

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

Université Kasdi Merbah Ouargla  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français  
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla  
Réseau EST

**Thèse de Doctorat ès Sciences**  
pour l'obtention du diplôme de  
**Doctorat de français**  
Option : *Didactique des langues*

Présentée et soutenue publiquement par  
**M. Sofiane Harrache**

**Titre :**

**Fondements et perspectives du ludique dans  
l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien :  
Analyse des manuels et pratiques pédagogiques**

Directeur de thèse :

**Pr. Abdelouheb Dakhia**

Jury :

M. <b>KHENNOUR Salah</b>	Professeur	Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. <b>DAKHIA Ahdelouahab</b>	Professeur	Université Mohammed Khider Biskra	Rapporteur
M <sup>me</sup> . <b>ABADI Dalila</b>	MCA	Université Kasdi Merbah Ouargla	Examinatrice
M. <b>DRIDI Mohammed</b>	MCA	Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M. <b>FAID Salah</b>	MCA	Université Mohammed Boudiaf Msila	Examineur
M. <b>BOURKHIS Mustapha</b>	MCA	Université M-L Debaghine Sétif 2	Examineur

Année universitaire : 2019/2020

**UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
*Département des Lettres et Langue Française*



**Thèse de Doctorat ès Sciences**  
*M. Sofiane Harrache*

**Fondements et perspectives du ludique dans  
l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien :  
Analyse des manuels et pratiques pédagogiques**

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, le Professeur Abdelouhab DAKHIA, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et son soutien sans faille tout au long de ma formation doctorale.

Je voudrais remercier les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'accepter de porter de l'intérêt à mon travail.

Je remercie chaleureusement les responsables de l'école doctorale, le Professeur Foudil DAHOU et le Professeur Salah KHENNOUR, pour leur professionnalisme.

J'adresse également un grand merci aux enseignants, inspecteurs d'éducation et apprenants qui ont participé à cette recherche et ont ainsi permis sa réalisation.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

## DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail :  
A mes chers parents : Bouzid et Rekia,  
Sources de mes joies et secrets de mes  
libertés.

A la femme de ma vie, Imane,  
pour sa patience et ses perpétuels  
encouragements.

A mon fils Yolane qui m'a tant appris sur le  
jeu.

A tous les membres de ma famille.  
À mes amis, collègues et tous ceux  
en qui j'ai trouvé un  
soutien.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>01</b>
-----------------------------------	-----------

### PREMIÈRE PARTIE

#### EXPLORATION DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DU LUDIQUE

##### PREMIER CHAPITRE

<b>CADRE THÉORIQUE : LE LUDIQUE.....</b>	<b>17</b>
I.1.1. Approche conceptuelle du ludique.....	19
I.1.2. Jeu à travers les âges et les cultures.....	28
I.1.3. Théories, fonctions et effets du ludique.....	33

##### DEUXIÈME CHAPITRE

<b>ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE LANGUE : PISTES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES.....</b>	<b>55</b>
I.2.1. Penser l'introduction du ludique .....	57
I.2.2. Eléments de la pédagogie du ludique en classe de langue .....	72

##### TROISIÈME CHAPITRE

<b>LE LUDIQUE A L'ÈRE DU RENOUVEAU DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE.....</b>	<b>88</b>
I.3.1. Le ludique à la croisée des approches didactiques et des démarches pédagogiques.....	90
I.3.2. Le potentiel des activités ludiques en classe de FLE.....	109
I.3.3. Pour une exploitation pédagogique efficace de l'activité ludique .....	121

### DEUXIÈME PARTIE

#### LE LUDIQUE EN CLASSE DE FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN

##### PREMIER CHAPITRE

<b>LE LUDIQUE AU CŒUR DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE .....</b>	<b>127</b>
II.1.1. Politiques éducatives et enseignement du français.....	129

II.1.2. Regards sur l'enseignement du français : enjeux et perspectives.....	133
II.1.3. Réforme de l'enseignement du français : tournants majeurs et problématiques multidimensionnelles.....	139
II.1.4. Représentations du ludique dans les instructions officielles .....	152

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ANALYSE DES MANUELS DE FRANÇAIS DANS UNE PERSPECTIVE**

<b>LUDIQUE.....</b>	<b>160</b>
II.2.1. Description, structure et analyse des manuels de français .....	162
II.2.2. Analyse des activités ludiques proposées .....	177

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À PROPOS DE L'INTÉGRATION DU LUDIQUE .....**

<b>.....</b>	<b>226</b>
II.3.1. Enquête auprès des enseignants de français.....	228
II.3.2. Analyse des données.....	231

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **OBSERVATION DES PRATIQUES DU LUDIQUE EN CLASSE DE FLE ....**

II.4.1. Observation de classe.....	254
II.4.2. Description, analyse et interprétation des résultats .....	259

<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>313</b>
---------------------------------	------------

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>322</b>
---	------------

<b>ANNEXES.....</b>	<b>334</b>
---------------------	------------

## **TABLE DES MATIÈRES**

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## Introduction générale

Ce travail se veut une contribution aux recherches menées dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il consiste plus précisément à problématiser la question de l'intégration des activités ludiques en classe de langue, et vise à s'interroger sur les fondements théoriques et les rapports entre le ludique et la didactique des langues étrangères, d'une part, et à saisir les principaux enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien dans une perspective ludique, de l'autre.

Dans le contexte algérien, l'école et le système éducatif doivent faire face à des enjeux majeurs, car les progrès et le développement économique et social de notre pays dépendent en grande partie de l'école. L'édifice éducatif algérien doit être la pierre angulaire de la société ; sa mission est sacrée, il doit permettre aux apprenants de relever les nombreux défis du XXI<sup>e</sup> siècle pour faire face aux bouleversements économiques, aux mutations sociales et aux progrès technologiques que connaît le monde. L'école est le reflet des normes sociétales et une source d'aspiration au progrès et à la modernité ; elle a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les apprenants, et de faire des adultes autonomes, responsables et doués de raison.

Parallèlement, la didactique et la pédagogie ont changé et évolué constamment au fil du temps, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, en s'inscrivant résolument dans une perspective cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage. Cette révolution didactique et pédagogique a insufflé un nouveau dynamisme au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. L'accent mis sur les enjeux de l'enseignement de cette langue à l'école primaire a favorisé la prise de conscience de l'intérêt à agir ensemble et de la stricte nécessité de se mobiliser pour assurer aux apprenants une instruction de base solide et suffisante en les encourageant à progresser avec assurance dans leur carrière.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues aux jeunes apprenants constitue un enjeu de première importance, de même que dans tous les autres pays du monde ; il suscite progressivement un intérêt grandissant dans l'ensemble de l'Algérie ; par conséquent, il est considéré comme un axe central dans la réforme du système éducatif engagée en 2003. Selon Fatiha Fatma Ferhani, la focalisation sur les langues étrangères a été « *perçue et considérée comme un symbole de changement dépassant*



*le seul cadre scolaire, au moment où l'Algérie, après une décennie tragique, revenait sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale. »<sup>1</sup>*

Par ailleurs, les difficultés rencontrées par les apprenants résident non seulement dans le fait qu'il n'existe pas encore de politique harmonisée dans ce secteur, mais aussi dans le changement brutal de méthodologie. Pratiquement, les différentes réformes engagées dans ce secteur tendent surtout à camoufler les symptômes plutôt qu'à soigner un mal dont il reste à affiner le diagnostic. De manière plus explicite, dans le monde de l'enseignement traditionnel, l'enseignant propose des contenus et des exercices structuraux dont les apprenants perçoivent mal la signification et le sens.

Aujourd'hui, nous assistons à une restructuration généralisée des systèmes éducatifs. L'école algérienne a rejoint ce mouvement mondial en adoptant l'approche par compétences ; elle a fait appel à cette pédagogie qui s'est développée dans de nombreux pays, comme l'a constaté il y a près de 20 ans Philippe Jonnaert : « *Les approches par compétences influencent les concepteurs des programmes d'études actuels dans bon nombre de pays.* »<sup>2</sup> Cette dynamique éducative a entraîné de nouvelles orientations méthodologiques et une redéfinition des principes pédagogiques opérant une rupture complète avec les pratiques du passé en vue de perfectionner la qualité des apprentissages et de lutter contre l'échec scolaire des apprenants. Ces changements se sont opérés au niveau des contenus pédagogiques des programmes d'enseignement, des manuels scolaires et des démarches d'enseignement/apprentissage afin de répondre aux besoins des apprenants, aux attentes des intervenants pédagogiques et aux préoccupations de la société.

D'une façon générale, la réforme de 2003 a apporté une nouvelle conception pédagogique, celle de l'enseignement/apprentissage basé sur le développement des compétences avec un dispositif fondé sur l'auto-construction des savoirs de l'apprenant. Afin de tenter de rectifier le tir et de rentabiliser l'enseignement/apprentissage du français, l'institution éducative algérienne s'est engagée à

---

<sup>1</sup> FERHANI F.-F., « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb*, n° 156, Ed. Armand Colin, Paris, 2006, p. 12.

<sup>2</sup> JONNAERT Ph., *Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique*, Coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 07.

réaménager l'organisation des contenus et des démarches d'enseignement en accordant une importance particulière à la mise en situation des apprentissages. En fait, l'application de ce nouveau dispositif, basé sur l'intégration des savoirs, nécessite de la part des enseignants la mise en place de nouvelles stratégies dans leurs pratiques de classe et la planification des ressources pédagogiques en proposant des situations plus motivantes, plus appropriées et plus authentiques.

Il est donc essentiel de souligner l'urgence de repenser et de renouveler les pratiques, les actions et les démarches pédagogiques selon les principes définis par l'approche par compétences de manière à faire la classe autrement, à lutter contre la monotonie des pratiques et à nourrir la créativité des apprenants. Dans cette optique, il revient aux enseignants de créer les conditions favorables assurant la participation et l'activité des apprenants comme l'a noté François Weiss : « *Il faut donc les initier à des techniques de libération de l'expression orale et écrite, en leur proposant des activités qui leur permettent de dire ou d'écrire des choses qui les impliquent, qui leur sont personnelles. Il ne s'agit pas simplement d'exercices pour faire fonctionner la langue, il s'agit de « communiquer », de dire quelque chose de soi et de s'intéresser à ce que les autres ont à dire, bref il s'agit de développer une compétence de communication et aussi une confiance de communication.* »<sup>3</sup>

L'idée de cette recherche s'est fait jour lors de notre expérience professionnelle en tant qu'enseignant de français à l'école primaire en 2010/2011. Durant cette année, nous avons eu l'occasion d'exploiter les activités ludiques proposées dans les trois manuels de français. La prospection dans ce domaine pourrait permettre d'examiner méthodiquement les orientations didactiques et les pratiques pédagogiques, et de comprendre les raisons qui font obstacle à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Conscients de la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques en prenant en compte l'intégration du ludique en classe de langue, nous avons voulu mener une recherche plus approfondie sur ce sujet.

Cette recherche se situe dans la continuité du travail de recherche mené en magistère que nous avons intitulé : « *Les représentations écolières et les pratiques du ludique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Cas des apprenants de la 4<sup>e</sup>* »

---

<sup>3</sup> WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Coll. Pratiques de classe, Ed. Hachette, Paris, 2002, p. 15.

*année primaire de l'école Bouhfs Mahieddine de Sétif.* »<sup>4</sup> Conscient de la complexité et de l'ampleur de cet objet d'étude, nous nous sommes contenté de définir quelques notions et concepts de base afin de construire un cadre théorique adéquat à notre problématique de recherche. De plus, cette étude est basée sur une analyse d'un corpus composé des activités ludiques proposées dans le manuel de français de la 4<sup>e</sup> année primaire, d'une part, et des données recueillies par le biais de questionnaires destinés aux enseignants et de fiches d'observations, de l'autre.

En Algérie, très peu de travaux de chercheurs ont développé cet axe de réflexion sur les modalités d'intégration, les impacts ainsi que les enjeux de l'exploitation pédagogique des activités ludiques en classe de FLE. Le présent travail est né du désir de s'engager dans la voie d'une recherche dont la perspective est didactique. Il suggère quelques pistes de réflexion exposant tous les éléments clés en vue d'aider à mieux planifier et intégrer les activités ludiques en classe de langue. L'inscription de notre sujet de recherche est orientée par le souci et la volonté de proposer une réflexion sur les avantages potentiels de l'outil ludique en classe de langue du point de vue psychosociologique, cognitif et didactique, et d'explorer davantage le domaine ludique dans une perspective pédagogique afin d'apporter des réponses fiables aux interrogations des enseignants désireux de parfaire leurs pratiques de classe.

Apprendre par le jeu est un sujet qui anime les professionnels de l'éducation depuis l'aube de la civilisation. Nous avançons à l'instar de Bernard Golse que « *l'importance du jeu et de son rôle structurant dans le développement de l'enfant ne fait de doute pour aucun des auteurs qui se sont penchés sur l'ontogenèse psycho-affective et cognitive.* »<sup>5</sup> La présente recherche relative à l'exploitation des jeux en classe de FLE s'inscrit dans la logique des approches par compétences et de la pédagogie de l'intégration ; elle tend à apporter une nouvelle conception d'enseignement/apprentissage visant au développement des compétences de communication grâce au ludique et en tenant compte non seulement des normes

---

<sup>4</sup> Harrache S., *Les représentations écolières et les pratiques du ludique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Cas des apprenants de la 4<sup>e</sup> année primaire de l'école Bouhfs Mahieddine de Sétif* (Mémoire de magistère, Sous la direction de : DAKHIA A., université Kasdi Merbah de Ouargla, 2011-2012).

<sup>5</sup> GOLSE B., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Compléments sur l'émergence du langage*, Coll. Médecine et psychothérapie, Ed. E. Masson, Paris, 2008, p. 222.

pédagogiques et des ressources didactiques, mais aussi du partenariat pédagogique constitué de l'enseignant et de l'apprenant.

Depuis longtemps, le ludique et la langue sont intimement liés dans l'esprit des enseignants, comme pour une bonne partie de pédagogues. L'idée commence à faire son chemin, de nombreux travaux didactiques et pédagogiques ont exploité le rapport entre ces deux notions. Néanmoins, il faut signaler le manque d'ouvrages de référence examinant en détail le potentiel des outils ludiques en classe de langue étrangère. Selon Haydée Silva et Mathieu Loiseau : « *Il existe encore relativement peu de travaux théoriques sur les avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues en général, et notamment celui des langues étrangères ou secondes en particulier.* »<sup>6</sup>

Il faut rappeler les nombreux débats portant sur le rôle que l'enseignant doit jouer et aux fonctions qu'il doit assumer dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue en faisant appel à des pratiques pédagogiques motivantes. A ce stade, il existe différentes manières d'assouplir la classe et de rendre cet apprentissage plaisant ; le ludique en fait partie. Cet outil s'est imposé dans le quotidien des classes comme un moyen d'enseignement/apprentissage favorisant l'épanouissement optimal des potentialités des apprenants. A cet égard, se référer au jeu et à l'action libre, c'est privilégier l'apprentissage dans le respect des rythmes et des différences individuelles.

L'obstacle auquel l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se trouve confronté aujourd'hui est dû non seulement au foisonnement d'orientations méthodologiques mais aussi au choix et à la mise en œuvre de méthodes, de supports et d'outils pédagogiques ; de plus, « *la rigidité des situations, le conformisme des personnages avec leur vocabulaire limité contraignant enfermaient les élèves dans un monde où ils ne sentaient rien et dont ils ne voulaient plus.* »<sup>7</sup> Autrement dit, c'est la manière d'articuler les activités d'apprentissage avec les objectifs et les modalités de mise en œuvre qui rend la tâche de l'enseignant difficile en particulier dans le cadre de la mise en œuvre des programmes.

---

<sup>6</sup> SILVA H. et LOISEAU M., « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues », in *Recherches et applications, Le français dans le monde*, n° 59, Ed. CLE International, Paris, 2016, p. 11.

<sup>7</sup> AUGE H., BOROT M.-F. et VIELMAS M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Coll. Le français sans frontières, outils pédagogiques, Ed. CLE International, Paris, 1989, p. 03.

La vie scolaire en Algérie est prise dans un engrenage privilégiant l'inculcation des savoirs émiétés, les pratiques routinières, l'échantillonnage des connaissances et leur accumulation. Par conséquent, les apprenants sont manifestement incapables de se débrouiller dans une situation de communication en français ; ils ne manifestent aucun intérêt pour le cours de français. Ce constat alarmant a incité les responsables à engager une réforme de grande ampleur au cours des dix dernières années dans le but de répondre aux besoins langagiers et culturels des apprenants et de trouver des réponses pédagogiques fiables aux problèmes de l'enseignement du français.

Il semble désormais que de nouvelles voies sont possibles et que, par exemple, l'usage des activités ludiques puisse être une démarche efficace pour l'enseignement/apprentissage de cette langue. Ce travail vise à répondre à ces nouvelles préoccupations en proposant un apprentissage plaisant, sans peine, interactif et coopératif. L'enseignement du français à l'école primaire nécessite une méthode adaptée au contexte algérien ainsi que des interventions efficaces respectant les différents processus d'apprentissage.

Dans la littérature didactique, le sujet de l'apprentissage par le jeu a fait couler beaucoup d'encre, et ce travail apporte probablement une modeste pierre à l'édifice de la réflexion. De nombreuses recherches et théories affirment que l'apprentissage par les jeux est l'un des traits fondamentaux de l'espèce humaine. Dans ce sens, cette réflexion a pour dessein de mettre en perspective l'exploitation des documents et des activités ludiques en classe de langue en confrontant les différentes démarches théoriques et les pratiques issues de différents champs scientifiques (anthropologie, science de l'éducation, psychologie, didactique, etc.), car comme l'affirme Philippe Blanchet, cette « *interdisciplinarité effective est souhaitable [...] elle enrichit le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés ; elle dynamise et renouvelle la recherche.* »<sup>8</sup>

Le présent travail s'inscrit de plain-pied dans une perspective transdisciplinaire. Il s'aventure dans une problématique nouvelle et complexe et tente d'examiner une pratique pédagogique, le ludique, à travers une étude théorique et exploratoire. Il puise sa légitimité, ses idées et ses pistes de réflexion, d'analyse et

---

<sup>8</sup> BLANCHET Ph., « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », In BLANCHET Ph. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, Paris, 2011, pp. 71-72.

d'action dans les différents domaines d'étude afin d'explorer l'univers ludique en interrogeant les différents rapports qui se tissent entre l'enfant, l'apprentissage d'une langue étrangère et les pratiques du ludique. Pour la très grande majorité des didacticiens, la problématique de l'introduction des jeux en classe de langue ne peut, en aucun cas, se dispenser des apports de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Les principales questions de recherche à la base de cette étude sont les suivantes :

- Quelle est la place du ludique dans les théories de l'enseignement/apprentissage du FLE ?
- Quel est le discours didactique de l'Institution Educative Nationale sur la dimension ludique de l'enseignement/apprentissage de cette langue ?
- Comment cette dimension apparaît-elle à travers les programmes officiels et les manuels scolaires de français ?
- Comment les enseignants algériens perçoivent-ils l'intégration du ludique en classe de FLE ?
- Dans quelle mesure la dimension ludique peut-elle fournir un cadre de communication en situation d'apprentissage du FLE pouvant favoriser le développement des compétences des apprenants ?

Tous ces questionnements constituent la matière de notre réflexion et orientent notre recherche. C'est dans le cadre de cette problématique que s'entrecroisent les théories et les pratiques de classe et que la dimension dite « ludique » se constitue un véritable domaine et ne se réduit pas à un simple « gadget pédagogique » ayant pour seul objectif de proposer aléatoirement des jeux.

En nous appuyant sur des théories et des approches didactiques, nous faisons l'hypothèse que le ludique n'est pas un artifice superflu, mais bien une activité d'apprentissage pouvant fournir un cadre de communication authentique et contextualisé en classe de FLE et développer chez l'apprenant algérien des attitudes positives et des comportements indispensables à l'apprentissage du français langue étrangère.

De plus, notre deuxième hypothèse porte sur l'idée que les activités ludiques, proposées dans les manuels de français et pratiquées en classe de FLE au cycle primaire algérien, pourraient offrir des situations-problèmes complexes et significatives amenant les apprenants à acquérir de nouveaux savoirs, à agir, à partager, à collaborer et à échanger, d'une part, et à développer des compétences en compréhension et en production à l'oral et à l'écrit, de l'autre.

Les difficultés des apprenants sont liées non seulement au choix de supports exploités en classe de langue mais aussi aux pratiques pédagogiques des enseignants qui se révèlent inappropriées au contexte algérien ; ce qui implique qu'il existe d'autres démarches d'enseignement/apprentissage plus ludiques permettant de surmonter un certain nombre d'obstacles et ainsi de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. La troisième hypothèse de recherche concerne l'influence des jeux sur la construction des apprenants-acteurs dans le contexte scolaire algérien. Plus particulièrement, ces apprenants-joueurs, placés dans des situations ludiques, deviennent des acteurs de leurs apprentissages et apprennent à réaliser des tâches dans d'autres contextes sociaux.

La complexité de cet objet d'étude et l'ampleur de notre échantillon nous ont amené à limiter notre corpus. Notre choix s'est porté sur le cycle primaire, car il représente la période des apprentissages fondamentaux d'une langue étrangère. A cet âge, les apprenants sont plus réceptifs aux apprentissages et possèdent plus de capacités à apprendre et à maîtriser une langue étrangère.

A ce stade, plus l'apprentissage est précoce plus les apprenants peuvent se fondre dans une autre langue et dans une autre culture. Cela est dû à la plasticité du cerveau et des organes phonatoires de l'enfant et à ses capacités d'imitation et de mémorisation ; de plus, l'apprenant du primaire est curieux, plus motivé et capable d'investir dans le processus d'apprentissage ses goûts, ses plaisirs, ses aspirations, ses fantasmes et sa fantaisie.

Cette réflexion n'est pas nouvelle, elle connaît un regain d'intérêt aujourd'hui en didactique des langues. Après un éclairage théorique sur la problématique et les enjeux de l'intégration des activités ludiques en classe de langue au cycle primaire, nous proposons une analyse globale de notre corpus constitué des manuels de français et des données recueillies par le biais de questionnaires et de fiches d'observation.

Dans ces analyses, nous tenons compte des caractéristiques méthodologiques et des prescriptions des instructions officielles, des manières d'enseigner et d'apprendre, des impératifs de la réforme et des finalités de l'enseignement de cette langue sans oublier les deux acteurs de l'action pédagogique.

La méthodologie privilégiée est mixte, combinant des analyses quantitatives avec des analyses qualitatives. Dans ce sens, les acquis théoriques constituent un éclairage fructueux pour nos analyses.

Cette recherche de type analytique consiste à décrire et à analyser, sous un angle didactique et pédagogique, les documents officiels, plus particulièrement les contenus pédagogiques des programmes de français afin d'examiner la dimension ludique. Autrement dit, nous nous interrogeons sur la manière dont ces documents officiels du Ministère de l'Education intègrent la dimension ludique.

Pour inscrire ces activités dans un cadre de référence officiel, nous nous proposons d'analyser les trois manuels de français en tenant compte de leur forme, des contenus à enseigner, des choix didactiques et méthodologiques retenus dans les nouveaux programmes, des principes et des orientations de la réforme.

Afin de clarifier la place réservée par l'institution éducative algérienne à l'aspect ludique, nous analysons, plus particulièrement, les activités ludiques proposées dans les trois manuels de français selon une approche constructiviste considérant le plaisir de jouer, le second degré de l'activité, la liberté de choisir et de décider, la compétition et l'incertitude de la fin comme éléments qui peuvent capter l'intérêt des apprenants et susciter leur motivation et leur implication dans l'apprentissage de la langue étrangère. Nous tenons compte des compétences à développer et des objectifs assignés à chaque niveau d'enseignement.

De plus, une enquête par questionnaires sera menée auprès du public d'enseignants afin d'explorer les représentations de ces praticiens à propos de l'intégration des jeux en classe de langue. Nous essayons de confronter les pratiques pédagogiques des enseignants aux orientations didactiques et pédagogiques mises en œuvre pour l'enseignement du français. Nous pensons qu'une analyse des perceptions des enseignants à propos de l'impact et des modalités de mise en œuvre de ces jeux en classe de langue serait d'une grande importance, car elle permet d'identifier ces



pratiques du ludique et d'en comprendre les raisons qui motivent la présence ou l'absence de ces activités.

Enfin, l'observation directe de séances de français apparaît comme un outil privilégié pour appréhender au plus près la manière dont les apprenants construisent leurs apprentissages par le biais des situations et des tâches ludiques à accomplir. Ces observations seraient d'une grande utilité pour mesurer la place accordée pratiquement aux activités ludiques et pour mieux comprendre le fonctionnement et les modalités pédagogiques de mise en œuvre. L'analyse des données recueillies par le biais de fiches d'observation constitue la dernière démarche pour mesurer l'efficacité et l'impact des activités ludiques exploitées en classe de FLE sur les apprentissages des apprenants.

La présente recherche se veut une contribution modeste à la compréhension des processus et mécanismes en jeu pouvant amener les apprenants algériens à mieux apprécier et à aimer cette langue, d'une part, et à développer leurs compétences communicatives dès les premières années d'apprentissage, de l'autre. Nous espérons contribuer, à travers la réalisation de notre projet de recherche, à problématiser les articulations entre les théories et les pratiques afin de mettre en lumière les effets de l'intégration de l'activité ludique sur le processus d'enseignement/apprentissage et sur le développement affectif, cognitif, langagier et social de l'apprenant.

Notre intention a pour ambition d'apporter des éléments de réponse à la réflexion didactique sur le jeu en nous efforçant de décrire et d'expliquer comment les apprentissages s'effectuent en classe de langue. Par cette recherche, nous voulons ancrer une approche pédagogique basée sur l'exploitation du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien jugé insuffisant en amenant les enseignants à s'approprier des démarches nouvelles.

Ce travail s'adresse plus particulièrement aux enseignants de français langue étrangère qui désirent enrichir leurs pratiques pédagogiques et rendre leur enseignement plus dynamique et plus interactif par la mise en place des situations de communication ludiques dans une dynamique centrée sur l'autonomie de l'apprenant. Nous voulons également montrer comment les activités ludiques peuvent constituer des outils considérables pour l'apprentissage d'une langue étrangère, quand les

apprenants sont encouragés dans le contexte de l'école à accomplir des tâches ludiques en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs expériences antérieures.

Compte tenu de la complexité de notre objet de recherche, ce travail se déroule en deux parties principales.

La première partie, intitulée « *Exploration didactique et pédagogique du ludique* », présente le cadre conceptuel de la recherche permettant de penser la conception et l'intégration des activités ludiques en classe de langue. Elle développe une réflexion structurée autour de l'introduction du ludique, problématique et bien souvent non problématisée, en présentant les fondements théoriques auxquels nous ferons appel pour l'analyse des données recueillies. Elle tend à clarifier les concepts et les notions clefs qui alimentent cette réflexion en nous appuyant sur une littérature scientifique de base abordant des approches didactiques et pédagogiques contemporaines en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

Le premier chapitre met la pensée du ludique au centre de la réflexion et tend à examiner les évolutions de la notion du jeu dans l'ensemble des domaines scientifiques, avec une attention plus particulière sur la didactique et la pédagogie. Ce chapitre propose une lecture inédite des liens entre les jeux et les apprentissages scolaires croisant des approches cognitivistes, constructivistes, interactionnistes ainsi que des perspectives didactiques et pédagogiques.

Le deuxième chapitre tente d'expliquer ce qu'est le jeu en classe de langue en explorant des pistes didactiques et pédagogiques afin de permettre l'émergence d'une pensée sur l'exploitation de ces activités. Il a pour objectif de susciter des questionnements profonds sur la légitimité scientifique et la pertinence de cet outil, d'une part, et de penser le potentiel éducatif du jeu en classe de langue en proposant des solutions concrètes aux problèmes soulevés, de l'autre.

Le troisième chapitre présente les principaux concepts et fondements théoriques concernant la problématique de l'introduction du ludique en classe de langue dans le cadre de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle. Sous l'angle de la didactique et de la pédagogie, ce chapitre explique, d'abord, les conditions et les enjeux spécifiques de l'utilisation des jeux en classe de langue,

ensuite, les difficultés de leur mise en œuvre, enfin, leur rôle et leur utilité en tant que vecteurs d'apprentissage d'une langue étrangère.

La deuxième partie, intitulée « *Le ludique en classe de FLE au cycle primaire algérien* », vise la réalisation concrète de ce projet de recherche. L'analyse des programmes officiels et des manuels de français permet de mesurer, de manière qualitative, la place et l'impact des activités ludiques proposées sur les apprentissages des élèves. De plus, l'analyse des données recueillies par le biais de questionnaires et de fiches d'observation permet d'explorer les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants de français et de s'intéresser aux raisons qui motivent la présence ou l'absence de ces activités dans les situations d'apprentissage.

Le premier chapitre brosse un tableau concis suffisamment indicatif de la réforme du système éducatif et des exigences auxquelles l'école algérienne est confrontée. Nous prenons soin de développer plus particulièrement les questions ou points qui se révèlent cruciaux pour l'enseignement du français en tenant compte des renouvellements méthodologiques et pédagogiques. Nous tentons d'analyser lucidement les orientations méthodologiques exposées en détail dans les documents officiels afin de vérifier la place réservée à l'aspect ludique dans les contenus pédagogiques des programmes de français du cycle primaire.

Dans le deuxième chapitre, il sera question d'analyser le contenu des manuels afin d'examiner la place accordée à la dimension ludique. Ce contenu est constitué d'activités ludiques regroupées en catégories selon leurs caractéristiques et contenus. Nous nous interrogeons sur les effets possibles de ces activités et tâches ludiques sur la mobilisation des savoirs, des capacités et des stratégies des apprenants, d'une part, et sur le développement de leurs compétences, de l'autre.

Le troisième chapitre concerne le point de vue des enseignants sur l'intégration des activités ludiques et sur les modalités et les démarches pédagogiques de mise en œuvre. Le but de cette démarche est de mettre en évidence la diversité des représentations, de tenter de les interpréter et de relativiser l'impact de ces représentations sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Le quatrième chapitre se veut à la fois un outil de réflexion et d'action en faisant la description des différentes stations pédagogiques et des tâches ludiques accomplies en classe. Nous présentons le déroulement des séances, puis nous exposons et nous analysons les données recueillies. Notre ambition est de dégager les aspects affectifs, motivationnels, cognitifs et comportementaux qui entrent en jeu dans cette exploitation et de saisir davantage les enjeux didactiques, pédagogiques et sociaux.

**PREMIÈRE PARTIE**

**EXPLORATION DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE  
DU LUDIQUE**

## **Introduction de la première partie**

S'inspirant davantage de l'anthropologie, de la psychologie cognitive, des sciences de l'éducation et de la didactique des langues étrangères et secondes, cette première partie tente d'inscrire la problématique de l'intégration des activités ludiques en classe de langue dans le mouvement général du renouveau en éducation en adoptant un point de vue interdisciplinaire. Elle fait le point non seulement sur les processus cognitifs et les mécanismes d'apprentissage sollicités lors de l'exploitation de ces activités mais aussi sur les fonctions et les apports du ludique dans le processus de la communication pédagogique en classe de langue étrangère. Cette partie comprend trois chapitres consacrés au cadre théorique de notre recherche.

Le premier chapitre présente une synthèse des théories du jeu afin de permettre au lecteur d'acquérir une vue d'ensemble de l'évolution des jeux. Il traite la question des représentations générales des jeux et propose d'apporter un éclairage utile abordant la plupart des questions théoriques et pratiques que l'on peut se poser à ce sujet en vue de penser l'introduction des activités ludiques en classe de langue.

Le deuxième chapitre tient compte des travaux de recherche qui se sont attachés à saisir ce qu'est un jeu en didactique des langues. Nous interrogeons certains aspects de cette activité en lien avec les théories de la cognition afin de saisir son rôle dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et dans le développement des compétences de communication. Tenir compte aujourd'hui de la question du ludique en didactique des langues étrangères, c'est chercher à comprendre pourquoi et comment le ludique a pu devenir l'objet d'un questionnement didactique.

Le troisième chapitre tente de penser l'activité ludique dans une visée d'apprentissage des langues. Il a la particularité et l'originalité de promouvoir une meilleure articulation entre les jeux, les orientations didactiques sous-jacentes, les styles et les stratégies d'apprentissage. Il veut apporter une contribution constructive à la compréhension des processus et fondements didactiques en montrant les compétences à développer chez les apprenants et les ingrédients responsables du succès des jeux dans le cadre de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle.

**PREMIER CHAPITRE**

**CADRE THÉORIQUE : LE LUDIQUE**

## **Introduction**

En s'investissant dans un univers ludique et pédagogique, les chercheurs prennent conscience de la complexité et de la richesse de cet objet de recherche. L'objectif de ce chapitre n'est pas de considérer toutes les théories et les idées possibles mais d'envisager la question du jeu sous des rapports différents afin d'être en mesure de présenter des éléments utiles à notre recherche et retenir une définition pertinente revêtant les caractéristiques de base de l'acte de jouer. Ce chapitre est divisé en deux sections.

La première section présente le concept de ludique tout en précisant ses caractéristiques, puis elle dresse un survol historique non exhaustif de l'émergence de cette notion à travers les âges en vue de garantir une plus grande facilité de lecture des différents jalons marquant l'histoire des jeux. La prise en compte de l'évolution des diverses manifestations du jeu dans les différentes cultures permet de mieux comprendre l'intérêt accordé à ces pratiques dans la vie de l'homme, dans sa société et dans les systèmes scolaires au fil du temps.

Au-delà de la définition usuelle de ce qu'est le jeu, ce chapitre expose progressivement d'autres approches proposant tour à tour un regard historique, anthropologique puis sociologique pour saisir la dimension sociale et culturelle de la notion étudiée. Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté d'appréhender le jeu en l'abordant sous des angles variés ; d'autres spécialistes l'ont étudié sous un angle psychologique pour exploiter son caractère affectif, cognitif et éducatif.

La deuxième section suggère quelques pistes de réflexion supplémentaires pour saisir les différents types de jeux et réfléchir à leurs spécificités en tant qu'outils potentiels à la construction de nouvelles compétences. Ces considérations constituent quelques-unes des pierres angulaires de l'édifice didactique et pédagogique qu'est l'approche du ludique.

Ces différents points seront repris dans la partie pratique pour voir si les différentes activités proposées dans les manuels de français et exploitées en classe de langue remplissent les conditions et les paramètres inhérents à une activité ludique.



### **I.1.1. Approche conceptuelle du ludique**

Afin de justifier le choix des différents axes de recherche, il paraît essentiel de mettre en avant la nécessité de préciser ce que signifie le ludique. Il convient de se référer essentiellement à des écrits théoriques abordant les définitions, les caractéristiques et les typologies des jeux en lien avec les besoins d'un public enfantin en vue d'expliquer les traits fondamentaux de l'acte de jouer.

L'évolution historique des jeux et des jouets à travers les âges et les sociétés est une étape clé de la dynamique d'exploitation et de renouvellement des jeux dans les sociétés ; elle conditionne l'évolution de la représentation et de la conception du ludique à travers les cultures et les civilisations.

La présente démarche tente de cerner le concept de jeu en avançant une définition fiable, d'un côté, et d'élargir la sphère ludique jusqu'à pouvoir la connecter aux autres domaines de la vie scolaire et sociale, de l'autre.

#### **I.1.1.1. Essai de définition du jeu**

A priori, tout le monde parle du jeu ; cette notion semble évidente et facile à cerner sans que personne ne parvienne à la définir clairement ; elle est difficilement définissable d'une manière objective. Les idées du jeu varient considérablement d'une époque à l'autre et d'une société à l'autre ; elles s'enchaînent et se multiplient à travers les groupes de personnes. Et si la notion de jeu est devenue d'usage fréquent pour les chercheurs, sa définition s'avère extrêmement difficile.

Théoriciens de la question, psychologues, anthropologues, sociologues ou spécialistes du monde de l'éducation et de la pédagogie ont proposé des définitions différentes, dissemblables ou complémentaires, du concept selon l'approche adoptée. Aucun jeu n'est entièrement défini. Le concept de jeu est difficile à circonscrire, car comme le note Nicole De Grandmont : « *Le jeu est un acte total et global de l'individu. Il va de soi que sa définition sera teintée des orientations de la personne qui le définit.* »<sup>1</sup> Chacun des auteurs s'efforce, à sa manière et selon ses moyens,

---

<sup>1</sup> DE GRANDMONT N. (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, 1995, p. 51.

d'enraciner la vision qu'il a de ce concept dans son propre champ d'études. D'ailleurs, les jeux sont divers et nombreux pour qu'ils puissent répondre à une seule définition.

### **I.1.1.2. Ludique, concept nomade et insaisissable**

La définition du terme « ludique » a des contours flous et difficiles à cadrer. Chacun perçoit le jeu à sa manière. Dès qu'on essaie de cerner plus précisément ce concept, il apparaît singulièrement dans une complexité infinie, car comme l'affirme Haydée Silva : « *Le jeu, dûment problématisé, est un phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation.* »<sup>2</sup> Le ludique est en évolution permanente ; il semble échapper à toute définition préalable, claire et précise. Et tout travail de définition n'est qu'une étude visant à déterminer les caractéristiques d'une réalité aux frontières floues.

Il faut avant tout accepter qu'un travail de définition soit un acte difficile. Cette notion de ludique, concept nomade, empruntant à des champs de savoirs divers, ne fait pas l'unanimité sur sa définition, surtout en raison de son caractère évasif. En refusant l'idée de définition, Gilles Brougere précise que « *le monde n'est pas construit sur des barrières étanches entre les activités. Vouloir isoler le jeu d'autres activités qui lui sont proches, et confier cette tâche à la définition est un exercice voué à l'échec.* »<sup>3</sup> Le statut de cette notion semble problématique. Or, de par sa nature ambiguë et mystérieuse, le ludique s'avère un phénomène complexe et envoûtant ; et toute parole sur le jeu est sans doute prédéterminée par l'orientation et les tendances des chercheurs, et comme le note Gilles Brougere : « *Le jeu paraît en conséquence différent selon le type de discours dans lequel il s'insère.* »<sup>4</sup>

Le ludique fait partie de la vie quotidienne ; il est une façon d'être au monde, une attitude et une conduite que l'on adopte dans un milieu déterminé. Il représente l'une des dimensions constitutives de l'existence humaine. Jacques Henriot va plus loin et propose de considérer le jeu comme le temps. Pour lui, dès que « *nous tentions de les saisir par la pensée, les notions confuses que nous formons à leur propos ne*

---

<sup>2</sup> SILVA H. (01), *Le jeu en classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008, p. 14.

<sup>3</sup> BROUGERE G. (01), *Jouer /Apprendre*, Coll. Education. Ed. Economica/Antropos, Paris, 2005, p. 41.

<sup>4</sup> Ibid., p. 35.

*font que brouiller la claire conscience que nous en avons jusque là.* »<sup>5</sup> Le ludique appartient bel et bien au domaine des réalités insaisissables et le joueur se trouve dans une atmosphère intenable.

A travers le recueil de données et d'écrits divers, les définitions, implicites ou explicites, varient parfois d'un auteur à l'autre. Et si la notion de ludique est complexe et difficile à saisir, la définition de Roger Caillois est d'autant plus marquante. Cet auteur a adopté, par ailleurs, une conception large ; pour lui : « *Le terme de jeu désigne non seulement l'activité spécifique qu'il nomme, mais encore la totalité des figures, des symboles ou des instruments nécessaires à cette activité ou au fonctionnement d'un ensemble complexe.* »<sup>6</sup>

### **I.1.1.3. Ce que jouer veut dire**

En parlant du jeu, c'est déjà un acte de langage et une convention langagière. Le jeu comme objet de réflexion est d'abord un objet de parole avant qu'il ne soit une réalité sociale, un fait d'expérience ou un mode d'existence ; il est une affaire de représentation. Le jeu fait l'objet d'un repérage et d'une analyse non tel qu'il est vécu mais tel qu'il est dit et exprimé, comme le note Jacques Henriot : « *Le seul moyen d'aborder la question du jeu de façon objective est de le prendre tel qu'il se donne : sur le plan du langage et par conséquent de la pensée. Le jeu est d'abord la pensée du jeu.* »<sup>7</sup> Le jeu apparaît quand le chercheur est disposé à le percevoir ; il est une illusion d'abord, une représentation mentale ensuite, et enfin une forme verbale. Il est indispensable de penser le jeu comme tel en disant que c'est un jeu.

Procéder à la définition du ludique n'est jamais une démarche, une affaire et une mise en forme personnelle indépendante de toute structure sociale, car il « *ne peut avoir lieu n'importe où, n'importe quand ni n'importe comment.* »<sup>8</sup> La perception personnelle de la réalité ludique migre toujours vers d'autres visions, d'autres cultures, d'autres sociétés et d'autres époques. L'idée qu'on se fait du ludique s'inscrit dans un continuum spatiotemporel ; c'est une représentation sociale qui varie d'un contexte à

---

<sup>5</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 10.

<sup>6</sup> CAILLOIS R., *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Ed. Gallimard, Paris, 1967, p. 11.

<sup>7</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 12.

<sup>8</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Coll. Etudes et documents d'éducation. N° 34, Ed. Les ateliers de l'Unesco, Paris, 1979, p. 11.

un autre. Le ludique est avant tout une œuvre sociale et culturelle, et sa signification réside dans la manière dont l'individu singulier le vit.

Tenter de proposer une définition du jeu n'est qu'une approche parmi d'autres qui ne sera jamais absolue et universelle. Suivant les définitions, les significations peuvent être extrêmement variables, car elles sont étroitement conditionnées par le contexte culturel et la dynamique spatio-temporelle. La nature du jeu est relativement variable et complexe et toute conception du ludique est nécessairement relative au contexte auquel elle se rapporte, car comme l'affirme Jacques Henriot : « *Cette relation, dont le principe s'impose, relativise la problématique et interdit de voir dans le jeu une chose qui serait toujours et partout la même, identique à travers toutes les époques et tous les lieux.* »<sup>9</sup> La notion de jeu n'a plus de mesure fixe et uniforme, elle est irréductiblement multiple et insaisissable, elle change d'un lieu à un autre et d'une époque à une autre.

Des théoriciens provenant d'un très large éventail de disciplines scientifiques acceptent d'emblée le postulat selon lequel « *le jeu serait manière d'être et de faire immédiatement visible, comportement qui, de soi, parlerait.* »<sup>10</sup> Parler du jeu et expliquer sa présence quelque part ne se justifie pas par l'existence d'un fait réel et tangible ni par une manifestation physique, sensible et visible. Le jeu, c'est la naissance des idées sur le jeu ; c'est seulement l'idée ou plutôt les idées que l'on se fait de cette activité à un moment donné dans une société donnée.

L'histoire du jeu est l'histoire de l'idée du jeu. Le ludique est envisagé comme un mode de signification. Autrement dit, il ne peut faire l'objet de réflexion que si le mot est là pour l'indiquer. C'est le mot qui est responsable de la création de cette image mentale. Le mot représente le vecteur central de cette idée mentale ; Jacques Henriot le confirme : «*« Si le jeu est un fait », il est d'abord – il est peut-être uniquement (et ce « peut-être » à lui seul fait le jeu) – un fait d'ordre mental, conceptuel et, par conséquent, historique, social : une idée. Le jeu, c'est avant tout l'idée du jeu.* »<sup>11</sup> Par la suite, l'usage de cette idée exprimée et communiquée peut se

---

<sup>9</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 15.

<sup>10</sup> Ibid., p. 16.

<sup>11</sup> HENRIOT J. (02), *Le jeu*, Coll. Initiation philosophique, Ed. PUF, Paris, 1969, p. 05.

répandre dans la société. Le ludique est une réalité multiple et complexe à la fois subjective et métaphysique ; c'est un ensemble d'idées et de représentations abstraites.

C'est ainsi que l'enfant découvre que ce qu'il fait est un jeu. C'est une idée reçue et une représentation abstraite qu'un enfant se fait de cette activité, car comme l'affirme Jacques Henriot : « *L'existence de l'être jouant tient au seul fait qu'il ait conscience de jouer et qu'il se prenne pour l'origine de son jeu.* »<sup>12</sup> Ensuite, le jeu, activité spontanée de l'enfant, est une force qui s'exerce au plus profond de son être. Il s'agit bien d'un dressage linguistique qui le pousse à concevoir et à comprendre ce que signifie « jouer ». Jacques Henriot résume cette idée en disant : « *Le Jeu est une idée qu'il reçoit, à laquelle il s'habitue et qu'il fait sienne. Ayant appris et compris ce que signifie jouer, il en vient à jouer sciemment, en sachant ce qu'il fait. On pourra dès lors définir son jeu par la volonté, la conscience qu'il a de jouer, c'est-à-dire de faire ce que l'on nomme ainsi dans le monde où il vit.* »<sup>13</sup> De cette manière, l'idée de jouer fait son chemin dans l'esprit de l'enfant. Ce dernier apprend ce que jouer veut dire.

#### **1.1.1.4. Du jeu à l'activité ludique**

Il convient de rappeler les définitions courantes que donnent les dictionnaires de ces termes (ludique, jeu et activité ludique). L'adjectif « *ludique* » désigne ce qui est « *relatif au jeu.* »<sup>14</sup> Quant à la définition du terme « *ludique* », elle est évidemment tributaire de la perception intuitive et subjective propre à chaque auteur. Ce concept est ambigu et, par conséquent, difficile à définir. Une définition usuelle du ludique peut être trouvée en ces termes dans le dictionnaire Robert : « *Activité libre par excellence.* »<sup>15</sup> Brougère explique que « *si notre « jeu » dérive de jocus (plaisanterie, jeu de mot), il traduit bien souvent ludus.* »<sup>16</sup> Le Ludique est en fait un dérivé savant du terme « *ludus* »<sup>17</sup> et qui signifie à la base tout ce qui est relatif au jeu. Anne Charlet-Debray précise que « *le terme « ludique » est devenu un mot à la mode dans*

---

<sup>12</sup> HENRIOT J. (03), « La Question du jeu », in JACOB, A. (dir.), *Encyclopédie Philosophique Universelle, tome 1, l'Univers Philosophique*, Ed. PUF, Paris, 1989, p. 629.

<sup>13</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 19.

<sup>14</sup> Le Nouveau Petit Robert, *Dictionnaire Le Robert*, Paris, 1993, p. 1470.

<sup>15</sup> Ibid., p.1470.

<sup>16</sup> BROUGERE G. (02), *Jeu et éducation*, Ed. L'Harmattan, Paris, 1995, p. 42.

<sup>17</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 07.

les milieux cultivés. »<sup>18</sup> De plus, l'étymologie nous apprend que « l'adjectif « ludique » d'où dérivent des termes modernes tels que « ludothèque » vient du mot latin « ludus » qui signifiait à la fois amusement enfantin, jeu, plaisanterie, école. »<sup>19</sup>

Le concept de jeu est trop large pour que l'on soit en mesure d'en donner d'emblée une définition générale. D'un point de vue étymologique, les lexicologues Bloch et Von Wartburg précisent, selon De Grandmont, que « le mot *jocus*, en latin vulgaire, avait pris tous les emplois de *Ladus* pour signifier "amusement, divertissement". Quand au mot ludique, c'est un dérivé savant du mot latin *ludus* et il signifie "relatif au jeu". »<sup>20</sup> De plus, Brougère l'affirme en disant : « jeu est ce que le vocabulaire savant appelle « activité ludique ». »<sup>21</sup> C'est ainsi que le ludique, au sens exact et étymologique, prend une importance de premier ordre.

Dans cette recherche, les termes « jeu » et « ludique » sont utilisés indistinctement en tant qu'ils sont une activité ludique. La définition suivante qu'en donne le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde semble convenir à la conception du jeu en pédagogie : « Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. »<sup>22</sup> Dans un milieu scientifique, le concept de ludique désigne à la fois le jeu et l'école. Les propos de Nicole Décuré précisent et justifient le lien entre jeu et apprentissage : « Les différents sens du mot jeu en français définissent bien les composantes du jeu en classe de langues. C'est l'activité de jouer: jeux de cartes, jeux de devinettes, jeux de rôles, toute la gamme des jeux. C'est un support matériel: cartes à jouer, dominos, tapis. C'est un style, une manière d'interpréter. Chacune a sa façon de jouer un jeu. C'est une souplesse dans les rouages : il y a du jeu dans les relations entre individus, dans les règles préconisées. »<sup>23</sup>

En anglais, deux termes sont employés pour désigner ce que les chercheurs expriment en utilisant le mot jeu en français. Des théoriciens emploient évidemment

---

<sup>18</sup> CHARLET-DEBRAY A., *La psychologie de l'enfant*, Coll. Idées reçues, Ed. Mehdi, Tizi Ouzou, 2010, p. 37.

<sup>19</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 07.

<sup>20</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 52.

<sup>21</sup> BROUGERE G. (02), op. cit., p. 13.

<sup>22</sup> CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International / Asdifle, Paris, 2003, p. 160.

<sup>23</sup> DECURE N. (01), « Jouer? Est-ce bien raisonnable? », in *Les Langues Modernes 02*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1994, p. 18.

les mots « *play* » et « *game* » pour désigner les différentes pratiques et les divers aspects du jeu : « *L'anglais, distingue clairement, le jeu, activité désordonnée et à l'occasion turbulente «Play», du jeu obéissant à des règles strictes «game».* »<sup>24</sup> Le premier terme renvoie à un jeu libre, volontaire, moins organisé, de pure découverte et sans contrainte. Ce type de jeu s'exerce au-delà de toute limite, et les règles vont se définir et se fixer au fur et à mesure de l'avancement du jeu ; il est dicté par la motivation et la volonté du ou des joueur(s). Le second renvoie à une situation encadrée et bien organisée dès le départ autour d'un système de règles prédéfini que les joueurs doivent respecter. En français, le terme de jeu recouvre donc de nombreux sens.

### **I.1.1.5. Jeu : matériel, structure et pratique**

Jacques Henriot tente de définir le jeu en se basant sur les définitions avancées dans les écrits et les dictionnaires. Il a distingué trois acceptions principales du concept de ludique.

D'abord, dans la langue courante, le jeu signifie le matériel ludique, il est défini comme « *un ensemble d'objets unis par des relations déterminées et dont on fait usage pour jouer.* »<sup>25</sup> Il s'agit en particulier d'un jeu de cartes, d'un jeu de quilles, d'un jeu de construction, etc. Ce ne sont pas seulement les objets à caractère ludique qui reflètent le matériel ludique mais aussi d'autres objets comme le jeu de dés à condition que cet objet ne soit pas seulement comme une accumulation successive et désordonnée d'objets de toutes provenances.

L'objet ludique n'a de sens que pour l'usage auquel il est fait. Selon le même auteur : « *Il n'y a pas de matériel qui soit en lui-même et par lui-même ludique.* »<sup>26</sup> Ce matériel offre à l'utilisateur la possibilité de prendre des décisions et d'effectuer un choix en fonction de ses besoins et des objectifs poursuivis. Dans ce sens, le jeu est conçu comme un matériel ludique s'il offre un choix.

Ensuite, la majorité des dictionnaires abordent essentiellement la notion de jeu comme une structure ludique ; c'est « *le système des règles que le joueur s'impose de*

---

<sup>24</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., pp. 07-08.

<sup>25</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 97.

<sup>26</sup> Ibid., p. 100.

*respecter pour mener à bien son action.* »<sup>27</sup> La structure ludique désigne l'ensemble des liens et des rapports qui existent entre les différents éléments composant l'activité. Elle se compose de règles et de principes représentant le schéma de l'acte de jouer et comme le rappelle Henriot : « *La notion de structure convient pour désigner le jeu pris dans le sens de système de règles (game).* »<sup>28</sup> C'est un système stable, cohérent, identique et surtout transposable dans d'autres situations.

Enfin, le jeu est la pratique ludique elle-même, c'est-à-dire l'action menée par le joueur. Il s'agit d'une activité liée au fait de jouer ; c'est la sensation de jouer et de se distancier du monde extérieur par cette attitude ludique. Comme le dit le même auteur : « *Le jeu n'apparaît qu'à partir du moment où quelqu'un décide de s'engager, assume un risque, parie sur un événement dont il ne maîtrise pas complètement la production.* »<sup>29</sup>

Jouer est une façon de penser, de sentir, d'agir et de se comporter ; c'est une manière d'être au monde et une action liée au fait de jouer. L'attitude ludique rend la contrainte plus désirable et plaisante. Henriot ajoute : « *Il y a jeu dès qu'un sujet adopte à l'égard de lui-même, des autres, de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qui est, une certaine attitude.* »<sup>30</sup> En d'autres termes, le sens de jeu n'est pas préalablement donné au joueur mais créé, développé ou retrouvé par celui qui s'approprie cette activité, car comme le confirme le même auteur : « *Toute pensée de jeu est pensée de joueur.* »<sup>31</sup>

### **I.1.1.6. Du ludique et des représentations dans l'apprentissage**

Il est communément admis que de nombreuses situations et objets renvoient à ce que l'on appelle jeu. Les chercheurs se sont focalisés sur ce qu'il en est quand on joue. Henriot pense que la définition du jeu ne se limite pas à sa conception comme objet. Il précise que l'ambiguïté persiste quand il s'agit de définir un concept plus large comme le jeu, et pour le définir, « *il faudrait pouvoir dire : « jouer, c'est... » Or le jouer ne se définit que par lui-même. Seul un être posé au départ comme capable de*

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 98.

<sup>28</sup> Ibid., p. 106.

<sup>29</sup> HENRIOT J. (01), Ibid., p. 110.

<sup>30</sup> HENRIOT J. (02), op. cit., 74.

<sup>31</sup> HENRIOT J. (03), op. cit., p. 629.



*jouer peut savoir ce que c'est que jouer.»*<sup>32</sup> Parler du jeu, c'est accepter d'explorer de façon libre un monde bien fait, ainsi que l'imaginaire qu'il suscite pour aller à la découverte des liens possibles entre l'univers ludique, le joueur et l'action ludique.

Depuis des années, des études explorent ces rapports entre les joueurs et les jeux. Les spécialistes ont tenté de cerner les principales caractéristiques communes et spécifiques à ces jeux. A ce titre Henriot précise : « *Jouer, dit-on volontiers, c'est agir « pour le plaisir », de façon « gratuite » et manifester par là sa liberté.* »<sup>33</sup> Pour Brougère, ce serait une grave erreur de vouloir trop orienter ou borner les recherches à une seule définition. Dans son ouvrage « *Jeu et éducation* », l'auteur porte un regard critique sur cette question tout en essayant de déterminer les critères définitoires et de saisir l'ordre logique des activités ludiques : « *Le jeu serait alors une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences.* »<sup>34</sup>

La gratuité de certaines décisions ne suffit pas pour qualifier une situation de ludique, car « *elle risque aussi, dans certains cas, d'en souligner la futilité, le peu d'importance, la désolante vanité.* »<sup>35</sup> Dans ce sens, Henriot préfère plutôt parler d'une illusion de gratuité, car l'idée que l'on puisse jouer pour le pur plaisir de jouer est une idée insensée.

Il semble que la vertu et le génie de l'enfant souvent opprimés se réfugient loin du monde des adultes dans un monde imaginaire comme dans un asile où la justice est rétablie. L'enfant tend à transformer le monde visible et ordinaire en un monde magique et imaginaire. Il subit une succession de maturations neurologiques et affectives, et se détache du monde des contraintes et d'exigences des adultes pour créer un monde d'utopie et devenir libre et autonome. Selon Erving Goffman, l'activité ludique repose sur neuf prémisses : « *1. L'acte ludique s'accomplit de telle sorte que sa fonction normale n'est pas réalisée ; 2. Certains actes sont exagérés ; 3. La séquence d'activité qui sert de modèle n'est suivie ni fidèlement, ni complètement, mais est sujette à des arrêts et des reprises, [...] à des combinaisons avec d'autres séquences d'activités ; 4. Le caractère répétitif est très marqué ; 5. [...] chaque*

---

<sup>32</sup> HENRIOT J. (02), op. cit., p. 81.

<sup>33</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 178.

<sup>34</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., 58-59.

<sup>35</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 183.

*participant y entre de son plein gré ; 6. Les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents [...] ; 7. [...] le jeu semble étranger aux contraintes extérieures [...] ; 8. [...] le jeu solitaire cède la place au jeu collectif dès qu'un partenaire approprié se présente [...] ; 9. Des signaux existent vraisemblablement pour indiquer le début et la fin du jeu. »<sup>36</sup>*

### **I.1.2. Jeu à travers les âges et les cultures**

La question de l'utilité des jeux est l'objet d'un très vieux débat qui traverse l'histoire de l'humanité ; elle est, de manière évidente, une histoire complexe et ancienne et reflète l'évolution des mentalités sur ce sujet. Depuis que le monde est monde, l'homme a toujours éprouvé le besoin de jouer. Le jeu est une partie fondamentale de l'existence humaine, il est universel et fait partie de la vie de l'homme et de ses activités naturelles ; selon Huizinga, il est « *plus ancien que la culture.* »<sup>37</sup> Plus encore, les jouets doivent être plus anciens que toute forme d'humanité. Le jeu ne date pas d'hier mais d'un passé lointain. Jean Vial remarque que « *l'origine du jeu se perd dans la nuit des temps.* »<sup>38</sup> A travers l'histoire, les jeux ont évolué et se sont multipliés de façon quasi exponentielle dans toutes les sociétés, ils « *sont toujours un reflet des mœurs, de l'évolution technique, de l'histoire, des rêves d'une époque.* »<sup>39</sup> Le jeu existe depuis longtemps comme pratique sociale et comme objet de discours.

#### **I.1.2.1. De l'Antiquité à la Renaissance**

Dès la plus haute antiquité, le jeu a toujours été lié à l'enseignement des langues ; les romains manifestent clairement leur volonté d'instruire les élèves au moyen du jeu en vue de veiller à leur développement intellectuel et à la préservation de leur santé morale. Pour autant, c'est à l'époque romaine que remonte la véritable genèse des jeux de connaissances. Ces derniers sont conçus à l'origine pour enseigner l'alphabet et la lecture, comme le note Jean Vial : « *Sous l'Antiquité, on utilisait parfois, pour apprendre à lire, plusieurs dés dont chaque face présentait une voyelle*

---

<sup>36</sup> GOFFMAN E., *Les Cadres de l'expérience*, Ed. Minuit, Paris, 1991 pp. 50-51.

<sup>37</sup> HUIZINGA J., cité par De Grandment N. (01), op. cit., p. 96.

<sup>38</sup> VIAL J., *Jeu et éducation, les ludothèques*, Coll. L'éducateur, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 1981, p.17.

<sup>39</sup> INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, *Jeux et jouets d'autrefois*, Paris, 1962, p. 173.

ou une consonne, c'est ce qui autorisait des combinaisons syllabiques. »<sup>40</sup> De plus, de nombreux monuments, tombes antiques ou autres traces de l'époque romaine témoignent de l'existence des jeux.

Aristote, Platon, Socrate et d'autres philosophes antiques étaient convaincus de la profonde utilité de ces activités dans l'éducation des jeunes enfants. D'autres jeux sont conçus pour la préparation à un métier. Les maîtres favorisaient l'usage de lettres que l'enfant peut manipuler. A cette époque, « *les pâtisseries de Rome confectionnaient de petits gâteaux en forme de lettres pour que le jeune Romain acquît la reconnaissance des caractères de l'alphabet par la reconnaissance du ventre : ainsi les enfants d'aujourd'hui apprennent leurs lettres dans les potages aux pâtes d'Italie.* »<sup>41</sup> En fait, les maîtres qui devaient instruire les enfants et enseignaient les règles de grammaire, la dialectique et la rhétorique étaient appelés les « *maîtres de jeu.* »<sup>42</sup>

Avec le début de l'ère chrétienne, l'Église romaine condamne sévèrement et violemment toute activité divertissante ; elle a interdit fermement les jeux, car ils représentaient un réel danger pour la société dans son ensemble et portaient atteinte aux valeurs religieuses. La philosophie chrétienne a aboli tout ce qui est en contradiction avec les règles, les fondements moraux et religieux. A cette époque, on considère les jeux comme une activité illicite et immorale et une forme de paganisme. L'usage des jeux dans la société gréco-latine est perçu comme une pratique païenne et magique, une décadence morale et surtout une menace à l'ordre social.

Longtemps considéré comme un vice honteux, le jeu est qualifié « *de « perte de temps », « d'oisiveté », de « frivolité. On allait jusqu'à prétendre que le jeu était quasiment un délit, au même titre que l'ivresse et la prostitution.* »<sup>43</sup> Les Pères de l'Église rangeaient les jeux parmi les activités honteuses et délictueuses. Toutefois, cette époque s'achève en beauté en acceptant pour la première fois la fabrication d'un jouet : « *Un soldat de plomb.* »<sup>44</sup> Il est conçu à des fins militaires et sert à exposer

---

<sup>40</sup> VIAL J., op. cit., p.139.

<sup>41</sup> INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, op. cit., p. 137.

<sup>42</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 24.

<sup>43</sup> Ibid., p. 26.

<sup>44</sup> Ibid., p. 27.

spécifiquement au roi les stratégies et les opérations militaires. De cette façon, les enfants de la cour s'en servent pour jouer.

Cette vision péjorative des jeux a évolué au cours de la Renaissance. Après une abolition complète au Moyen Âge, les jésuites cherchaient à réhabiliter et à revaloriser la pratique du ludique que l'Eglise avait condamnée. L'Antiquité gréco-latine inspirait les artistes et les intellectuels de la Renaissance. Selon Marie Musset et Rémi Thibert, cette période marque la naissance de la notion de jeu dans une perspective pédagogique : « *L'humanisme de la Renaissance associe de façon novatrice le jeu et l'apprentissage.* »<sup>45</sup> De grands auteurs tels que Montaigne et Rabelais ont permis également de redorer l'image du ludique dans le domaine de l'éducation en recommandant l'utilisation des jeux dans le cadre des apprentissages. Ainsi, pour les pédagogues de la Renaissance : « *Le jeu est un moyen d'enseigner le latin, la civilité des mœurs, voire même la piété chrétienne, et, pour les écoliers, un exercice scolaire supplémentaire.* »<sup>46</sup> Ces auteurs participent à cette revalorisation du jeu et veulent exploiter le côté ludique ; ils plaident pour que l'on fasse du jeu un outil au service des apprentissages scolaires.

Cependant, à cette époque, on refuse catégoriquement l'instrumentalisation des jeux dans le cadre des apprentissages scolaires. Le jeu est considéré comme une activité frivole. On n'accorde pas d'importance à la spécificité de l'enfant, sinon il est reconnu comme un être à protéger. Les jeux ont une mauvaise image, ils sont négativement connotés, ils symbolisent le délassement et la détente ; ils sont perçus comme des activités peu sérieuses. Et si on tolère le jeu chez les enfants du peuple, cela est considéré comme un mal nécessaire : « *Que les enfants du peuple jouent, quelle horreur !, mais si cela diminue le vol, quel répit !* »<sup>47</sup> C'est à la fin de la Renaissance que les jeux commencent à prendre une autre conception. Ils ne sont plus conçus comme une activité divertissante mais un outil au service de l'éducation des enfants.

---

<sup>45</sup> MUSSET M. et THIBERT R., « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », in *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique, n° 48*, Lyon, 2009, p. 2.

<sup>46</sup> BIERLAIRE F., « Le Jeu à l'école latine et au collège », in ARIES, Ph. et MARGOLIN, J.-C. (dirs.), *Les Jeux à la Renaissance*, Ed. Librairie philosophique J. Vrin, 1982, pp. 495-496.

<sup>47</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 28.

### I.1.2.2. Les jeux au XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle

Le XVII<sup>e</sup> siècle est marqué par l'apparition des innovations pédagogiques et des jeux éducatifs, tel que la naissance du jeu de l'oie pour faire apprendre aux apprenants les sciences, la grammaire et la géographie. Cette pédagogie est appelée « *pédagogie princière* »<sup>48</sup>, elle consiste à utiliser les jeux dans l'éducation des princes. A cette époque, on assiste à la naissance d'une autre nouvelle approche pédagogique basée fondamentalement sur le plaisir et la joie dans les apprentissages. Cette pédagogie dite souriante consiste à « *consacrer une aire de jeu à chacune des écoles, espace qui sera appelé cour de récréation et qui deviendra obligatoire par un arrêt ministériel.* »<sup>49</sup> Parallèlement, cette idée du jeu éducatif fait son chemin en pédagogie.

Avec le XVIII<sup>e</sup> siècle, le jeu commence à se diversifier et à se multiplier. On assiste à une rapide expansion des jouets à usage pédagogique. L'apprentissage est perçu par Rousseau de façon ludique. Ces jeux commencent à prendre progressivement une place dans la société surtout avec l'avènement et l'invention du « *bureau typographique.* »<sup>50</sup> L'invention de ce jeu a révolutionné le monde de l'école et les démarches pédagogiques en assurant un enseignement à plusieurs enfants en même temps. Pour De Grandmont, c'est par l'invention de ce jeu qu'on renforce « *l'idée d'étendre l'éducation au peuple, puisque– ce nouveau jeu pédagogique en était un exemple impressionnant – il était devenu possible d'enseigner à des groupes d'élèves plutôt qu'un seul élève à la fois.* »<sup>51</sup> Autrement dit, l'instruction, précédemment réservée à l'aristocratie, est garantie au peuple.

A cette époque, les jeux qui étaient réservés à une certaine classe aristocratique commencent à se démocratiser et à toucher la classe ouvrière et les catégories sociales défavorisées, comme le note Jean Vial : « *Une évolution s'opère depuis la fin de la deuxième guerre mondiale : elle tend à prolétarianiser, à généraliser des formules de loisirs.* »<sup>52</sup> Des auteurs précurseurs de l'éducation nouvelle comme Pestalozzi, Fröbel, Dewey et Decroly ont également contribué à la question des jeux en éducation.

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 30.

<sup>49</sup> Ibid., p. 31.

<sup>50</sup> Ibid., p. 33.

<sup>51</sup> Ibid., p. 35.

<sup>52</sup> VIAL J., op. cit., p. 39.

A cette période de prospérité succédait une accalmie apparente au XIX<sup>e</sup> siècle. C'est à cette époque que la révolution industrielle transforme le monde des jeux, que les chercheurs commencent à s'intéresser au ludique et à ses effets sur le comportement humain. Le jeu commence à perdre son aspect purement ludique et à renforcer sa dimension hautement pédagogique, et comme le confirme Nicole De Grandmont : « *Il sera accepté s'il instruit, renseigne et aide l'élève dans ses apprentissages. Dès lors le jeu prend une tangente très marquée vers le jeu de type pédagogique.* »<sup>53</sup> Il demeure avant tout un outil qui aide l'enfant à apprendre et à développer sa mémoire. Néanmoins, avec l'apparition du « *cours classique* »<sup>54</sup>, les pédagogues manifestent une certaine méfiance à l'égard de l'utilisation des jeux en pédagogie. Ils conçoivent le jeu comme une activité peu sérieuse qui ne sert qu'à détourner l'enfant de l'étude.

### **I.1.2.3. Les jeux au XX<sup>e</sup> siècle**

Avec le XX<sup>e</sup> siècle, le jeu n'a jamais cessé de prendre de plus en plus de place dans l'espace pédagogique. Marie Musset et Rémi Thibert affirment que les progrès scientifiques et technologiques ont permis d'approfondir et d'enrichir la réflexion sur la pertinence et la légitimité scientifiques de l'acte de jouer : « *Les apports scientifiques de la fin du XIXe et du début du XXe (biologie, anthropologie) ont permis de développer plusieurs théories justifiant le recours au jeu.* »<sup>55</sup> Cousin, Freinet et Montessori sont d'autres grands auteurs qui ont contribué à la réflexion contemporaine des jeux en éducation. Le ludique est devenu un outil éducatif indispensable au développement physique, psychique, affectif et social de l'enfant. Ce dernier accède progressivement à un statut social plus valorisant.

Le jeu est conçu à cette époque comme une activité de première importance, car comme l'affirme Nicole De Grandmont : « *Il stimule, occupe, attire et motive tout ce petit monde qui aurait habituellement déjà commencé à fréquenter le marché du travail. C'est l'entrée par la grande porte des jeux éducatifs.* »<sup>56</sup> Son introduction dans le domaine de l'éducation a permis de réviser entièrement les méthodes

---

<sup>53</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 36.

<sup>54</sup> Ibid. p. 36.

<sup>55</sup> MUSSET M. et THIBERT R., op. cit., p. 02.

<sup>56</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 38.

d'enseignement en offrant aux apprenants les outils nécessaires pour développer leurs compétences en tenant compte de leurs particularités.

Aujourd'hui, on assiste à la généralisation progressive des pratiques du ludique dans les sociétés. Cette expansion continue des jeux et des jouets est due aux progrès technologiques. La majorité de ces activités et objets, mis au service de l'éducation des enfants, sont soutenus par ces nouvelles découvertes scientifiques. Ces recherches qui ont révolutionné le monde de l'école ont ouvert la voie à des possibilités d'apprentissage de plus en plus axées sur des jeux qui sont conformes à l'évolution du développement de l'enfant. Selon Henriot, à cette époque, « *on observe un peu partout une volonté nouvelle de se libérer d'une histoire, de se soustraire à un conditionnement, bref, de jouer à son gré. La pratique ludique brise les cadres sociaux de l'espace et du temps.* »<sup>57</sup> Dès lors, il est tout à fait légitime que l'Organisation des Nations Unies reconnaisse le jeu comme un droit spécifique de l'enfant.

Le ludique est à la fois une partie intégrante de la civilisation humaine, de la culture et de l'imaginaire d'une société ; il apparaît comme un objet de société et un fait culturel et civilisationnel par excellence. En prenant une place centrale dans la modernité, il sert de vecteur essentiel à la diffusion des connaissances en véhiculant des valeurs propres à chaque société. De manière simple, il est essentiel au développement social. De tout temps, les représentations sociales du ludique ont été en grande partie inspirées des représentations sociales de l'enfance. Le ludique est considéré comme facteur de culture et une référence universelle en contexte d'intervention éducative.

### **I.1.3. Théories, fonctions et effets du ludique**

La notion de jeu est omniprésente dans la majeure partie des disciplines étudiant la connaissance humaine. Plus particulièrement, « *c'est du côté du jeu des enfants que les théories sont les plus prolifiques depuis deux siècles au risque d'oublier le jeu des adultes.* »<sup>58</sup> En se basant sur les théories générales, il paraît nécessaire d'expliquer pourquoi les enfants jouent et comment ils apprennent en jouant. Cette partie explore le monde de l'enfance en suivant diverses pistes de

---

<sup>57</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 31.

<sup>58</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 19.

recherche et différents domaines d'étude telles que la sociologie, l'anthropologie ou encore les sciences de l'éducation et la psychologie.

Si tenter de cerner le jeu constitue dans cette recherche un point capital, il est également important d'en apprécier les usages sociaux et culturels. Dans cette optique, Huizinga et Caillois, deux chercheurs très connus dans ce domaine, ont influencé et influencent encore plusieurs chercheurs. De plus, le jeu a été questionné d'un point de vue psychologique par certains courants de pensée. Cette partie est consacrée à certains aspects relevant du domaine de la cognition en vue de comprendre comment l'enfant évolue et joue au fur et à mesure qu'il grandit, d'une part, et en quoi ces jeux soutiennent son développement, de l'autre.

### **I.1.3.1. Le jeu et le discours des sciences sociales**

L'engouement pour les jeux a amené un ensemble de chercheurs à s'intéresser à l'activité ludique d'un point de vue anthropologique et historique pour explorer sa dimension sociale et examiner ses rapports avec les principaux domaines de la vie sociale et culturelle. Selon Jean Vial, cette relation entre la fonction du ludique, la représentation du monde et la société apparaît comme une évidence : « *Le social et le jeu, loin de s'exclure, s'autorisent et se renforcent réciproquement. Une société mourrait, qui ne serait jamais ludique.* »<sup>59</sup> Le ludique se situe dans un contexte socioculturel. Il est une création humaine, d'un côté, et une pratique sociale propre à un groupe donné, de l'autre.

Le jeu est considéré comme un terrain d'étude pertinent pour aborder les diverses problématiques liées à la société, à l'identité, à la culture et à l'éducation. Il est à la fois une construction collective et un paradigme de l'activité humaine à partir duquel se seraient développées les autres formes d'organisation sociale. Il est une représentation de la réalité et « *constitue une micro-société à travers laquelle l'enfant fait son premier apprentissage de la vie sociale.* »<sup>60</sup> Il s'agit des formes de créativité sociale permettant à l'enfant-joueur non seulement d'évoluer dans ses idées et de développer ses habiletés mais aussi de s'adapter à une réalité qui lui est extérieure et de progresser dans des environnements nouveaux.

---

<sup>59</sup> VIAL J., op. cit., p. 44.

<sup>60</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 14.



### I.1.3.1.1. Conception anthropologique du jeu

Il faut expliquer en quoi, au regard de la problématique abordée, il est essentiel d'interroger l'aspect ludique dans son ensemble comme une possible culture à part entière, car comme le confirme Jacques Ehrmann : « *Dans une anthropologie du jeu, le jeu ne saurait se définir isolément par rapport à la réalité et la culture. Définir le jeu, c'est du même coup et dans un même mouvement définir la réalité et définir la culture.* »<sup>61</sup> En fait, l'histoire témoigne de la généralité et de l'universalité du jeu, d'une part, et de la diversité de ses formes, de l'autre.

Johann Huizinga est un célèbre anthropologiste et historien néerlandais et l'un des premiers à réfléchir sur le rôle essentiel du jeu dans l'histoire des sociétés et des cultures. Il a étudié le jeu avec le regard d'un historien de la culture. Il est l'auteur de « *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu.* » Cet ouvrage est reconnu comme l'œuvre fondatrice de la réflexion sur l'esprit du jeu. Sa perspective consiste à examiner le thème du jeu d'un point de vue culturel et anthropologique. C'est ce qu'affirme Roger Caillois : « *Son ouvrage n'est pas une étude des jeux, mais une recherche sur la fécondité de l'esprit de jeu dans le domaine de la culture.* »<sup>62</sup>

Le jeu est un paradigme explicatif des comportements culturels et une constante anthropologique universelle qui intervient dans tout rapport à la réalité. C'est un mode d'appréhension d'un monde historiquement établi. Johann Huizinga propose ainsi la définition suivante : « *Le jeu est 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 de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.* »<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> EHRMANN J., « L'Homme en jeu », in *Critique* n° 266 (Revue générale des publications françaises et étrangères), Ed. Minuit, 1969, p. 601.

<sup>62</sup> CAILLOIS R., op.cit., p. 32.

<sup>63</sup> HUIZINGA J., *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu.* Traduction : Cécile Seresia, Coll. Les essais, Ed. Gallimard, Paris, 1951, pp 34-35.

La réflexion de Huizinga porte essentiellement sur l'impact des jeux et des jouets sur la culture et le comportement humain. Pour lui, le jeu exerce une influence importante sur l'évolution du monde, il est « *un facteur fondamental de tout ce qui se produit au monde.* »<sup>64</sup> Le ludique, acte collectif, est à questionner en tant que représentation culturelle et une manière de penser et d'exprimer l'univers et le social. Il représente tout ce qui a trait à une société comme les productions, les gestes, les mœurs, les valeurs et les échanges symboliques. C'est un lieu de brassage et de rencontre entre les hommes et les cultures. Il participe au processus de civilisation et au développement de la culture.

Le ludique est une construction historique et sociale représentant pour chacun une manière de vivre et de penser. Il est révélateur de l'identité culturelle et permet d'expliquer le monde en interrogeant les notions de culture et de société à plusieurs niveaux. Dans cet ordre d'idées, Jean Vial précise que « *chaque groupe de civilisation présente, à la fois, une relative continuité historique et, de ce fait même, une certaine spécificité qui peut marquer la nature des conduites ludiques – et se manifeste, en tout cas, pour les jouets.* »<sup>65</sup> Le jeu est un fait culturel et une réalité sociale, car il noue des liens entre les individus et rapproche ceux-ci. Les jeux évoluent dans le temps et reflètent le contexte environnemental, culturel et historique dans lequel ils existent.

### **I.1.3.1.2. Redéfinition et classification sociologiques des jeux**

Roger Caillois, homme de lettres et maître de la sociologie du jeu, a adopté un point de vue sociologique sur le jeu et en étudie le rôle social. À vingt ans d'écart, il se fonde sur le travail de Huizinga dans sa réflexion et en critique certains points. Selon Caillois, la définition de Huizinga « *est la fois trop large et trop étroite.* »<sup>66</sup> Pour lui, les jeux d'argent et de hasard n'ont pas de place dans la réflexion de Huizinga. Pourtant ces jeux occupent une place importante dans la vie culturelle des hommes.

En s'appuyant sur le livre de Huizinga, Roger Caillois reprend la définition de Huizinga puis reconstruit sa propre définition. Pour lui, le jeu est « *une activité : 1°- libre(...) 2°-séparée (...) 3°-incertaine(...) 4°-improductive (...) 5°-réglée(...) 6°-*

---

<sup>64</sup> Ibid, pp. 11-12.

<sup>65</sup> VIAL J., op. cit., p. 90.

<sup>66</sup> CAILLOIS R., op. cit., p. 33.

*fictive(...)*. »<sup>67</sup> Il a tenté d'appréhender, sous un angle sociologique, l'activité ludique et de proposer une typologie des jeux en distinguant quatre familles. Cette classification est considérée comme une référence du point de vue sociologique.

- **Les jeux de compétition ou Agon (lutte)**

Dans ce type d'activités, le ressort du jeu dépend de la volonté, de la perspicacité, de l'entraînement, de l'attention portée par les joueurs et des efforts déployés lors de l'activité. Dans ces jeux, les joueurs sont à égalité de chances ; ils sont mis en position de conflit et s'affrontent les uns par rapport aux autres ou coopèrent pour gagner. Ce sont les jeux où « *les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales, susceptibles de donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur.* »<sup>68</sup> Pour réussir, le joueur doit faire les bons choix.

- **Les jeux de chance, de hasard ou Alea (Jeu de dés)**

Le jeu, dans ce cas, prend la forme d'une confrontation entre le joueur et le hasard. Cette catégorie désigne les « *jeux fondés, à l'exact opposé de l'agon, sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise, et où il s'agit par conséquent de gagner bien moins sur un adversaire que sur le destin.* »<sup>69</sup> Le ressort du jeu est dû peut-être au simple hasard. La réussite ne dépend pas des joueurs.

- **Les jeux de simulacre ou Mimicry (mimétisme)**

Ce type de jeu se nourrit d'illusions. Cette perception momentanée est provoquée par une apparence trompeuse mais séduisante pour l'esprit. Ce jeu « *suppose l'acceptation temporaire, sinon d'une illusion (encore que ce dernier mot ne signifie pas autre chose qu'entrée en jeu : in-lusio), du moins d'un univers clos, conventionnel et, à certains égards, fictif.* »<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 42-43.

<sup>68</sup> Ibid., p. 50.

<sup>69</sup> Ibid., p. 56.

<sup>70</sup> Ibid., p. 61.

- **Les jeux de vertiges ou Ilinx**

Ce type de jeu est basé non seulement sur le vertige mais aussi sur cette sensation de perte d'équilibre comme la balançoire. Il consiste en une « *tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse.* »<sup>71</sup>

Caillois classe les jeux dans deux grandes catégories (Paidia et Ludus). D'une part, *Paidia* fait référence aux jeux moins organisés conférant au joueur une marge de manœuvre en vue d'effectuer des choix moins déterminés. D'autre part, *Ludus* désigne les activités où le joueur ne peut improviser que de manière réduite. Cette classification est intéressante d'un point de vue pédagogique, car elle permet à l'enseignant d'analyser et de classer les jeux, d'une part, et de définir l'objectif de chaque activité, de l'autre. Par ces jeux, l'enseignant peut faire jouer ses élèves ou contrôler les acquis.

### **I.1.3.1.3. Jeu : fait social et vecteur culturel**

La fonction qu'endossent les jeux dans la société n'est pas anodine. Ces activités offrent un moyen d'améliorer ou de rendre possible certains besoins sociaux par leur participation à la culture individuelle et à la culture collective des enfants. Tout en adoptant cette perspective, Fitzhugh Dodson met en avant les avantages de cet outil. Pour lui, le jeu « *est un moyen d'apprendre ce qu'est le monde. En ce sens, le jeu est très proche du travail pour un tout-petit.* »<sup>72</sup> Le jeu est un espace complexe où la connaissance et les valeurs progressent ensemble et où la diversité des intérêts est admise. C'est un outil de communication et de socialisation et un médiateur culturel par excellence. Les jeux véhiculent souvent des images sur des cultures et permettent aux apprenants d'évoluer dans un cadre sécurisé et familial.

Le jeu et la culture sont étroitement liés, et la culture des peuples « *se lit au travers des jeux et des jouets qu'ils ont créés : les pratiques et objets ludiques sont infiniment variés et marqués profondément par les spécificités ethniques et*

---

<sup>71</sup> Ibid., p. 68.

<sup>72</sup> DODSON F., *Tout se joue avant six ans*, Traduit de l'anglais par Greffray Y., Coll. Marabout service, Ed. Robert Laffont, Paris, 1972, p. 69.

*sociales.* »<sup>73</sup> Le ludique est le reflet d'une culture, d'une époque et d'une langue ; il est le produit d'un élan créatif et d'un désir d'expression, par conséquent, il permet de comprendre les mœurs, l'histoire et le passé des peuples. Il s'insère socialement et de façon responsable et volontaire dans toute société, car il est le produit de la société elle-même.

Le jeu, institution sociale, véhicule des valeurs éthiques, des principes et des règles propres à la civilisation dont il est le témoin ; il véhicule des représentations culturelles dont le contenu a trait à des sujets de la vie sociale. Il apparaît comme la forme exemplaire de la sociabilité et une manière d'être au monde. Il représente, chez les êtres humains, une activité fondamentale de la société, car il est le révélateur de son évolution sociale et culturelle. Différents facteurs d'ordre familial, politique et religieux conditionnent fortement l'évolution des jeux dans une société. Par conséquent, il se modèle selon les systèmes économiques et politiques adoptés dans une société.

Toute société dispose à sa guise d'un stock abondant et riche de jeux et de jouets qui lui permet sur le plan matériel, intellectuel et spirituel de promouvoir et de transmettre une culture tout en assurant un ancrage essentiel à chaque personne. Profondément ancré dans les mœurs de chaque peuple, le ludique y remplit une fonction sociale majeure ; il façonne, conditionne, transforme et bouleverse son imaginaire ; il rythme les grandes étapes de notre vie. Toute société possède à son actif des jeux et des jouets qui lui permettent de fixer sa pensée et de la transmettre.

Les jeux et les jouets sont avant tout des produits sociaux et culturels qui varient selon les contextes et les époques. Des sociologues affirment qu'« *une part importante du capital culturel de chaque groupe ethnique réside dans son patrimoine ludique.* »<sup>74</sup> Le ludique renvoie à une logique sociale ; il est porteur d'une signification symbolique socialement partagée et représente une réalité seconde. Il est, pour chaque individu, une passerelle entre soi et le monde.

---

<sup>73</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 05.

<sup>74</sup> Ibid. p. 05.

#### **I.1.3.1.4. L'enfant et la fonction sociale du jeu**

Qui dit jeu dit enfance. L'activité ludique est l'un des instruments favorisant l'apprentissage et la socialisation précoce et progressive de l'enfant, et comme le note Jean Château : « *Par le jeu, l'enfant prend contact avec les autres, il s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel. Le jeu est activité de groupe.* »<sup>75</sup> Le ludique constitue un héritage social assurant la construction culturelle et l'émancipation de tout enfant. D'une part, il rend les communications faciles en renforçant la solidarité, l'acceptation de situations d'échec et la tolérance. D'autre part, il assure à l'enfant l'acceptation des conditions et des contraintes du monde extérieur en exigeant des efforts et une attention de tous les instants.

Le ludique est le reflet des normes sociétales, il permet à l'enfant de se développer manifestement et d'accroître sa connaissance de l'environnement et des règles de la vie en société, car comme l'affirme Jean Château : « *En acceptant de faire partie du groupe de jeu, l'enfant a accepté un certain code ludique, comme par un contrat social implicite.* »<sup>76</sup> Par le biais de l'activité ludique, on peut inculquer chez les enfants des valeurs en faisant appel à des personnages et à des lieux fantaisistes qui frappent leurs imaginaires pour le reste de la vie. Le jeu est source de joie et une manière d'être ensemble, car il renforce l'estime de soi lorsque le résultat obtenu est positif.

Le jeu représente un aspect important dans la définition des valeurs et des normes de référence d'une société, et comme le conçoit Jean Vial : « *Le jeu fait partie de la culture transmise, de la culture dite populaire. C'est pourquoi toute étude de la culture « populaire » doit comporter l'analyse des jeux.* »<sup>77</sup> Les jeux, comme produits culturels, participent à la construction d'une culture commune en favorisant la communication interculturelle et intergénérationnelle et le métissage culturel. Le ludique est le médium qui facilite l'ouverture vers l'extérieur.

Le jeu reflète les convictions et les principes fondamentaux de toute société. Il permet à l'enfant de grandir en jouant, de se maîtriser et d'anticiper le monde des

---

<sup>75</sup> CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Ed. Scrabée, Paris, 1967, p. 181.

<sup>76</sup> Ibid., p. 180.

<sup>77</sup> VIAL J., op. cit., p. 38.

adultes, comme le note Fitzhugh Dodson : « *Le jeu est le moyen essentiel par lequel un enfant s'éduque.* »<sup>78</sup> Pour l'enfant, toute activité est jeu. Dans cet ordre d'idées, Jean Château affirme que « *le jeu remplit donc chez l'enfant le rôle que le travail remplit chez l'adulte.* »<sup>79</sup> Le ludique stimule les capacités intellectuelles de l'enfant et le prépare à la vie scolaire ; il « *donne de la souplesse et de la vigueur, mais aussi il fournit cette maîtrise de soi sans laquelle on peut être un être humain sans être véritablement un homme.* »<sup>80</sup> Par le jeu, l'enfant intériorise un certain nombre de normes et de valeurs propres au groupe social dans lequel il vit tout en maîtrisant ses émotions.

### **I.1.3.2. Fondements cognitifs du ludique**

Pour une exploitation du ludique dans un contexte d'ordre éducatif, il semble nécessaire d'étudier les jeux sous l'angle des sciences cognitives et d'explorer l'ensemble des processus cognitifs en jeu, c'est-à-dire les liens fondamentaux qui peuvent exister entre ludique et cognition. En nous référant principalement aux travaux de recherche en psychologie cognitive et aux idées de Piaget, de Vygotski, de Bruner et de Wallon, nous présentons dans cette section de façon synthétique les diverses manifestations du développement de la personnalité de l'enfant en relation avec les jeux. Sur ce point, Gilles Brougere considère le jeu comme un besoin vital pour l'enfant, une activité sociale et un produit culturel. Cette activité est conçue comme « *un prétexte pour étudier tel ou tel aspect du développement de l'enfant.* »<sup>81</sup>

Les psychologues et les pédagogues s'accordent à reconnaître le rôle que peuvent jouer les activités ludiques dans le développement cognitif, social, affectif, culturel et intellectuel de l'enfant. Cette activité est un témoin clé et permanent accompagnant l'enfant dans son évolution. Il est un élément particulièrement révélateur de l'évolution mentale de l'enfant, car comme l'affirme Jean château : « *N'étudier dans l'enfance que la croissance, le développement des fonctions, sans faire aucune place au jeu, ce serait négliger cette impulsion irrésistible par laquelle*

---

<sup>78</sup> DODSON F., op. cit., p. 69.

<sup>79</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 32.

<sup>80</sup> Ibid., p. 179.

<sup>81</sup> BROUGERE G. (03), « Jeu et éducation », in *Repère bibliographique, Perspectives documentaires en éducation*, n° 40, 1997, p. 82.

*l'enfant façonne lui-même sa propre statue.* »<sup>82</sup> Le jeu est un intermédiaire entre l'enfant-joueur et le monde extérieur.

### **I.1.3.2.1. Le jeu et la conception constructiviste de l'apprentissage**

La thèse constructiviste repose sur l'idée qu'une démarche d'apprentissage est axée sur la construction des savoirs par les apprenants. Pour les constructivistes, le fait d'apprendre n'est plus un phénomène passif mais un processus actif, car comme l'affirme Phillippe Jonnaert : « *Les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres.* »<sup>83</sup> L'intelligence est située dans la tête du sujet et les connaissances sont construites par l'individu selon ses propres expériences.

Dans cette optique, il est nécessaire de s'arrêter un temps sur les recherches de Piaget. Ce dernier est connu pour ses travaux sur le processus de développement infantin, il a tenté de rendre compte de ce processus dans toute sa complexité. Pour lui, les structures intellectuelles se construisent progressivement ; l'enfant construit de nouvelles manières d'agir sur la réalité, il est un acteur principal qui agit sur son environnement et sur ce qui l'entoure, Jonnaert le confirme : « *La connaissance qu'un sujet connaissant peut construire du réel est nécessairement celle de sa propre expérience. La connaissance n'est donc pas indépendante du sujet.* »<sup>84</sup> En d'autres termes, l'enfant se construit et reconstruit progressivement ses repères.

Dans l'approche piagétienne, le progrès cognitif est une suite de perturbations et de rééquilibrations. L'expérience ou l'interaction avec le milieu sont à la base de la co-construction des connaissances. Dans cette perspective, Virgine Laval voit qu'« *en termes de processus, l'adaptation correspond à l'interaction entre deux mécanismes principaux et complémentaires, qui traduisent les échanges bi-directionnels entre*

---

<sup>82</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 09.

<sup>83</sup> JONNAERT Ph., *Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique*, Coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 66.

<sup>84</sup> Ibid., p. 66.



*l'individu et le milieu : l'assimilation et l'accommodation, régulées par un troisième processus fondamental : l'équilibration. »<sup>85</sup>*

L'assimilation est un processus d'intégration des faits et des situations familières dans les structures mentales et les schèmes déjà existants. Il désigne le processus par lequel le réel se façonne en fonction des impératifs de la structure mentale, et comme le définissent François Doré et Pierre Mercier : « *Un processus permettant d'incorporer, d'intégrer, de nouvelles connaissances à des structures de représentations plus ou moins complexes qui existent déjà.* »<sup>86</sup> L'enfant prend les situations de la vie réelle et les met au service de sa vie intérieure.

Selon le modèle cognitiviste, le jeu s'appuie sur l'assimilation du réel au moi ; il a souvent pour objectif de créer une illusion de la réalité, c'est à dire un stade intermédiaire entre le psychisme interne de l'enfant et la vie extérieure. C'est par le jeu que l'enfant crée un autre monde réel pour lui contribuant à l'organisation interne des schèmes. En fait, l'assimilation d'informations par le biais du jeu peut engendrer une déformation du réel.

L'accommodation est un mécanisme consistant à modifier les structures et les représentations mentales existantes sous la pression des circonstances pour se libérer des tensions intérieures et répondre aux besoins de compensation ou d'anticipation. Si les nouvelles situations sont incompatibles avec les structures mentales existantes, ces dernières « *doivent être modifiées pour les ajuster aux nouvelles informations.* »<sup>87</sup> Dans ce processus d'accommodation, le jeu permet à l'enfant de modifier ses structures actuelles pour s'adapter progressivement à son environnement et adapter progressivement ses représentations aux données de la réalité.

Grâce aux modifications des schèmes, un équilibre relativement stable s'instaure entre l'assimilation et l'accommodation. Selon Virgine Laval, une modification progressive des connaissances est possible grâce aux échanges entre l'individu et son milieu : « *L'équilibration consiste en un processus d'auto-régulation,*

---

<sup>85</sup> LAVAL V., *La psychologie du développement. Modèles et Méthodes*, Coll. Campus Psychologie, Ed. Armand Colin, Paris, 2004, p. 12.

<sup>86</sup> DORE F. et MERCIER P., *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Ed. Gaetan Morin, Montréal, 1992, p. 11.

<sup>87</sup> Ibid., p. 12.

*qui repose sur les compensations actives du sujet aux modifications extérieures.* »<sup>88</sup>

Dans ce processus, le jeu permet à l'enfant non seulement d'appréhender le monde de façon abstraite et systématique mais aussi de garder son équilibre.

Toute activité cognitive s'inscrit dans l'interaction et l'adaptation du sujet à l'environnement ludique ou avec l'objet ludique. Ce processus met en jeu deux mécanismes. Jean Vial résume cette conception piagétienne du ludique en disant : « *L'enfant ne doit-il pas s'accommoder au jeu quand il le découvre, l'assimiler quand il le pratique, s'y adapter différemment selon la propre nature du jeu, mais aussi selon le propre niveau de son développement.* »<sup>89</sup>

### **I.1.3.2.2. Théorie de développement et classification des jeux**

Piaget est le plus grand psychologue de l'enfant qu'ait connu le XX<sup>e</sup> siècle, et sa « *théorie reste très présente dans le discours sur le jeu.* »<sup>90</sup> Selon la conception piagétienne, à chaque âge le jeu qui convient. L'enfant expérimente le monde et construit son intelligence par ses jeux. Piaget a proposé « *une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence qui est au centre de sa théorie.* »<sup>91</sup> Pour lui, à chaque étape correspond un certain type de jeux qui vont de l'exercice à la règle tout en passant par le symbole.

#### **I.1.3.2.2.1. Le stade sensori-moteur**

Le stade de l'intelligence sensorimotrice s'étend de la naissance à environ deux ans. Cette période est liée aux jeux de l'exercice. L'enfant joue en présence de l'objet, et s'attache essentiellement à observer, à retrouver puis à manipuler des objets, et comme le souligne Virgine Laval : « *Dans cette structuration du réel, l'enfant, par l'exercice de ses actions, construit progressivement au cours du stade sensori-moteur, les notions d'objet permanent, d'organisation spatio-temporelle, et de causalité.* »<sup>92</sup> Dans ce type de jeu, l'enfant éprouve un simple plaisir fonctionnel ; il accède peu à

---

<sup>88</sup> LAVAL V., op. cit., p. 13.

<sup>89</sup> VIAL J., op. cit., p. 21.

<sup>90</sup> G. BROUGERE (03), op. cit., p. 80.

<sup>91</sup> CARE J.-M. et DEBYSER F., *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Coll. Le français dans le monde, Ed. Hachette, Paris, 1991, p. 09.

<sup>92</sup> LAVAL V., op. cit., p. 18.

peu à un univers d'objets permanents, puis il construit et structure le réel. Le simple plaisir de jouer permet le fonctionnement de ce jeu.

A ce stade, l'intelligence se développe grâce aux jeux sensori-moteurs et à l'expérience du concret, comme le note Virgine Laval : « *Ce qui caractérise l'intelligence sensori-motrice, c'est qu'il s'agit d'une intelligence pratique liée à l'action.* »<sup>93</sup> Les enfants explorent les objets et accèdent à leurs propriétés en leur donnant des fonctions. Par des actions réflexes et des actes volontaires ou involontaires, l'enfant-joueur améliore son niveau moteur et cognitif, sa motricité et sa maîtrise des déplacements de son corps et des objets. Il découvre l'environnement à travers les sens et les activités motrices.

Le jeu d'exercice participe grandement au développement de la motricité fine. D'une part, il assure à l'enfant la possibilité d'intégrer et d'assimiler des connaissances à son esprit. D'autre part, il lui garantit la maîtrise de soi et la construction du répertoire moteur. Pour Piaget, ce type de jeu « *ne comporte aucun symbolisme ni aucune technique spécifiquement ludique, mais qui consiste à répéter pour le plaisir des activités acquises par ailleurs dans un but d'adaptation.* »<sup>94</sup> De plus, le jeu permet à l'enfant de structurer le réel et de se construire.

#### **1.1.3.2.2. Le stade préopératoire**

Cette période débute vers 2 ans et se termine vers 6 - 7 ans. Elle correspond à l'étape où l'enfant rattache aux jeux une dimension symbolique. Cette période se caractérise par l'avènement du langage comme moyen d'expression, par l'imitation de l'entourage ou d'un modèle et par l'apparition du dessin. A cet âge, « *chez l'enfant qui joue, la recherche du symbole est un fait remarquable.* »<sup>95</sup>

Cette période se caractérise par l'apparition du jeu imaginaire ou symbolique dont le principe est le " faire semblant ". L'enfant-joueur devient capable de substituer un symbole à un objet absent. En tentant de caractériser le jeu, Gilles Brougere affirme que « *c'est dans la dimension symbolique liée au faire semblant que le jeu est le plus*

---

<sup>93</sup> Ibid., p. 18.

<sup>94</sup> PIAGET J. et INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, Coll. Que sais-je ? Ed. Bouchene, Alger, 1993, p. 47.

<sup>95</sup> ANZIEU A., ANZIEU-PREMMEREUR C. et DAYMAS S., *Le jeu en psychothérapie de l'enfant*, Coll. Psychothérapies, Ed. Dunod, Paris, 2003, p. 170.

*souvent associé à des effets intéressants.* »<sup>96</sup> Cette étape correspond au début de la communication verbale. L'enfant est attiré par tout ce qui est nouveau ; il aime raconter des histoires, il est capable de penser en terme symbolique, par conséquent, il préfère s'adonner à des jeux ne favorisant pas l'interaction avec l'autre.

L'enfant commence à comprendre le réel à travers les jeux qui touchent aux situations vécues. Ce type de jeux lui permet de s'approprier le réel par l'adaptation du jouet, et comme l'indique Piaget : « *Il est indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu, qui transforme le réel par assimilation plus au moins pure aux besoins du moi.* »<sup>97</sup> D'une part, l'enfant laisse libre cours à son imagination, il est créatif et pose beaucoup de questions. D'autre part, il se structure en modifiant considérablement son rapport aux autres et au monde par la reproduction d'un modèle donné.

A cet âge, l'enfant aime jouer avec les mots et les sons. C'est la période où se développent les raisonnements symboliques. Ce type de jeu lui permet le passage du concret à l'abstrait par des raisonnements symboliques, comme l'affirme Jean Vial : « *Le réel est assimilé ou compensé grâce à la fiction symbolique.* »<sup>98</sup> Le jeu permet à l'enfant l'imitation plus ou moins exacte du réel. En fait, se représenter des choses à partir des mots et des symboles permet à l'enfant d'appréhender le monde qui l'entoure mais aussi sa socialisation.

Le jeu symbolique est un moyen de libération de l'enfant ; il remplit essentiellement la fonction d'assimilation. Pour Piaget, il s'agit d'une « *assimilation assurée (ce qui la renforce) par un langage symbolique construit par le moi et modifiable au gré des besoins.* »<sup>99</sup> Les enfants tentent d'assimiler et d'intégrer les connaissances.

---

<sup>96</sup> BROUGERE G. (03), op. cit., p. 83.

<sup>97</sup> PIAGET J. et INHELDER B., op. cit. p. 46.

<sup>98</sup> VIAL J., op. cit., p. 22.

<sup>99</sup> PIAGET J. et INHELDER B., op. cit., p. 47.

### I.1.3.2.2.3. Stade des opérations concrètes

A cet âge, les jeux de société captivent l'attention de l'enfant. Ce stade est associé à la période où l'enfant introduit, accepte et applique des règles dans ses jeux. L'enfant éprouve le désir de compétition et préfère l'action à la réflexion et, comme le note Jean Piaget : « *Les jeux de règles (billes, marelle, etc.) qui se transmettent socialement d'enfant à enfant et augmentent donc d'importance avec le progrès de la vie sociale de l'enfant.* »<sup>100</sup> Par ce type de jeu, l'enfant apprend à appréhender et à assimiler la réalité avec un cadre et des règles qu'il doit respecter. A cet âge, l'enfant aime agir et prend des initiatives, il commence à assimiler les expériences qu'il a pu faire.

Les jeux qui correspondent à ce stade se déroulent en s'appuyant sur des règles fixées par l'adulte et valables pour tous. D'une part, ils assurent l'adaptation aux problèmes en permettant aux enfants de développer des solutions alternatives, d'acquérir des capacités d'autocontrôle et de s'extérioriser. D'autre part, ils offrent aux enfants l'occasion d'oser faire quelque chose en toute sécurité et de travailler de manière indépendante. A cet âge, l'enfant, souvent équilibré, devient capable d'explorer des milieux moins accessibles qui supposent de nouvelles adaptations.

Ces jeux participent au processus de socialisation, car ils représentent l'espace intermédiaire où se négocie pour l'enfant l'acceptation de la réalité. De plus, les relations sociales ou inter-individuelles s'établissent peu à peu au fil de ce processus. Vision à l'image des propos de Gilles Brougere : « *Le jeu apparaît ainsi comme un élément important tant dans une vision d'un auto-développement centré sur l'enfant en interaction avec le monde, les autres et lui-même.* »<sup>101</sup> L'objectif de ces activités est de contribuer non seulement à la consolidation des aptitudes et des qualités de l'enfant mais aussi au développement de sa personnalité de base.

---

<sup>100</sup> Ibid. p. 47.

<sup>101</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 24.

### **I.1.3.2.3. Le ludique et la conception socio-cognitiviste du développement**

Cette approche est considérée comme une véritable révolution dans le domaine de la psychologie. Dans la conception socio-cognitiviste, apprendre, c'est participer à ce processus de co-construction du savoir. Il s'agit d'un savoir discuté et construit. Dans cette perspective, l'apprentissage apparaît comme une « *condition préalable au processus de développement.* »<sup>102</sup> En d'autres mots, l'apprentissage est lié d'une manière extrinsèque au développement de l'enfant, il a pour fonction de susciter chez l'enfant tout développement interne.

Les cognitivistes accordent une place cruciale aux interactions sociales dans l'apprentissage. Les apprenants, fruits des relations sociales, construisent leurs compétences langagières dans les interactions avec les adultes, comme le note Philippe Jonnaert : « *Ces compétences et ces connaissances se construisent en interaction étroite et sont temporairement viables en situations.* »<sup>103</sup> Ce sont les relations sociales avec l'environnement qui déterminent le développement cognitif de l'enfant. Sur ce point, Laval semble rejoindre cette vision en disant : « *L'interaction sociale apparaît en quelque sorte comme le moteur du développement de la pensée qui, à l'issue du processus d'intériorisation, devient autonome.* »<sup>104</sup>

Dans cette perspective, nous nous référons aux travaux de Lev Vygotski. Ce dernier est considéré comme le leader de la psychologie cognitive et ses idées sont innovatrices en son temps. Pour lui, le développement est déterminé par l'interaction constante de l'enfant avec son milieu. Il souligne le rôle central d'autrui avec lequel le sujet interagit. De même, la réussite scolaire est liée à la qualité du contexte d'apprentissage comme le dit Crahay : c'est « *grâce aux échanges sociaux que l'enfant incorpore des pratiques de métacognition, qui lui permettent d'acquérir un contrôle croissant sur sa propre activité intellectuelle.* »<sup>105</sup> Selon les cognitivistes, les opérations et les comportements ne se mettent en place qu'avec l'intervention des adultes.

---

<sup>102</sup> RIVIERE, cité par V. LAVAL, op. cit., p. 51.

<sup>103</sup> JONNAERT Ph., op. cit., p. 77.

<sup>104</sup> LAVAL V., op. cit., p. 49.

<sup>105</sup> CRAHAY M., *Psychologie de l'éducation*, Coll. Premier cycle, Ed. PUF, Paris, 1999, p. 331.

Lev Vygotski met l'accent sur le rôle déterminant des interactions socio-culturelles dans le développement intellectuel de l'enfant. C'est en modifiant son milieu que l'apprenant se transforme lui-même et co-construit ses connaissances. Il précise à ce sujet : « *Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans. Dans un premier temps, elle apparaît au niveau social et, dans un second temps, au niveau individuel. D'abord elle se manifeste entre les personnes comme une catégorie inter-psychologique, et puis en l'enfant, comme une catégorie intra-psychologique.* »<sup>106</sup> C'est par l'interaction avec le milieu socio-culturel que l'enfant découvre qu'apprendre fait partie de la vie.

L'apprentissage est situé dans les interactions du sujet avec le groupe. Plus particulièrement, c'est dans la zone proximale de développement que les connaissances et l'apprentissage deviennent possibles. Cette zone se situe entre ce que l'enfant peut réaliser tout seul et ce qu'il peut réaliser grâce à l'interaction avec autrui. Lev Vygotski constate à ce sujet : « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. La zone proximale de développement nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition.* »<sup>107</sup> C'est dans ces nouvelles relations et interactions avec autrui que l'enfant parvient à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre auparavant.

Dans cette optique, le jeu représente une forme d'interaction sociale nécessaire pour la construction de l'élève-sujet, comme le souligne Lev Vygotski : « *Le jeu contient toutes les tendances du développement sous une forme condensée ; dans le jeu c'est comme si l'enfant essayait de sauter au-dessus du niveau de son comportement normal.* »<sup>108</sup> Le jeu constitue un contexte qui permet à l'apprenant de modifier ses représentations cognitives préexistantes en y introduisant d'autres structures et en structurant ainsi l'ensemble en un système mental plus cohérent.

Les jeux offrent des contextes ludiques dans lesquels les apprenants se construisent. Selon le même auteur, ces activités ludiques contribuent à la création

---

<sup>106</sup> VYGOTSKI J., cité par LAVAL V., op. cit., pp. 48-49.

<sup>107</sup> VYGOTSKI J., cité par CRAHAY M., op. cit., p. 327.

<sup>108</sup> VYGOTSKI J., cité par BROUGERE G. (01), op. cit. p. 27.

d'une zone proximale de développement : « *Dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien ; dans le jeu c'est comme s'il avait une tête de plus que lui-même.* »<sup>109</sup> Ces contextes permettent à l'apprenant d'élargir ses compétences et d'anticiper les problèmes éventuels. De plus, tout en développant des compétences personnelles, l'apprenant se sent libre de diriger sa vie, d'une part, et de communiquer avec les autres, de l'autre.

Jouer, c'est s'engager à s'auto-construire et à participer au processus d'appropriation des connaissances et des savoirs. Tout en permettant aux intervenants de tenir compte des besoins fondamentaux des apprenants, le jeu constitue un outil éducatif indispensable à la mise en place des apprentissages et au développement des facultés intellectuelles des apprenants, car comme l'affirme Carolina Grellet : « *Ce n'est pas facile de comprendre le monde pour un petit enfant; c'est par le jeu qu'il tente d'en résoudre les énigmes et de s'y adapter.* »<sup>110</sup>

Dans le cadre des apprentissages scolaires, il est important de proposer aux apprenants de véritables problèmes contextualisés en vue de développer leurs capacités d'action. Dans les contextes ludiques, l'apprentissage est centré sur la capacité de l'apprenant à agir sur son entourage en privilégiant la connaissance des adultes, car comme l'affirme Marcel Crahay : « *Le développement psychologique est indissociable de la vie en société et des interactions de l'individu avec ses aînés.* »<sup>111</sup> Le jeu se révèle un excellent outil qui implique l'apprenant en lui offrant un contexte social d'apprentissage. C'est là en effet que se forge et se construit l'esprit des enfants.

Le jeu est essentiel pour le développement cognitif ; il soutient le développement personnel en permettant à l'enfant de se connaître et d'explorer ses propres ressources, d'un côté, et de se construire comme élève-sujet, de l'autre. En jouant, l'apprenant découvre une manière d'agir sur le réel, car comme le souligne Lev Vygotski : « *Dans le jeu, l'enfant crée la structure signification / objet, où l'aspect sémantique – la signification du mot, la signification de la chose – domine et détermine le comportement.* »<sup>112</sup> Le développement des compétences ne peut être

---

<sup>109</sup> VYGOTSKI J., cité par BROUGERE G., op. cit., p. 27.

<sup>110</sup> GRELLET C., *Jeu entre la naissance et 7 ans, Un manuel pour les ludothécaires*, Ed. Ateliers de l'UNESCO, Paris, 2000, p. 07.

<sup>111</sup> CRAHAY M., op. cit., p. 325.

<sup>112</sup> VYGOTSKI J., cité par BROUGERE G. (01), op. cit., p. 26.



effectué que dans des situations ludiques et sociales. Dans ce type d'activités, la coopération entre les apprenants est nécessaire pour se comprendre, pour créer du sens et pour développer des compétences.

#### **I.1.4.2.4. Le jeu dans la perspective d'interactionnisme sociale**

De nombreux chercheurs dans le domaine de la socio-cognition soutiennent l'idée que la dimension sociale est cruciale dans le processus de développement cognitif de l'enfant. Selon Marcel Crahay, les éléments sociaux et culturels de l'expérience personnelle sont d'une importance capitale : « *Le développement humain se réalise dans un contexte et celui-ci est principalement d'ordre culturel.* »<sup>113</sup> Ce développement se fait grâce aux interactions sociales vécues dans un contexte culturel et historique donné.

Le développement cognitif de l'enfant s'effectue dans l'interaction avec autrui et dans un contexte social. C'est dans des interactions de soutien et de guidage avec les autres que les apprenants peuvent construire des connaissances et des comportements intentionnels et développer efficacement des savoir-faire langagiers et communicatifs. Dans cette optique, il est extrêmement important de considérer l'interactivité comme l'une des clés du succès des contextes et activités ludiques dans le domaine éducatif. Les recherches de Jérôme Bruner sont centrées sur l'expérimentation d'une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages. Ce théoricien a largement montré le rôle incontournable du jeu dans le progrès intellectuel de l'enfant et dans la construction culturelle de ses connaissances : « *Le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut être d'être vraiment lui-même.* »<sup>114</sup> Le jeu permet l'insertion sociale et culturelle de l'enfant dans une communauté donnée en attirant son attention sur la communication.

Le jeu représente un espace-temps qui libère l'enfant des obligations contraignantes du monde réel et réveille en lui la conscience et les sens endormis. Il permet la compréhension du monde, le développement individuel et social de l'enfant et le renforcement petit à petit de ses compétences. Sur ce point, Bruner affirme que

---

<sup>113</sup> CRAHAY M., op. cit., p. 331.

<sup>114</sup> BRUNER J., cité par BROUGERE G. (01), op. cit., p. 28.

« le jeu est un moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risque. »<sup>115</sup> Les jeux constituent les moyens d'optimiser le développement du potentiel intellectuel de l'apprenant en lui permettant d'apprendre à écouter, à lire, à parler et à écrire en vue de communiquer.

L'apprenant construit lui-même ses savoirs et ses savoir-faire dans des contextes situationnels et ludiques. L'apprentissage est le fruit des interactions et de l'activité ludique de l'apprenant. Ces structurations et ces conduites intentionnelles sont principalement liées à la culture des enfants, à leurs besoins et à leurs volontés d'interagir. Selon Jerome Bruner, le développement cognitif de l'enfant est un processus qui se vit à travers les interactions avec les autres dans un cadre culturel et ludique : « *Le jeu fournit l'occasion excellente, d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées.* »<sup>116</sup> C'est pourquoi il est important de tenir compte du rôle crucial que joue le ludique dans la satisfaction des besoins sociaux et affectifs des jeunes apprenants.

C'est dans les interactions avec l'environnement socioculturel que les sujets-apprenants peuvent développer leurs compétences. Bruner souligne, à ce propos, l'importance des jeux et des interactions sociales dans la compréhension des structures formelles du langage et dans l'apprentissage de la langue. Pour lui, l'enfant apprend par l'imitation et par les jeux ; ces derniers « *offrent souvent la première occasion à l'enfant d'employer de manière systématique le langage avec un adulte. Ils lui donnent la première occasion d'explorer comment faire quelque chose avec des mots.* »<sup>117</sup>

Philosophe et médecin, Henri Wallon a tenté d'appréhender le processus de développement de l'enfant dans ses dimensions affectives, biologiques, sociales et culturelles. Pour lui, « *le milieu le plus important pour la formation de la personnalité n'est pas le milieu physique, c'est le milieu social. Tour à tour, elle se confond avec*

---

<sup>115</sup> BRUNER J., « Nature et usages de l'immaturité », in *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Ed. PUF, Paris, 1983, p. 52.

<sup>116</sup> Ibid., p. 53.

<sup>117</sup> BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Coll. Forum Education Culture, traduit de l'anglais par PIVETEAU J. et CHAMBERT J., Ed. RETZ, Paris, 1987, p. 40.

*lui et s'en dissocie. Son évolution n'est pas uniforme mais faite d'oppositions et d'identifications. Elle est dialectique. »*<sup>118</sup>

D'un côté, le ludique permet à l'enfant de se structurer tout en modifiant son rapport aux autres et au monde, c'est-à-dire d'interagir et de modifier ses structures cognitives. Cette activité est conçue comme « *une anticipation de l'exercice scolaire.* »<sup>119</sup> De l'autre, le ludique permet le développement des fonctions intellectuelles et le fonctionnement général de l'esprit de l'enfant. Pour Wallon, le jeu est « *une étape de son évolution totale.* »<sup>120</sup> Les types de développement mental de l'enfant correspondent à différents types de jeux marquant différentes fonctions.

---

<sup>118</sup> WALLON H., cité par Laval V., op. cit., p. 40.

<sup>119</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 26.

<sup>120</sup> WALLON H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, Coll. Sciences humaines, Ed. ENAG, Algérie, 1990, p. 63.

## Conclusion

Nous venons de passer en revue les différentes références et théories autour du ludique, notamment dans une perspective transdisciplinaire pour mettre en avant les liens qui se nouent entre le ludique et l'éducation. Il a été démontré que le ludique constitue une atmosphère où les joueurs ont toute la puissance, jouissent d'une grande liberté et se trouvent plongés dans un univers ludique. Le jeu libère l'enfant des contraintes et de « *la liberté, mais d'une manière irréaliste. Et cependant cette irréalité du jeu est un rapport essentiel de l'homme avec le monde.* »<sup>121</sup> C'est un second monde où se combinent les limites ou les règles, la liberté et la créativité.

Les travaux de recherche ont montré que le ludique entraîne un divertissement et un plaisir réel et non conditionnel. Il renvoie à un exercice d'esprit qui n'est pas inutile au développement cognitif. Or l'importance des jeux dépasse de loin le simple divertissement ou l'émotion esthétique. Le jeu permet le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant ; il est le noyau de l'enfance, car comme le souligne Chateau : « *Un enfant qui ne sait pas jouer, un « petit vieux », c'est un adulte qui ne saura pas penser.* »<sup>122</sup> D'une part, il est une activité naturelle permettant à l'enfant d'exister et de développer harmonieusement ses capacités de réflexion. D'autre part, il est le seul univers dans lequel l'enfant peut se développer et développer ses attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Cette activité doit être prise au sérieux, car elle constitue un puissant révélateur du développement affectif, social et cognitif de l'enfant. Elle est indispensable à l'équilibre mental de l'enfant. L'homme doit œuvrer sans cesse pour une meilleure connaissance et reconnaissance de l'enfant et pour la valorisation de ses activités, car « *l'enfant va connaître parce qu'il a reconnu et qu'il est reconnu dans ce qu'il connaît, cela en simultanéité.* »<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> FINK E., *Le jeu comme symbole du monde*, Coll. Arguments, traduit par Hans Hilderberg et Alex Lindenberg, Ed. Minuit, Paris, 1966, p. 229.

<sup>122</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 09.

<sup>123</sup> CARECCHIO F., *La culture des jeux, Une poétique enfantine*, Coll. Logiques sociales, Ed. L'Harmattan, Paris, 2010, p. 258.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE LANGUE : PISTES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES**

## **Introduction**

Après avoir présenté le ludique en lien avec les différentes théories d'apprentissage, il reste à envisager cette question dans une visée d'apprentissage des langues. De nombreux célèbres didacticiens se placent au cœur de ce questionnement et tentent d'appréhender la problématique de l'introduction du ludique en classe de langue dans une perspective plus élargie.

L'objet de ce chapitre est d'examiner les différents travaux de recherche en vue d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. L'objectif est de contribuer à nourrir une réflexion approfondie, honnête et rigoureuse sur la dimension ludique tout en greffant une pensée personnelle en vue d'explorer plus à fond l'intégration des activités ludiques en classe de langue étrangère au cycle primaire. Cette problématique se révèle comme un des outils de base du renouveau didactique et pédagogique où la définition des objectifs d'enseignement dans une perspective communicative dépend des activités et des situations proposées.

Ce chapitre offre un cadre de réflexion largement utile pour présenter certains problèmes clés relatifs à l'apprentissage par le jeu. Il met en avant quelques points de rapprochement entre l'activité ludique et l'apprentissage des langues, et tente d'appréhender l'efficacité de ces activités sur le plan des acquis de la langue en expliquant les facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels impliqués dans ce processus. Nous nous efforçons, dans le cadre de ce chapitre, d'élargir la perspective d'intégration des jeux en classe de langue.

Tout en continuant à décrypter les mécanismes clés de cette intégration, ce chapitre ouvre des pistes de réflexion quant à la place que l'activité ludique occupe dans un contexte d'ordre pédagogique. D'une part, l'ambition est de participer à une compréhension plus précise et plus rigoureuse des implications didactiques et pédagogiques liées à la motivation, à la mémorisation et à la communication. D'autre part, ce chapitre jette les bases d'une approche pédagogique pour guider les enseignants de langue soucieux d'améliorer le climat de la classe.

## **I.2.1. Penser l'introduction du ludique**

De Rousseau à Brougere, de De Grandmont à Debyser, les pédagogues et les didacticiens ont essayé de comprendre les processus par lesquels s'établissent et se renforcent les liens entre les jeux et les apprentissages scolaires. Profondément ancré dans l'imaginaire populaire de chaque pays, le jeu remplit une fonction sociale majeure. Ainsi, ces chercheurs s'accordent-ils pour donner une caution scientifique au jeu en classe grâce à ses vertus pédagogiques. Marie Musset et Rémi Thibert l'affirment en disant : « *La connaissance des processus cognitifs plaide pour l'utilisation de jeux en classe.* »<sup>1</sup> Néanmoins, il faut bien reconnaître que le concept de jeu, partie intégrante de la culture éducative, est devenu problématique en classe de langue. À l'heure actuelle, il existe peu d'études scientifiques sur le sujet de l'exploitation du jeu en classe de langue.

Il semble important de concevoir et d'identifier ce que peut être le ludique dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Ce point constitue l'axe central de cette recherche. Cette partie s'articule autour de ces questionnements : Peut-on didactiser le jeu en classe de langue ? De quelle manière le jeu, comme une activité libre, peut-il se transformer en une activité d'apprentissage dans un cadre contraignant ? Dans quelle mesure le jeu comme une activité libre, fixée, incertaine, improductive, réglée et fictive peut-il devenir un outil d'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles relations peuvent se tisser entre jeu et apprentissages d'une langue étrangère à l'école primaire ? Les activités ludiques constituent-elles de puissants leviers de promotion ou de frein à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

### **I.2.1.1. Légitimité scolaire du ludique**

L'envie de percer l'énigme du phénomène d'apprendre par les jeux accompagne les chercheurs depuis longtemps. La référence au jeu est devenue un thème central, souvent polémique, de la réflexion contemporaine, car comme l'affirme Gilles Brougère : « *On peut imaginer que le jeu pénètre l'école [...] mais il a de fortes chances, dans ce transfert, d'être transformé, contaminé, modifié par le contexte, ce*

---

<sup>1</sup> MUSSET M. et THIBERT R., « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », in *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, n° 48, 2009, p. 01.

\_\_\_\_\_ *Activités ludiques en classe de langue : pistes didactiques et pédagogiques*  
*qui aboutit à des situations hybrides où il faut moins voir des exemples de jeux, que*  
*ceux de la créativité humaine quand il s'agit d'étendre le domaine de l'éducation. »<sup>2</sup>*

L'outil ludique a su éveiller l'intérêt des didacticiens et des pédagogues ; il est considéré à l'école comme un outil pédagogique qui peut capter l'intérêt de l'apprenant. Selon Gilles Brougère, les professionnels de l'éducation qui veulent rejeter l'idée du jeu en pédagogie rejettent avant tout l'idée même de toute initiative enfantine. Le jeu est le moyen d'apprentissage le plus efficace, car « *il permet de produire des activités scolaires qui gardent un lien avec la culture ludique de l'enfant, avec des effets attendus de motivation.* »<sup>3</sup> Le recours au ludique en classe de langue est particulièrement pertinent, car il permet à l'apprenant de s'exprimer, de travailler librement, d'improviser en toute liberté, de développer un certain nombre de compétences et de savoirs et de s'armer intellectuellement.

Le ludique nourrit le développement de la personnalité de l'enfant. Selon Auzou-Riandey et Moussy, le jeu contribue au développement de l'esprit et de l'intelligence. Pour autant, ces auteurs affirment qu' « *un enfant qui ne joue pas est souvent un enfant qui ne va pas bien (...). Privilégier le jeu comme médiation éducative, c'est prendre soin de l'enfant.* »<sup>4</sup> De plus, la didactique moderne a montré que les jeux proposés dans le cadre des apprentissages scolaires exigent des apprenants un vrai travail.

Plusieurs études ont mis en évidence les liens qui existent entre l'activité ludique et le développement intellectuel de l'enfant. Brougère précise à ce sujet : « *Le jeu est associé à l'enfant, à son développement et pensé comme une contribution positive à son devenir.* »<sup>5</sup> Dans les contextes ludiques, l'enfant-joueur apprend à découvrir, à connaître, à comprendre, à maîtriser, à communiquer et à exprimer sa personnalité, car comme l'affirme Jean Marc Luis : « *L'enfant, au-delà de ses*

---

<sup>2</sup> BROUGERE G. (04), « Parlons-nous vraiment de la même chose ? » In Ayme Yvana (coord.), *Le jeu en classe, Les cahiers pédagogiques, n°448*, 2006, pp.11-12.

<sup>3</sup> BROUGERE G. (05), « Jeu et apprentissage à l'école maternelle », in *Jeu et temporalités dans les apprentissages*, Ed. Retz, Paris, p. 151.

<sup>4</sup> AUZOU-RIANDEY D. et MOUSSY B., *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*. Coll. Actions sociales/société, Ed. EST, Paris, 2012, p. 68.

<sup>5</sup> BROUGERE G. (03), « Jeu et éducation », in *Repère bibliographique, Perspectives documentaires en éducation, n° 40*, 1997, p. 80.



*particularités, est avant tout un être de besoins.* »<sup>6</sup> Le jeu, par essence, est associé aux plaisirs de l'enfant et à sa liberté ; il est une activité qui a tout son sens pour l'enfant et dans tout espace pédagogique. Il est considéré comme un moyen de stimuler son imagination et sa créativité.

L'activité ludique présente de nombreux points communs avec l'apprentissage des langues. L'élève n'a qu'un désir : dépasser certains blocages avec une dimension spéciale, celle du plaisir. Il s'efforce d'imiter la démarche, les expressions et les gestes des adultes et s'exerce au respect de certaines règles. En outre, comme le fait remarquer Jacques Henriot : « *Il est tout à fait normal que le joueur prenne son jeu au sérieux : il est dans la position idéale pour le faire.* »<sup>7</sup> L'activité ludique représente pour l'apprenant-joueur l'occasion de retrouver sa liberté pleine et entière, et d'apprendre à respecter les règles.

Les études sur les jeux en pédagogie ont montré une très forte corrélation entre ces activités et le rendement scolaire. Le but de l'introduction des jeux en pédagogie est de répondre aux besoins de l'enfant, de l'homme et de la société en tenant compte des expériences et des découvertes scientifiques pour s'adapter à la vie d'aujourd'hui, car comme le souligne Gilles Brougere : « *La question n'est pas de savoir si l'on joue ou si l'on travaille, mais si et comment on apprend. Or baptiser une activité « travail » ne garantit pas des effets d'apprentissage. On apprend tout autant (ou aussi peu...) en jouant qu'en travaillant.* »<sup>8</sup> En fait, l'effort vient de l'apprenant. Ce dernier est occupé à apprendre comment être compétent et productif.

Le jeu et l'apprentissage scolaire sont inextricablement interdépendants. Tout comme l'institution scolaire, le jeu prend en charge les enfants et assure la transmission des savoirs et l'ascension sociale des apprenants. Dans son livre, « *Jeu et éducation. Les ludothèques* », Jean Vial pense qu'il est temps de « *démontrer la nécessité d'une préparation concrète et soutenue de l'enfant aux loisirs présents et futurs, l'obligation d'insérer cette préparation dans l'ordre des finalités fondamentales de l'école : parce que c'est un moyen d'épanouir la personne et*

---

<sup>6</sup> LOUIS J.-M., *Mon écolier est-il un enfant heureux ? L'épanouissement scolaire de 4 à 10 ans*, Ed. interEditions, Paris, 2004, p. 19.

<sup>7</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 205.

<sup>8</sup> BROUGERE G. (05), « Jeu et apprentissage à l'école maternelle », in *Jeu et temporalités dans les apprentissages*, Ed. Retz, Paris, p. 151- 152.

*d'équilibrer, d'enseigner l'existence, de la sauver.* »<sup>9</sup> Le ludique n'est pas une fin en soi ; il est une activité scolaire qui permet de procurer une satisfaction et un plaisir, et de construire des connaissances et un savoir.

Selon Carolina Grellet, les éducateurs respectueux des lois du développement naturel de l'enfant sont de plus en plus conscients de l'importance de l'exploitation des activités ludiques dans le cadre des apprentissages scolaires. Elle précise à ce sujet : « *Le jeu est plus qu'un passe-temps amusant, élément irremplaçable dans l'apprentissage de l'expression et de la maturité sur le plan physique, psychologique et social.* »<sup>10</sup>

### **I.2.1.1.1. Jeu ou travail scolaire ?**

A priori, joindre le jeu à l'idée du travail scolaire est d'autant plus difficile. Critiqué et apprécié, le ludique laisse une très forte empreinte dans l'histoire de l'éducation. Concilier ludique, associé au plaisir et à la liberté, et travail scolaire, lié à l'effort et au sérieux, semble une tâche délicate et complexe. Dans le cadre de cette recherche, l'objectif n'est pas de prouver que tout doit être ludique en classe, ce serait une conception contradictoire avec la nature du jeu.

La frontière liée à l'antinomie fondamentale entre le ludique et l'apprentissage scolaire reste très présente dans le monde des adultes. Pour ces derniers, le jeu et le travail sont des activités qui fonctionnent différemment. Par contre, dans l'univers des conduites enfantines, Jaques Henriot affirme que l'emploi des deux concepts « *perd presque toute signification. (...) Le choix entre les termes n'a guère de sens. On peut dire qu'il fait les deux à la fois, ou qu'il ne fait ni l'un ni l'autre. Ce qu'il fait n'a de nom dans aucun vocabulaire. Il serait le seul à pouvoir en capter la signification, puisqu'il en est l'auteur, mais il ne saurait l'exprimer, faute de mot.* »<sup>11</sup>

Des chercheurs s'élèvent pour s'opposer à l'introduction du ludique à l'école. Pour eux, le terme de ludique est opposé à celui de travail ; ils indiquent l'incompatibilité de caractères entre les deux termes. Dans leur esprit, « *au plaisir que*

---

<sup>9</sup> VIAL J., *Jeu et éducation, les ludothèques*, Coll. L'éducateur, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 1981, p. 13.

<sup>10</sup> GRELLET C., *Jeu entre la naissance et 7 ans, Un manuel pour les ludothécaires*, Unesco, Paris, 2000, p. 07.

<sup>11</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 196.

*prend le joueur, on oppose la peine qu'éprouve le travailleur ; à la liberté du jeu, la contrainte du travail ; à la prétendue gratuité du jeu, la nature intéressée, utilitaire du travail.* »<sup>12</sup> En d'autres termes, le jeu est lié au plaisir et à l'improductivité, alors que le travail est associé à l'effort et à la rentabilité. Le ludique ne doit pas constituer le centre des apprentissages, car il ne fait que détourner l'apprenant du travail rigoureux.

Freinet avait comme références philosophiques majeures les œuvres de Marx et Engels. Pour lui : « *Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations.* »<sup>13</sup> Selon Freinet, l'utilisation des jeux à l'école est considérée comme une vision simpliste et inadéquate avec les méthodes actives. D'une part, parce qu'il considère le ludique comme un prétexte pour masquer les vrais problèmes et entraîner la société dans la consommation en renforçant les courants néfastes. D'autre part, le ludique a souvent pour objectif de créer une illusion de la réalité, c'est une erreur pédagogique. En raison de son ancrage idéologique, Freinet pense que le travail reste la valeur centrale de tout acte pédagogique et qu'il vaut mieux proposer des activités réelles en respectant l'âge des enfants et leurs motivations.

Cependant, les activités ludiques constituent des révélateurs d'un nouvel esprit pédagogique. Le jeu n'est jamais l'exact contraire du travail scolaire, car comme l'affirme Jean Chateau : « *Il est le vestibule naturel du travail.* »<sup>14</sup> De plus, il y a du travail dans tout jeu. Cette activité exige de la part des apprenants non seulement des habiletés comportementales, cognitives et intellectuelles mais aussi une attention de tous les instants. Pour sa part, Jacques Henriot pense qu'« *un travail entièrement réglé, dépourvu de tout aléa et qui exclurait a priori tout risque d'erreur ou de malfaçon, ne serait pas vraiment un travail au sens humain du terme. Un robot ne travaille pas.* »<sup>15</sup> Tout jeu nécessite un travail perceptif et intellectuel et comprend des aléas.

Le ludique est compris par les enfants comme un travail. En entrant dans le jeu, l'apprenant-joueur ne le fait pas pour faire plaisir à l'enseignant. Pour lui, il n'y a pas de frontière entre le jeu et le travail. Le sociologue Philippe Perrenoud écrit à ce sujet : « *Les pédagogies nouvelles ne tournent pas complètement le dos à la notion de travail,*

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 194.

<sup>13</sup> FREINET C., *L'Education du Travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1960, p. 192.

<sup>14</sup> CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Ed. Scrabée, Paris, 1967, p. 182.

<sup>15</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 198.

*d'effort, de contrainte, mais elles donnent toutes beaucoup d'importance au plaisir de faire et d'apprendre, à l'activité fonctionnelle.* »<sup>16</sup> Le ludique est indispensable à la réussite scolaire, car jouer sert à travailler, donc à apprendre. Il va de pair avec rigueur, sérieux et effort.

L'activité ludique libère, pour l'essentiel, les enfants des contraintes inhérentes à leurs activités, des obligations du monde extérieur et des contraintes d'espace et de temps. Jean Château précise à ce sujet : « *Le jeu est sérieux, il possède la plupart du temps des règles sévères, il comporte des fatigues et parfois même mène à l'épuisement. Ce n'est pas un simple amusement, c'est beaucoup plus.* »<sup>17</sup> L'activité ludique ouvre l'esprit et libère l'imagination créatrice des apprenants et leur potentiel d'adaptation dans un environnement en mutation.

### **I.2.1.1.2. Jeu, construction de l'apprenant et de ses savoirs**

Les chercheurs s'entendent pour dire que le ludique contribue au développement intellectuel de l'enfant, à la construction de l'apprenant-sujet et à son intégration dans la société. Cette appréhension didactique de l'activité ludique renvoie à une des idées essentielles de l'œuvre de Jean château. Dans son livre « *L'enfant et le jeu* », il soulève l'idée qu' « *on peut concevoir dès lors le jeu comme un détour qui ramène finalement à la vie sérieuse, comme un projet de vie sérieuse qui dessine d'avance cette vie. Par le jeu, l'enfant conquiert d'abord cette autonomie, cette personnalité et même ces schèmes pratiques que nécessiteront l'activité adulte.* »<sup>18</sup>

D'abord, l'activité ludique sert à nourrir sans arrêt l'esprit et l'intelligence de l'apprenant tout en contribuant à façonner son identité. De plus, elle lui permet de faire ses premiers apprentissages par la création des conflits cognitifs. Enfin, elle lui permet de comprendre le monde qui l'entoure, de construire le réel et de l'inventer. Sur ce point, Brougere semble rejoindre cette vision en disant : « *C'est là toute la force du jeu : un moyen de prendre en compte l'enfant, de lui conférer pouvoir et décision.* »<sup>19</sup> L'activité ludique vise avant tout à créer une source de motivation intrinsèque en

---

<sup>16</sup> PERRRENOUD Ph. (01), *La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, Coll. Pédagogies /recherche, Ed. EST, Paris, 2005, p. 114.

<sup>17</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 18.

<sup>18</sup> Ibid., p. 22.

<sup>19</sup> BROUGERE G. (01), *Jouer /Apprendre*, Coll. Education, Ed. Economica, Antropos, Paris, 2005, p. 73.

imposant des obstacles à surmonter ; elle incite les élèves à apprendre et à réfléchir tout en tenant compte des obstacles engendrés par la complexité des règles à respecter, à manipuler et à expérimenter.

Le ludique est considéré comme une activité indispensable par laquelle tout sujet participe à la construction de sa personnalité et comprend le monde dans lequel il vit selon ses propres perceptions. L'enfant travaille et se construit à travers son propre jeu. En ce sens, cette activité peut être conçue comme une source garantissant la transformation personnelle de l'apprenant-sujet par sa participation à la construction de soi et du monde. C'est ce qu'affirme Dalila Arezki : «*« L'éducation par la joie » est le mot d'ordre de l'école nouvelle où l'enfant doit se développer librement dans un cadre aussi harmonieux que possible. »*<sup>20</sup> L'activité ludique assure le développement des schèmes moteurs et cognitifs tout en éveillant l'intelligence et la personnalité de l'apprenant.

L'activité ludique est considérée non seulement comme une situation naturelle mais aussi la condition du développement enfantin et de sa maturité. Elle permet aux apprenants-joueurs de structurer et d'approfondir leur savoir, et de mettre en pratique leurs connaissances du monde. Serge Tisseron précise à ce sujet : «*L'homme a inventé le jeu pour apprendre, et il n'apprend bien qu'en jouant ! »*<sup>21</sup> D'une part, le jeu garantit la structuration des connaissances et l'acquisition des habiletés intellectuelles par l'observation, l'action et l'expérimentation. D'autre part, il favorise le développement des capacités cognitives et affectives de l'enfant, l'organisation de son processus psychique et la création d'un nouveau monde en procédant par essai/erreur.

Facteur principal de l'édification de la personnalité, l'activité ludique peut consolider et dynamiser la croissance de l'enfant ; elle enrichit son développement en lui permettant d'acquérir des connaissances indispensables pour réussir et développer des compétences complémentaires. Dans cette optique, le jeu est devenu un outil éducatif indispensable au développement intellectuel et social de l'enfant. Pour un grand nombre de pédagogues et autres : «*Le jeu constitue par ailleurs l'une des activités éducatives essentielles et il mérite d'entrer de plein droit dans le cadre de*

---

<sup>20</sup> AREZKI D., *Psychopédagogie, pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*, Ed. L'Odyssee, Tizi-Ouzou, 2010, p. 122.

<sup>21</sup> BOUDIER V.-L. et DAMBACH Y., *Sérieuse gamme, révolution pédagogique*, Ed. Lavoisier, Paris, 2010, p. 11.

*l'institution scolaire.* »<sup>22</sup> Il favorise la construction de l'apprenant et de ses apprentissages tout en respectant ses rythmes physiologiques, affectifs et intellectuels.

Dans les situations ludiques, l'enfant joue le rôle de l'adulte dans la vie réelle. L'activité ludique est liée intimement à l'enfance, elle est une préparation à la vie sérieuse, et comme le précise Henriot : « *le jeu n'est pas la négation du sérieux mais son apprentissage.* »<sup>23</sup> Et si c'est l'enfant joue, c'est parce qu'il est un enfant. Et si par le ludique qu'il parvient à développer des compétences, on comprend que l'enfant le plus compétent est celui qui joue le plus. Le ludique permet une modification du processus de pensée en amenant les apprenants à construire eux-mêmes leurs connaissances et à acquérir des réflexes.

### **I.2.1.2. Intervention du jeu en pédagogie**

Pour penser le ludique dans une perspective éducative et pédagogique, il est nécessaire de s'attarder sur les travaux de Jacques Henriot, de Jean Vial, de Gilles Brougere et de Nicole De Grandmont. Pour eux, le ludique constitue un élément essentiel de l'univers de l'enfant. Ces chercheurs s'efforcent de définir ce qu'est le jeu en pédagogie et classent les jeux en fonction de trois caractéristiques. Ils tentent de saisir cette activité en considérant sa dimension ludique, éducative et pédagogique.

Nicole De Grandmont a tenté d'élaborer une conception des jeux en pédagogie en vue de préciser et de délimiter son emploi. Pour elle : « *Le jeu peut être vu comme un acte influençant, entre autres, le comportement éducatif et pédagogique de chaque individu.* »<sup>24</sup> Plus précisément, il s'agit de concevoir la pensée du jeu comme partie intégrante de la dynamique de l'évolution éducative.

#### **I.2.1.2.1. De la naissance du jeu ludique**

Dans le sens ludique du terme, le jeu est une activité libre et spontanée sans contraintes de temps ou d'espace ; il est l'expression du moment et ne présente pas de règles préétablies. Né du besoin gratuit de jouer, le jeu ludique fait appel au plaisir

---

<sup>22</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, n° 34, Coll. Etudes et documents d'éducation, Ed. Les ateliers de l'Unesco, Paris, 1979, p. 05.

<sup>23</sup> CLOUSCARD M., cité par J. HENRIOT (01), op. cit., p. 201.

<sup>24</sup> De GRANDMONT N. (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995, p. 60.

intrinsèque comme le souligne De Grandmont : « *Le jeu ludique est imbu de joie et de plaisir, deux caractéristiques indispensables à tout acte que l'on veut gratuit et spontané. Le jeu ludique fait appel à l'imaginaire, au merveilleux et favorise la créativité.* »<sup>25</sup>

Sans entraves et sans maître, le joueur est libre de choisir les moments de jeu, de repos et de plaisir. Dans cet ordre d'idées, Caillois affirme sans la moindre équivoque qu' « *on ne joue que si l'on veut, que quand on veut, que le temps qu'on veut. En ce sens, le jeu est une activité libre.* »<sup>26</sup> Le joueur est libre d'agir à sa guise, il est le maître et le gérant de ses actions. Cette activité procure aux enfants une plus grande satisfaction et un plaisir à explorer de nouveaux éléments appartenant à cet univers. Le jeu est avant tout le moment privilégié où le joueur est envahi d'une joie profonde et d'un bonheur merveilleux.

Le jeu ludique donne une grande liberté aux enfants tout en leur permettant de faire appel à l'imaginaire dans lequel ils se projettent. Dans le jeu ludique, les enfants consacrent tant de temps et d'énergie à l'activité et jouent pour le plaisir de jouer et pour la découverte ; ils développent le goût du risque. Sur ce point, Jean-Marc Louis semble rejoindre cette vision en disant : « *C'est pour lui une stimulation intellectuelle en même temps qu'une stabilisation de son système nerveux. Moyen de connaissance, source d'équilibre psychique et comportemental, le jeu est également espace de liberté : expansion de soi, connaissance de soi en sont ses grandes vertus.* »<sup>27</sup> Ce jeu permet aux joueurs d'expérimenter le plaisir, d'exercer l'imagination, de vivre une gamme d'émotions et d'accroître la mémoire et la concentration. Le jeu ludique est guidé seulement par les caprices du joueur, il favorise les initiatives, l'expérimentation et même la jubilation propre à la créativité de l'apprenant-joueur.

Dans ce type de jeu, le joueur semble agir sous l'impulsion d'un désir soudain et d'une tendance spontanée ; il se trouve impliqué intrinsèquement, car comme le conçoit De Grandmont : « *Naissant de l'impulsion du moment et mourant tout aussi vite, le jeu permet donc la récurrence de ses chimères, l'exploration de ses archétypes, tout en construisant l'univers, en le démolissant, pour enfin le ré-inventer.* »<sup>28</sup> De plus,

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 95.

<sup>26</sup> CAILLOIS R., *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Ed. Gallimard, Paris, 1967, p. 38.

<sup>27</sup> LOUIS J.-M., op. cit., p. 22.

<sup>28</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p.107.

ce type de jeu dont les règles ne sont plus fixes révèle la créativité artistique qui bouillonne chez l'enfant. Son importance réside dans sa nature ; ce genre de situation laisse libre cours à la créativité artistique des apprenants en respectant leurs rythmes d'apprentissage ; ce jeu tient compte du fait qu'ils sont des enfants.

Source d'une grande créativité, le jeu ludique est peut être la première preuve de la créativité humaine ; il est un espace privilégié d'expression où les apprenants éprouvent une énergie hors du commun, une volonté indomptable et un désir irréprouvable, car comme le souligne De Grandmont : « *Le jeu ludique ne devrait être guidé que par les désirs intrinsèques du sujet, lui-même propulsé par un besoin intense d'explorer son être, un goût effréné de la découverte, sans but à atteindre, sans performances définies, sans modèle à imiter, mais avec une approche divergente face à chaque expérience que le jeu procure.* »<sup>29</sup> Ces plaisirs et ces désirs mènent à la gratuité des actions, ils s'intensifient progressivement en fonction des tâches ludiques accomplies.

Dans ces espaces de quelques instants, les apprenants veulent une liberté pleine et des bonheurs intenses ; ils se maintiennent parfaitement concentrés et vigilants pour ne rien perdre de la magie de l'instant, et comme le note De Grandmont : « *Le jeu ludique n'a ni règles, ni obligations, ni esthétisme, il est l'œuvre du plaisir instinctif qui permet au joueur d'appivoiser le monde et ses structures. C'est une liberté essentielle, car sans cette liberté, l'équilibre psychique, émotif affectif, sensoriel ou cognitif risque d'être perturbé.* »<sup>30</sup> Dans ce jeu, ce qui prime avant tout, c'est le plaisir gratuit, l'éveil, l'originalité et la créativité. Le joueur peut atteindre la créativité spontanée et l'inspiration. En fait, le ludique représente pour les enfants un excellent moyen de développer leur créativité et d'apprendre à travailler en équipe.

De tout temps, le jeu est une partie intrinsèque de la vie de l'homme, tout comme il est, également, une partie de l'inconscient collectif des sociétés. Selon les jungiens, l'inconscient collectif se retrouve dans l'imaginaire d'un individu et dans les productions culturelles d'un peuple. Selon les termes de Carl Gustav Jung : « *L'inconscient consiste en une multitude de pensées, d'impressions, d'images temporairement obliérées qui, bien qu'elles soient perdues par notre esprit conscient,*

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 100.

<sup>30</sup> DE GRANDMONT N. (02), *Le jeu ludique*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995, p. 20.



continue à l'influencer. »<sup>31</sup> Les jeux, comme processus sociaux et produits culturels, sont issus des structures fondamentales qui sont le plus souvent inconscientes comme le souligne De Grandmont : « *Le jeu ludique est un acte conditionné par des archétypes provenant de notre patrimoine héréditaire, de notre inconscient collectif.* »<sup>32</sup> En d'autres termes, le lien entre le jeu et l'homme est ancré dans les mentalités et dans l'inconscient collectif.

Le plaisir est le moteur de l'existence et de l'activité humaine. Ce plaisir de jouer est fortement dépendant des facteurs sociaux, psychologiques et génétiques de chaque individu. En d'autres termes, les éléments contenus dans l'inconscient collectif peuvent influencer la perception des joueurs. De cette façon, les jeux et les jouets véhiculent avec spontanéité les archétypes enfouis au plus profond de l'inconscient collectif des hommes. De Grandmont précise à ce sujet : « *Les archétypes constituent une partie du bagage ludique d'un individu, qu'il enrichit aussi de son état de conscience, ce qui le conduit à la quête du plaisir, de l'émotion et de la surprise.* »<sup>33</sup> En fait, l'enfant joue pour découvrir qu'il est hors du monde présent, alors qu'il se transforme en roi, en symbole, en mythe ou en héros.

Le jeu ludique est le reflet de la condition humaine, de ses faits et de ses plaisirs. Le plaisir est le principal moteur de l'activité ludique. De ce point de vue, le jeu suscite non seulement la motivation et la curiosité des enfants qui découvrent le monde mais aussi l'intérêt des adultes par les jeux de société, car comme le souligne De Grandmont : « *Le jeu, dans son sens strictement ludique, n'a de place nulle part, car il est partout.* »<sup>34</sup> Ce type de jeu présente des difficultés quant à son exploitation en classe, car il est lié au divertissement. Néanmoins, les pédagogues peuvent saisir intelligemment ces opportunités pour exploiter pleinement ces moments de plaisir, de joie et de bien-être ; ils doivent surtout structurer ces activités ludiques pour atteindre les objectifs fixés.

---

<sup>31</sup> JUNG C. G., *Essai d'exploration de l'inconscient*, Ed. Gonthier, Paris, 1964, p. 39.

<sup>32</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 97.

<sup>33</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., pp 97-98.

<sup>34</sup> Ibid., p. 107.

### **I.2.1.2.2. Jeu en éducation : élément d'une évolution inéluctable**

L'élaboration de méthodes pédagogiques en s'appuyant sur l'exploitation optimale des activités ludiques semble pour certains auteurs utopique et absurde. C'est pourquoi, ces chercheurs qui s'intéressent au domaine de l'éducation abordent avec prudence le sujet du jeu éducatif, et comme le remarque Jean Vial : « *Des précautions réfléchies et répétées attendent l'éducateur quand il utilise des jeux éducatifs.* »<sup>35</sup> Les découvertes en psychologies et en psychanalyse ainsi que l'essor sans précédent des sciences humaines ont conduit les pédagogues et les spécialistes en sciences de l'éducation à tenir compte de l'évolution psychologique de l'enfant et à explorer les fondements théoriques du jeu en éducation, et par conséquent, repenser la place et le rôle du jeu éducatif.

Pour éviter le dysfonctionnement de l'école et la défaillance des systèmes scolaires, les pédagogues se sont donné pour priorité de faire reculer la délinquance des apprenants par le recours aux jeux. Dans ce sens, le jeu est perçu comme un facteur de paix sociale pouvant éviter aux enfants de tomber dans la délinquance. Cette idée semble à l'origine de la naissance du jeu éducatif. Selon De Grandmont, l'introduction du jeu à l'école a pour objectif d'éviter « *l'alourdissement de la tâche de l'enseignant, la démotivation de l'élève, la renaissance de la délinquance et, ma foi, la situation qui semblait à l'époque le plus important d'éviter : le flânage des enfants dans la rue. On comptera donc sur le jeu pour éviter l'abandon scolaire.* »<sup>36</sup>

Vouloir subdiviser le groupe-classe en sous-groupes en utilisant le jeu est l'idée de départ. D'une part, cette manière permet à chacun de ces apprenants de travailler à son niveau tout en stimulant sa motivation et son implication. D'autre part, cette approche favorise le travail en équipe et allège la charge de travail des enseignants. Le but est non seulement de démocratiser la réussite éducative mais aussi de faire face à l'ennui, à l'exclusion, à l'angoisse, au décrochage scolaire, à l'échec et aux troubles du comportement.

Dès l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, l'expression « *Jeu éducatif* » a été adoptée par l'école. Plusieurs appellations ont été attribuées à ce type de jeu : jeu d'instruction, jeu d'apprentissage, jeu scolaire, etc. Tout est mis en œuvre pour capter l'intérêt de

---

<sup>35</sup> VIAL J., op. cit., p. 156.

<sup>36</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 116.

l'apprenant et l'amener, tout en jouant, à développer ses propres compétences. Les pédagogues commencent à penser sérieusement à l'introduction du jeu éducatif dans les activités scolaires pour une simple et unique raison : sa dimension éducative.

Le jeu éducatif est avant tout une activité plaisante, distrayante, divertissante et distractive par excellence. Né de la motivation intrinsèque, le jeu éducatif permet de développer un plaisir extrinsèque. Le joueur a une incommensurable soif d'apprendre et un plaisir sans cesse renouvelé de découvrir de nouvelles notions et de nouveaux concepts, d'une part, et d'apprendre un certain nombre de savoirs, de l'autre. Les propos de Jean Vial résument cette idée : « *L'expression « jeux éducatifs » s'applique mieux, d'évidence, à ceux qui tendent à l'équilibre et au développement de la personne, à l'amélioration des attitudes désirables, des habitudes fondamentales, des aptitudes générales.* »<sup>37</sup> L'élève sait qu'il peut apprendre et améliorer ses connaissances sur ces mondes inconnus ; il veut s'épanouir en maîtrisant les acquis et en les contrôlant.

Le jeu devient éducatif au moment où il est soumis à des règles. Axé sur les apprentissages, ce jeu éducatif favorise l'initiative et le goût d'apprendre. L'apprenant éprouve un besoin de structurer son jeu et d'apprendre le sens de la règle, comme le note De Grandemont : « *Le jeu éducatif est le premier pas menant vers la règle et la structure. Il sait agréablement occuper son sujet un certain temps du moins, le temps nécessaire pour favoriser l'apprentissage de nouveaux « appris » que l'élève peut néanmoins acquérir à son rythme et selon ses besoins.* »<sup>38</sup> Le jeu éducatif est une étape-clé menant au jeu structuré ; sa principale fonction est de créer un climat de plaisir et d'aiguiser la curiosité des élèves pour mieux apprendre.

L'utilisation ou le choix d'un jeu dépend des représentations de l'enseignant, des objectifs poursuivis, des besoins des apprenants, de leurs rythmes d'apprentissage et de leurs profils cognitifs. L'enseignant ne doit pas changer la nature de ces jeux ; il doit surtout faire croire à ses apprenants que ces activités ont été conçues pour se divertir. De Grandemont exprime avec plus de justesse et de précision cette idée : « *Il nous paraît important que l'intention éducative du jeu soit un objectif imperceptible pour l'enfant, mais elle doit demeurer très consciente dans l'esprit de*

---

<sup>37</sup> VIAL J., op. cit., p. 159.

<sup>38</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 134.

*l'intervenant.* »<sup>39</sup> C'est une activité qui permet à l'apprenant d'approfondir davantage ses connaissances et de structurer sa pensée.

Dans une perspective éducative, aux yeux de l'enseignant, le jeu est une activité formative qui permet d'apprendre de nouvelles connaissances. C'est pourquoi il doit déterminer les objectifs d'apprentissage et apprendre à ses élèves à trouver les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs aspirés. A ce sujet, les propos de Mahfouz illustrent parfaitement cette idée : « *Les jeux dits éducatifs allument l'intérêt de l'enfant et lui offrent des occasions d'observer, de fortifier son attention et sa volonté, d'associer et de juger, d'enrichir ses impressions, de les classer, de les combiner, et de trouver leurs relations avec d'autres.* »<sup>40</sup>

En contournant les obstacles qui empêchent l'apprenant de se développer, le jeu éducatif est un moyen qui lui permet de se libérer de ses préoccupations, de prendre des risques, de développer sa curiosité et de se développer sainement. Jean Vial précise à ce sujet : « *Ces jeux s'élèvent, élèvent l'enfant, de la coordination sensori-motrice au développement de l'intelligence, à l'association des notions abstraites.* »<sup>41</sup> Les jeux éducatifs permettent aux apprenants de développer des compétences transversales : respect des règles, coopération, mémorisation, etc.

### **I.2.1.2.3. De la nécessité du jeu pédagogique**

Il existe une gamme de termes et d'expression pour faire référence aux jeux pédagogiques : jeu de test, jeu de performance, jeu didactique, etc. L'acquisition des connaissances par le biais du jeu éducatif revêt une importance primordiale, mais cette action risque d'être répétitive et ennuyeuse. A ce stade, l'élève sent le besoin d'être évalué. Il s'agit surtout de vérifier ses habilités, ses connaissances, ses capacités et ses performances. Dans le jeu pédagogique, on privilégie les performances et les compétences. Ce sont là deux principaux moteurs de la société d'aujourd'hui.

Le jeu pédagogique est avant tout une activité qui fait appel aux connaissances acquises. A cette occasion, l'apprenant peut faire le point sur les connaissances acquises et démontrer ses qualités, l'étendue de ses talents, son dynamisme et ses traits

---

<sup>39</sup> DE GRANDMONT N. (03), *Le jeu éducatif, Conseils et activités pratiques*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995, p.16.

<sup>40</sup> MAHFOUZ M.-J., *Le matériel et les jeux éducatifs*, Ed. PUF, Paris, 1944. pp. 56- 57.

<sup>41</sup> VIAL J., op. cit., p. 161.

distinctifs. C'est ce qu'affirme De Grandemont : « *Ce n'est donc pas l'apprentissage comme processus menant à de nouvelles connaissances qui est la toile de fond de ce jeu, ce sont plutôt les connaissances que le joueur possède déjà et leur degré de généralisation, c'est-à-dire la capacité qu'a le sujet d'utiliser ses connaissances, de pouvoir les agencer, de les reconstruire de telle sorte qu'il puisse en arriver à un nouveau produit.* »<sup>42</sup>

Le jeu pédagogique, comme activité d'apprentissage, est dépourvu des plaisirs intrinsèques. Le plaisir réside uniquement dans l'intensité du moment consacré au travail. En tenant compte des contraintes, l'apprenant veut acquérir de nouvelles connaissances par des jeux, comme le précise également De Grandemont: « *Il permet de développer d'abord et avant tout de nouvelles connaissances par des jeux (des exercices) qui démystifient un peu l'effort d'apprendre, non pas l'effort en soit absent, pas du tout, il est simplement moins perçu par l'apprenant. Ceux qui ont vu des enfants ou des élèves jouer savent combien ils prennent leur tâche au sérieux, à tel point que le pédagogue doit intervenir pour diminuer la pression qu'ils mettent d'eux-mêmes.* »<sup>43</sup> Ce jeu permet de renforcer les acquisitions de chacun et met à l'épreuve les connaissances des apprenants. Ces derniers apprennent par la pratique, par leurs essais et par leurs erreurs.

Il s'agit essentiellement de faire comprendre aux apprenants qu' « *il n'est nullement nécessaire de toujours souffrir pour apprendre.* »<sup>44</sup> Le jeu pédagogique est un outil d'évaluation, il vient après le jeu éducatif pour vérifier le savoir, contrôler les savoir-faire et tester les apprentissages acquis par l'apprenant. Il s'agit également de vérifier si l'apprenant a mémorisé l'information. De Grandemont qualifie le jeu pédagogique de « *test sans douleur.* »<sup>45</sup> Le pédagogue doit utiliser le jeu pédagogique intelligemment pour renforcer les acquis. Il peut construire des séquences d'apprentissage centrées sur des objectifs d'apprentissage clairement définis.

Ces activités ludiques doivent être intégrées tout au long du processus d'apprentissage. Elles assurent la mise en place d'une démarche qui respecte le rythme d'apprentissage des apprenants et tient compte du fait qu'ils sont des enfants, comme

---

<sup>42</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 147.

<sup>43</sup> Ibid., pp. 131-132.

<sup>44</sup> DE GRANDMONT N. (03), op. cit., p.210.

<sup>45</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 146.

en témoigne De Grandemont : « *C'est ainsi que le pédagogue permettra, en premier lieu, l'exploration et la découverte de la nouvelle connaissance à acquérir, par le jeu ludique. Puis, petit à petit, le pédagogue orientera cette exploration vers des appris, par le jeu éducatif. Enfin, le pédagogue en arrivera à utiliser le jeu comme action indirecte pour l'évaluation des connaissances acquises, par le jeu pédagogique.* »<sup>46</sup>  
De ce point de vue, le pédagogue se saisit des jeux comme outils d'apprentissage.

## **I.2.2. Eléments de la pédagogie du ludique en classe de langue**

Le ludique est devenu un outil didactique indispensable au développement intellectuel de l'enfant grâce aux avancées scientifiques et aux apports de la psychologie cognitive, des sciences de l'éducation et de la didactique des langues étrangères. Ces activités ludiques ouvrent un nouveau champ d'exploration scientifique, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes. Marie Musset et Rémi Thibert constatent à ce sujet : « *C'est peut-être dans l'enseignement des langues vivantes que le jeu a le plus percé, notamment avec l'approche communicative, qui a mis sur le devant de la scène les jeux de rôle.* »<sup>47</sup>  
Malgré l'absence de références et d'ouvrages expliquant la mise en œuvre pédagogique et l'intégration du ludique en classe de langue, cet outil fait bel et bien son chemin en cours de FLE.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs essaient d'expliquer comment les contextes ludiques influent sur les principales sources de la dynamique motivationnelle des apprenants, à savoir les facteurs intrinsèques et extrinsèques, d'une part, et sur leur perception de la valeur de l'apprentissage des langues et du développement de la compétence communicative, de l'autre. Plus ouverts et cultivant une perception plus positive de l'exploitation des activités ludiques, les enseignants de langue n'arrivent toutefois pas à transposer pratiquement ces perceptions et convictions dans la réalité de la classe, comme le fait remarquer Haydée Silva : « *L'incontestable intérêt que suscite le jeu depuis une trentaine d'années reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants.* »<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Ibid., p. 154.

<sup>47</sup> MUSSET M. et THIBERT R., op. cit., p. 03.

<sup>48</sup> SILVA H. (01), *Le jeu en classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008, p. 22.

Le terme « jeu » connaît de multiples usages disciplinaires et sociaux. Plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales se sont intéressées aux potentialités offertes par les jeux en matière de développement et d'apprentissage. Néanmoins, peu de travaux dans le domaine de la didactique portent sur la valeur éducative des activités ludiques en classe de langue étrangère. Sur ce point, et comme le remarque Haydée Silva: « *Depuis que la didactique des langues s'est constituée en discipline à part entière, le jeu a fait l'objet de très peu d'études spécifiques.* »<sup>49</sup> C'est au début des années 80, avec l'apparition des cours audiovisuels et des approches communicatives, que le concept de ludique commence à se tailler une place dans le champ de la didactique des langues.

### **I.2.2.1. Les quatre régions métaphoriques du jeu**

Dans cette perspective, il semble nécessaire de se référer aux écrits de Haydée Silva. Dans son ouvrage « *Le jeu en classe de langue* », elle s'interroge sur le sens profond du ludique et tente d'identifier ce qu'est le jeu en classe de langue en proposant des réflexions et des pistes d'exploitation pédagogique.

Haydée Silva s'emploie, de manière très éclairante, à démontrer le bien-fondé des activités ludiques. Pour elle : « *l'outil ludique ne nous semble pas appelé à révolutionner les hypothèses méthodologiques existantes, mais plutôt à s'inscrire dans les diverses logiques d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre dans des contextes spécifiques.* »<sup>50</sup> Pour cerner le jeu en classe de langue, la spécialiste distingue dans son livre quatre catégories qu'elle nomme les « *régions métaphoriques.* »<sup>51</sup>

#### **I.2.2.1.1. Le matériel ludique**

La première catégorie que propose Haydée Silva concerne « *le matériel ludique* ». Globalement, la spécialiste fait référence aux objets concrets utilisés pour jouer. Pour elle, le matériel ludique, « *c'est ce avec quoi on joue.* »<sup>52</sup> Les objets utilisés dans les jeux peuvent ne pas revêtir l'aspect ludique, tout comme des objets qui n'appartiennent pas à l'environnement ludique, mais ils peuvent être exploités comme

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 22.

<sup>50</sup> Ibid., p. 24.

<sup>51</sup> Ibid., p. 15.

<sup>52</sup> Ibid., p. 15.

un matériel ludique. Tout dépend de l'usage que l'on fait de cet objet, car comme le note Jacques Henriot : « *La condition nécessaire et suffisante pour qu'un objet quelconque prenne sens et valeur de jouet —devienne par conséquent objet ludique— est que quelqu'un décide de s'en servir pour jouer.* »<sup>53</sup>

La classe de langue représente un contexte privilégié pour l'exploitation de ce matériel. Dans ce contexte, le matériel doit être polyvalent, séduisant et engageant pour stimuler l'imagination, le goût et la créativité des apprenants, et comme le note Haydée Silva : « *Le plaisir esthétique d'un support attrayant, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, permet de marquer l'activité d'une empreinte affective.* »<sup>54</sup> L'idée est de dépasser la conception habituelle de l'activité d'apprentissage en y apportant une dimension ludique et esthétique par l'exploitation ludique d'un support en vue de marquer l'esprit de l'apprenant. De cette manière, le matériel ludique permet à l'apprenant de maîtriser mieux les règles grammaticales et syntaxiques et d'acquérir un vocabulaire progressivement enrichi et affiné.

Il est important de se questionner sur la façon d'exploiter ces objets. Haydée Silva pense que tout support est exploitable en classe de langue et de manière ludique. Elle insiste sur le fait qu' « *on se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé.* »<sup>55</sup> L'aspect esthétique est primordial pour éveiller le désir et la curiosité des apprenants. De plus, familiariser les apprenants avec les objets s'avère nécessaire pour leur apporter un grand nombre d'informations et stimuler leur imaginaire.

En outre, une exploitation pédagogique diversifiée et efficace du matériel ludique nécessite une diversification des structures ludiques. Haydée Silva précise à ce sujet : « *Il faut élargir sa connaissance du corpus de jeux existants, de manière à faire appel à des compétences différentes, favoriser des intelligences multiples, profiter aussi bien du plaisir du familier que du plaisir de la découverte.* »<sup>56</sup> De cette manière, l'exploitation de ce matériel ludique peut favoriser la mémorisation et stimuler

---

<sup>53</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 102.

<sup>54</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 15.

<sup>55</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 15.

<sup>56</sup> SILVA H. (01), *ibid.*, p. 16.



l'imaginaire des apprenants. En fait, ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent l'apprenant à s'engager naturellement dans ces activités.

La diversification des jouets permet également au pédagogue d'éviter autant que possible de tomber dans le piège des jeux d'exercices, de se laisser entraîner dans une routine insipide et ennuyante et de sombrer rapidement dans la sensation de vide et l'impression de profonde lassitude. C'est pourquoi De Grandmont insiste sur « l'importance d'avoir des objets « multi-vocationnels », de telle sorte que l'objectif visé devienne imperceptible, ou presque, pour le joueur. »<sup>57</sup> C'est dans l'action que l'apprenant-joueur peut parfaire la maîtrise de ses nouveaux apprentissages et les automatiser en facilitant ainsi leur mémorisation et leur rappel éventuel.

### **I.2.2.1.2. Les structures ludiques**

La deuxième région renvoie à la structure ludique ; elle est liée à la signification ludique donnée aux relations et aux règles qui régissent le fonctionnement des objets. C'est l'ensemble des liens et des relations entre deux ou plusieurs objets à l'intérieur de la structure ludique. Jaques Henriot propose ainsi la définition suivante : « *Le jeu est, en un premier sens, ce à quoi joue celui qui joue. Structuré, plus ou moins nécessairement codifié, il s'offre sous la forme d'un système de règles traçant pour le joueur le schéma d'une conduite hypothétiquement obligatoire.* »<sup>58</sup> La réussite des jeux en classe de langue dépend non seulement de l'attitude ludique de l'enseignant mais aussi de sa maîtrise des structures et des règles ludiques. Pour que la contrainte soit utile évitant le caractère mécanique du jeu, elle doit être utilisée comme catalyseur.

Chaque jeu possède ses propres structures et son propre fonctionnement ; d'abord, les règles liées à chaque type de jeu ; ensuite, les règles que le joueur doit respecter, c'est-à-dire des règles plus particulières qui permettent aux joueurs de s'approprier le jeu de façon personnelle ; enfin, les règles générales qui sont valables pour tous les jeux et qui véhiculent des valeurs symboliques, culturelles et historiques. Haydée Silva résume l'intérêt positif de la maîtrise des règles et des structures

---

<sup>57</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 134.

<sup>58</sup> HENRIOT J. (02), *Le jeu*, Coll. Initiation philosophique, Ed. PUF, 1983, Paris, 1983, p. 17.

ludiques en disant : « *La structure ou plutôt les structures donnent forme au jeu et permettent de reconnaître ce à quoi l'on joue.* »<sup>59</sup>

Selon Haydée Silva, les chercheurs qui se sont penchés sur la question du jeu en classe de langue négligent généralement la place des structures ludiques. Pour une exploitation efficace des jeux et un bon déroulement de ces activités, l'enseignant doit maîtriser les structures ludiques abstraites et concrètes, car « *plus la gamme de structures ludiques maîtrisées par l'enseignant est large, mieux il sera en mesure de répondre à des besoins pédagogiques variés.* »<sup>60</sup> Comprendre le fonctionnement et les structures qui encadrent le jeu permet aux enseignants de garantir certainement un suivi plus précis et d'exploiter au mieux le matériel ludique et les différents supports proposés.

La maîtrise de ces structures permet à l'enseignant de langue non seulement de recueillir des données et de faire des observations et des remarques techniques mais aussi d'intervenir et de participer activement « *afin d'encourager les procédures les plus rentables, ou encore pour trouver le moyen de rendre plus équitables les possibilités de gagner entre joueurs de niveau linguistique différent.* »<sup>61</sup>

### **I.2.2.1.3. Le contexte ludique**

La troisième région métaphorique du jeu est le « *contexte ludique* ». Haydée Silva confirme la nécessité de prendre en compte les contextes ludiques si l'on veut mieux apprendre une langue étrangère, car « *la prise en compte des modalités d'inscription d'un jeu au sein de l'ensemble des jeux permet de proposer aux apprenants des jeux nouveaux et pourtant proches de ceux qui leur plaisent déjà ; ou bien des jeux tout à fait inconnus pour eux.* »<sup>62</sup> De plus, une étude des circonstances extérieures au jeu par l'enseignant permet de mieux comprendre le contexte dans lequel l'acquisition d'une langue étrangère a été entreprise.

La prise en compte des besoins des apprenants en classe de langue exige une bonne gestion des contextes ludiques. Le contrôle de ces contextes est tributaire non seulement de l'expérience individuelle des enseignants mais aussi d'autres éléments

---

<sup>59</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 16.

<sup>60</sup> Ibid., p. 17.

<sup>61</sup> Ibid., p. 17.

<sup>62</sup> Ibid., p. 18

extérieurs et d'autres conditions dans lesquelles se déroule le jeu, comme le note Haydée Silva : « *Le contexte en classe de FLE inclut l'ensemble des circonstances extérieures au jeu dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle et collective.* »<sup>63</sup> Pour créer une atmosphère propice, les enseignants doivent tenter d'éclairer et de comprendre les jeux en les replaçant dans leurs contextes historiques et culturels. Ces analyses peuvent jouer un rôle important dans la planification et l'exploitation du jeu.

Le ludique est un phénomène qui s'inscrit dans un contexte historique, culturel et social particulier. Pour comprendre et mieux saisir les enjeux de l'exploitation des jeux en classe de langue, l'enseignant « *peut s'appuyer sur des procédures ludiques culturellement acquises (...); il utilisera aussi tout l'éventail de procédures de tirages au sort. Il aura également tout intérêt à introduire le vocabulaire des joueurs en français, en encourageant l'utilisation d'expressions (...).il fera parler les apprenants de leurs jeux préférés, il les invitera à proposer de nouvelles activités, il leur demandera de créer des supports, des règles ou des variantes.* »<sup>64</sup> Chaque jeu doit être accompagné d'une présentation qui le situe dans son contexte historique et le place dans une perspective éducative afin de véhiculer des valeurs et de respecter les besoins de chaque apprenant.

#### **I.2.2.1.4. L'attitude ludique**

L'attitude ludique correspond à une disposition d'esprit et révèle une manière d'être au monde. Il s'agit d'une conduite que l'on adopte dans un contexte d'apprentissage et qui permet à l'apprenant-joueur de s'adonner entièrement à une activité d'apprentissage ludique, car comme l'affirme Jacques Henriot : « *Si matériel et structure [...] ne prennent signification et valeur ludiques qu'à partir du moment où quelqu'un décide d'y jouer ou de s'en servir pour jouer, il en résulte, semble-t-il, que la seule « chose » qui soit à définir quand on parle de jeu est la forme de pensée, l'attitude mentale, la conscience singulière de celui qui découvre dans ce matériel et*

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 17.

<sup>64</sup> Ibid., p. 18.

\_\_\_\_\_ *Activités ludiques en classe de langue : pistes didactiques et pédagogiques*  
cette structure des occasions ou des moyens de jouer. La seule « chose » qui soit en question quand on parle de jeu, c'est le jouer du joueur éventuel. »<sup>65</sup>

Il est sans doute logique que l'attitude ludique est la dimension la plus valorisée dans le jeu en tant qu'activité d'apprentissage. Dans cette optique, il revient à l'enseignant de se demander « à quelles conditions cet être peut en venir à jouer, c'est-à-dire se faire sujet du verbe jouer. »<sup>66</sup> Dans le même ordre d'idées, Haydée Silva affirme : « sans l'attitude ludique, le jeu devient un simple exercice. »<sup>67</sup> La conduite ludique permet aux apprenants de développer un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Tout en contribuant à délimiter le cadre spatio-temporel du jeu, l'attitude ludique implique le joueur et instaure un climat de confiance.

### **I.2.2.2. Le ludique, un vecteur d'apprentissage en classe de langue**

La notion de jeu est relativement récente dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes. Au départ, le jeu est considéré comme une récréation ; il est conçu comme un temps de repos accordé aux apprenants entre les heures de classe pour qu'ils puissent se délasser et s'adonner à des activités extérieures. Selon Françoise Carecchio, pendant ce temps, « il revient à l'enfant avec d'autres comme lui, d'inventer le jeu, sans outillage précontraint, avec pour simple outil, ses gestes et manières de faire, cette pensée du corps. »<sup>68</sup>

Aujourd'hui, le jeu est appréhendé à l'école comme le canal incontournable par lequel passe l'acquisition des connaissances et des apprentissages chez l'apprenant. Il prépare et conditionne la réussite scolaire des apprenants, comme l'explique Gilles Brougere : « La justification du jeu oscille, sans que cela soit clairement exprimé, entre une vision de vecteur de l'apprentissage (c'est par le jeu que l'on apprend), de contexte de l'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend), de condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu

---

<sup>65</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 123.

<sup>66</sup> HENRIOT J. (02), op. cit., p. 19.

<sup>67</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 18.

<sup>68</sup> CARECCHIO F., *La culture des jeux, Une poétique enfantine*, Coll. Logiques sociales, Ed. L'Harmattan, Paris, 2010, p. 14.

\_\_\_\_\_ *Activités ludiques en classe de langue : pistes didactiques et pédagogiques* permettant d'être disponible à l'apprentissage). »<sup>69</sup> Le ludique peut représenter de précieuses occasions d'apprentissage.

C'est à partir des années 1970 que la question de l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues étrangères commence à prendre de l'ampleur. A cette époque, on assiste à un renouvellement de la didactique des langues étrangères surtout avec l'avènement du tournant communicatif et de la centration sur l'apprenant.

C'est à partir de cette date qu'on commence à parler de l'introduction du jeu en classe de FLE comme un outil pédagogique permettant le développement des compétences des apprenants. Sous cet angle, Haydée Silva et Mathieu Loiseau affirment que « *l'exploitation du jeu dans la classe de langue semble avoir acquis une légitimité relative, dans la foulée de l'approche communicative qui, du moins en principe, ne place plus la langue au centre du dispositif, mais bien le sujet apprenant et sa compétence à communiquer.* »<sup>70</sup> L'intégration du jeu en classe de langue s'inscrit dans la continuité des approches communicatives.

Le jeu a acquis, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, une légitimité scientifique incontestée. Selon Haydée Silva, le ludique est un moyen d'exploration et d'invention garantissant la construction des savoirs et le développement des compétences communicatives : « *Dans la classe de langue, le jeu favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect.* »<sup>71</sup> De plus, il permet à chaque apprenant d'apprendre à son niveau et à son rythme, seul ou en groupe. C'est également un outil de base indispensable à la mise au point de nouvelles connaissances.

C'est à partir des années 1980 et 1990 que Francis Debyser et Jean Marc Caré ont tenté d'examiner le rapport entre le ludique et l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit d'une conception globale de l'acquisition de connaissances, de l'apprentissage d'habiletés et de la meilleure intégration des savoirs en vue de développer la capacité à résoudre les problèmes et de s'adapter à un

---

<sup>69</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., 2005, p. 75.

<sup>70</sup> SILVA H. et LOISEAU M., « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement / apprentissage des langues », in *Recherches et applications, le français dans le monde*, n° 59, 2016, p. 12.

<sup>71</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 25.

environnement donné. Pour ces auteurs, le jeu permet le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations sociales.

Dans le domaine de la didactique du FLE, le livre « *Jeu, langage et créativité* » reste le grand classique. L'objectif de Francis Debyser est bien d'insuffler à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère une dimension artistique et culturelle. Pour lui, les activités ludiques offrent de nombreuses occasions d'apprentissage, plus particulièrement dans un contexte d'enseignement des langues ; elles peuvent répondre aux attentes et aux besoins des apprenants et aux objectifs assignés.

La problématique de l'intégration du ludique en classe de langue n'est pas nouvelle, mais elle connaît aujourd'hui un regain d'intérêt en didactique des langues-cultures grâce à sa contribution à renforcer l'apprentissage et à développer les compétences des apprenants. Haydée Silva a souligné l'apport du ludique en classe de langue : « *Il ne fait aucun doute que sa malléabilité, la diversité de ses manifestations, la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et des compétences mises en œuvre et sa capacité à tendre des passerelles entre les cultures sont de précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.* »<sup>72</sup> Dans les situations ludiques, la langue devient un outil de communication et d'action pour résoudre des problèmes et parvenir à des fins.

#### **I.2.2.2.1. Jeu et apprentissage précoce d'une langue étrangère**

Il existe un lien explicite entre le ludique et les approches didactiques d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures à l'école primaire. Les activités ludiques contribuent au développement de l'esprit d'initiative et de créativité des apprenants. En examinant le rôle de l'activité ludique en lien avec l'acquisition du langage, Jean Vial affirme que « *chez l'enfant (...), la parole est d'abord ludique, avant de devenir un instrument de réquisition de l'adulte, de communication avec autrui.* »<sup>73</sup> Par le biais de ces activités, les apprenants travaillent à acquérir des connaissances indispensables pour réussir dès le premier cycle.

---

<sup>72</sup> Ibid., p. 26.

<sup>73</sup> VIAL J., op. cit., p. 34.

Le cycle primaire correspond à une période de développement social pendant laquelle l'apprenant développe par le biais des activités ludiques son niveau de conscience phonologique, de littéracie précoce et d'orthographe approchées. D'ailleurs, à cet âge, on cherche à « *développer l'intérêt de l'élève à partir de ce qu'il connaît, on définit moins des objectifs de connaissance à maîtriser qu'une capacité d'apprendre à apprendre.* »<sup>74</sup> De nombreux pédagogues proposent une palette d'activités ludiques attrayantes et adaptées à tous les besoins en vue de développer la conscience de soi chez l'apprenant. Pour eux, « *jouer est le moment idéal et décisif pour établir le lien entre soi-même et la société environnante.* »<sup>75</sup> Ils estiment que cet univers ludique peut s'avérer le mieux adapté pour permettre aux jeunes apprenants de reproduire des schémas et réalités phonologiques d'une langue étrangère. C'est pourquoi « *tout-e enseignant-e devrait en injecter de larges doses dans son enseignement.* »<sup>76</sup>

Le ludique apparaît comme un outil d'apprentissage qui répond aux conditions d'apprentissage optimales de l'apprenant ; il a un impact positif sur les apprentissages. D'une part, il structure et consolide les connaissances des apprenants en leur procurant les moyens nécessaires pour se comporter en langue étrangère. Sur ce dernier point, Gille Brougere affirme que « *la contribution du jeu à la communication et au développement du langage est également largement évoquée, y compris dans la dimension d'entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture.* »<sup>77</sup> D'autre part, il leur permet d'imiter, de s'exercer et de développer des compétences linguistiques en mémorisant des énoncés courts et des messages.

Le jeu assure la participation active et constructive de l'apprenant en lui permettant de se forger une personnalité solide. En créant une véritable dynamique de groupe, les activités ludiques permettent aux apprenants d'acquérir des informations et des habiletés et d'approfondir leurs connaissances du monde dès le premier cycle. Elles offrent « *au pédagogue à la fois le moyen d'une meilleure connaissance de l'enfant et celui d'un renouvellement des méthodes pédagogiques.* »<sup>78</sup> Ces activités

---

<sup>74</sup> DE QUEIROZ J.-M., *L'école et ses sociologies*, Coll. 128, Ed. Armand Colin, Paris, 2006, p. 53.

<sup>75</sup> GRELLET C., op. cit., p. 07.

<sup>76</sup> DECURE N. (02), « Faites vos jeux », in *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT*, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT), 2000, p. 02.

<sup>77</sup> BROUGERE G. (03), op. cit., p. 84.

<sup>78</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 05.

constituent un apport de connaissances déclaratives nécessaires à la maîtrise des savoirs disciplinaires de base dans le domaine de l'apprentissage des langues.

### **I.2.2.2.2. Le jeu, une source de motivation**

La plupart des auteurs se rejoignent pour affirmer que la motivation est une condition indispensable à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Le principal enjeu est de rendre l'apprenant plus compétent et plus motivé, et comme le note Girard : « *La motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier.* »<sup>79</sup> Dans cette optique, les enseignants doivent s'efforcer de comprendre ce qui motive l'engagement des apprenants dans leur apprentissage. En fait, les chercheurs mettent souvent en avant les effets positifs et les impacts réels du ludique sur l'apprentissage précoce des langues et sur le processus de mémorisation et de traitement de l'information. Le plaisir est le moteur du jeu. Cette force motivationnelle peut être déclenchée par le jeu, comme l'affirme Nicole Décuré : « *L'apprentissage des langues est un processus long et douloureux (sans barbares, habitudes de pensées bizarres, structures étrangères) qui demande beaucoup d'efforts pendant longtemps. Le jeu aide et encourage. Non seulement il crée la motivation, mais il la maintient.* »<sup>80</sup>

D'abord, le ludique semble être un outil qui soutient positivement la confiance en soi ; il suscite chez les apprenants le goût et le plaisir d'apprendre la langue. De plus, le jeu est un outil qui peut aider les enseignants soucieux d'améliorer le climat de la classe et la motivation de leurs apprenants. Jean -Manuel de Queiroz le souligne : « *La tendance moderniste, valorisant la recherche personnelle , moins systématique, la plus ludique et la moins scolaire possible, permettant d'apprendre comme en jouant, est beaucoup plus soucieuse des caractéristiques psychologiques de l'enfant, du développement de son épanouissement, de sa créativité, de son jugement.* »<sup>81</sup> L'exploitation du jeu en classe de langue permet de faire naître la curiosité des apprenants et d'entretenir l'attention, l'intérêt et la motivation du groupe. En d'autres termes, le plaisir et la motivation des apprenants vis-à-vis des tâches ludiques à

---

<sup>79</sup> GIRARD D., *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*, Ed. Bordas, Paris, 1995, p. 112.

<sup>80</sup> DECURE N. (01), « Jouer? Est-ce bien raisonnable? », in *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1994, p. 20.

<sup>81</sup> DE QUEIROZ J.-M., op. cit., p. 53.



accomplir ou du contenu du jeu sont les principales raisons retenues pour l'exploitation des jeux en classe de langue.

Il est important de préciser que cette atmosphère agréable créée par le ludique peut susciter la motivation et l'implication des apprenants en classe de langue en introduisant l'insolite et l'inattendu. Jean Vial mesure la motivation favorisée par le jeu en disant : « *Il suffit que le jeu soit adapté aux motivations de l'enfant, à son tempérament profond autant qu'à son humour du moment, que ce jeu se situe au niveau (ou tout juste au-dessus du niveau) des moyens de l'enfant pour qu'il contribue à l'équilibre autant qu'à l'épanouissement de la personne.* »<sup>82</sup> De plus, le ludique en classe de langue vise surtout à augmenter l'intérêt des apprenants et à conditionner leur réussite.

D'une part, l'exploitation des jeux en classe de langue permet de proposer une grande variété de situations motivantes en vue d'aboutir à une augmentation des savoirs et savoir-faire des apprenants. D'autre part, cette utilisation permet le dépassement personnel et offre à l'apprenant un contrôle sur son apprentissage. Sur ce point, Auzou-Riandey et Moussy affirment que « *celui qui joue révèle son intimité, d'autant plus qu'il se sent protégé par les limites du jeu qui peut être la règle du jeu même ou celles qu'il s'est données.* »<sup>83</sup> Enfin, le ludique favorise la motivation des apprenants à apprendre de leurs pairs et permet à l'enseignant de susciter l'implication intellectuelle des apprenants et de maintenir l'harmonie au sein du groupe.

L'activité ludique permet d'éveiller la curiosité de l'apprenant et son amour de l'apprentissage d'une langue étrangère en lui proposant une grande variété de situations motivantes. Il crée un manque en incitant l'apprenant à s'investir et à prendre des risques, car comme le note Philippe Meirieu : « *Le désir naît (...) de la reconnaissance d'un espace à investir, d'un lieu ou d'un temps où être, croître, où apprendre.* »<sup>84</sup> En jouant, l'apprenant acquiert de l'assurance et fait preuve de détermination et de persévérance dans ses apprentissages ; il devient un apprenant qui ne se décourage pas devant le premier obstacle ; il s'investit suffisamment et se sent transporté dans un autre monde.

---

<sup>82</sup> VIAL J., op. cit., p. 45.

<sup>83</sup> AUZOU-RIANDEY D. et MOUSSY B., op. cit., p. 68.

<sup>84</sup> MEIRIEU Ph., *Apprendre... oui, mais comment*, Coll. Pédagogies (références), Ed. ESF, Paris, 1987, p. 94.

Le ludique est un outil efficace pour faire naître des motivations d'action et d'apprentissage et pour engendrer le besoin en amenant les participants à oser se tromper. Il développe chez les apprenants-joueurs une attitude de curiosité positive en allant à contre-courant, il entraîne un grand intérêt et un désir de maîtriser les apprentissages comme le précise Patrick Schmoll : « *La notion de motivation joue dans la plupart des théories de l'apprentissage un rôle important. Le jeu fournit une motivation intrinsèque : on s'engage dans le jeu pour lui-même et non pour obtenir une récompense externe.* »<sup>85</sup> Le jeu véhicule une charge motivationnelle favorisant le maintien de l'intérêt et oblige à agir en rendant la tâche moins contraignante. Ces apprenants-joueurs retrouvent la confiance en leurs capacités, se sentent impliqués et s'investissent dans les cours de langue.

Dans une situation d'apprentissage, l'enseignant est confronté souvent au manque d'intérêt des apprenants. Avoir recours à des activités ludiques peut s'avérer une excellente solution au manque de motivation, à la pression et à l'anxiété que ressentent les apprenants en classe de langue comme le conçoit Nicole Décuré : « *Le jeu est irremplaçable parce qu'il contient en lui-même ce qui manque à la plupart des exercices de langues: l'envie de les faire. La motivation s'appuie sur d'autres éléments que la seule envie de jouer : le changement de rythme, le changement de type d'activité, la variété, la détente.* »<sup>86</sup> Le ludique constitue un puissant accélérateur des apprentissages de l'apprenant et un facteur de sa réussite. Il crée une atmosphère propice et sécurisante à l'épanouissement personnel de l'apprenant et favorise l'adaptation à la vie du groupe. En effet, le ludique permet une modification du comportement, renforce la motivation et favorise la maîtrise des acquisitions.

### **I.2.2.2.3. L'activité ludique, une situation de communication**

L'introduction des activités ludiques peut être perçue comme un modèle pédagogique pour repenser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'activité ludique constitue un instrument précieux d'apprentissage permettant aux apprenants de réorganiser leurs savoirs organisés puis désorganisés à la suite des perturbations, de la rencontre et de la confrontation avec divers obstacles et situations-problèmes. Selon Weiss, l'intérêt de ces activités « *réside dans l'acquisition*

---

<sup>85</sup> SCHMOLL P., « Sciences du jeu : état des lieux et perspectives », in *Revue des Sciences Sociales* « *Jeux et enjeux* », n° 45, 2011, p. 14.

<sup>86</sup> DECURE N. (01). op. cit., p. 19.

\_\_\_\_\_ *Activités ludiques en classe de langue : pistes didactiques et pédagogiques*  
*progressive d'une compétence de communication à partir des attentes, des motivations, des besoins des apprenants et des domaines d'utilisation possibles de la langue étrangère afin de leur permettre d'agir et de réagir de façon adéquate dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils pourront se trouver et dans lesquelles ils seront amenés à utiliser la langue étrangère.* »<sup>87</sup> Les apprenants sont davantage motivés à s'engager dans l'apprentissage de la langue française.

Le ludique a un impact réel sur l'apprentissage d'une langue étrangère, il constitue un levier des apprentissages contribuant à développer les savoirs et les savoir-faire langagiers et communicatifs des apprenants, d'une part, et leur autonomie, de l'autre. Il joue un rôle central en encourageant la coopération, l'entraide et le respect entre les apprenants-joueurs et en consolidant l'équipe. La communication dans les situations d'apprentissage ludiques se base non seulement sur la compétition mais aussi sur le respect et l'entraide permettant aux apprenants de gérer leurs activités mentales et de mobiliser leurs ressources langagières comme le confirme Nicole Décuré : « *Selon la complexité du jeu, le langage est plus ou moins prévisible. Coopération et rivalité ne s'excluent pas. Dans les jeux, même compétitifs, les élèves s'aident volontiers, ne peuvent s'en empêcher souvent. Sans doute l'habitude de souffler pour aider l'autre est-elle plus forte que l'envie de gagner?* »<sup>88</sup> Au fil de ces activités, les difficultés et les obstacles traditionnellement rencontrés à savoir la pauvreté du vocabulaire, les déficiences de la syntaxe, les erreurs lexicales et grammaticales, les difficultés orthographiques seront progressivement levées.

Une pédagogie d'apprentissage basée sur l'exploitation de l'activité ludique encourage le travail de groupe et permet de créer en classe les conditions favorables pour une utilisation de la langue dans des situations très proches de la vie quotidienne des enfants. Selon Haydée Silva, les activités ludiques tiennent compte des « *postulats fondamentaux de l'approche communicative : centration sur l'apprenant, prise en compte de ses besoins et ses intérêts, autonomisation de l'apprenant, enseignement axé sur le sens, authenticité, dédramatisation et exploitation de l'erreur, progression en spirale.* »<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Coll. Pratiques de classe, Ed. Hachette, Paris, 2002, p. 08.

<sup>88</sup> DECURE N. (01). op. cit., p. 21.

<sup>89</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 24.

Dans le cadre des apprentissages scolaires, l'activité ludique est le moyen le plus efficace pour mettre l'apprenant en situation d'affronter les contraintes avant d'atteindre l'apprentissage-plaisir ; elle constitue un tremplin pour développer les stratégies de communication des apprenants et pour accroître leur autonomie. A cet âge, l'enfant est capable d'apporter des solutions aux problèmes posés : « *En jouant, l'enfant s'initie aux conduites de l'adulte, au rôle qu'il aura à jouer plus tard ; il développe ses capacités physiques, verbales, intellectuelles et son aptitude à la communication.* »<sup>90</sup> Cet espace accueillant et stimulant favorise les situations d'interaction et place l'apprenant dans une situation de communication simple et réelle sans que celui-ci s'en aperçoive. Plus l'apprenant pratique le français, mieux il se l'appropriera.

Le contexte ludique est un élément important dans l'apprentissage des langues. Il se caractérise par son côté intrinsèquement motivant. Il permet de modifier les représentations des apprenants, de les surprendre et de bousculer leurs habitudes par la communication et l'échange. Il est une activité de communication et d'interaction permettant aux participants d'expérimenter leur liberté et de communiquer en vue d'avancer à leur rythme et de s'approprier la langue ; il est au cœur de tout acte pédagogique, car il « *rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours.* »<sup>91</sup> Ces environnements ludiques donnent à l'apprenant le goût d'apprendre les rythmes et les sonorités de la langue française, de découvrir une nouvelle culture et de devenir un usager autonome de la langue étrangère.

---

<sup>90</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 14.

<sup>91</sup> SILVA H. (01), op. cit., p.18.

## **Conclusion**

Relativement fondamental, ce chapitre comprend des analyses, des recherches et des travaux qui ont une orientation plutôt didactiques et pédagogique, il avait pour but de vérifier et d'éclaircir la place du ludique dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères et secondes à laquelle est consacré ce travail, le jeu a fait l'objet de très peu d'études spécifiques. Le discours théorique et critique offre encore une littérature relativement peu abondante sur le sujet de l'intégration du ludique en classe de langue. Néanmoins, des études en psychologie, en pédagogie et en didactique ont prouvé comment et combien l'exploitation du ludique peut être potentiellement bénéfique à plus d'un titre dans le domaine de l'éducation.

Le ludique et l'apprentissage d'une langue étrangère coïncident à plusieurs niveaux. Dans la perspective ludique, l'apprentissage du français s'inscrit dans une pédagogie centrée sur l'apprenant. Cette démarche est axée davantage sur le rythme individuel de l'apprenant. Ce dernier apprend mieux quand les apprentissages sont significatifs pour lui. L'activité ludique représente une voie unique pour comprendre le développement de l'enfant dans un espace dynamique et interactif ; elle est sans doute la meilleure activité d'apprentissage par laquelle un enseignant de langue peut aider les apprenants à développer leurs compétences, à construire leurs savoirs et leurs savoir-faire langagiers et communicatifs et à apprendre à maîtriser leur milieu.

L'intégration du ludique est l'une des voies efficaces menant vers l'apprentissage d'une langue étrangère et l'un des moyens permettant à l'enseignant d'éveiller la curiosité des apprenants. Le recours à ces activités favorise l'interaction et la communication entre les apprenants. Pour le pédagogue suisse Pestalozzi, « *apprendre sans joie ne vaut pas un sou.* »<sup>92</sup> C'est par le ludique que l'apprenant peut saisir le sens de ses apprentissages. Cette activité permet à l'enseignant de placer ses apprenants dans des situations de communication réelles et significatives.

---

<sup>92</sup> PESTALOZZI J. H., cité par F. WEISS, op. cit., p. 89.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LE LUDIQUE À L'ÈRE DU RENOUVEAU DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE**

## **Introduction**

Dans le présent chapitre, nous tenterons de proposer des pistes de réflexion et de clarifier ce qu'est le ludique en classe de langue. Il s'ouvre sur la réflexion didactique concernant l'approche par compétences et présente une revue critique de la littérature sur le sujet de la place l'activité ludique dans cette approche. Cette conception didactique et pédagogique, centrée sur l'apprenant, suscite des réflexions et des questionnements profonds sur les problèmes auxquels font face les enseignants de FLE.

L'idée est d'insérer les jeux dans l'enseignement/apprentissage du FLE en tenant compte non seulement des besoins des apprenants, des objectifs et des compétences à installer mais aussi des principes de l'approche par compétences. Il s'agit de montrer comment la démarche du ludique sert de levier pour développer les stratégies et les habiletés cognitives des apprenants, les engager dans des situations significatives et ouvrir l'école sur son milieu. L'objectif étant non seulement l'apprentissage du FLE mais aussi l'intégration sociale des apprenants en privilégiant les notions de tâche et de situations-problème.

Ce chapitre propose quelques pistes de réflexion méthodologique en établissant des liens entre la dimension ludique des apprentissages et l'approche par compétences mise en avant par les didacticiens et les pédagogues. Ainsi, nous attachons-nous à définir un certain nombre de concepts clés de la perspective actionnelle. Nous essaierons de voir comment une intégration des jeux en classe de langue permet aux apprenants de vivre des expériences d'apprentissage significatives en lien avec la vie de tous les jours. Nous nous proposons d'exposer cette vision pédagogique et ludique et ce qu'elle peut apporter à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Il faut par ailleurs noter qu'introduire des jeux en classe de langue, c'est apporter une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage du FLE la plus appropriée en exploitant les outils pédagogiques et didactiques dans les différentes phases du processus d'apprentissage. L'objectif est de fixer, de définir et de développer les compétences pour une insertion scolaire et sociale des apprenants au moyen de diverses activités ludiques.

### **I.3.1. Le ludique à la croisée des approches didactiques et des démarches pédagogiques**

Cette section présente quelques outils et éléments conceptuels et méthodologiques autour de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle ; elle a pour but de confronter l'activité ludique aux approches didactiques basées sur le développement des compétences générales et communicatives. Il s'agit surtout de prendre cette initiative de situer les conceptions et les représentations du ludique dans ce contexte de renouveau pédagogique et didactique. En fait, adopter le ludique comme point capital dans le cadre méthodologique le plus récent en didactique des langues est une entreprise ardue.

#### **I.3.1.1 Ludique et approche par compétences**

Introduire l'activité ludique en classe de langue n'est pas aussi aisé que nous puissions le penser. Depuis quelques années, les pédagogues et les didacticiens voient d'un œil favorable l'approche par compétence. Cette dernière s'inscrit dans un champ multidisciplinaire et constitue une véritable opportunité garantissant l'intégration scolaire et sociale des apprenants et l'établissement des liens positifs entre les apprenants et l'apprentissage, et comme le précise Xavier Roegiers : « *L'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.* »<sup>1</sup>

Par ailleurs, certains chercheurs ont abordé lucidement et de façon dynamique ce sujet en établissant des liens entre l'activité ludique et la construction des compétences. En partant du même principe et en nous appuyant surtout sur les recherches de la psychologie cognitive qui portent sur les divers aspects du fonctionnement du cerveau, nous pouvons dire que les activités ludiques se fondent sur les idées clés de l'approche par compétences : « *Une approche du jeu qui souligne l'importance de la disposition mentale du joueur face à ce qu'il énonce et pratique est singulièrement (mais non exclusivement) compatible avec des perspectives méthodologiques basées sur les apports du cognitivisme, dans la mesure où celui-ci*

---

<sup>1</sup> ROEGERS X. (01), « L'APC dans le système éducatif algérien », in *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ed. UNESCO / ONPS, 2006, p. 52.



*postule que l'apprentissage est un processus mental interne au cours duquel l'information qui parvient au système cognitif est traitée de façon spécifique. »<sup>2</sup>*

Cette approche est interactive et orientée vers l'apprentissage par problèmes ; elle se caractérise par la dimension d'intégration et par l'implication active des apprenants dans les apprentissages. L'accent est mis sur « *des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables.* »<sup>3</sup> Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, concevoir et mettre en œuvre des situations-problèmes est indispensable pour assurer l'intégration des apprenants.

Au fond, l'intégration scolaire et sociale de l'apprenant constitue un enjeu majeur de cette approche, car « *les élèves sont amenés à travailler sur des situations signifiantes qui se rapprochent de celles de la vie de tous les jours.* »<sup>4</sup> Cette approche est basée sur le principe qu'un élève apprend mieux quand les apprentissages sont significatifs pour lui ; elle vise à renforcer les processus d'apprentissage tout en favorisant non seulement les interactions entre les apprenants mais aussi leur autonomie.

Dans la pratique, les activités ludiques représentent des situations d'intégration par excellence, car l'apprenant-joueur est amené à mobiliser des savoirs et des stratégies pour développer des compétences. Vision à l'image des propos de Marie Musset et Rémi Thibert : « *Jeux dramatiques et jeux de rôle favorisent en effet la motivation des élèves, servent de levier aux apprentissages et sont des outils précieux dans une approche de l'enseignement orientée vers le développement de compétences.* »<sup>5</sup> Ces activités représentent dans le cadre pédagogique un atout déterminant pour la réussite scolaire et l'intégration sociale des apprenants. Investissant par son action un nouvel espace, l'élève apprend à mobiliser ses ressources et à réinvestir ses acquis dans d'autres situations sociales. A ce titre, l'activité ludique représente « *le moment précis d'aider les enfants à s'adapter et*

---

<sup>2</sup> SILVA H. (01), *Le jeu en classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008, p. 24.

<sup>3</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale, n° 08 04 du 23 janvier 2008, Numéro spécial*, p. 20.

<sup>4</sup> SCALLON G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De boeck, Québec, 2004, p. 11.

<sup>5</sup> MUSSET M. et THIBERT R., « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée » in *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, n° 48, 2009, p. 01.

*s'intégrer, en les préparant à l'apprentissage tout au long de la vie.* »<sup>6</sup> L'activité ludique se veut le principal contexte d'intégration scolaire, sociale et culturelle pour les jeunes apprenants.

De manière beaucoup plus concrète, l'activité ludique aide l'apprenant à construire lui-même sa compétence en acquérant de nouvelles connaissances et en élaborant des stratégies. L'outil ludique tend à promouvoir la maîtrise des apprentissages et l'insertion des apprenants en œuvrant pour leur épanouissement et leur meilleure intégration à toute forme de vie sociale.

### **I.3.1.1.1. L'activité ludique : une situation-problème à résoudre**

Généralement, les situations-problèmes revêtent un caractère nouveau ; elles sont construites autour d'un problème à résoudre et sont intégrées dans des projets didactiques : « *La situation-problème est un dispositif pédagogique, c'est-à-dire un ensemble de décisions, de choix relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce dispositif est conçu par l'enseignant et il implique l'apprenant dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle.* »<sup>7</sup> Dans cette optique, les jeux peuvent permettre de proposer une grande variété de situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant-joueur est confronté à des problèmes. L'activité ludique favorise l'enseignement/apprentissage d'une langue par sa création de la réalité de l'illusion et permet la résolution des situations-problèmes en faisant entrer le réel dans la salle de classe. Elle permet aux apprenants de s'impliquer, d'agir, de décider, de faire des choix et de s'immerger avec plaisir dans un monde inconnu. Devant une situation ludique, le problème à surmonter par l'apprenant constitue l'objectif d'acquisition.

Les situations ludiques représentent des contextes qui excitent la curiosité de l'apprenant ; ce dernier est invité à apprendre sans s'en apercevoir, à chercher l'information et à oser se perdre ; il est amené à mobiliser ses connaissances et à élaborer lui-même ses propres stratégies en vue de résoudre les énigmes et de trouver des solutions. En fait, lors de l'élaboration et la construction des situations ludiques par l'enseignant, ce dernier doit identifier et éclaircir le problème à résoudre par les apprenants, et comme le note Kostrzewa : « *Il incombe donc à l'enseignant de susciter*

---

<sup>6</sup> GRELLET C., *Jeu entre la naissance et 7 ans, Un manuel pour les ludothécaires*, Unesco, Paris, 2000, p. 07.

<sup>7</sup> KOSTRZEWA F., *Ateliers d'écriture, 26 lettres en quête d'auteurs*, Coll. Action, la pédagogie dans l'enseignement secondaire, Ed. De Boeck, Belgique, 2007, p. 40.

*le « conflit socio-cognitif » en introduisant systématiquement l'insolite et la perturbation dans les situations d'apprentissage et en permettant à ses élèves de confronter leurs idées avec celles de leurs pairs et avec des documents. »<sup>8</sup>*

Une activité ludique présente toutes les caractéristiques d'une situation sociale comme le souligne Nicole Décuré : *« Le jeu n'imité pas la vie hors classe puisqu'il est le monde hors-classe et l'apprenante devient actrice de son propre apprentissage, sujet et non plus spectatrice, pas seulement matière grise mais corps qui retrouve l'usage de ses mains, de ses bras pour d'autres fonctions que celle de lever le doigt, croiser les bras, écrire, qui retrouve aussi ses jambes pour se déplacer. »<sup>9</sup>* Plusieurs théoriciens placent les situations ludiques dans les pédagogies du problème. Investissant par son action une nouvelle situation complexe, l'apprenant-joueur éprouve le besoin de résoudre les difficultés en adoptant des comportements de résolution de problèmes.

Tout l'enjeu consiste à mettre en œuvre des stratégies et à mobiliser des ressources et des savoirs convenables à chaque situation ludique en vue de progresser et d'atteindre un résultat ; sinon *« ces savoirs deviennent peu à peu des savoirs morts, et les situations d'intégration deviennent des coquilles vides. »<sup>10</sup>* Dans les contextes ludiques, l'apprenant ne connaît pas à l'avance les savoirs et les stratégies à mobiliser, il se concentre sur la tâche à accomplir et sur les obstacles à surmonter. Son implication devient non seulement un facteur de motivation mais aussi un levier d'acquisition des compétences transposables à d'autres situations.

Il est intéressant de retenir selon cette réflexion que l'approche du jeu est basée sur plus de douceur et de plaisir dans l'apprentissage du français. Des chercheurs en pédagogie considèrent l'attitude ludique comme étant la disposition mentale de base essentielle à l'apprentissage. De ce fait, les situations ludiques peuvent représenter pour les apprenants de précieuses occasions d'apprentissage pour exploiter les erreurs et les impasses rencontrées habituellement et pour mobiliser leurs connaissances acquises au préalable comme le note François Weiss : *« Les activités ludiques présentent peut-être la situation la plus « authentique » d'utilisation de la*

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 19.

<sup>9</sup> DECURE N. (01), « Jouer? Est-ce bien raisonnable? », in *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1994, p. 22.

<sup>10</sup> ROEGIERS X. (03), *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*, Ed. De boeck, Belgique, 2011, p. 163.

*langue dans la salle de classe et elles permettent aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage.* »<sup>11</sup> En proposant des contextes ludiques, l'enseignant de langue doit tenir compte des pré-requis nécessaires et des besoins des apprenants en vue de les placer dans des situations actives par rapport aux savoirs.

Dans le cadre de l'approche par compétences et de la pédagogie de l'intégration, les enseignants doivent s'efforcer de mieux faire dans l'intérêt des apprenants en recourant à des techniques nouvelles et à des stratégies susceptibles de rendre la classe plus vivante et de faire fonctionner les apprenants-joueurs. Les activités ludiques représentent des pratiques pédagogiques permettent aux enseignants de tenir compte des besoins langagiers et communicatifs des apprenants et de modifier le rythme d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. Elles représentent un espace pédagogique permettant aux apprenants d'exercer des compétences diverses. Selon Cuq, le jeu « *peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue.* »<sup>12</sup> Pour y parvenir, il revient à chacun de ces enseignants de s'efforcer d'enraciner la vision qu'il a de cette approche du jeu dans le but d'impliquer les apprenants dans les apprentissages en les encourageant à utiliser la langue de manière naturelle et authentique.

### **I.3.1.1.2. Des situations ludiques pour l'intégration des acquis**

Il est nécessaire de s'arrêter un temps sur l'intégration à proprement parler ; concept qui se veut être un des mots-clés de l'approche par compétences. Selon les termes de Xavier Roegers : « *On peut dès lors définir l'intégration comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* »<sup>13</sup> Dans cet ordre d'idées, les apprenants ne sont plus perçus comme des vases à remplir mais plutôt comme des sujets actifs dans leurs démarches d'apprentissage. L'apprenant est un acteur social à part entière et les apprentissages deviennent plus concrets permettant son insertion dans la société et dans la vie quotidienne, car comme le l'affirme Xavier Roegers : « *L'intégration réside aussi et même avant tout dans la*

---

<sup>11</sup> WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Coll. Pratiques de classe, Ed. Hachette, Paris, 2002, p. 09.

<sup>12</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. PUG, Grenoble, 2005, p. 458.

<sup>13</sup> ROEGERS X. (01), op. cit., p. 70.

*production par l'élève d'un point de vue particulier, d'une position qu'il défend, d'une argumentation qu'il développe. »<sup>14</sup>*

De ce nouveau point de vue, le ludique se présente ainsi comme une expérience, une attitude, un support et un espace pédagogique permettant de confronter les apprenants à des situations concrètes proches du réel. De plus, il est possible de souligner dans les activités ludiques l'importance de la contextualisation des apprentissages. Les activités ludiques constituent un moyen efficace pour un enseignement axé sur le transfert. D'une part, elles offrent à l'enseignant l'occasion de proposer des contenus de plus en plus complexes tout en conduisant les apprenants à apprendre la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et tous les éléments culturels. D'autre part, le recours au jeu permet de veiller davantage à une parfaite intégration de la langue et de la culture francophone par l'introduction des dimensions sociales et culturelles.

C'est d'ailleurs là l'intérêt principal de l'intégration de l'activité ludique en classe de langue : placer l'apprenant dans des situations proches du réel. Jean Vial tente d'énumérer les raisons qui poussent les apprenants à jouer en disant : « *Le goût du risque à affronter, de l'obsession à surmonter, de la chose à maîtriser, de l'action à exploiter, de l'autre à vaincre, voilà autant de motifs qui poussent au jeu – et le groupe n'est pas étranger à cette tentation.* »<sup>15</sup> L'activité ludique permet à chaque apprenant de maîtriser une liste de ressources et de développer des compétences pour les appliquer à une situation. Cela nécessite la reconfiguration et la transformation des ressources et l'organisation de son activité de manière à adopter des stratégies convenables pour résoudre les différentes situations-problèmes.

Il s'agit essentiellement d'enrichir, de diverses façons, le contenu d'enseignement en exploitant les activités ludiques de manière à promouvoir le besoin d'apprendre une langue étrangère. Ces contenus doivent être ancrés dans des contextes réels des apprenants afin de favoriser leur insertion harmonieuse dans la société. Sur ce point, Cohen explique que « *pour un jeune enfant, situation naturelle veut dire répondre à ses besoins fondamentaux. Et quels sont les besoins fondamentaux du tout-*

---

<sup>14</sup> ROEGIERS X. (03), op. cit., p. 141.

<sup>15</sup> VIAL J., *Jeu et éducation, les ludothèques*, Coll. L'éducateur, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 1981, p. 44.

*petit ? C'est jouer, c'est chanter, et ils adorent répéter.* »<sup>16</sup> Confrontés à de nouvelles situations ludiques qui reproduisent les éléments, les données et les circonstances d'une véritable situation de communication quotidienne, les apprenants-joueurs seront amenés à faire semblant, à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs ou qu'ils sont quelqu'un d'autre.

### **I.3.1.1.3. L'activité ludique : une voie vers la compétence ?**

En mobilisant activement ses savoirs et ses capacités, l'apprenant développe des compétences et des habiletés en résolution de problèmes ; il entre en conflit et argumente pour convaincre tout en respectant l'autre. Sur ce point, Perrenoud précise qu'il s'agit d' « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.* »<sup>17</sup>

Plusieurs auteurs montrent comment le ludique pourrait s'associer à l'intégration des apprentissages en favorisant la résolution des problèmes et la découverte active de la langue. Il est essentiel de bien souligner cette idée : le ludique contribue à ancrer les apprentissages dans la réalité et rend vivant l'espace de la classe. Comme le dit Jean Château à sa manière : « *jouer, c'est la plupart du temps, se donner une tâche à remplir, et se fatiguer, se forcer pour remplir cette tâche.* »<sup>18</sup> Plus précisément, l'activité ludique aide à intégrer les connaissances chez les apprenants et à concrétiser les apprentissages ; elle assure surtout la création des conditions optimales en vue de l'intégration des apprenants dans une société moderne et ouverte sur le marché du travail.

Des recherches récentes mettent l'accent sur l'intérêt que représente le concept d'intégration dans le processus d'apprentissage. A cet égard, Gille Brougere rejoint Jean Château tout en soulignant la fonction principale des jeux, il insiste sur l'importance de l'adhésion du joueur à son activité : « *J'apprends parce que je participe, parce que je m'engage dans une activité qui m'offre des éléments*

---

<sup>16</sup> COHEN R., « Apprendre le plus jeune possible », in *Le français dans le monde, Recherches et applications : enseignement/apprentissage précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, p. 50.

<sup>17</sup> PERRENOUD Ph. (02), « Construire des compétences, tout un programme ! » In *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, p. 16.

<sup>18</sup> CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Ed. Scrabée, Paris, 1985, p. 179.

*d'information de connaissance ou de pratiques, aussi bien en ayant conscience ou pas des effets éducatifs du processus. »*<sup>19</sup> Il est indispensable de proposer des jeux en corrélation avec les objectifs d'apprentissage.

Sur le plan pédagogique, il revient aux enseignants de mettre en œuvre de véritables démarches interdisciplinaires et de diversifier les situations et les activités ludiques pour favoriser des interactions fructueuses et développer les compétences des apprenants. L'activité ludique, partie intégrante de la vie des enfants, favorise davantage un usage efficace de la langue française. C'est ce qu'affirme Jean Pierre Cuq : *« Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. »*<sup>20</sup> L'activité ludique constitue une situation-problème proche du réel facilitant les communications et, par conséquent, le partage d'informations et d'expériences. Il revient à l'enseignant d'aider les apprenants à élaborer des stratégies de communication transférables et à développer des compétences transposables à d'autres situations.

Gille Brougere attire l'attention sur le fait que le ludique contribue à entretenir l'imagination en établissant des liens entre les connaissances déjà acquises et les connaissances à acquérir : *« La contribution du jeu au développement de l'imagination, à la possibilité de sortir d'une situation présente pour une situation inventée est souvent évoquée. »*<sup>21</sup> D'une manière plus générale, l'activité ludique est un instrument pédagogique et didactique propre à faciliter le processus de développement des compétences fondamentales en donnant aux apprenants le goût de l'effort et de la difficulté. De plus, cet outil vise à encourager la prise de risque de la part des apprenants tout en créant une dynamique au sein du groupe. Pour Maxime Coulombe, les jeux impliquent *« l'acquisition de certaines habiletés (stratégies,*

---

<sup>19</sup> BROUGERE G. (01), *Jouer /Apprendre*, Coll. Education, Ed. Economica, Antropos, Paris, 2005, p. 163.

<sup>20</sup> CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International /Asdifle, Paris, 2003, p. 160.

<sup>21</sup> BROUGERE G. (03), « Jeu et éducation », in *Repère bibliographique, Perspectives documentaires en éducation*, n° 40, 1997, p.p. 83-84.

*dextérités, expérience) ; en cela, elles présupposent bien plus qu'un processus à court terme de victoire contre un adversaire, mais l'acquisition de compétences. »<sup>22</sup>*

Il convient de préciser que le ludique est considéré en tant que support porteur de savoirs ; les apprenants sont invités à apprendre en agissant, ils ont donc à se confronter à des problèmes qu'ils doivent résoudre en mobilisant leurs connaissances. Cette approche du jeu s'oppose à l'enseignement formel, et l'enseignant doit tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et de leurs préoccupations les plus immédiates, car comme l'affirme François Weiss : « *L'apprenant de langue étrangère n'a de chances d'utiliser ses connaissances linguistiques et de libérer son expression que si lui sont donnés, par des activités adaptées, les moyens de s'impliquer dans son discours et si l'on fait une place privilégiée à son vécu propre ainsi qu'aux grands problèmes, événements et idées de l'heure susceptibles de le motiver à s'impliquer.* »<sup>23</sup> Plus particulièrement, par ces supports ludiques, l'enseignant peut favoriser davantage la mise en place des situations complexes. Pratiquement, sous forme de tâches complexes comme la résolution des problèmes et la réalisation des projets, l'élève apprend à mobiliser ses ressources et ses acquis, à construire lui-même ses connaissances et à développer ses compétences.

Le ludique est perçu comme un outil majeur étant à la fois facteur de motivation et porteur de sens. Il permet de mettre en œuvre diverses compétences et rend l'apprenant actif, dynamique et acteur dans son apprentissage du FLE en l'incitant à entrer en interaction. Il stimule l'implication intellectuelle de l'apprenant en vue de développer des compétences dans des situations complexes et authentiques. L'apprenant se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages.

#### **I. 3.1.1.4. L'apprenant-joueur : un acteur de son apprentissage**

L'apprentissage ludique des langues est significatif pour l'apprenant-joueur. Ce dernier donne du sens à ce qu'il apprend, il ne joue pas pour apprendre mais apprend la langue en jouant ; il s'exprime et interagit avec ses pairs. Exploiter l'activité ludique en classe de langue permet d'impliquer l'apprenant en lui donnant le goût du travail et

---

<sup>22</sup> COULOMBE M., *Le monde sans fin des jeux vidéo*, Coll. La nature humaine, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 2010, p. 55.

<sup>23</sup> DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE international, Paris, 1983, p. 88.



l'envie de se mouvoir, de comprendre, de partager, d'aller loin et de réussir, et comme le note Georges Bataille : « *Le joueur authentique est [...] celui qui met sa vie en jeu.* »<sup>24</sup> Dans les situations ludiques, l'apprenant-joueur est l'acteur principal de ses apprentissages en termes d'émission et de réception ; il n'est pas seulement un lecteur, un observateur ou un auditeur mais aussi un participant et un artisan de ses connaissances, car comme le confirme Jacques Henriot : « *Au principe du jeu, il y a l'être qui joue, sujet du verbe jouer, acteur de l'action.* »<sup>25</sup> Les activités ludiques favorisent l'implication des apprenants et contribuent à donner l'envie de s'y engager.

Il faut rappeler que dans les situations ludiques, l'apprenant se construit progressivement et apprend à communiquer en langue étrangère. D'un côté, cela signifie que l'activité ludique implique un engagement actif et rend l'apprenant acteur de son apprentissage. De l'autre, cette activité impacte positivement l'autonomie de l'apprenant et alimente sa culture à travers les différentes expériences. Sur ce point, Weiss semble rejoindre cette vision en disant : « *Ces activités doivent en tout premier lieu permettre aux élèves d'utiliser librement et de façon personnelle le vocabulaire et les structures appris de façon guidée, en classe, au cours des différentes phases d'enseignement-apprentissage.* »<sup>26</sup> L'activité ludique conduit l'apprenant à réfléchir, à prendre conscience de ce qu'il sait et à assumer une responsabilité ; l'apprenant-joueur apprend également à identifier les obstacles, à exercer son talent, à s'entraîner, à mémoriser et à ancrer dans le réel les expériences vécues.

En créant un environnement et un climat propices à l'apprentissage, l'activité ludique constitue une situation mobilisatrice et une manière d'encourager les apprenants à s'impliquer avec plaisir dans l'apprentissage en adoptant des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de cette langue. Les apprenants démontrent une motivation profonde, situationnelle et stratégique. Ce plaisir relève de la capacité des apprenants à contrôler la situation, à se dépasser et à interagir avec les autres pour collaborer ; et comme le précise Brougere, c'est « *dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre. C'est un moyen d'essayer et d'explorer, par lequel il ne peut se tromper. Il n'y a pas d'erreur et de bonne réponse, mais la dynamique d'un enfant*

---

<sup>24</sup> BATAILLE G., « Sommes-nous là pour jouer ou pour être sérieux ? (II) », in *Critique* n° 51-52.- août-sept. 1951, p. 741.

<sup>25</sup> HENRIOT J. (02), *Le Jeu*, Coll. Initiation philosophique, Ed. PUF, Paris, 1983, p. 19.

<sup>26</sup> WEISS F., op. cit. p. 09.

découvrant le monde et les autres. »<sup>27</sup> L'activité ludique est une piste à explorer pour conduire les apprenants à développer et à s'approprier eux-mêmes leurs savoirs et leurs savoir-faire.

L'apprentissage continu de la langue est directement influencé par la mobilisation cognitive et affective de l'apprenant. Le ludique y participe en permettant aux apprenants de mieux saisir les exigences et les conséquences d'un apprentissage actif et collaboratif. En fait, le pédagogue peut se saisir des activités ludiques comme autant d'outils d'apprentissage et de développement de l'activité cognitive, car comme le précise Eve –Marie Rollinat-Levasseur : « *Ces activités impliquent l'apprenant en tant que personne dotée d'un corps et non pas seulement comme locuteurs : elles considèrent ainsi que parler une langue étrangère n'est pas seulement prononcer une suite de mots ou de phrases mais suppose que la parole soit incarnée.* »<sup>28</sup> Jouer offre aux apprenants des contextes pédagogiques authentiques en les encourageant à prendre des initiatives, à participer activement, à coopérer et à échanger en vue d'élaborer des stratégies et de devenir autonomes. L'acquisition de cette autonomie se fait dans les confrontations constructives des apprenants aux situations-problèmes. Dans ces contextes, l'apprenant retrouve le plaisir d'apprendre et devient un acteur en s'engageant dans des situations d'apprentissage.

Mettre le ludique au cœur des apprentissages scolaires permet une adaptation au rythme de l'apprenant en conciliant le plaisir et l'apprentissage du français langue étrangère. La pratique du ludique représente pour l'apprenant un cheminement qui lui est propre ; elle lui permet d'expérimenter sans crainte, d'apprendre autrement et de construire ses acquisitions fondamentales en choisissant et en mobilisant des stratégies d'apprentissage. A travers ces situations ludiques et complexes, l'apprenant éprouve du plaisir en accomplissant des tâches. La maîtrise de ces tâches dépend des connaissances des apprenants, des stratégies mobilisées et de leurs expériences antérieures.

Apprendre une langue étrangère par le jeu est un besoin fondamental pour tout apprenant. Ce dernier développe ses compétences en situation et en interaction avec les autres participants. Il devient plus responsable de ses apprentissages tout en

---

<sup>27</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 74.

<sup>28</sup> ALIX C., LAGORGETTE D. et ROLLINAT-MEVASSEUR E. –M., *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, Coll. Langages, Ed. Université de Savoie, Savoie, 2013, p. 39.

modifiant ses représentations comme le note Weiss : « *Il faut susciter le plaisir de lire et d'écrire en proposant à nos élèves des situations de lecture et d'écriture motivantes et ludiques.* »<sup>29</sup> Le ludique implique une prise de décision de la part des élèves et favorise l'autonomie, la capacité de faire des choix et de négocier.

### **I.3.1.2. Ludique et perspective actionnelle**

En s'appuyant sur les avancées de la recherche dans le domaine de la didactique des langues, cette partie présente du point de vue de la perspective actionnelle quelques caractéristiques et éléments clés de l'apprentissage par les jeux, à savoir la tâche et la dimension sociale des activités d'apprentissage. Nous proposons quelques pistes de réflexion nous permettant de faire des liens entre la perspective actionnelle mise en avant par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et l'intégration de l'activité ludique en classe de langue.

#### **I.3.1.2.1. Au cœur de la l'apprentissage ludique, le sens**

Il est évident que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a pris une nouvelle orientation que l'on qualifie d'approche actionnelle. Cette dernière constitue l'approche méthodologique la plus récente en didactique des langues. En d'autres termes, la perspective retenue pour l'enseignement/apprentissage des langues dans le CERCL est de type actionnelle, car « *elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leurs donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.* »<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> WEISS F., op. cit., p. 99.

<sup>30</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Ed. Didier, Paris, 2001, p. 15.

Dans ce cadre, l'introduction de l'activité ludique représente une excellente stratégie pour fournir aux apprenants des expériences authentiques en les plaçant dans une position active et en les conduisant à acquérir des savoirs et à accomplir des actions en vue de développer des compétences. Le ludique permet une auto-socio-construction du savoir. En occupant la position centrale dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage, l'apprenant-joueur participe activement à sa formation par l'action, et se construit avec les autres à travers les tâches-problèmes qu'il doit accomplir et surmonter.

Dans ce cadre, les activités ludiques peuvent représenter des situations complexes indispensables dans tout processus d'intégration comme l'affirme Nicole Décuré : « *Les jeux contribuent à créer des contextes à l'intérieur desquels les langues prennent sens et utilité. Comme on veut jouer et gagner, on doit aussi comprendre et s'exprimer. L'expérience se personnalise (et cela est encore plus vrai dans les jeux de rôles) et donc se mémorise mieux car la personne est impliquée.* »<sup>31</sup> Ce processus d'apprentissage consiste en une suite de phases et de perturbations garantissant le passage vers des savoirs à construire, inventifs, abstraits et complexes. Ces activités ludiques représentent pour chaque apprenant l'occasion de prendre conscience de son cheminement, d'identifier, de traiter, d'analyser et d'acquérir des informations et des connaissances que l'enseignant veut lui communiquer. Le jeu est gratifiant, il procure à chaque apprenant une plus grande satisfaction qu'il puisse apprendre et créer.

Les situations ludiques trouvent leur origine dans l'expression d'un manque et dans le désir de communiquer ; elles représentent l'ensemble des éléments et des défis à relever sous la forme d'un problème à résoudre ; ce qui incite les apprenants à décider d'entreprendre et de continuer l'activité. C'est dans ces situations que l'apprenant peut se rendre compte des différentes phases de son apprentissage : sa curiosité, ses motivations, ses plaisirs, les contraintes à surmonter, ses efforts et ses objectifs comme le confirme Nicole Décuré : « *Le jeu répond à la question, "Pourquoi?" Pourquoi faire cet exercice? Pour jouer, à court terme, et l'on sait bien, ou il faut s'en persuader et persuader ses élèves, qu'à plus long terme il a son efficacité propre.* »<sup>32</sup> Ces objectifs-obstacles obligent l'apprenant-joueur à s'engager en mobilisant des stratégies d'apprentissage pour comprendre et pour produire. Les

---

<sup>31</sup> DECURE N. (01), op. cit., p. 22.

<sup>32</sup> Ibid., p. 19.

situations ludiques exigent un engagement cognitif de la part des apprenants en les incitant à établir un diagnostic des situations d'apprentissage, à détecter et à percevoir la signification des tâches d'apprentissage proposées. L'apprenant-joueur donne une valeur à ses décisions en les inscrivant dans un contexte social.

L'enjeu de l'introduction de ces activités est de faire entrer le français authentique dans la salle de classe et de redynamiser la vie des apprenants en valorisant leurs tâches en vue de leur redonner le goût de la participation et de l'engagement civique et citoyen. Une activité dite ludique est une activité qui a du sens et de la valeur aux yeux de l'apprenant-joueur. Ce dernier est mis à la recherche des solutions afin de dépasser les obstacles comme le souligne Kostrzewa : « *Il apparaît indispensable que l'élève valorise l'apprentissage en tant que tel et qu'il associe le but de cet apprentissage à une perspective future.* »<sup>33</sup>

### **I.3.1.2.2. De la tâche ludique à l'action sociale**

Il ne fait pas de doute que le développement des compétences nécessite la mobilisation de plusieurs stratégies et savoirs dans une situation complexe en vue d'accomplir des tâches. Autrement dit, tout apprentissage suppose l'implication et la préparation de l'apprenant à pouvoir agir et réagir en vue de s'adapter rapidement à des situations complexes appelées situations d'intégration, car « *l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.* »<sup>34</sup>

Tenir compte aujourd'hui de la perspective ludique, c'est placer l'apprenant dans des situations des plus variées, des plus authentiques et des plus contextualisées possibles, c'est-à-dire au centre du processus de construction des apprentissages. L'intégration de l'activité ludique en classe de FLE est compatible avec la notion de tâche préconisée par la perspective actionnelle. L'activité ludique offre une situation complexe qui impose aux apprenants d'accomplir des tâches, d'agir, de partager, de collaborer et d'échanger. L'enseignant peut soutenir et orienter les actions des apprenants et axer l'activité ludique sur les apprentissages et les compétences à développer. Nicole Décuré note à ce sujet : « *La tâche doit être clairement perçue,*

---

<sup>33</sup> KOSTRZEWA F., op. cit., p. 36.

<sup>34</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, op. cit., p. 15.

ainsi que le but, non seulement ludique mais aussi langagier, son début et sa fin définis. On sait, avant de jouer, quelles structures, quel vocabulaire, quelles notions seront mobilisés. Il faut prévoir les difficultés à l'avance, donner le vocabulaire nécessaire. »<sup>35</sup> L'enseignant peut aussi prendre des décisions et mesurer les capacités d'attention et de concentration de ses apprenants.

Dans le but de guider l'apprenant dans ses apprentissages, l'enseignant doit orienter l'activité ludique vers des objectifs bien définis. D'une part, l'apprenant se trouve dans des situations motivantes qui suscitent sa curiosité et éveillent son plaisir et son désir d'apprendre, de communiquer et d'explorer son imaginaire. D'autre part, l'apprenant-joueur est à l'origine de l'action, il développe ses compétences en agissant comme le note Nicole Décuré : « *La plupart des jeux détournent l'attention de l'étude des formes linguistiques. Les élèves, au lieu de penser à la langue l'utilisent pour comprendre et produire du sens et donc travaillent essentiellement la fluidité et l'acquisition d'automatismes.* »<sup>36</sup> L'activité ludique favorise la prise d'autonomie des apprenants en les amenant à affronter une succession de contraintes.

Les chercheurs ont démontré le bien-fondé des situations ludiques, ils affirment que l'introduction de ces activités permet de créer des situations d'intégration par excellence. Les apprenants, en jouant, sont encouragés à s'impliquer dans l'apprentissage et à déployer des stratégies en vue d'exécuter des tâches. Cette exploitation doit s'arrimer aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés par l'enseignant. En offrant plusieurs avantages, l'activité ludique permet d'« *intégrer des concepts aujourd'hui valorisés – tels que les activités langagières de communication, les compétences langagières et générales, l'approche par domaines de la vie sociale, le travail autour des stratégies d'apprentissage et de communication, la mise en place de tâches, mais aussi l'accent porté sur l'interculturel, le rôle de la médiation, l'importance de la pédagogie par le projet, le recours à des niveaux communs de référence.* »<sup>37</sup> Un apprenant placé dans un contexte ludique progresse dans son apprentissage et s'engage à développer des stratégies et à mobiliser ses compétences pour résoudre des problèmes.

---

<sup>35</sup> DECURE N. (01), op. cit., p. 23-24.

<sup>36</sup> Ibid., p. 22.

<sup>37</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 24.

L'intégration des activités ludiques permet de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Ces interactions entre les apprenants et leur environnement sont pensées en termes de tâches à accomplir. De ces situations ludiques découlent des tâches. Ces contextes ludiques permettent de développer un autre rapport au savoir et de favoriser la structuration, l'intégration des connaissances et la transposition de ces connaissances acquises dans d'autres contextes comme le précise Nicole Décuré : « *Le jeu établit un pont entre la classe et le monde. Il crée une atmosphère de décontraction active. On s'amuse mais on travaille aussi. Chacune y trouve son compte et tout le monde a le sens du devoir accompli.* »<sup>38</sup> En développant des stratégies et des capacités à prendre des décisions, l'apprenant-joueur devient capable d'exploiter ce qu'il a appris dans des situations-problèmes différentes.

L'objectif de l'intégration de l'activité ludique est d'amener l'apprenant à s'exercer à l'accomplissement des tâches, à améliorer ses capacités, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes. À ce titre, il est nécessaire de rappeler combien l'idée de tâche dans les situations ludiques est à considérer avec précaution, car « *l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (voir 4.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc.* »<sup>39</sup> L'exploitation de l'activité ludique en classe de langue s'inscrit dans la perspective de l'apprentissage de la langue par l'exécution des tâches.

L'utilisation des activités ludiques permet à l'apprenant-joueur de structurer son imaginaire, sa façon de penser et sa démarche créatrice, et de mieux organiser ses relations avec le groupe tout en retrouvant son corps. En favorisant le transfert des connaissances abstraites à des connaissances concrètes, l'apprenant peut comprendre un problème, poser des hypothèses de solution et agir librement sur le monde comme

---

<sup>38</sup> DECURE N. (01) op. cit., p. 22.

<sup>39</sup> DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., op. cit., p. 18.

le précise Haydée Silva : « *Cela est d'autant plus vrai que le jeu fournit les moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée, et que le groupe comme lieu privilégié de la parole et de la communication est aussi le lieu idéal de l'action sociale, fortement valorisé dans les nouvelles orientations méthodologiques.* »<sup>40</sup>

### **I.3.1.2.3. De nouveaux rôles pour l'enseignant de langue**

L'enseignant de français est le premier représentant de la langue et de la culture qu'il enseigne. A ce titre, il peut s'inspirer des travaux de recherche et des réflexions pédagogiques qui ont été faites antérieurement pour enrichir ses expériences pédagogiques sur l'introduction du ludique en classe de langue, car comme l'affirme Jean Vial : « *Toute réflexion sur le jeu, dans ses rapports avec l'éducation, se heurtera à une opposition assez générale, renforçant le conservatisme pesant de nombreux enseignants.* »<sup>41</sup> D'une part, l'enseignant peut s'efforcer de comprendre la nature des supports ludiques à l'aide des théories de l'apprentissage pour maîtriser le contenu sur lequel porte le jeu et guider ses apprenants vers l'auto-construction des savoirs. D'autre part, il peut mener des réflexions sur le choix du matériel ludique le plus approprié et le plus susceptible de maximiser l'apprentissage en tenant compte des objectifs assignés, du sens et de la finalité de chaque tâche-problème proposée.

Le rôle de l'enseignant varie en fonction des tâches à accomplir dans les différentes activités proposées. L'activité ludique exige de l'enseignant « *qu'il « joue son rôle* », rôle en partie redéfini par la configuration du jeu. *Qu'il participe ou non à sa conception, l'enseignant conserve une place déterminante car, dans une visée pédagogique en relation avec le curriculum, le jeu n'est pas une fin en soi.* »<sup>42</sup> Dans ces activités, le plus grand défi pour l'enseignant est de motiver ses apprenants, de leur communiquer de l'enthousiasme et de créer un climat de confiance réciproque entre lui et ses apprenants et entre ses apprenants. Il est appelé à s'impliquer dans l'activité en acceptant d'échanger ses connaissances et de partager avec plaisir ses passions.

L'enseignant joue le rôle de concepteur des tâches-problèmes en assignant du sens à chaque situation d'apprentissage comme le précise Tardieu : « *L'enseignant de langue devra bien sûr se focaliser sur ces aptitudes langagières mais en s'efforçant de*

---

<sup>40</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 21.

<sup>41</sup> VIAL J., op. cit., p. 193.

<sup>42</sup> MUSSET M. et THIBERT R., op. cit., p. 01.



*les replacer dans un contexte social plausible impliquant des actions plus larges.* »<sup>43</sup> Il doit surtout examiner le contenu des différentes phases de l'activité tout en considérant les contraintes et les difficultés qui entravent l'accomplissement des tâches proposées. Il peut aider ses apprenants à découvrir et à comprendre que les défis et les obstacles qu'ils doivent surmonter sont exactement ceux que franchissent les chercheurs et les savants. Cette prise de conscience des apprenants des stratégies et des compétences à mobiliser et des savoir-faire dont ils auront besoin incite ces participants à agir dans l'espace classe afin de résoudre les problèmes.

Le rôle de l'enseignant est essentiel dans ce sens, car il doit accompagner ses apprenants dans les processus de résolution des problèmes en proposant des manières d'apprendre en vue de faciliter et d'optimiser le processus d'apprentissage. Il peut se joindre à l'un des groupes et participer activement en se posant comme l'un des participants comme le souligne De Grandment : « *L'intervenant doit faire preuve de discrétion pour que le joueur n'aille pas continuellement rechercher son approbation pour les gestes qu'il pose.* »<sup>44</sup> Il peut jouer notamment le rôle d'observateur et d'évaluateur tout en aidant chaque apprenant à devenir autonome. Dans ce cas, il est un accompagnateur dans les étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe et un garant de l'efficacité des échanges et des interactions.

Du point de vue pédagogique, exploiter les activités ludiques en classe de langue garantit la création d'une atmosphère propice à l'épanouissement des apprenants et favorise l'adaptation à la vie sociale. Un enseignant averti en tant que médiateur et praticien doit agir souvent comme un facilitateur contribuant à créer un climat adéquat où les besoins de chaque apprenant pourront être pris en compte. Sur ce point, De Grandment précise que « *l'intervenant doit montrer une ouverture d'esprit encourageant l'action individuelle et personnelle, et incitant à la réflexion et au questionnement réciproque en vue d'en arriver à la réponse souhaitée, réponse découverte par le joueur, il va de soi, et non une réponse apprise.* »<sup>45</sup> Pour rentrer dans une dynamique d'apprentissage interactive, innovante et créative, l'enseignant doit se saisir des activités ludiques pour rendre l'accès à la langue étrangère une source

---

<sup>43</sup> TARDIEU C., *La didactique des langues en quatre mots-clés, communication culture, méthodologie, évaluation*, Ed. Ellipses, Paris, 2008. p. 42.

<sup>44</sup> DE GRANDMENT N. (04), *Le jeu pédagogique, conseils et activités pratiques*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995, p. 20.

<sup>45</sup> Ibid., p. 20.

de plaisir. La tâche de l'enseignant nécessite d'adopter une approche ludique de manière à établir un climat de confiance propice à la création des situations d'apprentissage variées en donnant à chaque apprenant l'occasion de s'exprimer.

Tout au long de ces activités, l'enseignant de langue peut jouer le rôle de personne ressource. Il s'agit pour lui de recueillir le plus d'informations possible concernant les activités ludiques. En exploitant les outils ludiques, l'enseignant agence les différentes modalités selon les besoins et les objectifs fixés afin d'amener les apprenants à réorganiser leurs connaissances. Il coordonne, organise et gère les différentes phases de l'activité de manière à rendre la tâche plus ou moins faisable. Jean Manuel de Queiroz note à ce sujet : « *C'est véritablement l'art d'enseigner qui semble en cause, c'est-à-dire la capacité du maître à obtenir de tout élève un investissement maximale. Le bon maître est celui qui parvient à faire travailler chacun, le mieux et le plus longuement.* »<sup>46</sup> Dans les situations ludiques, chaque apprenant doit apprendre à son rythme et selon ses capacités pour pouvoir réaliser et exécuter des tâches.

L'enseignant doit acquérir de nouvelles compétences ; sa tâche est de guider et d'aider les apprenants pour qu'ils trouvent tous leurs places. Il est un facilitateur du processus d'apprentissage, et comme le note Jonnaert : « *La tâche de l'enseignant devient complexe : créer des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et de développer des compétences.* »<sup>47</sup> De plus, outre son rôle d'observateur, l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens par la construction des contextes de communication authentique et réelle en classe. La réussite d'une activité dépend non seulement des modifications en profondeur du comportement pédagogique de l'enseignant mais aussi des relations de confiance établies entre lui et les apprenants et entre les apprenants, car l'action pédagogique implique « *une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs et non sur la mise en œuvre des moyen d'enseignement. Cette relation n'est toutefois pas sans incidence sur la qualité des acquisitions.* »<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> DE QUEIROZ J-M., *L'école et ses sociologies*, Ed. Armand Colin, France, 2006, p. 52.

<sup>47</sup> JONNAERT Ph., *Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique*, Coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De boeck, Bruxelles, 2002, p. 77.

<sup>48</sup> MARTINEZ P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1998, p. 04.

Les représentations que les enseignants se construisent sur l'activité ludique jouent un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. De plus, l'attitude ludique de l'enseignant est essentielle pour inciter à anticiper et à imaginer et pour que les apprentissages se fassent de façon progressive. En apprenant aux élèves à jouer, l'enseignant doit être dynamique dans sa façon de parler et dans son comportement afin de stimuler la participation et valoriser chaque apprenant. Il doit utiliser l'intonation, les gestes et les expressions du visage adéquates pour faire émerger les conflits cognitifs, et comme le rapporte Weiss : « *Il ne suffira pas à l'enseignant de disposer de bonnes notions de psychologie de l'apprentissage et d'un bon répertoire méthodologique ; il lui faudra, en outre, la disponibilité, la flexibilité, les capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression et de trouver, avec eux, un éventail de solutions adaptées.* »<sup>49</sup>

En invitant les apprenants à participer, l'enseignant doit varier les schémas de communication entre les apprenants afin de les amener à réaliser des tâches précises ; il est tenu aussi de préciser et de reformuler les questions en incitant les apprenants à poser des questions et à approfondir leur pensée. Il peut les aider à élaborer des stratégies en vue de surmonter les obstacles.

### **I.3.2. Le potentiel des activités ludiques en classe de FLE**

Pour la majorité des chercheurs, l'activité ludique offre une somme importante de possibilités d'exploitation en classe de langue ; elle constitue un outil didactique et pédagogique originale de l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est sur l'articulation de la dimension ludique avec les compétences à développer qu'il faut s'interroger. A vrai dire, c'est le type de la situation ludique qui détermine le type de compétence à développer. L'activité ludique est considérée comme un véritable outil d'enseignement et d'apprentissage des langues, car comme l'affirme Cuq, « *la part ludique peut intervenir dans toute résolution de problème.* »<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., op. cit., p. 88.

<sup>50</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., op. cit., p. 456.

### I.3.2.1. Ludique et construction des savoirs et savoir-faire

Les activités ludiques sont des outils susceptibles d'influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. Elles représentent des moments d'observation, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques. L'apprenant-joueur développe activement ses capacités communicatives et langagières, et s'applique à acquérir le savoir et à le mettre ensuite en pratique en vue d'agir dans son environnement. Silva et Loiseau constatent à ce sujet : « *Elles sont également ressenties comme facteurs de progrès linguistique, dans le domaine du vocabulaire en particulier, et surtout de déblocage des inhibitions, amenant ainsi, par l'engagement dans les activités, une transformation des attitudes envers la langue étrangère.* »<sup>51</sup>

Il faut savoir, à ce propos, que le ludique constitue un vecteur de communication puissant favorisant les interactions entre les apprenants et la mise en place des stratégies de compréhension et de production. Ces apprenants-joueurs apprennent à produire et à intégrer les cours théoriques aux discussions et à leurs productions. Ils cherchent des mots, ils les stockent et ils retiennent des règles beaucoup plus vite, des savoir-faire inconnus et des connaissances nouvelles. Weiss précise à ce sujet : « *Il est indispensable de créer en classe un contexte favorable à un entraînement valable et motivant pour communiquer et réemployer de façon personnelle et nouvelle les moyens linguistiques et sociolinguistiques appris (...) et grâce au matériel didactique utilisé en classe.* »<sup>52</sup> Il s'agit de familiariser l'apprenant avec quelques notions et principes fondamentaux de la langue. En fait, ces activités donnent aux apprenants le goût de la découverte passionnante de la langue et la possibilité de s'exprimer de façon compréhensible tout en jouant avec les mots.

De par la diversité des supports et des situations ludiques, l'apprenant peut consolider, compléter, mobiliser ses acquis en vocabulaire et en grammaire, et les réinvestir dans ses productions. L'activité ludique vise surtout à favoriser des interactions, en temps réel, entre l'enseignant et les apprenants et entre les participants. L'intégration du ludique, notent Cuq et Gruca, permet d'« *instaurer des relations plus*

---

<sup>51</sup> SILVA H. et LOISEAU M., « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues », in *Recherches et applications, le français dans le monde*, n° 59, janvier 2016 p. 04.

<sup>52</sup> WEISS F., op. cit., p. 08.

*authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître – élèves, etc. »*<sup>53</sup> Ces apprenants-joueurs peuvent apprendre à forger de nouveaux instruments de connaissances tout en devenant à la fois récepteurs et producteurs dans une interaction sociale.

En outre, l'activité ludique est le lieu privilégié pour le développement des compétences langagières et communicatives. Elle permet aux apprenants de s'approprier des savoirs abstraits et fonctionnels qui débouchent sur des actions, et aide *« l'apprenant à construire progressivement un système lexical structuré et cohérent grâce à la manipulation des mots. »*<sup>54</sup> Les enseignants peuvent valoriser et promouvoir le savoir-faire des apprenants, le dialogue et l'interaction dans le groupe. D'une part, ces activités contribuent à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. D'autre part, elles imposent de repenser fondamentalement le rapport des élèves à l'apprentissage des langues, à l'information, à la communication et à la documentation.

Tout en abordant de nouvelles notions, les situations ludiques garantissent l'emploi correct de la langue et permettent aux apprenants de jouer avec les mots et de chercher à lier son et sens, fond et forme. Les apprenants-joueurs peuvent s'entraîner à écrire de courts textes tout en jouant avec les images, les couleurs, les sons et les mots. Ces activités permettent aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire des situations de la vie de tous les jours en réutilisant les structures apprises. C'est un moyen de travailler et d'évaluer en profondeur l'acquisition du vocabulaire des apprenants. Selon Cuq, ces activités *« permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier dans la pratique de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots. »*<sup>55</sup>

Les travaux scientifiques menés en pédagogie montrent qu'une bonne exploitation des activités ludique permet d'acquérir une lecture courante, une compréhension explicite des textes et un développement langagier tout en éveillant les

---

<sup>53</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., op. cit., p.457.

<sup>54</sup> SILVA H. et LOISEAU M., op. cit., p. 06.

<sup>55</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., op. cit., p. 456.

apprenants à l'aspect phonétique des mots, et comme le confirme Nicole Décuré : « *Le jeu n'est pas une activité périphérique dans une classe de langues. Il doit être central. C'est une tâche communicative qui met l'apprenant en situation de communication. S'il sert rarement à la présentation, il peut servir constamment pour la pratique et le renforcement (acquisition des structures et du vocabulaire, création d'automatismes).* »<sup>56</sup> Il est évident que ces activités permettent aux apprenants de développer leurs compétences à l'oral en les aidant à identifier les sons de la langue, à enregistrer, à mémoriser, à trier puis à choisir les mots qui servent à communiquer.

C'est aussi l'entrée dans la culture de l'écrit ; les activités ludiques permettent à l'enseignant de captiver l'attention du lecteur-apprenant et de susciter son plaisir de lire. Selon Yak Riviais, le jeu permet de « *stimuler le langage oral d'abord, écrit ensuite, des enfants. A partir de contraintes ludiques, il s'agit de développer un travail sur la lettre, la syllabe, le mot, sa place dans la phrase, la syntaxe, les enchaînements, les rythmes, les constructions, les niveaux de langage, etc., et de rendre notre langue vivante.* »<sup>57</sup>

A travers ces situations, l'enseignant peut mettre ses apprenants en position d'interlocuteurs ; il les écoute et leur apprend à réfléchir et à raisonner ; il leur redonne le goût d'échanger des pensées et de développer leurs compétences de communication. Cuq et Gruca précisent à ce sujet que cet « *outil pédagogique peut s'adapter à diverses situations de classe et répondre à divers objectifs : tout dépend de la règle ou plus exactement de la grammaire du jeu, c'est-à-dire de la consigne et de l'objectif recherché.* »<sup>58</sup> A travers ces pratiques, les apprenants développent une attitude réflexive sur le lexique et racontent oralement ou par écrit des histoires en respectant la structure narrative, le temps et le vocabulaire adapté.

Différents facteurs individuels, culturels et affectifs peuvent influencer les mécanismes internes régissant l'acte d'écrire. L'activité ludique est un moyen permettant aux apprenants de se familiariser avec l'écrit et d'enrichir leurs expériences et leurs cultures de l'écrit. A ce sujet, Chantal Thoulon-page et Florence De Montesquieu s'interrogent : « *Qu'est-ce qu'une « belle » écriture aujourd'hui ? C'est une écriture efficace : aisée, simple de forme, suffisamment rapide et facilement lisible*

---

<sup>56</sup> DECURE N., op. cit. (01), p. 16.

<sup>57</sup> RIVAIS Y., *Jeux de langage et d'écriture, littératurbulences*, Ed. Retz, Paris, 1992, p. 05.

<sup>58</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., op. cit., p. 457.

*et dont la notion de plaisir n'est pas exclue.* »<sup>59</sup> Pour entrer dans l'écriture, l'enfant « *doit laisser de côté l'image pour la lettre, lui reconnaître son statut, puis renoncer à elle pour entrer dans le mot et dans le sens, où le figuré et l'entendu doivent s'articuler de façon totale.* »<sup>60</sup>

Dans cette optique, l'apprenant peut intégrer, enrichir et affiner progressivement son vocabulaire. Ces activités permettent une activation et une réactivation des normes et des structures grammaticales et syntaxiques de base. Sous cet angle, le groupe est en lui-même source d'apprentissage, et comme le note Debyser : « *Le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique.* »<sup>61</sup> Les apprenants peuvent employer les temps adaptés et acquérir un répertoire lexical. De plus, ils sont appelés à utiliser leur mémoire en retenant les histoires et leurs enchaînements.

### **I.3.2.2. Le ludique et les pratiques d'évaluation**

Il revient à l'enseignant de langue de réfléchir sur les mesures nécessaires pour vérifier le degré d'acquisition par rapport aux objectifs fixés. Il peut surtout formuler les compétences de manière à mesurer les capacités de chacun de ses élèves. Selon Gerard Scallon : « *L'évaluation doit être une pratique réfléchie et rationnelle qui rend compte de la progression de chaque élève.* »<sup>62</sup>

Les activités ludiques représentent pratiquement des moyens d'évaluation, car elles constituent des situations d'évaluation très riches pour connaître l'apprenant et améliorer les conditions d'apprentissage, et comme l'affirme Brougere : « *Le jeu apparaît, et c'est pour certains son rôle essentiel, comme un moyen d'évaluer les compétences d'un enfant, de situer son niveau de développement de façon à pouvoir par la suite construire une intervention pédagogique adaptée, qu'elle passe par le jeu ou non.* »<sup>63</sup> D'une part, l'activité ludique constitue non seulement une étape cruciale

---

<sup>59</sup> THOULON-PAGE Ch. et DE MONTESQUIEU F., *La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent, pratique de graphothérapie*, Ed. Elsevier Masson, p. 01.

<sup>60</sup> Ibid., p. 09.

<sup>61</sup> CARE J.-M., DEBYSER F., *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Coll. Le français dans le monde, Ed. Hachette, Paris, 1991, p. 11.

<sup>62</sup> SCALLON G., op. cit., p. 204.

<sup>63</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 77.

pour dresser un bilan des succès et des échecs, mais aussi une phase décisive pour prendre des décisions à la fin d'un processus d'apprentissage. D'autre part, cette situation offre en effet à l'enseignant les moyens d'observer les comportements d'apprentissage, d'exercer un suivi régulier sur le processus d'enseignement/apprentissage et de saisir les manifestations spontanées des apprenants.

L'activité ludique constitue fondamentalement un outil d'évaluation. Elle permet aux enseignants de diagnostiquer les acquis et les difficultés de l'apprenant, de contrôler les savoir-faire et de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et surtout de développement des habiletés. Sur ce point, chaque enseignant est appelé à présenter et à expliciter les objectifs de la séquence, et comme le souligne Weiss : « *Il est recommandé de permettre aux élèves d'y participer, en les invitant à faire le bilan de leurs acquisitions et à vérifier s'ils ont atteint les objectifs fixés.* »<sup>64</sup> L'attitude qu'adopte l'enseignant est sans doute déterminante dans la phase d'évaluation, elle ne doit pas entraver la spontanéité de l'apprentissage.

Il s'agit, pour tout dire, de renforcer les acquisitions des apprenants tout en leur permettant de s'auto-évaluer et de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. L'activité ludique peut être présente tout au long du processus, car elle permet aux enseignants de mesurer la progression des apprenants au début, au cours et à la fin de la séquence par rapport aux objectifs de départ. Gérard Scallon écrit à ce sujet : « *C'est à travers plusieurs situations relevant d'une même famille que s'exerce la compétence. C'est à travers ces mêmes situations, pour autant qu'elles soient comparables, qu'on peut observer la progression de chaque élève.* »<sup>65</sup> Ces moments concernent l'évaluation des compétences et des connaissances acquises (lexique, syntaxe, conjugaison, structures de la langue).

Il apparaît que le ludique représente non seulement un moyen d'observer et de comprendre la manière dont les apprenants ont accompli la tâche, mais aussi une occasion de vérifier et d'évaluer les stratégies mises en œuvre, les habiletés et les compétences mobilisées par les apprenants. Il est une occasion favorable pour amener les apprenants à « *mettre en pratique leurs diverses compétences communicatives et générales puis à se pencher d'un œil à la fois critique et indulgent sur leur*

---

<sup>64</sup> WEISS F., op. cit., p. 09.

<sup>65</sup> SCALLON G., op. cit., p. 232.



*performance.* »<sup>66</sup> En effet, dans la définition des critères et des modalités d'évaluation, l'enseignant doit varier et diversifier les démarches en établissant une liste de descripteurs des stratégies et compétences à mobiliser.

D'une part, ces activités peuvent être exploitées surtout dans la phase de l'évaluation formative. Elles représentent de nombreuses possibilités d'investissement des acquis et de mise en pratique des compétences communicatives ; les apprenants ont plus d'occasions de comprendre, de parler et de se corriger. D'autre part, elles permettent aux apprenants d'évaluer les productions des autres, de s'auto-évaluer et de réemployer le vocabulaire et les structures lexicales déjà acquises. Néanmoins, il est difficile d'associer le ludique à l'évaluation sommative, car « *l'attitude ludique recherchée semble incompatible avec l'enjeu certificatif.* »<sup>67</sup> Ce type d'évaluation est destiné à faire la certification des apprentissages alors qu'une activité ludique est guidée par le plaisir, et cette attitude ludique est absente.

### **I.3.2.3. Développement des compétences transversales**

Introduire des jeux en classe de langue permet de concevoir un enseignement interdisciplinaire basé sur la transversalité des démarches. D'un côté, le ludique se présente comme un comportement à améliorer ; il contribue à l'élargissement des perspectives d'apprentissage en permettant aux apprenants de développer un comportement exploratoire et de tester leurs aptitudes personnelles : analyser, comparer, anticiper, émettre des hypothèses et mémoriser. De l'autre côté, il permet le développement des capacités relationnelles tout en favorisant l'affirmation de soi et le respect d'autrui et, comme le note Jean Vial : « *Une telle pratique devient pour l'éducateur un moyen irremplaçable de faire accéder les futurs adultes à ce que nous appellerons « l'autonomie ludique ».* »<sup>68</sup>

L'exploitation des jeux en classe de langue contribue de façon importante au développement des stratégies transférables dans d'autres situations complexes et dans d'autres domaines. Tout en garantissant l'égalité pour tous, la dimension ludique représente l'énergie qui soude le groupe en instaurant un climat de confiance. Dans la même perspective, Nicole Décuré souligne : « *Le jeu présente tous les avantages du*

---

<sup>66</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 32.

<sup>67</sup> Ibid., p. 32.

<sup>68</sup> VIAL J., op. cit., pp.188-189.

*travail par paires ou en groupes. Chacune peut profiter au maximum du temps disponible pour participer à l'activité, parler. Dans un petit groupe, l'atmosphère est plus détendue, plus coopérative et donc plus propice à l'apprentissage.* »<sup>69</sup> L'aspect ludique favorise le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines tout en privilégiant la confrontation, le débat d'idées et le conflit cognitif.

Toute activité ludique doit se focaliser sur le travail en équipe en encourageant la prise de parole, l'écoute, la solidarité et l'interaction entre les apprenants. Ces derniers sont appelés non seulement à écouter, à entrer en relation avec les autres et à gérer leurs erreurs mais aussi à maîtriser leurs passions et leurs colères et à s'exprimer. Par le jeu, les apprenants s'engagent à collaborer, à partager des idées, à gérer une situation et à trouver des solutions aux problèmes, et comme le note Fink Eugen : « *Le jeu est imitation dans l'espace de l'imaginaire. [...] Le jeu ne s'épuise pas dans une reproduction servile ; il produit aussi des motifs tout à fait nouveaux, il fait jaillir des possibilités que nous ne connaissons pas dans le cadre de notre vie sérieuse.* »<sup>70</sup> Chaque apprenant-joueur est conduit à interagir avec ses pairs, à coopérer plus étroitement avec les autres et à négocier des compromis en vue d'anticiper l'avenir.

L'un des atouts du ludique est de contribuer à l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant en lui accordant le pouvoir de choisir et de prendre des décisions, de proposer des solutions à des problèmes, de gérer une situation et de contrôler les résultats. Brougere précise à ce sujet : « *Il permet d'apprendre sans en avoir conscience, de façon tacite, de façon plus ou moins fortuite ou de développer une stratégie d'autoformation, d'autodidaxie.* »<sup>71</sup> L'activité ludique est un moyen d'expression de soi en permettant à chacun d'imaginer une infinité de possibles ; elle représente une source de transformation personnelle en développant non seulement le raisonnement et la mémoire des apprenants mais aussi leur esprit d'équipe.

Le ludique est porteur de transformations en encourageant la responsabilité, l'entraide, l'échange et les confrontations avec autrui. Il incite à l'engagement et offre aux apprenants l'opportunité de négocier et de suivre des règles tout en jouant. Il peut

---

<sup>69</sup> DECURE N. (01), op. cit., p. 21.

<sup>70</sup> FINK E., *Le jeu comme symbole du monde*, Coll. Arguments, traduit par HILDERBERG H. et LINDENBERG A., Ed. Minuit, Paris, 1966, p. 80.

<sup>71</sup> BROUGERE G. (05), « Jeu et apprentissage à l'école maternelle », in AUZOU T., JUHEL N. et LORET M. (dirs), *Jeu et temporalités dans les apprentissages*, Ed. Retz, Paris, p. 154.

faire de l'apprenant un acteur social en lui permettant d'oser exprimer ses besoins. Il éveille et soutient les comportements et les attitudes et induit un travail de groupe, et comme l'affirme Alexis Dewys : « *La pratique du jeu (...) permet en effet d'amener les élèves vers une plus grande autonomie, une plus grande confiance en soi, une meilleure socialisation, un développement des capacités communicatives, sans négliger de les pousser à développer des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires, en s'appuyant sur une motivation plus spontanée.* »<sup>72</sup>

Dans les situations ludiques, les apprenants peuvent prendre des décisions, résoudre des problèmes et s'auto-évaluer. Ils font preuve d'un remarquable esprit d'initiative et de créativité. Pour l'apprenant, c'est une façon de comprendre et de penser le monde qui l'entoure en agissant. Les contextes ludiques constituent des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves peuvent structurer leurs personnalités, et comme le note Ryngaert : « *L'enseigné garde le pouvoir de maîtriser le temps, d'arrêter une situation qu'il ne se sent pas prêt à poursuivre ; il a le droit de revenir en arrière s'il estime qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler la phase précédente.* »<sup>73</sup> L'enseignant doit privilégier l'apprentissage dans la joie contre l'idéologie de l'apprentissage dans la souffrance.

Le ludique occupe une place importante en classe de langue et constitue un point d'appui pour stimuler la motivation des apprenants et leur imagination. Tout en leur proposant des thèmes proches de leur environnement quotidien, ces activités permettent aux apprenants de développer leurs potentiels communicatifs, de coopérer, d'écouter et de reconnaître l'autre. En fait, apprendre une langue étrangère par les jeux est la meilleure manière d'adapter l'enseignement aux défis de la société moderne.

#### **I.3.2.4. L'activité ludique : un lieu de rencontre interculturelle**

L'introduction des jeux en classe de FLE permet l'émergence d'une réflexion interculturelle. Dans cette perspective, l'exploitation du ludique en classe de langue permet une ouverture sur l'autre et sur sa culture, car l'activité ludique représente un environnement vivant et accueillant permettant aux apprenants d'interagir avec les autres, de tisser des liens et de s'ouvrir sur le monde. D'une part, l'activité ludique

---

<sup>72</sup> DEWYS A., « Le jeu comme outil pédagogique ? », in *Les nouvelles de l'observatoire, Dossier spécial*, Ed. City Center, Bruxelles, p. 05.

<sup>73</sup> RYNGAERT J.-P., *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Coll. Textes et non textes, Ed. CEDIC, Paris, 1977, p. 35.

stimule l'imaginaire des apprenants, renforce le processus de mémorisation et favorise l'émergence d'une pensée critique. D'autre part, elle est le véhicule culturel en ouvrant les esprits des uns et des autres à l'inévitable brassage des cultures.

Le jeu est considéré comme un moyen de comprendre le réel ; il permet aux apprenants d'acquérir une ouverture d'esprit et d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés en développant la compétence pluriculturelle. En jouant, « *l'enfant s'initie aux conduites de l'adulte, au rôle qu'il aura à jouer plus tard ; il développe ses capacités physiques, verbales, intellectuelles et son aptitude à la communication.* »<sup>74</sup> Produit de la société et de ses cultures, le jeu ouvre l'esprit et libère l'imagination créatrice et les mentalités des apprenants des chaînes de l'ethnocentrisme culturel et social.

Jouer est une expérience de découverte et d'apprentissage. Les apprenants font preuve de plus d'altruisme et d'une plus grande capacité d'imagination et d'écoute : « *Institution coextensive à la société tout entière, le jeu constitue un facteur de communication plus large que le langage verbal; il ouvre le dialogue entre individus d'origines linguistique ou culturelles différentes.* »<sup>75</sup> Le contexte ludique optimise les probabilités d'interaction et permet désormais d'envisager la possibilité de s'ouvrir sur l'autre et d'apprendre à s'écouter, à se comprendre et à vivre ensemble.

L'activité ludique représente une voie d'accès à la culture de l'Autre en suscitant l'enrichissement mutuel par la confrontation des idées au sein du groupe. L'interactivité est une des clés du succès des jeux. Ces derniers recèlent une vocation importante d'ouverture culturelle de par la sensibilisation et l'éveil musical qu'ils suscitent ; ils « *fournissent un moyen privilégié d'apprentissage des valeurs culturelles de la société, qu'ils restituent de manière symbolique : dans les règles du jeu et par l'emploi des motifs décoratifs traditionnels.* »<sup>76</sup> La classe se transforme en un lieu de coopération où les frontières entre les différentes cultures humaines sont abolies. Cet espace ludique favorise l'éveil à la musique de la langue et la créativité des apprenants-joueurs. Il permet l'exposition régulière des apprenants à une langue authentique, il met en confiance les apprenants et encourage la prise de risque.

---

<sup>74</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Coll. Etudes et documents d'éducation, n° 34, Ed. Les ateliers de l'Unesco, Paris, 1979, p. 14.

<sup>75</sup> Ibid., p. 14.

<sup>76</sup> Ibid., p. 17.

Ces supports et ressources ludiques sont riches sur le plan culturel ; ils font aujourd'hui partie du paysage culturel de toute société. Pratiquement, « *par le jeu et le jouet, l'enfant entre en relation avec les mythes constitutifs de son peuple.* »<sup>77</sup> D'un côté, l'atmosphère ludique peut attirer les apprenants vers la langue et la culture françaises en leur permettant de vivre des situations d'échange d'expériences, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices riches et variés. De l'autre, elle leur permet d'enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel.

Au bout du compte, l'exploitation des activités ludiques constitue une démarche d'apprentissage favorisant la médiation culturelle, le dialogue des cultures et la familiarisation des apprenants avec la culture de l'Autre. Sur ce point, Weiss estime qu'il faut proposer aux « *élèves une série d'activités pour aborder de façon différente les contenus culturels et civilisationnels.* »<sup>78</sup> L'idée principale est que le ludique contient des règles et des valeurs qu'il faut intégrer et apprendre à respecter. L'élève apprend à interagir et à communiquer avec autrui, il sent la nécessité d'apprendre à comprendre l'opinion de l'Autre. L'activité ludique constitue la fenêtre de l'apprenant sur le monde, elle lui permet d'explorer et de comprendre le monde extérieur, d'une part, et de se découvrir dans la différence, de l'autre.

### **I.3.2.5. Créativité et jeu en classe de langue**

Dans un univers ludique, les apprenants peuvent produire des idées originales en développant leur créativité. Ces activités sont susceptibles de créer les conditions nécessaires pour le développement de la pensée créatrice comme le note Brougère : « *La contribution du jeu au développement de l'imagination, à la possibilité de sortir d'une situation présente pour une situation inventée est souvent évoquée. Elle conduit à associer jeu et créativité en particulier au niveau de la résolution de problèmes, à introduire la flexibilité dans la pensée, mais aussi la fantaisie, sur la base de la construction de la différence entre l'imaginaire et la réalité.* »<sup>79</sup> L'activité ludique a cette faculté extraordinaire de capter l'intérêt des apprenants et de susciter leur enthousiasme tout en les conduisant à développer des compétences et leur créativité et à apprendre à travailler en équipe.

---

<sup>77</sup> Ibid., p. 17.

<sup>78</sup> WEISS F., op. cit., p. 109.

<sup>79</sup> BROUGÈRE G., op. cit. (03), p. 84.

Ces activités ludiques sont susceptibles d'engendrer des apprentissages, de susciter l'initiative des apprenants à réaliser des produits authentiques et de favoriser l'instauration d'un environnement propice à l'innovation et à la créativité des apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit proposer des situations d'apprentissage ludiques qui suscitent la prise de parole des apprenants en intégrant les éléments linguistiques, culturels et pragmatiques de la communication. Vision à l'image des propos de Weiss pour qui : « *L'expression quasi spontanée au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité, d'un sketch ou d'un jeu de rôle permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser le vocabulaire et les structures de la méthode utilisée en classe d'une façon différente, nouvelle et créative.* »<sup>80</sup> L'apprenant évolue dans un environnement favorable en faisant l'expérience de son pouvoir de liberté créatrice ; il devient à la fois autonome et créatif.

Il est facile de constater que, dans le cadre ludique, l'apprentissage du français se fait dans un univers linguistique et culturel propice à la créativité. Il s'inscrit dans une dynamique créative et innovante. Silva note à ce sujet : « *Il convient sans doute d'oser utiliser tous les moyens et les ressources afin d'encourager une disposition créative chez les apprenants, en refusant de recourir uniquement à l'intellect, en sollicitant tous les sens, en choisissant en priorité du matériel authentique et culturellement marqué.* »<sup>81</sup> Il apparaît clairement que le plaisir constitue le moteur essentiel pour créer un environnement rassurant, convivial et propice à l'apprentissage du français langue étrangère.

En partant du vécu de l'apprenant, l'enseignant peut jouer et faire jouer ses apprenants dans la classe de langue tout en favorisant l'initiative et le goût d'apprendre. L'activité ludique offre un cadre sécurisant, souple et structuré en permettant aux apprenants de mobiliser leur créativité et leur audace : « *Les jeux de créativité, qui engagent une réflexion plus personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent davantage sa créativité et son imagination ; l'accent est mis sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétiques.* »<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> WEISS F., op. cit., p. 09.

<sup>81</sup> SILVA H. (02), « La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère », in *Synergie Europe* n° 04, 2009, p. 113.

<sup>82</sup> CUQ J.- P. et GRUCA I., op. cit., p. 457.

### **I.3.3. Pour une exploitation pédagogique efficace de l'activité ludique**

L'exploitation optimale des jeux en classe de langue nécessite beaucoup d'investissement, de travail matériel et de préparation. Nicole Décuré précise à ce sujet : « *Il faut qu'ils soient bien préparés, bien organisés. Tout le matériel doit être prêt. L'enseignante doit posséder le sens de l'ordre! Elle doit bien maîtriser le jeu, pour éviter les pertes de temps. L'avoir joué aide.* »<sup>83</sup> Il est important, pour l'enseignant, de connaître les besoins et le niveau de ses apprenants ; il doit surtout choisir des activités ludiques qui correspondent aux objectifs poursuivis afin de créer une ambiance plaisante et de favoriser une participation plus active.

L'introduction de l'activité ludique en classe de langue doit tenir compte d'un certain nombre de conditions. L'enseignant, sans perdre de vue les objectifs fixés, définit, analyse et propose des situations-problèmes ludiques plus proches de l'authenticité. Il doit tenir compte du niveau de développement des apprenants, de leurs besoins, de leurs répertoires et de leurs âges et des objectifs à atteindre : « *Il demeure que le jeu ne peut tenir entièrement lieu d'école et que le pédagogue se doit d'être, en ce domaine, informé et prudent.* »<sup>84</sup> L'intervenant doit s'appuyer sur l'imaginaire, le vécu et les sensations des apprenants en vue de les aider à mettre en œuvre une série de stratégies. Il peut choisir et varier les activités et les documents en fonction des sujets et des contenus abordés dans la séquence d'enseignement en cours. Les règles et les consignes, présentées sous forme de défis avec des obstacles à surmonter, doivent être comprises par les apprenants.

Il est à noter que l'activité ludique nécessite un temps de préparation et de planification. Et pour que le jeu remplisse tous les objectifs et soit accessible à tous les apprenants, il est essentiel, pour l'enseignant, de tenir compte de la conception et de l'organisation de l'activité, des techniques et des règles du jeu, du temps et du lieu de déroulement tout en apportant les changements nécessaires au cours de l'activité. De plus, « *l'intervenant ne doit ni juger les expressions de ceux avec qui il travaille, ni les comparer les uns aux autres, ni corriger leurs attitudes, ni leur attribuer une cote ou une note.* »<sup>85</sup> L'enseignant se doit d'être attentif pour veiller au bon fonctionnement du mécanisme de l'activité, à l'exécution des tâches et au respect des règles en multipliant

---

<sup>83</sup> DECURE N. (01), op. cit., p. 23.

<sup>84</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, op. cit., p. 08.

<sup>85</sup> DE GRANDMENT N. (04), op. cit., p. 20.

les supports (photos, cartes postales, supports musicaux, bandes dessinées, jeux de société, etc.) De plus, les apprenants doivent disposer des pré-requis nécessaires pour pouvoir poursuivre l'expérience ludique, car la réalisation des tâches est étroitement liée aux stratégies générales et communicatives acquises par les apprenants.

D'une part, il faut prendre conscience du fait que l'utilisation des jeux en classe de langue nécessite la définition des besoins des apprenants (capacités, motivations, rythmes d'apprentissage, etc.). D'autre part, l'analyse des jeux permet de choisir telle ou telle activité en fonction des contenus à transmettre et des objectifs visés. En d'autres termes, l'enseignant s'efforce de présenter clairement les objectifs de la séquence et d'explicitier les savoirs à acquérir et les compétences à développer. Il peut inviter ses apprenants à une analyse réflexive à la fin de chaque activité ludique en vue d'examiner les difficultés rencontrées, les dispositifs et les procédés mis en place dans la résolution des problèmes.

Pour que le jeu soit efficace, l'enseignant peut tenir compte de la mise en place de cette activité en évaluant le progrès de chaque apprenant. Il doit favoriser le travail de groupe et la collaboration tout en proposant des situations-problèmes insolites. Silva résume ces idées en ces termes : *« Il semble essentiel de former les professeurs de langues à une utilisation consciente du jeu, car les activités ludiques sont à même de leur permettre de personnaliser davantage leur pratique et d'élargir significativement leur boîte à outils, à condition qu'elles cessent d'être de simple passe-temps pour s'intégrer pleinement, avec des objectifs clairs et cohérents, à la séquence pédagogique. »*<sup>86</sup> Une activité ludique mal conçue induit des pertes de temps et une utilisation non raisonnée ; elle peut détourner le jeu de son sens original et de son objectif initial qui est de créer un contexte ludique favorable à l'apprentissage et une atmosphère propice à l'épanouissement personnel des apprenants.

---

<sup>86</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 23.



## **Conclusion**

Ce chapitre avait pour objectif non seulement d'expliquer et de situer l'outil ludique dans une perspective didactique, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi de démontrer l'importance des activités ludiques dans la construction des savoirs et des savoir-faire et dans le développement des stratégies et des compétences des apprenants.

Du point de vue didactique, l'exploitation de l'activité ludique constitue l'une des clés essentielles de l'enseignement/apprentissage d'une langue. D'abord, elle permet de travailler un certain nombre de compétences et d'instaurer un climat de confiance, de coopération et de respect propice à l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, l'apprenant-joueur est placé dans des situations-problèmes ; il est le maître de ses actions, il apprend l'autonomie par rapport au groupe. Enfin, l'activité ludique permet à chaque apprenant de structurer sa pensée, de consolider et même d'intégrer des connaissances, de résoudre des problèmes, de mener à bien sa mission, de coopérer et de communiquer avec les autres.

Il est d'ailleurs légitime de dire que l'activité ludique contribue à diversifier les situations de communication en plaçant les apprenants en position de développer les différentes compétences au sein du groupe. Tout en enrichissant l'activité de l'apprenant ainsi que les modalités pédagogiques, l'outil ludique favorise la diversification des situations de communication et l'appropriation des différents types de discours. C'est à travers ces situations ludiques que l'apprenant peut évoluer dans une société en pleine mutation. Le jeu permet aux apprenants de vivre ensemble, de développer des compétences sociales et de découvrir de nouvelles façons de communiquer.

Il convient sans doute d'oser diversifier les activités et les ressources ludiques afin de répondre aux émotions et aux besoins affectifs des apprenants. Le rôle de l'enseignant est de tout mettre en œuvre pour mobiliser la curiosité des apprenants et éviter la frustration et la lassitude. En exposant les apprenants à des situations ludiques, l'enseignant place progressivement les apprenants en situation de réussite.

## **Conclusion de la première partie**

De nombreuses études font état des effets des activités ludiques sur les processus d'enseignement/apprentissage des langues. La plupart des auteurs se rejoignent, par ailleurs, pour affirmer que l'introduction du ludique permet de renouveler la conception de l'enseignement/apprentissage du FLE en adéquation avec les approches didactiques et des démarches pédagogiques.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères moyennant des activités ludiques offre plusieurs avantages. D'une part, parce qu'elles offrent à l'enseignant la possibilité de proposer des pistes de compréhension et d'expression diverses ; d'autre part, elles assurent la création d'une dynamique favorable à la résolution des problèmes, désormais posés dans des contextes réels. Les enseignants soucieux d'améliorer le climat de la classe et la motivation de leurs apprenants ne peuvent rester indifférents devant les possibilités offertes par cet ancien outil pédagogique qui remonte à Aristote.

De nombreux travaux de recherche plaident pour l'utilisation des jeux en classe de langue ; ils démontrent non seulement le rôle original de l'activité ludique dans le processus d'apprentissage mais aussi son impact positif sur la construction des apprenants et sur leur appropriation de l'information. C'est un outil pédagogique et méthodologique mis en place pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages et pour faciliter l'intégration des apprenants. Il constitue une solution de remplacement aux pratiques traditionnelles et favorise les apprentissages et la mobilisation des compétences en faisant de l'apprenant un acteur social dans la classe où il aura des tâches à exécuter.

Il est, en tout cas, souhaitable de varier les supports et de diversifier les démarches ludiques afin d'accompagner les apprenants dans toute reproduction, appropriation et réutilisation plus libre en faisant appel aux sens, à l'humour, à l'imaginaire et au rêve. Les principaux éléments qui entrent dans la conception d'une activité ludique sont principalement les thèmes abordés, les objectifs fixés par l'enseignant, les règles et les consignes structurant les différentes phases de l'activité.

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **LE LUDIQUE EN CLASSE DE FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN**

## **Introduction de la deuxième partie**

Nous avons articulé cette partie analytique et critique en quatre chapitres dont le premier est consacré au cadre contextuel de notre recherche. Nous nous y situons par rapport à cette vaste problématique de l'enseignement/apprentissage du français et de la restructuration des programmes en abordant un certain nombre de principes que sous-tend la réforme mise en place en 2003. Ce chapitre porte sur les principaux enjeux de cette réforme et sur la place et la manière dont les documents officiels du Ministère de l'Éducation intègrent le ludique. Nous nous intéressons en particulier à la façon dont l'institution éducative algérienne envisage la dimension ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans le deuxième chapitre, nous avons analysé les manuels de français en tenant compte des exigences des nouvelles approches pédagogiques. Nous avons examiné, sous différents points de vue, les différentes activités ludiques proposées en relation avec quelques éléments essentiels, notions et concepts de base avancés dans la partie théorique. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la conception, l'élaboration, la place ainsi que la mise en œuvre de ces activités. Nous parlerons des intérêts et des objectifs de la programmation de ces activités.

Le troisième chapitre vise essentiellement à décrypter les principales représentations que se font les enseignants enquêtés de la problématique de l'intégration du ludique. Nous avons exploré les perceptions de ces praticiens en vue de dégager des significations et d'apporter des explications aux causes qui sont à l'origine de l'évolution de ces perceptions. Nous avons analysé les données recueillies par le biais du questionnaire pour mesurer l'impact que ces pratiques, supports et activités ludiques peuvent avoir sur l'apprentissage de la langue française.

Dans le quatrième chapitre, nous avons analysé les données recueillies après l'observation sur le terrain des activités ludiques afin de comprendre les difficultés rencontrées, les comportements et les réactions des enseignants et des apprenants lors du recours à ces activités. Nous tenterons de comprendre l'intérêt qu'elles apportent aux apprenants du point de vue de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle.

**PREMIER CHAPITRE**

**LE LUDIQUE AU CŒUR DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE**

## **Introduction**

Ce chapitre dresse un portrait global de l'école algérienne et expose les problèmes éducatifs et pédagogiques ainsi que les mesures prises par l'institution éducative pour y remédier. Il a pour objectif de contextualiser notre recherche. Nous souhaiterions y apporter une contribution touchant à plusieurs champs de recherche qui, superposés les uns aux autres, forment un petit espace de réflexions d'où jaillissent la réforme scolaire, l'enseignement du français et la place accordée à l'aspect ludique dans les documents officiels de l'Institution Educative Algérienne.

La première section, réservée à la présentation du contexte éducatif algérien, permet d'esquisser à grands traits les caractéristiques, les fondements et l'évolution de l'enseignement du français en Algérie et ses rapports à la pédagogie et à la didactique. Elle propose pour sa part un examen critique de cette question de la place et du rôle de l'État dans le processus éducatif et plus particulièrement dans la redéfinition et la mise en œuvre des politiques linguistiques et éducationnelles.

La lecture des différents documents officiels permet, en matière de politique éducative, de présenter le contexte général de la réforme du système éducatif algérien tout en examinant les enjeux socio-éducatifs de la nouvelle réforme ainsi que l'ensemble de ses implications théoriques et méthodologiques. La question de l'enseignement du français en Algérie refait surface ; elle est une des problématiques de la nouvelle réforme et constitue une préoccupation majeure et une priorité du système éducatif algérien.

Dans la deuxième section, nous tentons de comprendre la place réservée à la dimension ludique dans la société algérienne ; puis à travers l'analyse des programmes de français, nous examinons le discours véhiculé par l'Institution Educative Algérienne à propos de la dimension ludique dans l'enseignement/apprentissage du français. Analyser les différents programmes de français peut s'avérer important pour mettre en évidence les représentations des concepteurs à propos de l'intégration des jeux en classe de langue.

### **II.1.1. Politiques éducatives et enseignement du français**

Cette section vise notamment à donner une idée sur la complexité croissante de la situation sociolinguistique et éducative en matière de législation, de choix des langues et de méthodologie. Il s'agit d'un regard critique et attentif sur autant de moments importants de l'histoire de l'enseignement du français en Algérie et surtout sur les processus de décision des politiques éducatives et des modalités de leur application.

Cette démarche historique et pragmatique apporte des éléments de réponses réalistes et montre aussi, comme on peut s'y attendre, que la politique éducative d'un pays est liée de façon indissociable à l'idéologie politique de son gouvernement. Or ces réflexions nous permettent de prendre conscience que ces observations révèlent des problèmes et des défis à relever auxquels est confrontée l'école dans ce domaine pour essayer ensuite de trouver des solutions nouvelles et originales.

#### **II.1.1.1. Aménagement linguistique et ses enjeux pour l'école**

Il faut noter que prendre en compte la situation éducative, c'est respecter les spécificités des apprenants algériens dans le processus des politiques linguistiques et éducatives. En Algérie, les faux dilemmes continuent de décentrer l'école de sa double mission éducative et enseignante. Il faut rappeler que, comme le rapporte Blanchet et Asselah-Rahal, « *la dimension plurilingue et pluriculturelle dans l'apprentissage des langues, que le contexte sociolinguistique et socioculturel local, national et international, ont été, jusqu'à cette période, mis à l'écart, créant ainsi une sorte de contradiction voire de double contrainte pour les acteurs concernés ( élèves, enseignants, inspecteurs, formateurs d'enseignants, auteurs de manuels, parents, agents du ministère...)* »<sup>1</sup> Autrement dit, une gestion insuffisante des conflits émergents ou la mise en œuvre des politiques linguistiques ou éducatives non appropriées ont eu pour conséquence d'accroître le malaise dans la société algérienne.

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie a connu un long passé marqué par des changements de politiques linguistiques et éducatives ; il est largement tributaire des statuts et des places dont jouit cette langue. De plus, les représentations

---

<sup>1</sup> BLANCHET Ph., MOORE D. et ASSELAH RAHAL S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Ed. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, 2009, p. 14.

idéologiques ont fini par disqualifier dans l'esprit des apprenants la raison et la pensée critique comme l'affirme Queffelec : « *L'origine de certains échecs dans l'enseignement du français réside surtout dans les préjugés idéologiques encore tenaces entretenus à l'égard de la langue française dans les cycles primaires, moyens et secondaires.* »<sup>2</sup> Cela a entraîné une chute dramatique du niveau d'instruction des apprenants incapables d'étudier dans une langue étrangère.

Mahfoud Bennoune énumère les causes du dysfonctionnement du système éducatif algérien comme suit : « *Un taux de croissance démographique galopant, un dualisme culturel découlant d'un dualisme linguistique, la sous-qualification du corps enseignant, le taux d'alphabétisme des parents d'élèves, le faible capital culturel de départ des enfants (...), une politique de fuite en avant systématique pratiquée par les responsables successifs impliquant le viol des critères, des normes, des règles, et même des lois régissant universellement les systèmes éducatifs de par le monde et l'absence des stimulants psychologiques, socioprofessionnels et matériels.* »<sup>3</sup>

L'Algérie a besoin, aujourd'hui, de se poser sérieusement les questions relatives à son identité linguistique et culturelle, car aucun travail préalable de planification linguistique n'avait eu lieu. En fait, c'est en récupérant cette identité collective à travers les réformes de l'éducation que l'algérien pourra avancer sans complexe aucun et surmonter les défis. En effet, Abdelouahab Dakhia précise que « *le système éducatif a le devoir de prendre en charge le devenir de l'individualité et de la collectivité algériennes aux plans linguistique et culturel.* »<sup>4</sup> C'est par des réformes profondes, orientées principalement vers le domaine de l'éducation, que l'apprenant algérien pourra devenir un caméléon linguistique en développant ses compétences communicatives et sa liberté de passer d'une langue à d'autres sans difficulté, d'une part, et redevenir un acteur plurilingue et ouvert sur le monde, de l'autre.

---

<sup>2</sup> QUEFFELEC A. et al., *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Coll. Champs linguistiques, Ed. AUF, Bruxelles, 2003, p. 94.

<sup>3</sup> BENNOUNE M., *Education culture et développement en Algérie, bilan et perspectives du système éducatif*, Ed. ENAG, Alger, 2000, p. 21.

<sup>4</sup> DAKHIA A., *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* (Thèse de doctorat sous la direction du professeur S., HADEF, Université El-HADJ Lakhdar de Batna, 2004-2005), p. 66.



### **II.1.1.2. Fondements et évolution de l'enseignement du français**

En Algérie et pendant la période coloniale, toute l'administration et toute la vie publique fonctionnaient en français. Les autorités coloniales avaient pour objectif d'effacer les langues algériennes et de former en français de manière accélérée un nombre considérable de fonctionnaires. Il convient de souligner aussi qu'après l'indépendance, l'école continue à assurer l'enseignement à tous les apprenants exclusivement en français, y compris les matières techniques et scientifiques. Asselah Rahal et Blanchet notent à ce sujet : « *Le système éducatif de l'Algérie nouvellement indépendante était le prolongement direct du système de la période coloniale ; le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines.* »<sup>5</sup> A cette époque, les apprenants algériens éprouvent une aisance particulière à communiquer en français dans les situations de la vie quotidienne.

Sur le plan intérieur, à compter de l'année 1965, le pouvoir en place a imposé sa politique d'arabisation en donnant de nouvelles instructions, et comme en témoignent Asselah Rahal et Blanchet : « *A cette époque, le français jouissait du statut de langue d'enseignement, c'est-à-dire qu'il servait de vecteur à toutes les disciplines. Presque toutes les matières étaient dispensées en langue française : les mathématiques, la géographie (...)* C'est dans les années 1970 (1974/75/76) que les transformations ont été décidées, jugées non seulement nécessaires mais indispensables afin d'adapter le système éducatif aux besoins des nouvelles politiques, économiques et sociales du pays. »<sup>6</sup>

L'Algérie a subi assez fortement et sans relâche la politique d'arabisation. Dans le domaine de l'enseignement, l'objectif poursuivi était l'arabisation des sciences humaines ainsi que la détermination du statut de la langue française. C'est ainsi que « *l'enseignement du français est alors redéfini par rapport à l'orientation polytechnique de l'école algérienne : le français au statut de langue étrangère.* »<sup>7</sup> L'enseignement primaire et secondaire commence progressivement à être assuré en

---

<sup>5</sup> Asselah RAHAL S. et BLANCHET PH., *Le plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique*, Coll. Sciences du langage, Ed. proximités EME, 2006, France, p. 36.

<sup>6</sup> Ibid., p. 33.

<sup>7</sup> Ibid., p. 37.

arabe alors qu'à l'université, l'enseignement des disciplines scientifiques continue à se faire en langue française.

Il faut souligner qu'avec l'instauration de l'école fondamentale par l'Ordonnance du 16 avril 1976, les responsables ont voulu mettre fin au système éducatif hérité du régime colonial. Les objectifs assignés à cette nouvelle philosophie éducative étaient de contrer l'analphabétisme et d'assurer un enseignement unique tout en formant des apprenants utiles à la société algérienne. En fait, l'algérianisation des programmes, l'introduction de l'arabe comme langue d'enseignement, l'arabisation massive du corps enseignant et le recours à l'option scientifique et technique sont les principaux axes retenus pour la mise en œuvre de cette réforme.

L'enseignement du français est conduit au milieu des plus épouvantables périls, surtout avec la diminution du volume horaire. De ce fait, la situation de l'enseignement des langues en Algérie « *n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour la possibilité d'employer sa compétence linguistique dans une situation de communication réelle et spécifique à son quotidien, à son mode référentiel.* »<sup>8</sup> Un autre défi que le système éducatif algérien doit affronter, c'est le changement des méthodologies d'enseignement.

Face au constat d'une insuffisance en langue française dont font preuve les apprenants algériens et au souci de les rendre plus motivés et compétents, repenser l'enseignement des langues est devenu une nécessité ; et la révision de la place accordée à la langue française devrait être conçue comme une priorité nationale. A ce titre, les textes officiels stipulent : « *Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle.* »<sup>9</sup>

La nouvelle refonte proposée par l'institution éducative qui s'inspire des principes défendus par l'UNESCO vise à améliorer la qualité de l'enseignement du français, à faciliter et à rendre l'apprentissage de cette langue plus efficace. C'est

---

<sup>8</sup> QUEFFELEC A. et al, op. cit., p. 91.

<sup>9</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*, n° 08 04 du 23 janvier 2008, numéro spécial, p. 17.

pourquoi l'enseignement de cette langue est devenu obligatoire pour tous les apprenants à partir de la troisième année.

### **II.1.2. Regards sur l'enseignement du français : enjeux et perspectives**

Cette partie a pour toile de fond la réforme de l'enseignement du français en Algérie entreprise par le MEN en 2003. D'une part, cette thématique se situe au centre des préoccupations pédagogiques de l'institution éducative algérienne et des principaux acteurs du monde de l'éducation. D'autre part, elle est surtout au cœur des débats publics et médiatiques. Tahar Kaci constate à ce sujet que « *chaque citoyen et chaque citoyenne est légitimement concerné par ce débat car il engage le devenir commun, le destin de la nation.* »<sup>10</sup> Il s'agit d'un regard critique porté sur la situation de l'école et sur les perspectives de la réforme engagée : ses fondements politiques, ses mécanismes, ses objectifs, ses perspectives et les contraintes qui empêchent sa mise en œuvre. Il s'agit de réfléchir sur les implications qu'auront ces changements didactiques et pédagogiques sur le présent et le devenir de l'école algérienne, sur les différents domaines d'activité, sur la formation du citoyen et sur la société dans son ensemble.

#### **II.1.2.1. La réforme de l'école : une ouverture au monde extérieur**

Dans un monde marqué par l'ouverture grandissante des frontières et par la mondialisation des échanges, la société algérienne est confrontée parallèlement à de nombreux défis et subit des transformations profondes. C'est une motivation d'ordre utilitaire qui a déclenché la réforme du système éducatif en Algérie : apporter un regard nouveau en redonnant un nouveau souffle à l'école algérienne. Dans cette perspective, Elizabeth Kadri établit le constat suivant : « *On assiste à un monde de l'éducation qui est dans un état d'évolution croissante.* »<sup>11</sup> La mondialisation de l'économie, la pluriethnicité des sociétés et l'importance des technologies obligent le gouvernement algérien à repenser l'école comme le fait remarquer Tahar Kaci : « *L'évolution des contraintes, tant nationales que mondiales, nous laisse peu d'option.*

---

<sup>10</sup> KACI T., *Réflexion sur le système éducatif*, Ed. Casbah, Alger, 2003, p. 07.

<sup>11</sup> KADRI E., « Construire un avenir pour l'école, Le rôle clé de la formation enseignante », in TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005, p. 178.

*Les défis politiques, économiques, technologiques et culturels à venir d'une part et les insuffisances déjà identifiées dans le fonctionnement et le rendement du système d'autre part, nous contraignent à agir. »<sup>12</sup>*

L'Algérie a engagé, depuis quelques années, une réforme dans ce domaine en installant la commission nationale de réforme du système éducatif. Le gouvernement veut insuffler à l'éducation nationale un nouvel élan et une nouvelle dynamique ; il s'engage donc à offrir aux apprenants algériens une meilleure éducation orientée vers le progrès et la mondialisation. Cette politique de relance de l'éducation « *implique l'émergence des valeurs propres au travail, à la production, qui privilégient les critères de compétence et de qualification et permet la constitution d'un potentiel scientifique et technique crédible.* »<sup>13</sup> En perpétuelle mutation, l'école algérienne doit adapter son cadre de travail ainsi que ses méthodes pédagogiques aux besoins et aux transformations économiques et sociales en vue de répondre aux besoins des apprenants, à leurs attentes et à leur mode de vie actuel par la gestion des innovations et leur intégration dans une démarche cohérente. Il s'agit davantage d'une politique visant à investir dans l'avenir des générations futures pour former à la citoyenneté les hommes de demain et assurer l'évolution de la nation algérienne.

### **II.1.2.2. Conditions, philosophie et missions de l'école**

Aujourd'hui, le chantier de l'éducation constitue l'intérêt fondamental et l'épine dorsale de la société algérienne. Le système éducatif algérien doit relever de grands défis internes. Sur ce point, Xaviers Roegiers mentionne : « *Il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui (...); d'augmenter la qualité du système éducatif (son efficacité interne)(...); d'augmenter l'équité du système éducatif.* »<sup>14</sup> Il semble possible de dire que la réforme de l'école algérienne est devenue une obligation nationale et la décision d'en faire une priorité nationale prouve bien la gravité de l'enjeu.

La réforme doit prendre en compte ces impératifs : ouvrir l'école sur la vie, adapter l'enseignement et réconcilier l'apprenant avec son milieu. En outre, compte

---

<sup>12</sup> KACI T., op. cit., p. 24.

<sup>13</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, op. cit., p. 07.

<sup>14</sup> ROEGIERS X. (04), *L'approche par compétences dans l'école algérienne. Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du Système Educatif*, Ed. O.N.P.S., Alger, 2006, p. 12.

tenu des nouveaux défis à relever et de l'état actuel de l'école algérienne, il est urgent de rénover le système éducatif algérien et redéfinir les objectifs, les structures et les programmes en tenant compte de ces profondes transformations, car comme le souligne Toualbi – Thaâlibi : « *Le vrai problème n'était donc pas celui de l'école – elle-même victime de l'amputation de l'une de ses fonctions traditionnelles, la novation culturelle –, mais celui de la société en général dont la crise tient, plus fondamentalement, d'un défaut de consensus quant au projet dans lequel il convient de l'enserrer.* »<sup>15</sup>

Les textes de loi et les programmes officiels traduisent souvent les perspectives de la réforme éducative et le type d'apprenants que l'école devrait former. D'une part, cette réforme a pour mission d'assurer une plus grande cohérence en termes d'accès des apprenants aux savoirs et à la culture. D'autre part, elle vise à garantir une meilleure équité dans l'accès des différentes couches de la société aux différents niveaux d'enseignement et à réduire les inégalités tout en améliorant les résultats des élèves.

En plus de ces défis internes, l'Algérie a engagé des réformes structurelles pour faire face à des transformations considérables de l'économie. Le système éducatif algérien est amené à relever des défis d'ordre externes. Roegiers précise également que « *ces défis consistent à augmenter l'efficacité externe du système éducatif ; c'est-à-dire le rendre plus apte à répondre aux besoins de développement économique et social du pays, dans un environnement mondial.* »<sup>16</sup> La réforme s'inscrit dans une visée bien précise, celle de promouvoir une société, moderniser l'école et édifier un système éducatif cohérent et performant pour faire face aux exigences contemporaines liées aux transformations de la société. Noureddine Toualbi – Thaâlibi constate à ce sujet que « *le gouvernement algérien marque avant tout sa détermination à « mondialiser » un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré.* »<sup>17</sup>

Cette réforme éducative est conçue comme une solution alternative, elle vise la restructuration du système d'éducation algérien pour assurer un enseignement utile et

---

<sup>15</sup> TOUALBI – THAALIBI N., « Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie », in TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005, p. 29.

<sup>16</sup> ROEGIERS X. (04), op. cit., p. 13.

<sup>17</sup> TOUALBI – THAALIBI N., op. cit., p. 27.

efficace, répondre aux besoins des apprenants et s'adapter aux évolutions de la société. A ce titre, les textes officiels stipulent : « *Apprendre à l'élève à être un acteur de sa propre vie et ne pas se contenter d'être un élément passif soumis aux aléas de l'évolution.* »<sup>18</sup> En d'autres mots, la réflexion qui sous-tend la réforme du système éducatif algérien vise à transmettre des savoirs en vue d'impliquer l'apprenant en lui permettant de prendre part aux discussions qui décideront de son avenir.

L'enjeu de cette nouvelle réforme est clair, il s'agit fondamentalement de rendre à l'école sa mission essentielle : mieux adapter la formation et l'enseignement /apprentissage aux défis de ce siècle. Il s'agit également d'inculquer aux apprenants algériens les valeurs essentielles et universelles du vivre ensemble, et comme l'affirme Abdelouahab Dakhia : « *Le système éducatif algérien doit épouser une dynamique qui trouvera sa signification dans la conception de projets s'inscrivant dans une dimension spatio-temporelle à long terme. C'est-à-dire la formation d'une société future définie par rapport à son passé et à son présent ; de là elle affrontera cette économie du marché, cette idéologie mondialisante et globalisante.* »<sup>19</sup> Il s'agit de participer à ce mouvement profond de prise en compte des aspirations individuelles et collectives pour œuvrer à une éducation de tous et à un développement harmonieux de la société algérienne.

Pour être implantée avec succès, une réforme doit être soutenue au quotidien et susciter une coopération efficace et durable de tous les acteurs qui interviennent dans sa mise en œuvre : acteurs politico-institutionnels, enseignants, associations de parents d'élèves et apprenants. De plus, assurer la mise au point d'un programme de terrain efficace répondant aux besoins du pays et de ses apprenants nécessite « *des changements à la fois au niveau des curriculums, de l'évaluation des acquis des élèves, de la formation et des moyens didactiques appropriés.* »<sup>20</sup> En fait, des outils pédagogiques et méthodologiques sont mis en place pour faciliter l'intégration et l'épanouissement des apprenants algériens.

---

<sup>18</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., p. 13.

<sup>19</sup> DAKHIA A., op. cit., p. 65.

<sup>20</sup> ROEGIERS X. (02), « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie », in TOUALBI-THAALIBI N., TAWIL S. (dir), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ed. Casbah, Alger, 2006, p. 173.

### II.1.2.3. Axes directeurs de la réforme éducative

La réforme des différents documents officiels suscite de nombreuses polémiques. Les nouveaux programmes ont vu apparaître et se développer une nouvelle conception de l'apprentissage, de la construction des connaissances et de l'évaluation des compétences. A ce sujet, les processus de conception, de définition et de réalisation des connaissances, des savoirs et des programmes scolaires tiennent compte non seulement des contraintes morales et des exigences économiques et politiques mais aussi des contraintes pédagogiques, car comme le souligne Jean Manuel De Queiroz : « *Pour être accessible, compris, assimilable, le contenu des curricula doit être soumis à un travail technique de simplification : la transposition didactique.* »<sup>21</sup> Il est fondamental de rappeler et de préciser que ces considérations ont entraîné une modification des comportements et des méthodes pédagogiques.

La refonte des curricula constitue un pilier central de la récente réforme. C'est le comité nommé par le conseil des ministres qui a planifié les nouveaux curricula de l'enseignement primaire. Les programmes scolaires ont endossé des orientations pédagogiques dites modernes visant l'intégration des savoirs. En outre, comme le fait remarquer Sobhi Tawil : « *Il convient d'abord d'assurer l'harmonisation des programmes à travers les différentes disciplines afin de les « faire fonctionner sur un paradigme qui rende leur mise en œuvre sur le terrain à la fois plus réaliste, plus harmonieuse et plus complète* », avec, par exemple, l'introduction d'activités d'intégration afin de compléter les situations-problèmes déjà existantes dans la première génération des programmes. Ensuite, il importe de tenter d'assurer une meilleure articulation entre les programmes et l'évaluation des acquis d'une part, et entre les programmes et les manuels scolaires, d'autre part. »<sup>22</sup>

Dans le cadre de la réforme du secteur éducatif en Algérie, l'intégration sociale de l'apprenant constitue un enjeu majeur. Pour assurer le bon fonctionnement, les programmes scolaires sont organisés en fonction des compétences à développer et des profils de sortie par cycle. D'une part, ces programmes mettent l'accent sur la vocation de l'école à engager les apprenants dans une démarche d'apprentissage les

---

<sup>21</sup> DE QUEIROZ J.-M., *L'école et ses sociologies*, Coll. 128, Ed. Armand Colin, Paris, 2006, p. 41.

<sup>22</sup> TAWIL S., « Introduction aux enjeux et aux défis de la Refonte pédagogique en Algérie », in TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005, p. 39.

rendant aptes à interagir avec le monde qui les entoure. La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit clairement les finalités de l'éducation dans le chapitre II : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, 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.* »<sup>23</sup> D'autre part, ces programmes visent surtout à améliorer le développement intellectuel et social des apprenants en les conduisant à s'adapter aux innovations technologiques de cette époque et aux changements de mode de vie. Cette réforme vise les intérêts de l'apprenant ainsi que ses activités de façon à rendre les apprentissages significatifs.

En tant que projet éducatif, la refonte actuelle des curricula a été préparée par de nombreux documents qui reconnaissent les uns après les autres le rôle et la place de l'apprenant dans les processus d'apprentissage. Les situations d'apprentissage et les pratiques pédagogiques sont centrées principalement sur les besoins, le rythme particulier des apprenants et sur les problèmes de la société. L'objectif est d'amener l'apprenant à se socialiser et à acquérir une certaine autonomie. Sur ce dernier point, Philippe Quéau rappelle qu' « *éduquer (e-ducere), signifie conduire hors de, faire sortir de. Il s'agit bien d'apprendre à sortir du port, et à naviguer librement dans les savoirs possibles, les savoir être, savoir faire, savoir créer, savoir chercher.* »<sup>24</sup>

Dans cette perspective, l'intégration scolaire et la participation pleine et entière de l'apprenant à son apprentissage sont des objectifs majeurs. Sur ce point, Elizabeth Kadri semble rejoindre cette vision en disant : « *L'objectif est donc de promouvoir une nouvelle stratégie faisant appel à des pratiques basées sur une conception du développement des compétences et de la maîtrise des savoirs complexes, dans lesquelles l'apprenant lui-même construit ses connaissances par son activité cognitive. Cependant, ceci ne peut se faire que si l'enseignant devient l'artisan savant et inspiré conduisant ses élèves à ce processus d'apprentissage.* »<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., p. 36.

<sup>24</sup> QUEAU PH., « De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir », in TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dir.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ed. Casbah, Alger, 2006, p.15.

<sup>25</sup> KADRI E., « Construire un avenir pour l'école : Le rôle clé de la formation enseignante », in TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005, p. 180.



### **II.1.3. Réforme de l'enseignement du français : tournants majeurs et problématiques multidimensionnelles**

Les préoccupations relatives à l'enseignement du français ne datent pas d'aujourd'hui. L'enseignement/apprentissage de cette langue est en quête perpétuelle de perfection depuis de nombreuses années. Il a subi des changements continus et des transformations significatives dans une perspective d'innovation et d'efficacité, surtout avec la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Il a eu une place importante dans la nouvelle politique éducative.

A l'occasion de l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif, le président de la République avait déclaré : *« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. 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'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »*<sup>26</sup>

La maîtrise de cette langue est l'une des voies permettant aux apprenants d'accéder aux informations, d'acquérir de nouvelles connaissances dans de multiples domaines et de développer des compétences nécessaires à l'apprentissage. Le français constitue une voie d'avenir pour les apprenants algériens, car il renforce leur identité sociale et culturelle et ouvre le chemin vers un pluralisme authentique et une diversité culturelle et linguistique. De plus, l'apprentissage de cette langue a pour objectif d'assurer non seulement l'intégration scolaire, sociale et professionnelle des apprenants mais aussi le développement et la promotion de la culture algérienne.

---

<sup>26</sup> PALAIS DES NATIONS, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République, cité par FERHANI, F.-F., « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb*, N° 156, Ed. Armand Colin, Paris, 2006, p. 11-12.

### II.1.3.1. Choix méthodologiques et pédagogiques

La réforme de l'enseignement du français se caractérise notamment par l'adoption de l'approche par compétence comme cadre de référence dans le secteur de l'enseignement primaire correspondant à un virage épistémologique de type constructiviste. Il est indiqué dans les documents officiels que cette approche a été retenue pour diverses raisons : « *Si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.* »<sup>27</sup>

Au lieu de préconiser de timides réformes, l'Algérie s'est attaquée à la racine du mal en appliquant ce nouveau dispositif d'enseignement/apprentissage. Les partisans de cette réforme se réfèrent aux recherches de Piaget et de Vygotski pour justifier les fondements de cette approche. La compétence se trouve occuper une position nodale dans ce nouveau paradigme méthodologique. Et pour que la réforme de l'école algérienne aboutisse définitivement, il est nécessaire, voire impératif, d'axer les méthodes d'enseignement sur le développement de l'esprit d'analyse, de synthèse et de créativité des apprenants.

L'un des objectifs principaux de ces approches consiste justement à « *forger l'Algérien de demain : un individu autonome, un citoyen imprégné de valeurs sociales, un travailleur armé pour la vie, capable de s'adapter aux situations nouvelles, souvent imprévisibles, d'analyser des données complexes pour ensuite les synthétiser et trouver des solutions aux problèmes liés aux mutations rapides de notre société et de son environnement international.* »<sup>28</sup> Dans cette optique, proposer des tâches complexes permet à l'apprenant d'être le principal artisan de la construction de son propre savoir et d'améliorer ses performances scolaires et sociales.

---

<sup>27</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (02), *Programme de français de 4<sup>e</sup> année primaire*, Ed. ONPS, Alger, 2011, p. 04.

<sup>28</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., , p. 20.

### **II.1.3.1.1. Programme de français à l'école primaire**

Il est important de mettre en évidence les choix théoriques, les principes méthodologiques ainsi que les finalités et les objectifs de l'enseignement du français tout en essayant de cerner les différents profils de sortie des apprenants (3<sup>e</sup> AP, 4<sup>e</sup> AP et 5<sup>e</sup> AP). Au cycle primaire, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. Les programmes sont décrits en termes de compétences disciplinaires et de compétences transversales. Ils insistent sur l'accès des apprenants au sens d'un message oral ou écrit en réception et sur la production d'énoncés oraux et écrits simples, structurés, ponctués et de plus en plus complexes. Ces compétences fondamentales sont nécessaires à la poursuite de la scolarité de l'apprenant au collège.

### **II.1.3.1.2. Programmes ou curricula ?**

Aujourd'hui, le terme « curriculum » est employé à la place du terme « programme » dans les systèmes éducatifs de nombreux pays. Dans cette optique, l'Algérie a décidé de revoir principalement ses programmes. En fait, le curriculum réalisé par la Commission Nationale des Programmes est un outil qui s'inscrit dans la politique éducative de l'Etat. Il obéit à de nouvelles exigences sociales, économiques, culturelles et politiques liées au développement de la société algérienne. Plus précisément, la conception du curriculum obéit aux finalités de l'éducation fixées au niveau politique. La réforme des curricula représente sans doute une opportunité majeure pour la mise en œuvre d'une politique nationale touchant pratiquement à des problématiques différentes.

Le curriculum renvoie à l'idée d'un cadre et d'une manière d'agir, de penser et de ressaisir les enjeux proprement éducatifs de point de vue didactique et pédagogique. Xavier Roegers propose ainsi la définition suivante : « *Le terme curriculum désigne l'ensemble des éléments relatifs au parcours de formation de l'élève. Il comprend non seulement les composantes traditionnelles des programmes d'études (finalités, contenus...), mais donne également des indications relatives au profil de sortie de l'élève, aux modalités pédagogiques, à la nature du matériel pédagogique ou encore aux dispositifs d'évaluation formative et*

*certificative.* »<sup>29</sup> Le curriculum est un ensemble de dispositions prises en vue de planifier l'activité éducative et d'exécuter un projet. Il s'agit surtout d'une liste présentant une vue d'ensemble de la politique éducative d'un pays et des besoins essentiels d'un projet de société.

Le programme fait partie du curriculum ; ce dernier « *propose une vision plus large et plus complète du programme scolaire.* »<sup>30</sup> Le curriculum définit le profil d'entrée ainsi que le profil de sortie des élèves. Des contenus, des outils didactiques et pédagogiques, des méthodes d'évaluation et des procédures méthodologiques sont également présents. Le curriculum est destiné à éclaircir et à préciser les profils de sortie de chaque cycle d'enseignement, à clarifier les compétences de base dévolues à chaque niveau d'étude et à définir les situations d'intégration et les modalités d'évaluation des acquis.

Il s'agit d'un ensemble d'actions planifiées par les décideurs de l'éducation en vue d'assurer non seulement le contrôle du processus pédagogique mais aussi la progression des connaissances et la formation de l'élève dans un système éducatif comme le note Pierre Martinez : « *Il est constitué, en effet, des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) situés, contextualisés, organisés en une progression ; de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues (ce qu'on appelle, en anglais, core curriculum) ; des méthodes de gestion de l'action de formation et d'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même.* »<sup>31</sup>

C'est un inventaire détaillé de ce qui doit être fait lors d'un cycle de formation ; il permet ainsi d'orienter les actions en vue de répondre aux nouveaux défis. Il comprend des indications sur les finalités, les objectifs, les contenus, les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage.

---

<sup>29</sup> ROEGIERS X. (03), *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2011, p. 26.

<sup>30</sup> ROEGIERS X. (02), op. cit., p. 171.

<sup>31</sup> MARTINEZ P., « Des programmes et des curricula : cursus curricula, certification, instructions, référentiels », in Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, 2011, p. 278.

### **II.1.3.1.3. Un enseignement axé sur les compétences**

L'introduction de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien (appelée aussi approche par intégration des acquis) impose de nouveaux défis, à savoir répondre aux besoins et aux exigences d'une société et d'un monde en constante évolution. De plus, la mise en œuvre de l'approche par compétences a pour objectif de joindre les pratiques d'enseignement/apprentissage aux finalités d'un système éducatif. Sur ce point, Xavier Roegers précise que cette approche curriculaire « *se situe donc en aval de la politique éducative et en amont des pratiques pédagogiques.* »<sup>32</sup>

Cette pédagogie a introduit dans les curriculums une nouvelle notion, celle de «compétence ». Selon les termes de Xavier Roegers : « *Le terme compétence est à comprendre dans le sens d'un savoir-agir en situation complexe, c'est-à-dire dans le sens d'une mobilisation conjointe, par chaque élève, de plusieurs savoirs, savoir faire et savoir être en situation, dans un but précis.* »<sup>33</sup> Cette pédagogie est axée principalement sur la recherche d'un enseignement plus individualisé afin de permettre à chaque élève d'apprendre à son rythme, de progresser et de participer activement à son apprentissage. En ce sens, toute compétence se développe en situation et nécessite une mobilisation d' « *une ou plusieurs activités mentales sur un ou plusieurs contenus qui permettront de résoudre une situation problème ou la tâche qui se présente.* »<sup>34</sup>

Le nouveau programme datant de 2003 est fondé sur l'approche par compétences, il met particulièrement en exergue la notion de compétence et accorde une importance particulière à la mise en situation des apprentissages. La procédure d'élaboration des programmes d'enseignement du français vise surtout l'acquisition de quatre grandes compétences de base en fonction du profil de sortie attendu de l'apprenant dans chaque cycle d'apprentissage. A travers la lecture des documents officiels du ministère de l'Éducation, nous pouvons dire que la démarche d'apprentissage retenue dans le programme s'appuie sur différentes stations pédagogiques : observation, analyse, manipulation et évaluation.

---

<sup>32</sup> ROEGIERS X. (03), op. cit., p. 55.

<sup>33</sup> Ibid., p. 30.

<sup>34</sup> VAN LINT S., « Le jeu comme outil pédagogique ? » in *Les nouvelles de l'observatoire, Dossier spécial*, Ed. City Center, Bruxelles. p. 08.

### **II.1.3.2. Objectifs de l'enseignement du français**

L'un des objectifs de l'enseignement des langues à l'école primaire est de permettre aux apprenants la maîtrise d'au moins deux langues, de développer ainsi leurs compétences plurilingues, leurs attitudes d'ouverture sur le monde, voire de respect de la diversité linguistique et culturelle. A ce titre, les textes officiels stipulent que l'école doit « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* »<sup>35</sup> Dans cette perspective, cet enseignement favorise la recherche d'une meilleure prise en charge pédagogique des apprenants et valorise davantage la tolérance, l'ouverture, le métissage culturel, la solidarité et l'indépendance d'esprit. D'une part, la maîtrise des langues est considérée comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable en assurant aux apprenants l'accès à une documentation riche et actualisée. D'autre part, elle fait de l'école un lieu d'apprentissage de la démocratie et de la culture du débat en favorisant l'ouverture des apprenants au pluralisme et à la diversité identitaire.

L'enseignement du FLE au primaire a pour objectif le développement par les apprenants des compétences dans des situations de communication adaptées à leurs développements cognitifs ; c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire dans les deux grands domaines que sont la compréhension et l'expression. Les programmes de français stipulent que l'enseignement de cette langue au primaire a pour but d'amener l'apprenant à « *communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié : - sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ; - sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction; - sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.* »<sup>36</sup> Ces savoir-faire langagiers et communicatifs sont transférables dans la vie quotidienne.

---

<sup>35</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., p. 38.

<sup>36</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), *Programme de français de la 3<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2011, p. 03.

Il faut rappeler que les compétences à développer au primaire chez les jeunes apprenants sont évolutives :

- **3<sup>e</sup> AP : Initiation**
- **4<sup>e</sup> AP : Renforcement /Développement**
- **5<sup>e</sup> AP : Consolidation/Certification**

De plus, l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire se donne comme objectif principal le développement des compétences disciplinaires et des savoir-faire transversaux. Il s'agit d'offrir aux apprenants la possibilité de développer des capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication.

Au cycle primaire, le programme de la langue française est décrit en termes de compétences transversales et de compétences disciplinaires.

#### **II.1.3.2.1. Compétences transversales**

Généralement, le programme scolaire retient deux compétences transversales ; ces dernières correspondent aux finalités de l'éducation clairement précisées dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008). La première compétence consiste à « *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.* »<sup>37</sup> La deuxième compétence consiste à « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.* »<sup>38</sup>

Les compétences transversales sont transdisciplinaires puisqu'elles couvrent plusieurs domaines d'apprentissage. Elles renvoient à des savoir-agir basés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces des ressources, des stratégies et des contenus d'apprentissage. Ces compétences se regroupent en quatre ordres :

---

<sup>37</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., p.37.

<sup>38</sup> Ibid., p. 37-38.

- **Communicationnel**
- **Intellectuel**
- **Méthodologique**
- **Socio-affectif**

Le premier axe renvoie à l'aspect communicationnel. Il consiste à favoriser l'échange d'idées, de pratiques et de ressources nécessaires à la réalisation des projets fortement contextualisés et liés à des buts. Cette compétence œuvre pour une communication permanente, une circulation du savoir explicite et un échange culturel en vue de communiquer de façon appropriée. Il s'agit plus particulièrement de la valorisation des compétences de chacun et de l'échange des savoirs entre les apprenants en prêtant attention à la parole de l'autre.

Le deuxième axe renvoie à l'aspect intellectuel. Il s'agit d'un rapport actif au savoir. L'apprenant doit acquérir un bagage intellectuel et développer ses capacités cognitives. Dans ce cadre, l'accent est mis non seulement sur l'acquisition d'outils et de stratégies mais aussi sur le développement des facultés intellectuelles qui feront des apprenants des acteurs capables de s'adapter. Dans cette optique, l'apprenant peut exploiter l'information, consulter, lire et surtout trier la documentation adéquate selon ses besoins dans une situation de communication.

En pratique, il s'agit surtout d'amener les apprenants à prendre contact avec le réel en vue de trouver les meilleures solutions aux problèmes les plus complexes. Cela permet l'appropriation, l'interprétation et la compréhension des situations-problèmes. De plus, ces compétences consistent à trouver des solutions à des problèmes tout en développant des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Le programme scolaire vise à former l'esprit critique des apprenants en les conduisant à mettre en œuvre leur pensée créatrice, à trouver des idées originales et à exercer des choix motivés.

Le troisième axe renvoie aux compétences d'ordre méthodologique. A ce titre, l'objectif est de donner aux apprenants la possibilité de mettre en œuvre certaines méthodes pour encourager un apprentissage par exploration, et de pratiquer des méthodes de travail efficaces en vue de rechercher, collecter, mémoriser, échanger et traiter les informations. L'exploitation des technologies de l'information et de la communication favorise l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies et des



techniques permettant aux apprenants d'accéder aux informations qu'ils devront chercher par la suite.

Le quatrième aspect correspond au niveau socio-affectif. Dans ce cadre personnel et social, l'apprenant doit savoir écouter et faire preuve de patience, de compréhension et de disponibilité. Le système éducatif a pour but de valoriser l'entraide, la coopération et le partage entre les apprenants. Il s'agit de structurer l'identité de l'apprenant en vue de l'amener à s'investir toujours à fond dans tout ce qu'il entreprend et à coopérer activement et de manière positive.

### **II.1.3.2.2. Profils de sortie**

Le profil résume l'ensemble des acquis des apprenants au seuil d'un palier. Il correspond à l'ensemble des traits psychologiques et pédagogiques qui caractérisent les apprenants. C'est l'ensemble des compétences et des aptitudes développées par les apprenants pour mieux amorcer les nouveaux apprentissages. Le profil des apprenants se définit dans un OTI (Objectif Terminal d'Intégration).

Pour la troisième année primaire, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration a été formulé d'une manière claire en ces mots : « *Au terme de la 3<sup>o</sup>AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.* »<sup>39</sup>

Pour la quatrième année primaire, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration a été formulé comme suit : « *Au terme de la 4<sup>o</sup>AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.* »<sup>40</sup>

Pour la cinquième année primaire, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration a été formulé en ces mots : « *Au terme de la 5<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* »<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), op. cit., p. 06.

<sup>40</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (02), op. cit., p. 08.

<sup>41</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (03), *Programme de français de la 5<sup>o</sup>année primaire*, Ed. O. N. P. S. Algérie, 2011, p. 09.

Pour chaque année du cycle, l'OTI correspond aux principales caractéristiques requises et attendues de l'apprenant au terme de l'année scolaire.

### **II.1.3.2.3. Compétences disciplinaires**

Les programmes de 2003 insistent sur les compétences à acquérir. Les principales compétences disciplinaires retenues dans le programme concernent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. De plus, l'enseignement des éléments linguistiques (la progression phonologique, le code graphique, le vocabulaire, la grammaire, etc.) doit se faire en fonction des objectifs de communication.

Dans cette perspective, l'apprenant peut lire des écrits courts, écouter et comprendre des énoncés oraux et simples. Il peut rédiger de courts énoncés et reproduire les rythmes et les différentes intonations en vue de communiquer de façon simple et adéquate.

La première année d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (3<sup>e</sup> A.P.) est centrée principalement sur la construction de la langue sur différents plans : phonologique, morphographique et morphosyntaxique. Lors de cette première phase d'apprentissage de la langue française, l'apprenant sera amené à construire ses apprentissages, à apprendre à communiquer oralement ou par écrit dans différentes situations de communication.

Les compétences de fin d'année énoncées dans le programme de français de la 3<sup>e</sup> A.P. couvrent les quatre champs d'intervention didactique. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des compétences visées.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), op. cit., p. 11-12.

	<b>Compétence de fin d'année</b>	<b>Composantes de la compétence</b>
<b>A l'oral / compréhension (écouter)</b>	Construire le sens d'un message oral en réception.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser le système phonologique.</li> <li>- S'approprier le système prosodique.</li> <li>- Connaître les actes de parole.</li> <li>- Donner du sens au message oral.</li> </ul>
<b>A l'oral / expression (parler)</b>	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dire pour s'approprier la langue.</li> <li>- Parler de soi.</li> <li>- Prendre sa place dans un échange.</li> </ul>
<b>A l'écrit / compréhension (lire)</b>	Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser le système graphique du français.</li> <li>- Séquentialiser la chaîne écrite.</li> <li>- Construire du sens.</li> <li>- Lire à haute voix.</li> </ul>
<b>A l'écrit / expression (écrire)</b>	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français.</li> <li>- Activer la correspondance phonie / graphie.</li> <li>- Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.</li> </ul>

**Tableau n° 01: Compétences et composantes de la 3<sup>e</sup> A.P.**

Le programme de français de la 4<sup>e</sup> A.P., deuxième année d'enseignement du français, indique les compétences de fin d'année couvrant les quatre champs d'intervention didactique. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des compétences visées.<sup>43</sup>

	<b>Compétence de fin d'année</b>	<b>Composantes de la compétence</b>
<b>A l'oral / compréhension (écouter)</b>	Construire le sens d'un message oral en réception.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter une attitude d'écoute sélective.</li> <li>- Maîtriser le système phonologique et prosodique.</li> <li>- Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?)</li> <li>- Identifier des actes de parole et leurs variantes.</li> </ul>
<b>A l'oral / expression (parler)</b>	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dire pour s'approprier la langue.</li> <li>- Prendre la parole pour s'exprimer.</li> <li>- Prendre sa place dans un échange pour communiquer.</li> </ul>
<b>A l'écrit / compréhension (lire)</b>	Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser le système graphique du français.</li> <li>- Construire du sens.</li> <li>- Lire à haute voix.</li> </ul>
<b>A l'écrit / expression (écrire)</b>	Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.</li> <li>- Produire des répliques pour un dialogue.</li> <li>- Produire un texte court.</li> <li>- Produire une partie d'un texte documentaire.</li> </ul>

**Tableau n° 02 : Compétences et composantes de la 4<sup>e</sup> A.P.**

<sup>43</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (02), op. cit., p. 10-11.

Les compétences de fin d'année énoncées dans le programme de français de la 5<sup>e</sup> A.P., troisième année d'enseignement du français, couvrent les quatre champs d'intervention didactique. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des compétences visées.<sup>44</sup>

	<b>Compétence de fin d'année</b>	<b>Composantes de la compétence</b>
<b>A l'oral / compréhension (écouter)</b>	Construire le sens d'un message oral en réception.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique.</li> <li>- Identifier la situation de communication.</li> <li>- Saisir la portée du message oral.</li> </ul>
<b>A l'oral / expression (parler)</b>	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre la parole pour raconter, donner un avis ...</li> <li>- Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.</li> <li>- Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.</li> </ul>
<b>A l'écrit / compréhension (lire)</b>	Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire du sens à l'aide d'éléments du para-texte (silhouette, références, illustration).</li> <li>- Construire du sens à l'aide d'indices textuels.</li> <li>- Lire de manière expressive.</li> </ul>
<b>A l'écrit / expression (écrire)</b>	Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.</li> <li>- Produire un texte en fonction d'une situation de communication.</li> <li>- Assurer la présentation d'un écrit.</li> <li>- Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.</li> </ul>

**Tableau ° 03 : Compétences et composantes de la 5<sup>e</sup> A.P.**

<sup>44</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (03), op. cit., p. 10-11.

## **II.1.4. Représentations du ludique dans les instructions officielles**

La présente section tente de saisir les représentations du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. D'une part, nous tenons à décrire la place réservée aux jeux dans la société algérienne ; d'autre part, nous essayons à travers l'analyse des documents officiels de mettre en évidence la place accordée à la dimension ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

### **II.1.4.1. Le ludique dans la société algérienne**

La société algérienne détient ses propres jeux. Ces derniers constituent la mémoire collective et le ciment culturel et social des algériens puisqu'ils véhiculent leur histoire et transmettent leurs valeurs d'une génération à l'autre. Le ludique joue un rôle fondamental dans la cohésion de la société algérienne par sa promotion des valeurs humaines ; il permet d'ouvrir l'esprit des enfants à l'inévitable brassage des cultures, et *« fonctionne comme une véritable institution éducative en dehors de l'école. »*<sup>45</sup> Les pratiques ludiques et les activités de loisirs occupent une large place dans la vie des enfants algériens comme le confirme Bendiha : *« L'enfant aujourd'hui vit dans l'image, il se nourrit d'images et s'exprime par des images ; il est constamment sollicité par la télévision, les affiches, les bandes dessinées. »*<sup>46</sup>

En jouant, l'enfant algérien tente de découvrir, de comprendre le monde et de nouer des liens profonds et solides entre soi-même et la société environnante, et comme le souligne Zerdoumi : *« Le jeu, même le plus anodin, présente toujours pour l'enfant un intérêt éducatif : il fixe l'attention, éveille un réflexe, influence le caractère, développe une qualité, corrige un défaut ou au contraire l'accroît. Il peut donc fournir à l'observateur attentif des enseignements précieux sur le sujet qui le pratique. »*<sup>47</sup> Le ludique tient donc une place prédominante dans le développement de chaque enfant. D'ailleurs, l'Organisation des Nations Unies a fait du jeu un des droits fondamentaux de l'enfant.

---

<sup>45</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques*, Coll. Etudes et documents d'éducation, n° 34, Ed. Les ateliers de l'Unesco, Paris, 1979, p. 08.

<sup>46</sup> BENDIHA D., « La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE », in *Synergies Algérie n° 1*, 2007, p. 235.

<sup>47</sup> ZERDOUMI N., *Enfants d'hier, L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien*, Ed. François Maspero, Paris, 1982, p. 224.

Le ludique constitue un agent d'intégration sociale et culturelle, et prépare l'enfant pour le monde en générale en lui permettant de maîtriser son environnement social et culturel. Selon Zerdoumi, le jeu représente pour « *le jeune algérien le premier échappatoire à l'austérité des méthodes éducatives qui lui sont imposée dans sa famille. Les enfants dès qu'ils ne sont plus des bébés, n'ont pas besoin des parents pour se distraire. Ils se transmettent directement entre eux par imitation ou simple contact, les façons de jouer. Certaines s'apparentent naturellement à celles des enfants d'Europe et des autres continents, mais quelques-unes, pourtant, sont propres à l'enfant algérien. Mais l'influence est plus marquante à travers les jeux d'origine ou de transposition occidentale.* »<sup>48</sup> Les jeux véhiculent des valeurs symboliques partagées entre les Algériens et permettent d'établir des passerelles entre le contexte réel et l'existence virtuelle. Ils occupent une place cruciale dans la formation de l'être social de l'enfant algérien.

#### **II.1.4.2. Le ludique au cœur de la réforme éducative**

Il est clair que l'apprentissage par les jeux a un impact sur le développement des habiletés sociales et cognitives des apprenants. Néanmoins, ce type de jeux extrascolaires peut exercer un impact négatif sur les compétences des apprenants algériens. Ces pratiques amusantes et distrayantes peuvent inciter les apprenants à délaissier leurs activités scolaires au profit du divertissement. Dans ce sens, les parents ne doivent pas laisser leurs enfants se livrer à eux-mêmes en matière de suivi scolaire, car cette obsession grandissante des enfants pour les jeux peut engendrer un échec et un retard scolaire. Ils doivent donc savoir que le recours abusif et incontrôlé aux jeux peut avoir des conséquences négatives sur la formation et la socialisation de leurs enfants, et mettre en péril, par la suite, le parcours scolaire de ces jeunes apprenants. C'est pourquoi l'école ne doit pas séparer l'apprentissage de la réalité.

La dimension ludique a été largement prise en considération durant la période préparatoire par l'institution éducative algérienne. La Loi d'orientation sur l'éducation nationale définit clairement les objectifs assignés à la phase préparatoire et insiste sur l'importance d'exploiter les activités et les supports ludiques : « *L'éducation préparatoire a pour objet, notamment : - de favoriser, grâce à des activités ludiques,*

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 224.

*l'épanouissement de leur personnalité ; - de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu, d'habiletés motrices et gestuelles ; créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité ; - de développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu ; de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés.* »<sup>49</sup> En fait, cette phase doit se baser sur la vie quotidienne des apprenants, sur les documents authentiques et sur les supports à caractère ludique.

### **II.1.4.3. Représentation du ludique dans les programmes de français**

Les programmes de français issus de la réforme de l'enseignement du français mettent l'accent sur les objectifs et les compétences de fin d'année ; ils placent plus clairement l'apprentissage de l'oral et de l'écrit dans une perspective communicative. Ces activités doivent permettre à l'élève de « *maîtriser progressivement des compétences de locuteur (à l'oral en réception / production), des compétences de lecteur (à l'écrit en réception), et de scripteur (à l'écrit en production).* »<sup>50</sup> Selon les concepteurs des programmes, les activités doivent être variées, utiles et évaluables pour susciter l'intérêt des apprenants ; elles doivent avoir du sens pour les élèves afin d'atteindre les objectifs et d'assurer ainsi la compréhension et l'utilisation de la langue française dans des situations de la vie quotidienne.

Les objectifs du programme de français sont axés sur le développement des compétences de communication à l'oral et à l'écrit en utilisant des supports et des activités plus adaptés aux rythmes d'apprentissage des jeunes apprenants. Dans cette optique et depuis son entrée dans les programmes officiels, le ludique fait partie des supports didactiques et pédagogiques pouvant développer les compétences des apprenants. Il convient de souligner cependant que dans ces programmes, le ludique n'est pas présenté comme une activité d'apprentissage à part entière.

Sans les nommer comme « activités ludiques », les auteurs de ces programmes se réfèrent aux termes « saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons, devinettes, bandes dessinées, etc. » en tant que textes à caractère ludique et attractif pouvant motiver et favoriser les interactions entre les apprenants. Les concepteurs des

---

<sup>49</sup> BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit., p. 45- 46.

<sup>50</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), op. cit., p. 18.



programmes insistent sur l'exploitation d'une « *variété de textes oraux (dialogues, saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons,...)* ». <sup>51</sup> Ce qui est « ludique » est entendu par les concepteurs des programmes comme un support à caractère ludique suscitant l'intérêt des apprenants et ouvrant la voie à l'expression orale et écrite. Les différents programmes n'ont, à cet effet, pas fait référence au ludique en tant que moyen ou outil d'enseignement/apprentissage des langues.

D'abord, à l'oral, les programmes rappellent sans ambiguïté l'importance d'exploiter les supports ludiques en vue d'amener les apprenants à développer des stratégies de compréhension à l'oral. Selon les concepteurs du programme de français, ce type de supports favorise aussi la réalisation des actes de parole pertinents dans une situation d'interaction orale. Ils précisent que « *les activités de construction de la langue permettent de développer ces compétences langagières à partir des textes oraux (dialogues, saynètes, contes, comptines, chansons,...)* ». <sup>52</sup>

De plus, l'apprentissage de la lecture de courts textes suppose la maîtrise du système phonologique de la langue française et la connaissance du code linguistique. Dans ce sens, l'enseignant doit surtout s'appuyer sur les activités ayant du sens pour les jeunes apprenants en exploitant des supports ludiques en vue de susciter leur intérêt : « *Les activités de lecture ont pour objectifs d'amener l'élève à une plus grande compréhension de textes courts mais variés (récits textes documentaires, poésie ...) et une utilisation de l'information recueillie pour agir en classe (lecture des consignes pour réaliser des tâches scolaires dans le cadre du projet)* ». <sup>53</sup>

Enfin, concernant l'écrit, l'objectif est d'amener l'apprenant à rédiger un court texte et l'insérer dans une situation de communication donnée en respectant les éléments qui régissent une telle situation : « *L'élève sera amené à utiliser des actes de paroles (présenter, demander, raconter, décrire) et des ressources linguistiques pour produire de courts textes sur un thème donné* ». <sup>54</sup>

Les programmes ont mis l'accent sur des supports attrayants dont les caractéristiques sont propres au jeu pour motiver les apprenants. En ce qui concerne les textes et les supports à proposer, le texte officiel rappelle qu'il est indispensable de

---

<sup>51</sup> Ibid., p. 10.

<sup>52</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (02), op. cit., p. 20.

<sup>53</sup> Ibid., p. 20.

<sup>54</sup> Ibid., p. 21.

proposer aux apprenants : « - *les textes à fonctions poétique et ludique : comptines, chansons, devinettes, poèmes, bandes dessinées (...)*  
- *Les textes qui induisent un échange verbal : dialogues, saynètes (...)*  
- *Les textes qui racontent : contes merveilleux, petits récits, B.D, lettres (...)*  
- *Les textes qui décrivent : fiches techniques (d'un animal, d'une plante), listes, bandes dessinées illustrant un processus.*  
- *Les textes qui disent comment faire : recettes de cuisine pour enfants, notices de fabrication simple, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, d'instructions, de consignes, règles de jeux (...)*  
- *Les textes qui visent à convaincre : affiches, panneaux à valeur éducative (santé, hygiène, code de la route (...)). »<sup>55</sup>*

De plus, les programmes de français mettent l'accent sur les situations qui suscitent la motivation et le plaisir d'apprendre et qui stimulent l'intérêt de l'apprenant. Ils préconisent l'intégration des supports ludiques en tenant compte des capacités d'apprentissage des apprenants, de leurs attitudes et de leurs rythmes d'apprentissage. Ils favorisent l'exploitation des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux et d'autres supports pédagogiques variés en vue de stimuler l'imaginaire des apprenants. Ces mêmes textes précisent que l'objectif est de proposer un enseignement interactif des langues étrangères. Néanmoins, les concepteurs des programmes ne proposent aucun détail sur les modalités de planification et d'intégration des supports et des activités ludiques en classe de langue.

Concernant les projets pédagogiques à réaliser, le programme de français propose une liste variée. C'est à l'enseignant de faire des choix en fonction des objectifs fixés, des actes de parole retenus dans chaque projet didactique, du nombre d'apprenants dans chaque groupe, de l'environnement et des moyens dont il dispose. Dans le choix des sujets et des thèmes, l'enseignant doit tenir compte des motivations et des centres d'intérêt des apprenants. Il doit surtout leur proposer des projets qui les incitent à réaliser des macro-actes de parole en inscrivant leurs tâches dans un projet global.

---

<sup>55</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), op. cit., p. 27.

Les concepteurs des programmes proposent un ensemble de projets pédagogiques à réaliser en précisant les supports et les moyens à utiliser. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des projets à dominante orale<sup>56</sup>.

<b>Projets</b>	<b>Supports et moyens à utiliser</b>
Monter un récital de chansons pour le festival national de la chanson scolaire.	Voix des élèves, enregistrements de chansons et comptines ...
Monter un spectacle de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes ...).	Cassettes, CD de comptines, albums illustrés, affiches de comptines illustrées, supports vocaux (voix de l'enseignant, voix d'enfants) ...
Dramatiser un conte pour le présenter à une autre classe.	Contes de la littérature algérienne et universelle (littérature de jeunesse) ...
Monter un spectacle de marionnettes pour illustrer un précepte de civisme, d'hygiène ou de citoyenneté.	Poupées de chiffons, marionnettes, masques, castelet, marottes et accessoires ...
Produire et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, le code de la route, la protection de l'environnement ... pour le festival national du théâtre scolaire.	Affiches, spots publicitaires enregistrés, voix des élèves, liste de conseils enregistrés ...

**Tableau n° 04: Projets à dominante orale, supports et moyens à utiliser**

<sup>56</sup> Ibid., p. 33.

Le programme de français propose également une liste de projets à dominante écrite, des supports et des moyens à utiliser<sup>57</sup>.

<b>Projets</b>	<b>Supports à utiliser</b>
Réaliser l'album de la classe sous forme d'abécédaire pour l'afficher.	Album-photos, étiquettes, photo de classe ...
Réaliser le fichier de la classe pour le présenter au directeur.	Fiches cartonnées, photos des élèves de la classe, prénoms, dates de naissance, couleurs préférées.
Réaliser un imagier thématique trimestriel pour la classe.	Étiquettes de mots appris, dessins d'enfants, images à découper ...
Confectionner le calendrier des anniversaires des élèves de la classe pour envoyer des cartes de vœux.	Cartes d'anniversaire, calendrier, album de la classe, tableau des chiffres ...

**Tableau n ° 05 : Projets à dominante orale, supports et moyens à utiliser**

<sup>57</sup> Ibid., p. 33.

## **Conclusion**

L'école algérienne a connu une réelle crise. Pour améliorer la qualité et la pertinence de son système d'enseignement, une réforme éducative s'impose en urgence. Les nouveaux programmes, qui se caractérisent par l'adoption de l'approche par compétence, proposent une approche curriculaire détaillée dont l'objectif est de favoriser le développement intégral de l'apprenant et son autonomie par le développement des compétences de base. Dans ce sens, l'école vise à développer non seulement les compétences des apprenants mais aussi la transmission d'une culture qui assure un ancrage essentiel à chaque apprenant.

Notre lecture et analyse des documents officiels, plus particulièrement des programmes de français, montre la volonté de proposer des activités et des situations ludiques. L'objectif est d'amener les enseignants à adopter une démarche à la fois ludique et pédagogique. Dans ces programmes officiels, la notion de ludique n'est pas traitée de façon approfondie, ni prise en considération à travers la définition de niveaux de compétence.

Le ludique a été identifié dans les textes et les programmes officiels comme un support et un document à exploiter en classe de langue. Les programmes de français conçoivent le support ludique comme un document indispensable permettant le développement des compétences de communication chez les jeunes apprenants. Le ludique est considéré par les concepteurs comme la clef de voûte de la nouvelle réforme du système éducatif, plus particulièrement, de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire.

Néanmoins, les nouveaux programmes ne proposent aucun détail sur les démarches pédagogiques et les modalités de planification et d'exploitation des activités ludiques. Ils recommandent seulement d'organiser l'apprentissage de la langue française autour des activités en exploitant les documents et les supports ludiques. Dans ce sens, les enseignants doivent maîtriser les contenus à enseigner et les traduire en objectifs d'apprentissage en introduisant des supports ludiques.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ANALYSE DES MANUELS DE FRANÇAIS DANS UNE PERSPECTIVE LUDIQUE**

## **Introduction**

L'analyse des manuels de français produits dans le cadre de la dernière réforme est justifiée par le désir de comprendre comment ces activités ludiques sont introduites et de cerner, de façon plus au moins tangible, les représentations que les concepteurs des manuels se font sur la dimension ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le but de notre recherche est d'examiner de façon critique les trois manuels de français du cycle primaire en vue de déterminer la place accordée aux activités ludiques. Dans un premier temps, nous commencerons par une analyse de ces trois manuels en tenant compte de la structure et des choix didactiques et méthodologiques effectués. Cette section permet d'emblée de vérifier la démarche et les fondements méthodologiques privilégiés par les concepteurs des manuels.

Dans un second temps, nous avons réparti les activités ludiques par rapport à leur nature et aux compétences à développer chez l'apprenant. Nous examinons ces activités en fonction des aspects ludiques et des caractéristiques qu'elles présentent. Nous tenons compte des éléments censés faciliter l'apprentissage, des tâches ou questions accompagnant ces activités, des modalités de travail, des stratégies et des compétences à développer chez les jeunes apprenants.

Nous comptons questionner la pertinence didactique et pédagogique des activités et des supports ludiques proposés dans les manuels de français du cycle primaire. Nous repérerons par la suite les éléments susceptibles de donner à une activité sa dimension ludique : fiction, plaisir, liberté d'agir, décision, compétition, engagement, incertitude, etc. Il s'agit d'interroger ces éléments dans leurs capacités à favoriser l'enseignement/apprentissage du français.

Nous nous interrogeons sur la nature et la pertinence des activités proposées dans ces manuels en vue de les confronter aux définitions proposées dans les réflexions théoriques interprétant la notion de ludique. Différents critères se conjuguent pour ouvrir de nouvelles perspectives en termes de démarches de travail et de modalités de mise en œuvre pédagogique de ces activités.

## II.2.1. Description, structure et analyse des manuels de français

Afin d'obtenir des résultats fiables et d'apporter des réponses objectives aux questions posées, nous avons estimé utile de faire appel à une grille d'analyse tenant compte des finalités de la discipline, des contenus à enseigner et de la manière dont ceux-ci sont enseignés. Cette grille d'analyse a été conçue afin de permettre aux enseignants/formateurs d'analyser et d'évaluer les manuels scolaires du primaire. Elle est le résultat de l'ensemble des travaux du séminaire organisé par l'école internationale de Bordeaux. D'un point de vue pratique, cette grille d'analyse renferme plusieurs critères qui, chacun, donne un éclairage sur l'apprentissage engagé.

### II.2.1.1. Importance des manuels scolaires de français

Le manuel scolaire, notamment dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est un matériel imprimé et structuré de façon à communiquer des informations aux apprenants. Choppin Alain propose ainsi la définition suivante : « *Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique.* »<sup>1</sup> Pour les enseignants débutants, le manuel scolaire figure parmi les premiers auxiliaires didactiques et pédagogiques officiels et institutionnels les plus fondamentaux pouvant assurer la mise en œuvre cohérente des contenus des programmes.

Il s'agit essentiellement d'un outil d'accompagnement de l'enseignement/apprentissage permettant à l'enseignant d'incarner « *le rôle de guide plutôt que de savant.* »<sup>2</sup> Il a pour fonction de transmettre des connaissances tout en véhiculant des

---

<sup>1</sup> CHOPPIN A., « Du bon usage des manuels : une perspective historique », in *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 369, p. 11.

<sup>2</sup> GERARD F.-M., ROGIERS X., *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De boek, Bruxelles, 2009, p. 05.



valeurs éducatives, pédagogiques, sociales et culturelles. Son rôle dans le processus d'apprentissage dépend non seulement des progrès de la nouvelle technologie de l'information et de la communication mais également de l'évolution didactique et pédagogique. Il est un guide pédagogique et constitue le meilleur support contribuant à l'acquisition des connaissances indispensables au développement des compétences dans les différents domaines.

Dans cette optique, le manuel scolaire, support d'apprentissage en contexte scolaire et extrascolaire, joue un rôle déterminant dans le développement des stratégies d'apprentissage ; il permet aux apprenants de s'exprimer, de développer des habitudes de travail et d'approfondir leurs connaissances du monde dès le premier cycle, et comme le précise Chanfrault-Duchet : « *Le manuel est un outil destiné en priorité aux élèves. Il présente des contenus disciplinaires correspondant à des programmes organisés, selon des niveaux d'enseignement, par les instructions officielles.* »<sup>3</sup>

Le manuel scolaire est devenu un outil éducatif de base pour façonner la culture scolaire et promouvoir l'identité nationale en conjuguant à la fois l'histoire et l'idéal national. Vecteur du patrimoine scolaire, il est conçu pour servir le projet de l'école. C'est un outil au service d'un projet éducatif et un axe central d'un projet de société ; il se révèle un outil porteur de valeurs et de normes. Le manuel scolaire de FLE occupe une place particulière en tant qu'outil de référence ; il représente le programme officiel aux yeux des apprenants et propose des méthodes d'apprentissage. Selon les termes de François-Marie Gérard et Xavier Rogiers : « *Le manuel scolaire permet de transmettre des connaissances lorsque l'élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie, des conventions. L'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage (contexte scolaire surtout).* »<sup>4</sup>

Il est devenu un outil de référence pour tout apprenant cherchant à acquérir de nouvelles informations et à développer des habiletés en vue de comprendre le monde dans lequel il évolue. C'est par le biais du manuel scolaire que les apprenants peuvent acquérir les compétences de base qui sont essentielles à la promotion du respect de soi

---

<sup>3</sup> CHANFRAULT-DUCHET M-F., « Les manuels scolaires : outils de formation de l'enseignant ? » in S. PLANE (dir.), *Manuels et enseignement du français*, Ed. CRDP, Caen, 1999, p. 83.

<sup>4</sup> GERARD F-M. et ROGIERS X., op. cit., p. 84.

et des autres, et comme le note Condei : « *Le manuel de langue est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu. Analyser les divers manuels d'apprentissage de la langue (seconde ou étrangère) d'une société donnée, c'est donc tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former, c'est découvrir un discours non seulement pédagogique, mais également idéologique, un discours sur soi et sur l'Autre.* »<sup>5</sup> Tout en favorisant l'apprentissage actif, le manuel scolaire intervient comme modèle pédagogique de base en présentant une structuration des contenus. Il permet aux apprenants de communiquer et d'intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours, de se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne et d'être acteurs de leurs apprentissages. Il est un outil de communication réelle avec l'Autre en contribuant au rapprochement espéré entre les cultures.

Tout en favorisant le développement de la personnalité de l'apprenant, le manuel scolaire constitue un outil de travail exigeant de l'apprenant la construction, la sélection, la systématisation et l'assimilation active des informations. Il offre à chaque apprenant l'occasion de structurer sa pensée et de développer son goût de la recherche, sa pensée logique, son imagination et ses capacités d'abstraction. Condei note à ce sujet : « *Les nouveaux manuels se distinguent de cette approche traditionnelle, en privilégiant l'approche communicative dans des situations précises et surtout la mise en contact des deux cultures. Ils favorisent donc la culture anthropologique. Il s'agit d'un enseignement fonctionnel dont l'objectif est celui de pouvoir communiquer, de se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne.* »<sup>6</sup> Ce qui caractérise un bon manuel, c'est le fait de permettre aux apprenants de maîtriser les méthodes de recherche documentaire, de s'auto-construire et de s'auto-évaluer. Le manuel scolaire propose une série d'indicateurs dont le but est de permettre une meilleure évaluation des apprentissages, des connaissances, des notions et des compétences.

Les trois livres de français à analyser ont été réalisés par des auteurs algériens et édités par l'Office National des Publications Scolaires. Ils s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien engagée en 2003. En l'absence d'autres

---

<sup>5</sup> CONDEI C., « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in Dufays J.-L. et Lebrun M., (coord), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Ed. E.M.E. et Intercommunications, Belgique, 2006, p. 06.

<sup>6</sup> Ibid., p. 109.

supports authentiques, le manuel scolaire demeure en Algérie un auxiliaire pédagogique intéressant dans le processus d'enseignement/apprentissage et un réservoir d'activités. Il a subi des ajouts, des suppressions et des modifications dans le but de répondre aux besoins des apprenants et aux réalités diverses. Ces réajustements visent également la recherche des voies optimales menant à un apprentissage effectif et à un enseignement efficace.

### **II.2.1.2. Description et structure des manuels**

Avant de préciser et d'analyser plus en détail le contenu de chaque manuel, il est primordial de commencer par une présentation générale des aspects matériels. Dans ces trois manuels, les dimensions matérielles, physiques, esthétiques et techniques sont largement valorisées. Soigneusement imprimés, ces manuels cartonnés attirent l'attention des apprenants. Les titres sont assez lisibles. Le niveau d'étude, l'adresse de la maison d'édition ainsi que les auteurs de chaque manuel figurent sur la couverture.

L'illustration des couvertures nous donne une première idée sur la nature du contenu de chaque manuel. Les auteurs ont choisi un grand format ; la qualité des images et du papier est bonne. Les trois manuels ne sont pas accompagnés d'un support audio ou vidéo pour pouvoir travailler la compréhension orale. Les concepteurs ont opté pour une organisation simple et le contenu est organisé en projets didactiques qui se démultiplient en séquences didactiques. Ces projets sont structurés de façon uniforme et répétitive.

Les trois manuels de français sont construits d'une manière simple et lisible ; leur organisation est à appréhender par rapport au déroulement des projets durant l'année scolaire. Ils contiennent des projets didactiques qui tournent autour de thèmes et de situations de communication variés. Chaque séquence est un prolongement de la séquence précédente, elle apporte progressivement des connaissances et des savoirs variés et vise un certain nombre d'objectifs. Il nous paraît clair que les auteurs se gardent, ici, de sortir de la cohérence et du fil conducteur relatifs aux objectifs qu'ils ont affichés dans chaque séance. La séquence a été conçue comme « *une succession méthodologiquement cohérente d'activités constituant l'enseignement, prenant appui, en particulier sur des échantillons de langue/discours et visant à l'acquisition*

d'éléments identifiés d'une composante donnée de la compétence à communiquer langagièrement. »<sup>7</sup>

### II.2.1.2.1. Manuel de français de la 3<sup>e</sup> année primaire

<b>Titre</b>	Mon premier livre de français 3 <sup>e</sup> AP
<b>Auteur(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mina M'hamsadji-Tounsi (IEEF)</li><li>- Anissa Bezaoucha (PES)</li><li>- Sadjia Mazouzi Guesmi (MEF)</li></ul>
<b>Maquette et illustrations</b>	Louiza L'hocine
<b>Éditeur</b>	Office National des Publications Scolaires
<b>Année de réédition</b>	2012-2013
<b>Facilitateurs techniques</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Présence d'une brève présentation du manuel sous forme d'une introduction.</li><li>- Présence d'un sommaire sous forme d'un tableau synoptique.</li><li>- Présence d'une table des matières avec pagination.</li><li>- Index présentant un lexique illustré à acquérir.</li><li>- Présence d'un tableau réservé à l'Alphabet Phonétique International avec des exemples pour chaque lettre à la fin du manuel.</li></ul>
<b>Pages</b>	79
<b>Thématiques développées</b>	L'amitié, l'école, les activités scolaires, les concours, les fêtes, la sécurité routière, le respect des autres, l'environnement, les fruits, les légumes, etc.

**Tableau n° 06 : Fiche signalétique du manuel de français de la 3<sup>e</sup> AP**

Le manuel scolaire de français de la 3<sup>e</sup> année primaire, intitulé « *Mon premier livre de français* », a 124 pages et comprend une page de présentation sous forme d'une introduction, un sommaire sous forme d'un tableau synoptique qui résume

---

<sup>7</sup> BEACCO J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Ed. Didier. Paris, 2007, p. 144.

globalement les titres des projets et une autre partie contenant quatre histoires à raconter, un lexique illustré et un tableau réservé à la phonétique. Ce tableau est suivi d'une brève présentation du manuel. Celle-ci a pour but de donner aux enseignants quelques explications sur les tâches, les activités et les compétences à développer chez les apprenants dans une séquence didactique. Les dernières pages (07 pages) du manuel de 3<sup>e</sup> A.P. mettent en lumière le lexique à acquérir au cours de l'année. Il s'agit d'une liste de mots, d'expressions, de chiffres, de nombres, de synonymes et d'antonymes. Cet index détaillé et illustré faciliterait la fixation des acquis, la mémorisation des informations et leur rappel éventuel.

Les deux dernières pages qui clôturent l'ouvrage sont réservées à un tableau synthétique exposant la répartition du contenu. Ce tableau illustre clairement le découpage du contenu. Ce dernier est divisé en quatre projets didactiques qui se démultiplient en séquences didactiques correspondant chacune à des actes de parole. L'utilisation de ce manuel est facile et les projets sont structurés de la même manière.

Le graphisme est simple et soigné, avec une typographie originale ; les caractères et tailles de police sont variés et les couleurs sont utilisées à bon escient. Ce manuel est un objet qui peut susciter l'admiration des apprenants et des enseignants. Il est abondamment illustré ; les images et les titres utilisés sont choisis par rapport au contenu des textes en vue d'explicitier l'information que l'on veut faire passer tout en permettant l'ouverture culturelle.

#### **II.2.1.2.2. Manuel de français de la 4<sup>e</sup> année primaire**

<b>Titre</b>	Mon livre de français 4 <sup>e</sup> A.P.
<b>Auteur(s)</b>	- Hamida Koriche (I.E.E.F.) - Aicha Dadda (Universitaire) - M'hamed Immamouine (M.E.F.)
<b>Maquette</b>	Karim Mammoum
<b>Illustrations</b>	Zahia Chemoul Karim Mammoum
<b>Éditeur</b>	Office National des Publications Scolaires
<b>Année de réédition</b>	2012-2013

<b>Facilitateurs techniques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence d'un avant-propos exposant les deux parties composant le manuel.</li> <li>- Présence d'un sommaire.</li> <li>- Présence d'une présentation du manuel.</li> <li>- Présence d'une table des matières répartie en trois projets.</li> <li>- Présence d'une partie réservée aux points de la langue.</li> </ul>
<b>Pages</b>	172
<b>Thématiques développées</b>	Métiers, les jeux, les conseils, les animaux, les saisons, les loisirs, l'amitié, les annonces, les fêtes, les cartes d'invitation, l'eau, la lune, etc.

**Tableau n° 07 : Fiche signalétique du manuel de français de la 4<sup>e</sup> A.P.**

Le manuel scolaire de français de la quatrième année primaire est titré « *Mon livre de français 4<sup>e</sup> année primaire* » ; il a 144 pages. Sa couverture est attirante. Il est destiné à des apprenants ayant 09 ou 10 ans. Il est assez beau et bien servi par une iconographie riche de nombreuses couleurs et images propres à susciter un vif intérêt chez les apprenants. Il y a une seule taille de police qui apparaît en caractères simples et en gras. Le papier est agréable au toucher. La structure et la taille du manuscrit facilitent sa lecture et son utilisation. Les séquences sont structurées de façon linéaire.

La page de présentation y figure en vue, nous semble-t-il, d'exposer les parties composant le manuel. La table des matières, qui se trouve sur les deux dernières pages, suit l'ordre du manuscrit. Il est à noter que ce tableau est suffisamment explicite ; il présente les différentes séquences, les actes de paroles à réaliser dans chaque séquence, les titres des textes à exploiter en lecture/compréhension de chaque séquence et la pagination. Il expose également les objectifs et les tâches à réaliser par les apprenants pendant les différentes situations de production écrite de manière à aider les apprenants et les enseignants à comprendre la progression du contenu.

Ce manuel contient 14 séquences réparties sur 157 pages dans un livre de grand format. Chaque projet comprend trois séquences ; ces dernières comportent les mêmes rubriques. À chaque séquence correspondent des activités avec des objectifs

communicatifs, une série de textes de lecture, des comptines et des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe). Dans cette optique, la séquence a été conçue pour conduire l'enseignant à ne pas considérer les séances comme des unités séparées. Pour Armand, l'enseignant doit « *structurer son enseignement en ensembles cohérents de séances s'organisant autour de projets pédagogiques, clairement définis, c'est-à-dire des séquences. [...] La séquence organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves un certain nombre de savoir et de savoir-faire préalablement définis.* »<sup>8</sup>

Le manuel permet un maniement aisé par les apprenants. Les graphismes sont très fins et soignés. Les couleurs utilisées ont la valeur d'un code qui facilite l'accès au sens. Ces illustrations peuvent susciter l'intérêt des apprenants et apporter des informations supplémentaires. Les couleurs utilisées pour les pages de chaque projet sont différentes de celles d'autres projets de manière à faciliter la compréhension du plan en soulignant le passage d'un projet à un autre.

### II.2.1.2.3. Manuel de français de la 5<sup>e</sup> année primaire

<b>Titre</b>	Mon livre de français 5 <sup>ème</sup> A.P.
<b>Auteur(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lamine Sriti (Inspecteur de l'Education Nationale)</li><li>- Sacia Ferrah (MEF)</li><li>- Nafissa Adjroud (PEF)</li><li>- Fouzia Noui (MEF)</li><li>- Mohamed Nadji (MEF)</li></ul>
<b>Revu et corrigé</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hamida Belhadj Miloud (Inspectrice de l'Enseignement Primaire)</li><li>- Aoumria Bouhi (Inspectrice de l'Enseignement Primaire)</li></ul>
<b>Conception et mise en page</b>	Boubakri Nawel
<b>Conception de la couverture</b>	Mohamed Amel
<b>Éditeur</b>	Office National des Publications Scolaires.
<b>Année de réédition</b>	2012-2013

---

<sup>8</sup> ARMAND A. et al., *La séquence didactique en français*, Ed. Bertrand-Lacoste, 1992, p. 16-17.

<b>Facilitateurs techniques</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Présence d'une brève présentation du manuel.</li><li>- Présence d'une table des matières avec pagination.</li></ul>
<b>Pages</b>	144
<b>Thématiques développées</b>	Les métiers, le travail manuel, l'apiculture, l'ébéniste, la ménagerie, la pollution, l'environnement, la santé, la fabrication des masques, les arbres fruitiers.

**Tableau n° 08 : Fiche signalétique du manuel de français de la 5<sup>e</sup> A.P.**

Le manuel de français de la 5<sup>e</sup> année primaire est titré « *Mon livre de français 5<sup>e</sup> année A.P.* » Dans son ensemble, le livre débute par une introduction ; l'objectif étant d'expliquer les différentes activités d'apprentissage proposées ainsi que les compétences à développer chez l'apprenant. Ces activités de dialogue, de lecture et d'écriture ont pour objectif de permettre aux apprenants d'écouter des énoncés, d'apprendre des mots nouveaux, de lire des textes et d'écrire des messages. Ce texte d'introduction est tout à fait utile et pertinent, il présente les objectifs fixés à savoir l'acquisition de nouvelles informations sur le monde et le développement de l'esprit des apprenants en réalisant des projets pédagogiques avec l'aide de l'enseignant.

Le manuel proposé contient quatre projets didactiques répartis sur 144 pages dans un livre de grand format. Ce manuscrit contient une table des matières exposant le contenu de chaque projet didactique, le titre de la séquence, le contenu grammatical, la conjugaison et le vocabulaire. Ce tableau facilite l'accès à la page voulue. Les séquences sont conçues à partir de la même structure, elles sont liées par les thèmes du début jusqu'à la fin du projet.

### **II.2.1.3. Analyse du contenu et conformité aux programmes**

Cette section nous offre une vue d'ensemble sur les contenus des manuels. D'une part, il s'agit de mesurer le respect des choix méthodologiques effectués au niveau des programmes et de voir si les concepteurs des manuels tiennent compte des considérations générales et des aspects liés à la discipline. D'autre part, nous tenons à décrire et à analyser les choix et les propositions des concepteurs des manuels. Certains éléments qui composent la grille ont été réajustés progressivement.



### II.2.1.3.1. Contenu du manuel de français de la 3<sup>e</sup> année primaire

L'approche par compétences est présente dans ce manuel. Le même constat est à signaler quant au manuel de la quatrième année et celui de la cinquième année primaire. Il y a bien des raisons d'espérer en un renouveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui passe par un renouvellement de la pédagogie et par l'effort d'innovation pour un contenu actuel et moderne. La démarche pédagogique retenue s'appuie sur les principes suivis dans le programme. Néanmoins, nous avons constaté que l'image de la société algérienne n'est pas suffisamment représentée dans les trois manuels.

D'abord, pour le manuel de la 3<sup>e</sup> année primaire, il n'y a pas de partie réservée à l'évaluation diagnostique au début de chaque projet, sous forme d'activités de compréhension ou de production. En d'autres termes, ce manuel ne dispose pas de situations-problèmes de départ. De plus, dans ce manuel, on ne prévoit pas d'évaluation à la fin de chaque séquence (évaluation formative). Celle-ci intervient au fur et à mesure qu'on progresse dans le processus d'apprentissage afin d'apporter les remédiations nécessaires. Selon De Landsheere : « *L'évaluation formative intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage dans l'objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.* »<sup>9</sup> L'absence d'activités réservées à l'évaluation formative ne permet pas à l'apprenant de s'auto-évaluer et de mesurer sa progression et ses acquis. Enfin, il n'y a pas, dans ce manuel, d'activités réservées à l'évaluation certificative à la fin des projets didactiques proposés. Cela ne donne pas la possibilité de mesurer les acquis réels et d'évaluer les actes de parole et la capacité des apprenants à communiquer et à agir dans des situations réelles de la vie courante.

Par le biais de ce manuel, divisé en quatre projets, l'enseignant peut proposer un enseignement progressif en amenant les apprenants à réaliser des actes de parole. Ces projets sont donnés à titre indicatif. Chaque projet peut être traité indépendamment, sans faire appel de manière directe à l'un des projets suivants ou

---

<sup>9</sup> DE LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Education*, Ed. PUF, Paris, 1992, p. 125.

précédents. Ces projets abordent tous les contenus du programme et peuvent répondre aux objectifs afférents à l'enseignement du français. Les contenus proposés dans ce manuel s'appuient sur les principes de l'approche par compétences.

Les activités d'apprentissage proposées semblent être en adéquation avec le niveau intellectuel des apprenants, elles font référence à des situations de leur environnement. Les thèmes abordés dans ces documents sont différents et tournent principalement autour des métiers, de l'école, de la ville, de la circulation, de la vie scolaire, des relations entre les générations, des transports, des animaux, etc. De plus, ce manuel propose des activités phonétiques. Néanmoins, les pré-requis, les objectifs pédagogiques généraux ainsi que les objectifs pédagogiques spécifiques ne sont pas définis dans les trois manuels au début de chaque projet.

Ce manuel présente des observations d'un document de départ. Le but étant éventuellement de rendre les apprenants conscients de ce qu'ils apprennent, d'une part, et de les mettre au cœur des apprentissages, de l'autre. Les apprenants pourraient ainsi communiquer en classe comme s'ils étaient en train de communiquer dans des situations réelles tout en réalisant des actes de parole. Les phrases sont suffisamment courtes pour assurer une bonne compréhension par les apprenants. Néanmoins, ce manuel ne présente pas d'explorations préliminaires ou d'exercices introductifs. En d'autres termes, il n'y a pas de partie réservée à un rappel des pré-requis.

### **II.2.1.3.2. Contenu du manuel de français de la 4<sup>e</sup> année primaire**

Ce manuel se divise en deux parties, chacune ayant un rôle précis permettant aux apprenants l'acquisition des connaissances. La première partie du manuel, intitulée « *Lecture et expression* », comprend trois projets proposant des activités d'oral, de lecture et de vocabulaire, d'un côté, et des productions écrites, de l'autre. L'enseignant peut changer et reformuler l'intitulé de ces projets à condition de respecter les objectifs affichés dans les programmes officiels. La seconde partie « *Points de langue* » a pour objectif l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison. Ces deux parties sont intrinsèquement liées.

Ce manuel ne contient pas de partie réservée à l'évaluation diagnostique afin d'amorcer les apprentissages d'un projet et de mesurer les acquis antérieurs et les connaissances des apprenants. L'évaluation diagnostique permet de contrôler les « pré

requis » des élèves pour mieux structurer les activités en fonction de leurs niveaux. Elle permet également au professeur de se faire une idée sur les besoins des élèves.

Dans ce manuscrit, chaque séquence commence par une activité d'oral et se termine par une « *Pause-évaluation* ». Dans cette dernière, on fait généralement appel à des apprentissages déjà abordés. Chaduc cite quelques-unes de ses fonctions : « *Elle est renforçatrice en valorisant la réponse de l'élève et en augmentant la probabilité d'obtenir une réponse juste ultérieure ; elle est correctrice, car le fait de comprendre ses erreurs permet de les modifier plus facilement. C'est donc une gestion positive des erreurs ; elle est régulatrice puisqu'elle permet d'ajuster en permanence les objectifs poursuivis et les stratégies mises en place pour les atteindre.* »<sup>10</sup> Néanmoins, ces évaluations ne sont pas accompagnées de grilles afin de préciser les critères et les objectifs sur lesquels porte l'évaluation.

Ce manuel aborde tous les contenus du programme et respecte les objectifs éducatifs nationaux ; il est suffisamment conforme au nouveau programme élaboré pour la 4<sup>e</sup> année primaire. Le contenu proposé est choisi par rapport aux actes de paroles, il est adapté à l'âge et aux centres d'intérêt des apprenants, il fait référence à des situations de la vie quotidienne des apprenants. Ces derniers peuvent prendre conscience de ce qu'ils font au fur et à mesure qu'ils avancent dans les apprentissages.

La structure du manuel est repérable, elle permet une progression avec des allers-retours entre les différents projets. Les séquences sont riches en informations culturelles. De plus, les activités et les situations proposées ont un sens pour l'apprenant, elles ressemblent à celles que l'on peut retrouver dans la vie quotidienne. Par le biais de l'interaction et de la verbalisation, l'enseignant peut s'assurer de la participation active des apprenants en classe en les invitant à s'exprimer oralement ou à l'écrit.

En l'absence de supports audio et de documents audiovisuels, les auteurs de ce manuel ont opté pour des documents accompagnés d'illustrations (photos, dessins, etc.). Ces documents ont été choisis en fonction du sens, des thèmes abordés et des structures syntaxiques qu'ils contiennent. Les thèmes privilégiés correspondent au

---

<sup>10</sup> CHADUC M. Th., *Les grandes notions de pédagogie*, Ed. Armand Colin / Bordas, Paris, 2000, p. 181.

vécu des apprenants et à l'environnement qui les entoure. La langue utilisée est appropriée à l'âge des apprenants et au niveau de formation des enseignants.

Le vocabulaire est adapté à l'âge des apprenants et les phrases sont bien structurées pour permettre une bonne compréhension par les apprenants. L'approche dominante est l'approche par compétences. L'objectif est de permettre aux apprenants de construire des compétences à l'oral, en lecture et en écriture. Ces compétences à développer sont transférables dans des situations de la vie quotidienne.

### **II.2.1.3.3. Contenu du manuel de français de la 5<sup>e</sup> année primaire**

Nous constatons que, dans ce manuel, il n'existe pas d'évaluation diagnostique qui devrait prendre en compte les besoins des apprenants. Par le biais de l'évaluation diagnostique, l'enseignant peut identifier les besoins immédiats des apprenants par rapport à l'apprentissage visé. Cette évaluation permet également à l'enseignant de mieux structurer les apprentissages tout en précisant les objectifs prioritaires à atteindre et les activités d'apprentissage qui répondent mieux à ces objectifs. De plus, cette étape a pour but de délimiter les objectifs à atteindre, de détailler le déroulement de l'apprentissage et de l'organiser préalablement tout en décidant des activités à exploiter.

Chaque séquence se termine par une évaluation formative. Cela permet un ajustement et une centration de l'action pédagogique et didactique sur l'apprenant tout en permettant à l'enseignant d'être plus vigilant dans la conception de sa propre progression. Tagliante précise à ce sujet : « *L'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches.* »<sup>11</sup> Ces moments d'évaluation portent sur des exercices de difficultés croissantes, mais ils ne présentent pas de situations d'intégration.

Les séquences d'un projet sont étroitement liées et tous les points de langue, les activités, les composants culturels et lexicaux vont dans le même sens. La syntaxe et la grammaire de la langue sont intégrées tout au long de ce processus d'apprentissage. Ces séquences s'articulent autour d'un seul thème (entrée par les thèmes) et permettent d'atteindre un niveau de compétence. Les situations d'apprentissage sont proposées sous forme d'activités d'observation et d'autres situations de réinvestissement dans

---

<sup>11</sup> TAGLIANTE C., *L'évaluation*, Ed. CLE International, Paris, 2001, p. 16.

l'environnement de l'élève. Le contenu abordé est actuel et les thèmes se retrouvent dans les programmes d'études. Ce manuel aborde des thématiques liées à la famille, à la communauté, à l'environnement, au climat, etc. Les références (auteurs, poètes, romanciers, chanteurs, etc.) ont été citées. Pour l'exploitation des textes de base (texte de lecture), le manuel propose un nombre important d'activités.

Les activités proposées font appel aux connaissances acquises récemment. Chaque séquence débute toujours par un texte pour travailler l'oral et un autre texte pour l'apprentissage de la lecture. Les parties réservées au vocabulaire, à la grammaire, à la conjugaison et à l'orthographe proposent des activités à partir du texte de départ. Les textes de lecture réservés à la compréhension de l'écrit représentent un véritable réservoir afin d'y puiser les notions de grammaire et d'établir des relations entre celle-ci et les actes de parole. Dans les différentes situations d'apprentissage, les apprenants doivent être guidés dans leurs démarches en vue de favoriser leur autonomie.

Les textes sont riches sur le plan lexical et informationnel. Le vocabulaire nouveau est mis en évidence. Les situations proposées laissent toujours une marge d'initiatives aux enseignants et donnent plus de liberté aux apprenants de choisir leurs démarches. Le manuel propose des tableaux -synthèses. Néanmoins, les trois manuels ne donnent pas d'indications sur la durée des différents apprentissages.

#### **II.2.1.4. Nature des activités proposées**

Les nouveaux manuels scolaires de français sont axés sur des situations de communication authentiques en vue de permettre la mise en place des compétences langagières de manière graduelle. Ils proposent des activités visant à mettre en œuvre des interactions entre lecture, écriture et prise de parole. Il est clairement précisé que l'objectif étant de développer les compétences relatives à l'oral et à l'écrit tout en poursuivant l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être. Ces activités sont proposées en vue de permettre aux apprenants de progresser en procédant par étapes d'essais/erreur dans leurs apprentissages.

Dans ces activités, les élèves doivent apprendre à observer, à comprendre et à analyser pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit. L'erreur est formatrice, elle est source d'apprentissage. Tout en améliorant l'efficacité des apprentissages, les activités

proposées dans le manuel consistent à doter les apprenants des moyens de s'exprimer et de comprendre autrui tout en favorisant leur autonomie, leur implication ainsi que leur réussite.

#### **II.2.1.4.1. Des activités orales**

Dans les nouveaux programmes de FLE, l'accent est mis avant tout sur l'oral. L'objectif est de mettre en pratique la langue par des activités de communication orale de manière à développer des aptitudes à la compréhension et à l'expression orale. D'une part, il s'agit de mettre la langue en contexte en vue de familiariser l'oreille de l'apprenant aux traits phonologiques et prosodiques d'autres langues. D'autre part, ces activités orales ont pour objectif de permettre aux apprenants d'identifier et de reconnaître les éléments verbaux et non verbaux, et de construire du sens tout en réalisant des actes de parole dans la langue cible.

Les activités de compréhension orale ont été proposées dans les trois manuels afin de développer les stratégies d'écoute. L'enseignant doit tenir compte du nombre et du type d'écoute afin d'amener progressivement ses apprenants à utiliser les stratégies acquises et à analyser l'information transmise oralement. Les différentes activités servent à élaborer d'autres stratégies de compréhension.

En ce qui concerne l'expression orale, cette compétence consiste à développer la faculté de transmission d'un message cohérent oralement en langue étrangère, c'est-à-dire la production d'un message cohérent et compréhensible par l'ensemble des interlocuteurs. Dans les activités proposées, l'attention principale est focalisée sur la manipulation des structures syntaxiques, morphologiques et phonologiques d'une langue étrangère.

En se basant sur les supports et les documents proposés, les enseignants peuvent choisir et proposer aux apprenants des situations et des activités qui leur permettent de bénéficier pleinement des échanges oraux de la classe. Ils doivent s'efforcer de mettre les apprenants dans des situations sécurisantes qui favorisent l'écoute et la prise de parole. La priorité est donnée aux activités dans lesquelles la communication orale s'apparente aux différentes situations de communication que l'on peut trouver dans la vie quotidienne. A cette occasion, la langue devient un

moyen d'agir et le plaisir de participer à ces situations de communication devient le moteur de ces activités.

#### **II.2.1.4.2. Des activités écrites**

La rencontre avec l'écrit est nécessaire pour répondre aux besoins des apprenants. Il s'agit surtout de travailler les compétences de compréhension et d'expression écrites afin de familiariser les apprenants avec quelques notions et principes fondamentaux des écrits qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

Les concepteurs ont opté pour des textes courts présentant une certaine unité afin de mettre en œuvre les interactions entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue. Tout en permettant aux apprenants d'avoir une vision plus complète de la structure du modèle textuel, les activités de lecture proposées visent à assurer la construction de la cohérence textuelle et la production des textes courts.

Concernant les activités de production écrite proposées, elles sont le résultat de l'exploitation des textes en lecture/compréhension, elles représentent également la phase de réinvestissement des acquis afférents aux différents points de langue (orthographe, grammaire, vocabulaire, etc.) contenus dans les manuels. Les activités proposées constituent des situations d'apprentissage complexes favorisant les travaux de groupes. Ces activités ont été conçues afin de mettre en commun les observations et les expériences des apprenants, d'une part, et les amener à agir en communiquant par écrit, de l'autre.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture soulève des problèmes particuliers, car il passe par l'apprentissage progressif des phonèmes du français. Les jeunes apprenants apprennent à lire de courts énoncés. L'enseignant peut proposer également des situations de réécriture et de reformulation. En fait, s'exprimer à l'écrit est une compétence à construire graduellement.

#### **II.2.2. Analyse des activités ludiques proposées**

De manière concrète, notre travail consiste à comprendre et à décrire la nature des supports et des activités ludiques contenus dans les séquences des manuels ; puis nous les classons en fonction de leurs caractéristiques afin d'appréhender les démarches pédagogiques à adopter et les modalités de mise en œuvre de ces activités

ludiques. Nous analysons ces propositions à la lumière de nos assises théoriques pour voir comment celles-ci sont introduites dans chaque projet didactique. Il s'agit notamment de mesurer la pertinence des activités ludiques par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux contenus pédagogiques des programmes d'enseignement. Notre analyse consiste également à mesurer les enjeux, les apports et les limites de ces activités ludiques proposées par rapport au développement des compétences requises dans les programmes officiels.

Nos questions de recherche quant à l'analyse des activités ludiques proposées dans les manuels sont les suivantes :

- Comment les activités ludiques proposées constituent-elles des situations communicatives d'apprentissage pouvant favoriser le développement chez les apprenants des attitudes positives et des comportements indispensables à l'apprentissage du français langue étrangère ?
- Les activités ludiques proposées s'inscrivent-elles dans l'approche par compétences en créant des situations-problèmes dans lesquelles l'apprenant-joueur, acteur de son apprentissage en classe de langue, peut s'engager à résoudre des problèmes et à développer des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit ?
- Comment et en quoi les activités ludiques proposées dans ces manuels peuvent-elles aider les apprenants à réaliser des tâches dans d'autres contextes sociaux et participer à leur intégration à toute forme de vie sociale ?

### **II.2.2.1. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 3<sup>e</sup> A.P.**

Nous avons classé les supports et les activités ludiques en plusieurs catégories selon la nature et les objectifs visés.

<b>Type d'activités ludiques</b>	<b>Nombre d'activités</b>	<b>Objectifs visés</b>
<b>Bandes dessinées</b>	<b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Construire le sens d'un message oral en réception.</li><li>- S'appropriier l'emploi des mots, des phrases, des expressions et des structures de la langue.</li><li>- Maîtriser le système phonologique.</li><li>- S'exercer à la discrimination auditive.</li><li>- Réaliser des actes de paroles.</li></ul>



<b>Récitation des comptines /poèmes</b>	<b>08</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réciter, chanter et inventer des comptines et des chansons.</li> <li>- Sensibiliser les apprenants à la musicalité de la langue française.</li> <li>- Travailler la discrimination auditive.</li> <li>- Réinvestir les acquis dans d'autres situations d'apprentissage.</li> </ul>
<b>Textes à caractère ludique et jeux de mots</b>	<b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre aux apprenants d'assimiler les phonèmes, d'identifier les mots sous leur forme écrite et de repérer des mots clefs.</li> <li>- Construire le sens d'un message oral en réception.</li> <li>- S'approprier l'emploi des mots, des phrases, des expressions et des structures de la langue.</li> <li>- Réaliser des actes de paroles.</li> </ul>
<b>Ateliers d'écriture ludique</b>	<b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser la maîtrise des gestes d'écriture.</li> <li>- Apprendre à copier et à reproduire de manière progressive des lettres, des mots, des phrases ou de courts textes de manière experte.</li> <li>- Apprendre à transmettre des messages et agir dans des échanges qui règlent la vie scolaire et quotidienne.</li> <li>- Apprendre à demander et à donner des informations.</li> <li>- Apprendre à développer ses capacités, à participer davantage et à coopérer avec d'autres apprenants afin d'aboutir à une production finale.</li> </ul>
<b>Total des activités ludiques recensées</b>	<b>44</b>	

**Tableau n°09 : Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés (manuel de la 3<sup>e</sup> AP)**

### II.2.2.1.1. Des bandes dessinées pour des jeux de rôle authentiques

Nous tenons à souligner qu'une plus large place est accordée aux bandes dessinées dans le manuel scolaire de la 3<sup>e</sup> année primaire. Les concepteurs de ce manuel ont regroupé l'ensemble de ces activités sous la rubrique « *J'écoute et je dialogue* ». Ces situations, liées aux actes de parole de chaque projet, sont introduites pour amener les apprenants à s'exprimer en s'appuyant sur la parole et le geste. La démarche à suivre se fonde sur un modèle de communication dialogique permettant aux apprenants de puiser leur énergie dans les échanges interactifs verbaux et non verbaux. L'écoute et le dialogue se font simultanément dans le but de permettre aux apprenants de réaliser des actes de parole ; et comme le précise Roux, la bande dessinée est « *un art constitué d'un ensemble de moyens d'expression qui lui sont propres - les bulles, les cases et les onomatopées – et des moyens dérivés du dessin, du cinéma et de la littérature.* »<sup>12</sup> L'enseignant peut procéder par étapes : mémorisation, répétitions, substitution, systématisation et réemploi.

Les situations ludiques (p. 08, p. 16, p. 24) proposées dans les séquences du premier projet consistent à demander aux apprenants de jouer des séquences courtes et de se mettre dans la peau des personnages. Dans ces situations fictives préétablies, les élèves choisissent et interprètent les rôles en fonction de leurs capacités et des caractéristiques des personnages réels à incarner (*les élèves, l'enseignante, la mère, le père, etc.*). Ces activités peuvent obtenir l'adhésion des participants.

Il convient de souligner dans les supports adoptés l'importance des vignettes qui y sont proposées, car elles recèlent des éléments importants dans les situations de communication qu'elles mettent en scène (lieu, personnages, rôles, actions, etc.) Les différentes situations à jouer, en binômes ou par équipes de 3 ou 4, consistent à bâtir des micro-conversations. L'exploitation de ces activités a pour but d'accompagner les apprenants dans la construction du sens dans des situations de communication orale tout en réalisant des actes de parole (se présenter, présenter, saluer, prendre congé, interroger, exprimer une préférence). La maîtrise de ces actes de parole peut motiver les apprenants à reproduire des scènes similaires dans leur vie quotidienne.

---

<sup>12</sup> ROUX P., *La BD, l'art d'en faire*, Ed. CNBP, Poitou Charentes, 1994, p. 25.

L'enseignant relit à haute voix le contenu des bulles et joue la scène plusieurs fois puis il fait jouer ses apprenants tout en veillant à la bonne prononciation des mots et des phrases. Il peut diviser la classe en groupes de deux, trois ou quatre apprenants en fonction des scènes à jouer. Suivant une situation donnée par des images, chacun des apprenants élabore à sa manière le rôle qu'il veut incarner et joue une multitude de rôles pour éviter le cadre étroit du dialogue modèle, car comme le note Jacques Henriot, l'activité ludique « *revendique le droit à l'errance, à l'improvisation. Elle admet difficilement d'être organisée, programmée, parquée.* »<sup>13</sup> A cette occasion, les apprenants-joueurs peuvent également apprendre à poser des questions (*Qui veut encore du riz ? Tu veux un livre de contes ? Tu as passé une bonne journée ?*), et à exprimer une préférence (*J'aime le sport. Je préfère le mercredi. Je passe de bons moments à l'école.*)

Il s'agit dans ces situations d'un univers où les participants trouvent une opportunité pour s'y aventurer momentanément en prenant volontairement une autre piste, un autre chemin, celui qu'ils auraient créé et imaginé. C'est une façon de penser le monde, une manière de s'éloigner de l'instant présent et de s'approcher d'un avenir demeurant jusqu'à présent inconnu. Gilles Brougere semble rejoindre cette vision en disant : « *Le jeu symbolise ce qui échappe à la contrainte de la raison ou du réel, et devient la catégorie générique où l'art se trouve rangé.* »<sup>14</sup> Ce genre d'activités représente un monde fictionnel ; il ne reflète pas le monde vécu, il le questionne.

D'une part, ces situations permettent à l'élève de s'approprier non seulement des noms propres mais aussi des noms communs et des mots usuels de manière ludique. En d'autres termes, ces tâches ludiques peuvent conduire les apprenants à acquérir le vocabulaire de base relatif à l'école (*école, bibliothèque, cantine, élèves, tableau, etc.*) D'autre part, les différentes situations représentent des occasions pour maîtriser les structures de la langue et les rudiments de la conversation en s'entraînant à l'emploi des expressions de salutation (*Bonjour, Salut, Au revoir*) et des formules de présentation (*Je suis..., Je m'appelle..., C'est notre école, C'est Fodil*).

Ces activités et tâches ludiques à accomplir s'inscrivent dans une macro-tâche plus globalisante en vue d'amener les élèves à construire un objet de sens écrit ou oral

---

<sup>13</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989, p. 31.

<sup>14</sup> BROUGERE G. (01), *Jouer /Apprendre*, Ed. Economica, Antropos, Paris, 2005, p. 22.

(*Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-école*). Par le biais de ces moments de réception et de production orale, l'enseignant peut favoriser la mise en situation proche du réel, l'apprentissage situé et la participation plus active des élèves avec une expression orale plus spontanée et plus juste. Il revient à l'enseignant d'adapter l'organisation et le contenu de ces documents aux degrés de compréhension et de production de ses apprenants et d'éviter de restreindre ces situations ludiques au jeu d'un personnage à imiter.

Une palette d'activités variée est offerte en vue d'aborder la phonétique de manière ludique en amenant les apprenants à repérer et à articuler les phonèmes dans les mots. Les sons à étudier sont choisis en fonction des actes de parole et des thèmes abordés dans les séquences du premier projet (*Ma nouvelle école, Mes camarades de classe, Mon métier d'école*). En proposant des étiquettes en couleurs, des dessins, des vignettes et des listes de mots, les apprenants sont amenés à lever la main chaque fois qu'ils entendent [a] [i], à trouver et à dire un prénom qui commence par [n], à nommer les articles scolaires dont le nom contient le son [m], à croiser les bras quand ils entendent le son [ɛ] [l] et à dire combien de fois ils entendent le [t] dans les mots. Ces jeux de sons représentent un espace propice aux essais et aux erreurs.

Les situations ludiques proposées ainsi que les activités qui les accompagnent (p. 32, 40, 48) s'insèrent dans une macro-tâche plus globalisante à réaliser à la fin de ce projet (*Confectionner une affiche illustrant les consignes de sécurité routière*). Ce sont des activités de second degré. Elles consistent à amener les apprenants à s'identifier aux personnages et à jouer les différents rôles en se basant sur un modèle préétabli. Elles peuvent contribuer de manière assez importante à susciter un vif intérêt chez les apprenants. Dans ces situations, c'est la vie quotidienne des apprenants qui est représentée. Les participants travaillent sur des situations vécues et réelles.

La mise en place de ces situations de communication et activités d'apprentissage, basées essentiellement sur l'écoute, la répétition, le transfert et le réemploi d'un certain nombre de mots et d'expressions, peut permettre aux apprenants de demander ou de donner des informations (*Je suis loin de, Je roule à vélo, Je mets la ceinture, etc.*), d'affirmer (*Oui tout de suite, C'est plus sûr, etc.*) ou de donner un ordre (*Mets ton casque, Ne cours pas, Marche sur le trottoir, etc.*)

Pour ne pas faire de ces situations de simples activités de dressage et de guidage, les concepteurs ont proposé d'autres situations laissant aux apprenants une marge de manœuvre. Nous reprenons la définition du concept de « joueur » proposée par De Grandmont : « *En effet, chaque fois qu'un sujet est libre de jouer, chaque fois qu'il agit par choix volontaire et sans autre impératif que celui d'avoir envie de jouer, chaque fois que par un choix sans retenue il décide librement d'agir sur son monde, et cela sans soumission aveugle aux structures préétablies ou aux règles déjà acquises, nous considérons que ce sujet est, par définition, un joueur.* »<sup>15</sup> C'est à travers la réalisation d'autres actes de parole en situation que les apprenants-joueurs s'adonnent au plaisir de la découverte et apprennent à s'engager en parlant. Ces actes de langage ainsi que les activités des apprenants ne sont pas décidés à l'avance. En tant qu'apprenant-joueur, cette liberté qu'il se donne de penser tout ce qu'il veut fait de lui un acteur qui croit respirer un air nouveau. Le participant croit, d'une croyance profonde et sincère, à la possibilité de l'absolu comme le souligne bien Henriot: « *On fait comme si. On se croit, on se vaut maître du possible. On écarte négligemment l'autre postulat, celui de l'universelle Nécessité.* »<sup>16</sup>

Les jeux de phonétique qui accompagnent ces supports peuvent favoriser l'apprentissage des éléments prosodiques, des traits distinctifs et des règles phonologiques de la langue française. Ces jeux consistent en une liste de mots que les élèves doivent écouter, lire et répéter. Qu'il s'agisse de réciter la comptine « *Salut soleil* », de repérer les mots contenant les sons étudiés en tapent dans les mains, de lever la main chaque fois qu'on entend les sons [y] [f] [s] ou de croiser les bras chaque fois qu'on entend [u] [v] [z], de choisir parmi les étiquettes des animaux celles qui contiennent les sons [p] et [b], ces tâches ludiques liées au plaisir de bouger et de jouer permettent aux apprenants de développer leurs facultés de discrimination auditive. L'exploitation de ces jeux peut favoriser l'acquisition d'un vocabulaire progressivement enrichi et affiné portant sur la sécurité routière (*traverser, rouler, feu de signalisation, voiture, piétons, vélo, casque, ceinture, courir, marcher, trottoir, etc.*)

Les bandes dessinées (p. 56, p. 64, p. 72) ainsi que les activités proposées s'inscrivent dans un projet pédagogique à réaliser par les apprenants (*Réaliser la fiche*

---

<sup>15</sup> De GRANDMONT N. (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, 1995, p. 75.

<sup>16</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 190-191.

*technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars*). Ces situations ludiques consistent à jouer le rôle de personnages divers (*enfants, père, mère, oncle, etc.*) Il s'agit de demander aux apprenants de jouer les rôles des personnages proposés dans ces supports. Ces activités permettent aux apprenants de s'engager pleinement dans un univers magique et fictif ; c'est prendre de la distance vis-à-vis de la réalité et se laisser prendre au jeu.

Les vignettes ainsi que les actes de parole proposés peuvent servir de modèle de communication dialogique pour ces jeunes apprenants peu outillés linguistiquement (*Voici le coin vert de la classe. Tu veux aller au marché avec ton oncle ? Nous allons acheter des fruits et des légumes. Oui, et j'ai aussi ma casquette. Comment s'appellent ces arbres ? Il y a des roses et de jolies marguerites, etc.*) Ces situations ont principalement pour but de renforcer progressivement l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves. Ces derniers apprennent à se familiariser avec le vocabulaire des fruits et des légumes (*coin vert, fleurs, marguerite, tige, citron, fruit, légume, chêne, bananier, melon, pastèque, pomme, etc.*)

Les participants apprennent à repérer et à réaliser les différents actes de parole ou de langage (demander/présenter, interroger/répondre, accepter/refuser et donner des informations) à partir de l'écoute de certains énoncés présentés généralement dans des étiquettes bleues. Ces apprenants peuvent incarner facilement les personnages et accomplir les tâches exigées. D'autres situations sont données afin de mobiliser l'ensemble des participants et générer des actes de parole de façon immédiate.

C'est en acceptant de prendre part à ces espaces que les apprenants-joueurs peuvent retrouver leur chemin. La mise en scène d'un monde imaginaire nécessite un effort et une prise de distance vis-à-vis du monde réel, un éloignement intérieur par rapport à soi-même. Selon Brougère, les joueurs doivent travailler très fort et s'aventurer si loin hors des sentiers habituels pour pouvoir « *installer le jeu, mais également pour le soutenir, le maintenir puis l'interrompre ou le terminer. Ainsi des enfants qui, employant le conditionnel ludique (« on dirait qu'on est des héros perdus dans la forêt »), définissent au même temps le thème du jeu et le fait qu'il s'agit d'un faire semblant.* »<sup>17</sup> Les apprenants-joueurs peuvent s'aventurer à l'extérieur du monde réel et y découvrir qu'une autre vie est possible. Pour le jeune apprenant, la seule

---

<sup>17</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 49.

façon de découvrir les limites du réel, c'est de s'aventurer, un peu au-delà, dans un monde imaginaire. Les activités ludiques accompagnant ces documents ont été conçues pour aider les apprenants à répéter certains énoncés, à entendre et à identifier des sons dans des mots. Les tâches ludiques demandées consistent à repérer les images qui illustrent les mots contenant les sons [K] [ʒ], à nommer chaque dessin, à compter les syllabes dans un mot et à entourer les objets dont le nom contient le son [ã]. L'accomplissement de ces tâches ludiques place l'apprenant dans une position active.

Les bandes dessinées et les activités proposées dans le quatrième projet (p. 80, p. 88, p. 96) offrent l'avantage de fonder l'apprentissage sur la réalité et contribuent à développer des compétences nécessaires à l'accomplissement de la tâche finale (*Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe*). Il s'agit de demander aux apprenants de jouer un rôle et de se mettre dans la peau de ces personnages (*le père, la mère, la maîtresse, l'enseignant, les enfants*). Ces activités suffisamment ouvertes sont introduites en vue de mettre en place des situations de communication ludiques permettant aux élèves d'apprendre à identifier le thème, à délimiter le cadre spatio-temporel, à traduire les sentiments à partir des intonations et à interpréter les gestes des personnages.

Les activités accompagnant ces supports peuvent contribuer à susciter des échanges interactifs verbaux et non verbaux impliquant à la fois la parole et le corps, et à réaliser des actes de parole (interroger / répondre, donner un ordre). Ces espaces dialogiques sont forcément, pour chaque apprenant, des situations d'apprentissage qui favorisent la communication à savoir la capacité à discuter avec ses pairs (*Il faut économiser l'eau ! Il faut éteindre ! Viens te mettre sous le parasol, etc.*). Ces univers peuvent susciter le goût de l'action collective en amenant les apprenants à jouer avec la langue. En fait, c'est à partir de ces vignettes fournies que les apprenants peuvent improviser des dialogues pour aller vers le théâtre de la spontanéité. Il s'agit « *d'une activité de second degré, ce qui renvoie au « faire semblant » ou au « pour de faux »*. »<sup>18</sup> Ces activités fictives nécessitent le développement des aptitudes cognitives particulières des joueurs comme l'imagination et la possibilité de s'évader volontairement de leur quotidien afin de créer un univers différent spatialement et temporellement.

---

<sup>18</sup> BROUGERE G. (05), « Jeu et apprentissage à l'école maternelle », in AUZOU T., JUHEL N. et LORET M. (dirs), *Jeu et temporalités dans les apprentissages*, Ed. Retz, Paris, 2015, p. 143.

Les activités de prononciation qui accompagnent ces bandes dessinées renvoient à des tâches ludiques à accomplir. Ces jeux phonologiques consistent à choisir les images correspondant aux sons [ɛ] [ɛ̃], à dire dans trois phrases ce que font les enfants en commençant par « *Il est en train de...* » Ces tâches ludiques sont données en vue d'amener les apprenants à s'exercer à la discrimination auditive et à faire la distinction entre les différents phonèmes de la langue française. Ils sont appelés à segmenter les mots en syllabes orales.

Un autre jeu de rime est proposé dans le but d'amener les apprenants à trouver des mots qui se terminent en « **ette** » (exemple : une cloche- une clochette). Ces activités peuvent aider chaque apprenant à s'exprimer sur les faits de la vie quotidienne, à comprendre les dialogues, à interagir oralement et à agir selon ses propres cheminements afin d'être entendu par ses camarades.

Il semble que les auteurs du manuel partent du principe qu'on apprend à s'exprimer en s'exprimant. Ils donnent de l'importance à l'enseignement de la prononciation et mettent l'accent sur la langue de communication. Ils organisent l'apprentissage selon une succession de contextes situationnels auxquels l'apprenant devra s'adapter. L'enseignant peut s'appuyer sur la prosodie et l'intonation afin de faciliter la compréhension et la réalisation des actes de parole, et d'insuffler une dynamique au groupe-classe. Il peut joindre le geste et la mimique à la parole pour transformer les informations et le contenu en interrogations de manière à favoriser des interactions fructueuses.

Les structures ludiques ou les consignes proposées sont précises et correspondent aux actes de parole à accomplir. A ce propos, Jean Château nous apprend qu' « *un autre enseignement des jeux réside dans l'existence chez l'enfant d'un amour de la règle, de l'ordre, de la discipline.* »<sup>19</sup> Autrement dit, les consignes sont posées en termes d'actes de parole. L'enseignant peut laisser à ses apprenants le choix des personnages à incarner, des rôles et des situations à jouer pour qu'ils ne se limitent pas aux répétitions formelles des rôles choisis et pour encourager ainsi les initiatives, leur goût d'apprendre et l'improvisation spontanée.

---

<sup>19</sup> CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Ed. Scrabée, Paris, 1967, p. 191.



### **II.2.2.1.2. La récitation des comptines : une voie pour aborder la phonétique de manière ludique**

Il est important de constater qu'au primaire, une place importante est accordée aux comptines/poèmes. Ces documents authentiques ont un rôle non négligeable dans les apprentissages par la création d'un climat d'apprentissage convivial et positif. Dans ce manuel, il existe huit comptines placées à la fin des deux premières séquences de chaque projet didactique. Ces environnements sonores et accueillants permettent aux apprenants non seulement de réciter, de chanter et d'inventer des comptines et des chansons mais aussi d'obtenir une prononciation aussi correcte que possible.

Ces activités, liées aux phonèmes à étudier, sont une occasion par excellence pour favoriser l'apprentissage précoce de la prononciation, pour sensibiliser les apprenants à la musicalité de la langue française et pour travailler la mémorisation et la discrimination auditive en lisant et en écoutant les paroles de la chanson. Ces environnements sonores et poétiques sont un espace de compréhension où la communication paraît facilitée ; l'enseignant peut poser des questions pour contrôler la compréhension et favoriser le développement des comportements essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces comptines abordent des thématiques diverses liées au monde de l'école ; la première comptine (C'est la rentrée, p. 15) écrite par *Christian Merveille*, peut aider les apprenants à comprendre le monde de l'école. D'une part, la mise en place de cette comptine facilite l'entrée des apprenants dans les apprentissages et l'acquisition progressive d'un vocabulaire enrichi en répétant les mots et les expressions qui appartiennent au champ lexical de l'école (*cartable, livres, cahiers, rentrée, etc.*) D'autre part, elle met les apprenants en contact avec les sons et les structures de la langue étudiée ; elle leur permet de jouer avec les mots tout en répétant les sons [a] [i] [m] et [n]. Dans ces répétitions, les apprenants sont appelés à rythmer les énoncés en frappant dans les mains.

La comptine ( Salut soleil ! p. 23 ) est extraite de « *Comptines à Malices* », elle est introduite afin de fixer l'attention des apprenants sur les lettres de l'alphabet, de les familiariser avec la prononciation des mots français et de les amener à répéter les sons [m] [n] et [d] tout en frappant dans les mains chaque fois qu'ils entendent ces sons.

L'exploitation de cette comptine permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire en apprenant la succession des moments du jour (*nuit, matin, midi, minuit*), les expressions et les formules de salut (*bonjour, bonsoir*). L'enseignant peut inviter ses apprenants à interpréter cette comptine, car elle représente une situation de dialogue.

La comptine intitulée (C'est plus sûr ! p. 47) et celle écrite par Prevet ( En sortant de l'école ! p. 39 ) sont liées au thème de l'environnement et des moyens de transport. Ce thème constitue le fil conducteur du deuxième projet didactique. D'un côté, ces deux comptines représentent une excellente occasion où l'on peut apprendre des mots et des expressions liés à la thématique abordée (*chemin de fer, terre, wagon, voiture, ceinture de sécurité, vélo, casque, rue, trottoir, etc.*). De l'autre, elles plongent les apprenants dans un bain linguistique sonore en leur permettant d'anticiper et de se familiariser avec les sons de la langue : [t] [d] [f] [v] [e] [w].

Le troisième projet tourne autour du thème de la faune et de la flore. Deux comptines y sont proposées ; la première (La leçon, p. 63) de Sophie Arnould est extraite de « *Petites comptines de tous les jours* » et la deuxième (La soupe aux légumes, p. 71) de Taberlet est extraite de « *Comptines à malices* ». L'exploitation de ces documents peut amener les apprenants à entendre et à répéter des expressions plus complexes et à enrichir leur vocabulaire sur l'ensemble des espèces animales vivant à l'intérieur d'un milieu donné (*pingouin, canard, souris, oisillon, boa, chien, hibou, matou, moutons, etc.*). A cette occasion, les apprenants peuvent apprendre à répéter des sons de plus en plus compliqués : [ø] [ɥ] [ɲ] [ɛ̃] [u] [y] [ɔ̃].

La dernière comptine (L'éléphant se douche, p. 87) de Lich et Marquet a été choisie en fonction du thème abordé dans ce projet. L'introduction de ce genre de support est d'un apport authentique puisqu'elle vise à amener les apprenants à répéter de nouveaux mots en contexte et des expressions de tous les jours (*se doucher, se coucher, tous les soirs, bouche, mouchoir, jouer, la cour, la lune, lit, bruit, nuit, etc.*). Cette situation ludique permet aux apprenants de mémoriser les mots et les syllabes comme (*douche, mouche, bruit, nuit, etc.*) et des sons comme [ʃ] [ʒ].

Cependant, ces comptines et poèmes proposés à la fin de chaque séquence ne sont pas accompagnés d'activités afin de favoriser la compréhension de certains aspects du texte lu. Les concepteurs de ces manuels ne présentent pas les comptines comme un document qui peut servir à aborder des faits de langue.

### **II.2.2.1.3. Du texte aux jeux de mots : pour un apprentissage progressif de la lecture**

Il convient de signaler que le manuel de français de la troisième année contient de nombreux textes courts et des énoncés à caractère ludique dans le but d'apprendre aux élèves à lire, à comprendre et à accéder aux informations contenues dans ces documents tout en apprenant à maîtriser progressivement le système graphique du français. La lecture courante et la compréhension explicite de ces textes sont conçues comme un processus continu, dynamique et interactif.

Le choix des textes de lecture est en lien non seulement avec le contenu et le thème abordé dans chaque projet mais aussi avec les phonèmes à étudier. Les auteurs de ce manuel ont opté pour ces textes courts et fabriqués afin de faciliter leur compréhension, leur mémorisation et laisser une trace dans l'esprit de l'apprenant. Plusieurs activités ludiques sont proposées dans chaque séquence pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Tout en attirant l'attention des apprenants et leur donner l'envie de lire, les images qui accompagnent ces textes peuvent apporter plus d'informations sur les sujets dont on parle ou sur les lieux, les circonstances et les personnages de l'histoire.

A travers l'analyse des différents supports et activités proposées, nous avons constaté que l'apprentissage de la lecture suit, dans ce manuel, trois grandes phases : « Je prépare ma lecture », « Je lis et je comprends » et « Je lis à haute voix ».

La première étape (*Je prépare ma lecture*) est un moment qui précède la lecture ; l'objectif étant la préparation des apprenants à la lecture du texte en s'appuyant généralement sur des images. Dans cette étape, on assure aux apprenants la découverte d'une ou deux phrases présentées généralement dans une étiquette bleue. Ces illustrations en couleur sont choisies pour accrocher l'attention des élèves et les inciter à anticiper le thème et à émettre des hypothèses de lecture.

La deuxième phase vise à aider les apprenants à s'appropriier des mots et des expressions déjà entendus dans la phase préparatoire de pré-lecture. Ces textes, illustrés par une ou deux vignettes en couleurs, sont accompagnés de questions d'aide à la compréhension. Après la lecture expressive et magistrale du texte par l'enseignant, l'apprenant sera invité à faire une lecture silencieuse afin de saisir le sens exact.

La dernière phase de lecture est réservée à la lecture à haute voix en vue de permettre aux apprenants de lire progressivement des mots, des expressions et des phrases courtes. Cette étape représente également pour l'enseignant une excellente occasion pour une évaluation de la lecture. D'autres activités de lecture sont proposées dans le but de faire un entraînement syllabique rigoureux et de développer la sensibilité, la discrimination visuelle et auditive, la mémoire auditive et la conscience phonémique des apprenants.

Cette démarche progressive de la lecture permet à l'enseignant d'agir pour amoindrir les difficultés d'apprentissage de la lecture, du langage écrit, et plus particulièrement, des difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise des règles d'orthographe chez les jeunes apprenants. L'ensemble de ces stations pédagogiques et des activités proposées représentent des contextes qui déterminent les tâches que l'apprenant aura à accomplir.

Les textes de lecture (Ma nouvelle école p. 11, C'est mardi p. 19, Mes activités p. 27) proposés dans le cadre de la première séquence du premier projet sont des textes courts à dominante descriptive. Ces documents ont été mis à la disposition des apprenants pour leur permettre d'assimiler les phonèmes, d'identifier les mots sous leur forme écrite et de repérer des mots clefs. Dans ces supports, les apprenants peuvent saisir les relations de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes qui existent entre l'écrit et l'oral, d'une part, et reproduire les différentes graphies d'un mot, de l'autre.

Les jeux de mots qui accompagnent ces textes peuvent avoir un effet significatif sur les apprentissages des apprenants. Ces derniers procèdent par essais/ajustements au cours de l'action afin de composer des mots et des phrases. D'une part, ces jeux de lecture consistent à identifier et à nommer les lettres (A – o – i – a – u – A – u – a – U – o – n – v), à compter les mêmes lettres (i – u – l – l – u – i – a – L – I – U) et à montrer les étiquettes qui contiennent les lettres « n » et « m » (*MAMAN*, *numéro*, *matelas*, *dé*, *Mila*, *Nadia*, *DOMINO*, *mur*, *natte*, *tétine*). D'autre part, les participants peuvent apprendre à relire les mêmes mots présentés dans trois étiquettes (*livre*, *image*, *carnet*), (*livre*, *image*, *carnet*), (*LIVRE*, *IMAGE*, *CARNET*). Ils sont invités également à relier chaque lettre (a, i, m, n) au mot qui contient la même lettre (*livre*, *gomme*, *arbre*, *école*, *note*, *numéro*), à mettre les lettres (m-n-i-a-a) dans un ordre pour

retrouver un prénom. Ces tâches ludiques représentent des moments où se conjuguent à la fois le respect des règles et la liberté d'action en conduisant les apprenants à maîtriser l'emplacement des lettres dans un mot.

Les participants à ces jeux peuvent segmenter de manière ludique les mots en syllabes (*chat, canari, vache, crocodile*) en montrant le bon chiffre (1, 2, 3,4) et mettre les lettres (t-t-o-e-a-m) dans l'ordre pour retrouver un mot connu. Ils sont invités à reconnaître et à vérifier la prononciation et la graphie de certains mots et expressions et à séparer les mots pour exercer une vigilance orthographique. Ils sont appelés également à mettre dans l'ordre les lettres données dans un tableau pour former des mots (jours de la semaine). En d'autres termes, ces micro-tâches ludiques à accomplir peuvent faciliter non seulement la découverte du principe alphabétique de la langue française mais également la maîtrise du code écrit et la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes.

Les jeux de lecture qui accompagnent les textes figurant dans le deuxième projet (En ville p. 35, En voiture p. 43, La circulation p. 51) consistent à identifier les lettres de l'alphabet et les mots écrits, à repérer les syllabes semblables et à souligner certaines lettres ou certains mots. La tâche de chaque apprenant est de changer la première lettre pour retrouver d'autres mots ( la bouche, la -ouche, la -ouche), de compléter par les lettres (bl, br) pour retrouver les mots ( du -é, un ar—e, une ta—e un tim—e, une -ioche) qui correspondent aux images, de remettre les syllabes en ordre pour former des mots ( roir- ti, re-vi-na, ri-ne-fa, fe-tre-nê) et de relier les phrases aux images. Ces jeux ont été proposés pour habituer les apprenants à prendre leurs propres décisions et à lire des mots et des phrases.

D'autres activités ludiques sont proposées en vue d'amener les apprenants à découper la chaîne écrite en une suite ordonnée d'éléments (mot, groupe de mots, phrases) et à identifier le nombre de phrases et les répliques des interlocuteurs en s'appuyant sur la ponctuation dans un énoncé. Ces jeux de lecture représentent des situations de recherche active permettant à l'apprenant d'être attentif au fait que la maîtrise du principe alphabétique ne suffit pas pour identifier les mots. L'exploitation répétitive de ces jeux de lecture favorise la mémorisation à long terme.

Les règles et les consignes données représentent non seulement les obstacles dynamiques mais aussi les relations entre les joueurs et le cadre de l'activité ludique.

Ces règles définissent le cadre légitime dans lequel se déroulent chaque action, les différentes parties et le rôle des apprenants-joueurs. C'est la règle qui détermine la décision ; elle permet au joueur d'agir et de procéder de telle manière.

Par le biais des textes à caractère ludique proposés dans le troisième projet (Les moineaux p. 59, Les fruits p. 67, L'oranger p. 75), l'enseignant peut inviter ses apprenants à émettre des hypothèses de sens à partir des éléments para-textuels comme le titre et le nom de l'auteur et à repérer le thème général à partir des expressions ou des mots employés. Les élèves peuvent accéder au sens global d'un énoncé.

Les jeux de mots proposés favorisent l'acquisition des mécanismes indispensables à l'apprentissage de la lecture ; les participants apprennent à se rendre compte de toutes les combinaisons possibles du français et des différentes variations phonologiques tout en développant leurs capacités de discrimination orale, de reproduction des phonèmes et d'identification des mots. Dans ces jeux de lecture, les apprenants sont invités à lire à haute voix une suite de mots correspondant aux images (*un pamplemousse, un gland, une plante, une dent, trente, quarante*), à décomposer et à recomposer les mots ( ni-----che, bi-----che, che-----val, che---veu, va----che), à lire des mots en faisant attention à la direction des flèches et à compléter les phrases par des noms en s'appuyant sur des images. L'objectif étant d'amener les élèves à se familiariser avec les mots usuels en reproduisant aisément des mots et des phrases.

Ces jeux n'existent qu'à travers ceux qui y participent. L'action ludique consiste non seulement à respecter un système de règles et à préparer un matériel ludique mais aussi à « *accepter de pénétrer dans un monde, le monde ludique, où il n'y a de jeu possible que si chacun respecte les règles.*»<sup>20</sup> Les consignes données consistent en un ensemble de règles définies qui déterminent la conduite de l'apprenant-joueur de manière impérative.

Dans les activités de lecture qui accompagnent ces textes (C'est l'heure de la toilette p. 83, C'est la nuit p. 91, Le trésor de Josig p. 99), les apprenants sont appelés à lire par paire afin de comprendre qu'aux phonies correspondent des graphies plus ou moins régulières, et que de nombreux mots ne se prononcent pas comme on les écrit et inversement. D'un côté, les participants peuvent aborder la lecture en douceur en

---

<sup>20</sup> VIAL J., *Jeu et éducation, les ludothèques*, Ed. PUF, Paris, 1981, p. 42.

apprenant à lire correctement et à haute voix les différentes phrases correspondant aux images. De l'autre, ils apprennent à trouver le contraire du mot souligné et à lire l'heure en se basant sur des images, et à remettre en ordre les images en les numérotant sur son cahier.

Ces jeux ont été proposés afin d'amener les apprenants à reconnaître l'emplacement des mots dans une phrase. Ils apprennent à compléter des phrases en s'appuyant sur des images, à construire des mots et à compléter des phrases avec des mots de leur choix. C'est en jouant avec les lettres que les apprenants-joueurs peuvent parvenir à mémoriser, à trier, à classer et à analyser la composition des mots. Ces situations ludiques peuvent inciter les apprenants à choisir les mots qui servent à communiquer et à mémoriser les différentes formes orthographiques.

Cependant, la majorité des textes ont été choisis pour des raisons linguistiques en vue de faire acquérir des structures et des rudiments de la langue cible. Les textes à proposer doivent être non seulement des modèles linguistiques mais aussi des modèles de communication porteurs de sens culturel. La rencontre avec les textes est un moyen pour apprendre aux élèves à communiquer dans et avec le texte tout en donnant une place aux apprentissages culturels, car enseigner à comprendre signifierait permettre aux apprenants d'accéder aux informations et aux éléments culturels contenus dans ces textes. Les textes proposés restent encore centrés sur des éléments linguistiques négligeant la dimension culturelle.

Ce serait donc une erreur grave de penser que l'apprenant est incapable de comprendre un texte que si on lui apprend les mots et les structures nécessaires. Ces apprenants disposent et développent des aptitudes cognitives particulières telles que les possibilités d'analyse, d'inférence et de mise en relation. Dans ce sens, enseigner à comprendre, c'est apprendre aux apprenants à exploiter les facultés dont ils disposent pour comprendre un texte.

De plus, les activités de lecture qui accompagnent les textes ne permettent pas aux apprenants de repérer des indices dans les textes adoptés, d'établir des liens, d'approfondir et de guider leur lecture. Il revient à l'enseignant de diversifier les activités en exploitant le texte de départ ; il peut leur donner les moyens nécessaires afin d'établir des liens entre les différentes parties du texte, de comprendre le message contenu dans ces textes et d'accéder au sens.

#### **II.2.2.1.4. L'atelier d'écriture ludique : une situations-problème pour agir et interagir**

L'atelier d'écriture constitue une partie importante des contenus présents dans le manuel de la 3<sup>e</sup> A.P. Ces activités ont une visée communicative, elles favorisent la maîtrise des gestes d'écriture et l'interaction entre les apprenants tout en suscitant leur besoin d'élargir leur façon d'aborder l'écriture comme le confirme Cuq : « *L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction.* »<sup>21</sup>

Le premier atelier d'écriture proposé (p. 14) dans la première séquence représente une activité libre dans laquelle l'apprenant-joueur peut s'engager librement, sans obligation ni contrainte de manière à développer sa créativité. Cet atelier consiste à réaliser un imagier thématique sur l'école. Il constitue une situation-problème nouvelle dans laquelle l'apprenant présente la nouvelle école à sa sœur. L'apprenant peut recourir à sa boîte à outils et utiliser les couleurs pour dessiner sa nouvelle école, la cantine et la bibliothèque sur une grande feuille. Au terme de l'activité, l'apprenant sera invité à recopier correctement sous son dessin le titre suivant : *Ma nouvelle école.*

Le deuxième atelier proposé (p. 22) dans le cadre du premier projet s'inscrit dans la continuité du premier atelier. Les jeunes apprenants sont invités à mettre à jour le fichier des prénoms des apprenants de la classe à l'occasion de la visite du médecin. D'abord, l'apprenant doit joindre correctement l'étiquette du prénom à chaque photo. Ensuite, l'enseignant peut inviter ses apprenants à lire à haute voix les prénoms tout en leur montrant comment utiliser les présentateurs « *C'est, Voici* ». Enfin, les apprenants doivent titrer le fichier en copiant la phrase suivante : *Mes camarades de classe.* Le plaisir d'accomplir les différentes tâches ludiques constitue la clé de réussite de toutes ces tâches ludiques. L'apprenant joue car il aime jouer ; c'est ce qui lui procure le plus grand plaisir. Pour cette raison, un jeu « *n'a de sens que s'il répond aux besoins du joueur.* »<sup>22</sup>

Dans le troisième atelier (p. 30) proposé dans le cadre de ce projet, la tâche des apprenants est de recopier correctement l'emploi du temps taché au moment de faire

---

<sup>21</sup> CUQ J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International/ Asdifle, Paris, 2003, p. 27.

<sup>22</sup> VIAL J., op. cit., p. 93.



les devoirs. Pour compléter l'emploi de temps et vérifier la correction du travail, les apprenants peuvent se référer à la liste des mots. Les apprenants peuvent titrer l'emploi de temps en copiant la phrase : *Mon métier d'école*.

Ces ateliers sont conçus de telle manière en vue d'assurer un moment d'égarement libérateur permettant aux apprenants de s'y investir corps et esprit selon leur rythme et leurs plaisirs. Travailler en atelier, c'est s'adonner tout entier à une activité pour en retirer un plaisir intrinsèque comme le souligne Henriot : « *Chaque joueur joue pour se procurer le plaisir spécifique de son jeu.* »<sup>23</sup> Les participants sont invités dans ces situations à accomplir des tâches ludiques en respectant les règles du jeu ; ils peuvent rassembler les trois produits réalisés dans le cadre de ce projet et les présenter aux camarades de l'école.

Les ateliers d'écriture du deuxième projet portent sur le thème de la sécurité routière. Le premier atelier est intitulé (Je suis piéton, p. 38). L'objectif visé étant d'apprendre aux apprenants à demander et à donner des informations. Il s'agit de réaliser une affiche portant sur le respect des consignes de la sécurité routière. La tâche des apprenants est de compléter la comptine en s'appuyant sur la boîte à outils. Les apprenants peuvent reprendre la lecture et répéter le refrain (*C'est plus sûr*) en complétant la comptine par les mots retrouvés. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants dans le choix des images afin d'illustrer l'affiche. L'enseignant peut apporter également les corrections nécessaires pendant que les apprenants-joueurs recopient la comptine sur l'affiche.

L'atelier d'écriture proposé (p. 46) dans la deuxième séquence s'inscrit dans le cadre de la journée nationale de la sécurité routière. A cette occasion, les apprenants peuvent y contribuer en présentant des affiches et des dépliants. Après avoir écouté l'ensemble des consignes lues par l'enseignant, chaque apprenant est appelé à identifier une série de consignes de sécurité routière en levant la main pour répondre positivement ou en croisant les bras pour répondre négativement. L'enseignant peut inviter chaque apprenant à lire à haute voix l'ensemble des consignes retrouvées tout en pointant son doigt vers une consigne accrochée au tableau ; les participants peuvent relier chaque consigne à une image ; chaque apprenant peut recopier sa consigne préférée et l'illustrer par un dessin qui convient.

---

<sup>23</sup> HENRIOT J. (01), op. cit., p. 181.

Dans le troisième atelier (p. 54) proposé dans le cadre du deuxième projet, il est demandé aux apprenants de découper des consignes et des panneaux et de remettre les découpages dans l'ordre afin de transmettre des messages. En se référant à la boîte à outils, l'apprenant est invité à lier chaque consigne à son panneau. L'enseignant peut demander aux apprenants de repérer le panneau qui manque en faisant un geste de la main. L'apprenant peut ensuite donner un titre à son affiche et la présenter à ses camarades. L'accomplissement de ces tâches ludiques est un acte qui n'est pas fondé sur la récompense mais sur une tendance spontanée et un désir soudain de participer et de faire quelque chose. Dans ce sens, cet atelier ludique n'est pas seulement un espace de liberté mais aussi de gratuité. Cette dernière « *constitue son caractère le plus apparent. Elle en marque la hauteur, la dignité.* »<sup>24</sup>

Le premier atelier (p. 62) proposé dans le troisième projet vise la réalisation d'une fiche technique d'un arbre fruitier à l'occasion de la journée mondiale de l'arbre (le 21 mars). Les apprenants se trouvent face à une situation-problème. Afin d'éviter le dessèchement de certaines plantes du coin vert durant l'absence des apprenants, ces derniers doivent choisir parmi les suggestions données la solution convenable. Chaque apprenant doit ensuite dessiner un arbre de son choix et coller l'étiquette qui porte le nom de l'arbre à côté du dessin.

Dans le deuxième atelier (p. 70), la tâche des apprenants est de décrire un fruit ou un légume (forme, couleur, goût, etc.) Ensuite, ils doivent remplir la liste des achats quotidiens (légumes, fruits, viande et laitage). Chaque apprenant doit choisir dans la liste proposée le nom d'un fruit ou d'un légume, le recopier sur une étiquette et la coller sur la fiche cartonnée.

Le dernier atelier (p. 78) du troisième projet a pour but de réaliser une fiche technique d'un cerisier et l'exposer dans le coin vert de la classe. Afin d'aboutir à la réalisation de ce produit, chaque apprenant peut joindre chaque fiche à son illustration et recopier correctement la fiche technique d'un cerisier ainsi que la date de son exposition. Ce droit de choisir permet à l'apprenant-joueur de jouir de la plus grande liberté d'action, de se sentir libre de savourer ces moments d'émotivité et de gratuité et d'assumer pleinement son rôle.

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 183.

Dans le premier atelier (p. 86) du dernier projet, l'apprenant sera amené à concevoir et à produire des dépliants d'information pour sensibiliser ses camarades à la préservation de l'environnement. Chaque apprenant doit sélectionner le titre qui correspond aux phrases écrites au tableau, écrire le contraire des trois phrases et leur donner un titre adéquat. Afin de finaliser les différents travaux, les participants peuvent recopier les titres et les différentes phrases sur les dépliants.

Le deuxième atelier d'écriture (p. 94) proposé dans le cadre du dernier projet porte sur le thème de la préservation de l'environnement. La tâche à accomplir consiste à joindre chaque image à la phrase adéquate afin de sensibiliser les apprenants à entreprendre des actions concrètes. De plus, chaque apprenant est invité à compléter les phrases du tableau dessiné sur le dépliant.

Dans le dernier atelier (p. 102) figurant dans le dernier projet, l'apprenant est invité à rédiger un menu en suivant le modèle proposé ; il peut ensuite donner un titre à ce menu et recopier le travail réalisé sur le dépliant. Le travail sera affiché dans la classe en vue de le présenter aux camarades.

L'introduction de ces ateliers transforme la classe en une micro-société et l'enseignement/apprentissage en une micro-entreprise. Chaque apprenant agit individuellement ou en groupe et adopte un comportement responsable et citoyen afin de préserver l'environnement et mieux appréhender le monde. D'une part, ces activités ludiques permettent aux apprenants non seulement de copier et d'écrire des phrases et des énoncés mais aussi de développer leurs capacités à participer davantage et à coopérer avec d'autres apprenants en vue d'aboutir à une production finale. D'autre part, elles offrent à l'enseignant l'occasion d'évaluer les acquis des apprenants.

#### **II.2.2.2. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 4<sup>e</sup> A.P.**

Le tableau ci-dessous donne un aperçu sur les types d'activités ludiques proposées et les objectifs visés dans le manuel de la 4<sup>e</sup> AP :

<b>Types d'activités ludiques</b>	<b>Nombre d'activités</b>	<b>Objectifs visés</b>
<b>Textes ludiques à oraliser</b>	<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire le sens d'un message oral en réception à partir de l'intonation.</li> <li>- Développer une attitude d'écoute sélective pour repérer les actions et les événements importants d'une histoire.</li> <li>- Développer des compétences auditives et des qualités d'expression tout en apprenant à identifier les actes de parole.</li> <li>- Etendre ses connaissances lexicales et prendre conscience des stratégies de compréhension.</li> </ul>
<b>Poèmes / chansons</b>	<b>15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser dans une situation de communication orale des actes de parole pertinents (demander quelque chose, demander la permission, etc.)</li> <li>- Identifier un poème ou une comptine.</li> <li>- Repérer les vers et les rimes et compter le nombre de strophes et de phrases qui composent une strophe et le nombre de syllabes qui composent le vers.</li> <li>- Identifier les sons et mesurer le rythme dans un poème.</li> </ul>
<b>Textes à caractère ludique</b>	<b>09</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer des stratégies transférables pour comprendre un discours oral ou écrit.</li> <li>- Identifier des éléments périphériques d'un texte pour émettre des hypothèses de sens.</li> <li>- Repérer les personnages et les moments qui composent l'histoire.</li> <li>- Faire la différence entre les différents textes (annonce, invitation, etc.)</li> </ul>
<b>Devinettes, charades et mots croisés</b>	<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des stratégies individuelles de compréhension.</li> <li>- Résoudre des problèmes en exécutant des tâches.</li> <li>- Elaborer des stratégies en construisant des fictions.</li> <li>- Utiliser la langue de façon naturelle dans une situation de communication de plus en plus authentique.</li> </ul>

<b>Ecriture de contes et de poèmes</b>	<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des connaissances et produire des textes de genres divers.</li> <li>- Réutiliser les mots et les expressions nouvellement appris et de produire des écrits.</li> <li>- Stimuler l'imagination des apprenants et encourager la résolution de problèmes.</li> <li>- Apprendre à réorganiser un texte décomposé, à reformuler et à produire un tout nouveau texte individuellement ou en groupes.</li> </ul>
<b>Ecriture d'annonce, de carte d'invitation et d'affiche</b>	<b>03</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduire des énoncés, de courts écrits pertinents par rapport à la visée et au destinataire (carte postale, carte d'invitation, etc.)</li> <li>- Utiliser les éléments et les structures lexicaux déjà abordés, ils peuvent mobiliser des acquis portant sur le genre d'écrit à produire afin d'écrire différents types de message.</li> </ul>
<b>Total des activités ludiques recensées</b>	<b>45</b>	

**Tableau n°10 : Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés (manuel de la 4<sup>e</sup> AP)**

### **II.2.2.2.1. Oralisation des contes et jeux de sons : des situations pour développer des stratégies de compréhension**

Il est à noter que les documents proposés sont entièrement des textes à oraliser. La dimension ludique de l'oralisation des contes peut amener les apprenants à retenir des informations et à construire du sens à partir d'un message oral en réception. Les apprenants peuvent prendre appui sur les images, les éléments para-textuels et les gestes de l'enseignant pour accéder au sens et améliorer leur compréhension orale. Cette activité *« consiste à faire la lecture orale d'un écrit ; elle procède donc d'un acte de parole reposant sur un acte d'écriture antérieur. L'acte second et l'acte premier peuvent être accomplis par la même personne (cas du professeur qui écrit et dit son cours, de l'avocat qui écrit et dit sa plaidoirie, ...) ou par des personnes*

*différentes (cas de l'élève qui récite un poème...").* »<sup>25</sup> Dans ces activités, l'enseignant doit adapter le débit de parole au niveau et aux besoins des apprenants afin de les conduire à identifier et à réaliser des actes de parole, car la lecture offerte « *implique en outre que celui qui oralise prenne en considération l'intérêt que peut avoir le destinataire pour le contenu ou pour la forme de l'écrit dont il fait la lecture.* »<sup>26</sup>

D'abord, les textes de lecture qui se trouvent dans le premier projet didactique (Mademoiselle Craie en Tête p. 16, Quand la terre tourne p. 30, La photo de classe p. 44) visent le développement d'une attitude d'écoute sélective chez les apprenants en les amenant à lire, à raconter et à inventer des contes. L'intention didactique est d'amener chaque apprenant non seulement à exercer sa vigilance et à construire des compétences auditives mais aussi à développer des qualités d'expression en donnant des renseignements sur une personne (*Je m'appelle Amine, Je suis dans la classe de Mademoiselle..., C'est une maîtresse très gentille...Elle aime les sciences, elle se promène dans une voiture magique, etc.*) Ils peuvent également apprendre à donner des renseignements sur des événements (*C'est un tremblement de terre, C'est le matin, La maison se met à trembler, Les fenêtres grincent, Les gens sortent dans la rue, etc.*), et à donner des ordres et des conseils (*Mettez-vous en place les enfants ! Tu peux porter ce chapeau pointu. Mange ton gâteau ! Viens ce soir il y aura des jeux sportifs.*)

Les activités qui accompagnent ces supports pourraient permettre aux apprenants de repérer un message par l'intonation. D'une part, les différentes tâches à accomplir peuvent conduire les apprenants à construire le sens d'un message à partir de l'intonation et à donner des renseignements sur une personne. D'autre part, les participants peuvent apprendre à demander des renseignements sur un événement, à repérer les actions et les événements importants et à réaliser des actes de parole en donnant des ordres et des conseils.

Les questions données afin de guider la compréhension peuvent conduire les apprenants à identifier les unités linguistiques ainsi que les éléments qui constituent une situation de communication. Ces contes peuvent être considérés comme des supports de communication susceptibles de faciliter les échanges en invitant les apprenants à donner des renseignements sur un personnage et à raconter des histoires

---

<sup>25</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, *Apprendre à lire - Lecture à haute voix et compréhension*, 2008, p. 05.

<sup>26</sup> Ibid., p. 06.

vécues. Les apprenants sont appelés à repérer les mots, les expressions et les répliques dans un dialogue, à identifier les personnages, leurs paroles et leurs sentiments, les pauses et le nombre de phrases dans un texte et à relater oralement leurs expériences vécues en prononçant et en articulant correctement les phrases.

Les activités ludiques, destinées à la prononciation, présentent non seulement une base efficace à l'acquisition du système phonologique et prosodique, mais aussi un espace pour exercer des prises de décision. Elles consistent à identifier la prononciation des sons écrits en vert (**cl**asse, maît**re**sse, se **pr**omener et **tr**ès), à repérer les mots qui contiennent les sons [kr] [tr] [kl] [pl]. Il s'agit également de lire les mots (*un titre, un travail, une préparation, un crayon, écriture, un glaçon, un drap, le prix, un crayon, une glace*) et les classer en liste (tr, pr, cr, gl, dr), de retrouver dans le texte écouté (*Le secret de la maison* p. 18) d'autres mots et les classer dans un tableau (cl, cr, gl, gr, fl, fr, tr, dr, pr).

Les jeux de sons qui accompagnent le texte (*Quand la terre bouge !*) consistent à entourer les lettres qui forment le son [s], à repérer dans le texte écouté les mots qui contiennent les sons [s] et [z] et à entourer les lettres (k, c, qu) qui forment le son [k]. Les tâches à accomplir étant de faire le tri de mots et la distinction entre les différents phonèmes pour les classer selon un critère phonologique. Les apprenants doivent savoir identifier les phonèmes voisins et les sons dans une chaîne sonore, d'une part, et établir la connexion entre les sons et leur transcription graphique, de l'autre.

Les textes proposés dans le deuxième projet, intitulé « *Lire et écrire des textes différents* », sont des textes narratifs adaptés au niveau des apprenants. Par le biais de l'exploitation de ces textes, les apprenants peuvent étendre leurs connaissances lexicales et prendre conscience des stratégies de compréhension, et comme le confirme Umberto Eco : « *Lire un récit signifie jouer à un jeu par lequel on apprend à donner du sens à l'immensité des choses qui se sont produites, se produisent et se produiront dans le monde réel.* »<sup>27</sup> Les apprenants peuvent repérer la formule d'ouverture et de clôture, les mots et les expressions qui aident à identifier les personnages et le cadre spatial et temporel du récit. Ils peuvent avancer des hypothèses afin de comprendre l'histoire. Les images qui accompagnent ces textes peuvent aider les apprenants à comprendre ce que disent les personnages.

---

<sup>27</sup> ECO U., *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Ed. Grasset, Paris, 1996, p. 117.

Les textes (Au parc zoologique p. 62, Questions / réponses p. 76, Au parc zoologique « suite » p. 90) ont été proposés afin d'amener les apprenants à réaliser des actes de parole tout en parlant de leur école, leur quartier et leur maison. D'un côté, les différentes activités proposées consistent à repérer les indices d'un message oral, à exprimer une quantité (*Yasmina a apporté un peu de fromage et de galette, Amine a apporté des dattes et du pain, L'institutrice a distribué quelques bonbons et de l'eau, Ils ont vu beaucoup d'animaux*) et à restituer oralement l'histoire racontée. D'autre part, les apprenants doivent identifier les différents interlocuteurs dans un dialogue (Qui parle ? A qui ?), les différentes questions et répliques, les sensations exprimées par les différents personnages (*J'ai froid, Mes yeux me piquent, J'ai mal aux dents, J'ai faim*).

Les questions formulées afin de guider la compréhension peuvent amener l'apprenant à identifier dans un texte écouté les mots et les expressions qui lui permettent de trouver le cadre spatio-temporel et à se situer dans l'espace (*Vous pouvez nous dire où trouver la cage aux lions, Traversez la place, Prenez la première allée à droite, Avancez tout droit, Tournez à gauche*). Elles contribuent à développer les capacités des apprenants à chercher des informations et à répondre oralement aux questions posées. L'enseignant peut inviter ses apprenants à reconstruire oralement les phrases du texte et à raconter de manière collective tout en imaginant la suite de cette histoire.

Les différentes activités ludiques qui suivent ces textes permettent aux apprenants d'apprendre le système graphique en soulignant toutes les lettres ou les combinaisons de lettres. Il est question pour l'apprenant de retrouver les mots qui contiennent le son [œ], d'entourer les lettres qui forment le son [Ë], de nommer les objets dont les sons contiennent le son [k] et de trouver d'autres mots avec le son [Ë] (in, im, ain, aim, ein, ien). Dans ces jeux, les apprenants sont amenés à repérer le son répété, à réécouter le texte pour repérer d'autres mots ayant le même son et à trouver d'autres mots avec le son [ε] (è, e, ai, ei). Dans la troisième catégorie de jeu, les apprenants sont appelés à entourer les lettres qui forment le son [j] (ei, ia), à compléter les mots (fami..., un faut..., la van... ; des cra...ons, le ra...on) avec (i, y, ill, ille, eil) et à trouver d'autres mots avec le son [j] (i, y, ill, eil, euille). Dans ces activités, les apprenants-joueurs se trouvent face à des décisions à prendre.



## II.2.2.2.2. Les poèmes et les comptines : des outils adaptés aux rythmes d'apprentissage des apprenants

L'enjeu essentiel des poèmes et des comptines proposées dans le troisième projet est de guider les élèves dans la lecture et l'écriture de ce genre de documents. Dans l'activité intitulée (Donne-moi p, 108), on vise à conduire les apprenants à demander quelque chose, à demander la permission ou à demander le temps qu'il fait ; ce sont les actes de paroles sélectionnés dans le programme. Proposer ce genre de documents permet d'exposer les apprenants à des contextes authentiques en les sensibilisant à la prosodie. Un deuxième objectif est de permettre également aux apprenants d'identifier un poème ou une comptine et de repérer les vers et les rimes.

Dans cette activité, les apprenants sont amenés à répéter les deux phrases de la comptine sans se tromper (*Donne-moi de l'eau, s'il te plaît, pour arroser les plantes. Donne-moi du vent, je te prie, pour chasser les grandes nuages.*) Ils sont invités également à construire des phrases sur le modèle proposé tout en frappant dans les mains pour demander quelque chose (*des crayons de couleurs..., le livre de lecture..., l'ardoise et la craie...*). Ils peuvent repérer le son qui se répète, repérer tous les mots qui contiennent le son [ã], entourer les lettres qui forment le son [ã] et écrire les mots qui contiennent le son [ã] dans la liste suivante (*Il vient- Il vend- C'est bien- J'ai mal aux dents- C'est le printemps- Dimanche prochain, il prend des vacances.*) Ils sont invités également à trouver les mots qui contiennent le son [ã] (ant, am, en, em, ans, ent).

Il convient de remarquer également que l'introduction des poèmes (La pendule, La lune, L'eau, p. 110, Saison d'automne p. 114) a pour but d'apprendre aux apprenants à dénombrer les strophes et les phrases qui composent une strophe et à décomposer le vers en syllabes. Ces supports constituent une occasion par excellence pour amener les apprenants à oraliser les trois poèmes, à mesurer le rythme tout en repérant le son [ã] (em, en, an, am). Les participants sont amenés à repérer dans chaque paire de mots un mot contenu dans les poèmes (*douce / pouce, court / cour, offre / coffre, planche / branche*), à réécrire la première strophe du poème «*La pendule* » en suivant un modèle (*tu es la pendule, tic !...*) et à réécrire le texte sous forme de comptine et les phrases en petits poèmes.

Les apprenants sont appelés également à relire la première strophe dans une comptine et à compter les syllabes dans chaque vers en frappant dans les mains, à entourer en rouge les lettres qui se prononcent de la même manière et à compléter chaque mot par (en, an, am, em). Les élèves apprennent à repérer le son qui revient à la fin des vers, à compléter la comptine avec les vers donnés, à réciter le poème et à bien marquer le rythme en frappant des mains.

Les documents (La chanson du rayon de lune p. 122, Les quatre éléments p. 126) ainsi que les activités de lecture et les tâches ludiques à accomplir visent à conduire les apprenants à identifier les rimes qui reviennent dans ces poèmes et les signes de ponctuation en apprenant à respecter les pauses.

Les apprenants sont amenés à associer chaque mot (*le soleil, la neige, la pluie*) à son expression (*Un manteau blanc, L'eau du ciel, L'astre du jour*), à observer des pauses dans la lecture d'un poème suivant les signes de ponctuation, à retrouver les signes de ponctuation et les entourer en utilisant des couleurs. D'une part, ils peuvent recopier et compléter le poème par les points de ponctuation qui manquent puis lire à haute voix la comptine au rythme de la ponctuation. D'autre part, ils repèrent le verbe qui se répète, complètent le poème en cherchant parmi les phrases proposées celle qui convient et complètent le poème en proposant un mot.

Le poème (Le jeu des mots, p. 134) de Pierre ainsi que les tâches ludiques à accomplir portent sur la formation des mots ; les apprenants sont invités à identifier les mots qui sont formés à partir du même radical et les classer en deux catégories (poète, poêle, poème, poing, poésie, poétesse, point et pâle). Les apprenants sont appelés à changer les syllabes et les lettres dans un mot afin d'obtenir d'autres mots. Il est question de retrouver également dans la liste proposée les mots qui sont formés à partir du même radical, de trouver le mot qui n'est pas de la même famille (*neige, neiger, nager, neigeux/chien, chienne, chiot, chic*), de classer les mots en deux familles et les réécrire en deux colonnes (*froid, permission, froidure, permis, froide, permettre*). Les participants doivent repérer la partie du mot qui change et classer les mots dans un tableau à partir du mot de base.

A cette occasion, les apprenants-joueurs peuvent jouer avec les mots en changeant une ou plusieurs lettres dans les mots (*le bain, la main*) ou en changeant de place les lettres d'un mot (*anagramme*) pour obtenir le mot juste (*un chien, une niche*).

Ils peuvent également retrouver les mots de la même famille dans le poème proposé en identifiant la syllabe qui a changé. Ils sont appelés à choisir le mot juste dans la liste proposée et à réécrire le texte : *La (fille / bille) du (bois / roi) sort du château. Elle arrive au village et elle se mêle à la (poule / foule) qui attend sur la place / glace du village.* La dernière tâche ludique consiste à déplacer les lettres dans les mots soulignés pour obtenir le mot juste ou de nouveaux mots : *C'est la première fois qu'il prend le train à la rage / La maîtresse nous a demandé d'apporter des magies / Abanna est une ville à l'Est de l'Algérie.*

### **II.2.2.2.3. Du texte à caractère ludique aux jeux de lecture : pour la co-construction du sens**

Nous constatons également qu'au primaire, les supports proposés pour travailler la lecture et la compréhension de l'écrit sont majoritairement des textes à caractère ludique.

Les contes donnés dans le premier projet (Dans la forêt amazonienne p. 22, La voiture du fantôme p. 32, Le crocodile va-t-il manger le chasseur p. 36, Le corbeau sauvera-t-il ses petits ? p. 46, Où se trouve Amine à son réveil ? p. 50) constituent des outils ludiques de connaissances nécessaires à la construction des savoirs de base tout en respectant les rythmes d'apprentissage des apprenants, car comme le dit Umberto Eco : « *Se promener dans un monde narratif a la même fonction que le jeu pour un enfant* »<sup>28</sup> L'enseignant peut conduire les apprenants à développer, de manière graduelle, des stratégies transférables pour comprendre un discours oral ou écrit en langue vivante.

Les questions proposées constituent un outil efficace pour amener les apprenants à émettre des hypothèses de sens à partir des éléments périphériques d'un texte (titre, source, auteur, illustration, ponctuation, etc.) Ces questions jouent un rôle important dans le guidage des apprentissages et dans la co-construction du sens par les apprenants. Ces derniers apprennent à repérer les personnages, leurs actions, les mots et les expressions qui font avancer l'histoire. Ces questions s'avèrent très importantes, car elles facilitent l'identification des moments qui composent l'histoire à partir des mots et des expressions introduisant chaque situation.

---

<sup>28</sup> Ibid., p. 117.

La lecture/compréhension de ces textes dépend des représentations des apprenants et de leur degré de fréquentation des différents textes au sein de la classe ou dans leurs environnements sociaux et familiaux. Les activités de lecture proposées visent à amener les apprenants à manipuler les structures syntaxiques et orthographiques pour les réinvestir dans les ateliers d'écriture. De plus, ces activités permettent aux apprenants de maîtriser les graphèmes de la langue française, les signes de ponctuation et les pronoms de personnes.

Dans ces activités, les apprenants peuvent apprendre à identifier les différents interlocuteurs dans un dialogue à partir des verbes introducteurs et des signes de ponctuation utilisés en montrant le personnage qui parle. Il est question pour l'apprenant d'émettre des hypothèses de sens à partir d'un certain nombre d'éléments textuels, et de repérer les différents moments d'un récit à l'aide des connecteurs logiques.

Les jeux de sons et de lecture proposés consistent à lire les mots (*clé, coffre, grande globe, fleuve, promeneur, crocodile, trouver, vendre entrer*) et les classer dans la bonne colonne (*cl, cr, gl, gr, fl, fr, tr, dr, pr*), à lire les mots et séparer les syllabes d'un trait (*globe, retrouver, endroit, barque, fourmi, crocodile*), à combiner les syllabes mélangées afin de trouver le mot correct et à combiner les syllabes (*cro, cor, di, cou, co, le, re, ti*) afin de trouver le nom d'un animal. Les apprenants sont appelés également à réécrire devant chaque nom (*coffre, automobile, course*) son explication en s'appuyant sur des images (*marcher vite, meuble pour ranger les objets, voiture tirée par un moteur*), à entourer en rouge les lettres qui se prononcent [s] et en bleu les lettres qui se prononcent [z] et à remettre les parties de l'histoire dans l'ordre en s'appuyant sur des mots outils. Dans ces situations, les apprenants-joueurs sont appelés à effectuer des choix.

Les trois textes qui figurent dans le deuxième projet (L'annonce p. 64, le chat perdu p. 68, Au parc d'attraction p.78, Un déguisement magnifique p. 82 Je suis célèbre p. 92, Mon frère passe à la télévision p. 96) visent à développer chez l'apprenant la compétence de lire, de décoder facilement des mots inconnus et de contrôler sa compréhension. Apprendre à comprendre suppose l'exploration des textes en les questionnant. L'enseignant ne doit pas expliquer ni traduire le texte afin de permettre aux apprenants de développer des stratégies de compréhension. Ce sont les

éléments périphériques, tels que la disposition graphique, les titres, le nom de l'auteur et l'illustration qui facilitent l'accès au contenu des textes.

D'un côté, les questions proposées peuvent conduire les apprenants à repérer le thème principal dans un texte et à faire la distinction entre une annonce et une invitation. De l'autre, les participants apprennent à émettre des hypothèses de sens et à repérer les différents éléments et parties qui composent l'annonce, l'invitation et l'affiche (*qui, quoi, où, quand*). L'objectif étant la construction du sens et la maîtrise des principes fondamentaux du fonctionnement de la langue.

Les textes proposés sont accompagnés d'un travail d'extension du lexique, de constructions syntaxiques et sémantiques. Les activités proposées et les tâches à accomplir ont pour objectif d'amener les apprenants à établir des connexions entre les différentes parties composant le texte et de tisser des liens entre les mots, les phrases et les personnages du texte. La majorité des illustrations peuvent inciter les apprenants à anticiper le contenu de l'histoire. L'enseignant doit adopter une démarche progressive dans sa classe afin de mettre les apprenants en prise directe avec la langue.

Concernant les jeux de lecture et de sons proposés, les apprenants sont appelés à repérer la première syllabe du mot souligné (impossible), à écrire le nom des repas de la journée en soulignant le son [ɛ] : (le *matin*, *c'est le...*, *A midi*, *c'est le...*, *A 16 heures*, *c'est le...*, *Le soir*, *c'est le...*) et à relever tous les mots avec le son [ɛ] dans le texte. Les participants sont appelés à réaliser d'autres tâches : assembler les mots de la liste (a) avec ceux de la liste (b) pour trouver trois objets, donner à chaque expression son explication en s'appuyant sur des images, lire l'affiche et associer les renseignements aux étiquettes et l'étiquette à l'affiche qui lui correspond.

L'analyse de ces documents et activités ludiques qui les accompagnent nous laisse comprendre qu'enseigner à lire, c'est offrir aux apprenants l'occasion de poser plus de questions, de résoudre des problèmes et de découvrir des histoires uniques et particulières.

Dans la proposition des jeux de lecture et de sons, les auteurs du manuel ont tenu compte du rôle crucial des consignes ludiques ; ces dernières servent de trait d'union articulant la relation entre l'apprenant-joueur, l'activité menée, les objets/supports employés et les objectifs fixés. Brougère le souligne : « *Jouer c'est*

*décider d'agir conformément à une règle et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action.* »<sup>29</sup> Ces conventions ludiques sont considérées par les apprenants-joueurs comme étant des valeurs sociales ou comme une conduite supérieure. Ces règles fixées dès le départ par l'enseignant ou par les participants doivent être respectées ; d'autres règles s'inventent au fur et à mesure pour une structuration et une organisation du jeu.

#### **II.2.2.2.4. Les devinettes, les charades et les mots croisés : des tâches-obstacles qui obligent à s'engager**

Ce genre d'activités ludiques est peu représenté dans le manuel de français de la quatrième année. Dans le cadre de l'activité ludique proposée (p. 29) dans la première séquence du premier projet, la tâche des apprenants est de compléter le tableau des contes (*le petit chaperon rouge, blanche-neige, cendrillon*) en remplissant les cases correspondant aux parties et aux personnages de l'histoire (*le héros, les actions, les lieux, les amis, les méchants, les objets magiques, la fin du conte*).

L'enseignant peut charger les apprenants de lire un conte et de remplir les cases du tableau. Dans cette activité, les élèves peuvent construire des récits à partir des parties qui composent le tableau. La tâche de chaque apprenant appartenant à un groupe de 6 consiste à compléter sa rubrique sur une feuille en copiant ce texte sur un papier. Il le plie et le fait passer à un autre participant du groupe.

Accepter de participer à ce jeu, c'est accepter de s'inscrire dans l'imaginaire et de vivre fortement une situation artificielle en vue de nouer des liens, de coopérer, de négocier, de vivre avec les autres et de travailler en équipe. Sur ce point, De Grandmont précise que « *le jeu nous conduit dans une réalité bien à soi où l'on peut construire le monde, le défaire et le reconstruire à sa guise, sans autres contraintes que celles qu'on voudra bien se donner.* »<sup>30</sup> Cette dimension permet de comprendre ce qu'est le jeu mais aussi de « *comprendre pourquoi il est souvent opposé au réel, au sérieux.* »<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p.55.

<sup>30</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 19.

<sup>31</sup> BROUGERE G. (01), op. cit., p. 50.

Le jeu de mots (p. 43) proposé dans la deuxième séquence du premier projet consiste à remettre en ordre les différentes parties des contes qui s'y trouvent. Les apprenants doivent joindre les titres des contes (*La petite fille et les ours, Pourquoi la mer est salée, Le cordonnier riche*) aux histoires proposées en se basant sur le début et la fin. Cette activité peut motiver les apprenants et les rendre autonomes. Elle peut encourager les apprenants-joueurs à prendre des risques, elle suppose des ruptures avec le réel afin de construire et d'explorer le monde imaginaire, et comme le précise Jean Chateau : « *Chaque jeu est comme hors du temps et de l'espace réels, dans un temps et un espace qui lui sont propres. De ce point de vue, il y a une suffisance et une indépendance du jeu, qui le soustraient au monde des besoins, au monde pratique.* »<sup>32</sup> C'est un monde accessible aux initiés et un univers dans lequel la réalité interne prend le dessus sur le monde extérieur.

Dans le troisième jeu proposé (p. 59), il est demandé aux apprenants d'imaginer et de compléter l'histoire en se basant sur les parties de l'arc en ciel ; chaque apprenant peut choisir un titre à son histoire et lire le contenu de cette histoire à ses camarades. En acceptant de participer à cette activité, l'apprenant-joueur accepte de se détacher de la réalité ; il défait l'univers, prend des initiatives et expérimente sa liberté. Il se place dans une situation fictive et distanciée et construit son imaginaire ludique suffisamment cohérent. Cette situation représente un lieu d'apprentissage constructiviste.

Le jeu de mots (p. 74) proposé dans la première séquence du deuxième projet a pour but de classer et de répartir les titres selon les parties du tableau. Les apprenants peuvent compter le nombre de titres dans chaque partie. Nous notons la présence d'un champ lexical du jeu dans cette activité (*jeux, coloriages, bricolage, bd, cuisine, histoires*). Ces activités représentent des expériences authentiques ; chaque apprenant est libre de décider et de faire des choix.

L'activité (p. 105) proposée dans la troisième séquence s'inscrit dans la partie « *Charades et devinettes* ». La tâche des apprenants consiste à trouver la solution. Les caractères comme le choix, l'imagination et la possibilité de se tromper font de cette activité un espace de réflexion, d'échange, de partage d'idées entre les joueurs et de

---

<sup>32</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 194.

remise en question. Cette activité peut susciter et maintenir l'intérêt des apprenants-joueurs.

Nous constatons que ces activités représentent des situations ludiques et ouvertes pour exercer une prise de décision. Tout en favorisant la création d'un climat favorable à l'engagement actif des apprenants dans les apprentissages, ces situations ludiques peuvent conduire les apprenants à mobiliser des savoirs et des savoir-faire, et à développer des compétences stratégiques ; elles offrent de multiples pistes en vue de comprendre non seulement comment fonctionne l'écriture mais aussi de réutiliser les mots et les expressions nouvellement appris et de produire des écrits.

Cette catégorie comprend une marge d'incertitude et d'indétermination. L'issue est inconnue ; c'est « *l'absence de prédétermination de la fin.* »<sup>33</sup> Les participants se confrontent à l'incertitude liée au déroulement de l'activité et à sa fin. L'incertitude dépend de la logique de décision et perdure jusqu'à la fin, et comme le précise Henriot : jouer, « *c'est ne pas savoir où l'on va, même si l'on a soigneusement préparé son itinéraire et calculé ses effets.* »<sup>34</sup> Le participant ignore l'ensemble des causes ; et ce résultat est dû au manque de maîtrise du jeu par le sujet-joueur. En d'autres termes, cette contingence dépend du niveau de maîtrise des structures et des règles du jeu de la part des apprenants. Gilles Brougère note avec précision cette idée : « *Le jeu est incertain, au sens trivial où l'on ne sait pas comment cela se termine. (...) C'est la situation elle-même qui est responsable du déroulement comme succession de décisions et le terme en est le résultat aléatoire.* »<sup>35</sup>

Durant la réalisation, l'enseignant doit expliquer la finalité, les structures, les règles de ces activités et les stratégies possibles à mobiliser. Les apprenants peuvent prendre plaisir à découvrir des mots et des expressions nouvelles, à choisir les termes adéquats, à appliquer et à respecter des règles.

---

<sup>33</sup> BROUGERE G. (05), op. cit., p. 144.

<sup>34</sup> HENRIOT J. (02), *Le jeu*, Coll. Initiation philosophique, Ed. PUF, Paris, 1969, p. 76.

<sup>35</sup> BROUGERE G. (06), « Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, n°119, avril-mai-juillet 1997, p. 49.



### **II.2.2.2.5. La rédaction des contes et des poèmes : des activités de style plaisant**

Les ateliers d'écriture proposés dans ce manuel représentent pour les jeunes apprenants des occasions pour construire des connaissances, distinguer et produire des textes de genres divers. L'atelier d'écriture du premier projet (p. 26) vise à amener les apprenants, par le biais d'une démarche active, à écrire deux phrases pour raconter le début de l'histoire, puis à recopier le titre qui convient à l'histoire proposée, enfin, à recopier en entier le texte dans le cahier de contes. L'apprenant peut aussi accompagner ce texte avec des dessins pour fabriquer son livre de contes.

Cet atelier favorise l'acquisition d'une attitude de vigilance orthographique et facilite l'acquisition du vocabulaire, d'une part, et stimule l'imagination des apprenants en les encourageant à résoudre des problèmes, de l'autre. Il s'agit de mettre l'apprenant en situation en vue de le conduire à mobiliser ses acquis. Participer à cet atelier comprend aussi la liberté d'agir, d'entreprendre, de créer, de penser et de s'exprimer. Cette activité s'exerce dans une atmosphère de liberté et ne porte pas atteinte à autrui.

Dans le deuxième atelier (p. 40), le support proposé se compose de plusieurs vignettes contenant des énoncés. La tâche de l'apprenant consiste à classer les vignettes afin de remettre en ordre l'histoire et la recopier sur son cahier de contes tout en mentionnant le nom de l'auteur et le titre du livre ; il doit aussi décorer son texte par des dessins. Les apprenants sont appelés à réorganiser un texte décomposé, à reformuler et à produire un tout nouveau texte individuellement ou en groupes tout en consultant le dictionnaire, l'internet, le professeur ou leurs compagnons de classe.

C'est par le choix, la manipulation des mots et les ratures que les apprenants peuvent construire le sens, car l'écriture « *est une activité décalée, dans laquelle le geste graphique au lieu d'être programmé par la pensée, programme au contraire cette dernière.* »<sup>36</sup> Le bon fonctionnement de cette activité dépend des sentiments d'adhésion. Les apprenants jouent à faire semblant, ils deviennent des êtres presque

---

<sup>36</sup> NEUMAYER O. et NEUMAYER M., *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, Coll. Faire de l'écriture un bien partagé, Ed. ESF, Paris, 2008. p.43.

irréels. L'implication effective des participants dans le jeu nécessite un détachement du réel.

Le troisième atelier (p. 54 / 55) vise à amener l'apprenant à compléter les bulles de la bande dessinée avec les paroles des personnages afin d'écrire et de raconter l'histoire de la rencontre du Petit Prince avec le Renard. Le texte est accompagné de deux vignettes contenant les paroles du Renard dans la colonne « A » et celles du Petit Prince dans la colonne « B ». Dans la deuxième phase, l'apprenant est invité à rédiger un texte de cinq lignes pour raconter l'histoire. Avec ces ateliers ludiques, l'apprentissage de l'écrit est considéré comme un moment de partage qui procure un plaisir et une satisfaction. Ces ateliers sont orientés vers l'expression et la communication.

Dans cette activité, l'apprenant peut s'exposer à se tromper à chaque instant par des illusions. Ses actions sont guidées par l'instinct de sa passion, par ses volontés et ses convictions, par ses intuitions imaginaires et par son goût pour l'action. Jean Chateau précise à ce sujet : « *Le jeu, lorsqu'il parvient à se réaliser pleinement, coupe donc tous liens entre le domaine ludique et l'univers.* »<sup>37</sup> Cette situation place l'apprenant-joueur dans une position active.

Dans l'activité de production écrite (p. 118), les apprenants sont invités à compléter le poème de Charpentreau et le copier dans la boîte à poèmes en tenant compte de l'orthographe des mots, de la majuscule, du titre et du nom de l'auteur. Dans l'activité proposée dans la deuxième séquence (p. 130), les apprenants sont appelés à trier les poèmes, les classer pour construire deux poèmes et les recopier sur une page de la boîte à poèmes. À la fin de l'activité, les apprenants doivent faire les beaux dessins pour décorer leurs poèmes.

Ces deux activités constituent des outils pour débloquer le désir d'écrire par la dimension ludique des mots et des expressions. Elles offrent à chaque apprenant un large éventail de possibilités pour donner du sens à ce qu'il fait et pour opérer des choix et des décisions selon les critères et les choix dont il dispose. C'est ce qu'affirme Rosset : « *L'écriture n'est pas la manifestation de la pensée. En réalité, elle est la pensée elle-même (...)* Il n'y a de pensée qu'à partir du moment où celle-ci se formule,

---

<sup>37</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 25.

*c'est-à-dire se constitue par la réalité des mots.* »<sup>38</sup> De cette manière, ces situations peuvent viser à ciseler l'esprit créatif des apprenants et leur apprendre à effectuer des choix lucides dans la masse d'informations qui les entoure.

Dans l'activité de production écrite se trouvant dans la troisième séquence (p. 142), la tâche des apprenants consiste à écrire une comptine en suivant le modèle de Capouton et en utilisant les mots donnés dans la colonne. Dans ces activités, les apprenants sont appelés à faire des rimes tout en développant leur langage. La motivation et le plaisir peuvent favoriser la participation des apprenants. Ces derniers sont amenés à mobiliser leurs savoirs, à améliorer la fluidité de leur prononciation et à consolider les connaissances acquises.

Dans ces activités, l'apprenant-joueur apprend à se faire sa propre cohérence en prenant des décisions en fonction des plaisirs de l'instant présent ; il se laisse guider par son instinct et son envie de réussir. C'est dans cette optique que Sigmund Freud a tenté d'établir le parallèle entre l'activité ludique et l'activité poétique : « *Peut-être sommes-nous en droit de dire que tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant [...] qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance. [...] Le poète fait comme l'enfant qui joue ; il se crée un monde imaginaire qu'il prend très au sérieux, c'est-à-dire qu'il dote de grandes quantités d'affect, tout en le distinguant nettement de la réalité.* »<sup>39</sup> La liberté de chacun de choisir et de faire des rimes dépend non seulement de la décision de jouer mais aussi de la décision de continuer à jouer. De plus, cette liberté de choisir passe par l'articulation de plusieurs niveaux d'analyse intégrant des déterminismes multiples, sociaux, familiaux et psychiques qui s'exercent au plus profond de l'apprenant et qui le poussent à jouer et à agir.

#### **II.2.2.2.6. La rédaction des annonces et des cartes d'invitation : une manière d'agir avec la langue**

L'un des objectifs fondamentaux des ateliers d'écriture est celui de permettre aux apprenants d'échanger leurs expériences et de se faire leurs places dans la classe et dans la société comme le note Odette et Michel Neumayer : « *Participer à un atelier*

---

<sup>38</sup> ROSSET C., *Le choix des mots*, Ed. Minuits, Paris, 1995, p. 29.

<sup>39</sup> FREUD S., *La création littéraire et le rêve éveillé, Essais de psychanalyse appliquée*, Ed. Gallimard Paris, 1933, p. 70.

*d'écriture ne signifie pas apprendre l'écriture, mais faire l'expérience de l'écriture. Une expérience existentielle pour soi d'abord, pour le plaisir de travailler avec d'autres.* »<sup>40</sup> Ces ateliers permettent de contextualiser l'apprentissage de cette langue comme le préconisent les programmes officiels. Avec l'accompagnement du professeur, les apprenants peuvent reproduire des énoncés courts et des écrits pertinents par rapport à la visée et au destinataire (carte postale et carte d'invitation) ; ils peuvent également prendre la parole à tour de rôle.

Dans ces activités, la langue est présentée dans un ensemble cohérent. Tout en favorisant les interactions au sein de la classe, les apprenants peuvent utiliser les structures lexicales déjà abordées et mobiliser des acquis portant sur le genre d'écrits à produire en vue de transmettre différents types de messages selon le destinataire et l'intention de communication. Odette et Michel Neumayer notent à ce sujet : « *L'atelier est un lieu d'échanges : écrire en atelier, c'est mettre en circulation des écrits, des paroles, de l'expérience.* »<sup>41</sup> L'enseignant peut proposer aux apprenants des supports pour déclencher l'écriture et rendre vivant et attirant l'espace de la classe.

Le premier atelier que nous trouvons dans le deuxième projet (p.72) représente une situation-problème à résoudre. Dans le cadre de préparation à la fête de l'inter-école, les apprenants doivent écrire une annonce afin de chercher des camarades capables d'aider à la préparation de la fête.

D'abord, la tâche des apprenants est de se mettre en groupes pour rédiger les annonces et les afficher sur le tableau. Après la lecture des différentes annonces, ils choisissent la meilleure annonce. Celle-ci sera réécrite sur une grande feuille et affichée dans la cour de l'école sous le préau. Les apprenants doivent tenir compte de la forme, de la taille et des couleurs des lettres pour mettre en valeur ce qui est important. L'étape de lecture offre aux apprenants l'occasion de donner du sens à ces activités.

Dans cette activité, les conséquences des actions des apprenants-joueurs dépendent pour une large part de leur capacité d'innover et de leur volonté d'imposer des lois, de les respecter ou de les modifier. Dans la réalisation de ces annonces, les participants se livrent volontiers et avec passion à la fantaisie libre et créatrice. Rogers

---

<sup>40</sup> NEUMAYER O. et NEUMAYER M., op. cit. p. 22.

<sup>41</sup> Ibid., p. 31.

Caillois précise : « *Chacun, dès l'abord, se persuade de cette manière que le jeu n'est rien que fantaisie agréable et distraction vaine, quels que soient le soin qu'on y apporte, les facultés qu'il mobilise, la rigueur qu'on exige.* »<sup>42</sup> Autrement dit, la frivolité de cette activité permet la construction d'un espace d'expérience où les apprenants s'impliquent comme des décideurs.

L'atelier d'écriture proposé dans la deuxième séquence (p. 86) vise à amener chaque apprenant à réaliser une carte d'invitation pour la donner à ses parents. A cette occasion, les apprenants peuvent s'appuyer sur la fiche-mémoire suggérée afin de tenir compte de tous les éléments importants qui composent la carte d'invitation, comme ils peuvent s'appuyer sur une autre affiche réalisée à l'occasion de la fête de la journée du savoir. Cet atelier présente une situation de communication proche de ce que les apprenants peuvent vivre dans les situations de communication réelle.

Participer à cet atelier nécessite non seulement un engagement des apprenants mais aussi des prises de décisions dans le monde de second degré. D'ailleurs Gilles Brougère le note : « *L'importance de la décision se traduit par le fait que le jeu n'existe que par la volonté du joueur.* »<sup>43</sup> Cette situation est perçue comme une succession de décisions du début jusqu'à la fin de l'activité. Il s'agit non seulement de la décision d'entrer et de s'engager dans le jeu mais également d'autres décisions qui sont en relation avec celles des participants. Ces décisions permettent de continuer jusqu'à la fin de l'activité.

L'atelier ludique proposé dans la troisième séquence (p. 100) favorise l'entraînement des apprenants à produire divers types d'écrits. La tâche des apprenants consiste à réaliser une affiche portant sur la journée du savoir. En groupe, les élèves vont choisir les plus beaux dessins et surtout les meilleurs textes ; ils doivent recopier le titre et les textes sur une grande feuille blanche. Une fois la fiche est terminée, les apprenants peuvent la présenter au chef d'établissement pour y mettre le tympan et la garder au bureau pour le jour de la fête. Les apprenants peuvent également recopier la fiche terminée sur une feuille de papier et la classer dans une chemise cartonnée. Cet atelier a pour objectif d'aborder l'écriture sous une forme ludique tout en favorisant la fixation des notions apprises par les apprenants.

---

<sup>42</sup> CAILLOIS R., *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Ed. Gallimard, France, 1967, p. 10.

<sup>43</sup> BROUGERE G. (07), *Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villeteuse*, Éd. Laboratoire Experice, Paris, 2013, p. 08.

Avec ces tâches ludiques s'installe une logique d'acceptation dans la mesure où l'apprenant-joueur accepte le risque de subir des épreuves tout en étant libre de modeler et d'ajuster ses décisions. Dans ce sens, le joueur « *oblige, agence et ordonne ; il est le maître du monde, de ce monde bien à lui qu'il apprivoise un peu plus à chaque jour.* »<sup>44</sup>

Les ateliers d'écriture proposés s'appuient suffisamment sur le plaisir d'écrire et permettent le développement d'une attitude ludique chez les apprenants-joueurs. Ils s'inscrivent dans le cadre de l'approche par compétences et représentent l'espace où les savoirs de l'écrit sont progressivement développés. Ils portent sur des thèmes de la vie quotidienne des apprenants. En fait, amener les apprenants à s'exprimer sur des faits quotidiens constitue un des objectifs principaux de l'apprentissage du FLE. L'exploitation de ces activités ludiques rend possible l'usage significatif de la langue cible. Les apprenants-joueurs interagissent et agissent avec les autres. L'enseignant joue le rôle de facilitateur en introduisant les situations.

Les situations proposées donnent une large possibilité pour l'exécution des tâches préparant l'apprenant à des contextes sociaux et situationnels donnés. Dans cette optique, apprendre à produire des textes se fait de façon très progressive en s'appuyant sur l'apprentissage de la lecture. Ecrire en atelier suscite chez l'apprenant un réel désir de trouver et d'organiser ses idées et d'écrire des phrases qui s'enchaînent avec cohérence afin d'être lu.

### **II.2.2.3. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 5<sup>e</sup> A.P.**

L'observation du manuel de 5<sup>e</sup> A.P. montre la place restreinte qu'occupent les activités ludiques. Le nombre de supports et d'activités ludiques proposées dans ce manuel nous paraît assez faible en comparaison des deux autres manuels.

<b>activité ludique</b>	<b>Nombre d'activités</b>	<b>Objectifs visés</b>
<b>Contes à oraliser</b>	<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifier la structure narrative et repérer les personnages de l'histoire et les trois situations qui composent l'histoire.</li><li>- Identifier les expressions qui commencent chaque paragraphe.</li></ul>

<sup>44</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 67.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre l'évolution psychologique des personnages en analysant leurs actions.</li> <li>- Développer sa propre créativité et ses dons d'observation tout en jouant des rôles.</li> </ul>
<b>Chansons et comptines</b>	<b>07</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer ses capacités de prononciation à travers l'action de chanter.</li> <li>- Apprendre un nouveau lexique et d'autres éléments linguistiques.</li> <li>- Apprendre des valeurs essentielles du vivre ensemble, l'humanisme, l'envie et la volonté d'aller vers les autres.</li> <li>- Développer sa sensibilité à la diversité culturelle.</li> </ul>
<b>Contes</b>	<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emettre des hypothèses de sens et identifier les trois parties qui composent l'histoire (situation initiale, déroulement des événements, situation finale).</li> <li>- Repérer les expressions qui introduisent chaque histoire et le cadre spatio-temporel, les personnages et les événements de l'histoire.</li> <li>- Acquérir des notions fondamentales tout en accédant à l'implicite.</li> <li>- Consolider certains apprentissages linguistiques pour les réinvestir dans la production d'un conte.</li> <li>- Apprendre à situer un fait dans l'histoire et reconstituer l'ordre chronologique du conte.</li> </ul>
<b>Atelier d'écriture</b>	<b>09</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à présenter un métier d'une personne qu'il connaît.</li> <li>- Présenter les actions qui permettent d'exercer ce métier et montrer son utilité.</li> <li>- S'initier à la parole au sein de la classe.</li> <li>- Apprendre à améliorer ses écrits et de prendre conscience de cette diversité culturelle.</li> <li>- Imaginer la suite de l'histoire en écrivant deux ou trois phrases.</li> <li>- Apprendre à faire des choix et à exécuter des tâches complexes tout en créant la possibilité de s'amuser et de se détacher du réel.</li> </ul>
<b>Total des activités ludiques</b>	<b>28</b>	

**Tableau n°11: Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés (manuel de la 5<sup>e</sup> AP)**

### **II.2.2.3.1. Les contes : des mondes imaginaires pour développer des stratégies de compréhension et d'expression**

Dans ce manuel, il existe de nombreux textes à caractère ludique (narratifs, poétiques, descriptifs, injonctifs, etc.) Les contes proposés dans le cadre du deuxième projet (Le crayon magique p. 44, Le petit coq noir p. 54, C'était un loup si bête p. 64) ont pour but d'apprendre aux élèves à repérer le schéma narratif et les trois moments qui composent l'histoire. Les apprenants peuvent apprendre à comprendre non seulement les particularités d'un conte mais aussi la psychologie du héros de l'histoire et le rôle des personnages secondaires. Ces situations garantissent une forte exposition à la langue française et permettent d'activer une attitude ludique et un intérêt chez les apprenants.

Les questions et les activités qui accompagnent ce conte permettent aux élèves d'apprendre à identifier les personnages de l'histoire et les expressions qui commencent chaque paragraphe. Ces activités ludiques nourrissent une certaine motivation à interagir dans le but d'accomplir des tâches et de répondre aux questions posées.

L'enseignant peut proposer aux apprenants de jouer les rôles des différents personnages de l'histoire tout en les aidant à pénétrer dans le domaine de l'animation, et à se comporter comme des personnages fictifs. Les éléments relatifs aux activités de lecture (le héros, les personnages de l'histoire, les formules introductives, le schéma narratif, etc.) seront convoqués dans la séance d'expression écrite. De cette manière, les compétences développées en lecture seront sollicitées pour développer d'autres compétences discursives et scripturales. Cette approche permet de créer des interactions entre la lecture et l'écriture.

Ces jeux de rôles constituent une situation frivole tout en étant par ailleurs une activité sérieuse pour les apprenants. En effet, l'intérêt poursuivi dans ces situations réside dans le jeu lui-même, c'est-à-dire des situations qui n'ont pas de conséquences. Dans ce sens, Bruner pense que « *dans le jeu, le comportement se trouve dissocié de (et protégé contre) ses séquences normales. C'est là que résident à la fois la flexibilité*



*et la frivolité du jeu.* »<sup>45</sup> En d'autres termes, cette activité n'a de sens qu'au moment où les apprenants-joueurs se donnent l'illusion d'être acteurs à part entière.

Il existe trois contes dans le deuxième projet (Histoire de Babar, p. 45, Le chêne de l'ogre p. 55, Suite et fin p.65). Ces documents et les activités proposées ont pour but d'amener les apprenants à comprendre l'histoire et à retracer l'ordre chronologique des événements afin de dégager le schéma narratif du texte et de jouer la pièce avec les camarades de classe. Cette étape permet aux apprenants d'agir et d'interagir avec d'autres personnages. Chaque apprenant est appelé à faire des choix.

La mise en scène de ce jeu de rôle permet à chaque apprenant de se nourrir d'illusions, de rêves vagues et de fantasmes charmants. Chaque participant peut s'amuser à déformer la réalité en donnant un autre sens aux objets du monde réel. L'apprenant-joueur est poussé sans cesse par le goût du risque et de l'incertitude ; il reconstruit le monde convenant à ses goûts et à son rythme ; il « *prend alors pleine possession du monde des rêves et des fantasmes, de même qu'il devient apte à contrôler son monde réel.* »<sup>46</sup> Ces espaces de liberté représentent une occasion pour faire preuve d'imagination et d'originalité dans la création et dans les initiatives.

Cependant, les activités grammaticales proposées ne favorisent pas la compréhension de certains aspects du texte de départ (situer les événements et retracer l'ordre chronologique), car ces activités n'interviennent qu'après les activités de lecture et il n'y a pas de retour au texte lu. En fait, la maîtrise des faits de langue étudiés peut favoriser la compréhension du texte lu et la prise en compte de l'utilité des apprentissages grammaticaux. En d'autres termes, les corpus proposés sont tirés des textes étudiés, mais les activités portant sur les faits de langue sont décontextualisées et non approfondies.

### **II.2.2.3.2. La récitation des chansons et des comptines : pour une prononciation et une prosodie correctes**

Il est important de souligner la présence des chansons, des comptines ou autres poèmes dans le manuel de français de la 5<sup>e</sup> année. Au total, il existe sept documents ludiques placés à la fin de chaque projet.

---

<sup>45</sup> BRUNER J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Ed. P.U.F. Paris, 1983, p. 224.

<sup>46</sup> De GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 74.

Les deux textes poétiques (La cigale et la fourmi - adapté de la fable- De Jean de La Fontaine p, 04, Les beaux métiers de Jacques Charpentreau p. 42) ont été proposés pour améliorer la prononciation des apprenants tout en permettant l'éveil à la musicalité de la langue française. Tout en récitant le texte, les apprenants peuvent exercer leurs capacités de prononciation à travers l'action de chanter. Ils peuvent apprendre à compter le nombre de strophes dans chaque texte et à repérer la rime qui revient dans chaque vers (*été, nez, chanter, travailler/ rien, faim / voisine farine/ paresseuse, travailleuse, chanteuse/ marins, souterrains/ bruyère, gruyère, etc.*). L'oralisation de ces textes permet l'enrichissement linguistique et culturel des apprenants et favorise l'enrichissement du vocabulaire relatif aux métiers (*chanter, travailler, faire, travailleuse, paresseuse, marins, ressasseurs, explorateurs, perceurs, cosmonautes, apprendre, etc.*)

Il convient de remarquer également que le texte poétique (Ménagerie, p. 75-76 de Georges Duhamel, Voix du vieux monde) proposé à la fin du deuxième projet permet de travailler la prosodie de la langue française tout en maîtrisant la prononciation correcte des phonèmes du français. Les élèves seront conduits à apprendre par le biais de la récitation un nouveau lexique relatif à la description des animaux et à donner des informations sur des personnages (*éléphant, orang-outang, tortu, crocodile, perroquet*). Concernant la longueur et la complexité, les concepteurs ont adopté le texte par rapport aux niveaux et aux rythmes d'apprentissage des apprenants. C'est un support choisi en fonction des activités langagières visées et du thème abordé dans ce projet.

Par le biais des poèmes (Pour ma mère, J'aime l'âne, La chenille et le papillon, p.p. 109-110), les apprenants peuvent trouver leur voix, s'approprier la langue et la culture françaises et donner des informations. La récitation de ces textes permet d'inculquer aux jeunes élèves les valeurs essentielles du vivre ensemble, l'humanisme et la volonté d'aller vers les autres, d'un côté, et de développer leur sensibilité à la diversité culturelle en améliorant leurs capacités communicatives et leurs aptitudes langagières, de l'autre.

La récitation des comptines (Les hiboux, Pour faire le portrait d'un oiseau, p.p. 143-144) favorise la mémorisation ludique des recettes et le réinvestissement de ces acquis au service de nouvelles expériences et situations d'apprentissage. Nous

pouvons constater que l'exploitation de ces textes peut permettre un style d'apprentissage non seulement auditif mais aussi visuel en leur montrant comment faire un portrait d'un oiseau.

### **II.2.2.3.3. L'atelier d'écriture ludique : un espace de partage, d'action et d'enrichissement culturel**

Les ateliers d'écriture du premier projet visent à amener l'apprenant à présenter un métier d'une personne qu'il connaît (p. 17), à présenter les actions qui permettent d'exercer ce métier (p. 27) et à montrer l'utilité de ce métier (p. 37). Ces ateliers d'écriture ludique favorisent la création d'un univers plus ludique où l'apprentissage de la langue se trouve stimulé par l'interaction et le dialogue. C'est une manière d'impliquer l'apprenant dans des situations pour qu'il puisse exploiter ses connaissances. Ces ateliers peuvent permettre l'exploration, la réflexion, la résolution des problèmes et la communication verbale des apprenants.

Dans la réalisation de ces ateliers, les apprenants doivent respecter un certain nombre de critères :

- Mettre les majuscules et la ponctuation.
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.
- Utiliser des phrases déclaratives.
- Employer la troisième personne.

Par le biais de ces activités, l'enseignant peut activer chez les apprenants une attitude ludique et susciter leur désir d'écrire hors de la classe.

L'accomplissement de ces différentes tâches permet aux apprenants de devenir de véritables usagers de la langue étrangère. C'est dans ces situations ludiques que les enseignants doivent encourager l'initiative de la prise de parole au sein de la classe tout en permettant à tous les apprenants d'améliorer leurs écrits et de prendre conscience de cette diversité linguistique et culturelle. Ces ateliers contribuent à l'acquisition des compétences en créant des contextes où les apprenants partagent leurs connaissances et s'enrichissent mutuellement. Ils offrent aux apprenants inhibés la possibilité d'être écoutés. Le rôle de l'enseignant consiste à favoriser l'action en incitant ses apprenants à faire leurs échanges en français.

Il est à noter que les ateliers proposés dans le troisième projet consistent à rédiger la situation initiale du récit proposé en précisant le lieu et le moment où se passe la scène et en présentant les personnages (p. 51). Le deuxième atelier (p. 61) permet aux apprenants d'imaginer la suite de l'histoire en écrivant deux ou trois phrases pour raconter la fin de l'histoire. Dans cette activité, l'apprenant doit conjuguer les verbes au présent de l'indicatif et utiliser les articulateurs qui conviennent pour introduire cette partie. Le troisième atelier proposé (p. 71) s'inscrit dans la continuité de la phase de lecture de l'histoire « *La chèvre de Monsieur Seguin* » ; elle consiste à compléter le dialogue par les réponses d'un personnage « *Blanquette* ». Il faut souligner le lien entre l'activité d'écriture et l'activité de lecture.

Il s'agit de rédiger des répliques en vue de compléter le dialogue entre les deux personnages de l'histoire (*Seguin* et *Blanquette*) tout en racontant cette rencontre. Les apprenants doivent insister sur les personnages de l'histoire et leurs caractéristiques. Pour ce faire, ils doivent tenir compte de certains critères :

- La correction de la langue.
- La longueur et la structure des phrases.
- Le vocabulaire convenable.
- La ponctuation.
- L'orthographe des mots.
- L'interlocuteur dans chaque réplique.
- La conjugaison des verbes.
- L'emploi de la première personne.

La réalisation de ces ateliers et tâches ludiques peut répondre aux objectifs fixés dans les instructions officielles. Ces ateliers permettent aux apprenants non seulement d'être acteurs de leurs apprentissages en s'exprimant dans des situations contextuelles mais aussi de dire pour être entendus et compris. Dans ces activités d'écriture, les apprenants sont appelés à communiquer entre eux tout en respectant les règles de la communication ; ils peuvent également comprendre les différents types de textes. En fait, il existe un lien entre le texte de lecture et l'activité d'écriture ; les apprenants peuvent réinvestir ce qu'ils ont acquis dans les séances de lecture pour produire des écrits cohérents.

Travailler en atelier consiste à respecter un système de règles et de consignes préexistantes sous forme d'une convention ou d'une négociation entre les joueurs au départ ou au fur et à mesure d'avancer dans l'activité. Ces règles, acceptées et modifiées par les apprenants-joueurs, représentent le cadre régulateur qui détermine l'atelier d'écriture ; elles structurent les actions des participants. Sur ce point, Gilles Brougere déclare que « *ce qui caractérise la règle du jeu c'est qu'elle ne s'impose que pour autant que les joueurs l'acceptent de façon implicite ou explicite.* »<sup>47</sup> Les règles proposées sont accessibles, cohérentes, précises, complètes, compréhensibles, intelligibles et explicites.

Dans l'atelier d'écriture du troisième projet intitulé « *Lire et écrire un texte documentaire* », l'apprenant est appelé à réaliser un fichier des animaux (p. 85) en rédigeant un texte de 4 à 6 phrases où il présentera un animal : la vache, le dauphin, le chameau, le panda. Le deuxième atelier (p. 95) de la deuxième séquence s'inscrit dans la continuité du premier atelier, il vise à amener les apprenants à reprendre ce texte rédigé dans le cadre du premier atelier et compléter la fiche d'identité en cherchant les informations dans le dictionnaire. A cette occasion, l'apprenant doit donner un titre à la fiche et écrire les chiffres pour la taille et le poids. Dans le troisième atelier (p. 105), l'apprenant est invité à rédiger un paragraphe de 5 à 6 lignes dans lequel il présentera les différentes étapes de la fabrication du tapis tout en s'appuyant sur des images.

En leur proposant des sujets divers, ces ateliers peuvent permettre aux apprenants d'écrire d'une manière régulière. Les ateliers d'écriture doivent être précédés d'échanges pour aider les apprenants à rassembler des idées et mieux comprendre le contexte dans lequel l'activité a été entreprise. L'enseignant est considéré comme une personne ressource à la disposition de l'apprenant. Ecrire est un acte de pensée et une ouverture sur l'imaginaire ; l'apprentissage d'une langue étrangère reste un moment de plaisir et l'interaction est un bon moteur d'apprentissage.

Dans ces ateliers, l'expression écrite se construit en articulation avec l'oral ; les apprenants apprennent à mieux se connaître et à s'entraider dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Il s'agit d'une occasion précieuse pour faire des choix et exécuter des tâches complexes tout en créant la possibilité de s'amuser et de se

---

<sup>47</sup> BROUGERE G., (01) op. cit., p. 55.

détacher du réel. Ecrire en atelier encourage la créativité des jeunes apprenants et favorise le développement d'une attitude positive face à l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, par le plaisir suscité, l'apprenant agit pour se mettre en scène. Exploiter ces espaces ludiques favorise l'autonomie langagière chez les apprenants et leur permet d'agir sur le réel et d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés, et comme l'affirme Jean Vial : « *Le jeu exercerait une fonction d'adaptation au groupe, d'acceptation des conditions sociales les plus accessibles, de participation vécue à la vie d'un ensemble.* »<sup>48</sup>

Nous avons également remarqué que les concepteurs du manuel insistent davantage sur l'investissement des apprenants dans l'écriture, sans négliger toutefois de retravailler le texte ni perdre de vue le rôle fondamental de la lecture comme médiateur. Néanmoins, les concepteurs de ces ateliers ne donnent pas de détails ni de précisions sur le déroulement des activités. De plus, le manque de grilles d'évaluation laisse parfois les enseignants-animateurs perplexes quant à leurs capacités à maîtriser et à mener à bien les différentes situations.

---

<sup>48</sup> VIAL J., op. cit., p. 20.

## **Conclusion**

Il est à noter que les trois manuels constituent des supports précieux pour l'enseignement/apprentissage du FLE et une source pédagogique inépuisable pour le professeur. Ils respectent la rigueur scientifique dans l'exposition des connaissances tout en prenant appui sur la démarche pédagogique et les choix méthodologiques retenus dans les nouveaux programmes. Néanmoins, il n'y a pas de documents sonores accompagnant les trois manuels. De ce fait, les activités réservées à l'oral ne tiennent pas compte des besoins des apprenants et des objectifs fixés au niveau des programmes officiels. Ce sont généralement des écrits à oraliser.

Il est important de constater que ces manuels permettent la mise en œuvre des programmes ; les activités ludiques proposées répondent mieux aux objectifs d'apprentissage et permettent aux apprenants de progresser volontairement dans leur apprentissage de la langue française. Globalement, les concepteurs de ces manuels proposent une entrée par les thèmes et placent l'enseignement/apprentissage de cette langue dans une perspective de type actionnel afin d'assurer une ouverture de la classe vers l'extérieur.

Dans l'ensemble, les activités ludiques proposées sont construites à partir des besoins langagiers des apprenants, ce qui permet d'éveiller chez eux une attitude positive pour maîtriser les actes de parole. Dans la conception des activités et des tâches ludiques, on considère l'apprenant comme un être à part qui a des expériences antérieures. Ces activités peuvent fournir un cadre plaisant dans lequel l'apprenant-joueur peut faire des applications, opérer, décider, choisir, analyser et apprendre le français de manière active dans le but d'avancer dans sa compétence communicative et d'accomplir des actions sociales. Ces activités s'inscrivent dans des contextes sociaux.

Dans ces activités, l'attention est portée sur l'apprenant. Ce dernier, exposé à des situations d'apprentissage ludiques, peut parvenir à l'accomplissement des actes de parole essentiels à la réalisation de la tâche à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Les rédacteurs des manuels affichent une volonté d'établir des ponts entre les différentes activités de chacune des séquences ; ils proposent un univers ouvert nécessitant des apprenants de prendre une posture agissante et exigeant un usage réel de la langue française.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À PROPOS DE L'INTÉGRATION DU LUDIQUE**



## **Introduction**

Ce chapitre s'est orienté vers l'exploration des représentations des enseignants à propos de l'intégration du ludique en classe de langue au cycle primaire en Algérie. Notre intention a pour ambition d'approcher les pratiques du ludique et d'éclairer du point de vue des perspectives pour la classe de FLE les modalités et les démarches pédagogiques de mise en œuvre.

Nous nous efforçons d'examiner avec attention les représentations des enseignants concernant le rôle et les apports positifs des activités ludiques dans le développement des processus cognitifs et dans l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales liées aux stratégies d'apprentissage. Nous nous focalisons également sur les manières dont ces intervenants pédagogiques planifient et exploitent ces supports et ces activités ludiques afin de comprendre les raisons et les difficultés qui empêchent le recours aux situations ludiques ainsi que les solutions à envisager.

Cette contribution entend, par le biais d'une enquête auprès des enseignants de FLE algériens, apporter un éclairage en examinant la manière dont ces praticiens conçoivent l'intégration des activités ludiques en classe de langue. Cette enquête interroge les pratiques déclarées des enseignants de FLE, à partir des réponses à des questionnaires que nous leur avons proposés, sur les fréquences d'exploitation du ludique, sur les conditions de son utilisation appropriée et sur les moments privilégiés pour atteindre les objectifs fixés.

Nous analyserons les discours des enseignants et leurs actions concernant la variété des activités et des supports ludiques utilisés. Nous nous demanderons dans quelle mesure ces activités et ces supports font l'objet d'une planification afin de saisir les facteurs et les raisons qui pourraient influencer les représentations. Pour réussir à atteindre ces objectifs, nous avons élaboré notre propre questionnaire. L'apport de cette enquête est capital pour la compréhension des enjeux et de la dynamique des représentations didactiques et pédagogiques des enseignants algériens à propos de l'introduction des jeux en classe de langue.

### **II.3.1. Enquête auprès des enseignants de FLE**

Notre enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire pour établir un état des lieux des pratiques du ludique et pour identifier et explorer les conceptions et les positions des praticiens par rapport à l'exploitation des activités ludiques dans le cadre de leurs interventions pédagogiques. Nous nous efforçons de comprendre comment les représentations des enseignants influencent sur leur implication au changement.

Il est maintenant reconnu que plusieurs facteurs influencent grandement la construction des représentations des enseignants et leurs pratiques d'enseignement : le contexte d'enseignement, les moyens dont disposent les établissements, les orientations officielles et la formation personnelle, sociale et professionnelle des enseignants.

Nous avons adressé un questionnaire à une quatre-vingtaine d'enseignants du primaire lors des journées de formation. Soixante-quinze d'entre eux nous ont remis ce document (soit un taux de réponse de 93,75%). Lors de ces journées pédagogiques et après une discussion avec quelques enseignants, nous avons remarqué une réelle préoccupation concernant la question de l'intégration des jeux en classe de langue.

Une partie de ce chapitre est réservée à la présentation et à la description du lieu de l'enquête et du public (enseignants de français). Ces derniers ont rempli un questionnaire dans lequel il leur était demandé de répondre aux questions. Pratiquement, la nature de notre problématique a conditionné le choix du terrain de notre recherche et les éléments qui composent notre questionnaire.

Une autre partie est consacrée à l'analyse des données issues du questionnaire en tenant compte des principes fondamentaux de l'approche par compétences en vue de montrer les représentations que les enseignants se construisent de l'intégration de l'activité ludique en classe de langue et de la place qu'occupent les jeux dans leur travail pédagogique.

#### **II.3.1.1. Présentation de l'échantillon enquêté**

Notre recherche a été réalisée auprès des enseignants exerçant dans des écoles primaires de la wilaya de Sétif. Pour une enquête à plus grande échelle, nous avons visé une population de 80 enseignants de français afin de mettre en œuvre une

véritable démarche. Nous estimons que les effectifs enseignants qui composent notre échantillon sont suffisamment larges et représentatifs pour rendre possible la généralisation des résultats de cette enquête. Les sujets de notre échantillon présentent dans leur ensemble des caractéristiques linguistiques et socio-économiques identiques. Ils exercent dans différents établissements répartis dans différentes circonscriptions et régions de la willaya de Sétif (Ain Arnet, Ain Azal, Ain Kbira, Ain Ouelman, Beni Ourtilane, Bouandas, Maoklane et Sétif).

Nous avons constaté une légère sur-représentation des femmes par rapport à l'ensemble des enseignants interrogés : 45 femmes soit 60 % contre 30 hommes soit 40 %. Les enseignants interrogés ont des parcours de formations différents. Nous relevons que 30 enseignants soit 40 % sont en exercice depuis sept ans. Vingt-cinq enseignants soit 33.33% ont une expérience délimitée entre huit ans et vingt ans d'exercice. Nous avons constaté aussi que 20 enseignants soit 26.66% ont dépassé la barre des vingt ans d'expérience.

Concernant le profil de formation universitaire, nous avons remarqué que 50 enseignants sont titulaires d'une licence de français soit 66.66 % des enseignants interrogés. Par contre, 20 enseignants soit 26.66 % n'ont pas reçu de formation initiale pour enseigner le FLE. Ils possèdent des diplômes universitaires dans d'autres spécialités comme la traduction, la biologie, la sociologie, la psychologie, etc.

### **II.3.1.2. Instrument d'enquête : questionnaire**

L'objectif majeur de cette recherche, basée sur une enquête quantitative auprès de 75 enseignants, est de cerner les représentations des enseignants vis-à-vis de la problématique de l'introduction du ludique en classe de langue. Cette partie permettra de présenter les résultats d'un questionnaire de 14 questions se rapportant essentiellement à l'intégration du ludique en classe de langue. Après avoir obtenu l'accord favorable des inspecteurs chargés des différentes circonscriptions, nous avons pu distribuer les questionnaires aux enseignants.

Nous avons élaboré ce questionnaire de façon à déterminer les opinions qui ont cours chez les enseignants algériens et à comparer les représentations des enseignants à la réalité du terrain. L'objectif est de saisir les facteurs qui motivent l'intégration des activités ludiques dans les pratiques pédagogiques et les difficultés qui empêchent leur

exploitation. A l'occasion de ces journées pédagogiques, nous nous sommes entretenus avec les enseignants des différentes circonscriptions afin de collecter plus de données. Pour chaque réponse, les résultats seront présentés dans un tableau contenant des pourcentages suivis par une analyse.

### **II.3.1.3. Conduite de l'enquête**

Le questionnaire élaboré était simple et composé de quatorze questions dont deux sont fermées, deux sont ouvertes et dix questions qui sont semi-fermées avec plusieurs réponses possibles. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire de quatre pages couvrant divers aspects liés à l'intégration des activités ludiques en classe de langue. Ce questionnaire débute par une courte introduction présentant le contexte de cette recherche et des indications personnelles concernant chaque enseignant.

L'introduction est suivie de différentes questions de différentes formes afin de permettre aux enseignants d'apporter des réponses aux questions fermées ou semi-fermées en choisissant une ou plusieurs réponses parmi les propositions formulées à l'avance. Les questions ouvertes permettent également aux enseignants d'apporter des réponses plus personnelles. Sous une forme facilement compréhensible, nous avons regroupé les différentes questions par sections dans le tableau qui suit.

<b>Sections</b>	<b>N° des questions</b>
1. Indications personnelles.	Q. 1, Q. 2, Q. 3
2. Fréquence, adaptations, types, moments et conditions de recours aux activités ludiques.	Q. 1, Q. 2, Q.3, Q.4, Q. 5
3. Formations et rôles des enseignants lors de l'intégration des activités ludiques.	Q. 1, Q. 2
4. Planification et conception des activités ludiques.	Q. 1, Q. 2
5. Apports des activités ludiques dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.	Q. 1, Q. 2, Q. 3
6. Difficultés et solutions à envisager.	Q. 1, Q. 2

**Tableau n° 12: Classement des questions par section**

## II.3.2. Analyse des données

Les tableaux de données chiffrées présentent les pourcentages, les fréquences et les résultats recueillis du questionnaire distribué aux enseignants. Nous tenons à commenter, à critiquer les choix et les réponses des enseignants et à donner un sens à leurs perceptions.

### II.3.2.1. Fréquence, types, moments et conditions de recours aux activités ludiques

Cette première section a trait aux fréquences d'utilisation, aux types, aux moments et aux conditions de recours aux activités ludiques.

#### II.3.2.1.1. Fréquence d'utilisation des activités ludiques

Quel est le temps accordé aux divers types d'activités ludiques ?

Les réponses obtenues sont rapportées dans le tableau ci-dessous :

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Jamais	10	13.33 %
Parfois	48	64.00 %
Souvent	14	18.66 %
Très souvent	03	4.00 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

Tableau n° 13 : Fréquence d'utilisation des activités ludiques

#### Commentaire

Les résultats du tableau relatif aux opinions des enseignants sur la fréquence d'intégration du ludique présentent des opinions différentes. Il apparaît que, sur 75 enseignants, 48 soit 64 % déclarent avoir recouru parfois aux activités ludiques. Ces résultats ne signifient pas que ces enseignants refusent toute approche pédagogique et ludique de l'apprentissage. En fait, toutes les approches actives et participatives, respectueuses des libertés pédagogiques, ont fait l'objet d'un refoulement général depuis des années. Ceci laisse penser que ces praticiens redoutent toute utilisation pédagogique nouvelle ; ils refusent de se détacher des exercices structuraux pour

explorer d'autres activités, en ayant la responsabilité de cerner les objectifs fixés. Ils ne sont pas prêts à mettre fin à leurs rôles d'enseignants dominateurs. La référence aux activités ludiques en classe de langue continue à susciter, au sein de la majorité des enseignants, de vives réticences.

Nous avons remarqué que, sur 75 enseignants, 14 soit 18,66 % recourent souvent aux activités ludiques. Pour eux, l'exploitation des activités ludiques en classe de français est une réalité indéniable. Ces enseignants sont favorables au changement. Ils pensent que le renouvellement des pratiques de classe est une nécessité. Ils éprouvent généralement de l'intérêt pour l'introduction du ludique dans leurs pratiques pédagogiques, car cette exploitation favorise l'engagement personnel des élèves et leur adaptation dans les apprentissages. Les enseignants croient dans la capacité des activités ludiques à influencer non seulement la motivation des apprenants, leurs habiletés d'adaptation et leurs comportements en classe mais aussi leurs capacités à résoudre des problèmes et à s'adapter à un environnement donné. Pour eux, ces activités présentent une opportunité pour renouveler leurs pratiques pédagogiques.

Cependant, nous sommes surpris de constater que, sur 75 enseignants, 10 soit 13,33 % ne recourent jamais aux activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques ; ils ne sont pas prêts à introduire d'autres activités et à s'approprier des démarches nouvelles. Ils hésitent à prendre des initiatives audacieuses. Pour eux, le problème de l'intégration des jeux en classe de langue réside dans l'incohérence entre les contenus pédagogiques des programmes d'enseignement et les activités ludiques à proposer. De plus, recourir aux jeux en classe de langue est considéré comme un manque de sérieux. Ils estiment que cette utilisation entraîne une perte de temps dans la réalisation du programme.

Le taux d'introduction des activités ludiques en classe de FLE reste assez faible. Pratiquement, le nombre d'enseignants qui introduisent très souvent des activités ludiques en classe de langue représente 18,66 % des enseignants interrogés. Cette catégorie de praticiens est consciente de l'importance de l'exploitation des activités ludiques en classe de langue.

### II.3.2.1.2. Adaptation des activités ludiques proposées dans les manuels de français

Les activités ludiques proposées dans les manuels de français sont-elles, selon vous, adaptées aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	45	60 %
Non	30	40 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

**Tableau n° 14 : Adaptation des activités ludiques proposées dans les manuels**  
**Commentaire**

L'étude des résultats des réponses à cette question permet de dégager un courant favorable aux activités ludiques proposées dans les manuels scolaires. Ces résultats montrent que la majorité des enseignants exploitent les supports et les activités proposées dans les manuels scolaires. Sur 75 enseignants, 45 soit 60% estiment que les activités ludiques proposées dans les manuels scolaires sont adaptées aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés. Les 40% (30 enseignants) qui restent estiment que les activités proposées ne répondent pas aux niveaux des apprenants et aux objectifs fixés au niveau des programmes.

### II.3.2.1.3. Type d'activité ludique préférée par les enseignants

Quel est le type d'activité ludique que vous préférez le plus ?

Voici le résultat des réponses données par les enseignants :

Support ludique	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Bandes dessinées/ Saynètes	14	18.66 %
Jeux de rôle	13	17.33 %
Poèmes / Chansons/ Comptines	13	17.33 %
Ateliers de lecture /Ateliers d'écriture	10	13.33 %
Textes à caractère ludique	09	12.00 %
Fiche /Panneau /Carte /Photo / Objet	09	12.00 %
Documents audiovisuels	04	05.33 %
Autres	03	04 %
Totale des enseignants interrogés	75	100 %

**Tableau n° 15: Type d'activité ludique préférée par les enseignants**

## **Commentaire**

La question soulevée a trait à la variété des supports et aux types d'activités ludiques proposées par les enseignants en classe de langue. Les résultats montrent que, sur 75 enseignants, 40 soit 52% préfèrent introduire les bandes dessinées, les jeux de rôle et les comptines/poèmes. Ces activités se taillent la part du lion avec la même fréquence (18.66 %, 17.33% et 17.33%). Cet engouement pour ces jeux est dû aux besoins et aux goûts des apprenants qui se trouvent fortement motivés. Pour ces enseignants, les animations et les récitations répondent aux attentes des apprenants algériens et permettent d'atteindre les objectifs fixés.

Sur 75 enseignants, 10 soit 13.33 % préfèrent les ateliers pédagogiques à savoir les ateliers de lecture et les ateliers d'écriture. Pour eux, l'exploitation de ces ateliers assure un apprentissage porteur de sens pour les apprenants. Neuf enseignants soit 12.00 % ont opté pour les textes à caractère ludique. D'autres enseignants (12.00 %) préfèrent exploiter d'autres supports comme les fiches, les panneaux, les cartes, les photos et les objets. Quatre enseignants seulement préfèrent recourir aux documents audiovisuels. Dans la catégorie « autre », 03 enseignants soit 04 % préfèrent les jeux de mots, les devinettes et les charades.

### **II.3.2.1.4. Moments opportuns pour l'introduction des activités ludiques**

Quels sont les moments appropriés pour l'exploitation des activités ludiques ?

<b>Réponses</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Au cours de la leçon</b>	46	61.33 %
<b>A n'importe quel moment</b>	20	26.66 %
<b>Autres</b>	04	05.33 %
<b>Pas de réponse</b>	05	08.00%
<b>Total des enseignants interrogés</b>	75	100%

**Tableau n° 16 : Moments opportuns pour l'introduction des activités ludiques**



## **Commentaire**

La quatrième question abordée dans cette section concerne les moments opportuns pour l'introduction des activités ludiques. Sur 75 enseignants, 46 soit 61.33% optent pour l'exploitation des activités ludiques au cours de la leçon. Vingt enseignants soit 26.66 % pensent que l'introduction des jeux peut se faire à n'importe quel moment de la séance pour répondre aux objectifs fixés au niveau du programme. Pour eux, ces jeux peuvent constituer l'objet de la leçon elle-même, ils vont de la compréhension à l'expression personnelle, en passant par la grammaire et l'enrichissement lexical. Sur 75 enseignants, 04 soit 05.33 % estiment que ces activités peuvent servir d'entrée dans une séquence comme elles peuvent être introduites après une leçon intense et sérieuse pour consolider et systématiser les acquis des apprenants à la suite de la réalisation d'une tâche.

### **II.3.2.1.5. Facteurs clés qui déterminent le recours aux activités ludiques**

Quels sont les facteurs clés qui déterminent le recours aux activités ludiques ?

Cette question porte sur les différents facteurs qui déterminent et interviennent dans le recours des enseignants de français aux activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques.

<b>Réponses</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>La compétence visée et les objectifs fixés selon la progression.</b>	43	57.33 %
<b>Nature d'activité (guidée, libre, individuelle ou en groupe).</b>	15	20.00%
<b>Connaissances préalables des apprenants.</b>	12	16.00 %
<b>Pas de réponse</b>	05	6.66%
<b>Total des enseignants interrogés</b>	75	100 %

**Tableau n° 17: Facteurs clés qui déterminent le recours aux activités ludiques**

## **Commentaire**

En lisant le tableau relatif aux représentations des enseignants sur les facteurs qui conditionnent le recours aux activités ludiques, l'on remarque que sur 75 enseignants, 43 soit 57.33 % pensent que le choix des activités ludiques dépend des savoirs que l'enseignant de langue désire faire acquérir à ses apprenants, de la compétence visée et des objectifs fixés selon la progression. C'est pourquoi l'enseignant de langue doit savoir saisir ce qui pourrait être un objectif pour l'apprenant.

À travers les données du tableau, 15 enseignants soit 20 % pensent le choix de l'activité ludique à introduire en classe de langue est tributaire des consignes et structures ludiques, du nombre d'apprenants et des modalités de réalisation des tâches ludiques. Pour eux, le jeu constitue un moment privilégié pour faire travailler les apprenants individuellement ou en groupe et améliorer leurs performances.

Douze enseignants soit 16% pensent que le choix des activités ludiques se fait en fonction des besoins, des désirs et des attentes des apprenants. Le niveau des apprenants et leurs pré-requis influent directement sur la réussite des activités ludiques. D'une part, il revient à l'enseignant de déterminer les besoins de ses apprenants pour les transformer en objectifs d'apprentissage. D'autre part, il peut surtout leur proposer des thèmes proches de leur environnement immédiat. Cinq enseignants soit 6.66 % n'ont pas donné de réponse à la question.

### **II.3.2.2. Formations et rôles des enseignants de langue**

Cette section concerne les formations et les rôles des enseignants lors de l'intégration des activités ludiques.

#### **II.3.2.2.1. Formation des enseignants**

Avez-vous bénéficié de formations portant sur des activités ludiques ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	25	33.33 %
Non	50	66.66 %
<b>Total des enseignants interrogés</b>	75	100 %

**Tableau n° 18: Formation des enseignants**

### Commentaire

Les données de ce tableau présentent les réponses des enseignants concernant leurs formations à propos de l'intégration des jeux en classe de langue. Les résultats obtenus à partir de cette question montrent que 50 enseignants soit 66.66 % déclarent qu'ils n'ont pas reçu de formation portant sur les modalités de mise en œuvre des activités ludiques. Selon ces enseignants, leur formation continue reste insuffisante. Ils affirment n'être pas suffisamment préparés pour introduire ces activités dans leurs pratiques pédagogiques.

Vingt-cinq enseignants soit 33.33% disent avoir reçu une formation sur l'exploitation des supports et documents ludiques en classe de langue. Les journées pédagogiques portant sur ces thèmes représentent des occasions pour approfondir leurs réflexions pédagogiques, renouveler et actualiser leurs connaissances et les confronter à leurs expériences professionnelles.

### II.3.2.2.2. Rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques

Quel est le rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Guide / animateur	37	49.33 %
Évaluateur	16	21.33 %
Observateur	12	16 %
Participant	08	10.66 %
Autres	02	2.66 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

Tableau n° 19 : Rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques

### Commentaire

Les données du tableau ci-dessus nous ont permis de constater que les avis des enseignants sont divergents. La lecture des résultats nous révèle que 37 enseignants soit 49.33% pensent que le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants en leur attribuant des rôles dans un travail d'équipe afin d'accomplir des tâches ludiques. Il doit également détailler les consignes et les manières d'opérer. La répartition des

apprenants permet à l'enseignant de circuler entre les sous-groupes afin de stimuler des discussions entre les apprenants et de veiller au bon déroulement de l'activité. Ces apprenants acquièrent progressivement des stratégies qui leur permettent d'écouter et de lire des textes, d'une part, et de s'exprimer oralement et par écrit, de l'autre. L'enseignant de langue peut à cette occasion définir les conditions de l'activité et jouer le rôle d'animateur en cherchant à développer l'autonomie des apprenants, car « *une réaction vive et rapide face à ces situations imprévues peut permettre à certains élèves d'accéder à la phase d'acquisition plus rapidement et possiblement dans de meilleures conditions.* »<sup>1</sup>

Sur 75 enseignants, 16 soit 21.33% estiment que le rôle de l'enseignant est d'évaluer les apprenants et l'activité en fonction des objectifs poursuivis. Cette étape permet à l'enseignant de faire une analyse sérieuse des acquis des apprenants en vue de leur offrir les moyens linguistiques nécessaires dans les autres situations de communication.

Les résultats obtenus montrent que 12 enseignants soit 16 % pensent que le rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques est d'observer le déroulement et de noter les lacunes tout en restant attentif pour donner aux apprenants les moyens de repérer les indices et d'établir des rapports. Tout en renforçant les relations maître-élève, l'exploitation des jeux « *permet au pédagogue plus de liberté pour l'observation des élèves, introduit, le cas échéant, des correctifs plus pertinents tout en favorisant un enseignement individualisé.* »<sup>2</sup>

Pour cette question, 8 enseignants soit un taux de 10.66 % pensent que l'attitude ludique de l'enseignant est un aspect fondamental qui conditionne l'attitude des apprenants. Ils pensent que le rôle de l'enseignant dans ces activités est de se joindre à l'un des groupes. Pour eux, une fois l'enseignant a fixé l'objectif, il peut se joindre à l'un des groupes et jouer différents rôles pour permettre aux apprenants d'acquérir des stratégies et d'être autonomes.

Sur 75 enseignants, 02 enseignants soit 2.66% supposent que l'enseignant de langue doit adapter son comportement pédagogique à la classe et au public, car comme

---

<sup>1</sup> De GRANDMENT N. (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, 1995, p. 178.

<sup>2</sup> Ibid., p. 180.

le note Haydée Silva : « *Le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement des activités, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants.* »<sup>3</sup> Il peut jouer les différents rôles afin de développer la curiosité de ses apprenants. Son rôle dépend des besoins de chaque apprenant-joueur.

### II.3.2.3. Planification et conception des activités ludiques

Cette section renvoie aux représentations des enseignants concernant la planification et la conception des activités ludiques.

#### II.3.2.3.1. Eléments clés de la planification des activités ludiques

Comment peut-on planifier les activités ludiques ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
S'interroger sur le contenu du jeu	37	49.33 %
S'interroger sur la mise en œuvre du jeu	23	30.66 %
S'interroger sur l'approche ludique	11	14.66 %
Pas de réponse	04	5.33 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

Tableau n° 20 : Eléments clés de la planification des activités ludiques

#### Commentaire

Cette question concerne la planification et l'élaboration des activités ludiques et vise à déterminer et à éclaircir les conditions et les circonstances facilitant la conception et l'exploitation des jeux. Selon les données recueillies auprès des enseignants interrogés, 37 enseignants soit 49.33% pensent que l'enseignant de langue doit tenir compte du contenu des activités ludiques, des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs que les apprenants doivent acquérir à la fin de l'activité. Pour eux, l'enseignant de langue doit tenir compte des goûts des apprenants, de leurs compétences et des habitudes qu'ils ont acquises. Il doit choisir des jeux qui conviennent à la dynamique de sa classe.

<sup>3</sup> SILVA H. (01), *Le jeu en classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008, p. 27.

Pour 23 enseignants soit 30.66 %, c'est la manière d'introduire les activités ludiques qui est questionnée. Ils déclarent que l'enseignant doit tenir compte de la mise en œuvre de ces activités, des actions et des gestes pédagogiques pour mener à bien ces activités. Il revient à l'enseignant d'être vigilant quant à la démarche à suivre afin de permettre des échanges fructueux entre les apprenants au sein du groupe.

Sur les 75 sujets, 11 soit 14.66 % estiment que l'enseignant doit respecter une certaine progression dans l'introduction des jeux en allant du simple au complexe. Il peut s'interroger sur l'approche ludique afin de concevoir des outils adaptés aux objectifs poursuivis. Quatre enseignants soit 5.33 % n'ont donné aucune réponse. Aucune autre proposition n'a été suggérée par l'ensemble des enseignants interrogés.

### **II.3.2.3.2. Références utilisées lors de la planification des activités ludiques**

Quelles sont les références utilisées lors de la planification des activités ludiques ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Guides et recueils de jeux pédagogiques	09	12.00 %
Internet	11	14.66 %
Manuels scolaires	46	61.33 %
Initiatives personnelles	05	06.66 %
Autres	04	05.33 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

**Tableau n° 21 : Références utilisées lors de la planification des activités ludiques**

#### **Commentaire**

Cette question est posée dans le but de voir les différents livres, documents et manuels auxquels se réfèrent les enseignants lors de la planification des activités ludiques. A travers les données du tableau, nous pouvons constater que sur 75 enseignants, 46 soit 61.33 % exploitent les activités proposées dans les manuels de français. Le tableau nous indique que peu d'enseignants ont le courage de s'aventurer sur un terrain ludique en ouvrant la porte à d'autres pratiques et supports ludiques hors des activités et des supports proposés dans les manuels.

Parmi les enseignants interrogés, 20 enseignants soit 26.66 % se réfèrent aux guides pédagogiques et à l'internet pour préparer et planifier les activités ludiques. Cinq enseignants soit 06.66 % font preuve d'initiative personnelle dans l'élaboration des activités ludiques. Ce sont des enseignants audacieux et créatifs.

#### **II.3.2.4. Apports des activités ludiques**

Cette section a trait aux apports et aux rôles des activités ludiques dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

##### **II.3.2.4.1. L'activité ludique : une situation authentique favorisant le développement des compétences communicatives**

Dans quelle mesure les activités ludiques constituent-elles des situations authentiques favorisant le développement des compétences communicatives ?

Cette question est abordée afin de savoir si les activités ludiques représentent des contextes d'apprentissage assurant le développement des compétences communicatives des apprenants. La majorité des enseignants interrogés trouvent dans ces activités un cadre stimulant de travail. Pour eux, ces contextes offrent un cadre suffisamment flexible et ouvert entraînant une perturbation dans les représentations des apprenants. Ces activités se révèlent passionnantes et suscitent l'enthousiasme communicatif des participants tout en mobilisant souvent le groupe-classe.

Pour eux, le choix des activités ludiques dépend des besoins et des attentes des apprenants. Ils estiment nécessaire de proposer non seulement des situations ludiques dont les significations sont très présentes pour développer le potentiel de chaque élève, mais aussi des situations et des activités renouvelées de complexité progressive en exploitant les moyens pédagogiques les plus susceptibles de maximiser l'apprentissage. Pour cela, ils proposent les documents visuels, sonores ou textuels pour varier les contextes et les situations d'apprentissage. Pour eux, il revient à l'enseignant d'adapter et d'adopter des modalités de travail en fonction des besoins et des objectifs fixés pour placer les apprenants dans des situations de communication concrète.

Pour la majorité des enseignants interrogés, les activités ludiques permettent aux apprenants d'acquérir un vocabulaire progressivement enrichi et affiné, d'une part,

et de s'exprimer avec une aisance plus grande, de l'autre. Dans ces situations, les apprenants-joueurs assimilent de nouvelles structures répondant à leurs besoins d'expression. De plus, les contextes ludiques favorisent les échanges verbaux entre les apprenants et le développement de leurs compétences de communication.

A cette question, les enseignants proposent de mettre en action les apprenants en les répartissant en petits groupes. Ces activités présentent des tâches incitatrices qui permettent aux apprenants de surmonter des obstacles et de s'ouvrir sur un monde réel. Et pour que les activités proposées en classe de FLE ne soient plus de simples reformulations répétitives de structures linguistiques, il est important de proposer des jeux qui favorisent la réalisation des tâches ludiques. Ces dernières favorisent l'auto-construction du savoir des apprenants ainsi que le développement de leur autonomie.

Selon les enquêtés, c'est à la suite de ces jeux que les apprenants tracent leurs propres cheminements cognitifs et adoptent certaines stratégies afin de construire leurs savoirs en exécutant des tâches. L'activité ludique permet aux apprenants de traduire leurs sentiments en utilisant la parole et le geste. Elle met les apprentissages au cœur des pratiques ; elle conduit les apprenants à exprimer oralement et par écrit leurs sentiments, leurs idées et leurs liens avec les autres, d'un côté, et à interagir dans les différentes situations de communication, de l'autre. C'est ainsi que les enseignants et les apprenants trouvent du sens à ce qu'ils font.

#### **II.3.2.4.2. Rôles et fonctions des activités ludiques**

Quels sont les rôles qu'on peut attribuer aux activités ludiques dans un contexte d'ordre pédagogique ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
<b>Le jeu est une activité plaisante</b>	27	36 %
<b>L'activité ludique constitue un lieu de liberté et de gratuité</b>	22	29.33 %
<b>Présenter la langue dans un contexte</b>	13	17.33 %
<b>Jouer stimule l'imagination et la création des apprenants</b>	11	14.66 %
<b>Autres</b>	02	02.66 %
<b>Total des enseignants interrogés</b>	75	100 %

**Tableau n° 22: Rôles et fonctions des activités ludiques**



## **Commentaire**

Cette question est abordée afin de montrer en quoi l'intégration du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut présenter une opportunité pour renouveler les pratiques de classe. La lecture du tableau nous permet de remarquer que, sur 75 enseignants, 27 soit 36 % affirment que l'activité peut insuffler aux apprenants un nouvel élan et une nouvelle énergie dont ils ont le plus besoin à ce stade. Les enseignants soulignent que les jeux peuvent insuffler à chaque apprenant un désir d'apprendre toujours renouvelé. C'est par le biais des activités ludiques que les enseignants peuvent non seulement relancer les élèves et stimuler leurs capacités intellectuelles mais aussi les préparer à la vie sociale. Ces capacités intellectuelles se développent et deviennent une assise sur laquelle on bâtit des expériences favorables au développement des compétences communicatives.

A travers les réponses obtenues, 22 enseignants soit 29.33 % estiment que l'activité ludique est une situation non contraignante et fournit aux participants un cadre souple et structuré en leur permettant de se côtoyer. Proposer des situations ludiques en classe de langue s'avère une façon de valoriser des apprenants et de rehausser leur estime de soi et leur appartenance à la société. Pour 13 enseignants (17.33 %), l'activité ludique permet de présenter la langue dans un contexte et d'accompagner les apprenants dans la construction de leurs savoirs en leur fournissant des situations selon leurs besoins. Le contexte ludique est le lieu principal où prennent forme les liens sociaux et où se développent la personnalité des apprenants, le sens des responsabilités et de l'initiative. Il constitue un cadre propice, sécurisant et respectueux du rythme d'apprentissage des apprenants en leur permettant de traduire leurs idées en actions.

Sur 75 enseignants, 11 soit 14,66 % pensent que l'activité ludique peut aider les apprenants à déployer leur débordante imagination. C'est une activité qui permet de développer la créativité des apprenants et d'ouvrir leur esprit tout en libérant leur imagination créatrice. Ces jeux suscitent chez les apprenants le besoin de créer et de s'envoler dans des univers fictifs où l'imagination, l'enthousiasme et l'instinct sont stimulés plus que dans d'autres contextes. Ces activités permettent de créer une atmosphère de communication propice à l'épanouissement des apprenants et de favoriser l'adaptation à la vie sociale.

Deux enseignants soit 02.66 % parlent d'autres traits caractéristiques. Pour eux, l'activité ludique favorise l'adaptation des apprentissages et la gestion de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. L'avantage de ces activités, soulignent ces enseignants, réside dans l'acquisition des facultés d'adaptation des apprenants dans les différentes situations de communication. Ces apprenants possèdent beaucoup d'intelligence et d'équilibre émotionnel. De plus, l'usage des jeux constitue l'occasion d'aborder des faits de langue qui n'auraient pas pu être abordés autrement.

### **II.3.2.4.3. Adaptation des activités ludiques aux besoins des publics, aux objectifs et aux contextes d'évaluation**

Est-il possible d'adapter les activités ludiques aux besoins des publics, aux objectifs et surtout aux contextes d'évaluation ?

La lecture des déclarations nous montre que l'enseignant de FLE doit s'interroger sur la compatibilité de l'activité ludique au public cible et aux objectifs fixés. Il peut définir les besoins pédagogiques ainsi que les modalités de travail du groupe. Dans le cas où l'activité choisie est incompatible avec le public et les objectifs visés, l'enseignant peut opter pour une autre activité plus performante ; il peut s'interroger à chaque fois sur les actions pédagogiques qui justifient le choix de tel jeu.

D'après les déclarations des enseignants, l'enseignant de langue peut opter pour un matériel visuel et sonore en vue de susciter le plaisir et la motivation et d'attirer l'attention des participants. Il peut également regrouper les activités ludiques sous des rubriques en tenant compte non seulement des objectifs à atteindre et de leur degré de difficultés mais aussi du profil des apprenants, de leurs aptitudes et de leurs goûts. Dans le cas où les jeux s'enchaînent et forment une unité, l'enseignant peut attendre le moment opportun où l'ensemble du groupe semble avoir trouvé son rythme pour passer à l'activité ludique suivante.

Afin d'adapter ces activités ludiques au groupe classe, l'enseignant doit d'abord analyser les besoins de ses apprenants en tenant compte de leurs représentations mentales ; il doit prendre en considération certains critères : la nature et les caractéristiques du public enseigné, les objectifs fixés au niveau des programmes. Pour que le travail des élèves soit efficace, l'enseignant peut opter pour des jeux dont le thème abordé, les stratégies ludiques choisies et le rythme de

progression de l'activité correspondent mieux aux besoins diversifiés des apprenants. De plus, il peut aider les plus timides à sortir de leurs inhibitions avec leurs stratégies et notamment avec la reconnaissance des compétences à mobiliser.

A travers les discours des enseignants, le jeu représente un espace privilégié pour l'évaluation des productions des apprenants. Durant ces séances, les apprenants peuvent s'impliquer comme observateurs et évaluateurs d'autres réalisations d'autres groupes. Ces moments d'évaluation représentent des moments favorables pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement ou par écrit.

### **II.3.2.5. Difficultés et solutions à envisager**

Cette dernière section porte sur les difficultés et les solutions à envisager.

#### **II.3.2.5.1. Facteurs qui entravent l'exploitation des jeux en classe de langue**

Quels sont les facteurs pouvant constituer des freins à l'exploitation des jeux en classe de langue ?

<b>Réponses</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Manque d'ouvrages expliquant les modalités de mise en œuvre des activités ludiques</b>	23	30.66 %
<b>Insuffisance dans la formation continue des enseignants pour l'exploitation des activités ludiques</b>	19	25.33 %
<b>Instabilité, désordre, insécurité et risque de dérapage vers la langue maternelle</b>	13	17.33 %
<b>Changement de statut de l'enseignant et des apprenants</b>	10	13.33 %
<b>Manque de moyens matériels</b>	07	9.33 %
<b>Autres</b>	03	4.00 %
<b>Total des enseignants interrogés</b>	75	100 %

**Tableau n° 23: Facteurs qui entravent l'exploitation des jeux en classe de langue**

## **Commentaire**

Les données du tableau sont révélatrices d'informations relatives aux difficultés d'exploitation des jeux et aux causes de résistance des enseignants face aux changements. Les professeurs se trouvent confrontés à des difficultés liées à la mise en œuvre des activités ludiques en classe de langue. Cet état de fait est dû, selon 23 enseignants soit 30.66 %, à l'absence de documents proposant ce genre d'activités. Pour eux, les programmes ne proposent aucune explication sur les démarches et les modalités d'introduction des activités ludiques. De plus, la démarche adoptée dans les manuels de français est insuffisante pour mettre en œuvre ces activités dans le cadre de l'approche par compétences ; ce qui provoque un véritable malaise chez les enseignants. L'introduction de ces activités exige de l'enseignant une grande compétence d'improvisation.

D'autres enseignants se montrent hésitants à remplacer les activités comprises dans le manuel par des activités ludiques ou à les transformer en situations ludiques. La réticence de ces praticiens s'explique par les habitudes pédagogiques des enseignants. Elle est due, selon 19 enseignants (25.33%), au manque d'expérience des enseignants pour ce genre de pratiques. Ces enseignants souhaitent éviter l'abus d'exercices structuraux, parfois répétitifs et d'inspiration behavioriste, mais ils ne sont pas préparés pour la mise en œuvre de ces activités. La conception passéiste de l'apprentissage de la langue et le manque de formations pratiques des enseignants font obstacle à l'intégration du ludique en classe de langue. Ces enseignants éprouvent des difficultés dans la planification et la mise en œuvre de ces jeux, et dans la manière d'articuler ces activités avec la progression dans les apprentissages.

Sur 75 enseignants, 13 soit 17,33 % évoquent l'incertitude que génèrent l'introduction de ces activités et le risque de voir les élèves basculer dans une atmosphère incontrôlée. Ce climat d'incertitude nuit considérablement à l'investissement des apprenants et au bon déroulement de la séance. Pour ces enseignants, les apprenants ne prennent pas au sérieux ce genre d'activités. De plus, les enseignants ont du mal à changer le modèle pédagogique habituel basé sur des exercices structuraux.

En d'autres termes, il semble difficile, pour ces praticiens, de remettre en question ces vieilles habitudes. Pour cette catégorie d'enseignants, l'enseignant de

langue ne peut pas proposer des activités ludiques qui, par leur nature et leur caractère captivant, seront susceptibles de créer de l'instabilité et du désordre. Pour eux, les activités ludiques sont très captivantes, par conséquent, les apprenants se sentent impliqués et les enseignants parviennent difficilement à maîtriser leurs interventions et leurs discussions. Pour d'autres enseignants, le recours aux activités ludiques entraîne d'inévitables dérapages vers la langue maternelle.

Pour cette question, 10 enseignants soit un taux de 13.33 % pensent que le recours aux jeux en classe de FLE remet en cause radicalement le statut professionnel de l'enseignant et son travail éducatif et pédagogique à l'égard des acteurs du milieu pédagogique. Les jeux inculquent des comportements compulsifs et empêchent en général le bon déroulement des cours. Les apprenants changent de statut. En se comportant de façon plus autoritaire avec les élèves, les enseignants cherchent à combler ce manque d'organisation et de structuration.

Pour 9.33 % des répondants, la principale difficulté tient au fait que ces activités font appel à des moyens audiovisuels comme la vidéo et les logiciels. Or, les établissements scolaires n'ont pas les moyens d'enseignement nécessaires. Ces praticiens déplorent le manque de moyens matériels pour mettre en œuvre des activités ludiques. En d'autres termes, l'intégration des activités ludiques nécessite la mise en place de dispositifs techniques et organisationnels aptes à favoriser les processus d'apprentissage.

Pour 03 enseignants soit 4.00 %, cette difficulté est liée au problème de surcharge des classes et aux contraintes de temps et d'espace. De plus, le niveau faible des apprenants ne permet pas d'introduire des jeux en classe de langue.

#### **II.3.2.5.2. Solutions proposées aux problèmes rencontrés**

Quelles sont les solutions que vous proposez aux problèmes soulevés ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Organiser des formations pédagogiques sur l'intégration des activités ludiques en classe de langue	27	36 %
Procéder par étape dans la découverte progressive de l'outil ludique	18	24 %
Introduire des consignes et des structures ludiques afin d'empêcher tout dérapage	11	14.66 %
Remplacer les moyens techniques par d'autres documents.	07	9.33 %
proposer des documents et supports courts et variés	06	8 %
Autres	06	8 %
Total des enseignants interrogés	75	100 %

Tableau n° 24: Solutions proposées aux problèmes rencontrés

### Commentaire

En lisant le tableau relatif aux opinions des enseignants sur les solutions à envisager, l'on remarque que sur 75 sujets, 27 soit 36% pensent que l'institution éducative algérienne doit s'engager à revoir et à améliorer la formation pédagogique des enseignants en programmant des journées pédagogiques. Dans cette perspective, les responsables doivent inciter les enseignants à poursuivre avec détermination la réflexion sur l'exploitation des activités ludiques afin de lever les différents obstacles et de permettre à chacun de faire le point sur ses connaissances, de les approfondir voire de les mettre en question.

Ces enseignants pensent que l'institution scolaire devrait mettre d'énormes moyens en organisant continuellement des journées de formation en vue de préparer les enseignants à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. L'objectif de ces journées est de compléter la formation académique des enseignants en leur offrant un encadrement pédagogique de premier ordre, des ressources matérielles de qualité et la possibilité de travailler dans un climat favorable.

Ces formations devraient comporter un volet didactique et pédagogique relatif à l'intégration des jeux en classe de langue afin d'aider les enseignants à s'approprier les structures ludiques pour qu'ils puissent surmonter les contraintes liées à leur travail de classe. Elles vont également permettre aux enseignants de mieux jouer leur rôle auprès des apprenants en élaborant leur propre matériel et de concevoir des outils et des activités ludiques. Les enseignants peuvent aussi échanger leurs opinions dans divers forums et blogues en vue de s'initier à la planification et à l'exploitation des activités tout en essayant de les adapter à leurs propres contextes.

Les données du tableau montrent que, sur 75 enseignants, 18 soit 24% proposent d'entreprendre progressivement le domaine ludique en procédant par étape. Pour eux, l'enseignant de langue doit chercher à mettre au point ou à concevoir des activités sous forme d'un jeu tout en respectant les orientations et le contenu des programmes d'enseignement. Il revient à l'enseignant de langue de veiller à la préparation et à la mise en œuvre de ces activités, car *« cette approche lui demande une excellente connaissance de son programme et des objectifs visés de telle sorte qu'il puisse instantanément réagir aux situations imprévues qui surgissent dans sa classe. »*<sup>4</sup> La planification des activités permet à l'enseignant d'anticiper les difficultés de la tâche et d'avoir une vision à long terme.

L'enseignant de langue peut également recourir à des procédures et à des techniques pour préparer ses activités ; il doit faire preuve de rigueur, de discipline et de professionnalisme en inscrivant la démarche du ludique dans un cadre d'action pédagogique. Il peut repérer *« les types de jeu qu'il apprécie et ceux où il se sent tout à fait à l'aise pendant l'animation, là où son enthousiasme pourra plus facilement être communicatif. »*<sup>5</sup>

Pour 11 enseignants interrogés (14.66%), l'enseignant doit préparer son cours et les différentes activités en tenant compte de la séquence didactique et décider des modalités pédagogiques. L'enseignant peut inviter ses apprenants à fixer les structures du jeu et les règles d'organisation, car la situation ludique nécessite des apprenants d'*« opérer un travail personnel par rapport à la règle qu'il faut assumer, partager,*

---

<sup>4</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 178.

<sup>5</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 28.

*négocié et parfois contourner.* »<sup>6</sup> Il revient à l'enseignant d'expliquer le fonctionnement du jeu et de déterminer les normes évitant tout dérapage des apprenants vers la langue maternelle. Il doit surtout préciser le cadre organisationnel, les tâches des apprenants et les objectifs de chaque station pédagogique. Sept enseignants pensent que le choix des jeux dépend des moyens matériels. Afin de combler ce manque, les enseignants peuvent opter pour des pratiques artistiques émergentes et novatrices.

La lecture des données du tableau permet de constater que, sur 75 enseignants, 06 soit 08% déclarent que l'enseignant de langue peut proposer des supports courts et variés : documents audiovisuels, enregistrements d'émissions radiophoniques, bandes dessinées, publicités, chansons, textes humoristiques, poésie, etc. Il revient à l'intervenant de se poser toute une série de questions relatives à la typologie et aux caractéristiques linguistiques et culturelles des activités et supports proposés. Il doit tenir compte de l'intérêt des apprenants en commençant par des activités simples pour introduire ensuite des activités complexes comme il peut opter pour des activités qui peuvent solliciter la mémoire visuelle et auditive des apprenants.

Pour 06 enseignants, il est important de se questionner sur le choix de telle activité ludique et sur les raisons qui ont motivé ce choix afin de proposer des solutions en cas d'obstacles. Pour eux, il revient aux enseignants de s'interroger sur les composantes cognitives, affectives, émotionnelles, motivationnelles et stratégiques impliquées dans l'accomplissement des tâches afin de proposer des activités capables de capter l'imagination et l'attention des apprenants.

---

<sup>6</sup> Ibid., p. 25



## **Conclusion**

La lecture des résultats nous indique que ce genre d'activité est peu présent dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants adoptent globalement une attitude positive vis-à-vis de l'intégration des activités ludiques en classe de langue. Pour la majorité des enseignants, les activités ludiques sont des contextes respectueux des rythmes d'apprentissage des apprenants ; elles peuvent répondre aux besoins des apprenants de manière satisfaisante en favorisant l'autonomie de chaque apprenant.

Une partie des enseignants interrogés préfère introduire les jeux en classe de langue. Ils tentent de mettre en œuvre une véritable démarche pédagogique axée sur la dimension ludique en vue de développer non seulement les savoirs et les savoir-faire langagiers et communicatifs des apprenants, mais aussi leur savoir agir en favorisant leur implication. Ils privilégient l'approche du ludique afin de stimuler les structures cognitives de l'apprenant et de mobiliser toutes ses capacités intellectuelles.

Désorientés quant à la planification et à la mise en œuvre des activités ludiques en classe de langue, les enseignants éprouvent des difficultés à saisir et à maîtriser les objectifs et les modalités d'exploitation des jeux dans le cadre de l'approche par compétences. Pour ces enseignants, leur formation initiale et continue reste insuffisante pour développer des réflexions sur les modalités d'intégration des activités ludiques et leurs mises en pratique sur le terrain.

Une autre catégorie d'enseignants persiste à s'enfermer dans une attitude négative et adopte des comportements pédagogiques issus de l'ancienne méthode. Ces praticiens considèrent ces activités comme inutiles ; ils continuent à dispenser un enseignement à dominante comportementaliste et préfèrent maintenir le statu quo dans la méthodologie et dans les pratiques de classe. Le manque de moyens matériels et la déficience d'une formation continue adéquate pour l'exploitation des jeux en classe de langue constituent les raisons qui seraient à l'origine de ces résistances.

Tous les enseignants interrogés insistent sur l'importance d'organiser des journées de formation et des ateliers de travail portant sur les modalités de mise en œuvre de ces activités afin de favoriser le renouvellement de leurs compétences acquises à l'université et de s'initier concrètement à l'élaboration et à l'exploitation des activités ludiques à partir des représentations et des besoins des apprenants.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **OBSERVATION DES PRATIQUES DU LUDIQUE EN CLASSE DE FLE**

## **Introduction**

Ce chapitre nous permet d'examiner de façon plus concrète la place que peuvent avoir les activités ludiques dans les situations d'apprentissage du français et dans les pratiques pédagogiques des enseignants en tenant compte des programmes officiels cadrant l'enseignement du français au cycle primaire.

Ces observations représentent une excellente occasion pour élucider implications et les aspects didactiques et pédagogiques liés à l'exploitation des activités ludiques en classe de langue en considérant les aspects affectifs, motivationnels, cognitifs et comportementaux. Il convient de signaler que nous ne nous sommes référés à aucune méthode d'analyse pour saisir la réalité des pratiques du ludique en classe de FLE ; nous avons conçu et élaboré une grille d'analyse à partir des notions et des concepts fondamentaux abordés précédemment dans l'apport théorique.

Plusieurs critères ont été retenus pour comprendre le fonctionnement de la démarche pédagogique adoptée par l'enseignant et pour dégager les vertus pédagogiques des activités ludiques exploitées : stimulation de l'imaginaire, plaisir de jouer, investissement et engagement dans le jeu, goût du risque et de l'incertitude, prise de décision et interaction, accomplissement des tâches, volonté de gagner, sens des apprentissages et des activités.

Nous avons varié les activités ludiques en vue de recueillir plus de données et d'informations. Nous tenterons d'appréhender le rôle des tâches ludiques accomplies dans la construction des apprentissages et de mettre en évidence l'influence respective des activités et des situations ludiques sur les comportements et les attitudes des apprenants en classe de FLE et sur la construction des savoirs et des savoir-faire communicatifs et langagiers des apprenants.

La démarche proposée dans le dernier chapitre correspond à des moments d'apprentissage par lesquels les apprenants acquièrent la pratique d'une langue : compréhension, repérage, mémorisation et production. Elle permet d'appréhender d'autres notions clés en relation avec les processus d'apprentissage d'une langue étrangère (besoins des apprenants, contexte social, stratégies, tâches et compétences).

### II.4.1. Observation de classe

Ce travail d'analyse a trait à un corpus composé de neuf séances d'activités ludiques. Loin de porter un jugement subjectif sur les pratiques des enseignants, cette observation tend à soulever d'autres points de réflexion en lien avec notre travail de recherche. D'ailleurs, Philippe Blanchet confirme que ce type d'enquête permet de « *comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques ; il permet d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées et donc d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs.* »<sup>1</sup> Cette observation vise à décrire globalement le déroulement des séances observées en vue d'appréhender au plus près les modalités de travail de classe et les pratiques réelles des enseignants, et de vérifier la réalité des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

Ces observations consistent à porter une attention méticuleuse et méthodique sur les activités et les tâches ludiques accomplies de manière à déterminer les conditions de leur déroulement, leur apport et leur impact sur la construction des compétences des apprenants. Nous désignons par tâches pédagogiques l'ensemble des activités proposées aux apprenants. Mangenot définit la tâche comme « *ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue ; la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique.* »<sup>2</sup>

La méthodologie utilisée repose essentiellement sur l'observation directe des séances de français afin de collecter des données sur le terrain et d'analyser de façon approfondie les pratiques de classe. D'abord, nous décrivons les conditions dans lesquelles ces activités ludiques se sont réalisées, la démarche adoptée dans chaque séance, la durée, les thèmes, les activités proposées, les objectifs fixés et les supports utilisés. Ensuite, l'attention sera portée sur les tâches accomplies par les apprenants,

---

<sup>1</sup> BLANCHET Ph., « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », In BLANCHET Ph. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, 2011, p. 73.

<sup>2</sup> MANGENOT F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol 06, n° 01, 2003, p. 110.

le comportement langagier et non-langagier des participants et les modalités de travail (individuel, en binôme, collectif). Enfin, nous nous intéressons aux attitudes de l'enseignant. Et comme le précise Dolz, la réalisation d'une activité exige « *la nécessaire participation active des différents partenaires de la situation didactique. Elle implique les trois pôles du triangle didactique. Elle est au centre des relations entre l'enseignant, les élèves et les contenus du français.* »<sup>3</sup>

#### **II.4.1.1. Contexte d'observation**

Nous avons observé des séances dans une école primaire afin de faire une analyse détaillée des différentes situations et des tâches réalisées en nous appuyant sur des références théoriques abordant le sujet de l'exploitation de l'activité ludique en classe de langue. Nous tenons à faire une présentation détaillée du déroulement des observations pour chaque niveau. Notre proposition analytique présentée ci-après consiste en l'analyse des données recueillies à partir des séances observées concernant l'exploitation des activités ludiques en classe de FLE, en lien avec nos questions de départ où seront examinés les comportements des apprenants. Notre analyse s'est centrée sur les objectifs spécifiques et les compétences les plus susceptibles d'être développées par les apprenants au moyen de différentes activités ludiques proposées et exploitées en classe.

Pour les trois niveaux, nous avons suivi le déroulement des activités ludiques afin d'appréhender la place et le comportement des apprenants. De la même manière, cet outil de recherche permet d'analyser la démarche pédagogique adoptée par l'enseignant et de dégager les avantages et les difficultés rencontrées au cours de l'exploitation de ces jeux propres à chaque groupe. Les séances observées ont été menées au sein des salles de classe.

#### **II.4.1.2. Technique de recueil de données : observation directe**

Concernant le choix de cette méthodologie, l'observation directe des séances de français se base sur la collecte, l'analyse et l'interprétation des données recueillies par le biais des grilles d'observation. Les données recueillies chez les groupes

---

<sup>3</sup> DOLZ J., « Activités métalangagières et enseignement du français », in *Actes des journées d'étude en didactique du français*, Cartigny, 28 février- 1 mars 1997, sous la direction de DOLZ J. et MEYER. J-C., Coll. Exploration: Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, 1998, p. 15.

d'apprenants seront au centre des analyses. La grille d'observation est à utiliser systématiquement dans chaque séance observée.

Lors des journées pédagogiques organisées au cours de l'année et après plusieurs rencontres et entrevues avec l'enseignant de français, nous avons pu recueillir des informations sur les trois groupes d'apprenants. Après plusieurs entrevues et séances d'observation en compagnie de l'enseignant, nous avons pu approcher les apprenants et observer leurs comportements face à cet apprentissage.

Après une discussion avec l'enseignant concernant l'objectif et l'intérêt de cette recherche, nous nous sommes mis d'accord sur un ensemble d'activités ludiques à exploiter tout en respectant non seulement les besoins et les pré-requis des apprenants mais aussi la progression des apprentissages pour ne pas perturber le programme de la tutelle. Nous avons pu rassembler le maximum de données sur les trois groupes et sur les obstacles qui entravent l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'observation s'est déroulée sur plusieurs mois. Nous n'avons pas pu filmer les séances, notre demande a été refusée par le directeur de cette école. Nous n'avons pas pu obtenir l'aval des parents d'élèves pour pouvoir filmer. Le corpus d'analyse de cette enquête est donc constitué seulement à partir des fiches d'observation. Les séances observées feront l'objet d'une analyse approfondie par l'intermédiaire d'une grille d'observation.

Dans le but d'élaborer une fiche d'observation critériée, nous avons tenu compte des notions et concepts avancés dans la première partie et des hypothèses avancées précédemment. Nous avons transformé nos hypothèses générales en hypothèses opérationnelles. Ces dernières sont plus mesurables et observables. Nous avons retenu des indicateurs d'observation en lien avec les hypothèses avancées.

Ainsi, si l'on prend la première hypothèse : « *Le ludique n'est pas un artifice superflu, mais bien une activité d'apprentissage pouvant fournir un cadre de communication authentique et contextualisé en classe de FLE, et développer chez l'apprenant algérien des attitudes positives et des comportements indispensables à l'apprentissage du Français Langue Etrangère* », on obtient une hypothèse opérationnelle et plusieurs indicateurs :

Hypothèse opérationnelle	Indicateurs d'observation
Le ludique permet de faire naître des motivations d'actions et d'apprentissages et de développer chez les apprenants une attitude de curiosité positive et un désir d'apprendre la langue française.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investissement et engagement.</li> <li>- Goût du risque et de l'incertitude.</li> <li>- Stimulation de l'imaginaire.</li> <li>- Confiance en soi et implication intellectuelle.</li> <li>- Attention et intérêt.</li> </ul>

**Tableau n° 25 : Première hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation**

Ainsi, si l'on prend la deuxième hypothèse : « *Les activités ludiques, pratiquées en classe de FLE au cycle primaire algérien, pourraient offrir des situations-problèmes complexes et significatives qui imposent aux apprenants d'acquérir un nouveau savoir, d'agir, de partager, de collaborer, d'échanger et de développer des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit* », on arrive à une hypothèse opérationnelle et plusieurs indicateurs :

Hypothèse opérationnelle	Indicateurs d'observation
Le ludique se présente comme une situation d'intégration favorisant la création d'un contexte réel dans lequel l'apprenant-joueur, acteur de son apprentissage, peut développer des stratégies et acquérir des compétences de compréhension et de production orale et écrite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le jeu comme situation complexe.</li> <li>- L'apprenant-joueur est un acteur de ses apprentissages.</li> <li>- Prise de décision et interaction.</li> <li>- Acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.</li> <li>- Mobilisation des stratégies et des compétences pour résoudre des problèmes.</li> </ul>

**Tableau n° 26: Deuxième hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation**

Ainsi concernant la dernière hypothèse, « *Les apprenants, placés dans des situations ludiques, deviennent des acteurs de leurs apprentissages et apprennent à réaliser des tâches dans d'autres contextes sociaux* », on peut avoir une hypothèse opérationnelle avec plusieurs indicateurs :

Hypothèse opérationnelle	Indicateurs d'observation
L'apprenant, via l'activité ludique, s'engage à résoudre des problèmes et à exécuter des tâches dans d'autres contextes sociaux en faisant appel à ses ressources de façon articulée.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Accomplissement des tâches.</li><li>- Donner du sens à ses apprentissages.</li><li>- Autonomie des apprenants.</li><li>- Développement d'habiletés de coopération et de relations sociales.</li><li>- Réinvestissement des acquis dans un contexte social.</li></ul>

**Tableau n° 27: Troisième hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation**

### **II.4.1.3. Le choix du milieu de l'enquête**

Afin de voir ce qui se passe réellement dans une classe de FLE, nous avons formulé une demande auprès de l'institution responsable, de l'inspecteur de français chargé de la circonscription « A » et du directeur de l'établissement. Nous avons pu accéder à l'école cible pour réaliser nos observations.

La présente enquête s'est déroulée du 20 septembre 2015 jusqu'au 12 mai 2016 à l'école primaire (Bouhafs Mahieddine). Cet établissement se situe dans un milieu rural dans le village de Souk El Had situé à 5 Km du chef-lieu de la commune de Bousselam (Wilaya de Sétif). Il comporte 150 apprenants issus d'un milieu social modeste.

### **II.4.1.4. L'échantillon**

Il est intéressant de préciser que le public qui a constitué l'échantillon de notre enquête se compose de trois groupes d'apprenants et de leur enseignant. Après plusieurs entretiens et discussions avec l'enseignant et les apprenants, nous avons pu recueillir un maximum d'informations pour notre travail.

L'enseignant de français de cette école primaire a une expérience professionnelle de 10 ans dans le domaine de l'enseignement du FLE. Cet enseignant nous a largement soutenus et aidés pour la mise en place de cette expérimentation. Il a accepté de participer à la conception et à la préparation des différentes activités ludiques.



Les apprenants de cette école ont comme répertoire linguistique le berbère et l'arabe. Nous avons observé trois groupes d'apprenants scolarisés dans cette école depuis le début de l'année.

- **Troisième année** (18 apprenants) : ils sont âgés entre 8 et 9 ans. Il s'agit de leur première année d'apprentissage du français langue étrangère. La classe de 3<sup>e</sup> année est de dominante masculine, elle se compose de 10 garçons et 08 filles.
- **Quatrième année** : cette classe est constituée de 22 apprenants dont 14 filles et 08 garçons qui ont entre 09 et 10 ans. Il s'agit de leur deuxième année de français.
- **Cinquième année** : Ce groupe se compose de 20 apprenants (de 13 filles et 07 garçons) dont l'âge varie entre 10 et 11 ans.

Il convient de préciser que les discussions et les entretiens menés avec l'enseignant de français de cette école nous ont permis de recueillir des éléments d'information sur le profil des apprenants. D'après l'enseignant, les apprenants de cette école sont culturellement et linguistiquement homogènes.

#### **II.4.2. Description, analyse et interprétation des résultats**

A ce stade, nous présenterons le déroulement effectif des différentes séances. Chaque séance fera l'objet d'une analyse approfondie par l'intermédiaire d'une grille d'observation critériée. Nous tentons de décrire l'utilisation pédagogique des activités ludiques dans l'enseignement du FLE au cycle primaire.

D'une part, nous avons cherché à appréhender, en lien avec notre problématique de recherche, les capacités sollicitées, les tâches des apprenants, leurs attitudes et leurs comportements verbaux et non verbaux. D'autre part, nous avons tenté de saisir les stratégies qu'ils mettent en œuvre lors de l'exploitation des activités ludiques dans les séances d'oral, de lecture et d'écriture afin de construire leurs savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs. Après discussions et échanges avec l'enseignant de français, nous nous sommes mis d'accord sur un ensemble d'activités ludiques.

### **II.4.2.1. Troisième année primaire**

Pour le niveau de la 3<sup>e</sup> année, le programme s'organise en séquences didactiques. Chaque séquence regroupe diverses activités qui tournent autour des objectifs pédagogiques, sociaux et culturels. Ces différentes activités ont pour objectif d'amener les apprenants à écouter, lire et comprendre des messages écrits et oraux relevant de leur vie quotidienne. Le manuel de français de la 3<sup>e</sup> année propose des exploitations importantes des activités et des supports ludiques. À l'oral et à l'écrit, les activités ludiques s'organisent autour de situations et de tâches en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Nous avons choisi d'observer ces séances afin d'examiner l'intérêt que représente cet aspect dans le processus d'enseignement/apprentissage de cette langue.

#### **II.4.2.1.1. Séance 01: compréhension / expression orale**

Cette séance a été réalisée avec un groupe de 3<sup>e</sup> A.P. au mois d'octobre de l'année 2015 et s'inscrit dans le premier projet intitulé : « *Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles* ». Il s'agit d'un cours de compréhension/expression orale de la deuxième séquence de ce projet. L'enseignant utilise un support iconique (BD).

Les séances d'oral sont présentées et organisées autour d'un certain nombre d'actes de parole sélectionnés dans le programme. L'enseignant s'appuie sur un support iconique, une BD proposée dans le manuel de français afin d'amener les apprenants à :

- Lire un nouveau support et comprendre les codes graphiques propres à la bande dessinée.
- Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole afin de produire des énoncés en respectant le schéma intonatif.
- Apprendre des phonèmes intégrés dans des mots et des énoncés.
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange (saluer, présenter, se présenter, interroger et exprimer une préférence).

## Support



### II.4.2.1.1. Description des résultats obtenus

La démarche adoptée pour la séance de compréhension/expression orale se compose de différentes phases pédagogiques.

#### ❖ Phase d'observation (05 minutes)

Après avoir distribué le document, l'enseignant a laissé aux apprenants le temps de découvrir le support. Il leur a demandé de compter les bulles du dialogue dans une vignette et de retrouver l'ordre dans lequel elles se lisent.

Il a commencé par présenter et faire observer la bande dessinée dans le but de susciter les remarques des apprenants sur les images et pour faire énoncer des hypothèses sur les personnages à partir de certains détails.

Il a ensuite invité ses apprenants à relever tous les indices et à noter au tableau les mots et les signes qu'ils ont reconnus pour les conduire à expliquer l'histoire avec leurs propres mots. L'enseignant a posé des questions en vue d'amener ses apprenants à la découverte du sens global du document.

### ❖ Phase d'écoute (05 minutes)

Pendant la deuxième phase, l'enseignant a commencé par présenter les vignettes et faire une lecture expressive des bulles plusieurs fois tout en joignant le geste et la mimique à la parole pour faciliter la compréhension du texte et faire connaître les actes de parole aux apprenants. En d'autres mots, l'oralisation des énoncés a permis aux participants de retrouver des noms propres, de mémoriser les différents énoncés et de s'approprier le système prosodique en construisant le sens d'un message oral.

L'enseignant a invité ses apprenants à lire les bulles. Il les a interrogés en vue de les aider à vérifier les hypothèses avancées. Il a ensuite lu les activités ainsi que les questions pour expliquer les consignes. Ensemble, l'enseignant et ses apprenants ont procédé à la correction des activités et des questions.

En fait, l'ensemble des questions posées par l'enseignant afin de contrôler la compréhension porte sur le nombre de personnages, leurs actions, le cadre spatio-temporel et les événements de l'histoire.

### ❖ Phase de répétition (15 minutes)

Afin d'amener les apprenants à jouer le dialogue tout en faisant attention à la prononciation et à l'articulation des phrases, l'enseignant a fait écouter les propos de la BD plusieurs fois puis il a demandé aux apprenants de répéter les mots et les phrases qu'ils ont appris à tour de rôle en choisissant d'interpréter des rôles divers (*élève, enseignant, mère, père, etc.*). D'une part, le rôle de l'enseignant consiste à corriger la prononciation au fur et à mesure en vue d'éduquer l'écoute des apprenants. D'autre part, l'enseignant a aidé les apprenants à lire les mots difficiles

tout en expliquant, à leur demande, la signification de certains mots. Cette situation fictive préétablie a permis aux apprenants non seulement d'obtenir une prononciation aussi correcte que possible en mémorisant des énoncés mais aussi de s'auto corriger et de se corriger entre eux.

### ❖ **Phase de réinvestissement en autonomie (20 minutes)**

Afin de faire participer le plus grand nombre d'apprenants, l'enseignant a invité les élèves, à tour de rôle, à réaliser des actes de parole dans une situation de communication en se présentant (*nom de famille, prénom, âge*). A cette occasion, il a demandé à chaque apprenant d'ajouter une phrase de son choix sur ce qu'il ressent à ce moment ou répéter seulement les mêmes phrases. L'enseignant a accepté toutes les propositions et toutes les phrases. Les apprenants ont pu se présenter correctement en se basant sur le modèle proposé par l'enseignant.

La deuxième activité a été proposée en vue d'amener les apprenants à jouer des séquences courtes et à réaliser de nouveaux actes de parole en utilisant de nouvelles structures. Cette situation s'appuie sur l'activité précédente et consiste à présenter son camarade de classe. Ces différentes tâches se sont réalisées en binôme et s'inscrivent dans un travail de groupe. L'enseignant a invité les apprenants à former des groupes de deux. A cette occasion, chaque apprenant doit faire connaissance de deux ou trois apprenants qu'il ne connaît pas ou qu'il ne connaît pas bien.

A tour de rôle, chaque apprenant a interviewé au moins deux camarades. L'apprenant interviewé peut ne pas répondre à toutes les questions. Pour mieux se connaître, les apprenants peuvent poser plusieurs questions afin de collecter des informations et les noter sur une feuille de papier. Après cinq minutes d'échange d'informations entre les camarades de classe, chaque interviewé devient à son tour un interviewer.

Chaque apprenant a pu présenter le camarade interviewé. Les apprenants ont plus au moins tenu compte de cette règle pendant la présentation : présenter son camarade sans regarder les notes. L'enseignant intervient et corrige.

A son tour, l'apprenant présenté intervient à la fin de la présentation pour corriger et faire des remarques sur ce qui a été dit, d'une part, et pour rajouter des

informations, de l'autre. Durant la réalisation des activités, les apprenants ont pu réaliser des actes de paroles et assimiler le lexique relatif à la présentation.

#### **II.4.2.1.1.2. Analyse des résultats obtenus**

Dans l'ensemble, l'approche adoptée par l'enseignant se voulait ludique. Cette démarche a une influence positive sur la motivation des apprenants et le climat de la classe ; elle a fait naître et grandir chez les apprenants le goût de communiquer en français. Cette motivation a influencé la volonté des apprenants à lire, à intervenir et à parler régulièrement en français. De plus, l'enseignant a adopté une attitude ludique qui favorise la motivation des apprenants à apprendre de leurs pairs tout en leur permettant de jouer en classe de langue. Nous avons également constaté que la dynamique motivationnelle des apprenants s'inscrit dans un climat de détente et dans ces relations nées de leurs interactions.

Nous notons également que le support ludique proposé a favorisé la mise en place d'un environnement d'apprentissage adéquat en fonction des besoins langagiers des apprenants. Du point de vue cognitif et affectif, l'engagement des apprenants dans l'activité se révèle dans l'attention qu'ils portent aux couleurs, aux dessins et aux personnages de la BD. Tous ces éléments ont rendu les élèves actifs en suscitant chez eux un besoin de communiquer en français.

Le positionnement de l'intervenant dans la classe, la récitation des énoncés et la dimension ludique des tâches réalisées (se mettre dans la peau des personnages, serrer la main d'un ami, taper dans les mains chaque fois qu'on entend le son [i], lever la main chaque fois qu'on entend le son [i], entourer les images qui contiennent le son [m], barrer les objets dont le nom ne contient pas le phonème [n], etc. ) ont rendu l'atmosphère plus détendue. Ce qui a permis à chaque apprenant de prendre sa place dans un espace dialogique, car « *un tel manque de souplesse dans l'ensemble du jeu étoufferait le ludique.* »<sup>4</sup>

Ces interactions dialogiques, adaptées au rythme d'apprentissage, ont permis aux apprenants de réaliser progressivement des actes de parole en situation allant progressivement d'un niveau que tout apprenant est censé accomplir (*Bonjour ! c'est*

---

<sup>4</sup> DE GRANDMENT N. (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1995, p. 70.

*Mendile Amine, j'ai 8 ans, Salut ! je m'appelle Rachik Karima et j'ai 8 ans, Bonjour ! je suis Hammamouche Ilham, j'ai 8 ans, etc.)*

De plus, les jeux de sons proposés ont permis d'aborder la phonétique de manière ludique. Les apprenants ont répété et repéré des phonèmes [t] [K] [M] et [f] tout en levant la main et en croisant les bras ; ils ont prononcé correctement des phonèmes intégrés dans des mots (*table, école, tableau, cartable, cahier, Manil, etc.*) en entourant l'image correspondant au son. D'une part, la répétition des énoncés complets (*Je suis Amina, Je m'appelle Manil, Je suis algérien, C'est ma nouvelle école, etc.*) a permis aux apprenants de maîtriser les sons contenus dans les mots, les expressions, les phrases et les structures à systématiser. D'autre part, ces situations d'interaction ont favorisé le dialogue et l'échange verbal. Les apprenants ont mobilisé leurs connaissances acquises au préalable en faisant appel à tous les sens pour comprendre et explorer le sens du texte.

Il est à noter que les différentes stations pédagogiques et ludiques de la séance ont permis aux apprenants de comprendre et de s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral, et comme le note Haydée Silva, le jeu permet de « *multiplier aussi bien le temps de parole individuelle et personnalisée des apprenants que leur temps de réflexion et de travail en autonomie.* »<sup>5</sup> Durant les différentes phases, les participants ont reproduit oralement les scènes de la vie quotidienne. De plus, le caractère spontané et plaisant des tâches accomplies a permis aux apprenants d'écouter, de lire et de répéter avec attention les différents énoncés. C'est un travail qui « *demande une disponibilité du joueur, un contrôle parfait et autonome de la situation.* »<sup>6</sup> L'aspect ludique de l'activité prend tout son sens ; la stimulation était de mise, les participants interviennent oralement en respectant le schéma intonatif.

Les apprenants ont pu réaliser d'autres actes de parole et acquérir des structures syntaxiques, prosodiques et dialogiques dont le but à terme est de simplifier la mise en place de nouvelles structures et les réemployer dans d'autres situations (*Bonjour, qui es-tu ? quel âge as-tu ? Quel est ton pays ? De quel peuple es-tu ?*). Il convient de préciser que les activités proposées renvoient à un espace

---

<sup>5</sup> SILVA H. (01), *Le jeu en classe de langue*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008, p. 27.

<sup>6</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 70.

social dans lequel les apprenants ont vécu de manière naturelle de nombreuses tâches et actions.

Compte tenu de ce qui a été constaté, nous pouvons dire que le degré d'implication des apprenants est à un niveau avancé. L'introduction de ce support a offert de multiples occasions d'apprentissage en articulant le concret et l'abstrait et en rendant nécessaire, aux yeux des apprenants, l'apprentissage de ces savoirs et savoir-faire. D'une part, les participants sont encouragés à répéter des phonèmes en contexte et à prononcer des sons et des mots qui leur sont étrangers (*cantine, cour, bibliothèque, élèves, camarade, classe, etc.*) D'autre part, ils ont répété et produit des énoncés simples et précis par rapport à des situations de communication en les articulant correctement.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'exploitation de ces bandes dessinées a favorisé les échanges et l'ouverture d'esprit des apprenants ; ce qui a permis de libérer l'imagination créatrice des participants les plus intimidés. Ces derniers ont pu évoluer et progresser ; ils ont appris à se présenter et à présenter oralement leurs camarades de classe dans un contexte social très vraisemblable. Ces situations s'inscrivent dans la réalisation d'une macro-tâche (*Réalisation d'un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles*).

#### **II.4.2.1.2. Séance 02 : compréhension / expression orale**

Il s'agit d'un cours de compréhension/expression orale réalisé au mois de novembre de l'année 2015. Il s'inscrit dans la 2<sup>e</sup> séquence du 2<sup>e</sup> projet intitulé « *Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.* » L'enseignant s'appuie sur un support iconique, une BD proposée dans le manuel de français (p. 40).

Cette séance porte sur le thème de la sécurité routière. L'enseignant a introduit ce support en vue d'amener les apprenants à :

- Réaliser des actes de parole (demander / donner des informations) en situation.
- Saisir le sens global à partir des dessins.



- Mémoriser et répéter plusieurs fois le contenu des bulles en veillant à la bonne prononciation.
- Développer les capacités d'écoute et les capacités de compréhension.
- Remployer ces phrases et expressions dans d'autres situations de communication.

Les différents objectifs fixés définissent la compétence à installer chez l'apprenant.

### Support

*Prat*

*Je récite et je dialogue*

*Mises de paroles*

*Afficher / Masquer un article*

*Comptine*

Quand je roule en voiture, je mets ma ceinture.

Quand je roule à vélo, je mets mon casque.

Quand je roule en voiture  
Je mets ma ceinture  
C'est plus sûr!  
Quand je roule à vélo  
Moi, je mets mon casque  
C'est plus sûr!

Je complète oralement en prononçant.

Quand le soleil est en train de bruler, j'ai besoin d'un chapeau.

Quand la table est en train de se casser, j'ai besoin d'une table.

Quand la jardinière est en train de se casser, j'ai besoin d'une jardinière.

Quand la bouteille est en train de se casser, j'ai besoin d'une bouteille.

### II.4.2.1.2. 1. Description des résultats obtenus

L'enseignant a découpé cette séance de 45 minutes en grandes phases.

#### ❖ Phase d'observation (05 minutes)

En premier lieu, l'enseignant a disposé les tables en demi-cercle devant un tableau et commence à expliquer l'utilité de la séance. Il a demandé aux apprenants d'ouvrir les livres sur la page 40 et d'observer les images. Il a posé un certain nombre de questions afin d'amener les apprenants à présenter les personnages.

#### ❖ Phase d'écoute (05 minutes)

La lecture à haute voix des énoncés par l'enseignant est une lecture modèle ; elle a pour but d'amener les apprenants non seulement à retrouver les interlocuteurs et à comprendre les propos échangés mais aussi à formuler des hypothèses de sens. L'enseignant a procédé à la lecture de ces énoncés plusieurs fois avec une intonation juste en accompagnant sa lecture par des gestes et des mimiques pour amener les apprenants à retrouver les répliques des personnages et pour faciliter la compréhension puis la mémorisation de ces phrases.

#### ❖ Phase de répétition (15 minutes)

En deuxième lieu, l'enseignant a demandé aux apprenants, à tour de rôle, de jouer le rôle des deux personnages et de répéter correctement les phonèmes en contexte, les phrases et les expressions tout en respectant la prononciation et l'intonation.

#### Exemples :

- *Quand je roule en voiture, je mets ma ceinture.* [k] [t] [v] [m] [s]
- *Quand je roule à vélo, je mets mon casque.* [k] [m] [r] [ʒ]

#### ❖ Phase de réinvestissement en autonomie (20 minutes)

Ces expressions et structures mémorisées puis systématisées sont appelées à être remplacées par d'autres structures dans d'autres situations de communication. En se basant sur des illustrations, les apprenants ont pu réaliser d'autres actes de parole en accompagnant leurs propos avec des gestes.

**Exemples :**

- *Quand tu te mets au soleil, porte un... ! C'est plus sûr !*
- *Quand tu manges, mets une... ! C'est plus sûr !*
- *Quand tu jardines, mets des... ! C'est plus sûr !*
- *Quand tu fais de la peinture, mets un... ! C'est plus sûr !*

L'enseignant a demandé aux apprenants de travailler sur les mêmes structures et les mêmes phrases en remplaçant les pronoms personnels employés par d'autres pour construire d'autres phrases en s'adressant à des personnes. L'objectif étant d'amener les apprenants à produire d'autres énoncés.

**Exemples :**

- *Quand vous vous mettez au soleil, portez des... ! C'est plus sûr !*
- *Quand vous manges, mettez des... ! C'est plus sûr !*
- *Quand vous jardinez, mettez des... ! C'est plus sûr !*
- *Quand vous faites de la peinture, mettez des... ! C'est plus sûr !*

Dans la dernière situation, l'enseignant a privilégié les notions de dialogue et d'actes de parole tout en mettant en avant le sens et non la forme. Il a demandé à ses apprenants de réaliser des actes de parole en employant d'autres expressions et d'autres pronoms personnels. Il les a invité à jouer en binôme en répondant à ces questions :

- *Que dois-tu mettre quand tu roules en voiture ?*
- *Que dois-tu mettre quand tu roules à vélo ?*
- *Que dois-tu faire quand tu marches à pied ?*
- *Que dois-tu faire quand tu traverses ?*

#### **II.4.2.1.2.2. Analyse des résultats obtenus**

Les apprenants ont apprécié la nouvelle disposition de la salle. Ce qui a permis à l'enseignant de circuler entre les rangs et d'adopter une démarche ludique en encourageant la participation des apprenants et l'intégration des éléments non verbaux. La nature de ce support a suscité des réactions positives chez les apprenants de cette classe.

La démarche adoptée par l'enseignant a permis aux apprenants de découvrir le plaisir de la communication tout en les sensibilisant au thème de la sécurité routière. La présentation simultanée d'images a eu un impact positif observable sur le comportement des apprenants ; elle a favorisé la création d'une atmosphère de détente dans la classe en réduisant l'anxiété. L'enseignant a su capter l'attention et l'intérêt des apprenants par son positionnement et son attitude ludique. Le thème de la sécurité routière est très apprécié par les apprenants de cette classe.

Le caractère répétitif de certaines tâches de la première activité a pour objectif d'amener les apprenants à retrouver l'accent français et à battre le rythme en frappant dans les mains (*Quand je roule en voiture, je mets ma ceinture, Quand je roule à vélo, je mets mon casque*). Cette activité est renforcée par la dimension spontanée et plaisante de la deuxième, la troisième et la quatrième activité favorisant l'utilisation de façon pertinente d'un nouveau lexique relatif à la sécurité routière (*feu de signalisation, ceinture de sécurité, voiture, volant, rouler, casque, vélo, trottoirs, emprunter, déplacements, traverser, passage piéton, signalisation routière, etc.*)

Tout en les sensibilisant à l'importance de respecter le code de la route, l'enseignant a pu mettre les élèves en situation de production orale et les conduire à réaliser d'autres actes de parole.

- *Je dois emprunter les trottoirs lors de mes déplacements.*
- *Je traverse aux passages piétons.*
- *Je dois emprunter le passage piéton pour traverser la chaussée.*
- *Je respecte la signalisation routière.*
- *Je mets toujours mon casque pour faire du vélo.*
- *Sur les routes, je garde les phares allumés le jour et la nuit.*

Sous forme d'interaction sociale, la réalisation de ces actes de parole a véhiculé d'autres valeurs : dépolluer l'atmosphère et le paysage, améliorer la sécurité routière, respecter les personnes âgées, aider les piétons à traverser en toute sécurité et, surtout, sauver des vies. Ce thème a permis de donner du sens aux apprentissages ; les apprenants ont considéré ce sujet comme quelque chose de cohérent avec leurs valeurs. Cela montre bien que l'expérience des apprenants se fonde avant tout sur la primauté du caractère sacré de la vie et le respect de l'autre.

Pour ce qui est des tâches accomplies, ces actions s'inscrivent dans un projet global de macro-tâche à réaliser en fin du projet didactique. Les vignettes proposées ont facilité l'identification des actes de parole. De plus, la récitation de la comptine « *C'est plus sûr* » a favorisé la mémorisation ludique des tournures utilisées, leur rappel éventuel et l'appropriation d'un lexique relatif au code de la route. C'est dans ces répétitions que les apprenants ont pu acquérir de nouveaux apprentissages et les automatiser.

Les différentes activités ont contribué à renforcer la confiance des apprenants et à développer leurs capacités d'imitation et d'invention. Elles ont permis aux participants de systématiser les structures et les expressions déjà écoutées dans ce dialogue et de rapporter des faits simples de la vie quotidienne. Ce sont les actes de paroles sélectionnés dans le programme. Les vignettes proposées dans la deuxième activité ont préparé les apprenants à prendre la parole plus facilement et à s'exprimer de façon compréhensible et audible en prononçant correctement les phonèmes de la langue : [s] [p] [ʃ] [g] [ʒ] [f] [m] et [s].

Les jeux de phonétique proposés reposent sur l'écoute, la lecture et la répétition de phrases simples (*Il fait froid, mets ta veste ; Il pleut, prends ton parapluie ; Je mets ma ceinture ; Je mets mon casque*). Cela a permis aux apprenants d'enrichir leur compréhension des énoncés proposés et de prendre la parole. D'autres jeux de sons sont proposés en vue de permettre à chaque apprenant de recourir à sa voix, à son corps ou à la parole pour accomplir des tâches ludiques.

Qu'il s'agisse de réciter la comptine « *C'est plus sûr* », de croiser les bras chaque fois que les apprenants entendent les sons [v] [w], de lever la main chaque fois qu'ils entendent les sons [f] [t], de trouver la bonne étiquette en tapant dans les mains ou de trouver le nombre correspondant à l'image en faisant un geste de la main, ces tâches ludiques ont permis un échange continu entre les apprenants tout en favorisant la construction des savoirs et des savoir-faire.

Le dernier jeu de sons proposé consiste à choisir parmi la liste des mots lus par l'enseignant le jour qui commence par [v] et de nommer les couleurs des feux de signalisation. L'accomplissement de ces tâches ludiques a permis aux apprenants d'observer, de répéter, de maîtriser le système phonologique de la langue française et de mémoriser des mots fréquents et irréguliers. Les erreurs sont perçues comme des

obstacles à surmonter et les apprenants sont encouragés à participer et à écouter la parole de l'autre.

Ces activités et tâches ludiques, au-delà de leur aspect communicationnel, ont permis aux apprenants d'être non seulement acteurs de leurs apprentissages mais aussi acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches et à participer à un échange sur un thème du quotidien (sécurité routière), car « *c'est le contexte social, l'environnement qui, en établissant des contraintes, donne du sens aux tâches, aux actions de l'apprenant. Les activités langagières n'ont de sens que dans un contexte social.* »<sup>7</sup>

Concernant le caractère spontané de la prise de parole, les tâches ludiques liées au plaisir de bouger et de jouer représentent des éléments formidables pour modifier les représentations des apprenants sur l'apprentissage de la langue tout en leur permettant de s'approprier l'oral qui va des lettres vers les sons et réciproquement. Ces activités de prononciation ont familiarisé l'oreille des apprenants aux sonorités de la langue française tout en leur permettant de prêter attention à la parole de l'autre et d'apprendre en agissant.

#### **II.4.2.1.3. Séance 03 : Atelier d'écriture**

Cette séance de production écrite, observée au mois de mai de l'année 2016, s'inscrit dans la 2<sup>e</sup> séquence du 4<sup>e</sup> projet intitulé « *Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe* ». L'enseignant utilise un support extrait du manuel scolaire (p. 78). Il a choisi ce support afin d'amener les apprenants à :

- Écrire à la main de manière efficace.
- Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots.
- Reproduire des lettres, des mots et des phrases en respectant les normes d'écriture.
- Dessiner un panneau sur un dépliant tout en complétant les phrases.

---

<sup>7</sup> DURIETZ S. et JEROME N., « Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies », in ROSEN ÉVELYNE (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde – Recherches et applications* n°45, Ed. CLE international, Paris, 2009, p. 63.

**Support**

Pour célébrer "La journée mondiale de l'arbre", le 21 mars, ton école organise une belle exposition dans la cour de l'école. Malheureusement, ce jour là, le vent souffle très fort emportant fiches et illustrations.

🌿 Fais correspondre chaque fiche à son illustration.



Nom : Oranger  
Fleur : blanche  
Fruit : orange  
Couleur : orange  
Lieu : verger - jardin



Nom : Pommier  
Fleur : rose  
Fruit : pomme  
Couleur : rouge, vert, jaune  
Lieu : verger - jardin



Nom : Chêne  
Feuille : dentelée  
Fruit : gland  
Couleur : marron  
Lieu : forêt



🌿 Complète cette affiche qui a été déchirée par le vent.

**arbres**

abricotier →  
poirier →  
bananier →  
citronnier →

**fruits**

a  
poi  
ba.  
ci

L'image du **cerisier** a perdu sa fiche technique.

🌿 Rédige-la.



Nom :  
Fleur :  
Fruit :  
Couleur :  
Lieu :

🌿 Ecris la date du jour de l'exposition sur ton cahier.

🌿 Ton projet est terminé. Expose la fiche technique du cerisier dans le coin vert de la classe.

### II.4.2.1.3.1. Description des résultats obtenus

Cet atelier, placé à la fin de la séquence, est porteur du thème de cette séquence et du projet pédagogique à réaliser. Il a été proposé en vue de permettre aux apprenants de construire de nouvelles manières d’agir sur la réalité qui les entoure et les inciter à mieux respecter leur environnement en évitant le gaspillage des ressources naturelles. Cette séance permet la finalisation de la 2<sup>e</sup> séquence du 3<sup>e</sup> projet.

Cet atelier a été réalisé en deux temps :

#### ❖ Phase d’identification

**Consigne 01 :** *Pour rappeler à tes camarades les bons gestes pour préserver l’environnement, relie chaque image à la phrase qui convient.*

Avant d’entamer l’activité et afin d’expliquer aux apprenants la nature de la tâche qu’ils doivent accomplir, l’enseignant a commencé par faire un petit rappel de la séance précédente, puis il a posé quelques questions pour contrôler la compréhension ; il a invité ses apprenants à prendre la parole pour décrire les différentes images. C’est le début de la réalisation du dépliant. Cette étape a favorisé l’engagement des apprenants dans la tâche.

L’enseignant a demandé à ses apprenants de lire les différentes phrases de chaque fiche et de relier chaque fiche à son illustration ; il a accroché au tableau les différentes illustrations et il a numéroté les différentes fiches en ordre (1, 2 et 3) en vue de permettre aux apprenants de passer au tableau.

**Consigne 02 :** *Complète la fiche qui a été déchirée par le vent.*

L’enseignant a chargé ses apprenants de compléter la fiche et de trouver les noms des fruits correspondant aux arbres (abricotier, poirier, bananier, citronnier).

A travers ces deux activités, l’enseignant cherche à créer un contexte pédagogique qui encourage la participation active, la communication spontanée, l’expression orale des apprenants et l’autonomie de chacun. Ce sont des tâches libres durant lesquelles l’apprenant-joueur peut s’engager sans obligation ni contrainte pour trouver la bonne réponse.



### ❖ Phase de rédaction

**Consigne 03 :** *Rédige la fiche technique du cerisier et écris la date du jour de l'exposition.*

L'enseignant a disposé les tables en demi-cercle devant un tableau. Cette disposition est pratique, car elle permet de travailler en atelier. Il a mis ses apprenants en sous-groupes en fonction des besoins de chacun ; cette démarche a favorisé la collaboration et les interactions entre les apprenants. Ces derniers ont appris à mieux se connaître et à s'entraider, ils travaillent à leur rythme tout en respectant le temps imparti à cette activité. Cela donne à tous les apprenants la possibilité d'être reconnus.

#### II.4.2.1.3.2. Analyse des résultats obtenus

On note la présence de macro-tâche formulée pour ce projet didactique « *Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe* ». Durant la réalisation des deux premières activités, l'enseignant a opté pour un travail individuel afin de favoriser la participation et la persistance des apprenants. Le plaisir de trouver la bonne réponse et d'accomplir les différentes tâches ludiques et le climat convivial régnant dans la salle de classe accrochent l'attention des apprenants en les conduisant à relever le défi et à oser se perdre.

D'une part, l'enseignant a invité à chaque fois un apprenant à courir et à pointer son doigt vers une consigne accrochée au tableau tout en répétant à haute voix les éléments qui composent la fiche. A son tour, cet apprenant désigne un autre camarade pour faire correspondre chaque fiche à son illustration. L'accomplissement de ces tâches ludiques a permis également aux apprenants-joueurs d'avoir un moment de plaisir, de fixer leurs acquis et de maîtriser la graphie des mots et les modalités efficaces de copie. D'ailleurs, De Grandment résume bien cette idée en disant : « *Etre joueur, c'est surtout vivre ardemment, vivre pleinement une situation hors de l'ordinaire et coupé de la routine.* »<sup>8</sup> Le degré d'implication des apprenants est à un niveau avancé, chaque apprenant s'engage dans l'action à accomplir.

---

<sup>8</sup> DE GRANDMENT N. (01), op. cit., p. 69.

D'autre part, la tâche des apprenants consiste à lever la main quand ils entendent le fruit correspondant à chaque arbre et à croiser les bras quand ils entendent d'autres fruits. L'enseignant a demandé aux apprenants de compléter la fiche afin d'améliorer leur geste graphique. Au niveau des tâches réalisées, les apprenants ont copié et complété dans une écriture lisible les différents mots (*abricot, poire, banane, citron*) en respectant les règles du code graphique et l'orthographe et en soignant la présentation. Tout en donnant du sens aux apprentissages, l'accomplissement des tâches ludiques liées au plaisir de bouger et de participer a permis aux apprenants de sentir les vibrations qui s'échappent de leurs corps.

La dernière activité consiste à dessiner un cerisier et à rédiger sa fiche technique tout en précisant la date de l'exposition. Cette situation est conçue comme un processus qui dépasse les apprenants-joueurs, une tâche que les participants ne maîtrisent que partiellement. C'est pourquoi l'enseignant a opté pour un travail de groupe. Cette activité est conçue comme un lieu d'innovation et de création unique et un carrefour de libertés où l'enseignant a pu faire vivre à chaque apprenant cette sensation continue de créateur entre maîtrise et non-maîtrise.

L'enseignant a invité ses apprenants à réfléchir sur les processus de passage à l'écriture afin de cerner les obstacles qui empêchent la réalisation de ce travail. Cette manière de faire a permis d'aborder l'apprentissage de l'écriture de manière plus simple et de simplifier les savoirs et le thème des fruits et légumes. Durant la réalisation, l'enseignant était disponible à l'écoute de chaque groupe, car les apprenants ne maîtrisent pas encore la langue. Cette activité, proposée sous forme d'une situation-problème, a permis aux apprenants d'engager leur personnalité et de laisser libre cours à leur imagination afin de rédiger la fiche technique (*cerisier, rose, cerise, rouge, jardin, verger*).

Le contenu didactique des activités réalisées dans le cadre de cet atelier est caché derrière le contenu ludique. Ce qui a permis à chaque apprenant d'exécuter des tâches ludiques et de « *rester maître de son jeu pour en retirer des bénéfices.* »<sup>9</sup> Chaque apprenant-joueur est appelé à agir sur le réel, à manipuler et à

---

<sup>9</sup> Ibid., p. 73

expérimenter de nouvelles techniques tout en construisant, à sa manière, le système d'écriture de la langue française. L'exploitation de cet atelier a favorisé le perfectionnement des acquis des apprenants en leur permettant d'orthographier les mots les plus connus (*blanche, orange, jardin, rose, pomme, rouge, vert, jaune, forêt, marron, banane, citron, abricot et cerise*), et de mémoriser les mots inconnus (*oranger, verger, pommier, chêne, dentelée, gland, abricotier, poirier, citronnier et cerisier*).

Par le biais de cet atelier, l'enseignant a progressivement sensibilisé les apprenants à leur environnement le plus proche en réalisant un coin vert dans la classe. L'investissement est total ; les apprenants se trouvent impliqués dans la construction et la mémorisation des savoirs et savoir-faire, d'une part, et dans la réalisation du produit finale, de l'autre. Cet atelier est perçu par les apprenants comme un milieu de relation et d'apprentissage des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, etc.)

En somme, écrire en atelier donne à penser que la langue n'est pas un objet clos, fini et décidé d'avance ; elle n'est pas donnée, mais elle se travaille. Cet atelier pédagogique a permis aux apprenants de prendre activement en charge leur apprentissage et de se former en résistant à la peur de l'erreur. Les mots libèrent les apprenants et les aident à devenir autonomes dans leurs apprentissages.

#### **II.4.2.2. Quatrième année primaire**

Le programme de français de la 4<sup>e</sup> année s'organise autour des compétences à installer à l'oral et à l'écrit à partir des séquences d'enseignement. Différentes thématiques sont proposées en vue d'amener les apprenants à se confronter à des situations de communication variées. La deuxième année de français (la quatrième année primaire) a pour objectif de consolider les apprentissages premiers et les mettre au service des apprentissages dans de nouvelles situations de communication.

##### **II.4.2.2.1. Séance 01 : compréhension / expression orale**

Cette séance de compréhension/expression orale, observée au mois d'avril de l'année 2016, s'insère dans le troisième projet intitulé « *Lire et écrire une comptine ou un poème.* » L'enseignant utilise un support authentique, une comptine « *Donne-*

moi, *Comptine du monde* » proposée dans le manuel scolaire (p. 108). L'objectif de cette séance consiste à amener les apprenants à :

- Apprendre une comptine simple.
- Trouver des informations dans un document.
- Identifier des mots et des groupes de mots dans un texte oralisé.
- Identifier des phonèmes et établir la correspondance phonie / graphie.
- Apprendre à composer des phrases.
- Demander quelque chose en inventant une comptine.

### Support



#### II.4.2.2.1. 1. Description des résultats obtenus

Il convient de souligner que le document proposé par l'enseignant est authentique. Il s'agit d'une chanson intitulée « *Donne-moi* ».

L'enseignant découpe cette séance de 45 minutes en quatre phases :

#### ❖ Phase préparatoire (05 minutes)

La séance a eu lieu dans la salle habituelle de ce groupe. L'enseignant a placé les tables de façon à former la lettre « U » afin de favoriser la communication entre les apprenants. Il a commencé par expliquer aux apprenants les activités langagières et non langagières qu'ils doivent accomplir afin de parvenir à un résultat déterminé.

### ❖ Phase d'observation (05 minutes)

L'enseignant a demandé aux apprenants d'observer le texte et les éléments périphériques afin de saisir le sens global ; il leur a demandé d'entourer de la même couleur les phrases identiques. Cette étape a permis aux apprenants d'identifier la comptine en s'appuyant sur des éléments visuels.

### ❖ Phase d'écoute et de compréhension (20 minutes)

L'enseignant a commencé par réciter la comptine et faire répéter par les apprenants. Ensuite, il a interrogé les apprenants sur le sens du texte en leur proposant un certain nombre de questions qui guident la compréhension :

- *Quelle est la phrase que vous entendez deux fois ?*
- *Que demande le poète ?*
- *Que veut-il faire avec l'eau ? Avec le vent ?*
- *Quels sont les bruits que font les nuages ?*

Cette étape a permis aux apprenants de retrouver des mots connus (*eau, plantes, printemps, nuages, vent, etc.*) et de confirmer les premiers indices de compréhension du texte pour en construire le sens.

L'enseignant a invité ses apprenants à répéter les deux phrases de la comptine :

- *Donne-moi de l'eau, s'il te plaît, pour arroser les plantes.*
- *Donne-moi du vent, s'il te plaît, pour chasser les grands nuages.*

Il a demandé ensuite aux apprenants de construire des phrases sur le même modèle pour demander à un camarade de classe :

- *Des crayons de couleur.*
- *Un livre de lecture.*
- *L'ardoise et la craie.*

L'enseignant a proposé ensuite des jeux de phonétique en vue d'amener les apprenants à produire d'autres sons, d'autres mots et d'autres expressions. C'est ainsi que les apprenants arriveront à maîtriser progressivement la correspondance phonie / graphie et apprendre la prononciation de certains phonèmes.

### ❖ Phase de réinvestissement en autonomie (15 minutes)

Afin de familiariser les apprenants avec les réalités sonores de la langue française et leur apprendre à maîtriser l'emplacement des mots dans la phrase, l'enseignant a écrit des mots et des expressions au tableau. Il leur a demandé ensuite de produire une comptine en s'appuyant sur les phrases de la colonne de gauche et en utilisant les mots donnés en désordre dans la colonne de droite :

#### Liste 01

- *Donnez-moi .....*
- *S'il vous plaît*
- *Pour.....*
- *Donnez-moi ...*
- *Je vous prie*
- *Pour....*
- *Et voilà!*

#### Liste 02

- *voguer/ l'eau/ un /petit bateau /sur.*
- *parapluie /de/ Un/ me protéger/ la pluie.*
- *des / éclairer /le ciel tout noir/ étoiles.*
- *grand soleil/ un /Terre/ illuminer/ la.*
- *crayons/ de couleur / des /offrir /des arcs en ciel.*

#### II.4.2.2.1. 2. Analyse des résultats obtenus

Cette disposition de la salle a suscité des réactions positives chez les apprenants de ce groupe. Le document proposé se révèle passionnant, il a suscité un enthousiasme communicatif chez les apprenants en leur permettant de réciter et de chanter le texte. Les attitudes observées chez les apprenants sont positives. Les apprenants ont porté une attention particulière à la comptine et ont éprouvé un plaisir d'écouter et de chanter le refrain de la comptine.

La lecture et la structure répétitive de la comptine ont permis aux apprenants de mémoriser de façon implicite des mots et des expressions nouvelles (*eau, arroser, plantes, nuages gris, donne-moi de l'eau, donne-moi du vent, etc.*) Par le biais de ces questions proposées, l'enseignant a pu familiariser les apprenants aux éléments de la situation de communication élémentaire et multiplier les échanges verbaux en leur permettant d'apporter des éléments de réponse et des explications.

Destinée à provoquer et à renforcer l'intérêt de chaque apprenant, la première activité consiste à réciter les deux phrases de la comptine. Cette lecture expressive a attiré l'attention des apprenants sur le respect de l'enchaînement (exemple : pour \_

arroser) sans oublier la prosodie tout en développant le goût des mots et l'envie de réciter.

La deuxième activité consiste à amener les apprenants à construire des phrases en se basant sur un modèle. Durant la réalisation de cette tâche, l'enseignant a invité tous les apprenants à prendre la parole. En fait, l'engagement des apprenants dans cette activité se manifeste clairement à travers les différentes interventions et prises de parole des apprenants.

- *Donne-moi des crayons de couleur s'il te plaît pour dessiner un mouton.*
- *Donne-moi le livre de lecture, s'il te plaît pour lire des histoires.*
- *Donne-moi l'ardoise et la craie, s'il te plaît pour écrire des mots.*

Durant l'accomplissement des tâches ludiques relatives aux jeux de phonétique, le climat de la classe était stimulant. À chaque activité ludique correspond une micro-tâche à réaliser. Les apprenants ont pu exercer une discrimination auditive en repérant le son [ã] qui se répète dans l'énoncé dicté par l'enseignant (*On dit qu'un éléphant se trempe, se trempe. On dit qu'un éléphant se trempe souvent les jambes dans l'étang quand il y a du vent.*). Ils ont pu repérer les mots de la comptine qui contiennent le son [ã] (*plantes, printemps, vent*), entourer les lettres qui forment ce son et les écrire au tableau. Tout en récitant la comptine, les apprenants frappent dans les mains chaque fois qu'ils prononcent le son [ã].

En effet, différents éléments relatifs au plaisir de se déplacer et de jouer ont capté l'attention de tous les apprenants du groupe-classe en rendant les tâches moins ardues. Ces situations ont permis la mise en œuvre du processus cognitif et affectif tout en favorisant le goût de l'effort chez les apprenants ; ces derniers ont pu changer de statut en devenant apprenants-joueurs. Chaque apprenant lève la main pour pouvoir participer. Ces tâches ludiques accomplies ont permis aux apprenants de se libérer de leurs difficultés, d'analyser la composition des mots et de lire à haute voix.

Nous pouvons dire que la démarche retenue pour apprendre à s'exprimer oralement repose sur un va-et-vient progressif entre l'accès au sens global et la maîtrise des relations phonème/graphème. Les apprenants s'impliquent, se concentrent et réfléchissent sur les stratégies à adopter. L'enseignant recourt à des

pratiques amusantes en initiant les apprenants aux techniques de prise de parole. Il se déplace en vue de capter l'attention des élèves tout en favorisant la prise de parole et les échanges entre eux. Il recourt à des phrases simples dont le sens est univoque. L'exécution des tâches a permis aux apprenants non seulement d'acquérir un lexique et des structures langagières mais aussi de reconnaître les différentes graphies d'un mot et de développer leurs capacités à se corriger.

Pour maintenir l'attention et l'intérêt des élèves, l'enseignant a utilisé des stratégies variées. Lorsqu'il utilise le tableau, il se soucie du champ visuel des élèves et soigne sa calligraphie afin de permettre aux apprenants de reconnaître les différents graphèmes correspondant à un phonème et de maîtriser des relations graphème/phonème. A cette occasion, les apprenants ont pu identifier le phonème [ã] dans les expressions et les mots lus par l'enseignant en faisant un geste de la main.

Les dernières tâches ludiques proposées consistent à écrire les mots de la première activité dans les cases (ant, am, en, em, ans, ent), à trouver d'autres mots avec le son [ã] et les classer dans le même tableau. Ces tâches s'inscrivent dans un processus descendant permettant aux apprenants de repérer des phonèmes et de reproduire des lettres en respectant les normes. Les apprenants ont pu classer ces mots (*éléphant « an », trempe « em », jambe « am », dans « an », étang « an », souvent « en » et vent « en »*) et retrouver d'autres mots (*danse, chanson, dent, vendredi, temps, trembler, sentiment, chambre, camps, etc.*)

L'exploitation de ces jeux de sons est d'un apport positif puisqu'elle a permis aux apprenants de maîtriser les phonèmes de la langue et de développer leurs propres stratégies de recherche active en participant à des échanges interactifs verbaux et non verbaux dans des situations différentes. Le caractère répétitif de ces tâches a favorisé la constitution progressive d'un stock lexical et le développement des méthodes de travail et des attitudes indispensables à l'apprentissage du français. Ces répétitions à haute voix ont permis une mémorisation à long terme et un entraînement régulier et méthodique tout en intégrant des expériences vécues.

Dans la dernière activité, les élèves se sont montrés tous enthousiastes devant la tâche à réaliser ; ils ont pu combiner les mots donnés en désordre et construire des énoncés ayant un sens logique :



- *Donnez-moi un petit bateau, s'il vous plaît, pour voguer sur l'eau. Et voilà !*
- *Donnez-moi un parapluie, je vous prie, pour me protéger de la pluie. Et voilà !*
- *Donnez-moi des étoiles, s'il vous plaît, pour éclairer le ciel tout noir. Et voilà !*
- *Donnez-moi un grand soleil, je vous prie, pour illuminer la Terre. Et voilà !*
- *Donnez-moi des crayons de couleur, s'il vous plaît pour offrir des arcs en ciel. Et voilà !*

Tout en récitant les phrases de la comptine produite, les apprenants essaient de rythmer les énoncés en frappant dans les mains. Cette activité a permis aux apprenants de diversifier leurs expériences et de structurer les différentes phrases (sujet-verbe-complément) tout en utilisant la langue comme un instrument de communication pour réaliser des actes de parole et résoudre des situations-problèmes. Ils s'impliquent dans leurs productions orales à partir de leurs désirs, leurs passions et leurs représentations. Ils ont produit des énoncés avec une intonation appropriée. De plus, cette activité a facilité la préparation des apprenants à la vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative) tout en leur permettant de comprendre, de participer à des échanges authentiques et de développer leur imagination et leur créativité.

Par le biais de ces activités, les apprenants ont pu affronter les différents obstacles tout en développant non seulement des stratégies de compréhension, d'écoute et d'adaptation mais aussi de grandes compétences d'expression en utilisant des phrases courtes.

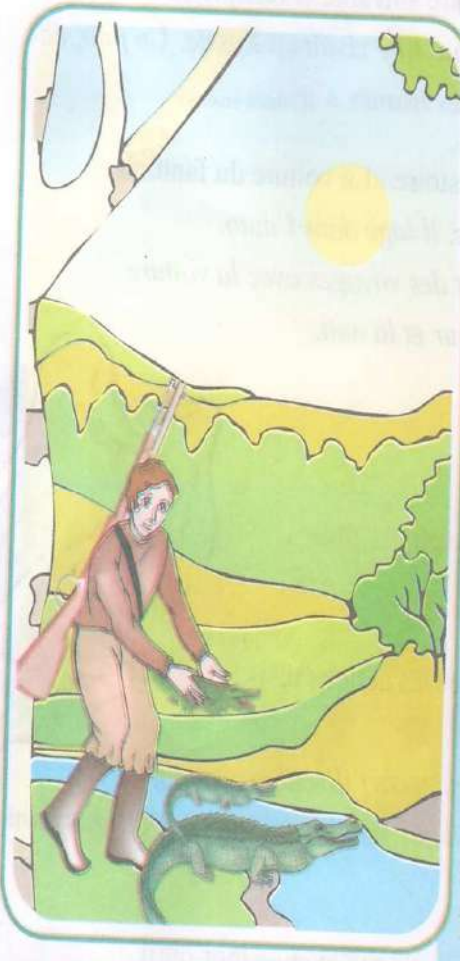
#### **II.4.2.2.2. Séance 02 : Lecture/compréhension de l'écrit**

Cette activité, observée au mois d'octobre de l'année 2015, fait partie de la 2<sup>e</sup> séquence du 1<sup>er</sup> projet intitulé « Lire et écrire des récits et des contes. » Le support utilisé est un conte extrait du livre scolaire (p. 36). Il s'agit d'un document authentique intitulé « *Le crocodile et le chasseur* », il se compose d'un texte et d'une image correspondant au contenu du conte. Il est présenté dans un cadre en bleu.

Les objectifs poursuivis durant cette séance consistent à amener chaque apprenant à :

- Identifier le conte en s'appuyant sur des éléments visuels.
- Retrouver le contexte situationnel d'un événement.
- Développer des stratégies de repérage d'indices.
- Comprendre un conte et l'interpréter.
- Lire et interpréter un conte et réagir à sa lecture.

### Support



**Le crocodile et le chasseur**

Un jour, Bama, le crocodile est sorti de l'eau avec ses petits. Après un long moment, l'eau du fleuve a baissé. Bama et ses petits risquent de mourir. Puis, un jeune chasseur passe par là. Il les prend tous et il les remet dans l'eau. Une fois dans le fleuve, le crocodile et ses petits se jettent sur lui pour le dévorer.

Alors le jeune chasseur lui dit : «Bama, tu ne vas pas me manger ! Je t'ai sauvé la vie !» Un peu plus tard, un lièvre vient à passer et demande au jeune homme pourquoi il reste planté au milieu du fleuve. Le jeune garçon raconte l'histoire. Le lièvre trouve une ruse pour sauver le jeune chasseur.

Depuis, personne ne porte plus le crocodile pour le mettre à l'eau quand il est loin du fleuve.

D'après un conte africain  
Ed. GRÜND

#### II.4.2.2.2. 1. Description des résultats obtenus

L'enseignant a procédé par étapes : pré-lecture, compréhension du texte, jeux de lecture et phase de réinvestissement. Les différentes activités renvoient à des tâches et à des actions à accomplir.

### ❖ **Phase préparatoire (05 minutes)**

Lors de cette étape, l'enseignant a demandé aux apprenants de citer et de raconter brièvement quelques contes en vue de les conduire à saisir les points communs à tous ces contes. Il a interrogé ensuite ses apprenants sur les points suivants :

- Les différentes formules qui commencent et terminent la plupart des contes.
- Les traits qui caractérisent les différents personnages dans un conte.

### ❖ **Phase d'observation (05 minutes)**

Afin de permettre la construction du sens, l'enseignant a questionné, d'abord, oralement les apprenants sur cette observation pour reconnaître le titre du texte et la source. Puis, il a invité ses apprenants à décrire l'image qui accompagne le texte (couleurs, personnage, décor) pour émettre des hypothèses sur le sens. Enfin, il a essayé de recueillir les conceptions des apprenants.

### ❖ **Phase de lecture / compréhension (15 minutes)**

Cette deuxième étape commence par une lecture à haute voix avec une prononciation et une intonation correctes par l'enseignant. Ce dernier a accompagné sa lecture par des gestes et des mimiques afin de susciter chez les apprenants le plaisir de lire l'histoire. Il a invité ensuite les apprenants à lire le texte à voix haute en respectant la tonalité et la ponctuation.

Afin de cerner le sens global et de vérifier le degré de compréhension de l'histoire, l'enseignant a demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement et de répondre aux questions. Ces dernières ont été reproduites au tableau sous forme d'activités afin de mener un travail profond sur le texte en amenant les apprenants à ordonner les actions et à repérer les différents événements dans ce conte, d'une part, et à accéder au sens profond de l'histoire en réalisant des tâches ludiques.

La première activité consiste à lier chaque nom à son explication :

- Lièvre - *Personne qui poursuit et tue des animaux pour les manger.*
- Chasseur - *Animal qui vit dans les lacs.*
- Crocodile - *Animal qui ressemble au lapin.*

La deuxième activité consiste à compléter le tableau en relevant du texte la première phrase et la dernière phrase de chaque partie. La troisième activité a été conçue afin de permettre aux apprenants de souligner les mots et les articulateurs qui font avancer l'histoire. Dans la quatrième activité, la tâche des apprenants est de remplir le tableau afin d'identifier les personnages à partir des noms et prénoms, et de repérer le cadre spatio-temporel à partir des adverbes de temps et de lieu. Il s'agit dans la dernière activité de classer les phrases et les expressions dans le tableau selon l'ordre chronologique des événements de l'histoire :

- *Le lièvre a sauvé le jeune chasseur.*
- *Le chasseur remet dans l'eau le crocodile et ses petits.*
- *Le crocodile et ses petits se jettent sur le chasseur pour le dévorer.*
- *Le crocodile est sorti de l'eau avec ses petits.*

#### ❖ Phase : Jeux de lecture (15 minutes)

Durant cette étape, l'enseignant a proposé une batterie de jeux de lecture et de discrimination visuelle et auditive afin de familiariser l'oreille des apprenants aux réalités phonologiques et accentuelles de la langue française.

La première série d'activité est proposée afin de permettre aux apprenants d'identifier les graphèmes correspondant au phonème [s] et de repérer des lettres muettes en final des mots.

A travers la première activité, l'apprenant est invité à recopier la phrase et à entourer en rouge les lettres qui se prononcent [s] et en bleu les lettres qui se prononcent [z] : *Le jeune garçon raconte l'histoire. Le lièvre trouve une ruse pour sauver le jeune chasseur.*

Dans la deuxième activité, chaque apprenant est invité à lire la phrase, à relever les mots où il voit [s] et à dire s'il entend tous les [s] : *Un peu plus tard, des lièvres viennent à passer et ils demandent aux jeunes chasseurs ce qui leur arrive.*

Afin de vérifier si les apprenants ont acquis les deux phonèmes [s] et [z], l'enseignant leur a demandé de recopier les mots (*maison, insister, pièces, gris, anniversaire, foncer, ruse, tapis*) dans un tableau contenant trois cases (J'entends [s] (se) - J'entends [z] (ze) – Je n'entends ni [s] ni[z]).

La deuxième série de jeux de lecture proposée se compose de deux tâches. D'une part, les apprenants sont appelés à lire à haute voix les mots (*Bama, chasseur, histoire, moment*) et à séparer les syllabes d'un trait. D'autre part, ils doivent retrouver les noms des animaux en s'appuyant sur les syllabes suivantes (cha / pent / beau / ser / cor / cal).

### ❖ Phase de réinvestissement (05 minutes)

A la fin de la séance, l'enseignant a proposé aux apprenants une activité qui consiste à remettre deux histoires en ordre.

- *Depuis, le lapin vit en paix - Mais le lion n'est pas un voisin très facile - Un jour, le lapin a une bonne idée pour se débarrasser du lion - Il y a bien longtemps un lapin et un lion étaient voisins.*
- *Je vais chez ma grand mère, lui répond elle - En chemin - Elle rencontre le loup - Il était une fois un petit chaperon rouge - Il lui demande où elle va - Un jour, sa maman l'envoie porter le repas à sa grand-mère.*

#### II.4.2.2.2. 2. Analyse des résultats obtenus

Durant les différentes phases pédagogiques, l'enseignant a offert aux apprenants un environnement dynamique, accueillant et attrayant pouvant influencer leurs comportements linguistiques et orienter leurs pratiques langagières.

La première étape (pré-lecture) consiste à préparer les apprenants à bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration et des éléments visibles du texte : titre, typographie, référence, image, etc. Lorsque l'enseignant pose des questions, les élèves ont le temps pour répondre ; ils ont pu identifier les personnages, le cadre spatio-temporel et les événements de l'histoire à partir des éléments périphériques. L'image a attiré l'attention des apprenants et a sollicité leur motivation. Toutes les

réponses ont été prises en considération par l'enseignant. D'ailleurs Cuq le note en disant : « *Des dessins plus riches ou des photos serviront de leurs côtés à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent.* »<sup>10</sup>

La lecture à haute voix du texte par l'enseignant et par quelques apprenants a permis de faire partager des émotions et des sentiments contenus dans le texte et d'initier les apprenants aux techniques de lecture à haute voix. Cette partie constitue une étape cruciale, car elle a favorisé le jeu sur les sonorités en amenant les apprenants à maîtriser le système phonologique et prosodique.

Les différentes tâches accomplies individuellement ont permis aux apprenants de confirmer les hypothèses avancées dans la partie préliminaire et d'en construire le sens. L'enseignant a aidé ses apprenants à lire et à expliquer les consignes en les reformulant autant de fois pour faciliter la compréhension et aider d'autres élèves à trouver des idées.

Durant la réalisation de la première activité, nous avons remarqué que les tâches proposées correspondent aux besoins et au niveau des apprenants, et aux efforts consentis. Les élèves apprennent à s'appuyer sur les mots connus pour associer chaque mot à son explication. Cette activité leur a permis de retrouver l'organisation du texte et d'identifier les différents paragraphes. Tout en relevant du texte des éléments et des indications chronologiques (*après, puis, un peu plus tard, depuis*), cette tâche a permis aux apprenants de repérer les différents mots et expressions permettant de saisir les trois moments de l'histoire et d'appréhender une réalité textuelle plus complexe.

Durant la réalisation de ces activités, l'enseignant a incité les apprenants à intervenir en vue d'apporter des éléments d'informations complémentaires sur les personnages. Les apprenants ont pu chercher, traiter et stocker des informations ; ils ont repéré les personnages de l'histoire (*Bama « le crocodile » et ses petits, le chasseur et le lièvre*). La démarche suivie par l'enseignant dans cette activité a suscité l'interaction entre les apprenants et a favorisé la construction des stratégies cognitives en les amenant à suivre le fil de l'histoire et à repérer des indices spatio-

---

<sup>10</sup> CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International / ASDIFLE, Paris, 2003, p. 125.

temporels (*l'eau, un long moment, l'eau du fleuve, une fois dans le fleuve, après, puis, un peu plus tard, au milieu du fleuve, loin du fleuve*).

Tout en classant les phrases données en désordre selon l'ordre chronologique de l'histoire, l'accomplissement de cette tâche par les apprenants a favorisé l'identification des mots dans ce texte, la mémorisation des informations importantes, le repérage des actions des personnages et leurs relations dans l'histoire. L'introduction de toutes ces activités a permis à l'enseignant de mettre en place un contexte ludique tout en favorisant la compréhension de ce qui n'est pas tout à fait explicite.

Nous avons remarqué également l'intérêt des apprenants à entourer en rouge les lettres qui se prononcent [s] (*garçon, sauver, chasseur*) et en bleu les lettres qui se prononcent [z] (*ruse*). Ils ont pu connaître et maîtriser le phonème [s] et les signes graphiques qui le représentent à l'écrit. Ces tâches ont permis d'aborder la lecture en douceur.

La deuxième tâche de la deuxième activité a permis aux apprenants d'identifier les phonèmes [s] et [z] et de classer correctement les mots qui contiennent le son [s] (*insister, pièces, anniversaire, foncer*), les mots qui contiennent le son [z] (*maison, ruse*) et les mots qui ne contiennent ni le son [s] ni le son [z] (*gris, tapis*). Ces tâches ont permis à chaque apprenant d'apprendre à son rythme.

L'enseignant a proposé deux activités en vue de conduire les apprenants à établir la correspondance graphie/phonie régulière et irrégulière dans les mots, et à développer leurs compétences en lecture tout en affinant leurs perceptions visuelles. Les apprenants ont décomposé les mots en syllabes (*Ba-ma, cha-sseur, his-toire, moment*). Cette activité a favorisé la maîtrise de la relation entre les phonèmes et les graphèmes. De plus, ils ont associé les syllabes tout en lisant à haute voix les noms des animaux (*chacal, serpent, corbeau*). L'accomplissement de ces tâches a permis aux apprenants de maîtriser progressivement l'emplacement des lettres dans le mot.

Dans ces activités, les apprenants ont développé des stratégies pour arriver à des fins. De plus, la démarche adoptée par l'enseignant a permis aux apprenants de maîtriser le code écrit tout en accédant au sens. Ce qui a permis de mettre les apprenants en position de s'exercer la langue et de développer leurs capacités de

compréhension. En fait, la prise en charge des besoins des apprenants a motivé leur implication dans la réalisation des tâches.

Durant la réalisation des deux dernières activités, l'enseignant a favorisé les échanges à l'intérieur des groupes et entre les groupes. Ces deux activités ludiques réalisées s'avèrent des situations indispensables et cruciales en assurant la compréhension des différentes phrases proposées et leur classement. Les apprenants ont pu accomplir des actes de parole en lisant à haute voix les deux contes. Nous notons que ces deux situations ont permis aux apprenants non seulement l'exploration et l'élaboration de savoirs solides mais aussi le réinvestissement et l'automatisation de certains savoir-faire.

Dans les différentes situations d'apprentissage qui composent la séance, les apprenants ont mobilisé leurs acquis pour mieux comprendre, raisonner, formuler des hypothèses et s'exprimer à l'oral. Les différentes prises de parole sont adaptées aux situations de communication proposées ; elles sont régulées par l'intervention de l'enseignant. Ces activités ont pu accrocher l'attention et solliciter les connaissances et les savoir-faire des apprenants en lecture et en écriture de façon simultanée et complémentaire. Le degré d'implication des apprenants est à un niveau avancé ; ils ont pu accomplir des tâches, changer leur rapport au savoir et accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension du texte.

L'enseignant a tenté à chaque fois d'adapter son enseignement au niveau des apprenants de manière à capter l'attention du groupe ; il a pu susciter leur envie d'apprendre et stimuler leurs capacités de compréhension et d'expression en utilisant l'humour pour détendre l'atmosphère et pour les préparer à la vie sociale. L'attention de chaque apprenant s'est concentrée sur l'activité en cours. La diversification des consignes a permis également aux apprenants d'être actifs dans leurs apprentissages.

#### **II.4.2.2.3. Séance 03 : Atelier d'écriture**

Cette séance, observée au mois de février de l'année 2016, s'inscrit dans la 2<sup>e</sup> séquence du 2<sup>e</sup> projet intitulé « *Lire et écrire des textes différents* ». L'enseignant s'est basé sur un support proposé dans le livre scolaire (p. 86).



Les objectifs visés par l'enseignant consistent à amener les apprenants à :

- Exprimer par écrit leurs avis et leurs sentiments.
- Répondre à une consigne simple.
- Utiliser une ponctuation simple.
- Produire un court énoncé pour inviter ses parents à une fête.
- Respecter les normes d'écriture.
- Produire une carte d'invitation.

#### II.4.2.2.3.1. Description des résultats obtenus

L'activité de production écrite proposée à la fin de cette séquence se présente sous forme d'un atelier d'écriture. Il s'agit d'une situation complexe et nouvelle dans laquelle chaque apprenant est amené à rédiger un court texte répondant à des consignes précises.

Avant de commencer la rédaction des cartes d'invitation, l'enseignant a proposé deux activités :

La première tâche consiste à relier chaque invité (colonne A) à la formule (colonne B) qui termine la carte d'invitation qui lui est envoyée.

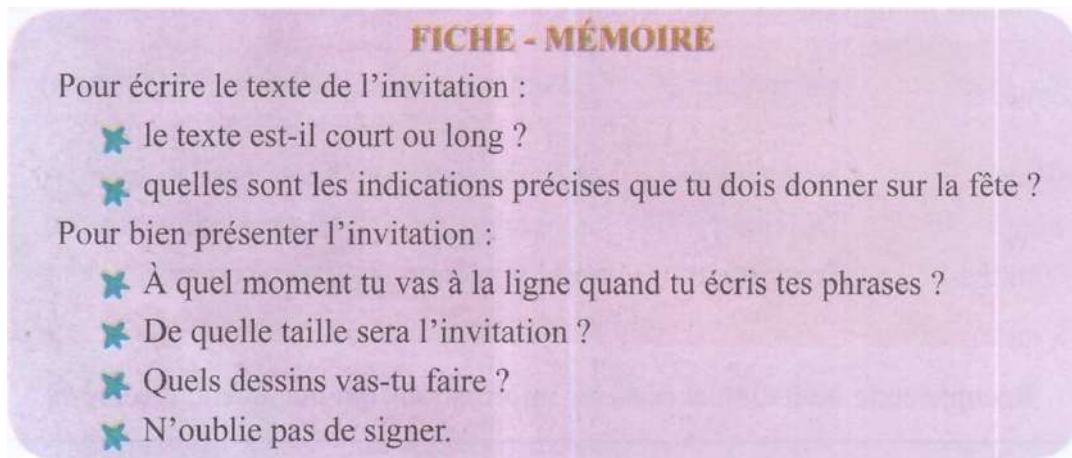
A	B
- <i>Chère amie</i>	- <i>Ton fils qui t'aime beaucoup</i>
- <i>Cher grand-père</i>	- <i>Gros bisou</i>
- <i>Maman chérie</i>	- <i>Salut et à bientôt</i>

La deuxième tâche consiste à relier entre les mots des colonnes et à construire des phrases.

Le jour	La raison	Le lieu	Autre renseignement
<i>Jeudi</i>	<i>Anniversaire</i>	<i>A la maison</i>	<i>Apporter un jeu</i>
<i>Lundi</i>	<i>Déjeuner</i>	<i>Au parc</i>	<i>Mettre les baskets</i>
<i>vendredi</i>	<i>Pour jouer</i>	<i>A la pizzeria</i>	<i>Etre à l'heure</i>

L'activité de rédaction consiste à préparer et à rédiger une carte d'invitation pour la donner aux parents. L'enseignant a commencé par rappeler les objectifs et réfléchir avec les apprenants sur les tâches et les consignes de l'activité.

**Consigne :** Aide-toi de la fiche mémoire suivante pour écrire l'invitation que tu donneras à tes proches.



Avant de commencer la rédaction du texte, l'enseignant a invité ses apprenants à lire la fiche mémoire afin de discuter et de se rappeler des éléments nécessaires pour rédiger une carte d'invitation. Cette étape a permis aux apprenants d'avoir bien conscience que l'accomplissement de la tâche nécessite la mobilisation de leurs stratégies et compétences.

Les tables de la classe sont placées de façon à obtenir des groupes de 3 à 4 élèves. Il y a donc 3 groupes de 4 et 2 groupes de 3. Dans ce cadre, l'enseignant a demandé à chaque groupe d'apprenants de rédiger le texte de l'invitation en utilisant un vocabulaire approprié, une syntaxe et une orthographe correcte, et en tenant compte de la présentation (lisibilité et ponctuation). Pendant la rédaction de ce texte, les apprenants doivent préciser les spectacles à présenter et les classes qui vont participer au spectacle. L'enseignant a fait reformuler les consignes par quelques apprenants.

Après la rédaction de ces textes, l'enseignant a invité chaque apprenant à lire son texte à haute voix. La lecture des différents textes a pour but de favoriser la familiarisation des apprenants avec leurs propres textes. Et pour aider ses apprenants à écrire la carte d'invitation, l'enseignant leur a demandé de consulter l'affiche proposée dans le manuel pour la fête de la journée du savoir.



Les apprenants ont pu rédiger des textes de 3, 4 à 5 lignes cohérents, organisés, ponctués et pertinents par rapport à la visée et au destinataire.

L'enseignant et ses apprenants ont procédé à la correction des différents textes lus. Cela a permis aux apprenants d'apprendre à réfléchir sur les réalisations des camarades en améliorant les différentes productions et en tenant compte des différentes indications.

#### **II.4.2.2.3. Analyse des résultats obtenus**

Nous avons constaté que la première tâche a favorisé le réinvestissement des connaissances, la construction du sens et l'automatisation des apprentissages. Les apprenants sont amenés, dans la deuxième tâche, à réagir de façon autonome en construisant des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages.

- *Chère Amina, le jeudi prochain, c'est mon anniversaire, je t'invite à la maison, ça sera la fête, apportes tes jouets, je compte sur toi. Karim.*
- *Coucou, c'est moi Milissa, je t'invite à venir pour jouer au parc d'attractions de ma ville. Si tu es d'accord, mets tes baskets.*
- *Coucou, c'est moi Anis, Je t'invite à un déjeuner vendredi prochain 15 avril à partir de 12 heures. Si tu es d'accord, tu viens à la pizzeria de mon quartier, il faut être à l'heure.*

Ces deux activités ont contribué à créer une ambiance propice à l'écriture tout en permettant à chaque apprenant non seulement de développer sa fluidité verbale en

lisant à haute voix les énoncés produits mais aussi de mémoriser, à moyen et long terme, des énoncés simples (*je t'invite à venir à la maison, c'est moi, je t'invite à mon anniversaire, si tu es d'accord, prends tes jouets et ton vélo, quand tu seras là, nous passerons nos journées sur la plage, etc.*) Les apprenants ont rédigé de courts énoncés en réemployant les expressions acquises dans leur environnement proche. L'erreur ne constitue plus un obstacle.

La dernière activité est conçue dans un cadre collectif où les apprenants écrivent pour savoir ce qu'ils ont à dire ; ils se sentent concernés par ce qu'ils disent. Cela a suscité le plaisir et la stimulation chez les apprenants-joueurs. Ces derniers se sentent vivants et impliqués dans les prises de décision. Cela leur a permis également de prendre conscience du comment ils apprennent. D'ailleurs, Tardieu le montre clairement en disant : « *Le dialogue qui s'instaure entre les membres du groupe, l'entraide qu'ils s'apportent mutuellement à divers stades de l'activité [...], stimulent les processus de création et d'apprentissage.* »<sup>11</sup>

L'enseignant a donné plus d'importance à la dimension collective de l'écriture en atelier. On note à ce niveau-là que ces espaces d'interaction au sein du même groupe ont permis aux apprenants de confronter leurs expériences et leurs productions, et d'échanger leurs visions en développant des compétences sociales. Cela a permis également à l'enseignant d'explicitier les façons de faire et d'initier ses apprenants à certaines techniques d'écriture.

Pour ce qui est de la vraisemblance de cette situation avec le contexte réel, nous pouvons dire que cette activité a fait vivre la langue en action et en interaction. Les tâches proposées sont ancrées dans la vie réelle des apprenants, elles consistent à rédiger des cartes d'invitation et les donner aux proches de la famille. L'apprenant considère le produit à réaliser comme une partie de lui-même.

Cet atelier est le lieu où les apprenants se préparent à affronter des situations futures. Il est envisagé à partir des tâches-problèmes où les apprenants travaillent en commun et apprennent à réinvestir le lexique relatif à la situation de communication proposée tout en progressant du connu vers l'inconnu. Cette activité a bien aidé les

---

<sup>11</sup> TARDIEU E. et VAN HOORNE N., *Les ateliers d'écriture créative*, 2003, p. 11.

apprenants-joueurs à s'approprier le lexique relatif aux membres de la famille (*famille, parents, père, mère, oncles, cousins, frères sœurs, neveu, nièce, etc.*)

Cet atelier a offert aux apprenants la possibilité d'améliorer leur maîtrise de nouveaux savoirs en produisant un texte d'une carte d'invitation (*A qui on envoie, date et motif, qui invite, le lieu, l'heure, renseignement et signature*), de maîtriser des savoir-faire relatifs à la structure et à l'organisation d'une carte d'invitation (*taille de l'invitation, dessins accompagnant la carte d'invitation, savoir à quel moment on retourne à la ligne, etc.*) et de maîtriser des savoir-être en utilisant les formules de salutations, d'introduction et de clôture en fonction des destinataires (*chers parents, chère amie, maman chérie, chère grand-mère, etc.*).

Les apprenants-joueurs sont appelés à agir dans un contexte social très vraisemblable. Cet espace les a incité à utiliser la langue dans ses fonctions naturelles en découvrant quelques expressions courantes (*Mon école organise une grande fête, Mes camarades présenteront des chants, des poèmes et des pièces de théâtre, Je vous invite à venir à ..., etc.*)

L'accomplissement des tâches ludiques a favorisé la construction d'une pensée citoyenne et la participation des apprenants à un projet en les conduisant à se familiariser avec leurs propres productions et en les invitant à apporter des modifications aux textes, et comme le confirme Neumayer : « *Écrire n'est donc pas (...) une affaire d'idée à transcrire ou une question d'inspiration. L'écriture est affaire de manipulation, d'expérimentation.* »<sup>12</sup> De la même manière, ces situations ont permis aux apprenants de maîtriser les correspondances grapho-phonologiques et de consolider leurs connaissances en enrichissant leur lexique.

Nous estimons que l'enseignant maîtrise les contenus et les démarches pédagogiques. Cela se traduit par son intervention efficace dans les situations de blocage en vue d'apporter des solutions, de mettre en pratique des notions étudiées et de stimuler l'intérêt des apprenants-joueurs. Les erreurs ne constituent plus un obstacle, elles représentent de précieuses occasions d'apprentissage. L'enseignant exploite ces moments pour remédier aux insuffisances et aux lacunes rencontrées. Il

---

<sup>12</sup> NEUMAYER, O. et NEUMAYER M., *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, Coll. *Faire de l'écriture un bien partagé*, Ed. ESF, Paris, 2008, p. 43.

essaie d'accompagner et d'aider les élèves au cours de leur apprentissage. La place de la langue orale reste prépondérante dans cet atelier ludique. Les textes sont lus à haute voix dans le groupe.

Comme nous venons de le constater auparavant, écrire en atelier a favorisé la construction des connaissances en fonction des objectifs à atteindre en permettant aux apprenants de se contrôler et de respecter les autres. D'une part, cette manière de faire a suscité chez les participants un sentiment d'appartenance à une famille. D'autre part, elle a contribué à bâtir un environnement d'acceptation entre les apprenants tout en favorisant la cohésion du groupe.

Ecrire en atelier n'est pas conçu par les apprenants comme un acte solitaire, mais un lieu d'échanges ; c'est mettre en circulation des écrits, des paroles et de l'expérience. Cette activité n'est pas une fin en soi, elle a permis aux apprenants non seulement d'explorer un rapport à la langue et à l'autre mais aussi de prendre conscience de ce qu'ils apprennent. L'activité ludique ne se réduit pas au plaisir de jouer, elle est une situation par laquelle l'enfant apprend que l'apprentissage a un sens. Elle a aidé chaque apprenant à penser l'espace dans lequel il vit.

### **II.4.2.3. Cinquième année primaire**

Le programme de français de la 5<sup>e</sup> année a pour objectif l'approfondissement des apprentissages ; il s'articule autour d'une série d'activités organisées à l'oral, en lecture et à l'écrit. Ces activités de compréhension et d'expression régulières et complémentaires sont enrichies par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, etc.) en vue de permettre aux apprenants de comprendre le fonctionnement de la langue française et de développer des compétences à l'oral et à l'écrit. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Il est à noter que les activités ludiques ne font qu'une apparition bien modeste dans le manuel scolaire.

#### **II.4.2.3.1. Séance 01 : compréhension de l'écrit**

Durant le premier projet, l'apprenant est invité à découvrir des textes qui tournent autour des métiers. Nous avons choisi de décrire et d'analyser le déroulement de l'activité de lecture/compréhension observée au mois de novembre

de l'année 2015. Cette séance s'insère dans le cadre de la deuxième séquence du premier projet intitulé « *Faire connaître des métiers* ». L'enseignant utilise un support authentique (chanson) extrait du manuel scolaire (p. 21) afin d'amener les apprenants à :

- Identifier les éléments d'une situation de communication.
- Maîtrise progressivement un vocabulaire et des constructions syntaxiques.
- Développer progressivement des compétences de lecteur (à l'écrit en réception).

**Support : « La chanson de l'enfant » de J. AIGARD**

**LE BOULANGER**

- Que fais-tu là boulanger?  
- Je fais du pain pour manger.  
Tu vois, je pétris la pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.  
- Mais tu gémis boulanger?  
- Je gémis ... sans m'affliger.  
Je gémis, en brassant la pâte.  
Le monde a faim je me hâte.  
- Qu'as-tu fait là, boulanger?  
- J'ai, pour faire un pain léger,  
Mis du levain dans la pâte.  
Le monde a faim je me hâte.  
- Que dis-tu donc, boulanger?  
- J'ai mes pelles à charger.  
Quand j'aurai coupé ma pâte  
Le monde a faim, je me hâte



- Et puis après, boulanger?  
- Dans mon four, je vais ranger  
tous mes pains, de bonne pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.  
- N'as-tu pas chaud, boulanger?  
- Si, mais pour m'encourager,  
La chaleur dore ma pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.  
- Merci, brave boulanger.  
Le monde pourra manger.

#### II.4.2.3.1. 1. Description des résultats obtenus

La stratégie adoptée pour cette séance de compréhension de l'écrit se compose de trois phases :

##### ❖ Phases d'observation (05 minutes)

C'est l'étape où l'enseignant prépare les apprenants à la lecture de l'histoire. Afin de construire le sens global du texte et de bâtir des hypothèses de lecture,

l'enseignant a invité les apprenants à faire une lecture de l'image et des éléments périphériques (silhouette et présentation du texte, titre, références, illustration). Durant cette première étape (mise en situation ou éveil d'intérêt), l'enseignant a invité ses apprenants à faire des hypothèses sur les points intéressants.

Cette étape a permis à l'enseignant de préparer ses apprenants à la rencontre du texte. Il a posé un certain nombre de questions de manière à identifier le titre, le nom de l'auteur, les personnages et le cadre spatio-temporel. Durant cette phase, l'enseignant a accepté toutes les propositions, y compris celles qui comportent des erreurs.

### ❖ Phase 02 : Lecture analytique (20 minutes)

Durant la deuxième étape, l'enseignant a lu le texte de manière expressive afin de permettre aux apprenants d'en saisir le sens et l'unité. Il a invité quelques élèves à lire le texte à haute voix en tenant compte de la prononciation et de l'intonation en vue de capter leur attention.

Il a demandé ensuite aux apprenants de faire une lecture silencieuse et de compléter les activités portées au tableau afin de favoriser une compréhension globale du texte. La première tâche proposée consiste à retrouver deux mots à partir des lettres données dans le désordre (r-é-i-t-e-m / e-u-o-l-n-a-g-e-r-i-b). Dans la deuxième tâche, il est question de compléter un tableau portant sur la situation de communication.

Afin de permettre de repérer le vocabulaire relatif au thème de la « boulangerie », il a demandé aux apprenants d'extraire du texte des mots et des expressions relatifs à ce métier et aux outils qu'utilise le boulanger. La quatrième activité consiste à chercher l'intrus dans chaque liste :

- *Boulangier, journaliste, pommier, boucher, infirmier, pompier.*
- *Pain, pâte, farine, marine, baguette, blé, levure, semoule.*
- *Manger, pétrir, brasser, malaxer, hurler, modeler, cuire.*

Après la correction des différentes activités, l'enseignant a demandé à ses apprenants de faire une deuxième lecture et de réaliser les différentes activités. La



première tâche consiste à trouver les mots de la même famille en se basant sur les lettres données en désordre :

- *Boulangier* (b-l-u-o-a-n-i-e-r-g-e, o-u-e-a-n-l-g-b-r, u-l- b a-n-g-o-e).
- *Fleuriste* (f-l-r-u-e-s, f-u-e-l-r-e-s-t-i-r-e-i, r-l-u-e-r-i-f).
- *Parfumeur* (p-f-r-a-m-u-s, f-a-r-p-u-e-m-r, p-f-r-a-u-e-m-e-i-r).

L'enseignant a divisé la classe en 3 groupes de 6 apprenants. Il a demandé aux apprenants de chaque groupe de compléter oralement chaque phrase. Il a désigné deux apprenants pour lire à haute voix les phrases et noter au tableau le nombre de points marqués par chaque groupe.

- Les dents sont soignées par le .....
- L'artisan peint les murs : il fait de .....
- On achète généralement du parfum dans une .....
- Le fruitier est l'endroit où on conserve des fruits
- Il vend des poissons : il est .....
- Il fait de la chirurgie : il est.....
- Il vend des fleurs : il est.....
- Il répare les voitures dans un garage : il est .....
- Il joue ou compose de la musique : il est.....
- Il pratique la magie : il est.....

Les dernières activités portent principalement sur les différents points de langue. Elles consistent à relever du texte des verbes d'action, un synonyme et des phrases interrogatives.

### ❖ Phases de réinvestissement (20 minutes)

Cette activité consiste à compléter le paragraphe avec les mots de la liste suivante : *four, pâte, boulanger, boules, présentoirs, levure.*

Le .....se lève très tôt, vers 2 heures du matin. Il prépare la..... Quand la pâte est prête, il la partage en..... Ensuite, il forme les différents pains. Pendant un moment, il les laisse gonfler grâce à la .....et puis il les met au..... Il prépare aussi des croissants, des

pains au chocolat et des pâtisseries. Au lever du soleil, le boulanger expose tous ses produits sur les .....et les vend à ses clients.

#### **II.4.2.3.1.2. Analyse des résultats obtenus**

A travers ces différentes activités, les apprenants ont pu acquérir des stratégies et développer leurs capacités intellectuelles. Ces aptitudes deviennent une assise sur laquelle on bâtit des expériences favorables au développement des stratégies de compréhension de l'écrit. Ces dernières sont définies comme une « *opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture.* »<sup>13</sup>

L'étape préliminaire a conduit les apprenants à émettre les premières hypothèses. À travers l'image qui accompagne le texte, les apprenants ont pu accéder au sens, identifier le thème et reconnaître le personnage.

La démarche pédagogique entreprise par l'enseignant s'inscrit dans une conception d'apprentissage centrée sur l'apprenant. Les deux premières activités qui consistent à compléter le tableau et à remettre les lettres en ordre pour retrouver des mots sont intellectuellement stimulantes ; elles confrontent les apprenants à des problèmes qu'ils apprennent à surmonter en développant eux-mêmes des stratégies efficaces. Sur ce point Jean Château pense qu' : « *il faut présenter à l'enfant les obstacles à franchir, et des obstacles qu'il veuille franchir. Faute de ces obstacles, l'éducation perdra toute sa saveur, ce ne sera plus qu'une nourriture fade et indigeste.* »<sup>14</sup> Ces situations ludiques présentent des obstacles à la portée des apprenants et favorisent leurs capacités à décider et à faire des choix dans un environnement respectueux de leur rythme d'apprentissage.

La première activité constitue une situation d'apprentissage par excellence, elle a permis aux apprenants de découvrir et d'enrichir leur vocabulaire des situations de la vie de tous les jours, plus particulièrement, des mots et des expressions que l'on

---

<sup>13</sup> LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Guérin, Montréal, 2005, p. 262.

<sup>14</sup> CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Ed. Scrabée, Paris, 1967, p. 185.

peut relier au métier du boulanger : *je pétris la pâte, en brassant la pâte, un pain léger, couper ma pâte, ranger tous mes pains, dorer ma pâte, etc.* Les apprenants sont amenés à approfondir progressivement leur compréhension du texte.

La deuxième tâche ludique accomplie (*chasser l'intrus*) a favorisé l'acquisition des mots relevant d'un même champ lexical. Cette activité s'avère très pertinente et efficace pour un apprentissage actif. Tout en explorant la personnalité enfantine, cette situation a favorisé l'acquisition des attitudes positives, la motivation et la prise de parole des participants tout en encourageant leur prise de risque. Tous les apprenants-joueurs se sentent acteurs et impliqués. L'activité relative aux mots de la même famille s'avère également bénéfique et constructive. Les apprenants progressent à leurs rythmes tout en mémorisant et en retenant l'orthographe des mots.

L'activité de groupe proposée a renforcé la création d'un climat chaleureux et plus compétitif pour les apprenants. Ces derniers se sentent emporter par le jeu et interagissent naturellement dans un environnement dynamique suscitant des prises de parole et des interactions réelles au sein des groupes, car comme le note bien Jean Château : « *Cette souple pâte de l'enfance est plus ferme qu'on le croit ; elle sait réagir à l'occasion avec vigueur. Et puis n'oublions pas que cet optimisme natif qui, sauf cas exceptionnels, nourrit chez l'enfant une inaltérable confiance en soi.* »<sup>15</sup> Cette situation ludique a permis aux apprenants de discuter, d'échanger, de coopérer et de tisser des liens avec les camarades de classe. Chaque apprenant est amené, avec l'aide de ses partenaires, à se dépasser et à s'exprimer en clarifiant ses idées et sa pensée.

L'enseignant a retenu les consignes présentes dans le manuel et en a rajouté d'autres avec des structures plus ludiques tout en veillant à la bonne circulation de la parole. Les différentes consignes et questions posées ont permis aux apprenants de réagir verbalement pour manifester leur compréhension. Ces apprenants-joueurs se trouvent impliqués dans leurs apprentissages et progressent à partir de leurs erreurs. Ils ont appris à maîtriser, de façon progressive et implicite, un vocabulaire et des

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 186.

constructions syntaxiques. Ils se sont engagés à réinvestir les notions apprises. Ces points de langue sont intégrés tout au long de ce processus d'apprentissage.

En somme, nous pouvons dire que les connaissances acquises, les stratégies mobilisées et les compétences développées par les apprenants s'inscrivent dans une perspective durable et significative.

#### **II.4.2.3.2. Séance 02: expression orale**

Il s'agit de la première séance de la deuxième séquence didactique du quatrième projet intitulé « *Lire et écrire un texte documentaire* ». C'est un cours de compréhension/expression orale observé au mois d'avril de l'année 2016. L'enseignant s'appuie sur un masque et un autre matériel (des assiettes, des ciseaux, des morceaux de laine, de l'élastique, des feutres rouges et de la colle).

Cette séance a été programmée afin d'amener chaque apprenant à :

- Expliquer les étapes de la fabrication d'un masque.
- Donner des informations sur la fabrication d'un produit.
- Utiliser les verbes d'action.
- Enrichir son vocabulaire par des mots et des expressions.
- Réaliser des actes de parole pertinents.
- Produire oralement des énoncés par rapport à une situation de communication.

#### **II.4.2.3.2. 1. Description des résultats obtenus**

La démarche adoptée pour cette séance d'expression orale de 45 minutes se décline en plusieurs phases :

##### **❖ Phase de préparation et d'observation (10 minutes)**

L'enseignant a montré le masque qu'il a réalisé, puis il a interrogé les apprenants sur le matériel utilisé et les différentes étapes suivies dans la réalisation du masque en vue provoquer chez les apprenants un intérêt immédiat. Afin d'amener les apprenants à intervenir, l'enseignant a posé un certain nombre de questions :

- *De quel objet s'agit-il ?*

- *Qu'est ce qu'un masque ?*
- *De quoi avons-nous besoin pour fabriquer un masque ?*
- *Comment fabrique-t-on un masque ?*

### ❖ Phase de réalisation et d'expression (35 minutes)

L'enseignant a divisé la classe en 4 groupes de 5 apprenants. Afin d'aider les apprenants à intervenir et saisir le sens, l'enseignant leur a proposé un certain nombre d'activités.

La première activité proposée consiste à entourer en rouge la bonne réponse parmi les trois propositions.

L'objet présenté est :

- *Un cache-nez*
- *Un masque*
- *Une cagoule*

Le masque est :

- *Un objet qui recouvre la tête d'une personne.*
- *Un objet qui recouvre le visage ou les yeux.*
- *Un objet qui recouvre la main.*

Dans ces énoncés : « Sépare la noix en deux. Colle les quatre coquilles de pistache sous la coquille de noix. La tortue est prête. »

- *On raconte une histoire.*
- *On donne des conseils.*
- *On donne des informations sur la fabrication d'un objet.*

Durant la deuxième activité, l'enseignant a exposé en ordre un matériel sur une table. La tâche de chaque apprenant est de nommer l'objet, de courir et d'écrire au tableau ce mot et de désigner deux camarades pour distribuer les articles trouvés.

Durant la troisième activité, la tâche de chaque apprenant de chaque groupe est de répéter à haute voix le nom de l'objet qu'on lui a distribué.

La deuxième phase concerne la réalisation de ce masque. L'enseignant a montré aux apprenants les différentes étapes (5 actions) de la réalisation d'un masque. Puis, il a invité les apprenants à entourer le verbe qui correspond à l'action accomplie (01) et à l'élément réalisé (02).

01. *Découper, dessiner, coller, percer, fixer, plier, déplier, casser, colorier, décorer.*

02. *Les yeux, les oreilles, la bouche, les sourcils, le nez, le menton, les moustaches.*

Il a demandé ensuite aux apprenants de lier les verbes aux définitions proposées

- |            |  |
|------------|--|
| - Coller   | - Tailler selon une forme déterminée           |
| - Fixer    | - Représenter au moyen du dessin               |
| - Découper | - Fixer différentes surfaces avec de la colle. |
| - Percer   | - Faire un trou dans.                          |
| - Dessiner | - Attacher quelque chose de façon durable.     |

Dans la dernière activité, la tâche des apprenants de chaque groupe consiste à fabriquer un masque et à expliquer oralement les différentes étapes de sa réalisation.

#### **II.4.2.3.2.2. Analyse des résultats obtenus**

Durant la phase de préparation, l'enseignant a pu développer chez les apprenants certains comportements indispensables pour l'apprentissage du FLE : intérêt, curiosité, désirs d'apprentissage et écoute active.

Ce recours fréquent à l'objet présenté et au matériel ludique utilisé a permis aux apprenants de mémoriser les informations de façon implicite. L'enseignant a su faire bon usage du matériel ludique, et comme l'affirme Haydée Silva : « *La spécificité d'un jeu réside moins dans le support utilisé que dans l'usage qui en est fait.* »<sup>16</sup> L'accomplissement des différentes tâches ludiques (entourer en rouge la bonne réponse, nommer l'objet, courir et écrire le mot au tableau, désigner des camarades, distribuer le matériel aux apprenants) a procuré aux apprenants une plus grande satisfaction qu'ils puissent apprendre dans un climat plaisant, convivial et accueillant. Les apprenants se sentent plus détendus et relaxés et en même temps rechargés d'une énergie nouvelle. Ils se sentent encouragés et valorisés, ils démontrent un certain intérêt pour communiquer l'information et nommer la liste du matériel (*1. des assiettes, 2. des morceaux de laine, 3. de l'élastique, 4. des feutres*

---

<sup>16</sup> SILVA H. (01), op. cit., p. 16.

rouges, 5. des ciseaux et de la colle), et pour distribuer les articles pendant que les autres apprenants ferment les yeux.

Dans la phase de la réalisation du masque, les apprenants sont mis au centre de leurs apprentissages par leur participation à la construction et à la structuration de leurs propres connaissances ; les différentes tâches proposées (entourer en rouge le verbe qui correspond à l'action accomplie, trouver l'élément réalisé, relier les verbes aux définitions proposées) constituent des défis pour les apprenants. Ces derniers développent le goût de la recherche et manifestent l'envie de comprendre et d'aller jusqu'au bout. A ce propos, Jean Chateau nous apprend que « *jouer, c'est chercher une jouissance morale.* »<sup>17</sup> Durant la réalisation de ces tâches, nous avons remarqué également que l'enseignant laisse aux apprenants l'opportunité de faire des choix.

Il est à noter que l'enseignant a essayé, au cours de la réalisation des différentes activités, d'orienter et d'adapter ses actions et ses gestes pédagogiques en fonction des objectifs fixés en tenant compte du niveau, des besoins et des attentes de ces apprenants. Il leur a donné plus de temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes ; il a essayé de lire, d'expliquer et de réexpliquer les consignes et souvent de façon plus précise, plus compréhensible autant de fois que nécessaire pour faciliter la compréhension de la tâche à effectuer, comme le dit Jean Château : « *Le maître doit donc rester le modèle, le conseiller, l'ami plus âgé, par lequel l'enfant trouve sa voie.* »<sup>18</sup> Cette manière de mener les différentes activités a permis aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils apprennent. Durant la réalisation des différentes tâches, l'enseignant implique et valorise tous les apprenants.

Pendant la phase de la fabrication des masques, l'enseignant a laissé aux apprenants l'opportunité de décider et de faire des choix en vue de développer leur autonomie et leur responsabilité, car comme l'affirme Nicole De Grandmont : « *Le joueur doit maintenir une emprise totale sur les choses, le temps et les objets de son jeu. Toute activité trop dirigée, trop structurée et trop bien organisée fatigue par sa structure et sa routine.* »<sup>19</sup> Cette démarche a permis à chaque apprenant d'avoir cette

---

<sup>17</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 185.

<sup>18</sup> Ibid., p. 188.

<sup>19</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 70.

confiance en soi et en sa capacité à apprendre en le plaçant dans une situation plus active et plus productive.

Durant cette étape, les apprenants se sont montrés tous enthousiastes devant le défi à relever ; ils ont découvert l'intérêt et le sens de leurs actions et manifestent un bon esprit d'équipe tout en respectant les conditions et la démarche du travail collectif. Chaque apprenant a pu accomplir les tâches exigées (*découper les trous des yeux et de la bouche, dessiner le nez, coller des morceaux de laine, percer un trou de chaque côté, etc.*). Cela a contribué à la construction de la personnalité des apprenants et au respect des règles nécessaires pour participer à la vie sociale.

L'enseignant a invité l'ensemble des apprenants de chaque groupe à expliquer oralement les différentes étapes de fabrication du masque. En répartissant les tâches, chaque apprenant s'exerce à parler sans crainte de se tromper. Les apprenants font preuve d'une plus grande capacité d'expression orale. Ils ont pu construire de nouveaux savoirs et de nouvelles constructions langagières avec d'autres verbes d'action :

- *J'ai plié le papier en deux et j'ai dessiné la moitié du masque.*
- *J'ai positionné le masque devant le visage de mon camarade.*
- *J'ai dessiné une forme d'œil, j'ai fait la même chose pour la bouche.*
- *J'ai découpé les trous des yeux, j'ai colorié.*
- *J'ai attaché les décorations avec de la colle.*
- *J'ai découpé le masque avec des ciseaux.*
- *J'ai utilisé des rubans pour attacher le masque, etc.*

Les apprenants ont appréhendé les productions orales de leurs camarades avec curiosité et respect. Ils ont développé progressivement des stratégies d'expression à l'oral en produisant des énoncés corrects. L'erreur n'est plus considérée comme un obstacle mais comme un instrument pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées. L'enseignant a aidé les apprenants à communiquer le contenu de façon la plus appropriée en utilisant un vocabulaire juste, riche et varié. De plus, il a valorisé les observations des apprenants sur les productions. Il est important de signaler que cette approche a fait vivre la langue en action en favorisant une meilleure fluidité des échanges entre les apprenants et l'appropriation des connaissances.



### II.4.2.3.3. Séance 03 : Atelier d'écriture

Cette dernière séance, observée au mois d'avril de l'année 2016, s'insère dans la 1<sup>e</sup> séquence du 3<sup>e</sup> projet intitulé « Lire et écrire un texte documentaire ».

Les objectifs visés par l'enseignant consistent à amener les apprenants à :

- Produire un énoncé par rapport à une situation de communication.
- Présenter un animal.
- Respecter une consigne d'écriture.

#### II.4.2.3.3.1. Description des résultats obtenus

L'enseignant a divisé la classe en 4 groupes de 5 apprenants. Ces derniers se sont installés autour de deux tables.

Le premier jeu proposé (devinette) dans cette séance consiste à trouver ce qui se cache derrière les définitions. Il a procédé ensuite à la lecture à haute voix des phrases. Cette activité est adaptée au niveau des apprenants.

- *Je suis un rongeur, Je mange de l'herbe. Mes petits s'appellent les lapereaux.*

*Qui suis-je ?*

- *Je suis le roi des animaux. Tout le monde a peur de moi.*

*Qui suis-je ?*

- *Je suis un mammifère volant. Je ressemble à une souris avec les ailes.*

*Qui suis-je ?*

- *Je suis une planète. Mes habitants sont les terriens.*

*Qui suis-je ?*

La deuxième activité proposée consiste à compléter le tableau par des mots et des expressions : *herbivore, mammifère menacé d'extinction, mammifère marin, mammifère domestique à cornes, régions arides, deux bosses graisseuses sur le dos, mammifère ruminant, forêts tempérées d'Inde et de Chine, se nourrit de poissons.*

Le dauphin	La vache	Le chameau	Le panda
.....	.....	.....	.....

Dans la troisième activité proposée, il est question de réaliser un fichier des animaux. Il s'agit de rédiger un texte de 4 à 6 phrases pour présenter un animal : le dauphin, la vache, le chameau, le panda.

L'enseignant a posé un certain nombre de questions pour aider les apprenants à se rappeler de la manière de réaliser un fichier des animaux et de la manière de rédiger un texte présentant un animal.

Il a demandé à chaque groupe d'apprenants de rédiger un texte pour présenter un animal. Il est à noter que dans la phase de préparation, l'enseignant a réexpliqué la consigne plusieurs fois en vue de permettre aux apprenants de maximiser leurs chances de réussir la tâche. Veslin et Veslin considèrent ces consignes comme « *la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite.* »<sup>20</sup> L'enseignant a essayé de préciser clairement les consignes et le cadre du travail. Durant la rédaction des différents textes, les apprenants s'engagent à respecter les consignes et les critères d'évaluation.

Ces textes ont fait l'objet d'une appropriation par autrui. L'enseignant a invité les différents représentants de groupes à lire à haute voix les différents textes rédigés. Ensemble, les apprenants ont procédé à la correction des textes rédigés sous la conduite du professeur. Ce dernier a prévu un court temps de débat durant lequel les apprenants ont pu intervenir oralement pour commenter les réalisations des camarades.

#### **II.4.2.3.3. 2. Analyse des résultats obtenus**

Les différentes phases de l'atelier constituent de véritables situations de communication en amenant les apprenants à construire leurs savoirs, à organiser efficacement leurs acquis et à interagir avec leur environnement. Durant la réalisation des tâches, les apprenants se sentent plus libres de faire un choix

---

<sup>20</sup> VESLIN J. et VESLIN O., *Corriger des copies, Evaluer pour former*, Ed. Hachette, Paris, 1992, p. 72.

conforme aux consignes données au préalable en jouant en solitaire, en duo et en groupe.

Nous constatons à travers les remarques que la motivation des apprenants s'est manifestée à travers leur participation active à la première activité (jeu de devinettes). Cette activité correspond à un temps d'exploration et d'échauffement ; elle s'appuie sur le plaisir de participer et de gagner. Ce jeu a permis la création des besoins d'apprendre et la participation active et volontaire des apprenants. Ces derniers, mis au défi de deviner les noms des animaux, éprouvent le désir d'être acteurs de leurs apprentissages et responsables de leurs comportements. Dans cet univers ludique, l'anticipation réfléchie et l'incertitude du but sont les deux dimensions constituant l'acte de jouer. Les relations enseignant-élèves semblent chaleureuses et détendues.

La deuxième activité a permis aux apprenants d'accomplir des tâches d'enrichissement lexical tout en les aidant à organiser les informations de manière à assurer la cohésion de leurs textes. Tout en favorisant un apprentissage collaboratif, cette activité a permis à chaque apprenant de s'approprier avec l'idée de se mettre à écrire et à vivre une vraie situation communicative. L'enseignant a soutenu ses apprenants en répondant à leurs demandes d'aide ; il intervient en tant que médiateur du savoir. Pendant l'accomplissement de ces activités, les apprenants ont pu se libérer progressivement de toutes les contraintes inhérentes à leur pensée pour réaliser un certain nombre de tâches (monter l'image correspondant aux animaux, deviner ce qui se cache derrière les définitions et lire à haute voix).

Nous avons ainsi mesuré l'importance de cet atelier aux yeux des apprenants ; cet espace ludique a contribué à modifier non seulement les représentations des apprenants sur la langue et les textes à rédiger mais aussi sur leurs propres capacités à s'approprier l'écrit. Rappelons que participer à un atelier d'écriture, c'est « *résister en continuant d'affirmer qu'écrire c'est décider de penser par soi-même, affirmer le droit à expérimenter, faire, défaire et refaire, tissant patiemment la réflexion collective à partir des découvertes, des surprises et des interrogations de chacun.* »<sup>21</sup> Cette activité s'appuie non seulement sur la créativité mais aussi sur une vision bien

---

<sup>21</sup> NEUMAYER, O. et NEUMAYER M., op. cit., p. 23.

précise du travail collectif, car l'accomplissement de la tâche nécessite une coopération entre les apprenants.

Cet atelier a permis aux apprenants de se définir en tant qu'individus capables de s'exprimer et exprimer leur personnalité. Mis en situation, les apprenants éprouvent l'envie d'écrire en manipulant les mots ; ils s'organisent à plusieurs et s'entraident à chercher de nouvelles manières d'assembler les mots afin d'aller à la construction collective du sens ; ils se trouvent au centre de l'action comme le précise Jean Château : « *Le jeu apprend ce qu'est une tâche.* »<sup>22</sup> Ils ont mis en pratique les notions abordées tout en développant des automatismes dans l'utilisation de la règle ; ils ont rédigé des textes en utilisant une ponctuation simple et adéquate.

Cet atelier s'est avéré très utile. C'est un véritable espace de jeu et de négociation où les apprenants-scripteurs se sont dévoilés et se sont engagés plus à fond dans un travail d'écriture. La dimension stratégique de l'utilisation de la langue ou la manipulation et le choix des mots ont permis à chaque apprenant de dépasser les obstacles et de se préparer à des situations plus complexes et plus difficiles, et comme le dit Nicole De Grandmont, il s'agit d' « *une personne en développement qui construit son univers, le défait pour mieux le construire.* »<sup>23</sup>

Durant la réalisation des différentes tâches, l'enseignant passe entre les rangs ou les groupes pour aider les élèves ; il était plus proche et plus positif avec ses apprenants ; il essaie de les accompagner, les comprendre et les soutenir afin de leur permettre d'accomplir les différentes tâches et de se dépasser. Il a invité les apprenants à lire, à relire et à corriger les différentes productions en les confrontant avec les consignes et les critères d'évaluation.

Les différents textes ont été lus à haute voix dans le groupe et ont fait l'objet d'une appropriation par d'autres apprenants. L'enseignant invite à chaque fois un autre participant à émettre et à formuler des remarques. Cet atelier a été perçu par les apprenants comme un lieu d'une réappropriation de la langue et d'une prise de confiance dans leurs capacités à habiter la langue et à écrire pour aller lire.

---

<sup>22</sup> CHATEAU J., op. cit., p. 181.

<sup>23</sup> DE GRANDMONT N. (01), op. cit., p. 67.

## **Conclusion**

Il est sorti de cette étude que les activités ludiques exploitées ont permis de placer l'apprenant au centre de son apprentissage et au cœur de l'action tout en soutenant le développement de ses habiletés. Dans la réalisation des activités ludiques, l'enseignant cherche à comprendre ce qui les pousse à s'engager dans un jeu en envisageant des actes de parole ; il met progressivement en action ses apprenants en proposant de nouvelles situations et des tâches ludiques à accomplir en vue de leur donner le goût du travail et l'envie d'aller loin et de réussir.

Il va de soi de dire que les situations ludiques exploitées constituent des situations-problèmes qui se situent au-dessus du niveau de connaissances actuelles des apprenants. Ces derniers se montrent enthousiastes, motivés et impliqués dans les différentes activités. Ils ont développé leur autonomie et leurs compétences en exécutant des tâches ludiques en tant qu'apprenants-joueurs et acteurs de leurs apprentissages.

De plus, l'accomplissement de ces tâches ludiques a contribué à la construction de l'apprenant en tant que citoyen et acteur social en l'amenant à agir avec les autres pendant ses apprentissages. En partant des niveaux plus bas, chaque station pédagogique renvoie à une série d'actes de parole et chaque activité correspond à une action sociale ou une micro-tâche à accomplir dans le but d'acquérir des structures langagières et des stratégies d'apprentissage. Ces tâches s'inscrivent dans un projet global de macro-tâche à réaliser en fin de projet qui leur donne leur pleine signification.

Nous tenons à noter que la classe est considérée comme une petite entreprise d'apprentissage. Dans l'accomplissement des tâches ludiques, les apprenants s'appuient sur leurs connaissances pour développer des stratégies et répondre aux consignes. Ils ont pu réinvestir les connaissances et les compétences acquises en dehors de la salle de classe. De plus, le fait que les activités s'inscrivent dans une tâche finale plus globalisante, cela donne plus de sens et d'authenticité en offrant aux apprenants un apprentissage concret.

## **Conclusion de la deuxième partie**

En guise de conclusion, nous pouvons dire, en nous basant sur la consultation et l'analyse de la documentation officielle, que l'institution éducative algérienne a dévoilé ses intentions de changer sa conception de l'enseignement/apprentissage du français en affichant une attitude positive à l'égard de la dimension ludique de manière à faciliter l'apprentissage de cette langue et à susciter la motivation des apprenants.

L'analyse des manuels de français nous amène à dire que les activités ludiques proposées ont été conçues en respectant les fondements de l'approche par compétences. De plus, elles s'inscrivent dans une perspective de l'agir social. L'ensemble des activités proposées constitue des outils indispensables pour impliquer les apprenants et enrichir leurs expériences et les intégrer à la société, et pour en faire des citoyens actifs et responsables. L'accomplissement des tâches ludiques à l'intérieur de ces activités favorise la construction des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs.

D'après les déclarations des enseignantes de français, le recours aux activités ludiques se heurte à des difficultés de mise en œuvre. Notre échantillon, dans son ensemble, estime que les activités ludiques sont primordiales dans tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces activités ne doivent pas représenter le dernier chaînon de l'apprentissage. Pour eux, une réflexion didactique approfondie semble nécessaire pour une exploitation pédagogique optimale des activités ludique en classe de langue. Autrement dit, il est important, pour l'enseignant de français, de déterminer le profil de ses apprenants et de se poser la question sur les objectifs d'apprentissage ainsi que les compétences à mettre en avant avec une activité ludique.

Il est sorti de l'analyse des données recueillies par le biais des grilles d'observation que les contenus des activités ludiques exploitées sont adaptés aux besoins des apprenants. Favorisant l'épanouissement optimal des potentialités de chacun, ces tâches exécutées dans un cadre ludique ont permis aux apprenants de s'affirmer et de s'exprimer en réalisant des actes de parole en fonction des situations de communication dans lesquelles ils se trouvent impliqués. L'accomplissement de ces tâches a permis aux apprenants d'affiner leurs compétences, de penser et d'agir dans des contextes complexes tout en pratiquant une langue de façon naturelle.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## Conclusion générale

La présente recherche avait pour objectif d'aborder les principaux fondements des activités ludiques dans le contexte pédagogique et d'offrir une vue d'ensemble des débats actuels portant sur l'enseignement du français en Algérie dans une perspective ludique. D'une part, cette recherche tente de déterminer, de manière précise, la place de l'activité ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien en tenant compte des orientations didactiques et des directives pédagogiques sous-jacentes. D'autre part, elle vise à examiner le rôle de ces activités dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en tenant compte des compétences à développer, des stratégies et des styles d'apprentissages mis en œuvre.

Destiné à alimenter et à favoriser l'émergence de la pensée ludique, ce travail aborde la question du ludique en didactique des langues avec le souci constant de montrer que son intégration en classe de langue peut non seulement apporter une amélioration qualitative et réelle à l'enseignement mais aussi permettre une rénovation de la façon de concevoir l'apprentissage des langues vivantes en Algérie.

Cette ambition nous a conduit à poser les questions suivantes :

- Quelle est la place et le rôle du ludique dans les théories de l'enseignement/apprentissage du FLE ?
- Quel est le discours didactique de l'Institution Educative Nationale sur la dimension ludique de l'enseignement/apprentissage de cette langue ?
- Comment cette dimension apparaît-elle à travers les programmes officiels et les manuels scolaires de français ?
- Comment les enseignants algériens perçoivent-ils l'intégration du ludique en classe de FLE ?
- Dans quelle mesure la dimension ludique peut-elle fournir un cadre de communication en situation d'apprentissage du FLE pouvant favoriser le développement des compétences des apprenants ?

En raison de la diversité croissante des jeux, le champ d'investigation se veut particulièrement large, et comme le confirme Jacques Henriot : « *La pensée du jeu ne se limite pas au jeu. Elle vient de plus loin, elle va plus loin. Elle l'englobe et le dépasse. Lorsque quelqu'un se met à jouer, il se met en jeu. Même si, dans cette*



*aventure, il n'engage que lui-même, il serait absurde de concevoir qu'un tel engagement demeure sans suite et dénué d'importance. La réussite plait, transfigure ; l'échec déçoit, démoralise. Tout le monde le sait, à commencer par les psychologues et les éducateurs. »<sup>1</sup>*

Le cadre théorique a présenté l'activité ludique comme un objet de recherche intéressant pour l'enseignement/apprentissage des langues, car elle constitue un élément fondamental de l'acte d'éduquer par son aide précieuse à la construction des savoirs et des savoir-faire et au développement des stratégies et des compétences. L'activité ludique est en accord avec les théories d'enseignement/apprentissage des langues ; son utilisation à bon escient permet à l'apprenant-joueur de se forger une personnalité plus riche et plus ouverte qui lui servira dans sa vie professionnelle. Elle favorise non seulement la construction de soi et des représentations cohérentes du monde, mais aussi le déclenchement des processus cognitifs de l'apprenant. Selon Jean Vial : « *Le libre choix du loisir s'insère comme un trait dominant de la culture démocratique ; la préparation au libre choix du loisir, donc du jeu, devient l'un des impératifs de l'éducation contemporaine – et l'école ne peut y échapper.* »<sup>2</sup> C'est dans cet espace ludique que l'apprenant-joueur attribue aux règles et aux objets des valeurs et des significations qu'elles n'ont pas dans la vie réelle.

Certains professionnels du monde de l'éducation ont montré comment et combien l'exploitation des activités ludiques est bénéfique dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. D'une part, l'activité ludique favorise un renouvellement profond de la didactique des langues. Quand l'apprenant joue, il construit des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs dans un univers qui est le sien en interagissant non seulement avec l'enseignant mais aussi avec ses pairs ; il devient plus curieux et il a plus envie de participer et de s'investir. D'autre part, le ludique, outil parmi tant d'autres, crée une appétence à l'apprentissage d'une langue étrangère permettant à l'apprenant-joueur de faire davantage de progrès. L'approche du ludique, fondée sur le développement cognitif, permet aux apprenants

---

<sup>1</sup> HENRIOT J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, 1989, p. 187.

<sup>2</sup> VIAL J., *Jeu et éducation, les ludothèques*, Ed. PUF, France, 1981, p.194.

une découverte active de la langue. C'est en jouant que l'apprenant expérimente et interagit avec son entourage.

Le résultat obtenu de l'analyse des données est considérablement positif et nos hypothèses de départ se trouvent confirmées. Il est à préciser que les trois manuels analysés répondent aux objectifs assignés à l'enseignement du français et respectent les instructions officielles en vigueur. Ils abordent tous les contenus des programmes et respectent les choix théoriques et les instructions officielles en s'inscrivant dans le cadre de l'approche par compétences.

Le contenu des projets didactiques est adapté à l'âge et aux préoccupations des apprenants, et les savoirs exposés restent conformes aux conceptions scientifiques actuelles. La dimension ludique permet une présentation plus attractive et interactive des contenus pédagogiques avec les apprenants. Les thèmes des programmes sont respectés et les apprentissages linguistiques sont repartis en fonction des objectifs fixés dans chaque séquence afin de favoriser leur emploi systématique en lecture et en production écrite.

La dimension ludique est présente dans les manuels de français de la 3<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> année primaire, mais elle est peu représentée dans le manuel de la 5<sup>e</sup> année. Les propositions des manuels sont à compléter. Ces ouvrages proposent des activités ludiques, des situations de communication riches et des documents fabriqués et authentiques en vue de développer la capacité d'apprendre à apprendre. Les différentes activités ludiques proposées s'appuient sur des thèmes transversaux et couvrent les différents domaines taxonomiques (savoirs, savoir-faire cognitifs, savoir-être et savoir-devenir) ; elles renvoient à la perspective actionnelle.

Notre analyse des manuels nous a amené à forger l'idée que les activités ludiques proposées permettent de concilier les besoins des apprenants et les besoins des programmes scolaires qui se déclinent en termes d'objectifs et de contenus d'apprentissage. Ces tâches ludiques à accomplir, adaptées à l'âge et aux rythmes d'apprentissage des apprenants, garantissent la construction de stratégies cognitives et la maîtrise des relations entre l'oral et l'écrit. Elles peuvent assurer un entraînement

régulier tout favorisant la découverte, l'observation, l'exploitation et le réinvestissement des acquis dans les différentes situations de communication.

L'exécution des tâches ludiques demandées peut conduire les apprenants à s'approprier de nouvelles connaissances et à acquérir un savoir et le mettre en pratique. Les apprenants sont appelés à communiquer oralement en classe comme s'ils étaient en train de communiquer en société. De plus, les apprenants peuvent apprendre, par le biais des jeux introduits dans les manuels, à comprendre des textes en identifiant des sons et des mots de manière de plus en plus aisée, à acquérir progressivement les moyens d'une écriture facile et à rédiger des énoncés variés et adaptés aux différentes situations de communication.

Dans l'élaboration des activités ludiques, les concepteurs tiennent compte des notions de second degré, d'espace de liberté, de décision et de frivolité en vue de favoriser l'implication des joueurs-apprenants ; ils considèrent l'apprenant d'une langue non seulement comme un acteur de son apprentissage mais aussi un acteur social. Les tâches ludiques à accomplir permettent aux apprenants d'écouter et de comprendre des messages oraux et des textes oralisés dans le but d'agir. Tout en stimulant des comportements indispensables à l'apprentissage du FLE, ces activités créent le besoin de maîtriser la langue en vue de réagir et de participer à des échanges oraux dans des situations diversifiées.

Les différentes situations ludiques proposées s'inscrivent dans un projet global de macro-tâche à réaliser en fin de projet. Plus spécialement, ces micro-tâches présentent des tâches-problèmes préparant la macro-tâche ; elles correspondent à une chronologie d'apprentissage et visent à rendre l'apprenant responsable et autonome dans son apprentissage. Ces situations font difficultés ; elles favorisent la création des conditions favorables à l'émergence des attitudes positives. En d'autres termes, elles présentent des situations nouvelles obligeant les apprenants à explorer de nouvelles structures.

L'enquête réalisée auprès des enseignants du primaire a mis en évidence les perceptions de ces praticiens. Ces derniers manifestent, dans leur majorité, une attitude favorable et positive. Les résultats concernant l'axe de l'efficacité de ces activités

ludiques témoignent de l'intérêt croissant des enseignants. Pour ces derniers, introduire des jeux en classe constitue une véritable approche d'enseignement/apprentissage des langues.

Ces praticiens sont résistants au changement et éprouvent des difficultés à transposer leurs idées dans la réalité de la classe, et pourtant, ils sont dans l'obligation de connaître et d'exploiter d'autres sources d'informations et d'autres nouvelles technologies d'information et de communication afin de permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi ils pensent qu'une initiation à l'utilisation des activités ludiques apporterait des réponses à la majorité des problèmes de mise en œuvre que rencontrent les praticiens. Ils estiment que l'institution éducative algérienne doit proposer un programme de formation continue sur la planification et l'intégration des activités ludiques en vue d'aider les enseignants de langue à adopter des démarches pédagogiques favorisant l'apprentissage ludique.

Conscients de l'importance et des effets de l'exploitation des activités ludiques en classe de langue, les enquêtés affirment que le ludique permet, d'abord, de renforcer chez les apprenants une autonomie suffisante en lecture et en écriture, ensuite, de promouvoir la création d'une culture commune en donnant à chaque apprenant-joueur une place au sein du groupe, enfin, de conduire les participants à donner un sens à leur engagement et à leurs initiatives.

L'observation directe de séances de français nous a permis également de constater que les différentes activités exploitées en classe de langue sont appréciées pour le plaisir qu'elles procurent. Les différentes situations ludiques proposées constituent des espaces de liberté et de décision et couvrent les différents niveaux taxonomiques de la connaissance, de la compréhension, de l'application et de l'analyse. Nos constatations coïncident avec les résultats des questionnaires adressés aux enseignants.

Il en ressort que les tâches ludiques accomplies ont permis la création d'un climat motivationnel orienté vers la coopération et la collaboration ; ces tâches sont devenues moins contraignantes. L'attention est focalisée sur les tâches ludiques à accomplir afin de développer des compétences transférables dans d'autres contextes

sociaux. Les tâches ludiques accomplies prennent généralement la forme d'un problème à résoudre collectivement et s'inscrivent à l'intérieur des actions sociales ; ce qui a permis aux apprenants d'avoir un contact direct et réel avec la langue française.

Les résultats auxquels nous sommes parvenu semblent confirmer ce qui est avancé par les didacticiens et les pédagogues. On peut conclure grâce à cette étude que le ludique a contribué à promouvoir la construction des sujets/apprenants en les amenant à développer des attitudes positives envers la langue française. Ces apprenants-joueurs, acteurs sociaux, sont alors appelés à agir avec d'autres et à explorer de nouvelles possibilités. En d'autres termes, la perspective privilégiée dans l'exploitation des activités ludiques est de type actionnel ; les différentes activités exploitées ont offert des contextes pédagogiques encourageant non seulement la réalisation des tâches mais aussi la participation active, l'autonomie de chacun et la construction interactive du sens.

Nous avons pu constater, à la lumière des données recueillies, que l'exploitation des activités ludiques répond aux objectifs fixés par les instructions officielles et permet la construction des situations d'apprentissage complexes en introduisant de nouvelles notions et en conduisant les apprenants à exécuter des tâches ludiques. De plus, l'accomplissement des tâches langagières et non-langagières a favorisé l'établissement des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales tout en entraînant la mobilisation des savoirs dans des situations significatives. Cela a permis d'associer l'apprentissage à l'usage de la langue.

Il est utile de préciser que dans ces activités, les apprenants pratiquent une langue contextualisée et adoptent des stratégies en fonction des consignes données. Ces règles, consignes et structures ludiques données ont incité les apprenants à opérer des choix conscients et à relier les informations entre elles en vue de résoudre un problème donné. Dans les situations ludiques proposées, la tâche des apprenants est de passer d'un stade opératoire consistant à comprendre la situation-problème à un autre plus complexe, et à entrer dans un conflit cognitif en vue d'analyser la situation concrète et de mettre en œuvre un processus de résolution des problèmes.

Il est sorti de cette étude que les activités ludiques exploitées en classe de langue ont des conséquences positives sur le plan cognitif, affectif et comportemental accordant à l'apprenant la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage. Nous avons pu constater à quel point l'activité ludique représente un gage précieux permettant à chaque apprenant de croire en ses capacités d'apprendre, de comprendre et de produire, d'une part, et de réfléchir sur les liens entre la lecture et l'écriture, de l'autre. Les activités exploitées sont envisagées comme des objectifs-obstacles associant la communication à l'action sociale ; elles ouvrent l'esprit des apprenants, sollicitent leur pensée et éveillent leur imagination et leur créativité.

L'enquête a également révélé que l'activité ludique est un appui pédagogique incontournable dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien. Son apport du point de vue de la perspective actionnelle est indéniable ; elle a permis de créer des interactions entre les tâches d'apprentissage et les tâches sociales. Le recours aux activités ludiques est cohérent avec la notion de tâche ; il a permis non seulement de faire rentrer la société dans la salle de classe mais aussi d'ouvrir la salle de classe à la société.

Il convient de rappeler que notre ambition n'est pas de démontrer que tout doit devenir ludique mais de proposer aux enseignants d'adopter et de mettre en œuvre un enseignement ludique dont l'objectif et les principes sont inscrits dans les nouvelles approches didactiques et pédagogies. En d'autres termes, le ludique ne constitue pas un remède à tous les maux de l'enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, son apport est grand, il peut entraîner des changements profonds dans la manière de concevoir les apprentissages et les pratiques de classe.

Il est sorti de cette étude que cette philosophie de l'apprentissage peut bouleverser les représentations traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Le ludique, judicieusement utilisé, représente une force dynamisante en établissant un climat de confiance propice à l'apprentissage langagier, culturel et stratégique des apprenants et à leur intégration sociale.

Car, il faut le souligner, l'intégration des activités ludiques en classe de langue doit être réfléchie, aménagée et adaptée au contexte éducatif algérien. Cette

exploitation nécessite de l'enseignant de tenir compte du niveau, des besoins et des capacités de ses apprenants en privilégiant les activités de groupe chaque fois que les conditions sont favorables. Afin de favoriser les opportunités d'apprentissage par le ludique, l'enseignant de langue doit opter pour une réflexion préalable et une analyse pré-pédagogique, car avoir à sa disposition de nombreux supports, documents et activités ludiques ne suffit pas. L'enseignant doit saisir les fondements et la logique de fonctionnement de ce matériel didactique pour organiser et structurer l'environnement d'apprentissage au préalable, d'une part, et pour favoriser l'action des apprenants, de l'autre.

En lien avec les résultats de cette recherche, nous envisageons axer nos recherches ultérieures sur :

- La démarche, les étapes de planification et les modalités d'intégration des activités ludiques en vue d'assurer un enseignement/apprentissage axé sur les tâches et les actions.
- L'intégration des ressources numériques ludiques en classe de FLE et leurs apports du point de vue de la perspective interculturelle.
- La formation pédagogique en vue de permettre aux enseignantes et aux enseignants de se construire, dans le cadre d'une perspective constructiviste, des outils ludiques.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**



## Références bibliographiques

- ALIX, C., LAGORGETTE, D. et ROLLINAT-MEVASSEUR, E. –M., Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale, Coll. Langages, Ed. Université de Savoie, Savoie, 2013.
- ANZIEU, A., ANZIEU-PREMMEREUR, CH. et DAYMAS, S., Le jeu en psychothérapie de l'enfant, Coll. Psychothérapies, Ed. Dunod, Paris, 2003.
- AREZKI, D., Psychopédagogie, pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés, Ed. L'Odyssee, Tizi-Ouzou, 2010.
- ARMAND, A. et al., La séquence didactique en français. Ed. Bertrand-Lacoste, Toulouse, 1992.
- ASSELAH RAHAL, S. et BLANCHET, PH., le plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique, Coll. Sciences du langage, Ed. Proximités EME, Paris, 2006.
- AUGÉ, H., et BOROT, M.-F. et VIELMAS, M., Jeux pour parler, jeux pour créer, Coll. Le français sans frontières, outils pédagogiques, Ed. CLE International, Paris, 1989.
- AUZOU-RIANDEY, D. et MOUSSY, B., Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants. Coll. Actions sociales/société, Ed. EST, Paris, 2012.
- BATAILLE, G., « Sommes-nous là pour jouer ou pour être sérieux ?" (II) », in *Critique* n° 51- 52 août-sept 1951, p. 734-748.
- BEACCO, J-C., L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Ed. Didier, Paris, 2007.
- BENDIHA, D., « La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE », in *Synergies Algérie* n°1, p.p.235-240, 2007.  
[En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Algerie1/bendiha.pdf>
- BENNOUNE, M., Education culture et développement en Algérie, bilan et perspectives du système éducatif, Ed. ENAG, Alger, 2000.

- BIERLAIRE, F., « Le Jeu à l'école latine et au collège », in ARIES, Ph. et MARGOLIN, J.-C. (dirs.), *Les Jeux à la Renaissance*, Ed. Librairie, philosophique J. Vrin, 1982, pp. 495-496.
- BLANCHET, PH., « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », in BLANCHET Ph. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, Paris, 2011, pp. 71/72.
- BLANCHET, PH., MOORE, D., et ASSELAH RAHAL, S., Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Editions des archives contemporaines, Ed. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, 2009.
- BLANCHET, PH., « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », in Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, 2011.
- BOUDIER, V.- L. et DAMBACH, Y., Sérieuse gamme, révolution pédagogique, Ed. Lavoisier, Paris, 2010.
- BROUGERE, G. (01), Jouer /Apprendre, Coll. Education, Ed. Economica, Antropos, Paris, 2005.
- BROUGERE, G. (02), Jeu et éducation, Ed. L'Harmattan, Paris, 1995.
- BROUGERE, G. (03), « Jeu et éducation », in *Repère bibliographique, Perspectives documentaires en éducation, n° 40*, 1997. [En ligne]  
[https://experice.univparis13.fr/wpcontent/uploads/2015/02/biblio\\_jeu\\_educatio\\_n.pdf](https://experice.univparis13.fr/wpcontent/uploads/2015/02/biblio_jeu_educatio_n.pdf)
- BROUGERE, G. (04), « Parlons-nous vraiment de la même chose ? » in Ayme, Yvana (coord.), *Le jeu en classe, Les cahiers pédagogiques, n°448*, décembre 2006.
- BROUGERE, G. (05), « Jeu et apprentissage à l'école maternelle », in Auzou T., Juhel N. et Loret M. (dirs), *Jeu et temporalités dans les apprentissages*, Ed. Retz, Paris, 2015.
- BROUGERE, G. (06), « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire », in *Revue Française de Pédagogie, n°119*, avril-mai-juillet, 1997. [En ligne]

[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_119\\_1\\_1166](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1166)

- BROUGERE, G. (07), Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villetaneuse, Éd. Laboratoire Experice, France ? 2013. [En ligne]  
<https://journals.openedition.org/sdj/202>
- BRUNER, J., Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Ed. P.U.F. Paris, 1983.
- BRUNER, J. Comment les enfants apprennent à parler, Coll. Forum Education Culture, traduit de l'anglais par J. Piveteau et J. Chambert, Ed. RETZ, Paris, 1987.
- CAILLOIS, R., Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige, Ed. Gallimard, Paris, 1967.
- CARE, J.-M. et DEBYSER, F., Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français, Coll. Le français dans le monde, Ed. Hachette, Paris, 1991.
- CARECCHIO, F., La culture des jeux, Une poétique enfantine, Coll. Logiques sociales, Ed. L'Harmattan, Paris, 2010.
- CHADUC, M-TH., Les grandes notions de pédagogie, Ed. Armand Colin/Bordas. Paris, 2000.
- CHANFRAULT-DUCHET, M-F., « Les manuels scolaires : outils de formation de l'enseignant ? » in Plane S., *Manuels et enseignement du français*, Ed. CRDP, Basse Normandie, Caen, 1999, pp. 83-93.
- CHARLET-DEBRAY, A., La psychologie de l'enfant, Coll. Idées reçues, Ed. Mehdi, Tizi Ouzou, 2010.
- CHATEAU, J., L'enfant et le jeu, Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Ed. Scrabée, Paris, 1967.
- CHOPPIN, A., « Du bon usage des manuels : une perspective historique », in *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 369, décembre 1998.
- COHEN, R., « Apprendre le plus jeune possible », in *Le français dans le monde, Recherches et applications : enseignement/apprentissage précoces des langues*, n° spécial, aout- septembre 1991.
- CONDEI, C., « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in Dufays J.-L. et

- Lebrun M., *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Belgique, E.M.E. & InterCommunications, 2006.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues, Editions Didier, Paris, 2001. [En ligne]  
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
  - COULOMBE, M., *Le monde sans fin des jeux vidéo*, Coll. La nature humaine, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 2010.
  - CRAHAY, M., *Psychologie de l'éducation*, Coll. Premier cycle, Ed. PUF, Paris, 1999.
  - CUQ J.- P., et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. PUG, Grenoble, 2005.
  - CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International/Asdifle, Paris, 2003.
  - DAKHIA, A., *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* (Thèse de doctorat sous la direction du professeur S., HADEF, Université El-HADJ Lakhdar de Batna, 2004-2005).
  - DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F., *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE international, Paris, 1983.
  - DE GRANDMENT, N., (01), *Pédagogie du jeu, Du normal au déficient*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Montréal, Québec, 1995.
  - De GRANDMENT, N. (04), *Le jeu pédagogique, conseils et activités pratiques*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995.
  - De GRANDMONT, N. (03), *Le jeu éducatif, Conseils et activités pratiques*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995.
  - De GRANDMONT, N., (02), *Le jeu ludique*, Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Ed. Logiques, Québec, 1995.
  - DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Education*, Ed. PUF, Paris, 1992.

- DE QUEIROZ, J.-M., *L'école et ses sociologies*, Coll. 128, Ed. Armand Colin, Paris, 2006.
- DEBYSER, F., « Dramatisation, simulation, jeux de rôles », in *Le Français dans le monde*, n°123, 1976, pp. 24-27.
- DECURE, N. (01), « Jouer? Est-ce bien raisonnable? », in *Les Langues Modernes 2*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1994, Les jeux, pp.16-24. [En ligne]  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01355610/document>
- DECURE, N. (02), « Faites vos jeux », in *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT*, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT), 2000, 19 (3), pp.39-51.  
[En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300183/document>
- DEWYS, A., « Le jeu comme outil pédagogique ? », *Les nouvelles de l'observatoire, Dossier spécial*, Ed. City Center, Bruxelles. [En ligne]  
<https://docplayer.fr/1088719-Dossier-special-le-jeu-comme-outil-pedagogique-de-l-observatoire.html>
- DODSON, F., *Tout se joue avant six ans*, Traduit de l'anglais par Yvon Greffray, Coll. Marabout service, Ed. Robert Laffont, Paris, 1972.
- DOLZ, J., « Activités métalangagières et enseignement du français », in Dolz J. et Meyer J-C. (dir), *Actes des journées d'étude en didactique du français*, Coll : Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Cartigny, 1998.
- DORE, F. et MERCIER, P., *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Ed. Gaetan Morin, Montréal, 1992.
- DURJETZ, S. ET JEROME, N., « Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies », in Rosen Évelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde – Recherches et applications n° 45*, Ed. CLE international, Paris 2009, pp. 62-70.
- ECO, U., *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Ed. Grasset, Paris, 1996.

- EHRMANN, J., « L'Homme en jeu », in *Critique n° 266* (Revue générale des publications françaises et étrangères), Ed. Minuit, 1969.
- GOFFMAN, E., *Les Cadres de l'expérience*, Ed. Minuit, Paris, 1991.
- FERHANI, F.-F., « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb, n° 156*, Ed. Armand Colin, Paris, 2006.
- FINK, E., *Le jeu comme symbole du monde*, Coll. Arguments, traduit par Hans Hilderberg et Alex Lindenberg, Ed. Minuit, Paris, 1966.
- FRANÇOIS, Y., DORE ET PIERRE MERCIER, *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Ed. Gaetan Morin, Montréal, 1992.
- FREINET, C., *L'Education du Travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1960.
- FREUD, S., *La création littéraire et le rêve éveillé*, Essais de psychanalyse appliquée, Ed. Gallimard, Paris, 1933.
- GERARD, F.-M., ROGIERS, X., *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De boek, Bruxelles, 2009.
- GIRARD, D., *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*, Ed. Bordas, Paris, 1995.
- GOLSE, B., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Compléments sur l'émergence du langage*, Coll. Médecine et psychothérapie, Ed. E. Masson, Paris, 2008.
- GRELLET, C., *Jeu entre la naissance et 7 ans, Un manuel pour les ludothécaires*, Unesco, Paris, 2000. [En ligne]  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121323>
- Harrache S., *Les représentations écolières et les pratiques du ludique dans l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. Cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire de l'école Bouhfs Mahieddine de Sétif*, (Mémoire de magistère, Sous la direction de A. Dakhia, université Kasdi Merbah de Ouargla, 2011/2012). [En ligne]  
[https://bu.univ-ouargla.dz/Harrache\\_Sofiane.pdf?idthese=4008](https://bu.univ-ouargla.dz/Harrache_Sofiane.pdf?idthese=4008)

- HENRIOT, J. (03), « La Question du jeu », in JACOB, A. (dir.), *Encyclopédie Philosophique Universelle, tome 1, l'Univers Philosophique*, Ed. PUF, Paris, 1989.
- HENRIOT, J. (01), *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, Ed. José Corti, Paris, 1989.
- HENRIOT (02), J., *Le jeu*, Coll. Initiation philosophique, Ed. PUF, Paris, 1983.
- HUIZINGA, J., *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Traduction : Cécile Seresia, Coll. Les essais, Ed. Gallimard, Paris, 1951.
- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, *Jeux et jouets d'autrefois*, Paris, 1962.
- JONNAERT, Ph., *Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique*, Coll. Perspectives en éducation et formation, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2002.
- JUNG, C. G., *Essai d'exploration de l'inconscient*, Ed. Gonthier, Paris, 1964.
- KACI, T., *Réflexion sut le système éducatif*, Ed. Casbah, Alger, 2003.
- KADRI, E., « Construire un avenir pour l'école, Le rôle clé de la formation enseignante », in Toualbi-Thaâlibi N. et Tawil S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005.
- KOSTRZEWA, F., *Ateliers d'écriture, 26 lettres en quête d'auteurs*, Coll. Action, la pédagogie dans l'enseignement secondaire, Ed. De Boeck, Belgique, 2007.
- LAVAL, V., *La psychologie du développement. Modèles et Méthodes*, Coll. Campus Psychologie, Ed. Armand Colin, Paris, 2004.
- LENOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire Le Robert*, Paris, 1993.
- LEGENDRE R. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Ed. Guérin, Montréal, 2005.
- LOUIS, J.-M., *Mon écolier est-il un enfant heureux ? L'épanouissement scolaire de 4 à 10 ans*, Ed. interEditions, Paris, 2004.
- MAHFOUZ, M.-J., *Le matériel et les jeux éducatifs*, Ed. PUF, Paris, 1944.
- MANGENOT, F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », in *ALSIC, Vol. 6, n°1*, pp. 109-125, 2003.

- MARTINEZ, P., « Des programmes et des curricula : cursus curricula, certification, instructions, referentiels 277/278 », in Blanchet Ph. Et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éd. Archives contemporaines, 2011, p. 275/281.
- MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1998.
- MEIRIEU, PH., *Apprendre... oui, mais comment*, Coll. Pédagogies (références), Ed. ESF, Paris, 1987.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (01), *Programme de français de la 3<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2011.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (02), *Programme de français de la 4<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2011.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (03), *Programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2011.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (04), *Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N° 08 04 du 23 janvier 2008, Numéro spécial.* [En ligne]  
<http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (05), *Mon premier livre de français, 3<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2012.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (06), *Mon livre de français de la 4<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2012.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (07), *Mon livre de français de la 5<sup>e</sup> année primaire*, Ed. O. N. P. S. Alger, 2012.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, Apprendre à lire - Lecture à haute voix et compréhension*, 2008.
- MUSSET, M. et THIBERT, R., « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », in *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique, n° 48*, Lyon, 2009. [En ligne]  
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>



- NEUMAYER, O., et NEUMAYER, M., Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé, Coll. Faire de l'écriture un bien partagé, Ed. ESF, Paris, 2008.
- ORGANISATION des NATIONS UNIES, L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques, Coll. Etudes et documents d'éducation. n° 34, Ed. Les ateliers de l'Unesco, Paris, 1979. [En ligne]  
<http://www.iforep.fr/wp-content/uploads/2015/12/le-jeu-et-lenfant-approche-th%C3%A9orique-et-application-p%C3%A9dagogique-unesco.pdf>
- PERRENOUD, PH. (02), « Construire des compétences, tout un programme ! », in *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, pp. 16-20. [En ligne]  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html)
- PERRENOUD, PH. (01), La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec, Coll. Pédagogies /recherche, Ed. EST, Paris, 2005.
- PIAGET, J. et INHELDER, B., La psychologie de l'enfant, Coll. Que sais-je ? Ed. Bouchene, Alger, 1993.
- QUEAU, PH., « De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir », in Toualbi-Thaâlibi N. et TAWIL S. (dir), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ed. Casbah, Alger, 2006.
- QUEFFELEC, A., et al, Le français en Algérie, lexic et dynamique des langues, Coll. Champs linguistiques, Ed. AUF, Bruxelles, 2003.
- RIVAIS, Y., Jeux de langage et d'écriture, littératurbulences, Ed. Retz, Paris, 1992.
- ROEGERS, X. (01), « L'APC Dans le système éducatif algérien », in *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO - ONPS, 2006.
- ROEGERS, X. (02), « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie », In Toualbi-Thaâlibi N. et TAWIL S. (dir), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ed. Casbah, Alger, 2006.
- ROEGERS, X. (03), Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action, Ed. De boeck, Belgique, 2011.

- ROEGIERS, X. (04), L'approche par compétences dans l'école algérienne. Programme d'Appui de l'UNESCO à la Reforme du Système Educatif, Ed. O.N.P.S., Alger, 2006.
- ROSSET, C., Le choix des mots, Ed. Minuits, Paris, 1995.
- ROUX, P., La BD, l'art d'en faire, Ed. CNBP, Poitou Charentes, 1994.
- RYNGAERT, J.-P., Le jeu dramatique en milieu scolaire, Coll. Textes et non textes, Ed. CEDIC, Paris, 1977.
- SCALLON, G., L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De boeck, Québec, 2004.
- SCHMOLL, P., « Sciences du jeu : état des lieux et perspectives », pp.10-19 in *Revue des Sciences Sociales, n° 45, Jeux et enjeux*, 2011. [En ligne]  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301138/document>
- SILVA, H., et LOISEAU, M., « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues », in *Recherches et applications, Le français dans le monde, n° 59*, Ed. CLE International, Paris, 2016.
- SILVA, H. (01), Le jeu en classe de langue, Coll. Techniques et pratiques de classe, Ed. Pierre Carpentier, Paris, 2008.
- SILVA, H. (02), « La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère », in *Synergie Europe, n° 04*, 2009, 105/117. [En ligne]  
<https://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>
- TAWIL, S., « Introduction Aux Enjeux Et Aux Défis De La Refonte Pédagogique En Algérie », in Toualbi-Thaâlibi N., Tawil S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005.
- TAGLIANTE, C., L'évaluation, Ed. CLE International. Paris, 2001.
- TARDIEU E. & VAN HOORNE N. (2003), Les ateliers d'écriture créative. p. 11. [En ligne]  
[http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers\\_ecrit\\_creative\\_en\\_cl\\_de\\_fle.pdf](http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf)

- TARDIEU, C., La didactique des langues en quatre mots-clés, communication culture, méthodologie, évaluation, Ed. Ellipses, Paris, 2008.
- THOULON-PAGE, CH. et DE MONTESQUIEU, F., La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent, pratique de graphothérapie, Ed. Elsevier Masson, Paris, 2009.
- TOUALBI – THAALIBI, N., Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie in Toualbi-Thaâlibi N. et Tawil S. (dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Ed. Casbah, Alger, 2005.
- VESLIN, J. et VESLIN, O., Corriger des copies, évaluer pour former, Ed. Hachette, Paris, 1992.
- VIAL, J., Jeu et éducation, les ludothèques, Coll. L'éducateur, Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 1981.
- WALLON, H., L'évolution psychologique de l'enfant, Coll. Sciences humaines, Ed. ENAG, Algérie, 1990.
- WEISS, F., Jouer, communiquer, apprendre, Coll. Pratiques de classe, Ed. Hachette, Paris, 2002.
- ZERDOUMI, N., Enfants d'hier, L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien, Ed. François Maspero, Paris, 1982.

## **ANNEXES**

## **Annexe n° 01 : Liste des tableaux**

**Tableau n° 01:** Compétences et composantes de la fin de la 3<sup>e</sup> A.P.

**Tableau n° 02 :** Compétences et composantes de la fin de la 4<sup>e</sup> A.P.

**Tableau n° 03 :** Compétences et composantes de la fin de la 5<sup>e</sup> A.P.

**Tableau n° 04:** Projets à dominante orale, supports et moyens à utiliser

**Tableau n° 05 :** Projets à dominante orale, supports et moyens à utiliser

**Tableau n° 06 :** Fiche signalétique du manuel de français de la 3<sup>ème</sup> AP

**Tableau n° 07 :** Fiche signalétique du manuel de français de la 4<sup>ème</sup> A.P.

**Tableau n° 08 :** Fiche signalétique du manuel de français de la 5<sup>ème</sup> A.P

**Tableau n° 09 :** Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés  
(manuel de la 3<sup>e</sup> AP)

**Tableau n°10 :** Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés  
(manuel de la 4<sup>e</sup> AP)

**Tableau n°11:** Recensement, classification des activités ludiques et objectifs visés  
(manuel de la 4<sup>e</sup> AP)

**Tableau n° 12:** Classement des questions par section

**Tableau n° 13 :** Fréquence d'utilisation des activités ludiques

**Tableau n° 14 :** Adaptation des activités ludiques proposées dans les manuels de français aux besoins des apprenants

**Tableau n° 15:** Type d'activité ludique préférée par les enseignants

**Tableau n° 16 :** Moments opportuns pour l'introduction des activités ludiques

**Tableau n° 17:** Facteurs clés qui déterminent le recours aux activités ludiques

**Tableau n° 18:** Formation des enseignants

**Tableau n° 19:** Rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques

**Tableau n° 20 :** Manière de planifier les activités ludiques

**Tableau n° 21 :** Références utilisées lors de la planification des activités ludiques

**Tableau n° 22 :** Rôles et fonctions des activités ludiques

**Tableau n° 23 :** Facteurs qui entravent l'exploitation des jeux en classe de langue

**Tableau n° 24 :** Solutions proposées aux problèmes rencontrés

**Tableau n° 25 :** Deuxième hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation

**Tableau n° 26 :** Troisième hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation

**Tableau n° 27 :** Troisième hypothèse opérationnelle et indicateurs d'observation

Annexe n° 02 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 3<sup>e</sup> A.P

Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

Artes de parole

Se présenter  
Présenter

Oh!

écoute et je dialogue

Bonjour !  
Je suis Amim,  
et toi ?

Salut ! Moi,  
je m'appelle  
Manil.

Regarde Amim  
C'est notre  
nouvelle école

Oui !  
Comme elle  
est belle !



## La soupe aux légumes :

Pour la soupe aux légumes  
Je sais 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 suis la manger.

Copyright © Editions  
H. O. Hachette





*Prat*

*J'écoute et je dialogue*

*Actes de parole*

Échanger/Donner des informations



- Je répète*
- Quelle est le fruit du chêne ? → le gland.
  - Que donne le citronnier ? → le citron.
  - Comment s'appelle le fruit du bananier ? → la banane.
  - Le 21 mars, c'est la journée mondiale de l'arbre.



Cui, cui, cui!

## La leçon

«Coin, coin, coin,  
C'est le pingouin?»  
«Non Gaspard,  
C'est le canard!»

«Cui, cui, cui,  
C'est la souris?»  
«Non Marion,  
C'est l'oisillon!»

«Ouah, ouah, ouah,  
C'est le boa?»  
«Non Martin,  
C'est le chien!»

Ouah,  
ouah,  
ouah!



«Et miaou  
C'est le hibou?»  
«Pas du tout,  
C'est le matou!»



Coin,  
coin,  
coin!



Miaou,  
Miaou,  
Miaou!

La leçon d'aujourd'hui  
Est maintenant finie,  
Demain nous apprendrons  
A compter les moutons.

Sophie Arnould

« Petites comptines pour tous les jours »

*J'écoute et je dialogue*

*Notes de progrès*

Écouter / Comprendre / Répondre  
 Écrire / Copier / Reproduire  
 Associer / Relier / Dessiner

*Oh!*

Tu veux aller au marché avec ton oncle?

Oh oui! Mon oncle va bientôt arriver!

Salut! Tu as pris ton panier?

Oui, et j'ai aussi ma casquette. Au revoir maman.

Oui, va te préparer n'oublie pas ta casquette.

Qui veut acheter des citrons!

Nous allons acheter des fruits et des légumes.

Cot cot!

Miaou!

Oh! Tu as vu ce gros poisson?

*Je répète*

Salut ! Au revoir ! A bientôt! A tout à l'heure!

Tu veux aller au marché?

Oh ! Oui .

Oh ! Non . Ce n'est pas possible.

64



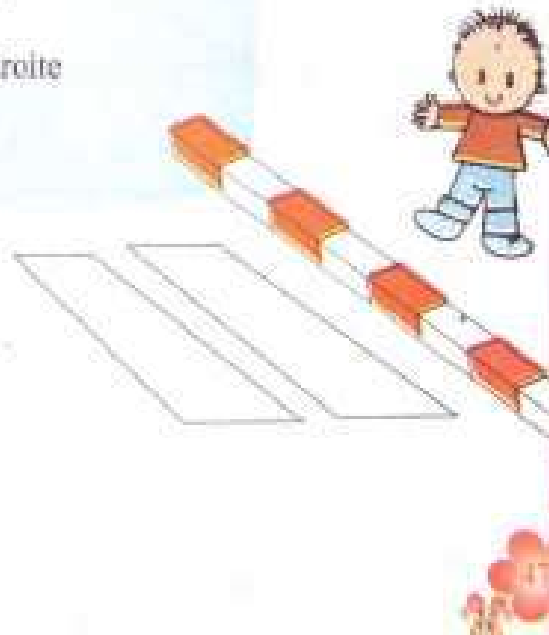
## *C'est plus sûr !*

Quand je roule  
en voiture  
Je mets ma ceinture  
**C'est plus sûr!**

Quand je roule à vélo  
moi, je mets mon casque  
**C'est plus sûr!**

Quand je marche  
dans la rue  
Je suis sur le trottoir  
**C'est plus sûr!**

Quand je traverse  
je regarde  
à gauche puis à droite  
**C'est plus sûr!**





Écoute et je dialogue



Je suis de parents

Donner un ordre  
Affirmer

Oral



Je répète



Ne cours pas!

Marche sur le trottoir!

Mets ton casque!

C'est plus sûr!





Je lis

Je prépare ma lecture



Je comprends



- Où sont les enfants? (vignettes 1 et 2).
- Quelle est l'activité préférée de Manil? (vignette 3).
- Quel jour se passe la scène? (vignette 4).
- Quelle est l'activité du mardi, la lecture? le dessin? l'écoute d'une comptine?

Je retiens



- J'écris.
- Je lis.
- Je récite.

**Je m'exerce**

1- Je regarde et je dis ce que je préfère.



2- Je dis ce que je fais à l'école.

• Samedi		• Mardi	
• Dimanche		• Mercredi	
• Lundi		• Jeudi	

3- Je pose une question à mon camarade:  
 Tu veux du riz ou de la purée ?  
 Tu veux du ... ou ... ?  
 Tu aimes la confiture ou les fruits ?  
 Tu aimes la ... ou les ... ?

4- J'entends le son "o", je lève la main.



5- J'entends le son "r", je lève la main.



6- J'entends le son "l", je croise les bras.



7- Je nomme les articles scolaires et je dis à quoi ils servent.



8- Je nomme 3 objets que je peux ranger dans ma trousse.

*1- crayon 2- gomme 3- règle*



Quand je roule en voiture, je mets ma ceinture.



Quand je roule à vélo, je mets mon casque.



### Comptine

Quand je roule en voiture  
Je mets ma ceinture  
C'est plus sûr!  
Quand je roule à vélo  
Moi, je mets mon casque  
C'est plus sûr!

Je complète oralement les phrases.

			
 <p>Quand le soleil est très chaud, j'aime ... C'est plus sûr!</p>	 <p>Quand la température baisse, ... C'est plus sûr!</p>	 <p>Quand les plantes sont sèches, ... C'est plus sûr!</p>	 <p>Quand le ciel est très chaud, ... C'est plus sûr!</p>



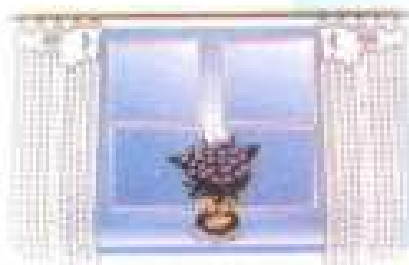
Comptine



## Salut soleil !



Salut soleil  
Adieu la nuit  
Bonjour matin  
C'est le réveil  
Salut soleil  
Bonsoir le jour  
Bonjour la nuit  
Midi-minuit  
Plus de réveil.



"Comptines à Malices"  
Editions Armand Colin





*Écoute et je dialogue*



*Notes de parole*

Interagir  
Exprimer une préférence

**Panel 1 (Classroom):** A teacher stands at a podium. A student asks: "Où est l'usage pour faire comprendre?" The teacher replies: "Je copie le mot."

**Panel 2 (Playground):** A boy asks: "L'année vient, j'aurai deux ans!" A girl replies: "Félicité, ne cours pas!"

**Panel 3 (Cafe):** A woman asks: "Qu'est-ce que tu veux?" A boy replies: "Moi!" A girl replies: "Bon appétit!"

**Panel 4 (Shop):** A woman asks: "Tu veux un livre de couleurs?" A girl replies: "Oui, merci!"

**Panel 5 (School Entrance):** A boy asks: "C'est quoi le sport? Vous le faites?" A girl replies: "Je préfère le sport. C'est le plus amusant."

**Panel 6 (School Entrance):** A boy asks: "Tu ne prends pas de bon moment à l'école?" A girl replies: "Oui! Je prends de bon moments à l'école." A boy replies: "Quel était ton meilleur moment? Le moment d'être élève." A woman replies: "Allé grand merci."

*Je répète*



Je suis élève

J'ai un beau métier. Tu as un beau métier.

samedi - dimanche - lundi - mardi - mercredi - jeudi - vendredi

J'aime ..., je préfère ...

Quel est ton sport préféré?

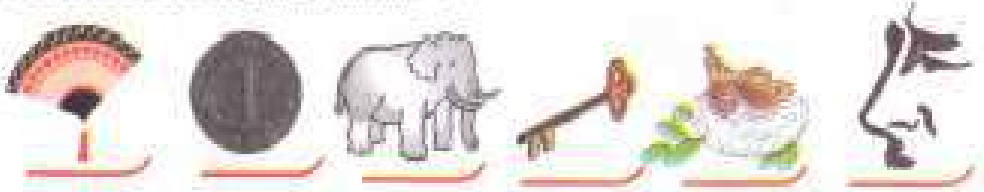




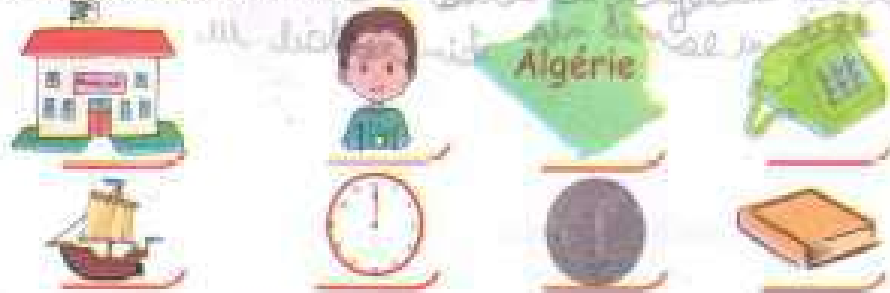
- 1- J'entends et je répète.
  - Bonjour les enfants!
  - Au revoir, à demain!
  - Voici deux nouveaux camarades!
- 2- Je réponds à la question.
  - Comment s'appellent les deux nouveaux camarades?
  - Lui, c'est ...
  - Elle, c'est ...
- 3- Je lève la main quand j'entends "e".



- 4- Je croise les bras quand j'entends "é".



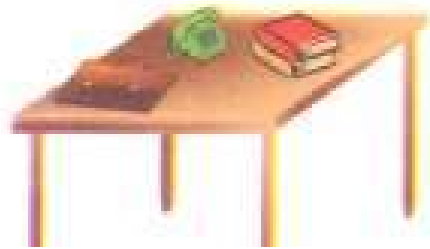
- 5- Je regarde et je dis. *mon travail d'Algérie au téléphone*



- 6- Je dis combien de fois j'entends "t" dans les mots :  
cartable, porte-manteau, fenêtre, tomate, drupeau, toupie, bateau.

- 7- Je dis ce qu'il y a sur la table.

*sur table  
2 au téléphone  
à des livres*





Aujourd'hui, mardi, nous allons écouter une belle comptine.



Manil est mon camarade de classe.

Je comprends

- Qui sont les personnages?
- Quel jour se passe la scène?
- Quelle est l'activité du mardi : la lecture? le dessin? l'écoute d'une comptine?
- Manil va à la bibliothèque, pourquoi?

Je retiens



comptine

mardi

camarade

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





Je répète



- Vite ! C'est l'heure !
- C'est l'heure de saluer le drapeau.
- C'est l'heure de ...
- Au revoir ... à demain !
- Lui, c'est ...
- Elle, c'est ...



- 1- Je complète la phrase oralement.
  - Bonjour ! Je m'appelle ...
  - Salut ! Je suis ...
- 2- Je réponds à la question.
  - Comment tu t'appelles ?
  - Je ...
- 3- Je donne mon prénom oralement.  
Mon prénom est ...
- 4- Je donne le nom de mon pays oralement.
- 6- J'entends "a", je lève la main.

- 5- Je réponds à mon camarade.
  - Bonjour, qui es-tu ?
  - Je suis ...
  - Quel âge as-tu ?
  - J'ai ...



7- J'entends "l", je lève la main.

*un tableau, un collant, un chien*



8- J'écoute et je répète le prénom qui contient "m".  
Fodil - Manil - Fazil

*Demissal*

*Amir Sylla*

9- Je trouve et je dis un prénom qui commence par "n".

- 10- Je trouve et je dis :
  - un mot qui contient "a".
  - un mot qui contient "m".



Pour célébrer "La journée mondiale de l'arbre", le 21 mars, ton école organise une belle exposition dans la cour de l'école. Malheureusement, ce jour là, le vent souffle très fort emportant fiches et illustrations.

Fais correspondre chaque fiche à son illustration.



Nom : Oranger  
Fleur : blanche  
Fruit : orange  
Couleur : orange  
Lieu : verger - jardin



Nom : Pommier  
Fleur : rose  
Fruit : pomme  
Couleur : rouge, vert, jaune  
Lieu : verger - jardin



Nom : Chêne  
Feuille : dentelée  
Fruit : gland  
Couleur : marron  
Lieu : forêt



Complète cette affiche qui a été déchirée par le vent.

**arbres**

abricotier →  
poirier →  
bananier →  
citronnier →

**fruits**

a  
poi  
ba.  
ci

L'image du **cerisier** a perdu sa fiche technique.

Rédige-la.



Nom :  
Fleur :  
Fruit :  
Couleur :  
Lieu :

Ecris la date du jour de l'exposition sur ton cahier.

Ton projet est terminé. Expose la fiche technique du cerisier dans le coin vert de la classe.





Je prépare ma lecture

Je lis



Voici la cour. Elle est grande.

Voici la cour, elle est grande.



Oh! Il y a beaucoup d'arbres dans la nouvelle école.

Il y a beaucoup d'arbres.

Je comprends



Manil, si c'est la cantine, je vois les assiettes.

C'est la cantine.



Et là, c'est la bibliothèque. Il y a plein de livres!

C'est la bibliothèque.

Je comprends

- Où sont Manil et Amina ?
- La cour est petite ou grande ?
- A quelle heure les élèves mangent-ils à la cantine ?
- Qu'y a-t-il dans la bibliothèque ?

Je retiens



*J'écoute et je dialogue*

*Actes de parole*

Interroger / Répondre  
Demander un ordre

Qui est dans la salle de bain?

Personne! Manil est dans le jardin.

Mais je vois de la lumière!

Il faut éteindre! La facture d'électricité sera élevée.

Tu révises tes leçons?

Oui grand-mère, je suis en train de lire.

Mais ta lampe de bureau est encore allumée alors qu'il est midi

Tu l'as sûrement oubliée!

Oh! Euh!



- Qui est dans ... ?
- Tu révises tes leçons ?
- Il faut... Il ne faut pas.....
- allumer ≠ éteindre
- Je suis en train de travailler.
- Je suis en train de ...
- J'ai oublié la lampe, je l'ai oubliée.



## *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.



J'écoute et je dialogue



Actes de parole

Interroger/  
Répondre  
Donner un ordre



Je répète

- Viens te mettre sous le parasol.
- Sur le sable, sous le parasol
- J'ai soif, j'ai très soif
- J'ai ....., j'ai très .....
- Je mets les épluchures dans le sac.
- D'abord, ..... puis, .....



## *Le jour et la nuit*

Quand on dit "bonjour",  
Que les enfants courent  
Vers l'école pour  
Jouer dans la cour,  
**C'est le jour.**

Quand la lune luit  
Que les chats sont gris,  
Qu'on est dans son lit  
Au calme et sans bruit,  
**C'est la nuit.**

Corinne Albaut  
*Comptines en pyjama*





- 1- Je remplace "marché" par "parc" et "oncle" par "père".  
 - Tu veux aller au marché avec ton oncle?  
 - Tu veux aller au ..... avec ton .....

2- Je dis le contraire.

- Tu veux aller au marché?  
 - Oh! oui.  
 - Tu veux aller au marché?

3- J'entends "ch", je croise les bras.



4- J'entends "J", je lève la main.



5- Je dis à haute voix ce que je vois sur chaque dessin.



6- Je dis à haute voix ce que je vois sur chaque dessin.



7- Je complète avec sur - sous ou dans et je dis :

Le poisson rouge est ... l'aquarium.



L'oiseau est ... la branche.



Le chat est ... la table.



8- Je demande à mon camarade de me dire ce qui est sucré, ce qui est salé.

Exemple : Le chocolat est sucré.

L'olive est salée.

pizza - bonbon - gâteau

confiture - fromage

le prépare une étiquette

Le marchand de fruits pèse les oranges.

Le marchand de légumes range les choux dans un cageot.

Le poissonnier découpe le thon.

La fleuriste prépare une gerbe de roses.

La cliente achète du fromage chez le crémier.

La cliente achète un poulet chez le boucher.

le comprends

- Combien y a-t-il d'étiquettes?
- Le marchand de fruits pèse des oranges? des citrons?
- De quelle couleur sont les citrons?
- Que fait le marchand de légumes? Il range la salade dans un cageot? Il range des choux dans un cageot?
- Le poissonnier découpe le merlan ou le thon?
- Comment s'appelle le marchand que tu vois sur la 4<sup>e</sup> étiquette? Que fait-il?
- Que vend le boucher?
- Que peut-on acheter chez le crémier?

le retiens

le marchand  
le marchand de légumes  
le client la cliente  
le cageot

*Je prépare ma lecture*

Qui a apporté des légumes secs?

Bien Karim! Et toi Amin?

Moi, j'ai apporté des lentilles.

J'ai des haricots secs.

Allons les semer dans les petits pots. Attention aux oiseaux!

J'ai apporté des pois-chiches.

Ma tante m'a donné des graines de marguerite.

Oui, ils picorent les graines.

J'ai apporté des lentilles, j'ai des haricots secs.

J'ai apporté des graines de marguerite, j'ai apporté des pois-chiches.

*Je comprends*

- Quels sont les légumes secs apportés par les enfants? par la maîtresse?
- Dans quoi vont-ils les semer?
- Il faut faire attention aux oiseaux? Pourquoi?

*Je retiens*

des légumes secs

des pois-chiches

des lentilles

des haricots

des graines

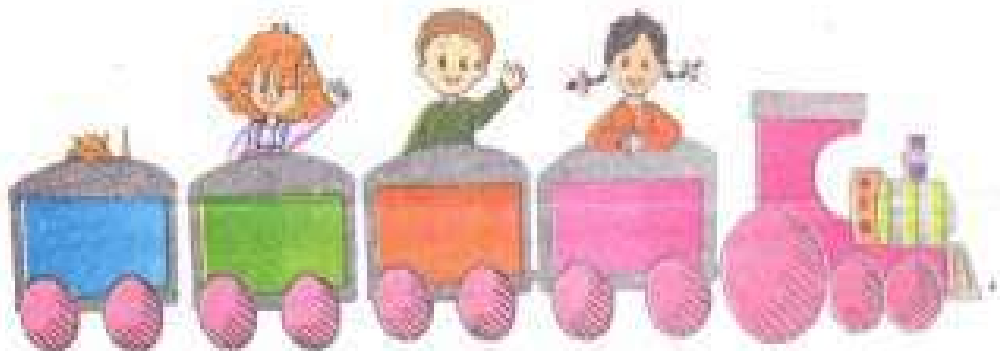




## *En sortant de l'école*

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.

*L. Frenay "Pardes"*



Annexe n° 03 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 4<sup>e</sup> A.P.

7 Voici trois contes célèbres. Tu les connais, relis-les, puis complète le tableau suivant.

Séquence 1

Titres	Le Petit Chaperon Rouge	Blanche-Neige	Cendrillon
éléments			
Héros			
Ce qu'il doit faire	Apporter une galette à sa grand-mère. 		
Lieux			
Amis		 Les sept nains	
Méchants			
Objets magiques			
La fin du conte			

- 7 Cherche un livre de contes à la bibliothèque. Choisis un conte, lis-le. Dans ton «cahier de contes», trace le même tableau et complète-le avec les éléments du conte choisi.

## Production écrite

À la fin de cette deuxième séquence

- ☀ Tu lis les textes dans «les vignettes» et tu entoures les mots-outils.
- ☀ Tu classes les vignettes qui ont été changées de place en leur donnant un numéro.
- ☀ Tu mets en ordre l'histoire et tu la recopies dans ton « cahier de contes ».
- ☀ Tu n'oublies pas d'écrire le nom de l'auteur et celui du livre.
- ☀ Tu feras des dessins pour décorer l'histoire.

1

Un jour, le crocodile devore un dindon, un lièvre et un agneau en une heure.

2

Après plusieurs jours, ils choisissent le lion comme ROI.

3

Le lion et les autres animaux se fâchent et ils décident d'éliminer un chef.

4

Il était une fois une jolie île habitée par tous les animaux.

5

Depuis ce jour-là, le lion est devenu le roi des animaux. Le crocodile a été chassé et le calme est revenu sur l'île.

6

D'après Jacqueline Pierre.  
Raconte-moi, raconte-moi.  
Édition Nathan.



## Je lis

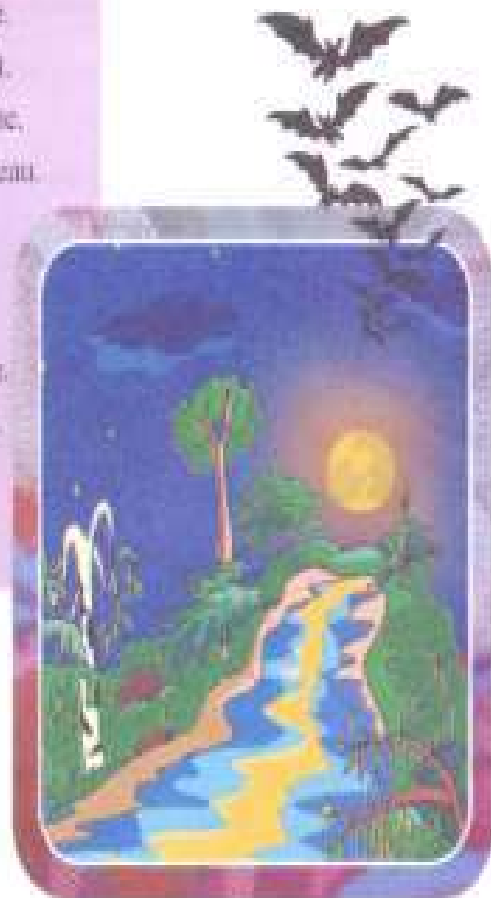
D'où vient le rayon de lune ?

### La chanson du Rayon de Lune

Sais-tu qui je suis ? Le Rayon de Lune.  
Sais-tu d'où je viens ? Regarde là-haut.  
Ma mère est brillante, et la nuit est brune,  
Je glisse sous les arbres et je glisse sur l'eau.

Je suis si petit que je passe  
Où personne ne passe !  
Sais-tu qui je suis ? Le Rayon de Lune.  
Je viens de là-haut dans la nuit brune.

D'après Guy de Maupassant  
« La chanson du rayon de lune »



## Je reconnais

Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du recueil :



Je lis

Quels sont les mots qui changent ?

G  
E  
N  
E  
NEIGEC  
H  
I  
E  
NI  
C  
H  
E

## Le jeu des mots

Par le jeu des anagrammes,  
Sans une lettre de trop,

Tu découvres la clé

Des mots qui font d'autres mots.

Me croiras-tu si je m'écrie  
Que toute NEIGE a du GENIE ?

Vas-tu prétendre que je triche  
Si je change ton CHIEN en NICHE ?

Me traiteras-tu de vantard  
Si une HARPE devient PHARE ?

Grâce aux mots,  
Tout est permis en poésie

P  
H  
A  
R  
P  
E

C. Pierre (1914)  
Jaffarides  
Ed. Hachette-Jeunesse



Je reconnais

Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du recueil :

Oral

Demander quelque chose

Écoute le texte : Quel est le titre ?

**Donne moi...**

Donne moi de l'eau

**S'il te plaît***Pour arroser les plantes du  
printemps***Donne moi du vent****Je te prie***Pour chasser les grands nuages gris  
Des nuages qui font clic  
Des nuages qui font clac  
Et voilà !**Comptine du monde*



## Je lis

Sais-tu comment on appelle les textes suivants ?



### La pendule

Je suis la pendule, tic !  
Je suis la pendule, tac !  
On dirait que je mastique  
Des moustiques.  
Je suis la pendule, tic !  
Je suis la pendule, tac !  
Je ne suis pas fantastique  
Mais je sais l'arithmétique.

Jacques Charpentier  
«Poèmes pour mes amis»  
Ed. Nathan pédagogie

### La lune

Douce  
Lune  
Tout  
Là-haut  
Boule  
Toute  
Ronde  
Petit  
Son  
Petit  
Trou  
Dans  
Le ciel

A.M. Charpentier  
«Petits Poèmes»  
Ed. Nathan pédagogie

L'eau  
L'entendez-vous, l'entendez-vous ?  
L'eau sur les cailloux ?  
Elle passe  
Court et glisse  
Et doucement offre aux branches  
Qui pendent  
Sa chanson douce.

D'après E. Verhaeren  
«Les Mésalliances»  
Ed. Seghers



## Je reconnais

Le titre du texte :  
L'auteur :  
Le titre du recueil :



## Je m'entraîne

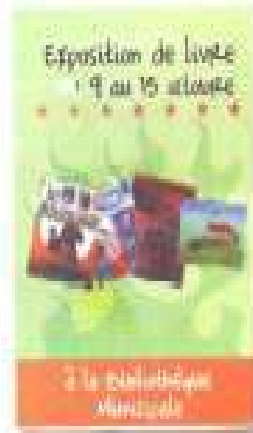
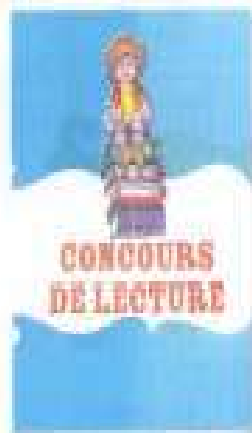
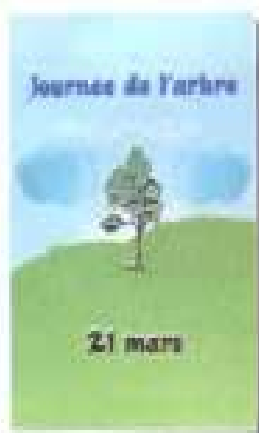
Je repère la place des éléments de l'affiche

1. Lis l'affiche suivante et associe les renseignements aux étiquettes suivantes :

L'événement  
La date  
Le lieu du spectacle



2. Écris la bonne réponse : ce document est l'affiche d'un film ? l'affiche d'un cirque ? l'affiche d'une fête ?
3. Associe chaque étiquette (A - B - C) à l'affiche qui lui correspond.



- A affiche pour un concours de lecture
- B affiche pour une exposition de livres
- C affiche pour une fête



Pour réussir ces jeux, lis bien les consignes que l'on te donne. **Séquence 2**

3 Inscris, dans les cases, les mots correspondant aux dessins.

6 Retrouve, dans cette grille, tous les mots de la liste. Ces mots peuvent se lire de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas, de bas en haut ou en diagonale.

- |         |                    |                   |
|---------|--------------------|-------------------|
| AVION   | PASSOIRE           | ROUSSE            |
| ECOUTER | <del>PECHER</del>  | SCOUTER           |
| EPINGLE | POIDS              | SORTIR            |
| GLACON  | POMPIER            | SPORT             |
| HORLOGE | <del>POURRIE</del> | TORTUE            |
| LOUVE   | REGLE              | TOUPIE            |
| MARIN   | RIANT              | <del>VIPERE</del> |
| OURSE   | ROSIER             | ZOOLOGIE          |



### J'observe et je lis

- 1 Par quelle colonne tu commences ta lecture ?
- 2 Combien y a-t-il de rubriques dans ce sommaire ?
- 3 Quelles sont les activités qui te sont proposées par ce sommaire ?
- 4 Quel est la rubrique numéro 1 ? Lis ce qui est écrit dans la « bulle ».
- 5 Quels sont les titres des comptines ?
- 6 Dans la rubrique « bricolage » : que dois-tu fabriquer ?
- 7 Quels sont les dessins que tu vois dans chaque rubrique ?

## Production écrite

À la fin de cette troisième séquence, tes camarades et toi allez produire une affiche :

- ✦ Travaillez en groupe pour choisir les plus beaux dessins et surtout les meilleurs textes.
- ✦ Recopiez, le titre et le texte choisis, sur la grande feuille blanche. Les lettres des mots du texte doivent être écrites en grand.
- ✦ Dessinez avec les couleurs choisies.
- ✦ Cette affiche terminée, recopiez-la sur une autre grande feuille blanche et présentez l'affiche au chef d'établissement (directeur ou directrice) pour y mettre le tampon et la garder au bureau pour le jour de la fête.
- ✦ Chaque élève recopie l'affiche terminée (titre, texte et dessins) sur une feuille de papier machine et la classe dans sa chemise-cartonnée.

Pour te donner des idées voici deux exemples d'affiche :





## Je lis

## Comment s'appelle le chat ?

## Le chat perdu

Ce matin, en allant chez le dentiste, j'ai traversé la cité. Il fait très beau. Mais moi, j'ai mal aux dents. Près de l'épicerie, sur tous les murs, des feuilles jaunes sont collées. Je m'approche et je lis. C'est une annonce :

Perdu petit chat gris  
Il s'appelle : TOUGRIS  
Si vous le trouvez, appelez le  
03 18 05 05 25  
MERC!



De l'autre côté de la rue, je vois un petit chat tout gris qui attend devant un trou creusé dans le mur. Il est immobile. Il attend quelque chose.

Mais moi, j'ai mal aux dents. Quand je reviendrai de chez le dentiste, j'appellerai le numéro de téléphone.

D'après B. FRIOT  
« PRESSE, PRESSE »  
Ed. Milan Poche



## Je reconnais

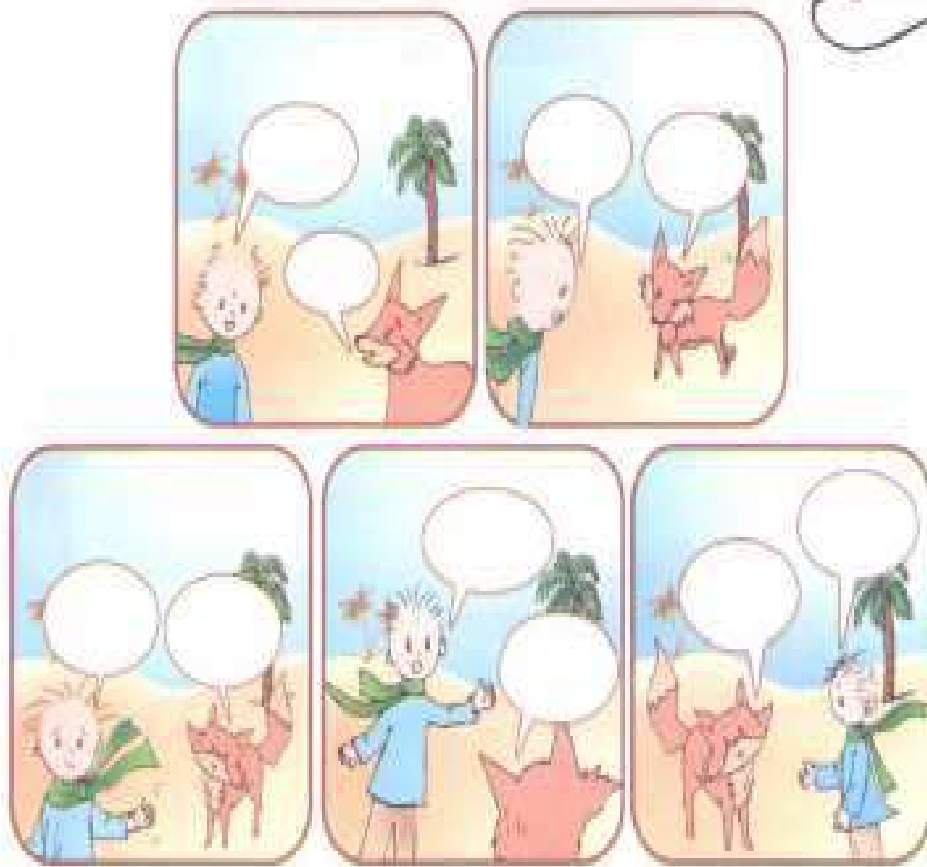
Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du livre :

Le chat perdu  
B. FRIOT  
« PRESSE, PRESSE »

Sequence 3

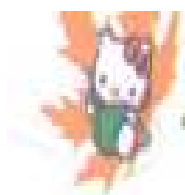


B

👉 À partir de ces vignettes, écris un petit texte de cinq (05) phrases pour raconter l'histoire du Petit Prince et du Renard. (Aide-toi de la BD)

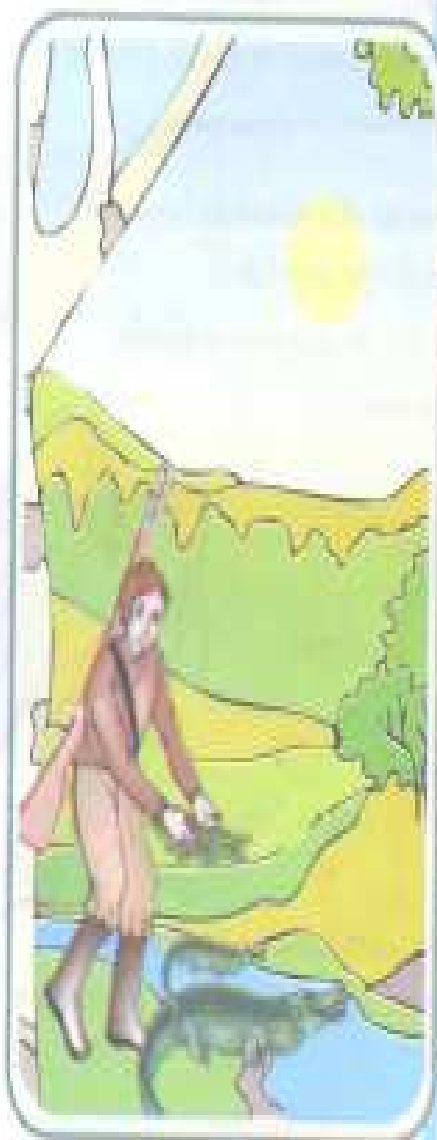


Le Petit Prince vient d'une autre planète. Il .....



Je lis

Le crocodile va-t-il manger le chasseur ?



### Le crocodile et le chasseur

Un jour, Bama, le crocodile est sorti de l'eau avec ses petits. Après un long moment, l'eau du fleuve a baissé. Bama et ses petits risquent de mourir. Puis, un jeune chasseur passe par là. Il les prend tous et il les remet dans l'eau. Une fois dans le fleuve, le crocodile et ses petits se jettent sur lui pour le dévorer.

Alors le jeune chasseur lui dit : «Bama, tu ne vas pas me manger ? Je t'ai sauvé la vie !» Un peu plus tard, un lièvre vient à passer et demande au jeune homme pourquoi il reste planté au milieu du fleuve. Le jeune garçon raconte l'histoire. Le lièvre trouve une ruse pour sauver le jeune chasseur.

Depuis, personne ne porte plus le crocodile pour le mettre à l'eau quand il est loin du fleuve.

D'après un conte africain  
 SA GRENÉ



## Je lis et j'écris

### Séquence 1

- 1 Lis le texte «Au parc zoologique» : retrouve tous les mots où tu entends le son [ɛ] «in».
- 2 Combien de mots y a-t-il ?
- 3 Écris-les dans ton cahier et souligne le son [ɛ] «in».
- 4 Entoure les lettres qui forment le son [ɛ] «in», comment est-il écrit chaque fois ?
- 5 Nomme les objets suivants :



- 6 Écris le son [ɛ] «in» qui convient dans les mots suivants :  
 Mon cousin... - Le voisin... - Du raisin... - Le maïs... - De la peinture.  
 Un sac... - Un grain... de blé - Le pain... à la semoule.
- 7 a. Recopie le tableau suivant et écris les mots des activités n° 4 et 5 dans les cases.
- b. Puis trouve d'autres mots avec le son [ɛ] et écris-les dans ce tableau. Aide-toi des mots des textes de lecture.

[ɛ] «in»					
in	in	ain	ain	ein	ien
.....	.....	.....	.....	.....	.....



## Je lis

Quel est le jour du rendez-vous ?

### L'annonce

Marima, ma tante, a vu une annonce dans un magazine :



**Agence de mannequins  
cherche enfants de  
3 à 13 ans pour présenter  
des costumes traditionnels**

**Appeler au : 00 40 41 42 43**



Alors, elle a pris un rendez-vous pour moi dans cette agence.

Le soir, à table, elle a demandé à ma mère de me préparer pour le lundi à 13 heures.  
Ma mère a refusé : « IM-POS-SI-BLE ! dit-elle à Marima. » Mais ma tante a beaucoup insisté.

*D'après Bernard FRITZ  
« Un coin des Nations unies »  
Ed. Milan Piché-Jarret.*



## Je reconnais

Le titre du texte :

*L'annonce.*

L'auteur :

*Bernard FRITZ*

Le titre du livre :

*Les traditions locales*



## Atelier de lecture

Je lis et je m'amuse avec les devinettes et les charades

### Devinettes pour un « fortiche »

Benjamin se prépare pour passer à la télévision. Il a demandé à sa sœur de lui poser des questions en sciences, en histoire... et c'est le tour des devinettes et des charades. « Ah ! Si tu réponds juste à chaque fois, tu seras le « fortiche des fortiches » lui dit sa sœur.

- Dis-moi la première charade.
- Mon premier est avant sept. Mon deuxième est un liquide qui sort des robinets. Mon tout sert à couper le papier. Qu'est-ce que c'est ?

Benjamin cherche et donne la réponse à sa sœur.

### J'observe et je lis

1. Que font ces deux enfants ?
2. Sais-tu jouer au jeu des devinettes ou des charades ?
3. As-tu trouvé la réponse à la charade que dit la sœur de Benjamin ?
4. La réponse est : ciseaux parce que mon premier, c'est le chiffre « six », mon deuxième, c'est de « l'eau », mon tout fait six/eau = ciseaux.

### À ton tour

Avec les jeux sur les mots tu vas apprendre à t'amuser avec la langue. Avec tes camarades vous allez créer la « boîte à charades et devinettes » de la classe. Vous la remplirez avec des charades et des devinettes que vous chercherez dans des livres et dans des magazines.

- 5. Tu peux aussi créer, avec tes camarades et ton enseignant(e), des charades et des devinettes pour le plaisir.

Annexe n° 04 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 5<sup>e</sup> A.P

## LE BOULANGER

- Que fais-tu là boulanger?
- Je fais du pain pour manger.  
Tu vois, je pétris la pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.
- Mais tu gémis boulanger?
- Je gémis ... sans m'affliger.  
Je gémis, en brassant la pâte.  
Le monde a faim je me hâte.
- Qu'as-tu fait là, boulanger?
- J'ai, pour faire un pain léger,  
Mis du levain dans la pâte.  
Le monde a faim je me hâte.
- Que dis-tu donc, boulanger?
- J'ai mes pelles à charger,  
Quand j'aurai coupé ma pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.



- Et puis après, boulanger?
- Dans mon four, je vais ranger  
tous mes pains, de bonne pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.
- N'as-tu pas chaud, boulanger?
- Si, mais pour m'encourager,  
La chaleur dore ma pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.
- Merci, brave boulanger.  
Le monde pourra manger.



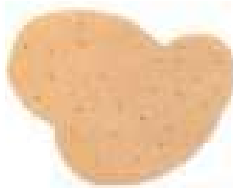
**PROJET**

**ORAL :**

**Séquence 2** - repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

### La pomme de terre !

Je m'appelle Pa Taliana,  
Je suis une pomme de terre  
Et je viens des hauts plateaux  
Du Pérou en Amérique du sud,  
Où les Incas me cultivaient  
sous le nom de « Papa ».  
Aujourd'hui, on me trouve  
vraiment partout et on me mange  
tout au long de l'année



Agathe Henning, Pa Taliana,  
Coll. Le Petit Maraîcher, Gallimard Jeunesse.

### QUESTIONS :

- 1) Qui parle dans le texte ?
- 2) Que fait-elle ?
- 3) Quelles sont les informations qu'elle donne ?
- 4) Présente la pomme de terre en 3 phrases.



## Séquence 1 - Identifier un texte qui présente des conseils

LECTURE

### Gribouille ne prend pas soin de lui

Gribouille n'est pas en bonne santé. Une nuit, il fait un rêve.

Dans celui-ci, les parties de son corps parlent.

Les cheveux disent : « prends plus soin de nous, lave nous deux fois par semaine. »

Les yeux disent : « prends plus soin de nous, regarde la télévision moins longtemps. »

Le nez dit : « arrête de renifler. Mouche-toi. »

Les oreilles disent : « lave-nous avec un gant de toilette. »

Les dents disent : « brosse-nous avant d'aller au lit. »

Les mains disent : « lave-nous avant chaque repas. »

Les pieds disent : « change de chaussettes tous les jours. »



Le matin, Gribouille se réveille. Il prend un bain. Les parties de son corps sont bien contentes.

Prendre soin de sa santé.

Bulletin de l'hygiène scolaire Paris 2000

#### QUESTIONS :

- 1) En t'aider de l'image et du titre, dis de quoi parle le texte.
- 2) Lis le texte, quelle ponctuation remarques-tu ?  
Pourquoi ?
- 3) Qui parle dans ce texte ? A qui ?
- 4) Relève du texte six conseils.
- 5) Relève du texte ce que doit faire  
Gribouille pour prendre soin de lui.



PROJET 4

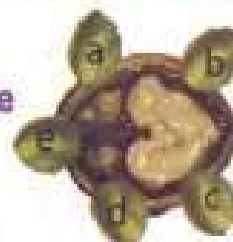
## Séquence 2 - Identifier un mode de fabrication

### LECTURE

### Pour fabriquer une tortue

#### Matériel :

- Une noix.
- Trois pistaches.
- Deux petites perles noires.
- Un tube de colle.
- Un pinceau.
- De la peinture verte.
- De la peinture marron.



PROJET 4

#### Réalisation :

1. Sépare en deux la noix et deux pistaches.
2. Garde une coquille de noix et les quatre coquilles de pistaches.
3. Peint la coquille de noix en marron.
4. Peint ensuite les quatre coquilles de pistaches et la pistache entière en vert.
5. Laisse sécher.
6. Colle les quatre coquilles de pistaches sous la coquille de noix pour faire les pattes de la tortue (a, b, c, d).
7. Colle la pistache entière pour faire la tête (a).
8. Colle les deux perles noires sur la tête pour faire les yeux.

La tortue est terminée !



Création Claude Jeantet pour Animaux de tout poil,  
Ed. Dessain et Tolra, 1992.

#### QUESTIONS :

- 1) Comment est présenté le texte ?
- 2) Ce texte ressemble-t-il aux autres textes sur lesquels tu as déjà travaillé ?
- 3) Qu'a-t-il de particulier ?
- 4) De quoi s'agit-il dans ce texte ?
- 5) Pourquoi prend-on une seule coquille de noix ? A quoi servent les trois pistaches ?
- 6) Pourquoi les actions sont-elles numérotées ?
- 7) Peut-on changer l'ordre des actions ?

## Séquence 2 - Identifier un mode de fabrication

### Production écrite :

A partir de l'image proposée, écris un texte en deux parties.

Dans la première partie, tu écriras la liste du matériel pour faire une souris qui se mange.

Dans la deuxième partie, tu expliqueras à ton camarade, comment fabriquer cette souris. Tu peux utiliser les verbes suivants :

Couper – mettre – piquer – introduire.

### N'oublie pas de :

- donner un titre à chaque partie.
- employer l'impératif.
- mettre des tirets.
- numéroter les actions dans la deuxième partie.



### Je corrige mon paragraphe :

Lis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

1. J'ai écrit un texte en deux parties.
2. J'ai donné un titre à chaque partie.
3. J'ai employé l'impératif à la deuxième personne du singulier.
4. J'ai mis des tirets.
5. J'ai numéroté les actions.

## Séquence 3 - Identifier une recette

## LECTURE

## L'orangeade

## Matériel :

- Une casserole
- Une spatule
- Un récipient d'un litre
- Un grand verre
- Un presse-citron

## Ingrédients :

- 200 g de sucre
- Un demi-litre d'eau
- 4 oranges
- 1 citron
- 1 zeste de citron

## Préparation :

1. Fait chauffer le sucre et l'eau dans une casserole.
  2. Mélange bien avec la spatule.
  3. Laisse bouillir jusqu'à ce que le mélange devienne transparent.
  4. Presse le citron et les oranges. Mettre le jus dans un récipient d'au moins un litre.
  5. Verse le mélange eau/sucre sur le jus.
  6. Laisse refroidir puis mets au frais.
- On obtient une citronnade concentrée.
- Sers dans un grand verre : une mesure d'orangeade pour deux mesures d'eau glacée.

## QUESTIONS :

- 1) Comment se présente le texte ?  
Ressemble-t-il au texte de la 2ème séquence ?
- 2) Que trouve-t-on dans chaque partie ?
- 3) Observe les verbes. Comment sont-ils employés ?
- 4) Peut-on exprimer les actions autrement ? peut-on changer l'ordre des actions ?



**PROJET**

**Sequence 3 - Identifier une recette**

**Étude de texte : Tricotons**

**Fabriquer des tampons en mousse**

**Matériel :**

- Une feuille de mousse (éponge fine)
- Des bouchons de liège ou de plastique
- Des ciseaux
- Un stylo à bille à pointe fine
- Des tapis encres ou de la peinture

**Réalisation :**

- Dessine des formes simples sur la feuille de mousse comme des cœurs, des fleurs, des feuilles ...
- Découpe les formes.
- Dessine la décoration intérieure de la forme à la pointe du stylo à bille (appuie très fort ou repasse plusieurs fois sur la mousse de façon à la creuser).
- Colle les formes sur des bouchons de liège ou de plastique. Si la forme est plus large que le bouchon, il faut la coller sur du carton avant de coller l'ensemble sur le bouchon.
- Laisse sécher les tampons.
- Encre les tampons en les pressant sur les tapis encres ou la peinture et décoré.

**COMPREHENSION :**

1) Ce texte présente le mode de fabrication d'un :  
- un masque - une fleur - des tampons en mousse.  
Recopie la bonne réponse.

2) « encrer les tampons » veut dire :  
- mettre de l'encre sur les tampons - Ranger les tampons.  
Recopie la bonne réponse.


3) « dessiner la décoration intérieure » trouve le radical des mots soulignés.

4) « laisser sécher les tampons » justifie l'orthographe du verbe souligné.

5) « coller les formes sur des bouchons ». Réécris cette phrase à toutes les personnes de l'impératif.

**PRODUCTION ÉCRITE :**

A l'occasion de la fête de fin d'année, tu prépares un spectacle de marionnettes. Rédige un texte prescriptif en 2 parties dans lequel tu expliques à ton camarade comment fabriquer une marionnette.











## Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication

### Production écrite :

Tu as vu un tisserand au travail.

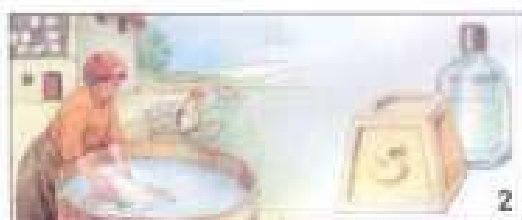
Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe de 5 ou 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication du tapis.

Aide-toi de la boîte à outils.

verbes	noms
laver – nettoyer	la laine
filier – carder	le tapis
tondre – tisser	le mouton
récupérer - teindre	les fils

### N'oublie pas de :

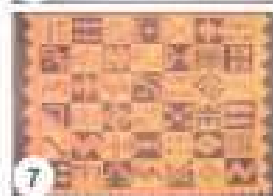
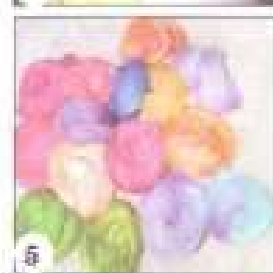
- utiliser le présent de l'indicatif.
- utiliser le pronom personnel complètement pour éviter la répétition du mot laine.



### Je corrige mon paragraphe :

Lis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

1. J'ai écrit cinq ou six phrases.
2. J'ai présenté les différentes étapes.
3. J'ai utilisé la boîte à outils.
4. J'ai utilisé le présent de l'indicatif.
5. J'ai utilisé le pronom personnel complètement.





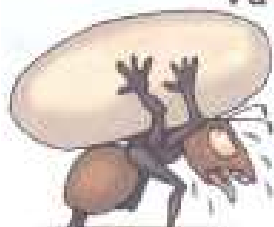
## La cigale et la fourmi



La cigale chante tout l'été  
 Et quand l'hiver montre son nez,  
 Elle se retrouve avec rien  
 Et son ventre crie: « J'ai faim ».

Elle va chez la fourmi, sa voisine  
 Pleurer pour avoir un peu de farine.  
 La fourmi, elle, n'aime pas chanter,  
 Elle préfère plutôt travailler.

Elle demande à la cigale :  
 -Que faisais-tu en été?  
 -J'allais de bal en bal  
 Je m'amusais, je chantais.  
 -Et bien chanteuse,  
 Il vaut mieux être travailleuse.  
 Va voir ailleurs, paresseuse.



Adapté de la Fable -La cigale et la fourmi  
 De Jean de La FONTAINE



## Sequence 2 - identifier les particularités d'un conte

**P  
R  
O  
J  
E  
T  
2**

**ORAL :**

### Le petit coq noir

Il était une fois : un petit coq noir à la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement.



Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan qui passait par là, lui dit :

« Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

- Elle est à moi, répond le petit-coq noir.

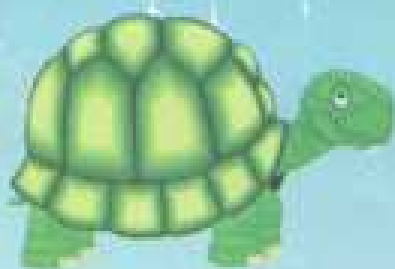
Je la donnerai à ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.

### QUESTIONS :

- 1) Par quoi commence cette histoire ?
- 2) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?
- 3) Qui est le héros de cette histoire ?
- 4) Que lui est-il arrivé ?
- 5) Est-ce que cette histoire est vraie ? pourquoi ?
- 6) Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.



Elle dort dès qu'on la regarde,  
 Dès qu'on s'éloigne, elle a marché.  
 C'est comme une pierre malade,  
 Elle s'amuse à s'ennuyer.  
 Petit père, devines-tu?  
 C'est la T.O.R.T.U.-Tu !

On nous a dit qu'il est en bête,  
 Mais nous croyons qu'il est en bois.  
 Il ne bouge ni pied ni patte,  
 Il paraît qu'il pleure parfois,  
 Et pourtant, ça ne se voit pas.  
 C'est le corcodile, papa !



Il dit tout ce qu'on lui fait dire,  
 Il est vert. Il parle du nez.  
 Il nous demande avec colère  
 Si nous avons bien déjeuné.  
 Oh! Père, tu le reconnais !  
 C'est un père, le perroquet !

Il mange, il boit, il crie, il pleure.  
 Il se mouche dans son habit.  
 Il se roule dans la poussière.  
 Il ne fait pas ce qu'on lui dit.  
 Celui-là, tu l'aimes pourtant !  
 Petit père, C'est ton enfant !



GEORGES DUHAMEL: Voix du vieux monde.



## Ménagerie

Oh ! papa ! toi qui sais tout,  
Toi qui lis dans tous les livres,  
Et même dans le journal  
Où les lettres sont si fines,  
Oh ! papa ! devine ! devine

Ses yeux sont deux billes de verre,  
Ses oreilles, feuilles de chou,  
Il a mis la peau de son père,  
Avec son nez de caoutchouc.  
Il fait peur aux petits enfants !  
Qu'est-ce que c'est ? C'est l'éléphant !

Il ne va jamais à l'école,  
Il se met les doigts dans le nez,  
Et quand il se gratte la tête,  
C'est avec ses ongles de pied,  
Il n'a pas l'air très bien portant.  
Devine ! C'est l'orang-outang !



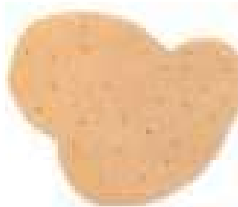
**PROJET**

**ORAL :**

## 2 - repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

### La pomme de terre !

Je m'appelle Pa Tatiana,  
 Je suis une pomme de terre  
 Et je viens des hauts plateaux  
 Du Pérou en Amérique du sud,  
 Où les Incas me cultivaient  
 sous le nom de « Papa ».  
 Aujourd'hui, on me trouve  
 vraiment partout et on me mange  
 tout au long de l'année



Agathe Henning, Pa Tatiana,  
 Coll. Le Petit Maraîcher, Gallimard Jeunesse.

### QUESTIONS :

- 1) Qui parle dans ce texte ?
- 2) Que fait-elle ?
- 3) Quelles sont les informations qu'elle donne ?
- 4) Présente la pomme de terre en 3 phrases.

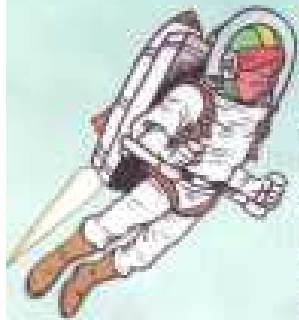




## Les beaux métiers



Certains veulent être marins,  
D'autres ramasseurs de bruyère,  
Explorateurs de souterrains,  
Perceurs de trous dans le gruyère,



Cosmonautes, ou, pourquoi pas,  
Goûteurs de tartes à la crème,  
De chocolat et de babas :  
Les beaux métiers sont ceux qu'on aime.

L'un veut nourrir un petit faon,  
Apprendre aux singes l'orthographe,  
Un autre bercer l'éléphant. ..  
Moi, je veux peigner la girafe!



Jacques Charpentreau.



Pour faire le portrait d'un oiseau

Peindre d'abord une cage  
avec une porte ouverte  
peindre ensuite  
quelque chose de joli  
quelque chose de simple  
quelque chose de beau  
quelque chose d'utile  
pour l'oiseau



placer ensuite la toile contre un arbre  
dans un jardin  
dans un bois  
ou dans une forêt  
se cacher derrière l'arbre  
sans rien dire  
sans bouger ...



Parfois l'oiseau arrive vite  
mais il peut aussi bien mettre de longues années  
avant de se décider  
Ne pas se décourager  
attendre [ ... ]

Jacques Prévert, Paroles, © Éd. Gallimard.





## Les Hiboux

Ce sont les mères des hiboux  
 Qui désiraient chercher les poux  
 De leurs enfants, leurs petits choux,  
 En les tenant sur les genoux,  
 Les yeux d'or valent des bijoux  
 Leur bec est dur comme cailloux,  
 Ils sont doux comme des joujoux  
 Mais aux hiboux point de genoux!

(.....)

Votre histoire se passait où ?  
 Au Pérou ou chez les Mandchous?  
 Houl Houl  
 Pas du tout: c'était chez les fous.

R. Desnos



**J'aime l'âne**

J'aime l'âne si doux,  
Marchant le long des houx.

Il prend garde aux abeilles,  
Et bouge ses oreilles.

Il a fait son devoir,  
Ses yeux sont en velours.

Il a fait son devoir  
Du matin jusqu'au soir.

Francis Jammes


**La chenille et le papillon**

« le travail mène à la richesse,  
Pauvres poètes, travaillons !

La chenille, en peinant sans cesse,  
Deviens le riche papillon. »

Guillaume Apollinaire



## Pour ma mère



Il y a plus de fleurs  
Pour ma mère, en mon cœur,  
Que dans tous les vergers :



Plus de merles rieurs  
Pour ma mère, en mon cœur,  
Que dans le monde entier :

Et bien plus de baisers  
Pour ma mère, en mon cœur,  
Qu'on en pourrait donner.



Maurice Carême

## Annexe n° 05 : Questionnaire adressé aux enseignants de français

Dans le cadre de nos études, nous travaillons sur un projet visant à développer l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle primaire. Le présent questionnaire a été établi dans le cadre de nos recherches doctorales portant sur «Fondements et perspectives du ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au cycle primaire algérien : analyse des manuels et pratiques pédagogiques. »

Nous voulons collecter un maximum d'information sur les représentations des enseignants et les pratiques du ludique en classe de FLE. Nous vous serions reconnaissants de répondre à ces questions :

- 1- Indications personnelles.
  - Sexe : • H.....                      • F .....
  - Âge : .....
  - Dans quelle région et ville enseignez-vous ?.....
  - Depuis combien de temps enseignez-vous ?.....
- 2- Quel est le temps accordé aux divers types d'activités ludiques ?
  - Jamais
  - Souvent
  - Parfois
  - Très souvent
- 3- Les activités ludiques proposées dans les manuels de français sont-elles, selon vous, adaptées aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés ?
  - Oui
  - non
- 4- Quelle est le type d'activité ludique que vous préférez le plus ?
  - Jeux de rôle
  - Poèmes / Chansons/ Comptines
  - Ateliers de lecture /Ateliers d'écriture
  - Bandes dessinées/ Saynètes
  - Textes à caractère ludique
  - Documents audiovisuels

- Fiche /Panneau /Carte /Photo / Objet
  - Autres .....
- 5- Quels sont les moments appropriés pour l'exploitation des activités ludiques ?
- A n'importe quel moment
  - Au cours de la leçon
  - Autres.....  
.....  
.....
- 6- Quelles sont les facteurs clés qui déterminent le recours aux activités ludiques ?
- Nature d'activité (guidée, libre, individuelle ou en groupe).
  - Connaissances préalables des apprenants.
  - La compétence visée (compréhension, production libre, guidée,) et les objectifs fixés selon la progression.
  - Autres .....
- 7- Avez-vous bénéficié de formations portant sur des activités ludiques ?
- Oui
  - Non
- 8- Quel est le rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques ?
- Observateur
  - Evalueur
  - Participant
  - Guide / animateur
  - Autres.....  
.....  
.....

9- Lors de la planification des activités ludiques, l'enseignant de langue s'interroge sur :

- Le contenu du jeu
- Les structures et l'approche ludique
- La mise en œuvre du jeu
- Autres.....  
.....  
.....

12. Quelles sont les références utilisées lors de la planification des activités ludiques ?

- Initiatives personnels
- Guides et recueils de jeux pédagogiques
- Manuels scolaires
- Internet
- Autres.....  
.....  
.....

10- Dans quelle mesure les activités ludiques constituent-elles des situations authentiques favorisant le développement des compétences communicatives ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11- Quels sont les rôles qu'on peut attribuer aux activités ludiques dans un contexte d'ordre pédagogique ?

- L'activité ludique : lieu de liberté et de gratuité
- L'activité ludique : source de plaisir
- Jouer stimule l'imagination et la création des apprenants
- Présenter la langue dans un contexte

- Autres.....  
.....  
.....

12- Est-il possible d'adapter les activités ludiques aux besoins des publics, aux objectifs et surtout aux contextes d'évaluation ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13- Quels sont les facteurs pouvant constituer des freins à l'exploitation des jeux en classe de langue ?

- Insuffisance dans la formation continue des enseignants pour l'exploitation des activités ludiques
- Manque d'ouvrages expliquant les modalités de mise en œuvre des activités ludiques
- Manque de moyens matériels
- Changement de statut de l'enseignant et des apprenants
- Instabilité, désordre, insécurité et risque de dérapage vers la langue maternelle
- Autres.....

14- Quelles sont les solutions que vous proposez aux problèmes soulevés ?

- Organiser des formations pédagogiques sur l'intégration des activités ludiques en classe de langue
- Procéder par étape dans la découverte progressive de l'outil ludique
- Introduire des consignes et des structures ludiques afin d'empêcher tout dérapage
- Remplacer les moyens techniques par d'autres documents.
- Proposer des documents et supports courts et variés
- Autres

## Annexe n° 06 : Grille d'analyse des manuels

372

Annexes

**GRILLE D'ÉVALUATION N° 2**

élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'École Internationale de Bordeaux — Octobre 1992

**LÉGENDE***En italique*

les critères de type « informatif »

**En lettres grasses****es critères minimaux**

En lettres normales

les critères de perfectionnement

**1. ASPECTS MATÉRIELS****1.1 Couverture**1.1.1 *La couverture est*a) *cartonnée pelliculée* oui  nonb) *cartonnée simple* oui  nonc) *non cartonnée pelliculée* oui  nond) *non cartonnée simple* oui  none) *autre (à préciser)* oui  non

1.1.2 La couverture résiste aux manipulations des utilisateurs.

 oui  non

1.1.3 La couverture convient au type de manuel.

 oui  non**1.2 Format**

1.2.1 Le format est en adéquation avec les fonctions du manuel et l'âge des élèves.

 oui  non**1.3 Volume**

1.3.1 Le volume est adapté au public cible.

 oui  non**1.4 Papier**1.4.1 *L'aspect du papier utilisé est :* transparent  semi-transparent  opaque1.4.2 *Le grammage du papier utilisé est :* ...1.4.3 *La qualité du papier utilisé est :* mat  couché une face  couché deux faces



1.4.4 Cette qualité est judicieusement utilisée.  oui  non

1.4.5 Le papier utilisé favorise une bonne lisibilité.  oui  non

### 1.5 Façonnage

1.5.1 Le manuel est :

- a) relié
- b) broché
- c) cousu
- d) collé
- e) piqué à cheval
- f) piqué à plat
- g) autres (à préciser)

1.5.2 Le façonnage permet une manipulation aisée.  oui  non

1.5.3 Le façonnage fait que le manuel résiste aux manipulations.  oui  non

1.5.4 Le manuel possède des pages de garde.  oui  non

### 1.6 Rapport qualité/prix

1.6.1 Si le prix est connu, le rapport qualité/prix du manuel est acceptable.  oui  non

## APPRÉCIATION GLOBALE SUR LE PLAN DES ASPECTS MATÉRIELS

Les critères minimaux sont respectés.  oui  non

Nombre de critères de perfectionnement respectés : ..... sur.....

## 2. STRUCTURE

### 2.1 Distribution

2.1.1 Le manuel est structuré :

	oui	non	combien ?
a) en parties			
b) en chapitres			
c) en dossiers			
d) en leçons			
e) en unités d'apprentissage			

2.1.2 Le découpage du manuel

- a) obéit à une logique d'apprentissage  oui  non  
 b) facilite l'utilisation de celui-ci  oui  non  
 c) **favorise les apprentissages**  oui  non

2.1.3 Par rapport au niveau du public cible :

	trop long(ue)s	moyen- (ne)s	trop court(els)
a) les parties sont			
b) les chapitres sont			
c) les dossiers sont			
d) les leçons sont			
e) les unités d'apprentissage sont			

2.1.4 Les apprentissages comportent :

- a) des objectifs  oui  non  
 b) des activités  oui  non  
 c) des résumés  oui  non  
 d) des exercices d'application  oui  non  
 e) des exercices d'évaluation  oui  non  
 f) des exercices d'intégration  oui  non

- g) des prérequis  oui  non  
 h) autres (à préciser)  oui  non

## 2.2 Articulation

- 2.2.1 On constate une régularité dans la répartition des objets d'apprentissage.  oui  non  
 2.2.2 Cette répartition suit une progression propre aux exigences de la didactique de la discipline.  oui  non

## 2.3 Cohérence

- 2.3.1 La cohérence interne du manuel est respectée  
 a) entre les parties  oui  non  
 b) entre les chapitres  oui  non  
 c) entre les leçons  oui  non  
 d) entre les unités d'apprentissage  oui  non  
 2.3.2 La cohérence est respectée à l'intérieur des unités d'apprentissage.  oui  non

## APPRÉCIATION GLOBALE SUR LE PLAN DE LA STRUCTURE

- Les critères minimaux sont respectés  oui  non  
 Nombre de critères de perfectionnement respectés: ..... SUR .....

### 3. CONTENU

#### 3.1 Notions

3.1.1 Les objets d'apprentissage portent sur :

	pas du tout	peu	moyennement	beaucoup
a) des particuliers				
b) des classes				
c) des relations				
d) des structures				

3.1.2 Le contenu du manuel est en adéquation :

	pas du tout	peu	moyennement	tout à fait
a) avec le programme				
b) avec le niveau intellectuel de l'élève				

Justifiez.

- 3.1.3 a) Le contenu du manuel fait référence à des situations de l'environnement de l'enfant.  oui  non  
 b) Le contenu du manuel fait référence à des situations de la vie quotidienne de l'enfant.  oui  non  
 c) Il y a un équilibre entre les situations proposées (milieu rural/milieu urbain...).  oui  non

3.1.4 Le contenu du manuel est

	pas du tout	peu	moyennement	tout à fait
a) exact				
b) actuel				

- 3.1.5 a) Les objectifs pédagogiques généraux sont définis :  
 - dans le manuel de l'enseignant  oui  non  
 - dans le manuel de l'élève  oui  non

Si oui

- b) Ils sont conformes aux instructions officielles:  oui  non
- c) Les objectifs pédagogiques spécifiques sont définis:
- dans le manuel de l'enseignant  oui  non
  - dans le manuel de l'élève  oui  non

Si oui

- d) Ils sont formulés au début de chaque leçon.  oui  non
- e) Leur formulation est  générale  opérationnelle
- f) Ils sont hiérarchisés  oui  non
- g) Ils sont en adéquation avec les objets d'apprentissage proposés par le manuel.  oui  non

3.1.6 a) Les activités proposées privilégient :

- les savoir-faire cognitifs par rapport aux savoir-redire  oui  non
- les savoir-faire gestuels par rapport aux savoir-refaire  oui  non

- b) Les activités proposées poursuivent l'acquisition de savoir-être  pas du tout  peu  moyennement  beaucoup

## 3.2 Méthodologie

3.2.1 Quelle est la démarche préconisée ?

3.2.2 La démarche développe la capacité d'apprendre à apprendre (recherches autonomes, exercices ouverts...)

- pas du tout  peu  moyennement  beaucoup

3.2.3 La démarche met en œuvre :

	pas du tout	peu	moyennement	beaucoup
a) des activités fonctionnelles				
b) des activités de structuration				

3.2.4 La démarche préconisée suggère :

- a) la présentation des objets d'apprentissage
- b) le développement des objets d'apprentissage
- c) l'application des objets d'apprentissage
- d) l'intégration des objets d'apprentissage

- 3.2.5 *La phase de présentation des objets d'apprentissage propose de manière explicite*
- a) *des approches par anticipation*
  - b) *des motivations*
  - c) *des problèmes de départ*
  - d) *des observations d'un document de départ*
  - e) *des observations d'un objet, d'une situation*
  - f) *des explorations préliminaires*
  - g) *des exercices introductifs*
  - h) *des usites*
  - i) *des recherches demandées à l'élève*
  - j) *la communication des objectifs*
  - k) *le rappel des prérequis*
  - l) *la prise en compte des structures d'accueil*
  - m) *autres (à préciser)*
- 3.2.6 Cette présentation facilite les apprentissages  
 pas du tout  peu  moyennement  beaucoup
- 3.2.7 *La phase de développement des objets d'apprentissage propose de manière explicite:*
- a) *des inductions de l'objet*
  - b) *des apports d'informations*
  - c) *des énoncés d'une définition, d'une règle, d'une formule*
  - d) *des activités de développement*
  - e) *des illustrations par des exemples, des dessins*
  - f) *des démonstrations*
  - g) *un retour à une situation de présentation*
  - h) *l'organisation des objets d'apprentissage*
  - i) *la fixation des objets d'apprentissage*
  - j) *autres (à préciser)*
- 3.2.8 Ce développement facilite les apprentissages  
 pas du tout  peu  moyennement  beaucoup

- 3.2.9 La phase d'application des objets d'apprentissage propose de manière explicite :
- a) des exercices d'application
  - b) des questions de compréhension
  - c) des exercices de consolidation
  - d) des activités de remédiation
  - e) des exercices de dépassement
  - f) une évaluation des acquis
- 3.2.10 L'application a permis de fixer les apprentissages.  
 pas du tout  peu  moyennement  beaucoup
- 3.2.11 a) Le manuel vise l'intégration des objets d'apprentissage.  oui  non
- b) Si oui, cette intégration se fait
- par une mise en relation avec d'autres savoirs  oui  non
  - par un transfert vertical  oui  non
  - par un transfert horizontal  oui  non
  - par un développement de situations d'intégration  oui  non
- 3.2.12 a) Il existe des supports pédagogiques du manuel  oui  non
- b) Si oui, citez-les.

### 3.3 Fonctions

- 3.3.1 Le manuel déclare poursuivre les fonctions suivantes :
- a) relatives à l'élève
- transmission de connaissances  oui  non
  - développement de capacités et de compétences  oui  non
  - consolidation de l'acquis  oui  non
  - évaluation de l'acquis  oui  non
  - intégration des acquis  oui  non
  - référence  oui  non
  - éducation sociale et culturelle  oui  non
- b) relatives à l'enseignant
- information scientifique et générale  oui  non
  - formation pédagogique  oui  non
  - aide aux apprentissages et à la gestion des cours  oui  non
  - aide à l'évaluation  oui  non



3.3.2 Dans les faits, les fonctions du manuel sont présentes :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup
a) relatives à l'élève				
• transmission de connaissances				
• développement de capacités et de compétences				
• consolidation de l'acquis				
• évaluation de l'acquis				
• intégration des acquis				
• référence				
• éducation sociale et culturelle				
b) relatives à l'enseignant				
• information scientifique et générale				
• formation pédagogique				
• aide aux apprentissages et à la gestion des cours				
• aide à l'évaluation				

### APPRÉCIATION GLOBALE SUR LE PLAN DU CONTENU

Les critères minimaux sont respectés

oui  non

Nombre de critères de perfectionnement respectés :

..... SUR.....



## 4. FACILITATEURS

### 4.1 Facilitateurs techniques (aide à l'utilisation)

- 4.1.1 a) *Le manuel possède*  
 - *une préface*  oui  non  
 - *un avant-propos*  oui  non

Si oui

- b) Cette préface ou cet avant-propos donne un aperçu global du manuel:  
 pas du tout  partiellement  parfaitement  
 c) Cette préface ou cet avant-propos propose une méthodologie d'utilisation du manuel:  
 pas du tout  partiellement  parfaitement

- 4.1.2 a) *Le manuel possède*  
 - *une table des matières*  oui  non  
 - *un sommaire*  oui  non

Si oui

- b) Cette table des matières ou ce sommaire est facilement exploitable:  
 pas du tout  partiellement  parfaitement  
 c) Justifiez.

- 4.1.3 a) *Le numéro de page se trouve :*

	<i>Interne</i>	<i>Centre</i>	<i>Externe</i>
<i>Haut</i>			
<i>Milieu</i>			
<i>Bas</i>			

- b) Le foliotage est lisible.  
 pas du tout  partiellement  parfaitement  
 c) Justifiez.

- 4.1.4 a) *Le manuel possède une table de répartition dans le temps.*  oui  non

Si oui

- b) Cette table permet à l'utilisateur d'organiser facilement l'apprentissage  
 pas du tout  partiellement  parfaitement

c) Justifiez.

d) Cette table est facilement exploitable.

pas du tout  partiellement  parfaitement

Justifiez.

4.1.5 *Le manuel possède une bibliographie.*  oui  non

4.1.6 *Le manuel possède un index.*  oui  non

4.1.7 **3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.1**  oui  non

## 4.2 Facilitateurs pédagogiques (aide à l'apprentissage)

4.2.1 a) *Il existe des logos.*  oui  non

Si oui

b) Ces logos sont expressifs.

pas du tout  moyennement  suffisamment

c) Ils ont un intérêt pédagogique.  oui  non

4.2.2 a) *Le manuel possède un glossaire ou un lexique.*  oui  non

Si oui

b) Ce glossaire ou ce lexique prend en compte tous les mots nouveaux du manuel

oui  non

4.2.3 a) *Le manuel propose des résumés.*  oui  non

Si oui

b) *Par rapport à l'unité d'apprentissage, ils se situent*

au début  à l'intérieur  à la fin

c) Ils prennent en compte les objectifs de la leçon

pas du tout  partiellement  parfaitement

Si non

d) *Le manuel propose des indications pour le réaliser.*

oui  non

4.2.4 a) *Le manuel possède des tableaux (multiplication, conjugaison, formulaire...)*  oui  non

Si oui

b) Ces tableaux sont pertinents par rapport à l'objet d'apprentissage.

pas du tout  partiellement  parfaitement

c) Leur exploitation facilite l'apprentissage.

pas du tout  partiellement  parfaitement

- 4.2.5 a) *Les prérequis sont explicitement formulés.*  oui  non  
 Si oui  
 b) Le rappel des prérequis a une forme  
 expositive  active  autres
- 4.2.6 **3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.2**  oui  non

### APPRÉCIATION GLOBALE SUR LE PLAN DES FACILITATEURS

- Les critères minimaux sont respectés  oui  non  
 Nombre de critères de perfectionnement respectés: ..... sur .....

## 5. ILLUSTRATIONS

### 5.1 Type

5.1.1 a) Le manuel contient des illustrations.  oui  non

5.1.2 Si oui, les types d'illustrations sont :

- a) des dessins
- b) des photographies
- c) des schémas
- d) des graphiques
- e) des cartes
- f) autres (à préciser)

5.1.3 a) Les illustrations sont accompagnées d'une légende.  oui  non

Si oui,

b) La légende est en adéquation avec l'illustration  oui  non

5.1.4 a) Quel type d'illustration est privilégié ?

b) Ce choix est-il judicieux ?

### 5.2 Qualité

5.2.1 Le type de l'illustration est de bonne qualité sur le plan de :

	dessin		photo		schéma	
	oui	non	oui	non	oui	non
l'expression						
l'impression						
l'esthétique						

5.2.2 L'illustration est exacte.  oui  non

5.2.3 Le choix de la (ou des) couleur(s) utilisée(s) pour les illustrations est judicieux.  oui  non

### 5.3 Rapport illustration/texte

5.3.1 Quelle est la proportion (%) moyenne occupée par l'illustration dans le manuel ?

5.3.2 Cette proportion est conforme aux normes en la matière:  oui  non

5.3.3 La place de l'illustration dans le texte est pertinente:  oui  non

#### 5.4 Rôle

5.4.1 Par rapport aux objets d'apprentissage, les illustrations ont un rôle:

- a) inductif
- b) explicatif
- c) évaluatif
- d) esthétique
- e) indicatif

5.4.2 L'illustration est pertinente par rapport :

- a) aux objectifs  oui  non
- b) aux objets d'apprentissage  oui  non
- c) au contexte socioculturel  oui  non

### APPRÉCIATION GLOBALE SUR LE PLAN DES ILLUSTRATIONS

Les critères minimaux sont respectés:  oui  non

Nombre de critères de perfectionnement respectés: ..... SUR ..... :

## Annexe n° 07 : Grille d'observation

Hypothèses opérationnelles	Indicateurs	Oui	Non
Le ludique permet de faire naître des motivations d'actions et d'apprentissages et de développer chez les apprenants une attitude de curiosité positive et un désir d'apprendre la langue française.	Stimulation de l'imaginaire		
	Plaisir de jouer		
	Attention et intérêt		
	Investissement et engagement dans le jeu		
	Échanges spontanés		
	Goût du risque et de l'incertitude.		
	Confiance en soi lors de l'accomplissement de la tâche		
Le ludique se présente comme une situation d'intégration favorisant la création d'un contexte réel dans lequel l'apprenant, acteur de son apprentissage, peut développer des stratégies et acquérir des compétences.	Le jeu comme situation-problème		
	Prise de décision et interaction		
	Acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire		
	Mobilisation des stratégies		
	Accomplissement des tâches		
	Echanges horizontaux et verticaux		
	Absence d'un cadre rigide d'intervention		
L'apprenant, via l'activité ludique, s'engage à résoudre des problèmes et à exécuter des tâches dans d'autres contextes sociaux en faisant appel à ses ressources de façon articulée.	Sens des apprentissages et des activités		
	Volonté de gagner		
	Autonomie des apprenants		
	Développement d'habiletés de coopération et de relations sociales		
	Présence d'une Micro-tâches		
	Présence d'une Macro-tâche.		
	L'apprenant est en mouvement		
	Réinvestissement des acquis dans un contexte social		

## **TABLE DES MATIÈRES**

**Remerciements**

**Dédicaces**

**Sommaire**

**INTRODUCTION GÉNÉRALE.....01**

**PREMIÈRE PARTIE**

**EXPLORATION DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DU LUDIQUE**

Introduction de la première partie.....16

**PREMIER CHAPITRE**

**CADRE THÉORIQUE : LE LUDIQUE**

Introduction.....	18
I.1.1. Approche conceptuelle du ludique.....	19
I.1.1.1. Essai de définition du jeu.....	19
I.1.1.2. Ludique, concept nomade et insaisissable .....	20
I.1.1.3. Ce que jouer veut dire.....	21
I.1.1.4. Du jeu à l'activité ludique.....	23
I.1.1.5. Jeu : matériel, structure et pratique .....	25
I.1.1.6. Du ludique et des représentations dans l'apprentissage.....	26
I.1.2. Jeu à travers les âges et les cultures.....	28
I.1.2.1. De l'Antiquité à la Renaissance .....	28
I.1.2.2. Les jeux au XVII <sup>e</sup> , XVIII <sup>e</sup> et XIX <sup>e</sup> siècle .....	31
I.1.2.3. Les jeux au XX <sup>e</sup> siècle.....	32
I.1.3. Théories, fonctions et effets du ludique.....	33
I.1.3.1. Le jeu et le discours des sciences sociales.....	34
I.1.3.1.1. Conception anthropologique du jeu.....	35
I.1.3.1.2. Redéfinition et classification sociologiques des jeux .....	36
I.1.3.1.3. Jeux : fait social et vecteur culturel .....	38
I.1.3.1.4. L'enfant et la fonction sociale du jeu.....	40
I.1.3.2. Fondements cognitifs du ludique .....	41



I.1.3.2.1. Le jeu et la conception constructiviste de l'apprentissage .....	42
I.1.3.2.2. Théorie de développement et classification des jeux .....	44
I.1.3.2.2.1. Le stade sensori-moteur .....	44
I.1.3.2.2.2. Le stade préopératoire .....	45
I.1.3.2.2.3. Stade des opérations concrètes .....	47
I.1.3.2.3. Le ludique et la conception socio-cognitiviste du développement.....	48
I.1.3.2.4. Le jeu dans la perspective d'interactionnisme sociale .....	51
Conclusion .....	54

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE LANGUE : PISTES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES**

Introduction.....	56
I.2.1. Penser l'introduction du ludique .....	57
I.2.1.1. Légitimité scolaire du ludique .....	57
I.2.1.1.1. Jeu ou travail scolaire ? .....	60
I.2.1.1.2. Jeu et construction de l'apprenant et de ses savoirs.....	62
I.2.1.2. Intervention du jeu en pédagogie.....	64
I.2.1.2.1. De la naissance du jeu ludique .....	64
I.2.1.2.2. Jeu en éducation : élément d'une évolution inéluctable.....	68
I.2.1.2.3. De la nécessité du jeu pédagogique .....	70
I.2.2. Eléments de la pédagogie du ludique en classe de langue .....	72
I.2.2.1. Les quatre régions métaphoriques du jeu .....	73
I.2.2.1.1. Le matériel ludique .....	73
I.2.2.1.2. Les structures ludiques .....	75
I.2.2.1.3. Le contexte ludique.....	76
I.2.2.1.4. L'attitude ludique .....	77
I.2.2.2. Le ludique, un vecteur d'apprentissage en classe de langue.....	78
I.2.2.2.1. Jeu et apprentissage précoce d'une langue étrangère .....	80
I.2.2.2.3. Le jeu, une source de motivation .....	82
I.2.2.2.3. L'activité ludique, une situation de communication .....	84
Conclusion .....	87

## TROISIÈME CHAPITRE

### LE LUDIQUE A L'ÈRE DU RENOUVEAU DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Introduction .....	89
I.3.1. Le ludique à la croisée des approches didactiques et des démarches pédagogiques.....	90
I.3.1.1 Ludique et approche par compétences.....	90
I.3.1.1.1. L'activité ludique : une situation-problème à résoudre.....	92
I.3.1.1.2. Des situations ludiques pour l'intégration des acquis .....	94
I.3.1.1.3. L'activité ludique : une voie vers la compétence ? .....	96
I.3.1.1.4. L'apprenant-joueur : un acteur de son apprentissage .....	98
I.3.1.2. Ludique et perspective actionnelle .....	101
I.3.1.2.1. Au cœur de la démarche ludique, le sens.....	101
I.3.1.2.2. De la tâche ludique à l'action sociale.....	103
I.3.1.2.3. De nouveaux rôles pour l'enseignant de langue .....	106
I.3.2. Le potentiel des activités ludiques en classe de FLE.....	109
I.3.2.1. Ludique et construction des savoirs et savoir-faire.....	110
I.3.2.2. Le ludique et les pratiques d'évaluation .....	113
I.3.2.3. Développement des compétences transversales.....	115
I.3.2.4. L'activité ludique : un lieu de rencontre interculturelle.....	117
I.3.2.5. Créativité et jeu en classe de langue.....	119
I.3.3. Pour une exploitation pédagogique efficace de l'activité ludique .....	121
Conclusion .....	123
Conclusion de la première partie .....	124

## DEUXIÈME PARTIE

### LE LUDIQUE EN CLASSE DE FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN

Introduction de la deuxième partie .....	126
--	-----

## PREMIER CHAPITRE

### LE LUDIQUE AU CŒUR DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE

Introduction.....	128
II.1.1. Politiques éducatives et enseignement du français.....	129
II.1.1.1. Aménagement linguistique et ses enjeux pour l'école.....	129
II.1.1.2. Fondements et évolution de l'enseignement du français.....	131
II.1.2. Regards sur l'enseignement du français : enjeux et perspectives.....	133
II.1.2.1. La réforme de l'école : une ouverture au monde extérieur .....	133
II.1.2.2. Conditions, philosophie et missions de l'école .....	134
II.1.2.3. Axes directeurs de la réforme éducative .....	137
II.1.3. Réforme de l'enseignement du français : tournants majeurs et problématiques multidimensionnelles.....	139
II.1.3.1. Choix méthodologiques et pédagogiques.....	140
II.1.3.1.1. Programme de français à l'école primaire.....	141
II.1.3.1.2. Programmes ou curricula ?.....	141
II.1.3.1.3. Un enseignement axé sur les compétences .....	143
II.1.3.2. Objectifs de l'enseignement du français .....	144
II.1.3.2.1. Compétences transversales .....	145
II.1.3.2.2. Profils de sortie .....	147
II.1.3.2.3. Compétences disciplinaires .....	148
II.1.4. Représentations du ludique dans les instructions officielles .....	152
II.1.4.1. Le ludique dans la société algérienne.....	152
II.1.4.2. Le ludique au cœur de la réforme éducative.....	153
II.1.4.3. Représentation du ludique dans les programmes de français.....	154
Conclusion .....	159

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **ANALYSE DES MANUELS DE FRANÇAIS**

#### **DANS UNE PERSPECTIVE LUDIQUE**

Introduction .....	161
II.2.1. Description, structure et analyse des manuels de français .....	162
II.2.1.1. Importance des manuels scolaires de français.....	162
II.2.1.2. Description et structure des manuels .....	165
II.2.1.2.1. Manuel de français de la 3 <sup>e</sup> année primaire .....	166

II.2.1.2.2. Manuel de français de la 4 <sup>e</sup> année primaire .....	167
II.2.1.2.3. Manuel de français de la 5 <sup>e</sup> année primaire.....	169
II.2.1.3. Analyse du contenu et conformité aux programmes .....	170
II.2.1.3.1. Contenu du manuel de français de la 3 <sup>e</sup> année primaire .....	171
II.2.1.3.2. Contenu du manuel de français de la 4 <sup>e</sup> année primaire .....	172
II.2.1.3.3. Contenu du manuel de français de la 5 <sup>e</sup> année primaire .....	174
II.2.1.4. Nature des activités proposées.....	175
II.2.1.4.1. Des activités orales .....	176
II.2.1.4.2. Des activités écrites .....	177
II.2.2. Analyse des activités ludiques proposées .....	177
II.2.2.1. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 3 <sup>e</sup> A.P.....	178
II.2.2.1.1. Des bandes dessinées pour des jeux de rôle authentiques.....	180
II.2.2.1.2. La récitation des comptines : une voie pour aborder la phonétique de manière ludique .....	187
II.2.2.1.3. Du texte aux jeux de mots : pour un apprentissage progressif de la lecture.....	189
II.2.2.1.4. L’atelier d’écriture ludique : une situations-problème pour agir et interagir.....	194
II.2.2.2. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 4 <sup>e</sup> A.P.....	197
II.2.2.2.1. Oralisation des contes et jeux de sons : des situations pour développer des stratégies de compréhension.....	199
II.2.2.2.2. Les poèmes et les comptines : des outils adaptés aux rythmes d’apprentissage des apprenants.....	203
II.2.2.2.3. Du texte à caractère ludique aux jeux de lecture : pour la co-construction du sens .....	205
II.2.2.2.4. Les devinettes, les charades et les mots croisés : des tâches-obstacles qui obligent à s’engager .....	208
II.2.2.2.5. La rédaction des contes et des poèmes : des activités de style plaisant .....	211
II.2.2.2.6. La rédaction des annonces et des cartes d’invitation : une manière d’agir avec la langue .....	213
II.2.2.3. Activités ludiques proposées dans le manuel de la 5 <sup>e</sup> A.P.....	216

II.2.2.3.1. Les contes : des mondes imaginaires pour développer des stratégies de compréhension et d'expression.....	218
II.2.2.3.2. La récitation des chansons et des comptines : pour une prononciation et une prosodie correctes .....	219
II.2.2.3.3. L'atelier d'écriture ludique : un espace de partage, d'action et d'enrichissement culturel .....	221
Conclusion.....	225

**TROISIÈME CHAPITRE**  
**REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À PROPOS DE L'INTÉGRATION**  
**DU LUDIQUE EN CLASSE DE FLE**

Introduction.....	227
II.3.1. Enquête auprès des enseignants de FLE .....	228
II.3.1.1. Présentation de l'échantillon enquêté.....	228
II.3.1.2. Instrument d'enquête : questionnaire.....	229
II.3.1.3. Conduite de l'enquête.....	230
II.3.2. Analyse des données.....	231
II.3.2.1. Fréquence, types, moments et conditions de recours aux activités ludiques...231	
II.3.2.1.1. Fréquence d'utilisation des activités ludiques.....	231
II.3.2.1.2. Adaptation des activités ludiques proposées dans les manuels de français .....	233
II.3.2.1.3. Type d'activité ludique préférée par les enseignants.....	233
II.3.2.1.4. Moments opportuns pour l'introduction des activités ludiques .....	234
II.3.2.1.5. Facteurs clés déterminant le recours aux activités ludiques.....	235
II.3.2.2. Formations et rôles des enseignants de langue.....	236
II.3.2.2.1. Formation des enseignants.....	236
II.3.2.2.2. Rôle de l'enseignant lors de l'intégration des activités ludiques.....	237
II.3.2.3. Planification et conception des activités ludiques.....	239
II.3.2.3.1. Éléments clés de la planification des activités ludiques.....	239
II.3.2.3.2. Références utilisées lors de la planification des activités ludiques .....	240
II.3.2.4. Apports des activités ludiques .....	241

II.3.2.4.1. L'activité ludique : une situation authentique favorisant le développement des compétences communicatives.....	241
II.3.2.4.2. Rôles et fonctions des activités ludiques.....	242
II.3.2.4.3. Adaptation des activités ludiques aux besoins des publics, aux objectifs et aux contextes d'évaluation.....	244
II.3.2.5. Difficultés et solutions à envisager .....	245
II.3.2.5.1. Facteurs qui entravent l'exploitation des jeux en classe de langue.....	245
II.3.2.5.2. Solutions proposées aux problèmes rencontrés.....	247
Conclusion .....	251

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **OBSERVATION DES PRATIQUES DU LUDIQUE EN CLASSE DE FLE**

Introduction .....	253
II.4.1. Observation de classe.....	254
II.4.1.1. Contexte d'observation .....	255
II.4.1.2. Technique de recueil de données : observation directe.....	255
II.4.1.3. Le choix du milieu de l'enquête.....	258
II.4.1.4. L'échantillon.....	258
II.4.2. Description, analyse et interprétation des résultats .....	259
II.4.2.1. Troisième année primaire .....	260
II.4.2.1.1. Séance 01: compréhension / expression orale.....	260
II.4.2.1.1.1. Description des résultats obtenus.....	261
II.4.2.1.1.2. Analyse des résultats obtenus .....	264
II.4.2.1.2. Séance 02 : compréhension / expression orale .....	266
II.4.2.1.2.1. Description des résultats obtenus.....	268
II.4.2.1.2.2. Analyse des résultats obtenus .....	269
II.4.2.1.3. Séance 03 : Atelier d'écriture .....	272
II.4.2.1.3.1. Description des résultats obtenus.....	274
II.4.2.1.3.2. Analyse des résultats obtenus .....	275
II.4.2.2. Quatrième année primaire.....	277
II.4.2.2.1. Séance 01 : compréhension /expression orale.....	277
II.4.2.2.1.1. Description des résultats obtenus.....	278

II.4.2.2.1.2. Analyse des résultats obtenus .....	280
II.4.2.2.2. Séance 02 : Lecture/compréhension de l'écrit .....	283
II.4.2.2.2.1. Description des résultats obtenus.....	284
II.4.2.2.2.2. Analyse des résultats obtenus .....	287
II.4.2.2.3. Séance 03 : atelier d'écriture .....	290
II.4.2.2.3.1. Description des résultats obtenus.....	291
II.4.2.2.3.2. Analyse des résultats obtenus .....	293
II.4.2.3. Cinquième année primaire .....	296
II.4.2.3.1. Séance 01 : compréhension de l'écrit.....	296
II.4.2.3.1.1. Description des résultats obtenus.....	297
II.4.2.3.1.2. Analyse des résultats obtenus .....	300
II.4.2.3.2. Séance 02: expression orale .....	302
II.4.2.3.2.1. Description des résultats obtenus.....	302
II.4.2.3.2.2. Analyse des résultats obtenus .....	304
II.4.2.3.3. Séance 03 : atelier d'écriture .....	307
II.4.2.3.3.1. Description des résultats obtenus.....	307
II.4.2.3.3.2. Analyse des résultats obtenus.....	308
Conclusion .....	311
Conclusion de la deuxième partie .....	312
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>313</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>322</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>334</b>
<b>Annexe n° 01 : Liste des tableaux.....</b>	<b>335</b>
<b>Annexe n° 02 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 3<sup>e</sup> A.P.....</b>	<b>337</b>
<b>Annexe n° 03 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 4<sup>e</sup> A.P. ....</b>	<b>364</b>
<b>Annexe n° 04 : Activités ludiques recensées dans le manuel de 5<sup>e</sup> A.P .....</b>	<b>380</b>
<b>Annexe n° 05 : Questionnaire adressé aux enseignants de français .....</b>	<b>398</b>
<b>Annexe n° 06 : Grille d'analyse des manuels .....</b>	<b>402</b>
<b>Annexe n° 07 : Grille d'observation.....</b>	<b>416</b>

## Résumé

Ce travail de recherche porte sur les fondements et les perspectives du ludique dans l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle primaire algérien. Il se veut une contribution à l'ensemble des travaux menés dans ce domaine, et examine sous un angle didactique et pédagogique la question de l'intégration du ludique en classe de langue en se focalisant en particulier sur ses effets et ses apports.

Nous nous interrogeons sur les représentations que les concepteurs des manuels de français se font de la dimension ludique afin de déterminer la place accordée à ces activités. C'est pourquoi nous analysons les activités ludiques proposées dans les manuels en les confrontant aux orientations didactiques mises en œuvre pour l'enseignement du français dans le cadre de la dernière réforme éducative. Il s'agit de voir comment une approche innovante, basée sur l'exploitation des activités ludiques, permet d'articuler les besoins des apprenants et les démarches didactiques choisies en matière d'enseignement du français.

Une enquête par questionnaire a été menée également auprès du public d'enseignants afin d'examiner les représentations de ces praticiens vis-à-vis de la question de l'intégration des activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques. D'abord, nous tentons de déterminer la place accordée à ces activités, le type d'activité ludique préféré et les moments opportuns pour l'exploitation de ces activités. Ensuite, nous essayons de cerner ces représentations du point de vue de la planification, des modalités de mise en œuvre et des conditions de recours aux activités ludiques. Enfin, nous nous intéressons aux apports de ces activités, aux facteurs pouvant entraver leur exploitation et aux solutions envisagées.

L'observation directe des séances de français permet d'enquêter de l'intérieur des situations en vue de décrire le déroulement de chaque séance et d'examiner les modalités d'exploitation de chaque activité ludique. Nous essayons de cerner le comportement des apprenants et de l'enseignant, et d'appréhender l'apport de ces activités et tâches ludiques par rapport au développement des compétences disciplinaires et transversales.

**Mots-clés :** activité ludique, jeu, atelier d'écriture, poème, comptine, devinette, situation-problème, tâche ludique, compétence communicative, approche par compétences.

## ملخص

يهتم هذا البحث العلمي بأسس و أفاق أنشطة اللعب في تعليم و تعلم الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الابتدائي في الجزائر . يعتبر كإسهام في مجموع الأعمال التي أنجزت في هذا الميدان. نقوم بفحص من وجهة نظر التعليمية و البيداغوجية مسألة إدماج أنشطة اللعب في قسم اللغة مع التركيز بالخصوص على تأثيره و إيجابياته. نتساءل عن تصورات مؤلفي كتب الفرنسية عن بعد اللعب من أجل تحديد مكانة هذه الأنشطة. لذلك قمنا بتحليل الأنشطة المبرمجة في الكتب مع الأخذ بعين الاعتبار التوجهات التعليمية المعمول بها في تدريس اللغة الفرنسية في الإطار الإصلاح التربوي الأخير. نتساءل عن مقارنة متجددة تعتمد على استعمال أنشطة اللعب و عن إمكانيتها في الربط بين متطلبات التلاميذ و الطرق التعليمية المختارة في تدريس اللغة الفرنسية. قمنا أيضا بتحقيق باستجواب الأساتذة من أجل حصر تصوراتهم إزاء مسألة إدماج أنشطة اللعب في الممارسات البيداغوجية . حاولنا أولاً تحديد مكانة هذه الأنشطة و أنواعها المضلة و الأوقات المناسبة لاستغلالها. حاولنا بعدها حصر التصورات من وجهة نظر التخطيط و كيفية إدراجها و شروط اللجوء إليها. اهتمنا في الأخير بإيجابياتها و عوائق استغلالها و الحلول المقترحة. إن الملاحظة لحصص اللغة الفرنسية سمح لنا بالتحقيق من داخل الوضعيات من أجل وصف مجريات الحصص و تحليل كيفية استغلال أنشطة اللعب. حاولنا حصر تصرفات التلاميذ و الأستاذ و ضبط إيجابيات أنشطة اللعب في اكتساب الكفاءات في مختلف الميادين و الكفاءات العرضية.

**الكلمات المفتاحية:** نشاط لعب، لعب، ورشة كتابية، قصيدة، أنشودة، لغز، وضعية-مشكلة، مهمة لعب، كفاءة تواصل، مقارنة بالكفاءات

## Abstract

This research work tackles the bases and the prospects of the ludic in teaching/training of the FFL to the Algerian primary education cycle. It is a contribution to the whole work undertaken in this field, and under didactic and teaching angles, it examines the question of the integration of ludic in a language class with a particular focus on its effects and its contributions. We question the representations that the designers of the French handbooks have of the ludic in order to determine the place granted to these activities. This is why the activities suggested in the handbooks were analyzed by confronting them to the didactic orientations implemented for the teaching of French within the last educational reform framework. It is a question of seeing how an innovating approach, based on the exploitation of the play activities, makes it possible to articulate the needs for learning and the selected didactic steps that regard teaching French. In addition, a questionnaire was held to teachers in order to examine the representations of these practionners with respect to the question of the integration of the play activities in their teaching practices. Initially, we try to determine the place granted to these activities, the type of play activity preferred and the convenient periods for the exploitation of these activities. Then, we try to identify these representations from the point of view of planning, the details of implementation and the conditions of recourse to the play activities. Lastly, we are interested in the contributions of these activities, the factors being able to block their exploitation and the solutions considered. The direct observation of the French Sessions makes it possible to inquire from the inside of the situations in order to describe the course of each session and to examine the methods of exploitation of each play activity. We try to identify the learners and the teacher behaviors, and to apprehend the contribution of these activities and ludic tasks with regard to the disciplinary and transverse competences development.

**Key words:** play activity, play, workshop of writing, poem, counting rhyme, riddle, situation-problem, ludic task, communicative competence, competency based approach, learner-player