants de communiquer en langue étrangère. Elle a réalisé de profondes et de grandes transformations surtout par rapport à la méthodologie **SGAV**. A ce propos, **J .P. Cuq** affirme que :

> *L'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes et les lignes d'opposition sont quelques fois plus fortes qu'il n'y parait à première vue. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage.*[16]

Pour comprendre l'évolution qu'a marqué le panorama des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment l'émergence d'une nouvelle approche, il faut préciser que l'approche communicative dite tout d'abord *« fonctionnelle-notionnelle »* s'est répandue en France à partir de la fin des années 1970

[14]CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 241
[15]G. Siouffi, D. Van Raemdonck. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal Rosny. Paris. 1999. p. 90
[16] CUQ, J-P. et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p.244

et au début des années 1980. Selon J.-P. Cuq et Isabelle Gruca, deux grands facteurs ont conduit à cette nouvelle ère : l'ère communicative. D'un côté, l'élargissement de l'Europe qui a engendré de nouveaux besoins linguistiques pour des raisons de mobilité et d'intracommunautaire, et, de l'autre côté, de nouvelles théories scientifiques de référence ont vu le jour, en l'occurrence la psychologie cognitive qui a permis la succession d'un processus d'apprentissage passif par un autre plus actif et motivant permettant à l'apprenant de participer corps et âme à son processus d'apprentissage. Dès lors, savoir communiquer ne signifie pas uniquement le simple fait de connaitre la langue, mais également : *« […] implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emplois de cette langue mise en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication. »*[17]

A partir de cette époque-là, il ne s'agit plus pour un enseignant de FLE de s'aventurer lors de ses cours, au contraire, il s'agit désormais, de partir d'un constat qui est les attentes et les besoins (concept–clé qui a émergé avec l'avènement de l'approche communicative et qui désigne, selon J-P. Cuq « *les attentes des apprenants (ou « besoin ressenti») et […] les « besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant). Aucune des deux faces ne peut être éliminée. »*[18]*)*, du public scolarisé pour aspirer à installer une compétence de communication à plusieurs entrées :

D'abord, une composante linguistique ; celle-ci constitue une condition sine qua none mais insuffisante toute seule pour espérer participer à un échange en langue étrangère. Comme l'indique son appellation, elle consiste à connaitre les règles, les structures syntaxiques et grammaticales, le lexique et bien sûr la phonologie de la langue cible.

Ensuite, une composante sociolinguistique qui sous-tend la connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront un emploi adéquat de langue en utilisant des formes linguistiques appropriées suivant toujours le contexte.

[17] CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 246

[18] CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international Paris, 2003, p.35

Puis, une composante discursive portant essentiellement sur la cohésion et de la cohérence du discours selon un certain nombre de critères de la situation de communication.

En fin, une composante stratégique/ méthodologique englobant l'ensemble de stratégies verbales et non verbales pour combler les failles de la communication. Elles sont applicables aussi bien à la compétence linguistique qu'à la compétence sociolinguistique.

4. L'entrée par les compétences

Ancré pendant plusieurs années dans une pédagogie comportementaliste qui n'a pas abouti aux résultats prévus, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : revoir les programmes scolaires de toutes les matières enseignées y compris le français langue étrangère. L'objectif à ce stade-là est clair ; tisser un lien entre les besoins de la société et les apprentissages scolaires que subissent les apprenants à l'école. Pour ce faire, il va falloir *« mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève »*[19]. C'est la raison pour laquelle, l'approche par les compétences s'impose

Dans un souci de répondre à plusieurs soucis majeurs :

- *Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie […]*
- *Permettre à l'école d'assurer sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification […]*
- *Répondre aux défis de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées.* [20]

Il existe dans la littérature spécialisée une panoplie de définitions du concept de compétence.

Selon le dictionnaire pratique du FLE**,** J.-P. Robert, une compétence est : « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.*»[21]

[19] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 07

[20]ROGIERS, Xavier. *L'approche par les compétences dans le système éducatif algérien.* Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO - ONPS, 2006.p. *51*

[21]ROBERT, J.P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. France, 2002, p.30

Nous tenons à rappeler que le premier à avoir utilisé le terme *compétence*, était l'Américain Noam Chomsky en l'opposant à la *performance*. Selon lui, la compétence est définie comme étant *« un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offre à un individu la possibilité de générer particulièrement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel non encore activé.»*[22]Bref, la conception chomskyenne de la compétence, désigne tout simplement la capacité innée d'un sujet à produire un nombre infini de phrases ou d'énoncés.

Pour notre part, nous retenons la définition de J-P. Cuq dans son dictionnaire, car elle est la plus adéquate en matière d'éléments qu'elle englobe, en plus, il semble qu'elle est la plus proche des acceptions du terme compétence adoptée par les responsables éducatifs algériens pour qui, les compétences sont un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être. Selon cette définition, le terme compétence « *recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétence linguistique ; compétence communicative et compétence socioculturelle.»*[23] Les savoirs, savoir-faire et savoir-être dont nous avons parlé ci-dessus sont devenus les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis ; soit un ensemble de ressources pour réaliser un certain nombre de tâches.

Fondée essentiellement sur le socio-cognitivisme et le cognitivisme[24], l'approche par les compétences sollicite énormément l'apprenant durant tout le processus d'enseignement/apprentissage. Elle « *met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive …* »[25]. Ainsi, Les apprentissages auront lieu suivant une démarche bien nouvelle qui s'appuie sur la découverte et qui *« permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez*

[22]JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boek. Bruxelles.2003. p.10
[23] CUQ, J-P, 2003, op, cit. p.48
[24] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 08
[25] CUQ, J-P. et GRUCA, Isabelle, op, cit. 2002. p.47

l'apprenant. »[26] En ce sens, J-P. Cuq et I. Gruca soulignent l'importance de la pensée de l'apprenant dans la découverte en affirmant que :

> *[…] dans cette conception, la pensée de l'apprenant joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés[…] la centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens logistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulante que distribuer les stimuli comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste.*[27]

Dans cette perspective, Xavier Rogiers, confirme la rupture avec la pédagogie précédente : pédagogie par objectif -Behaviorisme- en démontrant qu'il *« s'agissait dès lors de mettre l'élève au centre d'apprentissage au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages.»*[28]. Il ajoute que l'approche par les compétences vise à rendre les apprentissages plus actifs, concrets et opérationnels. Selon toujours lui, finie l'ère des leçons magistrales où l'apprenant était toujours à l'ombre au moment où l'enseignant détient le tout ; savoir, situation et apprentissage. A l'ère des compétences, nous assistons à un changement radicale dans les rôles et de l'enseignant et de l'apprenant. C'est-à-dire, c'est à l'enseigné de s'approprier le savoir en mettant en œuvre des styles et des stratégies d'apprentissage bien personnels développés au cours d'innombrables situations d'apprentissage dans lesquelles il s'est retrouvé.

Quant à l'enseignant, Gerald Boutin résume brièvement son rôle comme suit : *«L'enseignant doit éviter le plus possible la transmission des connaissances […].»*[29] Il devrait en effet se contenter d'observer pour tirer des enseignements, et intervenir au moment opportun et pour aussi orienter et acheminer quelque part la pensée, ou bien le processus cognitif de l'apprenant face à une situation quelconque.

Il lui revient également de planifier ses cours et d'en assurer organisation et bon déroulement le plus normalement possible. En plus, il est appelé à tenir compte de

---

[26] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 08

[27] CUQ, J- P. et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 247

[28] ROGIERS, Xavier. *L'approche par les compétences dans le système éducatif algérien.* Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO - ONPS, 2006. *p. 52*

[29] BOUTIN, Gérald, 2004. « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique » *in Connexions* n°81, p.16

l'hétérogénéité des processus d'apprentissage existant en classe. Cela dit qu'il faudrait bien employer une pédagogie très efficace pour pouvoir prendre en compte la diversité cognitive face à laquelle, il est constamment exposé. La pédagogie dont nous parlons doit permettre aux apprenants d'apprendre à leurs rythmes. Ainsi, l'apprenant excellent n'a pas besoin d'attendre le moins bon et le moyen afin qu'il continue à progresser. Au contraire, chacun évolue suivant son niveau de compétence et son rythme d'apprentissage et donc tout le monde apprend à sa propre vitesse. De ce fait, l'apprenant agira convenablement selon le contexte et selon ses propres capacités et moyens.

Il convient de souligner que le mérite de cette approche réside en son ultime objectif qui est de rendre l'apprenant autonome. C'est lui le responsable de ses apprentissages et donc il lui revient de construire son encyclopédie de connaissances. Pour cela, il a sous la main des instruments et des moyens que lui propose ou suggère l'enseignant, cette fois-ci, dans la peau d'un facilitateur et non pas en qualité de détenteur de savoir.

5. Les compétences à installer au primaire

Selon les programmes destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire, les compétences de fin d'année doivent recouvrir les deux domaines : oral et écrit avec deux champs pour chacun. Cela donne : oral (réception : écouter et comprendre) ; (production : parler), écrit (réception : lire/ comprendre) ; (production : écrire).

5.1. Les compétences à installer en 3e année primaire

A la fin de la 3e année primaire, l'apprenant doit être en mesure de maitriser deux compétences à l'oral comme à l'écrit.

5.1.1. Compétence de compréhension de l'oral

Il s'agit pour ce qui est de la compréhension de l'oral de construire le sens d'un message oral en réception[30]. Il est à noter que cette même compétences démultiplie en les composantes ci-après, retenues également dans le programme : maitriser le système

[30] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 11

phonologique qui compte trente-six phonèmes ; s'approprier le système prosodique ou la musicalité de la langue ; connaitre les actes de paroles ou de langage comme par exemple : saluer quelqu'un ; et enfin donner du sens au message oral. Tout cela, en fonction des indices recueillis tantôt auditifs tantôt visuels : gestualité et mimique mis en jeu pour récompenser ce que J-P. Cuq et I. Gruca appellent *défaillance ou ratés de la communication*[31].

5.1.2. Compétence de production de l'oral

Elle consiste à réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'échange. Cette compétence sous-tend, elle aussi, des composantes qui sont au nombre de trois :

D'abord, dire pour s'approprier la langue, c'est-à-dire parler en français non seulement pour connaitre le français mais aussi pour en tirer profit dans une situation bien déterminée. Ensuite, parler de soi ; se présenter aux camarades par exemple. Enfin, prendre place dans un échange à plusieurs entrées.

Travailler ou développer les deux compétences de l'oral ne signifie pas faire de l'oral d'une manière générale. L'enseignant, rappelons-le, est un professionnel qui doit axer son intervention pédagogique sur des points bien définis et minutieusement préparés. En effet, il s'agit pour l'enseignant, selon le document d'accompagnement du programme de français de la 3e année primaire, de veiller à ce que :

- *le choix des actes de parole soit pertinent et convient amplement à l'intention de communication et de contexte.*
- *L'intonation soit adéquate.*
- *L'articulation soit bien soignée pour se faire entendre.*
- *La prosodie, les mots et les phrases soient prononcés correctement.*
- *La voix et le corps soient soigneusement et régulièrement travaillés pour améliorer la qualité de l'expression à travers entre autres les comptines ; mimer une comptine, les mots ou les jeux de rôle qui sont préconisés pour appuyer le passage de l'expression guidée, mimée ou imitée à une expression libérée, qui offre à l'enseigné une opportunité de s'entrainer dans une situation de communication près de l'authentique*[32].

La démarche selon laquelle l'enseignant peut travailler l'oral comprend quatre étapes : d'abord, moment de découverte (première écoute) qui consiste à mettre

[31]CUQ, J-P. et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 246
[32] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 30

l'apprenant en contact avec un support audio, avec bien entendu, une consigne d'écoute. Ensuite, le moment d'observation méthodique dit deuxième écoute, ou l'enseignant interroge les apprenants par des questions préparées avec un grand soin et portant sur l'ensemble du document. Puis, moment de reformulation personnelle, où l'apprenant tente de répondre avec ses propres moyens y compris linguistiques : mots, bribes de phrases, etc. Enfin, le moment d'évaluation, où le critère retenu pour évaluer l'oral n'est pas la norme linguistique, contrairement à l'écrit, mais plutôt la pertinence du message et sa valeur communicative.

5.1.3. Compétence de compréhension de l'écrit

L'apprenant en 3e année primaire sera amené à lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots. Cette compétence comporte les quatre composantes suivantes : maîtriser le système graphique du français ; séquentialiser la chaîne écrite ; construire du sens et lire à haute voix[33].

5.1.4. Compétence de production de l'écrit

Quant à l'écrit, en réponse à une consigne, l'apprenant est appelé à produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole. Comme les compétences précédentes, la compétence de production de l'écrit comprend trois composantes: maîtriser les aspects grapho-moteurs du français ; activer la correspondance phonie/graphie et écrire pour répondre à une consigne d'écriture[34].

A propos de la démarche à suivre pour développer les deux compétences de l'écrit, l'enseignant doit tenir compte les spécificités de l'acte scriptural (il ne s'agit pas de la production proprement dite mais plutôt de la reproduction) et l'année de son apprentissage. Pour ce qui est de l'écrit (la lecture- compréhension), le même document susnommé précise que c'est presque les mêmes démarches retenues à l'oral à savoir : moment de découverte, puis moment d'observation et analyse du support écrit et enfin moment d'évaluation pour faire le point. Il pourrait s'agir, à titre d'exemple, d'une lecture oralisée faite par l'apprenant où l'attention de l'enseignant portera sur la prononciation et la bonne articulation des mots du texte.

[33] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. pp.15-16
[34] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. pp. 16-17

En ce qui concerne l'écrit /production, cette compétence enferme deux volets :

> *L'écriture et production écrite proprement dite. Pour l'écriture, l'enseigné commence par maitriser, les graphèmes de la langue et les employer correctement. Durant la séance d'écriture, l'enseignant veillera, pour installer des habitudes d'écriture dès les premiers apprentissages à la bonne position de l'élève et du cahier, à la bonne préhension de l'outil scripteur (stylo, craie, crayon), au respect des différentes étapes de réalisation de la lettre ciblée.*[35]

Quant à la production écrite, c'est la copie des mots qui prépare l'apprenant à produire des mots et plus tard des phrases voire même de petits textes avec des mots familiers à l'apprenant, phrases courtes et une orthographe simple.

5.2. Les compétences à installer en 4e année primaire

Le programme de français destiné aux apprenants de la 4e année primaire envisage l'installation des compétences suivantes :

5.2.1. Compétence de compréhension de l'oral

Cette compétence de compréhension de l'oral consiste à doter l'apprenant d'une capacité à décoder un message oral. Elle englobe quatre composantes[36] : adopter une attitude d'écoute sélective ; maîtriser le système phonologique et prosodique ; identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?) ; identifier des actes de parole et leurs variantes.

5.2.2. Compétence de production de l'oral

Dans ce domaine, l'apprenant est sensé réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. Comme la précédente, la compétence de production de l'oral comporte trois composantes[37] : dire pour s'approprier la langue ; prendre la parole pour s'exprimer ; prendre sa place dans un échange pour communiquer.

---

[35] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, *Document d'accompagnement du programme de français de troisième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 35

[36] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, *Programme de français de quatrième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 9

[37] Id.p. 9

5.2.3. Compétence de compréhension de l'écrit

La compétence de compréhension de l'écrit est la capacité d'un apprenant à lire et comprendre un texte. En 4e année, il s'agit d'un texte de 40 à 80 mots[38].

Pour travailler cette compétence, l'enseignant doit axer ses efforts sur les composantes suivantes : maîtriser le système graphique du français ; construire du sens et lire à haute voix.

5.2.4. Compétence de production de l'écrit

A l'issue de la 4e année primaire, l'apprenant sera capable de produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte. Les indicateurs qui nous renseignent sur le degré de maitrise de cette compétence sont les suivants[39] : écrire pour répondre à une consigne d'écriture ; produire des répliques pour un dialogue ; produire un texte court et produire une partie d'un texte documentaire.

5.3.Les compétences à installer en 5e année primaire

Comme en 3e année et 4e année primaire, le programme de la 5e année primaire prévoit l'installation de deux compétences à l'oral et deux autres à l'écrit.

5.3.1. Compétence de compréhension de l'oral

Cette compétence est commune aux trois niveaux (3e, 4e et 5e année primaire). Il s'agit toujours de construire le sens d'un message oral en réception. Pour faire preuve de maitrise, l'apprenant de 5e année primaire doit mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique ; identifier la situation de communication et saisir la portée du message oral[40].

5.3.2. Compétence de production de l'oral

Au terme de la 5e année primaire, l'apprenant est sensé réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange[41]. Cela se manifeste et se vérifie par son attitude à prendre la parole pour raconter ; donner un avis ; produire un énoncé

[38] Id.p.10
[39] Ibid.
[40] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, *Programme de français de quatrième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 10
[41] Id.p.10

intelligible pour communiquer en réponse à une consigne ou à une question et savoir prendre sa place dans un jeu de rôle ou dans une situation conversationnelle.

5.3.3. Compétence de compréhension de l'écrit

Vu le caractère progressif des apprentissages d'un niveau à un autre, l'apprenant sera graduellement amené à lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) tout en développant un comportement de lecteur autonome[42]. Pour ce faire, il sera appelé à construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration) ; construire du sens à l'aide d'indices textuels et lire de manière expressive.

5.3.4. Compétence de production de l'écrit

En fin d'année, l'apprenant sera capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ en fonction de la situation de communication. A titre d'exemples, il peut produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné ; produire un texte ; assurer la présentation d'un écrit ou utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite[43].

6. Evaluation

L'évaluation est la dernière étape dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Yves Reuter la définit comme étant une :

> *[…] prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs.*[44].

Pour d'autres, à l'instar de J.P. Cuq, l'évaluation des apprentissages *«est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des*

[42] Ibid.
[43] Id.p.11
[44] REUTER Yves et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Réed ; El Midad. Batna. 2011, p.105

jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ.»[45] .

A la lumière de ces deux citations, nous pouvons affirmer que les auteurs s'accordent à dire que l'évaluation est avant tout un recueil de données ou d'informations en vue de prendre une décision. Sinon à quoi sert le fait de confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères et d'objectifs, comme le souligne Yves Reuter, si ce n'est pas dans le but de décider sur le sort de l'apprentissage : continuer ou arrêter pour diagnostiquer et voir ce qui n'a pas fonctionné afin d'apporter des améliorations.

Dans cette optique, il parait que les concepteurs aussi du programme de français au primaire s'inscrivent dans cette perspective. Ipso facto, évaluer, pour eux,

> *[…] c'est recueillir un ensemble d'informations, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères en vue de prendre une décision (pour orienter, réguler ou certifier). Les critères retenus doivent :*

- *Etre peu nombreux*
- *Etre indépendants*
- *Etre formulés de façon homogène*
- *Etre rendus opérationnels par des indicateurs*
- *Couvrir une compétence.*[46]

En tant qu'évaluateur, l'enseignant recourt régulièrement à l'évaluation des acquis de ses apprenants dans les deux domaines : oral et écrit. Il s'assure de la mise en place des apprentissages via une évaluation dite formative qui accompagne le processus d'enseignement/apprentissage au cours de l'année ; et une évaluation certificative au terme de l'année pour voir si les compétences visées sont installées. A cet effet, le type d'activité conçu est de genre situation-problème nécessitant une production complexe de la part de l'apprenant et non pas une situation difficile comme l'a comprise une bonne partie d'enseignants. Dans ce contexte, Xavier Rogiers apporte une précision terminologique pour bien distinguer complexe et compliqué (difficile) *: « Complexe signifie qu'il y a articulation en contexte d'un ensemble d'éléments, pas nécessairement*

[45] CUQ, J-P, 2003, op, cit. p. 90
[46] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 29

difficiles en eux-mêmes, mais c'est cette articulation même qui constitue un défi pour l'élève. »[47]

Dans ce fil d'idées, il est important d'exposer l'apprenant à des situations-problèmes de type intégration appelées également situation d'intégration où il peut mobiliser et intégrer ses acquis. L'intérêt sera double ; d'un côté, elles permettront à l'enseigné d'exercer sa compétence en contexte, de l'autre côté, elles offriront à l'enseignant la possibilité de vérifier si l'apprenant est compétent.

[47] ROGIERS, Xavier, 2006, op, cit. p. 67

Tout au long de ce chapitre, nous avons pu, du moins, comprendre le fonctionnement et du système éducatif algérien et de la classe de français langue étrangère.

La méthode traditionnelle, comme nous venons de le voir, était loin de considérer le jeu comme moyen d'enseignement/apprentissage des langues étrangères car à l'époque où régnait cette méthode, la littérature occupait les premiers rangs dans un processus d'enseignement/apprentissage. En effet, tous les maitres s'y intéressent.

Néanmoins, avec l'avènement de l'approche communicative, le jeu figure et gagne une place sur la scène pédagogique. Dans le cadre de cette approche, nous assistons à la naissance de la notion du besoin, considérée comme la colonne vertébrale de cette méthodologie.

L'approche communicative vise à rendre l'apprenant capable de se déterminer tant bien à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif à atteindre est de faire passer un message. Les adeptes de cette nouvelle orientation didactique ont vite compris que parmi la multitude de techniques, outils et moyens d'enseignement/apprentissage qui rendront les objectifs de communication réalisables, figure le jeu avec tous ses genre : communicatif, linguistique, littéraire, etc.

Quant à la méthode en vogue dite approche par les compétences, et surtout selon ce que nous avons vu dans les documents officiels, certes, elle tente de reconnaitre au jeu ce que lui appartient, mais cela reste insuffisant à l'égard d'un si immense sujet qui est le ludique. A cet effet, nous pensons que la nouvelle méthodologie a préconisé le recours au ludique sans, pour autant, mettre en exergue un cadre conceptuel et pratique de ce dernier afin d'aider les enseignants. En d'autres mots, il faudrait bien connaitre le jeu pour être capable de l'exploiter à bon escient en classe de FLE. Car, à ce qu'il nous parait, les enseignants éprouvent énormément de difficultés dès qu'ils introduisent un jeu en classe.

CHAPITRE

2

DE l'INTÉRÊT DU JEU/ APPROCHE LUDIQUE EN CLASSE DE FLE

La question de l'activité ludique et son apport en classe de FLE revient et gagne en ampleur sur la scène pédagogique et didactique.

Dans le présent chapitre, il s'agit de mettre l'accent sur l'intérêt du jeu en classe de FLE. Pour ce faire, nous commencerons par préciser notre terminologie qui nous accompagnera au cours de ce mémoire. Il sera donc question de définir le jeu et ses diverses appellations. Puis, nous verrons l'évolution du jeu au cours de l'histoire. Par la suite nous exposerons certains travaux de spécialistes tout particulièrement Nicole De Grandmont et sa classification du jeu.

Nous évoquerons également le lien enfant et apprentissage d'une langue étrangère, en passant par les stratégies d'apprentissage. Aussi le lien enfant et jeu sera abordé d'une manière plus expressive ainsi que les caractéristiques du jeu de l'enfant.

Par ailleurs nous nous tâcherons à expliquer les différents rôles assignés à une activité ludique et comment peut-on en tirer profit.

Nous nous interrogeons enfin sur le type d'activités ludiques qui peuvent être présentées et introduites en classe et qui seront en conformité avec les objectifs d'apprentissage du FLE au primaire.

1. Précisions terminologiques

Il est très pertinent voire indispensable de mettre en exergue les différents concepts dérivés du ludique pour d'un côté, en saisir la signification, et, de l'autre côté, mesurer les écarts sémantiques entre eux. Nous nous tâcherons en effet à éclairer les trois concepts-clés suivants : le jeu, le ludique et l'activité ludique car la connaissance de ces trois concepts, à ce qu'il nous parait, permet de poser de solides bases pour toute approche qui se veut ludique.

1.1. Le jeu

D'après le dictionnaire de J.-P. Robert *« le terme jeu vient du latin jocus, (plaisanterie), badinage, il désigne l'activité physique et intellectuelle visant au plaisir, à la distraction de soi-même où des autres »*[48].

Quant au dictionnaire le Grand Robert, il le définit comme étant *« une activité physique ou mentale gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autres fins qu'elle-même, et que le plaisir qu'elle procure »*[49].

Le Petit Robert, pour sa part, donne la définition suivante : *« […] activité organisée par un système de règle définissant un succès et un échec, un gain et une perte»*[50].

Le dictionnaire Flammarion, de son côté, propose une définition très proche de celle du Petit Robert : *« activité récréative obéissant à certaines règles plus au moins strictes»*[51].

Pour R. Caillois, cité par Thibault Philippette (2011), le jeu désigne : *« non seulement l'activité spécifique qu'il nomme, mais encore la totalité des figures, des*

[48] ROBERT, J.P, 2002, op, cit. p. 92
[49] ROBERT, Paul. *Grand Robert de la langue française*, 2e éd., dirigée par Rey Alain. 2001. 1 CD-ROM compatible PC.
[50] ROBERT, Paul, 1981, op, cit. p. 1046
[51] LOPEZ, Javier Suso. « Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères ». R. Ruiz et al. Granada. 1998 p. 1 (http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf). (Consulté le : 31/08/2015)

symboles ou des instruments nécessaires à cette activité ou au fonctionnement d'un ensemble complexe.»[52]

Pour d'autres, à l'instar de G. Brougère, le jeu *« […] est ce que le vocabulaire savant appelle activité ludique »*[53].

Nous avons fourni toutes ces définitions pour montrer que chercheurs et théoriciens sont loin d'être d'accord sur une définition ou acception unanime rendant compte du sens exact ou de la signification du terme « jeu ».

1.2. Le ludique

Le dictionnaire Grand Robert fournit l'explication suivante : *« ludique c'est relatif au jeu.»*[54]. Autrement dit, relatif au jeu en tant qu'élément du comportement humain.

Caillois, cité par N. De. Grandmont définit le ludique comme étant *« l'activité libre par excellence »*[55]

1.3. L'activité ludique

J.-P. Cuq, dans son dictionnaire, considère que l'activité ludique est :

> *Une activité d'apprentissage […] guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage ; elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et réactive l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.*[56]

Cet éclairage met l'accent sur l'aspect pragmatique de l'activité ludique en tant qu'outil pédagogique qui pourrait être réinvesti à des fins didactiques.

Fontier Genévrière et LeCunef Madelène pensent que :

> *[…] l'activité ludique constitue une sorte de parenthèse dans la réalité scolaire, en particulier à l'intérieur de laquelle les rôles, les relations*

---

[52]PHILIPPETTE, Thibault. *Réflexions théoriques autour du jeu (vidéo) et de l'apprentissage.* Journées doctorales en Information et Communication (EDSIC) (Louvain-la-Neuve, du 23/05/2011 au24/05/2011).p.7

[53]BROUGERE, Gilles*. Jeu et éducation*. Paris. L'Harmattan, *1995.p.13.*

[54]G. ROBERT, 2001, op, cit.

[55]DE GRANDMONT, Nicole . *Jeu ludique : conseils et activités pratiques*. Logiques. Québec 1995, p.15

[56]CUQ, Jean Pièrre et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 160

d'ordre, les rapports de force changent, peuvent être inversés, et ou deux mobiles à l'action existent (temporairement) le gain/la victoire et l'amusement/ le plaisir, les deux portant en eux leur propre justification et leur propre fin.[57]

2. Le jeu dans l'histoire

Le jeu a connu une évolution notable. De l'antiquité à nos jours, de multiples remaniements ont eu lieu à l'égard du jeu : conception et pratique.

L'homme ; depuis le monde est monde, joue comme le souligne N. De Grandmont en disant que : *« HUIZINGA (1976) affirme que le jeu est plus ancien que la culture. Et selon Aveline (1961) l'homme jouait avant le péché originel. C'est donc dire que de tous temps le jeu a fait partie de la vie des hommes. »*[58]

Dans le but de retracer les grandes ères historiques du jeu, il est impératif pour notre cas d'adopter une approche diachronique afin de voir comment cette notion de jeu et de ludique, telle qu'elle est définie et considérée aujourd'hui, a évolué au fil des temps. D'ailleurs c'est exactement ce qu'espère N. de Grandmont d'une telle approche, qui se veut historique : *« en jetant un coup d'œil rapide sur l'histoire de l'homme et sur ses liens avec le jeu, nous pourrons le situer à travers les âges, voir quel cheminement il a connu et quelle place il occupé dans la vie de l'homme, dans sa société et, surtout, dans le système scolaire.»*[59]

2.1. L'antiquité

Selon Aristote, il faut laisser les enfants jouer jusqu'à cinq ans sans aucune intervention de la part de l'adulte pour ne pas nuire à leur croissance naturelle. Ce qui a marqué le plus cette époque, c'est l'apparition des jeux de connaissance, qui avaient pour vocation de préparer les enfants aux différents métiers : lecture, calcul, etc.[60]

---

[57] « Jeu et enseignement du français » in *Le français dans le monde.* NUMERO SPECIAL. Paris. Larousse.1976.p.45

[58] DE GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Logiques. Québec 1995.p. 23

[59] Ibid.

[60] DE GRANDMONT, Nicole, 1995, op, cit. p. 23

2.2. Le Moyen Âge

C'est sans doute la plus noire des ères qu'a traversée le jeu. Avec la montée en puissance de l'Eglise chrétienne, le jeu est désormais déclaré *anathème* pour la simple raison : c'est qu'il faisait partie d'un régime social qualifié par l'Eglise d'immoral[61].

2.3. De la Renaissance à nos jours

Avec la Renaissance le jeu a regagné la place qu'il mérite dans les écoles, à l'éducation et à l'instruction des enfants. À ce propos, Nacima Makhloufi précise qu' *« il faudra attendre la Renaissance pour pouvoir l'introduire-* le jeu- *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.»*[62]

Toutefois, il est nécessaire de souligner que le jeu était longuement opposé au sérieux et ce n'est, d'après Nacima Makhloufi, qu'à l'époque romantique qu'il s'est débarrassé de cette représentation appauvrissante et devient de ce fait une activité sérieuse[63] censée conduire à un développement naturel et harmonieux de la personnalité de l'enfant. Voilà pourquoi, depuis des décennies, les spécialistes en didactiques des langues étrangères ont commencé à s'interroger sur une possible combinaison du jeu et enseignement/apprentissage des langues. Autrement dit, quel rôle pourrait-il jouer en classe de FLE.

3. Le jeu selon Nicole de Grandmont

La spécialiste du jeu canadienne, Nicole De Grandmont, classifie les jeux suivant trois caractéristiques : ludique, éducatif et pédagogique. Cette classification nous semble respecter parfaitement l'histoire de l'évolution du jeu. Ce dernier a commencé ludique puis il est devenu éducatif et a fini par accéder au monde pédagogique réservé à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

---

[61] Id. p. 25

[62] MAKHLOUFI, Nacima. « Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S. » *in* ***Synergies*** *Algérie* n° 12 - 2011 pp. 89-100

[63] Id. p. 90

3.1. Le jeu ludique

Selon Caillois(1958), cité par Nicole de Grandmont, le jeu est conçu comme étant une activité libre, soumise à des parenthèses d'après Huizinga, cité toujours par Nicole de Grandmont :

> *Sous l'angle de la forme, on peut donc définir le jeu comme une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ;une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations du groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel(HUIZINGA, 1951, 34-35).*[64]

En somme, le jeu ludique est censé être sans règles et sans obligation. Il procure du plaisir et de l'amusement à celui qui l'exerce. C'est aussi un moyen de se familiariser avec le monde extérieur dans la mesure où il assure à l'individu une certaine liberté pour étayer l'équilibre psychique, émotif, affectif, sensoriel et cognitif[65], pense Nicole De Grandmont.

3.2. Le jeu éducatif

L'orthopédagogue, Nicole de Grandmont, considère que le jeu éducatif n'est vraiment pas différent du jeu ludique[66]. La seule différence qui existe entre les deux réside en le fait que le jeu éducatif, comme son nom l'indique est orienté vers une fin qui est la formation et l'éducation de l'enfant.

Néanmoins, cette intention formative et éducative devrait être loin d'être saisie par le joueur, sinon celui-ci n'est pas dupe, et il comprendra vite qu'il s'agit du travail et non pas du jeu. C'est pourquoi, l'enseignant, doit rester attentif et veille à ce que son objectif se réalise graduellement au cours de l'activité. Il doit aussi manifester une attitude ludique (nous parlerons de cette attitude dans le point dédié à l'exploitation des activités ludiques en classe de FLE) vis-à-vis de l'activité en cours.

Pour ce faire, il incombe à l'enseignant de bien sélectionner les jeux à présenter en classe après avoir mené un travail préliminaire sur son corpus de manière à ce qu'il soit minutieux. Ainsi, il pourra assurer un minimum de cohérence entre d'une part, les

---

[64] DE GRANDMONT, Nicole. *Jeu ludique : conseils et activités pratiques*. Logiques. Québec 1995.p.20
[65] Ibid
[66] Id. p. 21

besoins de son public, et, d'autre part, les objectifs d'apprentissage fixés comme le mentionne Nicole de Grandmont :

> *l'intervenant doit avoir au préalable analysé tous les jeux qu'il veut présenter en classe pour s'assurer qu'il correspondent aux besoins de l'apprenant et aux objectifs d'apprentissage visés[…] le jeu éducatif mal compris ou mal utilisé devient un piège synonyme de perte de temps d'occupation futile et il perd sa fonction première qui est de créer un climat de plaisir pour mieux apprendre .*[67]

3.3. Le jeu pédagogique

Face la panoplie d'épithètes qualifiant le jeu : jeu pédagogique, jeu de texte, jeu d'exercice, jeu d'apprentissage et même jeu didactique, nous avons décidé de nous pencher sur la dernière appellation –didactique- car elle semble avoir un lien avec notre travail de recherche.

Vial (1958), cité par Nicole de Grandmont, 1995, le qualifie (jeu didactique) d'antijeu et le définit comme tueur de plaisir :

> *Finalement il y faut tant de sérieux, d'attention, d'efforts que certains ont rapproché le jeu du travail : c'est méconnaitre, une fois de plus, les traits de liberté et de gratuité, les chances d'une affectivité qui est mobilisée et valorisée (p95).Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre la didactique qui tue et le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée.* [68]

G. Brougère, de son côté, précise que dans ce genre de jeu à vocation pédagogique, c'est la structure qui décide de l'issue du jeu, les règles à respecter , les stratégies à mettre en œuvre et la disposition de telle ou telle information par le joueur[69].

En revanche, Caillois semble partager relativement la position de Vial. Surtout concernant la soumission des apprenants à un certain nombre de règles de jeu. Caillois considère que le jeu est par essence, une activité dont on ne connait pas le sort. C'est le doute qui règne dès le début jusqu'à la fin : *« un dénouement connu d'avance, sans possibilité d'erreurs ou de surprise, conduisant clairement à un résultat inéluctable et incompatible avec la nature du jeu. (p.38).»*[70]

---

[67] DE GRANDMONT, Nicole, 1995, op, cit. p. 17-18

[68] Id. p. 141

[69] DE GRANDMONT, Nicole, 1995, op, cit. p. 95

[70] CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris. Casterman.1958. p. 38

4. Apprendre par les jeux

Avant d'évoquer le lien jeu et apprentissage, il convient de définir d'abord ce qui est l'apprentissage, précisément l'apprentissage d'une langue étrangère et de le distinguer de l'acquisition. Ensuite, s'attarder sur le rapport enfant/apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, nous parlerons des différentes stratégies mises en œuvre par les apprenants lors d'un cours de langue.

J- P. Cuq définit l'acquisition en tant que *« […] processus largement inconscient et involontaire »*[71]. Elle est associée habituellement à un milieu naturel.

Quant à l'apprentissage, il s'agit pour le même auteur, d'une

> *[…] démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.* [72]

De cette définition, il ressort que l'apprentissage est un processus bien ordonné d'une sorte très harmonieuse. Contrairement à l'acquisition, l'apprentissage aura lieu dans cadre institutionnel. Autrement dit, l'apprenant dans une situation d'apprentissage passe par des étapes comme : l'observation, l'analyse, exécution, évaluation de l'action, la correction,… C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit tenir compte de ces différentes opérations cognitives que l'apprenant est en train d'entreprendre dans une situation d'apprentissage. Et c'est pourquoi une préparation au préalable s'avère obligatoire pour que le pédagogue évite les éventuels écueils que présente souvent un cours de langue étrangère ordinaire ou sous forme ludique, et crée une atmosphère très favorable pour mieux apprendre.

4.1. L'enfant et l'apprentissage d'une langue étrangère

Apprendre une langue étrangère diffère d'un enfant à un autre. En effet, il y en a ceux qui réfléchissent à leur comment-apprendre, d'autres qui sont conscients de la démarche à suivre pour réaliser des progrès. Une troisième catégorie compte énormément et de façon régulière sur leurs pairs-les autre apprenants-. À partir de cela,

[71] CUQ, Jean Pierre, 2003, op, cit. p. 12
[72] Id. p.22

nous pouvons dégager trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage à savoir : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

4.1.1. Les stratégies métacognitives

Ce type de stratégie revêtit un caractère très important pour les élèves en phase d'apprentissage, comme le fait observer O'Malley et al. cité par Paul Cyr et Claude Germain *« Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habilité à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur.»*[73]

Ces stratégies métacognitives sont des stratégies qui *« […] consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue, de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger »*[74]. En d'autre terme, l'élève optant pour ce genre de stratégies, non seulement il sait comment apprendre mais aussi sait pourquoi le faire et quand le faire. C'est pour cette raison que Tardif (1992 :47), cité par P. Cyr et C. Germain, affirme que :

> *La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté dans l'apprentissage. En plus, les études ont montré que les apprenants qui recourent fréquemment aux stratégies métacognitives progressent le plus normalement possible par rapport aux autres.* [75]

Parmi ces stratégies, nous retenons :

- **L'anticipation/ planification**

L'apprenant recourant à ce type de stratégie se donne des objectifs à atteindre à tout prix. Il peut par exemple se fixer le but d'étudier tout seul une langue ou d'aller vers une leçon qui n'a pas été encore faite ou vue en classe avec son enseignant. Ce dernier pourrait également demander à ses apprenants d'imaginer un contenu ou un échange à l'oral en cas de jeu de simulation[76].

- **L'attention**

[73] CYR, Paul et GERMAIN Claude. *Les stratégies d'apprentissage*. Clé international. Paris.1998. p. 42
[74] Ibid.
[75] Ibid.
[76] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 43

O'Malley et Chamot '1990), cité par P. Cyr et C. Germain, distinguent deux types d'attention : sélective et dirigée. D'une façon plus simple, la première suppose que l'élève se concentre d'une manière générale sur le travail à faire et rien que le travail. L'enseignant peut, en effet, lui demander d'écouter une comptine. Quant à la seconde, l'attention sélective, comme son nom l'indique, elle contraint l'élève à prêter seulement attention à des éléments bien précis. Il s'agit d'une sélection. Nous pouvons à titre indicatif, demander aux apprenants de relever ou identifier les cris d'animaux présents dans la comptine : *Dans la jungle des animaux.*

- **L'autogestion**

Dans ce type de stratégie, l'accent sera mis sur les conditions favorables qui rendent les apprentissages plus aisés.

Paul Cyr la conçoit ainsi : *« Elle* -l'autogestion- *suppose que l'élève sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même et qu'il ait des croyances et des attitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et ses responsabilités dans le processus d'apprentissage. »*[77]

L'autogestion présume que l'apprenant fasse des efforts en dehors de l'école pour progresser dans la langue cible. Pour illustrer cela, Paul Cyr nous donne l'exemple suivant : *« […] L'étudiant de L2 qui regarde telle émission de télévision régulièrement parce que le sujet l'intéresse et parce qu'il pourra ainsi enrichir sa compréhension de la langue parlée à l'étude. La démarche n'est pas la même que celle qui consiste à taper, à s'arrêter sur une émission et à l'écouter parce qu'il n y a rien de mieux à faire. »*[78] En ce sens, l'écolier du primaire, qui regarde quotidiennement, les dessins animés sur TV5 Monde avance plus vite que ses pairs dans les apprentissages. Et l'enseignant aussi comprend rapidement que celui-là est en train de faire des efforts à l'extérieur.

[77] Id. p. 44
[78] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 45

- **L'autorégulation**

S'autoréguler verse le plus souvent dans le sens de s'autocorriger que manifeste l'écolier lors d'une activité d'apprentissage. Le fait par exemple, selon P. Cyr *« […] de vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage […] »*[79] *e*st un exemple de cette stratégie métacognitive.

- **L'identification du problème**

Les attitudes et les comportements des apprenants face à une tâche bien déterminée ne sont pas identiques. Les bons apprenants assimilent le but de l'activité à faire et se donnent les moyens pour l'exécution. Par contre, les moins bons feront peut-être appel à l'enseignant pour qu'il leur explique de quoi s'agit-il.

- **L'autoévaluation**

C'est un jugement qu'effectue l'apprenant sur ses capacités et ses aptitudes à apprendre une langue étrangère. Il s'agit pour lui, tout d'abord, de s'informer sur son niveau dans la langue cible et de comprendre pourquoi il a telle ou telle difficulté, pour ensuite, savoir y remédier et ainsi réaliser des progrès dans son processus d'apprentissage.

4.1.2. Les stratégies cognitives

Ce sont des stratégies qui génèrent une interaction entre le sujet-apprenant et la langue à étudier[80], d'après Paul Cyr. Elles constituent la colonne vertébrale de l'acte d'apprentissage. Nous pouvons en compter douze :

- **Pratiquer la langue**

Cela veut dire communiquer dans la langue objet-d'apprentissage dès que l'opportunité se présente. La répétition s'avère indispensable surtout dans notre cas avec des apprenants du primaire, et elle est cruciale. Des recherches citées par Cyr[81], dont celles de Wesche (1979) et Ransay (1980) ont montré que le fait de répéter à voix haute peut contribuer à un progrès au niveau de la compétence orale tant en compréhension qu'en production.

[79] Ibid.
[80] Id. p. 46
[81] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 47

Dans cette optique, nous trouvons que la répétition contextualisée dans un jeu de simulation ou de rôle conduit l'apprenant à la mémorisation de répliques bien comprises et bien faites pour en faire usage ultérieur dans un cadre authentique. Pour illustrer notre propos, prenons les deux exemples suivants : imaginons un enseignant qui apprend à ses élèves par cœur via un travail de répétition intense, le salut en disant bonjour ! Salut ! Au revoir ! À bientôt !, et tous les élèves répètent avec ou après lui et un autre enseignant qui recourt au jeu en binôme contextualisé. Lequel de ces deux exemples sera plus rentable ? Il semble que le second est plus bénéfique et plus proche de l'enfant qui aime jouer. Car l'apprenant s'est habitué à saluer les autres, y compris l'enseignant (e) dans sa langue maternelle. En plus, il a souvent entendu quelque part ce mot de bonjour : à la télévision, de la bouche d'un proche dans la famille, de l'enseignant lui-même avant de commencer l'apprentissage du FLE. Donc, les bénéfices de cette situation sont très considérables : d'un côté, il y a eu apprentissage, et appropriation de cette formule ritualisée, et de l'autre côté, l'apprenant sait maintenant quand et comment le faire et dans quel but. A travers ce type de situation, les élèves se rendent compte de l'aspect pragmatique de la langue dans leur rapport avec la société.

- **Mémoriser**

Les points de vue autour de ce type de stratégie divergent ; les uns considèrent cette stratégie (mémorisation) comme le fruit de la mobilisation de plusieurs stratégies, c'est le cas de O'malley et Chamot (1990)[82], cité par Cyr. D'autres, comme Oxford (1990), pensent qu'il s'agit d'une catégorie indépendante des autres catégories et qui englobe en effet un ensemble de techniques à la fois précises et concrètes pouvant être exploitées par l'enseignant. Comme par exemple utiliser des mots-clés, des images, etc.[83]

- **Prendre des notes**

Comme son appellation l'indique, cette stratégie consiste à noter tout ce qui relève du nouveau aux yeux de l'apprenant : mots, expressions, etc. la prise de notes est très souvent observable chez les élèves de 3^{e}année primaire. Ces derniers ont un tout petit cahier réservé principalement à cet effet et s'ils ne l'ont pas conçu à leur gré, l'enseignant étant conscient de sa valeur didactique, l'exige.

[82] Id. p. 48
[83] Id. p. 49

- **Grouper**

Il s'agit d'un travail de tri effectué par l'apprenant pour bien organiser les items présents dans sa zone cognitive, selon une classification préétablie pour les placer dans la catégorie qui leur convient : verbe, nom, expression, etc.

- **Réviser**

Oxford (1990), cité par Paul Cyr parle de ce que l'on appelle « bien réviser ». Pour elle, il s'agit d'*« […] une révision structurée dans le temps. Elle suggère une révision en spirale, soit par exemple, le jour même où l'élève vient d'apprendre quelque chose de nouveau puis, deux jours plus tard, une semaine plus tard, un mois plus tard et ainsi de suite. Le but dit-elle est de sur-apprendre […]»*[84], ipso facto, la langue devient presque naturelle et l'élève n'aura pas de difficulté ou bien moins de difficulté à mobiliser des avoirs et savoirs –faire dans le cadre d'une situation donnée.

- **L'inférence**

C'est partir du connu pour anticiper sur l'inconnu, d'après bien sûr, le contexte communicatif, texte écrit ou fonction langagière. Cela est dans le but de compenser ce que Jean Pierre Cuq et Isabelle Cruca appellent *les ratés de la communication*[85], comme nous l'avons déjà montré plus haut dans le point concernant la composante stratégique de la compétence de communication.

Toutefois, il convient de signaler ici, les travaux de Budner (1962), cité par Cyr, (1998,50), qui versent dans le même sens. Selon ce chercheur, il est préférable de parler de tolérance plutôt que de l'ambiguïté, concept en parfaite harmonie/adéquation avec celui de l'inférence. Cette autre perception de l'étrangeté et de la complexité de la langue à apprendre comme un fait habituel et il convient de l'accepter avec patience à cet égard. En s'inspirant des recherches toujours du Budner, Paul Cyr précise que : *« l'élève qui tolère l'ambigüité et qui fait des inférences tient à peu près le raisonnement suivant : je ne connais pas exactement la signification de ce mot que je viens de lire […]. Cela ne me dérange pas pour l'instant parce que j'ai compris la plupart des autres mots qui l'entourent […] »* [86]

[84] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 50
[85] CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, op, cit. p. 246
[86] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 51

- **La déduction**

Par déduction, nous entendons le fait de construire sur un modèle antérieur qu'il soit correct ou erroné, ce qui compte pour l'apprenant c'est le fait de produire. Pour mettre en exergue cette stratégie, Paul Cyr cite l'exemple suivant : « *[…] si je sais que le participe passé de finir est Fini, j'applique une règle et je déduis que le participe passé de traduire sera probablement traduit [...] »*[87]. Il nous met également en garde contre le phénomène de la sur-généralisation observé, le plus souvent, chez des enfants scolarisés. Se référer toujours au modèle du participe passé de vendre qui est [vãdy] ne donnera pas forcement [prãdy] pour prendre. En conséquence, l'apprenant se rend progressivement compte du caractère systématique de la langue enrichi par quelques écarts et exceptions à considérer.

- **La recherche documentaire**

Ce sont des techniques exploitées par les apprenants pour connaitre le sens d'un mot nouveau dans un dictionnaire par exemple.

Cependant, ces techniques ont des limites surtout pour les élèves qui en exagèrent et amplement en dépendent. Au lieu, par exemple de poser la question directement à l'enseignant, l'apprenant recourt au dictionnaire pendant l'activité, ce qui l'empêche de tirer profit d'une interaction probable avec son enseignant, et d'être plus économique en matière de temps comme l'affirme Cyr : *«[…] ce serait plus interactif et plus économique. »* [88]

- **Traduire et comparer**

Elle (stratégie) est omniprésente chez les apprenants étant donné qu'il s'agit de d'un début d'apprentissage de la langue 2 (le français). Ils se réfèrent fréquemment à leur langue maternelle pour résoudre des problèmes de type langagier. C'est ce qui pourrait expliquer l'emploi erroné de l'article une avec le mot arbre, et pourtant ce dernier est de genre masculin.

[87] Ibid.
[88] Id. p. 52

- **Paraphraser**

De par son étymologie, paraphraser signifie développer longuement un texte. La paraphrase a pour but de faciliter le mot ou l'expression à apprendre pour que l'apprenant les assimile, et d'une manière très simple et explicite. Elle a aussi presque un sens très proche de la formulation -tâche / rôle de l'enseignant – en cas de l'incompréhension manifestée par l'apprenant.

- **Elaborer**

Ce type de stratégie demande à ce que l'apprenant d'une langue étrangère soit capable de tisser des liens entre l'appris antérieur et les nouveaux éléments qui se présentent à lui. Elle s'appuie essentiellement sur la mémoire. Cyr l'explique à l'aide de cet exemple : *« […] l'élève qui voit pour la première fois le mot tourniquet peut reconnaitre le verbe tourner, c'est-à-dire relier l'élément nouveau à des connaissances antérieures et ainsi être en mesure d'émettre une hypothèse sur sa signification.»*[89]. Elle est très importante car elle permet d'établir une connexion entre ce que nous appellerons le déjà-acquis et l'acquis à venir.

- **Résumer**

Au regard du résumé, il faudra attirer l'attention de tous les acteurs dans le monde pédagogique surtout, les enseignants, que l'acte de résumer n'est pas aisé et qu'il s'agit bien d'une tâche ardue.

Néanmoins, l'enseignant n'a pas le choix, il devra initier ses apprenants à cette technique si nécessaire et si complexe. Il peut par exemple, leur demander, après une écoute d'un support oral, de lui restituer ce qui a déjà été dit et entendu. Plus tard, il leur offre l'opportunité de redire le message à leur manière.

4.1.3. Les stratégies socio-affectives

Ce type de stratégie s'appuie essentiellement sur l'échange et l'interaction ayant lieu entre un élève et ses homologues ainsi que la maitrise de l'affectivité qui se greffe à son apprentissage.

[89] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 54

- **Les questions de clarification et de vérification**

De par son nom, elles consistent à solliciter l'aide du professeur face à une tâche d'apprentissage ou dans une situation donnée. Qu'est-ce que cela signifie ? Pourriez-vous répéter Monsieur ou Madame ? Sont à titre d'exemples les formules rituelles les plus célèbres et les plus fréquentes sur les langues des apprenants. Et pourtant l'enseignant de français, sera très heureux quand un(e) élève demande ou lui pose une question visant un point peu clair. Souvent les enseignants du FLE encouragent inlassablement leurs apprenants à ne pas hésiter à poser des questions qu'elles relèvent de la compréhension globale, ou un peu plus loin, de l'approfondissement. Ce qui compte pour les enseignants, c'est qu'il y a un écho de leurs actes pédagogiques.

- **La coopération**

Cette dénomination nous rappelle le concept de la pédagogie des groupes incorporée par l'approche communicative pour favoriser l'apprentissage. Selon O'Malley et Chamot (1990), cité par P.Cyr :

> *La recherche a montré que les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement.*[90]

Toutefois, cette pédagogie sous-tend un risque majeur : ce ne sont pas tous les apprenants qui s'impliqueront dans le travail ; il y aura éventuellement une minorité qui ne se sentira pas concernée par la tâche. Quoique risquée, cette pédagogie ou stratégie demeure fortement réquisitionnée par les didacticiens.

- **La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété**

L'affectivité accompagne tout processus d'apprentissage. Le sentiment de stress, ou le manque de confiance que nous ressentirons, la crainte de commettre des bêtises devant un auditoire sont tous des faits qui relèvent de l'humain et ils sont tout à fait normaux. Une bonne préparation à incarner un personnage dans un sketch, ou prendre place dans un jeu de rôle en classe voire même soutenir une thèse de doctorat publiquement, nous confère la possibilité d'accomplir la tâche avec assurance. Cela

[90] CYR, Paul et GERMAIN Claude, 1998, op, cit. p. 56

expliquerait l'importance qu'accordent les chercheurs à l'affectif à l'égard de l'apprentissage grâce aux apports considérables de la psychologie.

4.2. L'enfant et le jeu

L'enfant fonctionne par le jeu. Ceci lui permet de découvrir le monde qui l'entoure et y agit dès la naissance. De même, il apprend à se contrôler et gérer son anxiété dans diverses situations.

Par le jeu, l'enfant pourra établir des liens et des relations d'amitié avec les autres : adultes ou enfants. Dans le jeu également, il découvre ses limites et constate qu'il ne ressemble pas aux autres et il finit par comprendre qu'il y a des différences entre les individus.

Le jeu procure à l'enfant une joie hors pair. Ce n'est que par le jeu qu'il s'amuse et se divertit. C'est aussi pour lui un moyen d'apprentissage très efficace, et la chose apprise dans ou par le jeu restera gravée à jamais dans l'esprit de l'enfant. Le jeu de rôle par exemple initie l'apprenant à l'échange verbal, à la mimique et à la gestuelle. Tout cela fait partie de la communication. Il apprend dans des situations pareilles, à ne pas se soucier de ses erreurs, au contraire, il les réinvestit dans son apprentissage ce qui le poussera à répéter, par exemple, en étant à l'aise, le mot **[saly]** plusieurs fois jusqu'à le prononcer correctement.

4.2.1 Les caractéristiques du jeu de l'enfant

Dans leur ouvrage intitulé, *A l'école du jeu*, Pierre Ferran, François Mariet et Louis Porcher, pensent qu'il existe six traits fondamentaux constitutifs de tout acte de jouer[91].

- **La fiction**

Entre jeu et réalité, il y a un décalage. L'imagination procurée par le jeu constitue une véritable rupture avec le monde réel. C'est la raison pour laquelle, lorsque l'enfant joue, il manifeste une très grande liberté créatrice et conséquemment se débarrassera peu à peu, d'une façon très souvent inconsciente, de quelques tâches nécessaires car la décision de jouer fait entrer l'enfant joueur dans le monde de la fiction.

[91] FERRAN, Pierre, MARIET, François et Louis Porcher. *A l'école du jeu*. Bordas pédagogique.Paris.1978. p. 213

- **La détente**

La détente pour l'enfant est intimement liée à la fiction. C'est grâce à cette dernière que l'enfant fait cesser l'état de tension de son quotidien. Cela explique, nous parait-il, pourquoi l'enfant, après l'école, se hâte à rejoindre ses camarades pour jouer dès qu'il arrive à la maison. C'est ce contexte ou cadre de jeu qui le met en abri de toute agression venant de l'extérieur – en dehors du monde du jeu.

- **L'exploration**

Par le biais du jeu, l'enfant sera en mesure de découvrir le monde et de se découvrir lui-même. Donc, aller vers le monde extérieur ne signifie pas uniquement se réjouir et se distraire, mais également la tâche de résoudre un problème pour qu'un apprentissage ait lieu comme le soulignent Pierre Ferran et ses collaborateurs : *« Jouer, c'est explorer le monde, se mesurer à lui, rassembler ses propres forces pour résoudre une difficulté, vaincre un obstacle. »*[92]

- **La socialisation**

En jouant, les enfants prennent contact les uns avec les autres et ainsi avoir une meilleure connaissance d'eux même et des autres. Et ils apprennent à mieux vivre en groupe en se respectant mutuellement. Ils restent toujours des partenaires quoiqu'ils soient rivaux dans la majorité des cas, liés des uns aux autres par un sens de coopération, collaboration et de solidarité inestimable. C'est dans cette relation qu'ils se construisent des personnalités et par la même se socialisent comme l'affirme Winnicott : *« Le jeu fournit un cadre pour le début de relation affective et permet donc aux contacts sociaux de se développer.»*[93]

- **La compétition**

Tout jeu est orienté vers un but bien déterminé. Ce but constitue un enjeu majeur aux yeux des enfants-joueurs. Surtout lorsqu'il s'agit d'un jeu qui enferme une compétition à l'égard par exemple d'autrui. Cela dit, qu'il va y avoir un gagnant et un perdant. Donc accepter de jouer peut causer des conséquences indésirables pour celui

[92] FERRAN, Pierre, MARIET, François et PORCHER, Louis , 1978, op, cit. p. 213
[93] *Projet Pédagogique*. Accueil de loisirs 4/14 ans saison 2011/2012. www.rencontresludiques.org / consulté le (17/08/2015)

qui perd. Mais le plaisir résidant dans l'espoir de gagner pourrait consoler et réconforter les participants à prendre part à nouveau dans une telle épreuve.

- **La règle**

Le jeu est soumis à des règles soit établies par le groupe désirant jouer en commun soit par un adulte qui en assure le bon déroulement. En effet, personne n'a le droit de transgresser les règles du jeu. Et si quelqu'un ose le faire, il sera pris pour un tricheur et ainsi le jeu s'annulera.

4.3 Les différents rôles assignés au ludique

Au jeu, l'on pourrait assigner les rôles suivants :

4.3.1. Le développement de la personnalité

L'enfant construit sa personnalité en jouant. Il s'affirme au monde. Le jeu le prépare, comme nous l'avons montré, à la vie adulte. Il ne consiste pas à passer des moments agréables avec les amis. L'enfant de par son jeu explore et appréhende le monde. C'est alors avoir l'occasion de décider et de s'aventurer pour apprendre à vivre en communauté. A cet égard, Aristote, cité par S. De Graeve, déclare : *« les choses qu'il faut attendre pour les faire c'est en les faisant que nous les apprenons.»*[94]

En outre, le jeu permet la maitrise et le dépassement de soi, l'expression de la singularité et différenciation avec l'Autre à travers l'identification et la projection, comme le montre Jacques Henriot(*le jeu dans le développement affectif*) : *« pour jouer, il faut être à distance de soi, prendre conscience de soi, à la fois dans ce qu'on est et dans ce que l'on veut être.»*[95]

4.3.2. La motivation

Apprendre par les jeux, c'est faire plaisir aux élèves et les motiver. C'est un « *apprentissage indirect* », selon Susane Halliwell, qui à ce sujet tient à préciser que les jeux :

> *(...) fournissent l'occasion de construire et d'utiliser les phrases alors que l'attention est prise par l'effort du jeu. Ils sont de cette manière, un*

[94] DE GRAEVE, Sabine. *Apprendre par le jeu*. Bruxelles. De boek.1996.p.13

[95] Henriot, Jacques, Jeu et développement de l'enfant. « http://www2.aclyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Jeu_et_developpement_de_l-_enfant.pdf. » (Consulté le : 05/09/2015)

> *moyen très efficace d'apprentissage indirect et ne devrait donc pas être rejeté sous prétexte de temps perdu. Il ne faudrait pas non plus les considérer juste comme des bouche- trou en fin de cours ou comme récompense après un vrai travail. Le jeu est effectivement un vrai travail. Il tient une place capitale dans le processus d'acquisition d'une langue.* [96]

François Weiss, pour sa part, fait remarquer que le jeu de mots, de phrases ou même de texte créé par le joueur le rend plus actif dans son processus d'apprentissage. Le plaisir que procure le ludique, se greffera au travail d'une manière implicite loin d'être saisie par l'apprenant, mais consciente pour l'adulte enseignant[97].

4.3.3. L'apprentissage

Le jeu favorise les apprentissages car c'est une expérience passionnante qui active le sujet-apprenant et lui confère l'opportunité d'apprendre d'une manière naturelle et constante en enrichissant les connaissances tout en faisant développer de nouvelles compétences, ou de perfectionner des compétences déjà acquises/ installées. Dans cette optique, il y a donc, selon Fabio Caon

> *Une double forme d'implication du sujet dans l'activité ludique : sur le plan synchronique (pendant le déroulement du jeu), il est motivé et impliqué de manière multi-sensorielle. Sur le plan diachronique (dans la répétition chaque fois différente du jeu) ses compétences évoluent constamment et ses motivations se renouvellent car elles ont tendances à dépasser constamment le but atteint.*[98]

Susane Halliwell, de son côté, insiste sur la raison d'être de l'acte de communication au cours d'une activité. Elle suppose que l'apprenant ait une véritable raison qui le pousse à s'engager corps et âme dans le cours. Pour illustrer ses propos, elle donne l'exemple suivant : *« […] raconter à quelqu'un ce qu'il sait déjà […] elle porte une robe rouge n'a aucun intérêt si l'enseignant et l'enfant le voient sur la même image. »*[99] Donc il est souhaitable que l'enseignant restructure ses enseignements dans un cadre ludique prenant en compte les besoins surtout de communication de ses apprenants.

---

[96] HALLIWEL, Suzanne. *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Longman. Paris.1995. p.6

[97] WEISS, François. *Jeu et activités communicatives dans la classe de langue* : collection pratique pédagogique. Hachette. 1983. p. 8

[98] CAON, Fabio. *Le plaisir dans l'apprentissage des langues* : un défi méthodologique. Volume 3 de Documents de didactique des langues. Guerra. Perugia. 2006 .p. 36

[99] HALLIWEL, Suzanne, 1995, op, cit. p. 9

Fabio Caon partage entièrement l'avis de Suzane Halliwell. Il met en avant l'apprentissage langagier en particulier car selon lui *« [...] la quasi-totalité des jeux prévoit l'utilisation de la parole pendant leur déroulement et pour définir ou négocier les règles.»*[100].

Quant à Martine Kervran, elle semble d'accord avec Fabio Caon en soulignant qu'*« [...] il* -le jeu- *crée le besoin et le désir de maitriser la langue : pour participer efficacement et pour gagner il faut écouter, parler et comprendre.»*[101]

L'enseignant, alors, qui conçoit un jeu et s'apprête à le soumettre à ses apprenants, est censé l'expliquer en langue cible (le recours à la langue maternelle de l'élève est permis mais il ne faut pas trop en abuser) à l'aide de la mimique et de la gestuelle pour récompenser les ratés de son message. Il peut également recourir à des questions à choix multiples pour vérifier la compréhension de ses apprenants.

4.3.4. Le transculturel

Le dictionnaire : le Grand Robert définit le concept transculturel ainsi : *« Didactique qui concerne les transitions entre cultures différentes.»*[102]

Nous tenons à préciser que nous avons employé le terme « transculturel » au lieu d' « interculturel » car, à ce qu'il nous parait, il s'agit d'assurer la transition aisée et fluide de la culture natale de l'apprenant vers la culture étrangère pour pouvoir par la suite assurer la cohabitation des deux chez l'apprenant novice qui vient tout juste de rentrer en contact avec une autre langue totalement différente de la sienne.

Le jeu prévoit un usage fréquent de la langue pendant son déroulement. Il présente deux caractéristiques essentielles qui sont au service de la didactique transculturelle, selon Fabio Caon, pour qui :

> *Il est en effet, à la fois :*
>
> *a- Transculturel : tous les enfants indépendamment de leur provenance géographique et culturelle, jouent et partagent quelques aspects appartenant à une « grammaire universelle », comme, par exemple, le respect des règles, ou le caractère rituel : « initial ». Le jeu est donc une expérience qui rapproche, qui met en contact et établit une relation paritaire entre les différentes connaissances et compétences.*

[100] CAON, Fabio, 2006, op, cit. p. 36
[101] KERVRAN, Martine. *Enseigner l'anglais avec facilité*. Bordas. 2002. p. 47
[102] GRAND Robert de la langue française, 2001, op, cit.

> b- *Culturellement déterminé : « un jeu-écrit G. Staccioli (1998 :151)- est le miroir/ image de la société dans laquelle il se développe et chaque joueur met en jeu (consciemment ou pas) également des règles, des symboles, des aspirations, des imaginations qui sont propres à la culture dans laquelle il vit.* [103]

L'enseignant à l'aide des jeux peut modifier les éventuelles visions ethnocentriques des apprenants. P. D'Andretta (199,24), cité par Fabio Caon, écrit :

> *Ils-les jeux- permettent, en effet de vivre personnellement […] l'expérience de la « décentration », le vertige du dépaysement qui nait du fait que l'on perçoit comme relatif ce qu'on était habitué à considérer absolu, ou que l'on perçoit comme culturel ce que l'on était habitué à considérer naturel.* [104]

Au lieu de s'enfermer, dans une pratique routinière qui est devenue de plus en plus ennuyeuse, l'enseignant aujourd'hui face à l'éducation interculturelle de ses apprenants devra créer des situations ludiques riches en matières premières de l'inter-culturalité qui sont l'échange et le dialogue, où il valorise les talents des apprenants. Il devra également les mettre en garde de toute tentative de considérer l'autre comme *enfer*, pour emprunter ainsi l'expression à Sartre. De par l'expérience directe, le professeur fait comprendre aux apprenants que *« la découverte de l'altérité est celle d'un rapport, non pas d'une barrière. »*[105] Note Claude Lévi- Strauss, cité par Fabio Caon.

4.4. Lien jeu et créativité

Il convient de préciser la signification du terme créativité qui recouvre plusieurs items. Jean Marc Caré et Francis Debyser dans, *Jeu, langage et créativité* disent que la créativité pour les pédagogues :

> *[…] n'est pas une propriété du langage, mais une aptitude de l'élève à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à s'épanouir ou s'étioler dans l'institution scolaire ; elle est stimulée par les méthodes actives, freinée ou étouffée par une pédagogie de simple transmission des connaissances et par des activités de répétition ou de pure imitation ; elle est stimulée par le travail individuel ou en petits groupes-classe et ne permettant pas d'initiatives ; elle est stimulée par un climat permissif,[…] elle est enfin stimulée lorsque les élèves sont responsables de leurs productions[…]* [106].

[103] CAON, Fabio, 2006, op, cit. p. 45
[104] CAON, Fabio, 2006, op, cit. p. 46
[105] Id.p.47
[106] CARE, Jean Marc et DEDYSER, Francis. *Jeu, langage et créativité*. Paris. Hachette.19991.p.116-117

Tandis que Winnicott, cité par H. Silva, conçoit la créativité comme la *« coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure (1975 :91).»*[107] Sa fonction et son utilité dans la classe de langue n'est plus à démontrer. Debyser attribue aux jeux de créativité, la

> *[…] fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de forme, de sens, de phrases , de discours ou de récit originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et pour cela , de libérer pour un temps les élèves de carcan de la répétition ou de l'initiation de modèle scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. Les jeux de créativité […] ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage.* [108]

Il est clair que maintenant les jeux de créativité sont d'une grande importance dans la mesure où ils participent activement dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ils encouragent énormément l'apprenant à innover dans sa façon de faire personnelle. Ainsi, il acquiert, petit à petit, une compétence linguistique faisant partie d'une compétence communicative, même limitée, mais qui sera indispensable pour postuler à avoir place dans un échange près de l'authentique.

4.5. Rôle de l'enseignant dans une approche ludique

Quel que soit sa typologie, son but, sa durée, son lieu, l'intérêt du jeu dépend essentiellement de l'attitude de l'enseignant qui devient cette fois-ci animateur. Son rôle est prépondérant quant à la mise en place et au déroulement du jeu. Selon les données du terrain –classe- nombre d'élèves présents, matériel disponible, etc. L'animateur, dans un jeu, peut adopter, à ce qu'il nous parait, l'une des attitudes suivantes :

- **Faire jouer**

  L'enseignant est le meneur de jeu, il arbitre et démontre.

[107] HAYDEE, Silva. « La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère ». *In* Synergies *Europe* n°4-2009 pp. 105-117

[108] CARE, Jean Marc et DEBYSER, Francis, 19991, op, cit. p. 116

- **Donner à jouer**

Pour cela l'animateur offre aux apprenants un milieu et une atmosphère favorable à leurs jeux. Il leurs fournit également un matériel stimulant, ainsi il incite mais n'impose pas.

- **Laisser jouer**

Après avoir organisé et mis en place le jeu, l'animateur n'intervient pas dans le jeu des apprenants, mais il reste à leur disposition. Et c'est aux apprenants de choisir et organiser leur activité parmi une variété de jeux proposés par l'enseignant, car rappelons-le, il ne s'agit pas pour notre cas, de jouer pour jouer mais jouer pour apprendre le FLE.

- **Jouer avec**

L'enseignant est alors un participant comme ses apprenants ; partenaire ou adversaire. Donc, il n'aura pas le droit d'échapper aux contraintes du jeu, car s'il abuse de son statut d'adulte-enseignant, l'apprenant ne lui pardonnera pas cela.

Faut-il rappeler que l'enseignant, avant de proposer un jeu ou en conçoit un, il doit, d'abord, définir ses objectifs d'apprentissage à travers le jeu retenu, ensuite, voir si le jeu qui fera l'objet du cours répond aux mieux aux attentes et aux besoins de ses apprenants.

5. Pistes didactiques

Il importe de mieux connaitre le jeu pour mieux l'utiliser et afin d'éviter aussi de tomber dans le piège de ses éventuels écueils.

Haydée Silva estime que le jeu peut constituer un outil pédagogique très efficace mais sous certaines conditions. Il y en a trois. Selon elle, *« la première condition consiste à aborder le jeu de manière rigoureuse, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait[…] »*[109]incitant ainsi, les enseignants à mener un travail de réflexion sur le jeu pour

[109] HAYDEE, Silva. Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de langue. *2005. p. 1 (*https://unam.academia.edu/Hayd%C3%A9eSilva.p.1 *(consulté le 12/08/2015)*

pouvoir l'adapter suivant les attentes de leurs classes, au lieu d'aller sur le marché et d' acheter des recettes toutes faites, parfois difficiles à appliquer. La deuxième condition, ajoute la didacticienne mexicaine*« consiste sans doute à établir un lien adéquat entre les trois niveaux du fait didactique : hypothèses théoriques relatives autant au jeu qu'à l'enseignement/apprentissage des langues, outils pédagogiques et pratiques réelles de classe car c'est de l'incohérence entre ces différents niveaux que naissent en général les difficultés d'exploitation pédagogique du jeu. »*[110] Quant à la troisième condition, elle conseille aux enseignants de FLE de ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux, mais de le considérer comme un enrichissement très important.

A l'égard de la question d'exploitation du jeu en classe de FLE, il est recommandé à un enseignant (débutant ou expérimenté) de bien connaitre les quatre niveaux sémantiques du jeu, conçus toujours par H. Silva.

5.1. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon Haydée Silva

Dans le but de faciliter la tâche à l'enseignant de FLE, Haydée Silva envisage quatre régions métaphoriques du jeu : le matériel, la structure, le contexte et l'attitude. Il est impératif, donc, pour tout enseignant de langue de les connaitre et d'en saisir la portée avant toute expérience pédagogique en classe.

5.1.1. Le matériel

Ce avec quoi l'on joue. Il s'agit d'un ensemble d'objets dont on fait usage pour jouer. Cependant, le matériel ne garantit pas l'existence du jeu en tant qu'activité car tout jeu a besoin d'un système de règle qui le régit.

5.1.2. La structure ludique

Ce à quoi l'on joue. C'est un ensemble de systèmes organisés de règles régissant L'activité. H. Silva pense que pour que l'enseignant de FLE puisse exploiter pleinement le matériel, il doit :

> *Avoir une bonne connaissance des structures ludiques, des plus abstraites aux plus concrètes, des plus générales aux plus singulières. La maitrise des règles ludiques implique la réflexion autour de quatre types de structure que nous appellerons ici les structures constitutives, les*

[110] Id.p.05

structures normatives, les structures évolutives et les structures méta-ludiques. [111]

5.1.2.1. Les structures constitutives

Ce sont des systèmes de règles spécifiques à chaque jeu. Elles constituent sa spécificité. Ne pas s'y conformer dénue le jeu de son caractère distinctif. Les structures constitutives sont donc un ensemble de systèmes et de dispositions formulés d'une manière très objective qui préexistent à la pratique du jeu. C'est le cas par exemple de certains jeux populaires dont presque tout le monde connait les règles: jeu de sept familles, jeu d'échecs, etc.

Pour notre part, nous pensons qu'il est impératif, en classe FLE de renforcer la connaissance des règles connues d'une manière générale par une pratique à visée didactique plus approfondie tenant compte plusieurs paramètres : public, objectifs d'apprentissage, etc.

5.1.2.2. Les structures normatives

Ces structures correspondent à des combinaisons de règles et disposition à caractère technique à considérer mais qui ne sont pas obligatoires. Ne pas donc les prendre en compte ne signifie pas " Hors-jeu "mais simplement " Mal jouer ".Ce sont donc règles qui guident le bon joueur car il y a des choses qui sont permises par la règle mais qui ne sont pas très efficaces (rentables). En d'autres mots, ces règles-là nous indiquent les bonnes façons de jouer. Mais, les professeurs de langues ne s'y intéressent pas et pourtant la maitrise des structures normatives *« permet à l'enseignant d'orienter les apprenants-joueurs, de préserver la motivation, de moduler les niveaux de difficulté de l'activité, de mieux gérer le temps et l'espace […] »*[112], fait constater H .Silva.

5.1.2.3. Les structures évolutives

Ce genre de structures renvoient aux différentes attitudes et stratégies qu'appliquent et adoptent les joueurs lors d'un jeu. Autrement dit, ce sont les règles telles qu'elles sont appliquées par les joueurs. A ce stade-là, la tâche de l'enseignant-animateur consistera à bien observer les stratégies et les différentes approches de ses apprenants afin d'en tirer des enseignements parmi lesquels reste celui de comment

[111] HAYDEE, Silva, 2005, op, cit. p. 5
[112] HAYDEE, Silva, 2005, op, cit. p. 5

équilibrer les possibilités de gagner entre des joueurs de niveaux différents tout en encourageant les procédures les plus rentables. Durant ce temps, l'enseignant ne devra pas perdre de vue son objectif d'apprentissage.

5.1.2.4. Les structures méta-ludiques

Ce sont celles qui régissent un ensemble de jeu : règles historiques et culturelles. En effet, l'enseignant qui conçoit des jeux devrait se poser tant de questions avant même de passer à l'action ; quelle est la règle générale des jeux ? Tel jeu sert-il ou au contraire nuit-il à mon intention pédagogique ? Qu'est-ce qui fait que tel jeu est meilleur que d'autres ? Et c'est la connaissance de ces structures méta-ludiques qui permettra au professeur de répondre. En ce sens, il nous semble que les activités ludiques en classe de FLE, devraient rassembler trois caractéristiques majeures, pour qu'elles soient rentables : réjouissante, elle plait aux enfants, séduisante, elle préserve et renouvelle la motivation des élèves, et fructueuse ; elle n'est pas gratuite, au contraire elle répond pertinemment à un besoin d'apprentissage et à une intention pédagogique.

Pour conclure, nous signalons que l'intérêt d'une bonne maitrise des structures ludiques de la part de l'enseignant est majeur. En ce sens, H. Silva déclare :

> *Sans doute plus la gamme de structures que maitrise l'enseignant de langue est large, mieux il sera en mesure de répondre à des besoins pédagogiques diversifiés. Néanmoins, à la diversification du matériel et des structures doit s'ajouter une bonne gestion de contexte dans lequel s'inscrit l'activité du jeu. Le contexte en classe de FLE inclut l'ensemble de circonstances extrinsèques au jeu dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et l'interludicité.*[113]

5.1.3. Le contexte

« C'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine »[114], précise **H. Silva**. Par contexte, nous entendons les conditions de réalisations spécifiques. Autrement dit, ce sont les conditions dans lesquelles on joue. Ces conditions sont représentées par un ensemble d'indices conjoncturels et extrinsèques au jeu. En effet, même si le matériel, la structure et le contexte sont réunis pouvons-nous affirmer que y a-t-il pour apprenant jeu ? La réponse apparemment est non car il manque un élément très important ; c'est l'attitude.

[113] HAYDEE, Silva, 2005, op, cit. p. 6
[114] Id. p. 3

5.1.4. L'attitude

L'attitude est considérée comme étant : « (…) *la conviction intime et inexplorable ; disposition d'esprit du joueur par rapport à son propre comportement.»*[115]Selon toujours Nicole de Grandmont, il ne suffit pas, pour un professeur de langue, de dire le jeu, souvent c'est ce qui se fait en classe, mais il faudrait penser le jeu. L'enseignant doit également adopter une attitude ludique vis-àvis du jeu, car comme le fait remarquer Haydée Silva :

> *L'attitude ludique est impossible de programmer chez les joueurs dans la mesure où il s'agit d'un comportement subjectif déterminé par de trop nombreux facteurs. La seule solution consiste à travailler sur les trois niveaux préalables, en évitant la focalisation sur un seul d'entre eux, car une erreur courante est de croire qu'il suffit d'en toucher un pour les entrainer tous […].*[116]

6. Exemples d'activités ludiques

A travers les pages précédentes, nous avons vu que le jeu occupe une place prépondérante dans la vie de l'enfant ; il consolide les liens à l'intérieur d'un groupe d'apprenants en les préparant ainsi à la vie sociale. Il est également un vecteur de motivation et l'enseignant pourra en user pour encourager ses apprenants à apprendre.

Or, son introduction en classe de langue, ne doit en aucun cas être sans écho pédagogique. Autrement dit, rappelons-le, le jeu libre ne doit pas figurer en classe. Seul jeu qui nous intéresse, c'est le jeu didactique. Dans ce type de jeu l'enseignant sera obligé de prêter attention à deux choses lors d'un cours de langue : premièrement, se fixer un objectif d'apprentissage réalisable, secondement, le choix d'activité ludique devrait faire l'objet d'une analyse méticuleuse qui s'effectue dans le pré pédagogique.

Dans cette perspective, nous avons jugé utile de citer quelques activités ludiques de référence et dont la rentabilité est prouvée, proposées par des spécialistes qui se sont intéressé aux jeux et son apport en classe de FLE.

---

[115]HAYDEE, Silva. « Surréalisme vs. Oulipisme : deux poétiques du jeu incompatibles ? ». 2005. p. 6 (http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/SurrOulipo.pdf. /Consulté le : 03/09/2015)

[116] HAYDEE, Silva. « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ». 2005. p. 4 (http://www.francparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/ (consulté le 03/09/2015)

Des activités un peu diversifiées et adaptables à notre public (apprenants de 3e année primaire comme exemple) qui toucheront à la phonétique, le lexique, les structures grammaticales, etc. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas de dresser une liste exhaustive, car recenser toutes les activités ludiques existantes s'avère difficile si ce n'est pas impossible.

Il est toutefois nécessaire de rappeler que le jeu fait appel aux quatre compétences énoncées dans les programmes de 2011 : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Ainsi certains jeux faciliteront l'acquisition du vocabulaire d'autres celle des structures grammaticales et de la prononciation ou encore ils permettent de découvrir une culture étrangère.

Deux grandes familles de jeux émergent :

6.1. Les jeux linguistiques

Cette catégorie de jeux concerne tous les savoirs portant sur la langue objet-d' apprentissage. Il s'agit principalement de jeux de prononciation, d'acquisition de nouveau vocabulaire et de l'appropriation de quelques expressions et structures grammaticales car il ne faut pas l'oublier : l'enseignant a affaire à des apprenants débutants ; c'est leur première année d'apprentissage du FLE. Mais cela n'empêche pas d'introduire parfois des charades, devinettes, etc., pour stimuler leur curiosité.

- **Jeux travaillant la prononciation**

Les apprenants éprouvent des difficultés à pratiquer la prononciation de la langue française. C'est pourquoi il est enrichissant de recourir aux activités ludiques diverses afin de les familiariser avec la prononciation et la rythmicité des phrases et énoncés français. En voici quelques exemples :

- **Le bingo**

Ce jeu consiste à ce que le meneur de jeu (enseignant ou élève) pioche un carton et lit à haute voix le nom de l'aliment- thème de la nourriture- et note celui-ci sur le tableau, le reste de la classe devra retrouver la case correspondante et l'associer à la bonne image dessinée sur la grille de Bingo. Le premier qui arrive à le faire crie « Bingo », et le jeu se poursuit de telle façon. Ici le travail de prononciation n'est réalisé

que par un seul élève ; le meneur de jeu. Tandis que celui des autres consistera en la reconnaissance phonographique du mot entendu.

Notons que ce jeu peut être réinvesti avec d'autres thématiques telles que : les nombres, les animaux, les objets, les couleurs, etc.

- **Chansons et comptines**

Certaines comptines traditionnelles favorisent l'acquisition du rythme et des sons grâce à la répétition des sonorités, comme par exemple, celles de : *Frère Jacques*, *Au clair de la lune*, *Cher Elise*, *Alouette* et la liste reste ouverte. Encore mieux, si ces chansonnettes et ces comptines seront mimées pour stimuler l'intérêt et capter excellemment l'attention des apprenants et ainsi les inciter à lire dans les lèvres de celui qui mime (enseignant) puis passer à la répétition des paroles et des gestes. Cela va plaire aux enfants et les active d'une manière impeccable. Nous nous souvenons, quand nous avons abordé la comptine du *Frère Jacques*, que tout le monde en connait la version arabe, nous chantions avec toute la classe, ceci a beaucoup enthousiasmé les apprenants et leur a énormément facilité la restitution de cette comptine qui a vite été apprise par les apprenants.

- **Jeux travaillant le lexique**

Deviver (1978,44) nous propose le jeu de Baccalauréat. Son principe consiste, en partant d'un thème bien précis, à trouver des mots qui correspondent aux initiales proposées. En guise d'exemples, l'enseignant pourra demander à l'apprenant, dans le thème retenu, « objet », de trouver trois mots commençant par : T, B, S (Table/tableau, Bureau, Stylo). Le jeu de Bingo peut être exploité pour faire apprendre de nouveaux mots aux apprenants.

Ce type de jeu, fait, en plus de sa contribution dans la construction d'un bagage lexical, travailler la compétence de la compréhension orale des apprenants et celle-ci se manifeste par une action. Ce jeu permet également de travailler différents thèmes : le lexique des couleurs, des objets, etc., comme il permet aussi de travailler le lexique du corps humain les noms des différentes partie du corps. Un travail aussi sur les verbes d'action que la classe apprend dès le début. Donc, demander à l'enfant de montrer son

nez lui plait énormément car il appréciera beaucoup le fait d'être mis en action. De plus, l'association du geste et du mot renforce davantage la mémorisation.

- **Jeux travaillant les structures grammaticales**

Il est important de mettre en place des activités au cours desquelles les structures grammaticales auront un sens aux yeux des apprenants *« de manière implicite et en situation »*[117], note Kervran M. En effet, l'emploi autonome de la langue passe inévitablement par l'acquisition de la connaissance syntaxique. C'est pourquoi, nous privilégions ce type d'activité/ jeu.

Par exemple, à partir des photos des élèves de la classe, l'enseignant pourra travailler la présentation d'un camarade. Il fait défiler devant les apprenants les photos une à une en demandant chaque fois « qu'est-ce/ c'est qui ? » et les apprenants à leur tour devront répondre tout en respectant la formule : « c'est … ».

Un autre exemple qui peut s'avérer très bénéfique : il s'agit du fameux jeu de sept familles consistant à regrouper toute la famille, et le premier qui termine sera déclaré gagnant. La consigne de ce jeu pourrait prendre plusieurs formes ; *passe-moi la famille du chat/ donne-moi la famille du chien*, petit à petit l'apprenant comprend, qu'il est possible de réutiliser cette structure en dehors de son contexte original- pour lui-. Il se rend compte que pour demander un crayon ou une gomme à son partenaire, n'aura qu'à substituer le mot « famille » dans l'énoncé précédent pour obtenir ainsi la structure suivante : « passe-moi la gomme» et s'il y ajoute une formule de politesse comme SVP/STP, ce sera encore mieux.

Cependant, La tâche pourrait paraitre compliquée pour certains apprenants. En effet, la consigne leur exige, à la fois, ce qu'ils doivent faire et de se souvenir de la signification des mots. En pratiquant régulièrement cette activité, les apprenants vont progresser et seront amenés, plus tard, à réemployer le lexique nouvellement appris, surtout les verbes d'action, dans des situations authentiques : « passe-moi ton stylo s'il te plait/ s'il vous plait ».

[117]KERVRAN, Martine. *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Armand Colin. 1996. p. 85

6.2. Les jeux de communication

Les jeux de communication permettant, quant à eux, de mener un échange riche et motivant et de mettre en œuvre une réelle communication. Ils prodiguent aux apprenants la possibilité d'utiliser de façon nouvelle le vocabulaire et les structures acquises lors de la leçon dans des contextes inédits.

Aux questions concernant la méthodologie de la mise en œuvre d'un jeu en classe de langue : comment s'y prendre ? À qui ? Quand ? Lesquels ? Dans quel but ? J. Suso Lopez précise que :

> *L'utilisation didactique du jeu communicatif doit prendre en compte plusieurs éléments. Une première prévention consiste à savoir que pas tous les jeux, avec leurs variantes multiples, peuvent être utilisés dans n'importe quelle situation d'apprentissage. Il faut savoir à quel type de public nous destinons tel jeu ou tel autre et à quel moment de la classe […] certains jeux conviennent à l'enseignement précoce des langues, et ne conviennent pas aux adolescents […] d'autres jeux exigent des capacités logiques ou bien une connaissance du monde. Les enfants de 7 à 11 ans sont fortement imaginatifs et montreront en principe beaucoup moins de contraintes psychologiques envers un comportement « naturel » en classe […].* »[118]C'est la raison pour laquelle, Lopez incite les enseignants de FLE à *« habituer les élèves à jouer en classe de langue, pour qu'ils réagissent face au jeu d'une manière normale […].*[119]

Pour sa part, Sabine Degraeve fait constater que l'enfant s'exprime par des mimiques, des gestes, des attitudes, des comportements, des cris, des langages verbaux et des activités manuelles[120].

Quant au F. Weiss(1983), il met entre les mains des enseignants une multitude d'activités ludiques servant principalement à la communication[121].

- La remue méninge

De par son étymologie, il s'agit d'un mot anglais « brainstorming ». Pour Weiss, il s'agit de *« mobiliser rapidement des solutions pour résoudre un problème ou un conflit.»*[122]. Ce jeu convient parfaitement à ce qu'exige et préconise l'approche par les compétences (mettre l'élève dans une situation problème).

---

[118] LOPEZ, Javier. Suso, 1998, op, cit. pp.15-16
[119] Id.p.16
[120]DEDRAEVE, Sabine, 2006, op, cit. p. 122
[121] WEISS, François, 1983, op, cit. p. 8
[122] Id.p.13

- **La chasse au trésor**

Son principe de jeu consiste à dire aux apprenants qu'il y a un trésor caché dans un endroit bien déterminé dans la salle de classe, et pour le découvrir, ils sont obligés de formuler des questions auxquelles l'enseignant répond par OUI ou bien NON.

- **Le jeu de rôle**

Il aide les apprenants à *« s'entrainer à réagir spontanément dans différentes situations de communication. »*[123]. Ainsi, l'apprenant apprend à se comporter selon le contexte dans n'importe quelle situation authentique- vie quotidienne-.

Les mimes et les sketchs sont aussi des activités selon, toujours Weiss, qui favorisent et stimulent la créativité (mot, phrase, petit récit)[124].

Pour ce qui est des jeux communicatifs, une toute petite priorité est accordée à l'oral. Car, comme nous l'avons déjà dit maintes fois tout le long de ces pages, il s'agit d'un début d'apprentissage. Cela ne signifie pas que cela se fera au détriment de l'écrit. En effet, l'écrit peut être travaillé et développé par le biais des jeux. Il en existe un bon nombre, seulement il va falloir veiller à son adéquation et son adaptation aux objectifs d'apprentissage du FLE retenus dans les programmes.

[123] WEISS, François, 1983, op, cit. p. 15
[124] Id. p. 20

Au cours du présent chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'utilité et la rentabilité de l'activité ludique en classe de langue.

Comme nous l'avons vu, le jeu a connu son plein essor avec la montée en puissance de l'approche communicative qui le revalorise et le met sur le devant de la scène pédagogique et didactique.

Cette focalisation de l'essentiel de l'action pédagogique sur ce type particulier d'outil se justifie par des raisons purement pragmatiques. Notons, entre autres, le besoin impérial ressenti par les apprenants désireux de découvrir la langue française par le biais du jeu.

Un nombre d'études très considérable a été consacré à la question du jeu, avec pour objectif de tirer au clair les différentes interrogations concernant le ludique pour encourager et inciter les enseignants à l'adopter et en faire usage en classe. Malgré cela, les enseignants du français langue étrangères peinent autant lorsqu'ils recourent à un jeu en classe.

Nous avons également vu que la mise en pratique d'un jeu s'apprend par la pratique elle-même. Cela dit, que l'enseignant doit tout d'abord, avoir une méthode, c'est-à-dire se fixer un objectif avant de s'aventurer dans un jeu dont l'issue n'a pas été si bien calculée. Ensuite, vient la connaissance des quatre régions métaphoriques : (le matériel, la structure, le contexte et l'attitude) qui demeure incontournable. Car le contrôle de ces quatre régions assurera à l'enseignant plus de chance pour réussir ses objectifs à travers n'importe quel jeu, non pas seulement les jeux à vocation linguistique, mais également d'autres jeux dont les objectifs relèveront de domaines divers comme le fait observer Javier Suso Lopez : « *[…] déconditionnement, relaxation, surpassement de tabous, prise de parole, gesticulation, cris, chant.*[125] »

[125] LOPEZ, Javier. Suso, 1998, op, cit. p. 19

CHAPITRE

3

LE LUDIQUE AU PRIMAIRE : L'EXEMPLE DE LA 3e ANNÉE PRIMAIRE

Le présent chapitre qui sera à caractère pratique comporte trois grands éléments.

D'abord, il s'agit d'évoquer la place allouée à l'activité ludique dans les textes officiels qui organisent l'enseignement/apprentissage de la 3e année primaire.

Ensuite, nous mettrons en exergue les différentes représentations que se font les enseignants à propos de l'activité ludique et verrons quel rôle joue-t-elle ou quel impact a-t-elle sur le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE auprès des jeunes apprenants. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire. Par le biais de ce questionnaire, nous essayerons de préciser la juste place qu'occupe l'activité ludique en classe de langue et de voir également la fréquence d'utilisation de celle-ci par l'ensemble d'enseignants.

Enfin, et dans le but de mesurer l'apport de l'activité ludique en classe de FLE, nous procéderons à une observation en classe. Lors de notre présence en classe, l'enseignante animera presque toute une séquence pédagogique qui compte au minimum cinq activités. Enfin, nous étudierons les résultats de cette expérimentation.

1. Le ludique dans les documents officiels

Si l'on considère qu'un apprentissage efficace est celui qui répond aux besoins des apprenants, il semble dès lors indéniable de partir du besoin de jouer d'un apprenant de 8 ans ou 9 ans pour qu'il y ait apprentissage. Car nous pensons que le jeu offre à l'apprenant un contexte authentique et propice pour mieux apprendre.

Pour Piaget, le jeu est pour l'enfant un moyen de s'affirmer par excellence. Il lui permet d'expérimenter et de maitriser surtout savoir et savoir-faire et d'intégrer la pensée à l'action[126].

A partir de cette affirmation piagétienne, il est très important à l'égard du jeu, de voir quelle place lui réserve les documents officiels, notamment le programme, les documents d'accompagnement et le manuel scolaire de la 3e année primaire pour pouvoir mesurer les écarts, s'ils existent, entre les concepteurs du documents officiels et la pratique de classe des enseignants en matière du jeu, cette dernière demeure très réticente. Elle pourrait avoir pour raison la crainte des enseignants de perdre le contrôle de la situation et en effet, de nouvelles situations-problèmes à considérer cette fois-ci, non pas pour l'apprenant mais bien pour l'enseignant.

1.1. Le programme de français de 3e année primaire

En survolant le programme de français de la 3e année primaire**,** force est de constater que la part ludique est présente sous l'angle intitulé : *« supports et thèmes (p. 27»*. Les supports préconisés sont assez variés et riches pour faciliter la tâche de l'enseignant et pour proposer à l'apprenant une panoplie très significative qui retiendra, probablement son attention. Ainsi, il comprendra vite qu'au jeu de la comptine, il n'y a pas classe, il n'y a que de distraction et d'amusement.

Les supports proposés dans le programme sont des :

- *Textes à fonction poétique et ludique ; comptines, chanson, devinette, poème, bande dessinée.*
- *Textes qui induisent un échange verbal ; dialogue et saynète…*

[126] *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Coll. Etudes et documents d'éducation. N° 34, UNESCO, France, 1979, p. 05

- *Textes qui racontent ; contes merveilleux, petits récits, bande dessinée, lettre.*
- *Textes qui décrivent ; fiche technique (d'animal, d'une plante), listes, bande dessinée illustrant un processus.*
- *Textes qui disent commet faire recette de cuisine pour enfant, notion de fabrication simple, notice de montage d'un jouet, mode d'emploi, liste de conseil, d'instruction, de consignes, règles de jeu…*
- *Textes qui visent à convaincre ; affiche, panneaux à valeur éducative (sauter, hygiène, code de la route…).*[127]

1.2. Le document d'accompagnement

D'après notre lecture du document d'accompagnement, nous pouvons dire que le jeu en 3e année primaire touche beaucoup plus l'oral que l'écrit. Cela trouve son explication, à ce qu'il nous parait, dans le fait qu'en 3e année primaire**,** un travail très intense au niveau de l'oral doit avoir lieu. Car il s'agit du premier contact avec la langue, stade où l'enseignant aura pour tâche d'initier ses apprenants aux actes de paroles en leur proposant différentes situations contextualisées pour qu'un apprentissage ait lieu. Sa tâche consiste aussi à affiner l'articulation, la prononciation des apprenants et l'expression à travers un ensemble d'activités comme par exemple : mimer des comptines ou incarner un personnage. En ce sens, *« ces exercices de créativité, les jeux de rôle sont tous indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libre qui se rapproche le plus possible de la communication authentique […]. »*[128]

1.3. Le ludique dans le manuel scolaire

Conformément aux instructions officielles et les orientations du programme de français de 3e année primaire**,** le manuel scolaire de la 3e année primaire, cet auxiliaire incontournable d'enseignement/apprentissage pour la mise en place de toute compétence nous semble assigne au ludique tout au long de ses pages une toute petite partie. Un nombre réduit d'activités conçues pour cet effet. Reste donc à l'enseignant d'en tirer profit en mettant en œuvre une pédagogie ludique- tenant compte les besoins de ses apprenants- qui assure à l'apprenant l'opportunité de construire ses acquis tout en étant lui-même acteur de son apprentissage.

[127] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 27
[128] Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 31

1.3.1. Nature des activités pédagogiques

Le manuel propose différents types d'activités pédagogiques susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage : des séries d'activités de compréhension, des activités de structuration et des activités d'expression orale et écrite.

Les premières activités de chaque séquence portent sur la compréhension et production de l'oral sous la rubrique intitulée *j'écoute et je dialogue*. Ensuite, vient l'activité de la lecture/ compréhension de l'écrit sous la rubrique nommée : *je prépare ma lecture* ; il s'agit d'un tout petit texte de trois ou quatre phrases simples et dont les mots sont sémantiquement accessibles. Puis, l'activité d'écriture où l'apprenant commence à s'entrainer à la calligraphie des lettres et par la suite celle des mots. Enfin, la séquence est clôturée par une activité divertissante : comptine simple et facile à restituer.

1.3.2. Recensement des activités ludiques

La première remarque que l'on peut faire à la lecture du manuel concerne la place restreinte qu'occupe l'activité ludique contrairement à ce qui est prescrit et prévu dans le programme officiel. Nous avons recensé uniquement 13 activités. Il parait que la logique de faire asseoir un stock lexical chez l'apprenant a amené certains auteurs à négliger l'intérêt de l'approche ludique et ce qu'elle peut apporter aux autres apprentissages dans les différents domaines : structures grammaticales, conjugaison, orthographe et même communication.

1.3.3. Catégories des activités ludiques recensées

Type d'activité ludique	Nombre d'activité	Objectif visé
Comptines	04	Restituer une comptine
Chasse au mot	02	Délimiter un mot
Jeu de lettres, syllabes et phrases	06	Former des mots et des phrases
Je relie la phrase à son image	01	Je reconnais les personnes dans les photos + s'approprier la structure de présentation « c'est… »

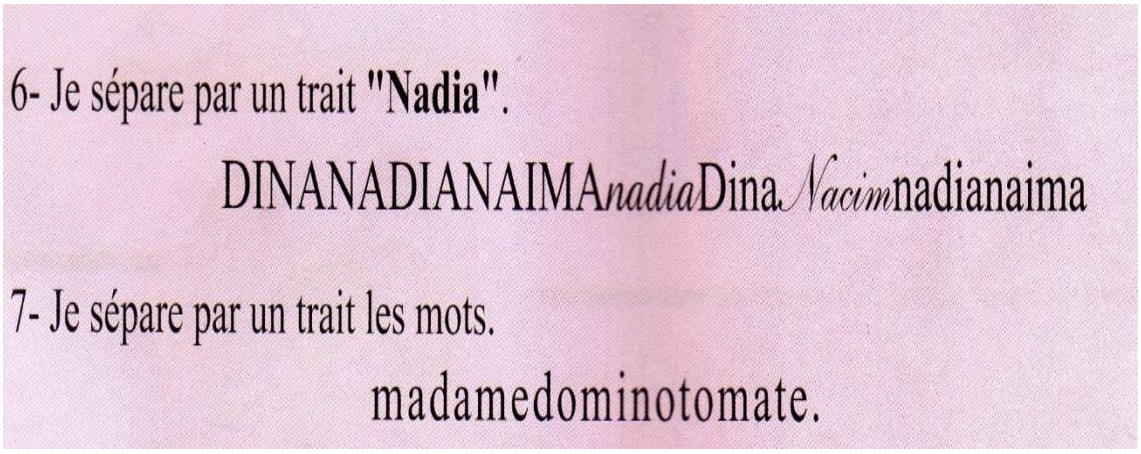
Nous pouvons voir à travers le tableau que les activités ludiques dans le manuel sont réparties en quatre catégories selon le support utilisé : comptine, chasse au mot, jeu de lettres et syllabes et relier la phrase à son image.

1.3.3.1. Comptine

Nous avons relevé 4 comptines introduites dans les séquences de façon à atteindre un objectif bien précis. La première intitulée, *C'est la rentrée* écrite par Christian Merveille, la deuxième, *En sortant de l'école* de Jacques Prévert « Paroles », la troisième *La soupe aux légumes*, comptines à malices, M.O. Taberlet et la dernière celle de R. Lichet-A.Marquet, nommée *L'éléphant se douche*, « 60 poésies, 6e comptines», Editions Bayard.

1.3.3.2. La chasse aux mots

Il s'agit de deux consignes ludiques figurant sur la page 13 du manuel de l'apprenant de 3e année primaire. Elles consistent à séparer les mots par un trait[129] :


6- Je sépare par un trait "**Nadia**".

DINANADIANAIMA*nadia*Dina*Nacim*nadianaima

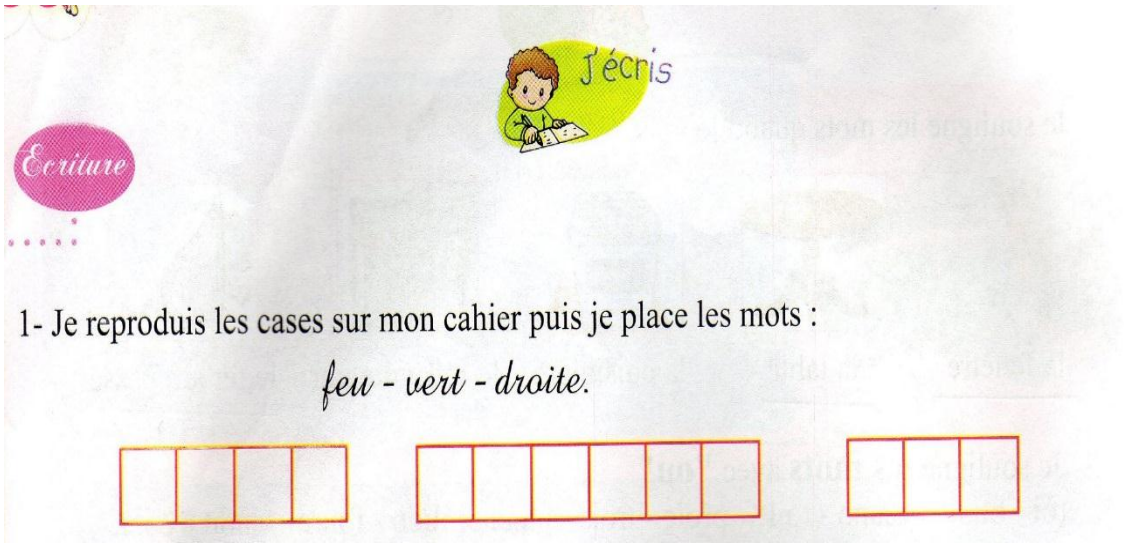
7- Je sépare par un trait les mots.

madamedominotomate.

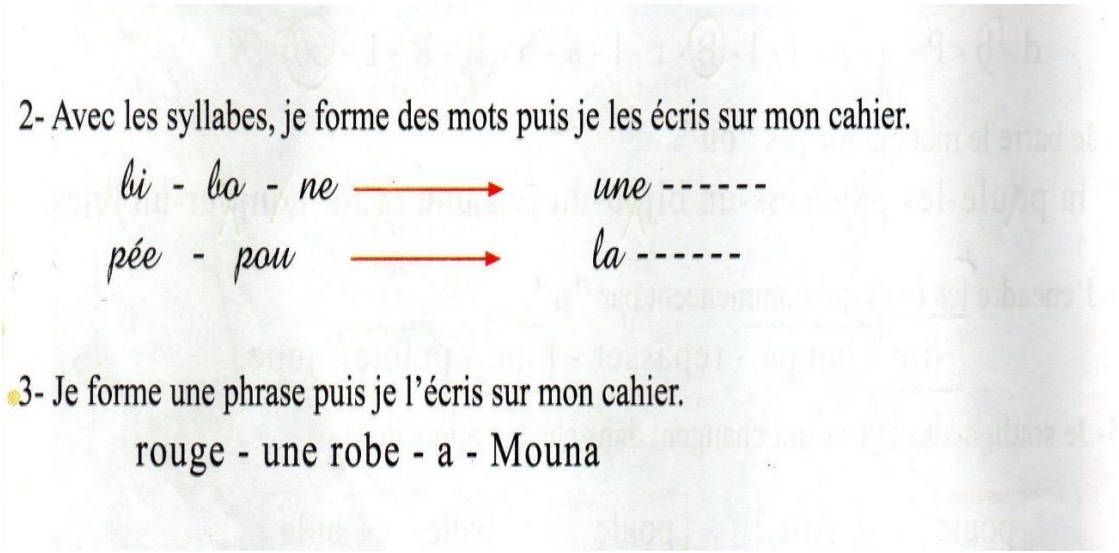
[129] Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2014, *Manuel* scolaire *de la troisième année primaire*, Alger, Office national des publications scolaires, p. 13

1.3.3.3. Jeu de lettres, syllabes et phrases

L'apprenant en 3e année primaire doit assimiler convenablement la lettre et la reconnaitre dans un mot. Ainsi, il reproduira les cases sur son cahier puis il y place les mots[130] :



A partir de certaines syllabes, l'apprenant est censé former un mot. Prenons les exemples suivants :[131]

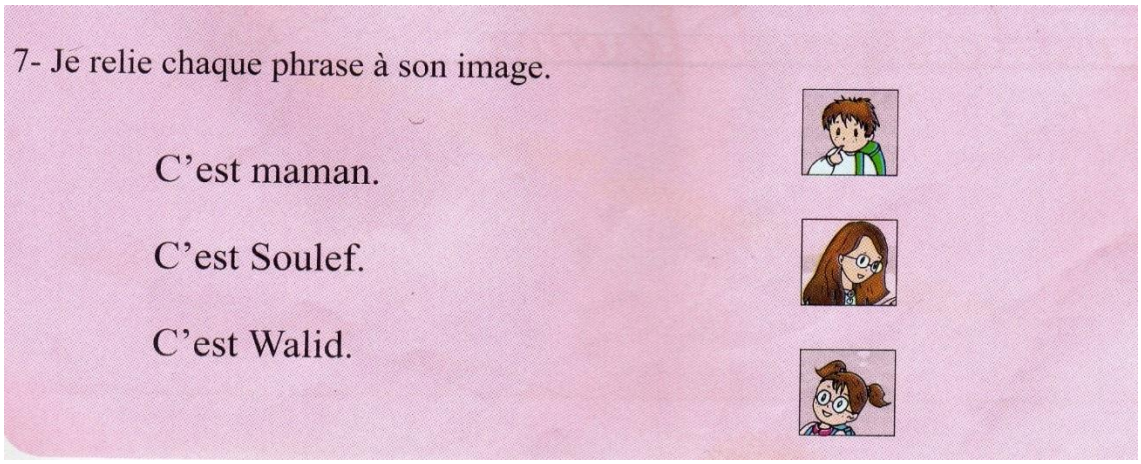


[130] Ministère de l'éducation nationale, 2014, op, cit. p. 30
[131] Id.p.24

1.3.3.4. Relier la phrase à son image

C’est une activité consistant à identifier, à partir d’une photo, une personne et de la nommer. Cela permet de travailler le vocable de la présentation. La consigne qui se trouve sur la page 29 en est un bon exemple :

- *« Je relie chaque phrase à son image/photo* [132] *:*


7- Je relie chaque phrase à son image.

C’est maman.

C’est Soulef.

C’est Walid.

[132] Ministère de l’éducation nationale, 2014, op, cit. p. 29

2. Enquête par questionnaire

Dans le but d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué à 53 enseignants, exerçant tous dans la circonscription d'Ain Oulmène 01.

Le questionnaire leur a été soumis et récupéré lors d'une journée pédagogique (formation) -en présence de M. l'inspecteur- ayant eu lieu au lycée de Lakhdar Bel Madani le 15 mars 2016 .

Ce questionnaire comporte 16 questions qui portent sur des éléments, à ce qu'il nous parait, fondamentaux par rapport à l'étude que nous menons. La première catégorie de questions vise à dégager les représentations que les enseignants ont de ce qui est l'enseignement/apprentissage du FLE et les difficultés rencontrées. La seconde concerne les représentations qu'ils se font des activités ludiques : la fréquence d'utilisation, les différents supports ludiques utilisés et les écueils rencontrés au moment de l'introduction du ludique.

Après avoir expliqué les objectifs et la nature de la recherche en cours, nous avons commencé le travail en passant le questionnaire aux enseignants. Nous avons vérifié que les questions ont bien été comprises. Nous leur avons accordé le temps nécessaire pour répondre de manière précise à nos interrogations et nous fournir tous les renseignements et les données susceptibles d'enrichir notre travail. A la fin, nous avons demandé aux enseignants de nous donner des suggestions plus efficaces en vue d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1.Public d'enquête

D'après les informations que nous avons recueillies, il semble que la majorité d'enseignants viennent de débuter leur carrière en tant qu'enseignant de FLE, comme le montre le tableau ci-dessous. Tandis que 15 parmi eux ont plus de cinq ans dans l'enseignement et 14 autres ont plus de vingt ans.

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Moins de cinq ans	**22**	**41.50 %**
Entre cinq et dix ans	**15**	**28.30 %**
Entre dix et vingt ans	**2**	**03.77 %**
Plus de vingt ans	**14**	**26.41 %**
Total des enseignants interrogés	**53**	**100%**

Figure 1 : Répartitions des enseignants selon leur ancienneté

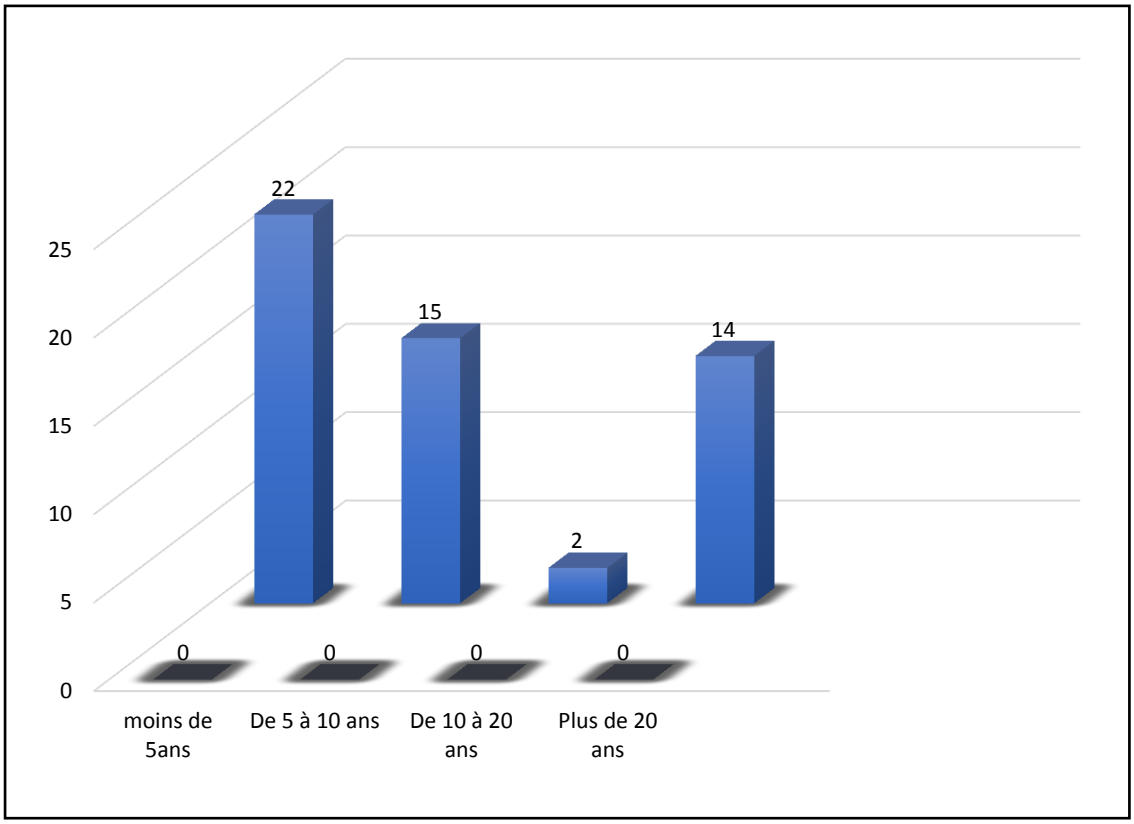


Figure 2 : Répartitions des enseignants selon leur ancienneté

2.2. Analyse et interprétation des résultats

Question n° : 01 : Pensez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	23	43.39 %
Non	25	47.16 %
Sans réponse	05	9.43 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 3

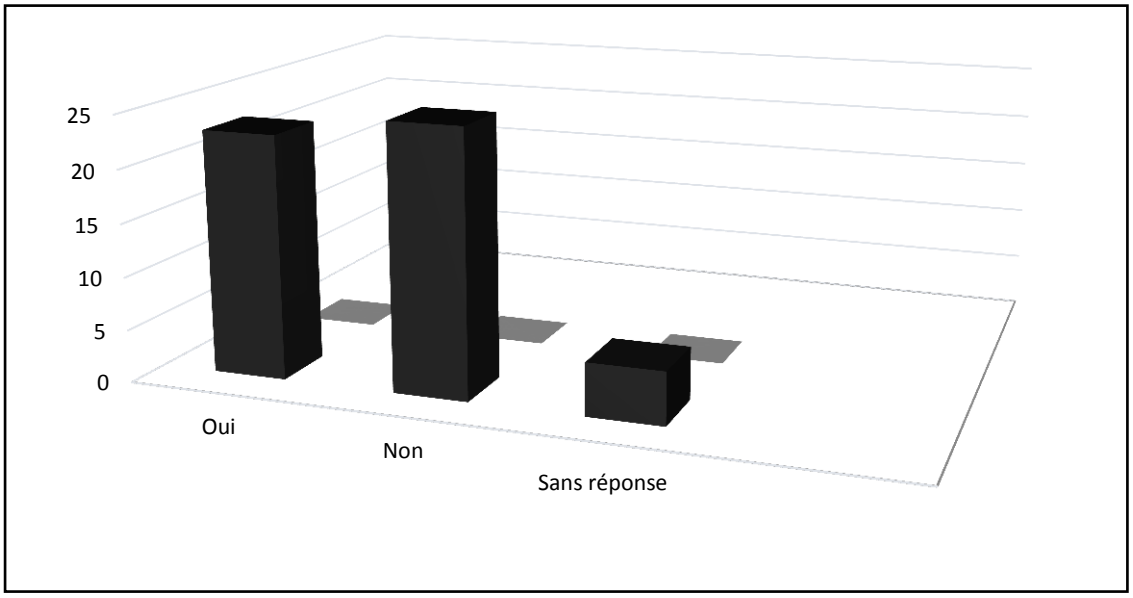


Figure 4

Une grande partie des enseignants interrogés (25) ont répondu négativement à cette question, tandis que d'autres (23) ont répondu positivement. Les adeptes du Non pensent que c'est le caractère étranger de la langue-cible qui est derrière ce désintérêt affiché par les apprenants. Par contre ceux du Oui avancent un argument selon lequel les apprenants sont disposés à apprendre une langue étrangère. Pour eux, il s'agit de la découverte d'un nouvel univers sonore et une nouvelle langue.

Question n° :02 : Qu'est-ce que vous entendez par le terme ludique ?

Après avoir analysé les réponses traitant de cette question, il s'est avéré que presque tous les enseignants s'accordent à dire que par ludique, ils pensent jeu, plaisir, détente, et tout ce qui a trait à la distraction.

Cependant, nous avons enregistré trois cas sans réponse. Et ceci pourrait être expliqué, par un besoin de formation que manifestent les concernés.

Question n° :03 : Pensez-vous que le recours à l'enseignement ludique est :

Profitable ☐ **inutile** ☐ **intéressant** ☐

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Profitable	10	18.86 %
Inutile	00	00 %
Intéressant	43	81.13 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure5

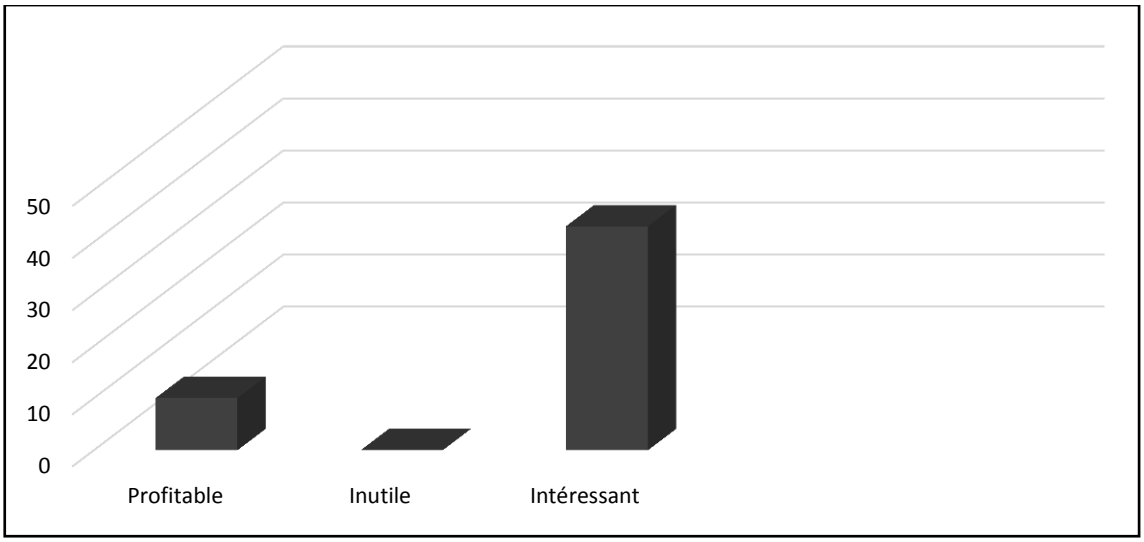


Figure 6

Selon les données recueillies, nous pouvons relever l'estime que porte la majorité d'enseignants à l'égard de l'activité ludique et son impact sur les apprentissages de tout type.

Ce taux élevé d'enseignants ayant opté pour le caractère intéressant reflète l'attrait qu'exerce l'outil ludique sur les enseignants. Et si tel est le cas des professeurs adultes, que dire alors des apprenants ?

Question n° : 04 : **Quels liens faites-vous entre le jeu et l'apprentissage ?**

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Facilite l'apprentissage	29	54.71 %
Motivation	11	20.75 %
Sans réponse	13	24.52 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 7

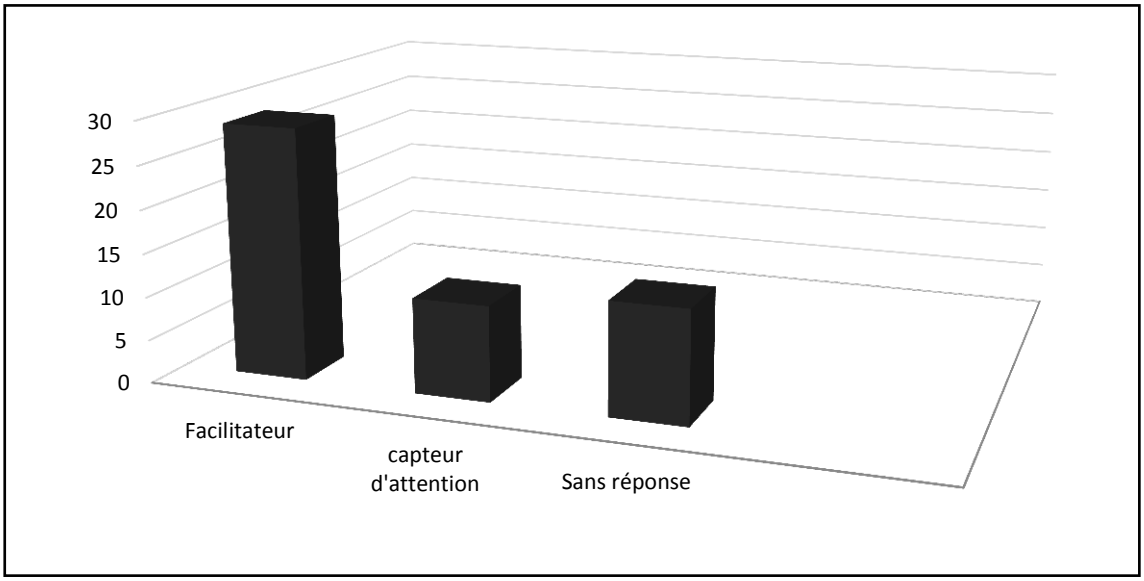


Figure 8

Sur l'ensemble des enseignants interrogés, un nombre important considère le jeu comme un auxiliaire d'apprentissage à prendre en compte. Autrement dit, l'enseignant en classe recourt à l'outil ludique pour faciliter un peu la tâche des enseignés étant sensés s'approprier les savoirs et savoir-faire.

Tandis que certains, voient en l'outil ludique un déclencheur de motivation par excellence.

Question n° : 05 :Recourez-vous aux activités ludiques dans vos pratiques pédagogiques ?

Jamais ☐ **Parfois** ☐ **Souvent** ☐ **Très souvent** ☐

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Jamais	01	01.88 %
Parfois	40	75.47 %
Souvent	09	16.98 %
Très souvent	03	05.66 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 9

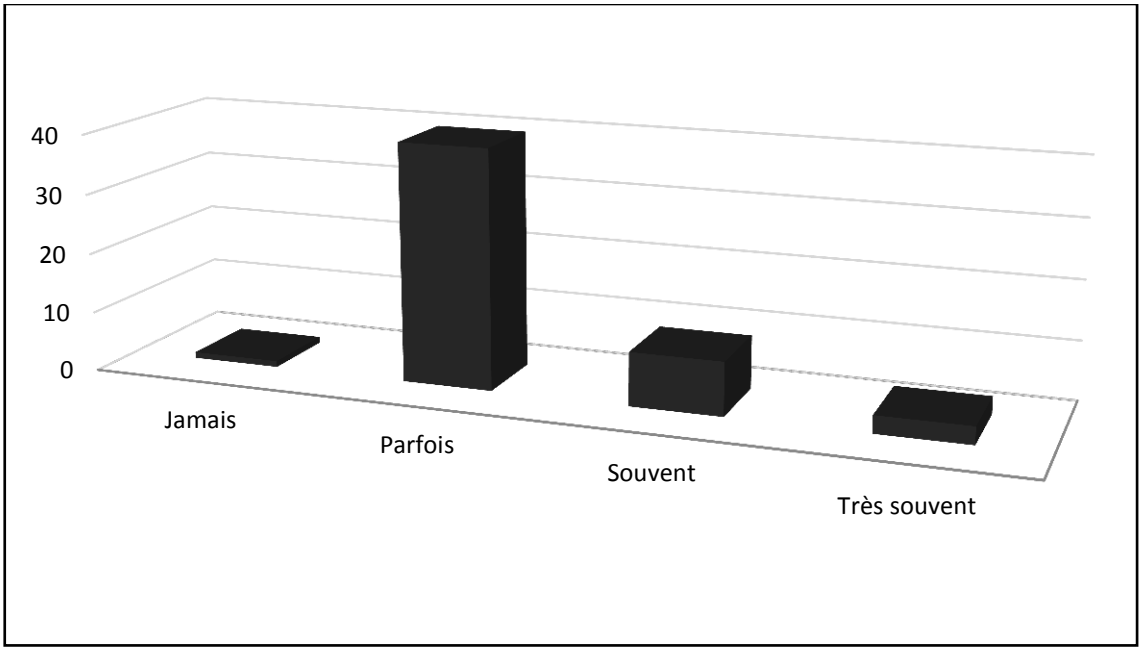


Figure 10

Cette question est posée dans le but de connaître le degré d'utilisation des activités ludiques par l'enseignant. En fait, le tableau montre que le nombre des enseignants qui utilisent les activités ludiques est plus élevé que ceux qui ne recourent pas au ludique dans leurs pratiques pédagogiques.

Toutefois, cette utilisation varie puisque 40 enseignants sur 53 recourent parfois aux activités ludiques alors que 09 enseignants recourent souvent au jeu. Et d'après toujours le tableau, il y a un seul enseignant ne recourant jamais à ce type d'activité.

Question n°:06: Quelles sont les pratiques à caractère ludique que vous privilégiez en classe ?

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Jeux de rôles	06	11.32 %
Devinette et Charades	25	47.16 %
Chansonnette/comptine	09	16.98 %
Sans réponse	13	24.52 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 11

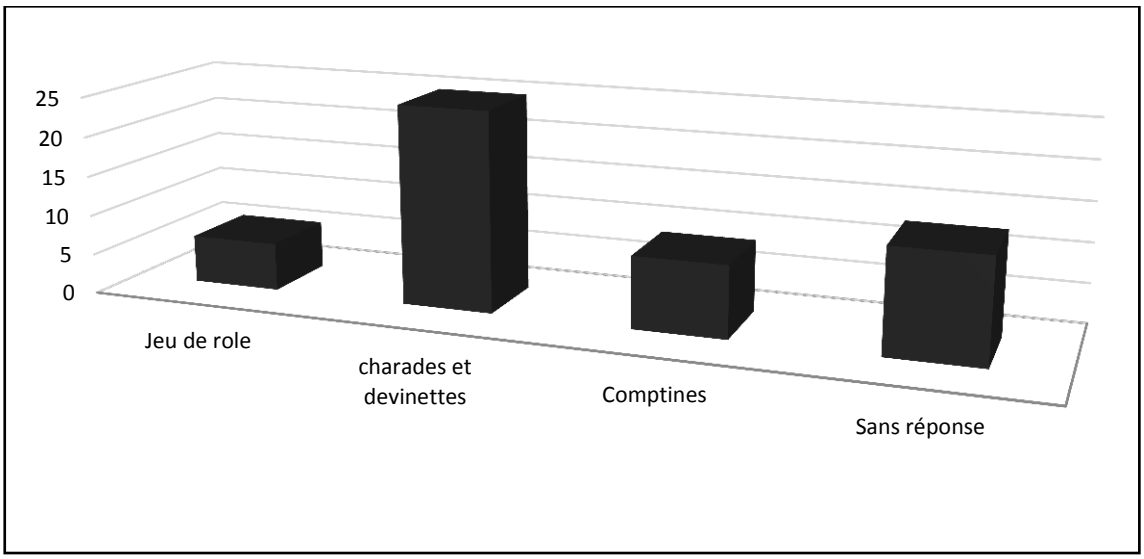


Figure 12

A la question de savoir quelle est l'activité ludique la plus présente dans les classes, les charades et devinettes sont bien évidemment en tête des supports ludiques utilisés en classe de langue, soit un pourcentage de 47.16 %. Cela pourrait être justifié par le fait qu'il s'agit d'un début d'apprentissage et qu'à ce stade mettre l'accent sur l'apprentissage lexical sera tout à fait normal. Ensuite, ce sont les chansonnettes/comptines qui occupent le deuxième rang avec un taux de 16.98%, suivies directement par les jeux de rôles/théâtre atteignant un pourcentage de 11.32 %.

Néanmoins, nous avons enregistré un taux inquiétant soit un total de onze cas sans réponse. Ceci pourrait être dû à la manière ou la façon de concevoir et de juger de l'utilité de l'activité ludique propre à chaque enseignant.

Question n° :07 : Pourquoi recourez-vous à l'activité ludique ?

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Briser la routine	06	11.32 %
Capter l'intérêt de l'apprenant	23	43.39 %
Se divertir	04	7.54 %
Une technique en soi	13	24.52 %
Sans réponse	07	13.20 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 13

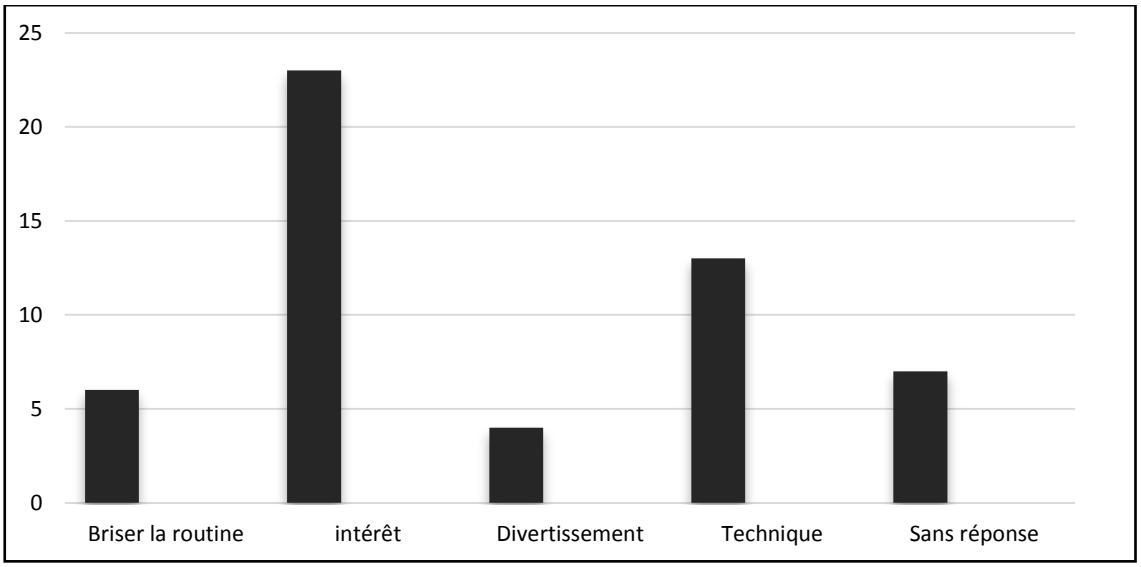


Figure 14

Les données de ce tableau affirment que l'utilisation des activités ludiques en classe n'est guère une option fortuite, ne serait-ce que pour capter l'attention et l'intérêt des apprenants comme le manifeste une bonne partie d'enseignants avec un pourcentage de 43.39 %. D'autres considèrent que le jeu est une technique d'enseignement à part entière à côté des innombrables techniques qu'exploitent les maitres en classe de FLE. Tandis que pour certains, il s'agit d'un simple fait consistant à changer de rythme pour sortir de la routine et éviter la monotonie que provoque le caractère parfois rigide des apprentissages.

Question n° :08 : Dans quelle discipline proposez-vous des activités ludiques à vos apprenants ? ***Lecture*** ☐ ***l'oral*** ☐ ***grammaire*** ☐ ***vocabulaire*** ☐ ***tous les cours*** ☐

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Vocabulaire	08	15.09 %
Lecture	15	28.30 %
Oral	14	26.41 %
Grammaire	03	05.66 %
Tous les cours	12	22.64 %
Sans réponse	01	01.88 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 15

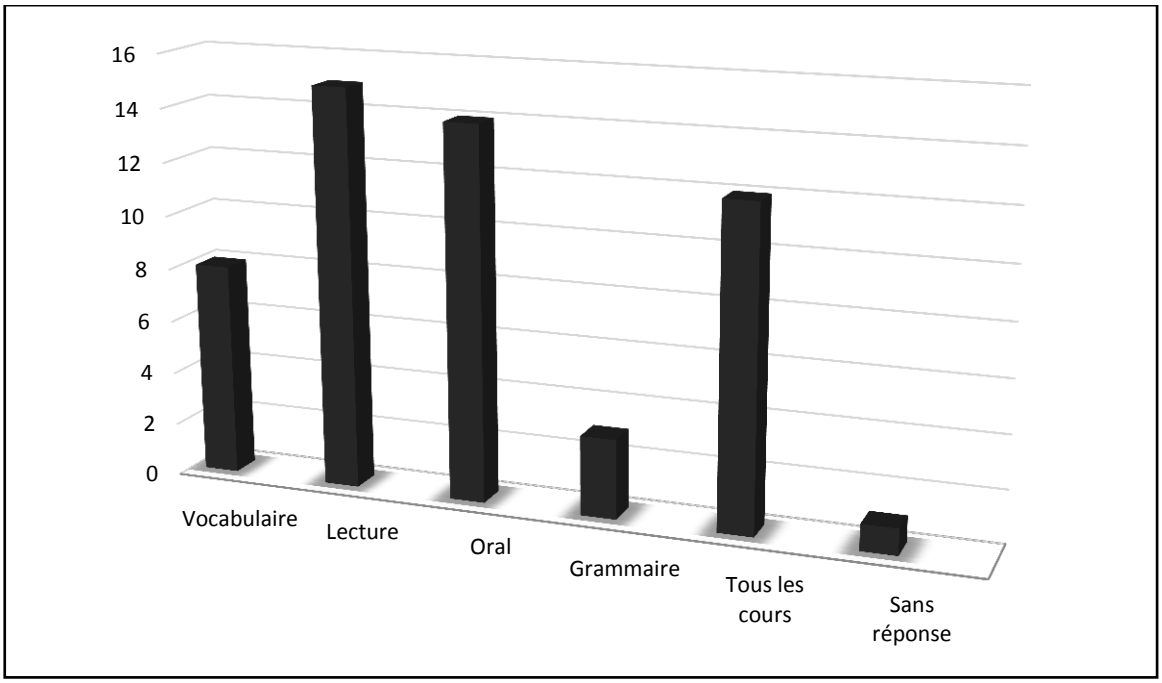


Figure 16

Compte tenu des propositions faites par les enseignants portant sur les jeux utilisés dans leurs classes, nous estimons que les jeux les plus proposés sont ceux focalisant sur l'oral et la lecture. Cette focalisation sur l'oral s'explique par le fait que l'apprenant vient de commencer sa carrière en tant qu'interlocuteur de cette langue et qu'il a en effet besoin d'être incessamment exposé à ce nouveau code linguistique ; travaillant ainsi ses deux compétences liées à l'oral : l'écoute et la parole. De même pour la lecture, les jeux utilisés à ce stade seront des jeux qui favorisent le décodage et la syllabation étant donné que l'apprenant est novice.

Question n° : 09 :Est-ce que la pratique des jeux retient l'attention de vos apprenants ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	53	100 %
Non	00	00 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 17

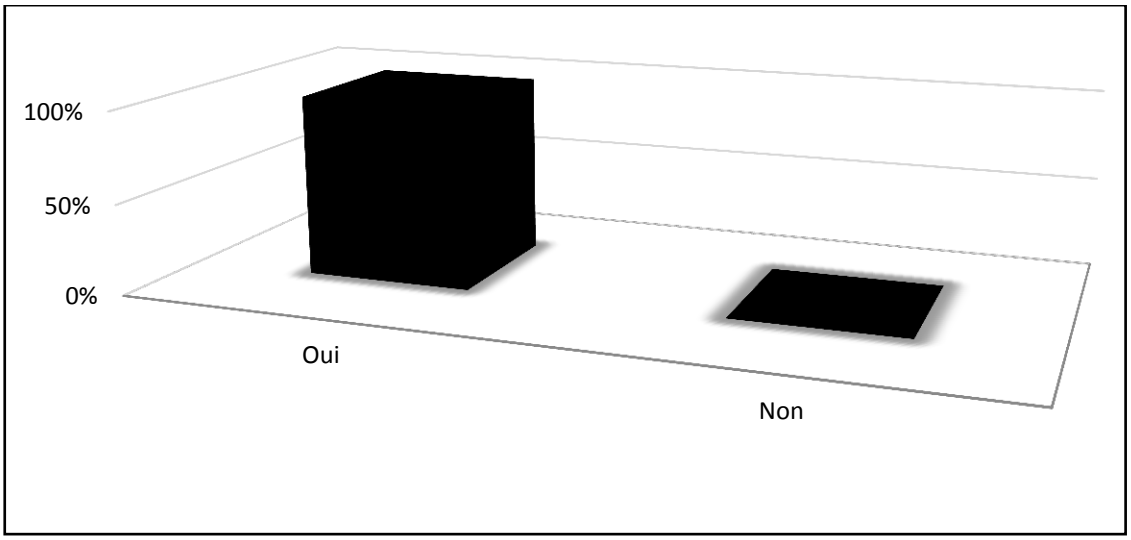


Figure 18

Comme le montrent les chiffres dans le tableau, il y a une unanimité pour cette question. Aucun enseignant ne doute de ce que l'activité ludique peut apporter en matière d'attention, de motivation et de l'éveil de la curiosité car tout le monde connait la magie qu'exerce ce type d'activité en classe sur les apprenants.

Question n° :10 : A quel moment du cours proposez-vous l'activité ludique ?

a. **Au début**
b. **A la fin**
c. **Entre une activité et une autre**

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Au début	10	18.86 %
Entre une activité et une autre	20	37.73 %
A la fin	11	20.75 %
Au début et à la fin	05	09.43 %
Entre les activités et à la fin	02	03.77 %
Au début et entre les activités	03	05.66 %
A tous les moments	02	03.77 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 19

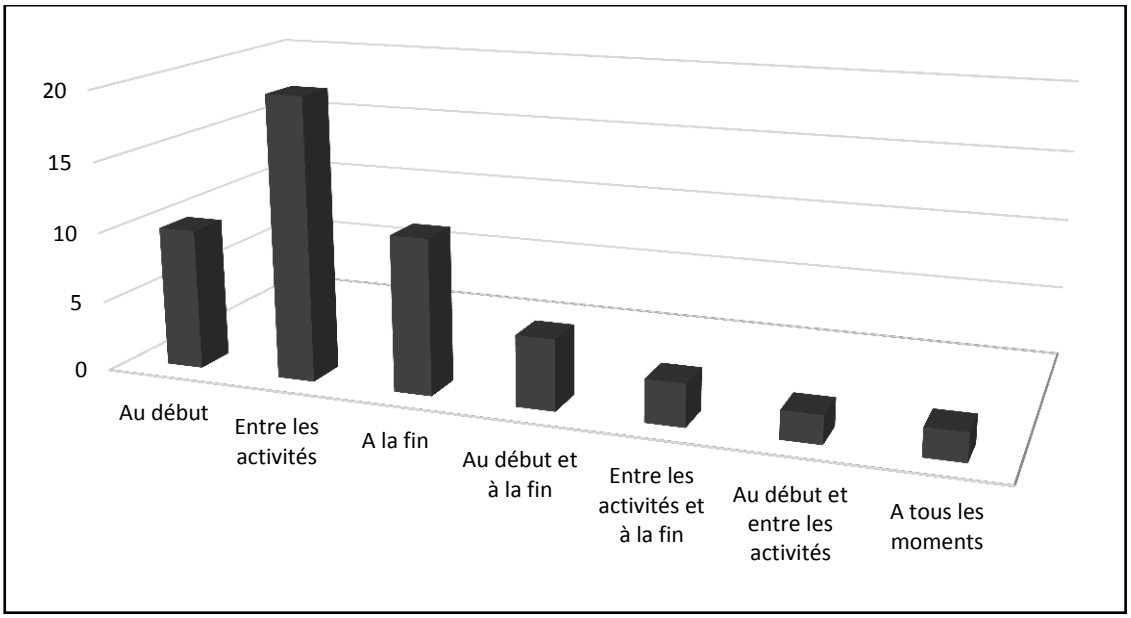


Figure 20

Il ressort du tableau que la plupart des enseignants font recours à l'activité ludique quand ils terminent une activité et s'apprêtent à passer à une autre. Ceci, tantôt, pour aérer un peu l'atmosphère et préparer psychologiquement les apprenants à une nouvelle tâche, tantôt pour évaluer les apprentissages. A partir de là, nous pouvons dire que les enseignants sont en quelque sorte conscients de ce que pourrait apporter le ludique au processus d'enseignement/apprentissage du FLE

Cependant, il y a un nombre considérable d'enseignants qui attribuent à l'activité ludique un rôle minime en lui réservant uniquement la phase finale du cours. Ceci donne l'impression qu'ils sont en train de combler le temps, bouche-trou, restant pour mettre de l'ambiance.

Question n° :11 : Comment les apprenants perçoivent-ils l'activité ludique ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Moment de distraction	45	84.90 %
Sans réponse	08	15.09 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 21

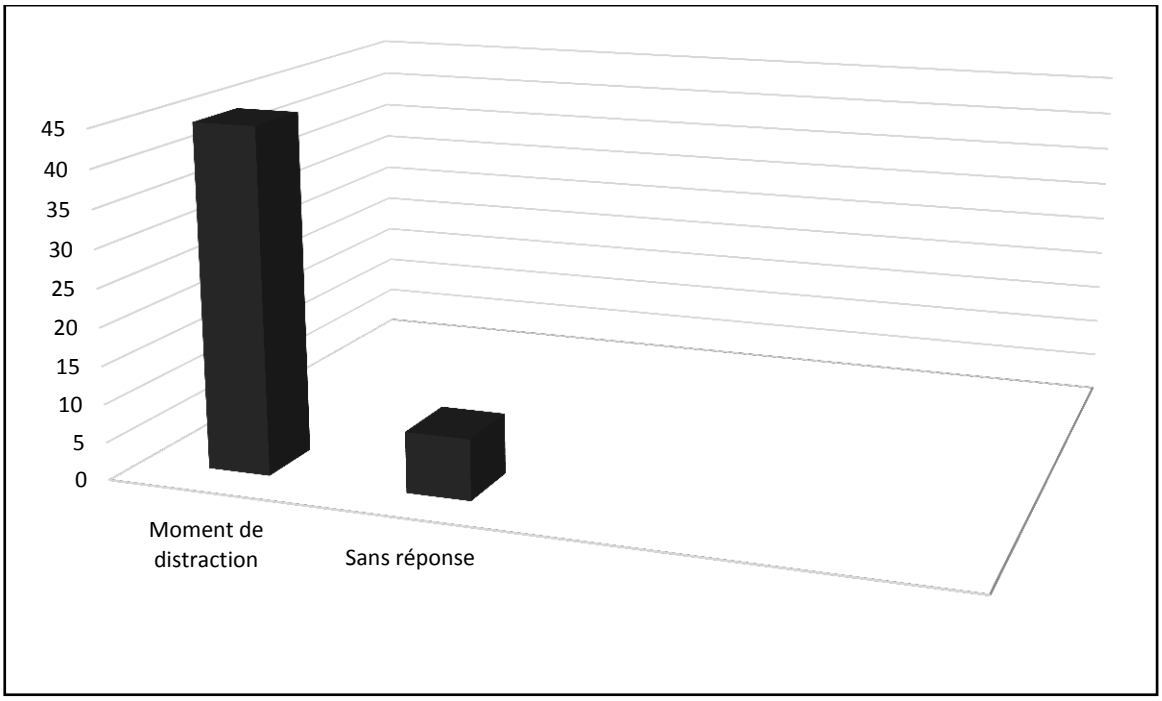


Figure 22

Les données du tableau sont claires. Sur 53 enseignants interrogés, il y a 45 qui voient en l'activité ludique un moment de distraction et d'amusement pour les apprenants et ce que cela peut engendrer : perte de contrôle et perturbation. Cela explique en partie la réticence de certains enseignants à l'égard de l'introduction des jeux en classe de langue.

Question n° :12 :Considérez-vous les activités ludiques comme facteur de motivation en classe ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	48	90.56 %
Non	02	03.77 %
Sans réponse	03	05.66 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 23

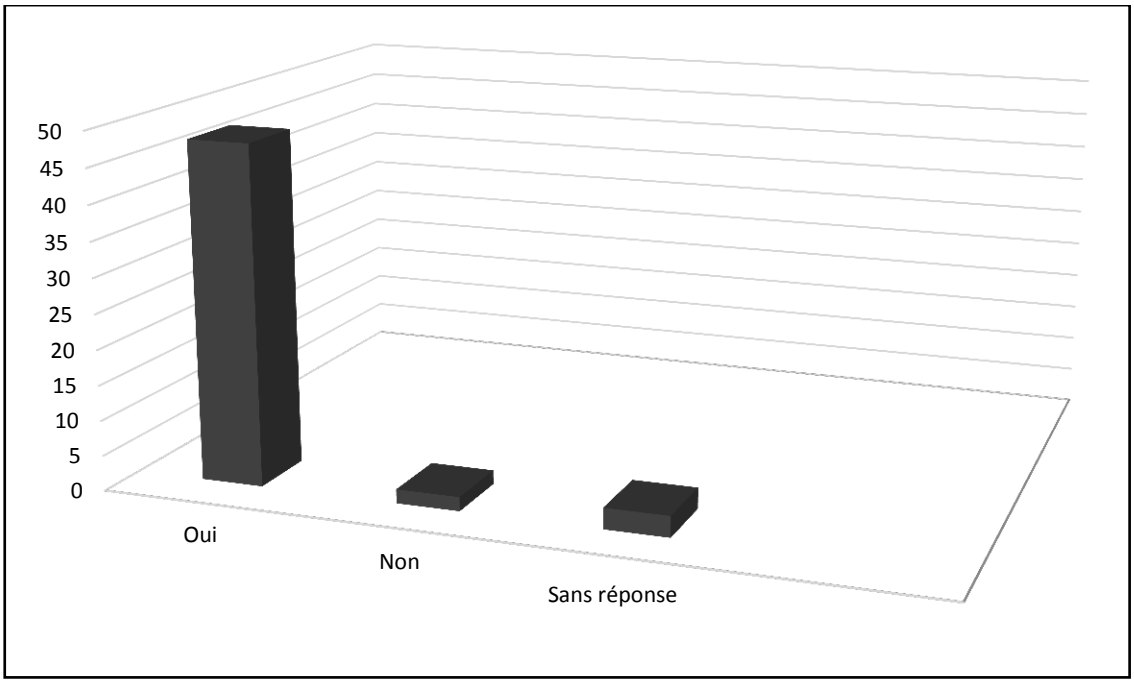


Figure 24

La quasi-totalité des enseignants estiment que le jeu est un facteur de motivation par excellence surtout pour un public enfantin. De par le plaisir qu'il procure, le jeu génère une motivation importante et face à une telle situation l'enfant ne refuse jamais de jouer. Ainsi, il s'investit pleinement dans l'activité en cours et devient même sujet de son apprentissage.

Question n° :13 : **Trouvez-vous des difficultés quand vous introduisez une activité ludique en classe ?**

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	35	66.03 %
Non	14	26.41 %
Sans réponse	04	07.54 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 25

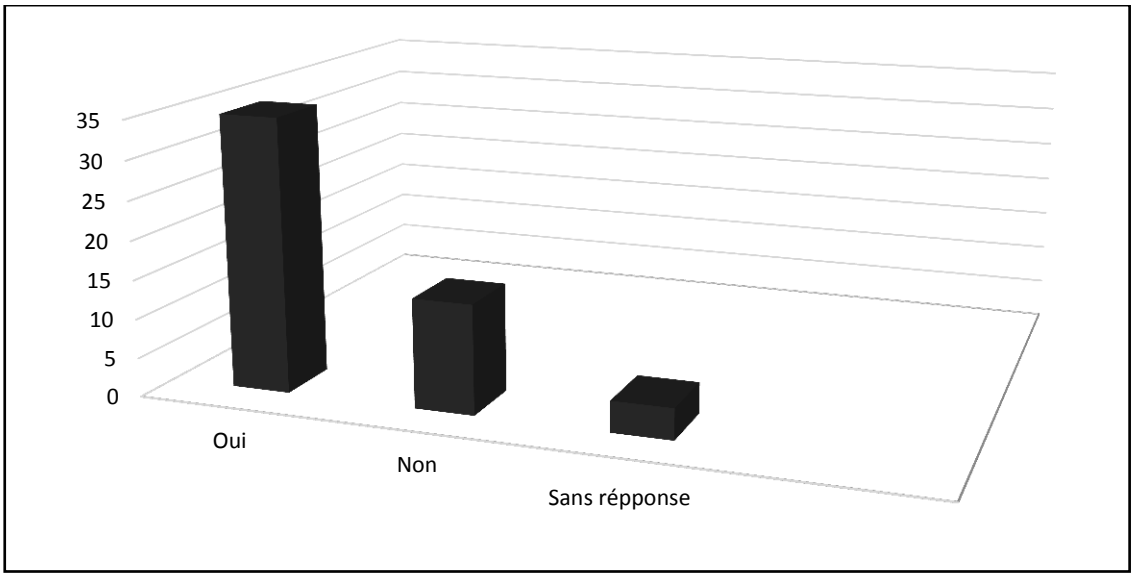


Figure 26

En résumé, ce tableau porte sur les difficultés rencontrées lors de l'utilisation des activités ludiques. 35 enseignants (soit un pourcentage de 66,03 %) déclarent avoir des difficultés quant à l'emploi de ce genre d'activités. Parmi les obstacles soulevés, nous évoquons : le manque de bagage lexical chez l'apprenant, l'embarras du choix entre les activités ressenti chez l'enseignant et comme toujours le nombre élevé des élèves par classe.

Question n° :14 : Selon vous, l'apprentissage par le jeu, mettra-t-il l'élève en position d'acteur social ? Développez !

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	29	54.71 %
Non	02	03.77 %
Sans réponse	22	41.50 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 27

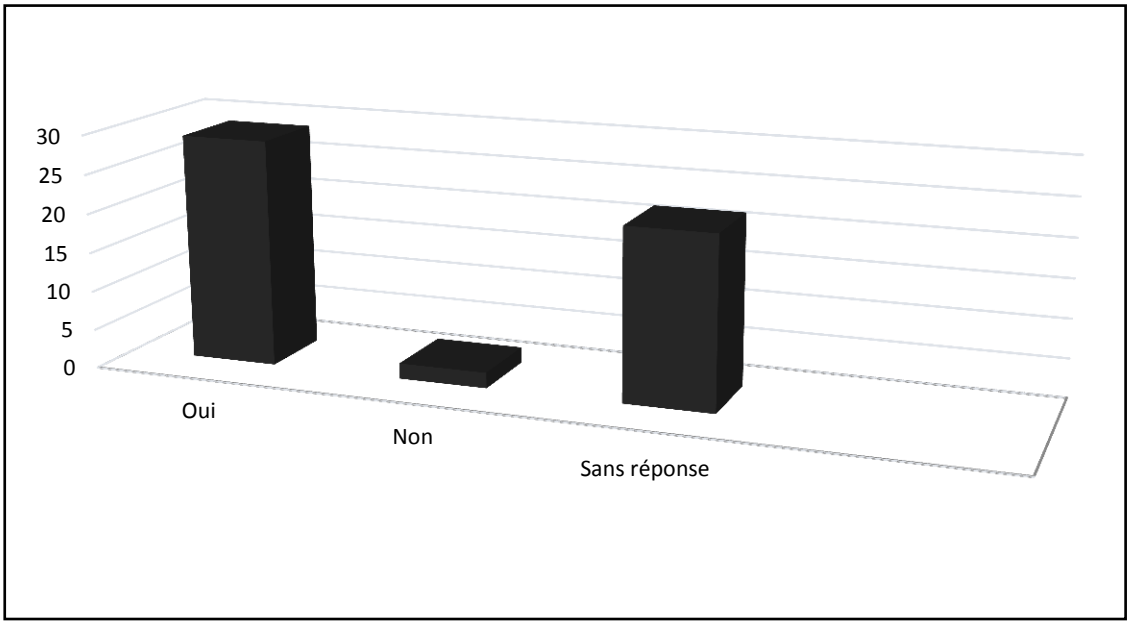


Figure 28

D'après le tableau, il y a 29 enseignants sur 53 pensant qu'effectivement le jeu peut mettre l'apprenant en position d'acteur social dans la mesure où il sera appelé à exécuter des actions et à entretenir des rapports avec les membres de la société. A titre d'exemple, le simple fait d'incarner un père lors d'un jeu de rôle en imitant tout ce qu'il pourrait faire même ses agissements dans différentes situations, lui permettra de rentrer dans la peau d'un parent qui aura des responsabilités. Par conséquent, il mettra en œuvre tout ce qu'il a appris lors d'une séquence didactique et cela bien entendu en fonction de la situation qui s'offre à lui.

Question n° :15 : Êtes-vous d'accord avec l'introduction des jeux dans vos classes ? Et pourquoi ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	40	75.47 %
Non	02	03.77 %
Sans réponse	11	20.75 %
Total des enseignants interrogés	53	100 %

Figure 29

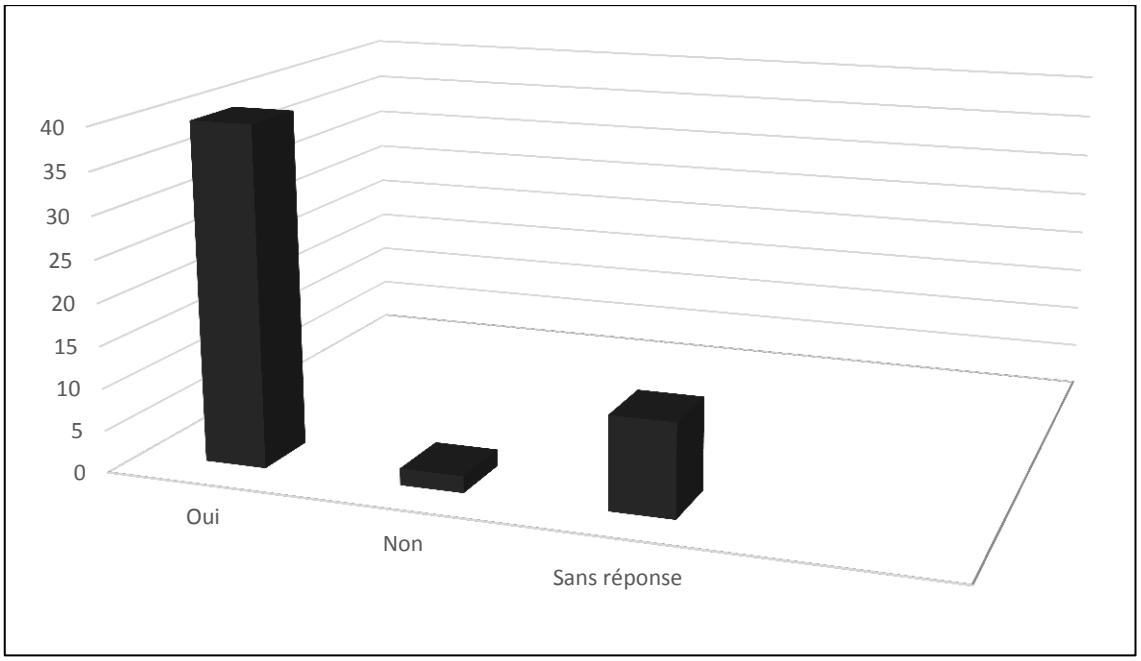


Figure 30

Certes, un nombre très élevé d'enseignants sont d'accord sur l'introduction de l'outil ludique dans les séquences d'apprentissage. Cela va avec la nature des choses étant donné qu'ils auront à faire à des enfants de 8ans.

Cependant, certains enseignants demeurent indécis. (Ni oui ni non). Cela incite à se poser des questions sur les véritables prétextes qui ont généré cette situation tel que : le manque d'expérience ludique.

Une troisième catégorie affiche un refus total contre toute tentative d'introduire toute activité ayant trait au ludique.

Question n° :16 : Selon vous comment peut-on améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie ?

De la lecture des réponses, nous pouvons dire que les suggestions des enseignants s'articulent autour des points suivants : réduire l'effectif des élèves par classe, renforcer les horaires d'apprentissage, doter les enseignants de plus de moyens pédagogiques au sein des écoles où ils travaillent et revoir les programmes.

Certains ont soulevé le point relatif à la formation des enseignants qui, n'est pas, à ce qu'il leur parait, du tout conforme à la réalité du terrain ; il faut qu'il y ait une prise en charge effective : stage de formation, semaines et journées pédagogiques.

Pour d'autres, il faut arrêter de calquer des modèles de programmes occidentaux qui ne sont pas du tout conformes aux valeurs, principes et l'identité algéro-musulmane. La seule issue de cette dite crise d'enseignement du français en Algérie, selon les interrogés, est de construire un véritable projet de société où tout le monde est sensé travailler, enseigner, éduquer, apprendre, et défendre tout ce qui est algérien sans, bien sûr, porter atteinte, à la dignité des autres y compris les étrangers et leur langue, tout en ayant pour cela l'esprit ouvert et le sens de partage.

2.3. Conclusion de l'enquête

Cette enquête nous a permis de dévoiler la complexité de concevoir une activité ludique pour transmettre un message dans un cadre scolaire. Nous avons également constaté que les professeurs ont ressenti la nécessité de rendre leur enseignement vivant pour motiver et faire participer activement les apprenants au cours.

En fait, les activités ludiques comme la BD, la chanson et la comptine rendent les apprenants sujets de leurs apprentissages et non pas seulement acteurs, car les contraintes du travail scolaire seront mieux supportés lors d'un jeu. C'est pourquoi l'enseignant a très souvent besoin de tous les différents outils pour avoir de fortes chances à réussir son cours à caractère ludique.

Via le ludique, le professeur peut travailler les compétences cognitives de ses apprenants : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper et formuler des hypothèses. Comme il peut également recourir à ces activités afin d'améliorer la compréhension/expression orale et la compréhension/expression écrite.

En somme, cette enquête nous a permis de constater que les activités ludiques permettent à l'apprenant un apprentissage autonome et efficace, et en même temps ludique. Elles placent l'apprenant dans une situation dans laquelle il est en contact direct avec la réalité de la langue et de la culture cible. C'est à travers la découverte d'un univers ludique que les apprenants peuvent appréhender la langue étrangère. L'aspect attrayant, quant à lui, pourrait rendre les apprenants capables de s'identifier tant bien à l'oral qu'à l'écrit dans une langue étrangère.

3. L'expérimentation

Il est indispensable de vérifier ces déclarations par une observation sur terrain. L'expérience dont nous parlerons, consiste à assister à une série de séances lors desquelles seront incluses des activités ludiques, pour voir et mesurer ce qu'elles pourraient apporter à l'enseignement/apprentissage du FLE. En plus, nous recherchons à observer les comportements des enseignants et des apprenants afin d'identifier les difficultés rencontrées.

Et comme dans tout travail scientifique, nous avons articulé notre expérimentation (animer des cours de français sous forme ludique) autour de la classe de la 3^{e}année primaire.

Après trois semaines de présence dans cette école, nous avons rassemblé un maximum d'informations pour les exploiter dans notre analyse. L'expérimentation s'est déroulée au mois de janvier 2016. Elle a duré trois mois de réflexion et de calcul pour dégager les grandes lignes de notre protocole expérimental.

3.1. Contexte pédagogique

Nous entendons par contexte pédagogique :

3.1.1. L'école

L'établissement Guellati Amar fait partie du réseau des écoles primaires en Algérie. Elle scolarise actuellement- statistique obtenue en janvier 2016- 188 élèves, dont 102 garçons et 86 filles, de la classe préparatoire (5ans) à la 5e année primaire. Les apprenants sont répartis en 6 classes.

Cette école a été inaugurée en 2008. Elle se trouve à Legrarsa, chef-lieu de la commune de Ouled si Ahmed, se situant au sud-ouest de la wilaya de Sétif.

En matière de résultats, ceux-ci demeurent, lors des épreuves de la cinquième année primaire, depuis 2008, satisfaisants.

Quant aux enseignants (2 hommes et 4 femmes), ils sont tous détachés par le ministère de l'Education nationale algérien.

Pour ce qui est du volume horaire de l'enseignement/apprentissage du FLE en 3^{e}année primaire, il fonctionne avec une moyenne de 3 heures par semaine. Ceci est

minime par rapport à ce qui est assigné à l'enseignement/apprentissage du français en 3eannée primaire. (voir le 1er chapitre : compétences à installer en 3e AP).

3.1.2. La classe

Cette classe se compose de 15 filles et 15 garçons. Ils sont majoritairement issus d'une classe sociale moyenne : commerçant, instituteurs, ouvriers dans des usines et chantiers …

La rigueur vestimentaire n'est pas la seule à exiger, l'hygiène est également contrôlée. Les élèves font preuve d'une grande assiduité.

Chaque fin de trimestre, le directeur et les enseignants organisent une fête pour féliciter et récompenser les lauréats par de petits présents en vue de les encourager à continuer de travailler et fournir des efforts.

En ce qui concerne la classe de la 3eannée primaire, objet de notre sujet/étude, elle est prise en charge par deux enseignants : un homme et une jeune fille. Le quadragénaire dispense des cours de la langue et culture arabes tandis que l'enseignante s'occupe de l'enseignement de la langue et culture françaises. Une très bonne entente survole les relations entre les deux enseignants ce qui permet de souder l'équipe et de profiter de sa diversité pour aboutir à un travail de qualité.

Au sujet de l'univers classe, c'est-à-dire la salle où les cours auront lieu, elle est bien décorée par des guirlandes, des posters, des frises et des panneaux composés de productions de chacun des apprenants. Ces productions montrent que les apprenants savent et peuvent réaliser les projets de la classe, les dessins, etc.

3.1.3. L'enseignante

L'enseignante de cette classe est titulaire d'une licence en traduction-interprétariat. Elle a commencé à exercer son métier depuis 2 ans. Elle a le statut de professeure certifiée, c'est-à-dire, qu'elle a été admise au concours des enseignants de français au primaire organisé par le ministère de l'Education nationale en juillet 2014.

Dès notre premier contact avec elle, elle s'est montrée d'une grande gentillesse et disponibilité pour nous accompagner le long de notre expérience. Remarquables sont ses relations avec les apprenants, sa manière de se comporter avec eux, sa façon de gérer la classe et les échanges en veillant à encourager les initiatives. A travers des

pratiques qui allient stratégies pédagogiques et ruses personnelles, cette enseignante réussit ses cours, en substituant le parent, le psychologue et l'orthophoniste. Elle arrive très souvent à remédier presque à toutes les défaillances observées en classe.

3.2. Démarche pédagogique

Par démarche pédagogique, nous entendons l'ensemble de fiches de cours que nous avons préparées pour les exploiter en classe avec les apprenants. Nous rappelons que ce sera l'enseignante qui animera les séances. Quant à nous, nous nous contenterons d'observer et de prendre des notes concernant le déroulement du cours.

3.2.1. Fiche pédagogique n° :01

Le bingo

Durée : 45 minutes

Thème : fruits et légumes

Support : boite contenant des cartons portant des noms des fruits et des légumes.

Objectifs

- Travailler la prononciation des apprenants.
- Activer le processus de reconnaissance phonographique chez les apprenants
- Participer à une véritable interaction dans la salle de classe.

❖ **Déroulement de l'activité**

Le meneur de jeu (enseignant ou apprenant : selon le niveau des apprenants) pioche un carton et lit à haute voix le mot de - thème : fruits et légumes- et écrit celui-ci sur le tableau, les élèves répartis en petits groupes, à tour de rôle, devront retrouver la case correspondante et l'associer à la bonne image figurant sur la grille de Bingo. A chaque fois que le groupe trouve la bonne réponse, en criant Bingo, marquera un point et le jeu se poursuit de telle façon.

Dans ce jeu, le travail de prononciation n'est réalisé que par un seul élève, le meneur de jeu. La tâche des autres est la reconnaissance phonographique du mot entendu.

❖ **Variante**

Notons que ce jeu peut être réinvesti avec d'autres thématiques telles que : les nombres, les animaux, les objets, les couleurs, …etc.

3.2.2. Fiche pédagogique n° : 02

Les remue-méninges

Durée : 45 minutes

Thème : Le jeu des métiers.

Support : Flashcards représentant des outils, matériaux, instruments.

Objectifs

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

❖ **Déroulement de l'activité**

On demande aux élèves de proposer les noms de métiers qu'ils connaissent sous forme de remue-méninges(en petits groupes). Puis, on inscrit la liste des métiers proposés au tableau. Pour assurer un bon déroulement du jeu, l'enseignant(e) est censé (e) compléter la liste selon les besoins et les demandes des apprenants.

A partir de cette liste, on leur expliquera que pour chaque métier, on utilise un instrument, un outil ou un matériel pour fabriquer, préparer ou réparer un objet. Après, on leur montre des flashcards représentant différents instruments et matériels qu'ils doivent nommer. Dès qu'ils reconnaissent les objets, l'enseignante leur demande de les associer aux métiers adéquats.

❖ **Exemple**

« Le rabot…….le menuisier. »

« La machine à coudre…….....la couturière. »

Par la suite, on porte les mots au tableau, ainsi les apprenants seront capables de réunir tous les éléments de sens pour proposer une phrase cohérente.

❖ **Exemple**

« Le médecin utilise le stéthoscope. »

N.B

Le professeur doit :

- Ecouter les propositions des apprenants et les porter au tableau.
- Faire passer un apprenant au tableau qui montrera une flashcard et interrogera ses camarades sur la phrase à interpréter ou à construire.

3.2.3. Fiche pédagogique n° : 03

Comptine

Durée : 45 minutes

Thème : comptine.

Support : boite contenant des cartons portant des mots de différents thèmes

Objectifs

- Construire le sens d'un message oral
- Permettre de corriger les défauts de prononciation à l'oral.
- Accroitre le vocabulaire des apprenants.
- Travailler les structures de phrases de manière ludique.
- Mémoriser la comptine.
- Travailler la correspondance phonographique.

❖ **Déroulement de l'activité**

L'enseignant écrit la comptine sur le tableau. Puis il procède de la façon suivante :

- **Pré-écoute**

Cette phase est primordiale lorsque l'enseignant travaille l'oral car elle permet de préparer psychologiquement l'apprenant au travail à venir. Cette phase consiste à mettre l'apprenant dans la peau d'un petit artiste/chanteur qui se prépare à affronter son public (camarades de classe).

En général, c'est une étape où l'enseignant posera son décor et créera un climat propice à l'apprentissage par des questions comme par exemple :

Quel est le titre de la comptine précédente ?

- **Ecoute**

Il s'agit ici de poser des questions de compréhension fine de la comptine en question. Notons que l'enseignant est appelé à adapter ses interrogations en fonction du niveau de sa classe. Ce sera donc mieux s'il opte pour une diversité de questions allant du direct au QCM (questions à choix multiple).

- **Post-écoute**

L’enseignante affiche la comptine au tableau et demande aux apprenants, répartis en groupes, de repérer les mots qui se répètent et ceux qui riment. Ensuite, elle repère la ponctuation qui est variée dans ce genre de textes puis les strophes et les compte l'une après l'autre. Puis, elle lit le texte à haute voix par petits morceaux et fait remarquer les différentes répétitions. Après cela, c’est aux apprenants de réciter la comptine (avec l’enseignante) plusieurs fois tout en respectant les pauses qui illustrent le rôle des points et des alinéas. En récitant le texte, l’enseignante tâchera de souligner ou montrer de doigt les mots au tableau, les uns après les autres, ainsi les apprenants seront capables de lire toute la comptine et de retenir les mots globalement, puis d'isoler les graphies qui renvoient à certains sons.

A la fin, vient la mémorisation du texte qui s'effectue via un travail de répétition soutenu, strophe par strophe effectué par les apprenants, ce qui permettra l'échauffement verbal et travaillera davantage l’entraînement aux réflexes de l'oral se pratiquant de manière ludique (chant). Ainsi la mémoire devient un vivier où l’apprenant puise l'inspiration de la parole.

❖ **Moment de jeu et d'évaluation et de production**

Pour jouer la comptine et évaluer le niveau de compréhension/ production chez les apprenants, nous proposerons de composer une comptine analogue avec les prénoms des apprenants de la classe, avec bien sûr leur collaboration.

❖ **Exemple**

Amine

Aime la clémentine …

3.2.4. Fiche pédagogique n° :04

BD

Durée : 45 mn

Thème : BD

Objectifs

- Repérer dans la BD les vignettes correspondantes à chacune des étapes du schéma narratif.
- Repérer les indices qui expriment les sentiments (typographie, dessins, indices spécifiques…).

- Imaginer les paroles des personnages (la BD proposée est muette).
- Lire et jouer la BD

Déroulement de l'activité

- 1er Moment

- La planche de BD est distribuée aux apprenants qui s'organisent en groupes pour observer les huit vignettes muettes.

- L'enseignante interroge les apprenants pour libérer l'imaginaire et essayer d'imaginer les séquences de la scène.

- Les apprenants disent ce qu'ils ont compris de ce qu'ils voient.

- On exploite la BD image par image. Cette activité va générer une demande de vocabulaire chez l'ensemble de la classe et à partir de là, nous inventons toute une histoire, simultanément l'enseignante leur corrige ce qui est mal dit et leur donne le vocabulaire qui manque. Puis, elle leur demande de se concentrer sur les détails de chaque vignette pour qu'ils s'expriment librement.

-Etape de mémorisation

Consignes à donner aux apprenants :

- "Regardez/ Observez pendant deux minutes puis retournez la page !"

- "Qu'est-ce qui se passe ?"

(Il s'agit de rétablir l'ordre de l'histoire à partir des éléments qu'ils ont mémorisés. L'enseignante accepte les différentes interprétations et confronte les réponses). Cette étape est une préparation à l'étape suivante.

2e Moment

Jouer par groupes ou par binômes l'histoire imaginée dans la BD. Si le degré de compétence de la classe ne le permet pas, l''enseignant choisira une ou deux vignettes et les leur soumet. Seulement, il faut veiller aux attitudes des apprenants/personnages si elles correspondent aux dessins.

3.2.5. Fiche pédagogique n° :05

Jeu (vire-langue)

Durée : 45 minutes

Thème : Prononciation

Objectifs

- Soigner l'articulation des apprenants
- Se rendre compte des mouvements des lèvres au moment de l'élocution

Déroulement de l'activité

L'enseignante distribue aux apprenants des cartes portant des vire-langue (phrase à prononcer). Puis, elle leur demande de se déplacer librement dans la salle en marchant. Les apprenants doivent lire la phrase intérieurement puis l'articuler (sans son ; faire bouger les lèvres) et essayer de trouver la personne qui articule la même phrase que la sienne. Une fois trouvée, ils s'assoient côte à côte. Lorsque tout le monde est assis, chaque groupe propose sa phrase aux autres.

N.B : Si les apprenants ne parviennent pas à décoder/ déchiffrer leurs phrases, l'enseignante le fera tout au début de l'activité en demandant aux élèves de répéter les phrases qu'ils ont.

4.3. Analyse des activités présentées

Dans cette partie, nous présentons les différentes activités expérimentales à l'aide desquelles nous avons essayé de vérifier et de mettre l'accent sur l'influence et la contribution des activités ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

- **Le bingo**

Ce jeu représente un outil d'apprentissage lexical par excellence. Les apprenants l'ont beaucoup apprécié. Dans le cadre de ce jeu, tous les enfants ont identifié presque à 100 % les images correspondant aux différentes appellations énoncées par

l'enseignante. Même les plus faibles en matière de déchiffrement ont participé surtout quand c'est l'enseignante qui lit le mot et eux, ils font la correspondance, signifiant, signifié et référant.

Lors de la deuxième partie de ce jeu consistant à se substituer à l'enseignante, à ce moment, beaucoup d'élèves souhaitent prendre sa place.

Notons, qu'au terme de cette activité, toute la classe maitrise parfaitement prononciation et sens. Ils ont tous réussi à associer le mot à l'image. Et nombreux sont les élèves qui maitrisent la graphie d'un grand nombre de mots.

- **Le remue-méninge**

Ce qui nous a attiré le plus est sans doute l'omniprésence de la langue maternelle (arabe dialectal) dans les parlers des apprenants. Certes, cela ne rentre pas dans le cadre de notre recherche mais, nous pensons que cette situation est due à deux facteurs :

D'abord, le stock lexical très réduit chez les apprenants qui n'a pas pu peut satisfaire à la demande des apprenants dans les différentes situations de communication, puisque, il s'agit, rappelons-le, d'un début d'apprentissage où l'acquisition d'un stock lexical doit être mis en avant mais pas au détriment des autres.

Ensuite, ils se sont habitués à cette façon. Autrement dit, ils demandent toujours l'équivalent en arabe au lieu de s'efforcer à saisir le sens des mots qui sont, d'après notre petit séjour de classe avec eux, dans la plupart des cas mimés par l'enseignante afin d'éviter le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Au sujet du choix des thèmes retenus pour cette activité, nous devons d'ailleurs préciser qu'il n'est guère aléatoire. Au contraire, nous nous sommes efforcé de partir de leur vécu, existant, afin de les mettre dans le bain en leur rapprochant de la réalité. Et effectivement les thèmes et les noms de métiers figurant sur les flashcards, leur ont beaucoup plu et tous les apprenants voulaient exprimer leurs pensées.

L'association de chaque métier à son matériel, non seulement a enrichi le lexique de l'apprenant mais également elle l'a poussé à s'interroger sur le lien /rapport logique reliant métier et matériel et qui est l'usage. Cette curiosité manifestée par les apprenants les a encouragés à demander le verbe adéquat au sujet et l'objet (matériel) pour en faire usage (phrase française).

Et comme tout autre travail didactique/pédagogique fondé essentiellement sur l'approche ludique des savoirs, la motivation dans ce type de travaux a atteint son degré de paroxysme et en étant conscient de leurs erreurs, les apprenants s'appliquent à améliorer leur performance.

- **La comptine**

Nous avons constaté que les apprenants apprécient énormément le travail avec pareil type de support dont les bénéfices sont incalculables. La comptine permet entre autres de travailler l'articulation des phonèmes comme elle aiguise aussi l'écoute de l'apprenant en lui faisant acquérir une oreille musicale pouvant distinguer nettement les sons; les voyelles nasales par exemple [ɔ̃] et [ɑ̃].

Compte tenu de son caractère ludique, les chansonnettes facilitent la mémorisation des unités phonologiques de la langue.

A la fin de la séance, quand l'enseignante a demandé aux apprenants de réciter avec elle la comptine, tout le monde chante et bouge au rythme de la chansonnette dans une ambiance totale où même les plus timides se sont insérés inconsciemment sans crainte de stigmatisation. Et avant même de quitter la salle de classe, l'enseignante a proposé d'écrire une comptine sur ce modèle selon lequel tous les vers auront la même rime/ se terminant avec la même lettre. Voici qu'est-ce que cela a généré :

Malak aime la pastèque.

Maram mange la pomme.

- **La bande dessinée**

Ce support a suscité l'interaction de la majorité des apprenants qui se sont réellement appliqués pour faire parler des personnages dans le souci de réussir une tâche commune.

Bien que ce support facilite énormément l'accès au sens, mais la majorité des réponses, en essayant de deviner ce que les personnages disent, étaient en langue maternelle. Cela s'explique par la pauvreté du lexique qu'ont les apprenants face à cette situation, qui ne doit jamais démotiver l'enseignant de langue. Dans cette circonstance, l'enseignante était obligée de faire le transfert et par la suite procéder à un travail de répétition.

Il est à remarquer aussi, que quand la BD est accompagnée par des gestes, ceci facilite démesurément la compréhension. En voici un exemple :

- L'enseignante : *Que dit le papa quand il a quitté la maison ? (*tout en faisant le geste d'au revoir).
- Toute la classe crie : A*u revoir !*

A ce moment-là, nous signalons que c'était extrêmement difficile de gérer la classe car tout le monde voulait prendre la parole.

De leur côté, les apprenants cherchent à tout prix à se procurer les moyens surtout linguistiques pour répondre aux interrogations de l'enseignante en posant des questions les uns aux autres de type :

Comment dit-on ceci ou cela en français ?

Quand la mise en scène arrive (nous avons opté pour la 4ème vignette), ils voulaient tous passer à la fois. Peu à peu, l'enseignante a réussi à réinstaller le calme et les faire passer par binôme. L'un incarne le père, l'autre son fils.

Ce jeu d'initiation, est doublement bénéfique : d'un côté, il a procuré à l'enseignante l'opportunité de mener un travail de correction phonétique. De l'autre côté, le fait de rentrer dans la peau d'un père, qui aura des responsabilités à assurer notamment subvenir aux besoins de sa famille, a beaucoup plu aux enfants. Et cela tout en étant en position d'acteur social ayant affaire a d'autres personnes dans une société si divergente et demandeuse.

- **La virelangue**

Dans un premier temps, l'activité n'a pas bien fonctionné. Désormais, c'est l'enseignante qui mime et aux apprenants de trouver le mot prononcé entre les lèvres de leur maitresse. Cela a apporté ses fruits. Tout le monde lit dans la bouche de l'enseignante et tout en gardant un œil grand ouvert sur le mot écrit au-dessus de l'étiquette qu'il a. Encore une fois, ils n'ont pas pu se tenir en place car il était impossible pour eux de résister au pouvoir d'attraction de cette activité qui les a totalement captivés. Ils étaient tous au bureau, avec un seul objectif en tête : vérifier si le mot que prononce l'enseignante est le sien. Surtout lorsque ils ont appris que chaque

bonne réponse sera récompensé par du chocolat. Nous soulignons que presque la majorité des apprenants ont réussi la tâche.

En voici quelques exemples :

-*Malak : Nino.*

-*Maram : Piano.*

-*Celia : Ta tante.*

-*Mouaad : même maman.*

Pour conclure, nous notons que tous les enseignants interrogés sont convaincus de l'efficacité de ce type d'activités comme outil d'enseignement/apprentissage du FLE. Ils voient en ces activités une situation authentique. Pour eux, ces activités motivent les apprenants dans l'apprentissage et contribuent à atteindre l'objectif général fixé à cet enseignement, c'est-à-dire employer une langue simple à l'intérieur d'une situation bien déterminée.

Pour ce qui est de l'expérience sur les jeux, elle s'est révélée très positive bien qu'incomplète ; les apprenants ont réclamé avec passion les séances de jeux ; impatients à chaque étape du travail de s'y replonger, de découvrir et de créer.

D'après ce que nous avons retenu de cette expérience ludique, il est souhaitable pour un enseignant de langue, lors des situations d'apprentissage, de partir du vécu de l'apprenant surtout de son entourage immédiat pour ne pas l'empêcher d'élargir ses horizons en allant à la découverte de l'Autre à commencer, bien sûr, par son voisin/ camarade de classe.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous rappelons que la finalité de notre travail est de voir si le jeu aide à développer des compétences en FLE chez les apprenants du primaire, montrer également en quoi le recours au jeu facilite-t-il l'enseignement/apprentissage du FLE et d'en sortir avec des propositions et des pistes susceptibles de l'améliorer de quelques manières tout en exploitant pour atteindre cet objectif, le jeu en classe de FLE. Car il faut reconnaitre qu'actuellement, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, peine pour faire des apprenants d'aujourd'hui des acteurs/usagers de la langue française.

Nous nous sommes interrogé sur l'éventuelle introduction du jeu en classe de langue et ce que les activités à caractère ludique peuvent apporter à l'enseignement/ apprentissage du FLE. Cette interrogation nous a amené à formuler des hypothèses selon lesquelles le recours au jeu en classe de FLE aiderait à développer certaines compétences comme il motiverait davantage les apprenants dans l'apprentissage ; il ferait un très bon moyen voire technique d'enseignement qui, judicieusement exploité, aiderait le professeur à atteindre ses objectifs. Il, le jeu, peut rendre les apprenants plus autonomes, un premier pas vers leur socialisation.

Tout au long de notre mémoire, ces hypothèses ont été confirmées. Certes, les enjeux de l'introduction du jeu en classe de français langue étrangère sont de taille mais ses apports considérables dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE sont à prendre au sérieux. Via le jeu, nous pouvons travailler des objectifs de plusieurs types : linguistiques, communicatifs et même culturels.

En réponse à notre problématique de départ portant sur la contribution du ludique dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il s'est avéré que le jeu peut aider à développer des compétences en FLE chez les apprenants du primaire, comme il peut également faire d'eux des acteurs/usagers du français.

Au sujet de la place qu'accordent les concepteurs du programme de la troisième année primaire (l'exemple que nous avons étudié) au jeu, il parait qu'elle est très timide. Mais, cela ne devrait en aucun cas empêcher l'enseignant de faire appel aux jeux quand le moment opportun se présente à lui sous prétexte de perte de temps ou son

inadéquation aux situations d'apprentissage. Il est aussi regrettable, chez certains enseignants, le fait de réduire l'utilisation de l'outil ludique à un certain type d'apprentissage comme celui du lexique. Intelligemment utilisé, nous l'avons déjà dit, le jeu constitue un outil indéniablement prolifique et demeure un instrument, dont l'efficacité n'est pas à prouver, parmi tant d'autres marquant très souvent leur présence dans les maintes façons de faire propres à l'enseignant.

Néanmoins, utiliser le jeu en classe de FLE nécessite une méthodologie bien particulière car enseigner par au moyen du jeu ne consistera pas simplement à soumettre aux apprenants certains jeux de types différents. Dans une approche qui se veut ludique, une bonne exploitation dépendra essentiellement, rappelons-le, de l'aptitude et de la capacité de l'enseignant dans le domaine des quatre régions métaphoriques : le matériel, la structure, le contexte, et surtout l'attitude et de l'enseignant et de l'apprenant car c'est elle qui fait le plus souvent défaut et empêche la réalisation des objectifs.

Notre étude focalisée sur les potentialités du jeu didactique en classe est couronnée par la proposition de quelques pistes didactiques qui auraient pour rôle la rénovation du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous tenons à rappeler que croire en le jeu l'outil miraculeux d'enseignement/apprentissage du FLE et qui peut en effet suffire à lui seul en classe est vain. Son apport en matière d'enseignement des langues, certes n'est plus à démontrer, mais il existe d'autres techniques pouvant contribuer également à un enseignement/apprentissage de qualité. D'ailleurs avec l'éclectisme actuel, le professeur, tenu à respecter les impératifs pédagogiques (programmes et objectifs), est libre de puiser dans n'importe quelle méthodologie d'enseignement/apprentissage de FLE bonne et utile lui semble pour vu qu'elle corresponde à la nature des activités à présenter. Ainsi, l'enseignant prélève dans toutes les méthodologies existantes même ailleurs pour mener ses cours.

Enfin, nous pensons qu'une étude via l'utilisation d'outils méthodologiques complémentaire à l'observation, pourrait aider à une compréhension plus fine des mécanismes mis en jeu dans la mise en place de l'outil ludique en classe. Ainsi, une expérimentation d'un projet pédagogique utilisant un maximum d'outils ludiques

pourrait nous rendre compte de la véritable valeur et de l'utilité de ce moyen didactique si important.

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

Références Bibliographiques

Documents pédagogiques

Document d'accompagnement du programme de français de troisième année primaire, 2011, Alger, Office National des Publications Scolaires

Le guide pédagogique du manuel de français de troisième année primaire, 2011 Alger, Office National des Publications Scolaires

M'Hamsadji Mina, Bezaouche Anissa, Mazouzi Sadjia, 2014-2015, *Mon premier livre de français ; 3e année primaire,* Algérie, Office National des Publications Scolaires

Programme de français de troisième année primaire, 2011, Alger, Office National des Publications Scolaires

Programme de français de quatrième année primaire, 2011, Alger, Office National des Publications Scolaires

Programme de français de cinquième année primaire, 2011, Alger, Office National des Publications Scolaires

Ouvrages théoriques

Brougere, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris. L'Harmattan, *1995*

Caillois, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris. Casterman.1958

Caon, Fabio. Le plaisir dans l'apprentissage des langues : un défi méthodologique. Guerra. Perugia. 2006

Caré, Jean Marc et Francis Debyser. *Jeu, langage et créativité*. Paris. Hachette.19991

Cuq, J.-P. et G., Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble. Grenoble, 2002

Cyr, Paul et Germain Claude. *Les stratégies d'apprentissage*. Clé international. Paris.1998.

De Graeve, Sabine. *Apprendre par le jeu*. Bruxelles. De boek.1996

Apprendre par les jeux, outil pour enseigner. De boek. 2006

Ferran, Pierre. François Mariet et Louis Porcher. *A l'école du jeu*. Bordas pédagogique.Paris.1978

GRANDMONT, Nicole de. *Jeu ludique : conseils et activités pratiques*. Logiques. Québec 1995

Halliwel, Suzanne,. *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Longman. Paris. 1995

Jonnaert, Philippe. Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. De Boek. Bruxelles. 2003

Kervran, Martine. *Enseigner l'anglais avec facilité*. Ed : Bordas.2002

L'apprentissage actif de l'anglais à l'école, Armand Colin.1996

Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre. Logiques. Québec 1995

PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris,Delachaux et Niestlé, 1945;26 ed.1959

Puren, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2008

Rogiers, Xavier. *L'APC dans le système éducatif algérien. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* UNESCO - ONPS, 2006

Siouffi G., D. Van Raemdonck.*100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal Rosny. Paris.1999

Weiss, François. *Jeu et activités communicatives dans la classe de langue : collection pratique pédagogique*. Hachette.1983

Dictionnaire

Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international Paris, 2003

Reuter, Yves et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Réed *:* El Midad. Batna. 2011

Robert, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. France, 2002

Robert, Paul. *Petit Robert*. Print book. Paris.1981-1982

Robert, Paul. *Grand Robert de la langue française*, 2e éd., dirigée par Rey Alain. 2001. 1 CD-ROM compatible PC.

Articles et revues

Bel Abbes, Neddar. « L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives », en ligne : http://www.academia.edu/263 1900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_ historique_ Etat_des_lieux_et_perspectives. [Consulté le : 22/ 08/2015]

Ferhani, Fatima Fatiha. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui*, n°154, 2006/3 (n° 154)

Gérald, Boutin. « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique »,* in Connexions, n°81, en ligne : *2004*/1 (), p. 25-41., 2004

Le français dans le monde. « Recherches et applications : Humour et enseignement des langues », N° spécial, juillet 2002

Le français dans le monde. « Jeu et enseignement du français » numéro spécial. Paris, Larousse.1976

Makhloufi, Nacima. *Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S.* Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 89-100

Silva, Haydée. *La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère.* Synergies Europe n°4-2009 pp.105-117

Thèses et mémoire consultés

Silva Haydée, *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle.* Université de Paris III- Sorbonne Nouvelle, Thèse de doctorat soutenue en 2006

Makhloufi Nacima, *Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.* Université Abderrahmane Mira- Béjaia, Thèse de doctorat soutenue en 2015

Achouri Souad, *Compétences langagières et activités ludiques en classe de FLE.* Université Hadj Lakhdar-Batna, Mémoire de magister soutenu en 2007

Hachani Salaheddine, *Motiver les apprenants par les activités ludiques pour l'apprentissage de la lecture.* Université Hadj Lakhdar-Batna, Mémoire de magister soutenu en 2006

Harrache Sofiane, *Les représentations écolières et les pratiques du ludique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Cas des apprenants de la 4ème année primaire de l'école Bouhfs Mahieddine de Bousselam (W : Sétif).* Université Kasdi Merbah-Ouargla, Mémoire de magister soutenu en 2013

Taghezout Ahlem, *L'activité ludique dans l'apprentissage des mots en français langue étrangère*. Université d'Oran, Mémoire de magister soutenu en 2009

Sitographie

Ana, RODRIGUEZ Seara, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », en ligne : :// www.uned.es/ca-tudela/revista/ n001/ art_8.htm. [Consulté le 02/08/2015]

Henriot, Jacques, « Jeu et développement de l'enfant. » en ligne : « http://www2.aclyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Jeu_et_developpement_de_l-_enfant.pdf. » [Consulté le : 05/09/2015]

Lopez, J. Suso. *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Editions R. Ruiz et al. Granada, 1998.*

Philippette, Thibault. « Réflexions théoriques autour du jeu (vidéo) et de l'apprentissage. » Journées doctorales en Information et Communication (EDSIC) (Louvain-la-Neuve, du 23/05/2011 au 24/05/2011)

Projet Pédagogique. Accueil de loisirs 4/14 ans saison 2011/2012, en ligne : www.rencontresludiques.org [consulté le 17/08/2015]

Silva, Haydée. « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de langue ? », en ligne : https://unam.academia.edu/Hayd%C3%A9eSilva. [Consulté le 12/08/2015]

Unesco (1979). *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*. n° 34.

Annexes

Annexe 01 : Questionnaire destiné aux enseignants

1. Pensez-vous que l'élève s'intéresse à la langue française ?
2. Qu'est-ce que vous entendez par le terme « ludique» ?
3. Pensez-vous que le recours à l'enseignement ludique est :

   Profitable □ Inutile □ Intéressant □
4. Quels liens faites-vous entre le jeu et l'apprentissage ?
5. Recourez-vous aux activités ludiques dans vos pratiques pédagogiques ?

   Jamais □ Parfois □ Souvent □ Très souvent □
6. Quelles sont les pratiques à caractère ludique que vous privilégiez en classe ?
7. Pourquoi recourez-vous à l'activité ludique ?
8. Dans quelle discipline proposez-vous des activités ludiques à vos apprenants ?

   Lecture□ *l'oral*□ *grammaire*□ *vocabulaire*□ *tous les cours*□
9. Est-ce que la pratique des jeux retient l'attention de vos apprenants ?
10. À quel moment du cours proposez-vous l'activité ludique ?

    a. Au début

    b. A la fin

    c. Entre une activité et une autre
11. Comment les élèves perçoivent-ils l'activité ludique ?
12. Considérez-vous les activités ludiques comme facteur de motivation en classe ?
13. Trouvez-vous des difficultés quand vous introduisez une activité ludique en classe ?
14. Selon vous, l'apprentissage par le jeu, mettra-t-il l'élève en position d'acteur social ? Développez !
15. Etes-vous d'accord avec l'introduction des jeux dans vos classes ? Et pourquoi ?
16. Selon vous, comment peut-on améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire en Algérie ?

Annexe 02 : Des figurines

DES RAISINS

UNE POMME

DES CAROTTES

UN CHOU-FLEUR

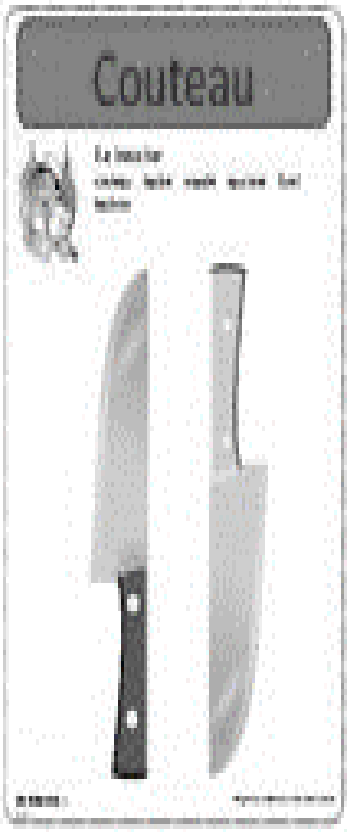
DES POMMES DE TERRE

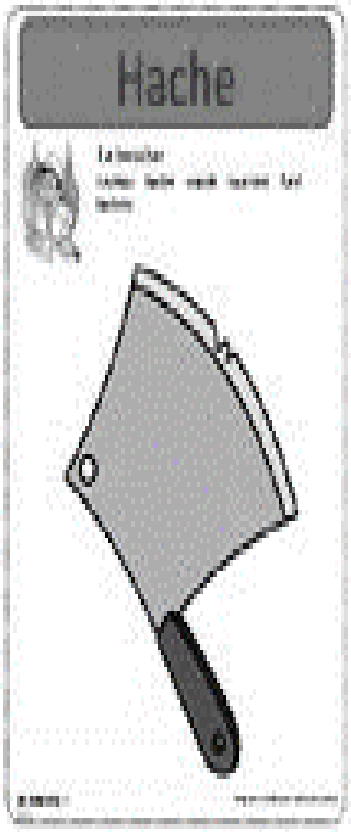
DES TOMATES

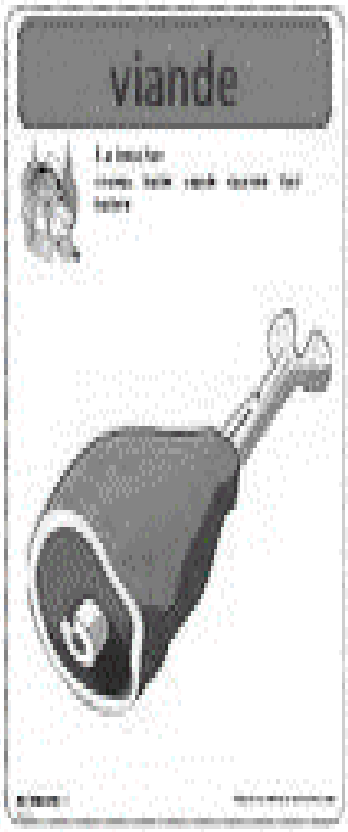
DES COURGETTES

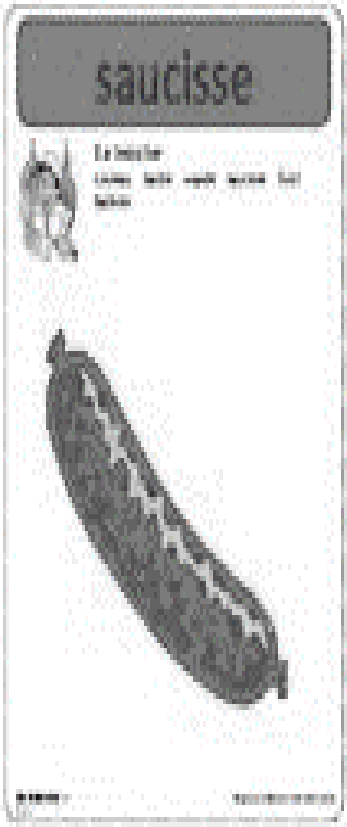
DES BETTERAVES

Annexe 03 : Flashcards

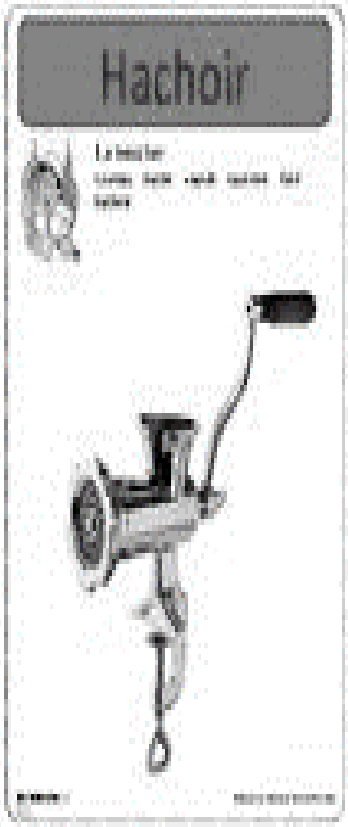

Couteau


Hache

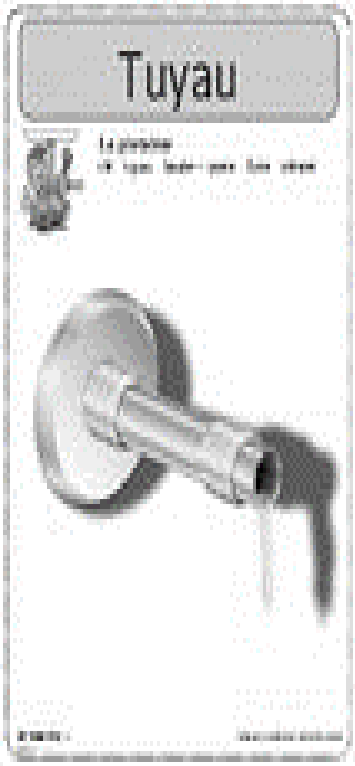

viande


saucisse

Fusil

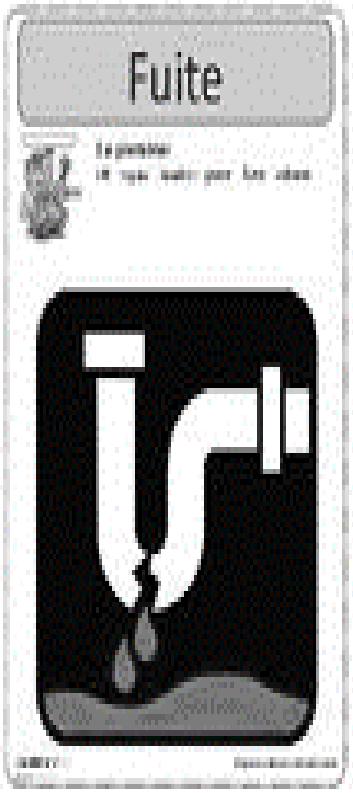

Hachoir

Clé

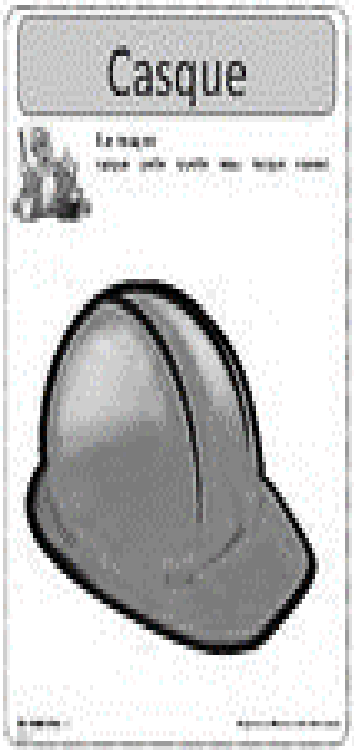

Tuyau

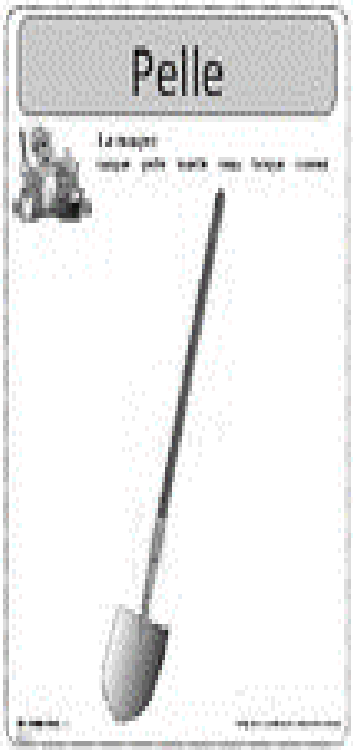
Lavabo

Pince

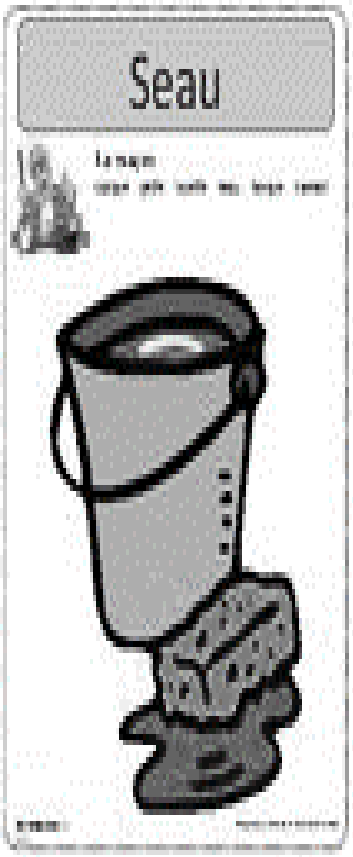

Fuite

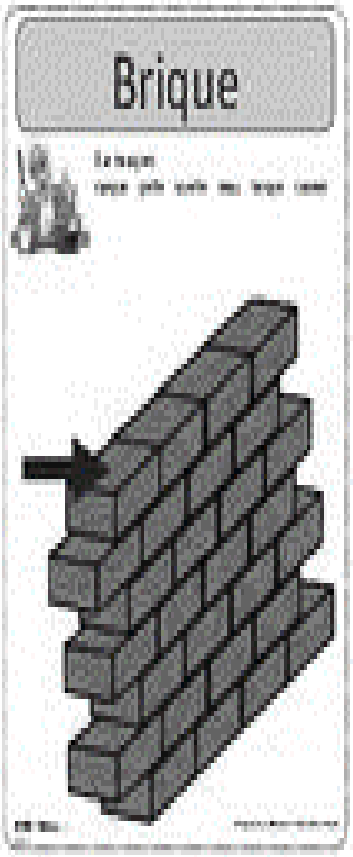
Robinet

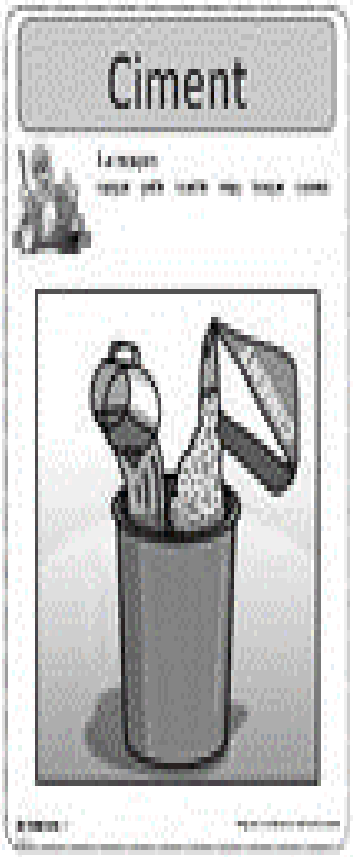

Casque


Pelle

Truelle


Seau


Brique


Ciment

Annexe 04 : Etiquettes/ Mots outils

Arrose
utilise
découpe
prépare
répare

fait
Le
La
maçon
La

Le
La
le
pompier
plombier

jardinier
boulanger
boucher
viande
pain

maison
lavabo
fleurs
casque
répare

fait
Le
La
maçon
La

Le
La
le
pompier
plombier

jardinier
boulanger
boucher
viande
pain

maison
lavabo
fleurs
casque

Pour ma maman que j'aime

Pour ma **maman** que j'aime
j'ai mis dans un poème.
Un « a », un « i », un « m »
un « e » pour dire « je t'aime ! »

Un « a » au chocolat
un « i » à la chantilly.
Un « m » avec de la crème
un « e » très amoureux !

Et j'ai fait un gâteau
que nous mangerons bientôt.
En récitant ce poème
pour ma **maman** que j'aime !

Anny et Jean-Marc Versini

Annexe 06 : Bande dessinée

Didon dîna dit-on de dix dos dodus de dix dodus dindons

Si ma tata tâte ta tata, ta tata sera tâtée

La pipe au papa du Pape Pie pue

Lulu lit la lettre lue à Lili

Ka féfé fè fifi fè fofo fè kafé for fè ?

Ta tante t'attend

Même maman m'a mis ma main dans mon manchon

Nino n'a ni nappe ni nippe

Piano, panier... Panier, piano...

Coco a son cacao si le coq a son coca

L'otarie tarie l'eau

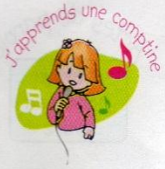
Annexe 08 : Comptines du manuel de la 3e AP

Comptine

C'est la rentrée

Cartable nouveau,
Joli manteau,
Livres, cahiers
et beau plumier ...
Cloche a sonné,
un gros baiser,
Il faut y aller :
C'est la rentrée!

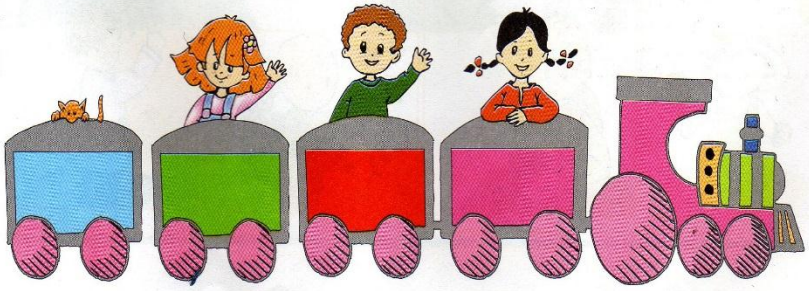
Christian Merveille

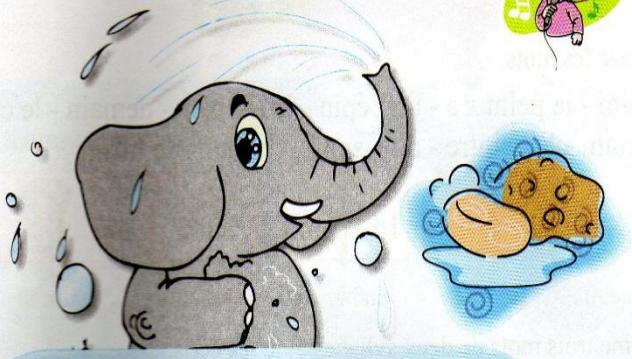


En sortant de l'école

En sortant de l'école
nous avons rencontré
un grand chemin de fer
qui nous a emmenés
tout autour de la terre
dans un wagon doré.

J. Prévert "Paroles"

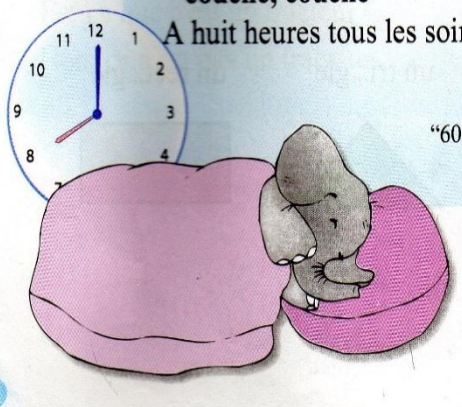




L'éléphant se douche

L'éléphant se douche,
douche, douche
Sa trompe est un arrosoir
L'éléphant se mouche,
mouche, mouche,
Il lui faut un grand mouchoir
L'éléphant dans sa bouche,
bouche, bouche
A deux défenses en ivoire
L'éléphant se couche,
couche, couche
A huit heures tous les soirs.

R.Lichet - A. Marquet
"60 poésies, 60 comptines"
Bayard. Editions.



La soupe aux légumes

Pour la soupe aux légumes
Je vais vous expliquer
Pour la soupe aux légumes
On va faire le marché
Pour la soupe aux légumes
Il faut tout éplucher
La bonne soupe aux légumes
Moi je sais la manger.

Comptines à malices
M. O. Taberlet

Résumé

Ce travail de recherche porte sur la contribution de l'activité ludique dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire aussi bien sur le plan linguistique que cognitif.

Comme tout autre auxiliaire d'enseignement/apprentissage, le recours au ludique en classe de FLE nécessite une méthodologie bien particulière pour pouvoir l'exploiter à bon escient et obtenir ainsi le résultat souhaité. Car combiner jeu et apprentissage n'est pas aisé. Cela demande une bonne connaissance des méthodes d'enseignement des langues étrangères et de ce qui est le jeu surtout lorsqu'on a affaire à un public enfantin qui n'aime que jouer.

A l'issue de cette étude il s'est avéré que le ludique permet d'amener les apprenant vers une plus grande autonomie, une plus grande confiance en soi, une meilleure socialisation et une appropriation plus adéquate des savoirs et savoir-faire tout en s'appuyant sur une motivation plus spontanée. Et que le fait d'espérer avoir des résultats concrets dépend en grande partie d'une bonne connaissance de cette notion complexe de ludique.

الملخص

يتمحور موضوع هذا البحث حول مساهمة المقاربة عن طريق الألعاب في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الابتدائي على المستويين اللغوي والإدراكي المعرفي.

كأي وسيلة من وسائل التعليم، اللجوء الى المقاربة الترفيهية في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية يتطلب منهجية معينة للحصول على النتائج المرجوة. لأنه كما نعلم، التوفيق بين الألعاب التعليمية والتعليم ليس أمرا سهلا. فهو يتطلب المام تام بطرق تعليم وتدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية إضافة الى معرفة معمقة بخصوص مفهوم النشاط الترفيهي و كيفية استغلاله خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالأطفال اللذين همهم الوحيد هو اللعب و فقط.

في ختام هذه الدراسة، تبين بأن النشاطات الترفيهية تساهم بشكل وافر في بناء استقلالية المتعلم في بناء تعلماته، تنمي ثقته بنفسه وتساعده على الاندماج السريع في مجتمع القسم كبداية ثم المجتمع الأكبر. كما أن الحصول على النتائج التي يرجوها الأستاذ من تلامذته مرتبط بشكل كبير بمدى تمكنه و اتقانه لمفهوم اللعب و كيفية توظيفه في قسم اللغة الفرسية كلغة أجنبية.