

**République Algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Frères Mentouri - Constantine 1**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Ecole Doctorale Algéro - française**

Pôle Est  
Antenne de Constantine

Thèse  
Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences  
Option : didactique du FLE

N° d'ordre : 37/DS/ 2022  
N° de série : 07/ FR/ 2022

**Place des activités ludiques en didactique du français  
au primaire et au moyen : approche comparative**

**Présentée par**  
Lilia Harkou

**Sous la co - direction de :**

Pr. Laarem Guidoum – Professeur de l'enseignement supérieur U. Frères Mentouri Constantine  
1. Algérie

Dr. Jean-Pascal Simon - Maître de conférences U. Grenoble-Alpes. France

**Devant le Jury composé de:**

Président	: MCA. Bitat Farid	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Pr. Laarem Guidoum	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Jean-Pascal Simon	U. Grenoble - Alpes. Grenoble. France
Examineur	: Pr. Jean-Charles Chabanne	ENS de Lyon. Institut Français de l'Éducation. Lyon. France
Examineur	: Pr. Abdeslam Zetili	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie

**Soutenu le 23 / 5 / 2022**

*Année universitaire : 2021-2022*

**République Algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Frères Mentouri - Constantine 1**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Ecole Doctorale Algéro - française**

Pôle Est  
Antenne de Constantine

Thèse  
Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences  
Option : didactique du FLE

N° d'ordre : 37/DS/ 2022

N° de série : 07/ FR/ 2022

**Place des activités ludiques en didactique du français  
au primaire et au moyen : approche comparative**

**Présentée par**  
Lilia Harkou

**Sous la co - direction de :**

Pr. Laarem Guidoum – Professeur de l'enseignement supérieur U. Frères Mentouri Constantine  
1. Algérie

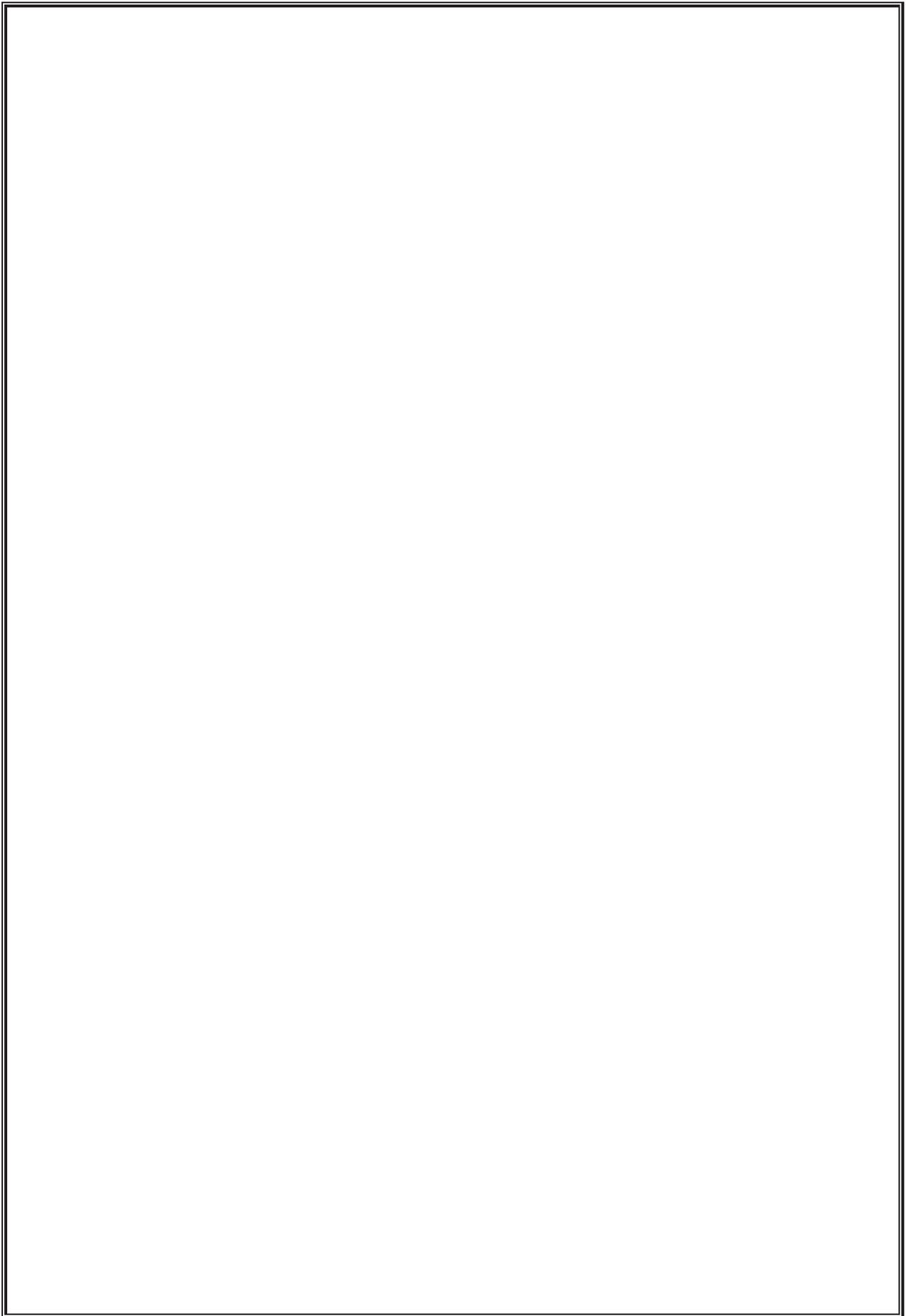
Dr. Jean-Pascal Simon - Maître de conférences U. Grenoble-Alpes. France

**Devant le Jury composé de:**

Président	: MCA. Bitat Farid	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Pr. Laarem Guidoum	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Jean-Pascal Simon	U. Grenoble - Alpes. Grenoble. France
Examineur	: Pr. Jean-Charles Chabanne	ENS de Lyon. Institut Français de l'Éducation. Lyon. France
Examineur	: Pr. Abdeslam Zetili	U. Frères Mentouri Constantine 1. Algérie

**Soutenu le 23 / 5 / 2022**

*Année universitaire : 2021-2022*



# Dédicace

---

*Je dédie cette recherche :*

À mes **Parents** qui étaient toujours si fiers de la persévérance de leur fille et qui ont su m'encourager par leur patience. Principalement ma **Mère** ;

\*\*\*

À la mémoire de mes oncles **Med Lamine, Salim, Malika** et **Aicha** partis tous les quatre dans la même année ;

\*\*

À mon frère unique **Med**, sa femme **Asma**, et leur fille **Léa** ;

À mes sœurs **Lamia** et **Amina**, dont leur présence à mes côtés a été d'un grand réconfort ;

\*\*\*

A Mon beau-frère **Moussa**, et mes nièces **Amira, Lyna** que je n'ai jamais cessé de d'adorer

\*\*\*

Aux personnes qui m'ont apporté leur soutien à mon insu pour que j'aille à bout : À, **Merri, Amina, Fouzia, Hanane, Mohamed, Yasser, Hayet, et Kamel** ;

\*\*\*

À ma grand-mère maternelle **Zakia**, qui nous a quittées depuis le 23 mars 2014 et que je porte quotidiennement dans mon cœur ;

\*\*\*

*A titre posthume*

À Monsieur **Kamel Abdou**, l'une des sommités scientifiques que L'Université algérienne a perdu...

# Remerciements

---

Qu'il me soit permis ici d'exprimer avec émotion toute ma profonde reconnaissance et adresser mes pensées envers toutes les personnes qui ont jalonné mon parcours, et m'ont aidée à mener à bien la présente thèse de doctorat et que je ne peux nommer, par peur d'en oublier : Une thèse de doctorat n'aboutit jamais seule, sans l'aide scientifique et amicale d'autrui.

Tout d'abord, je tenais à exprimer ma reconnaissance particulière et un vif remerciement à Madame **Laarem Guidoum** et Monsieur **Jean -Pascal Simon**, pour avoir accepté de diriger ce travail et m'avoir prodigué d'énormes conseils chaque fois que cela s'est avéré nécessaire. Leur disponibilité, m'a été précieuse. Une gratitude originale à ces deux directeurs de recherche pour leur inestimable soutien et encouragements sans cesse renouvelés pour achever ce long travail. Leur savoir scientifique et talentueux m'a toujours guide vers la bonne voie de recherche. Qu'ils trouvent à travers ces quelques humbles mots mes chaleureux remerciements.

Ensuite, je souhaiterais remercier tous les **Inspecteurs, Enseignants formateurs de l'ENS, Enseignants et Apprenants**, pour m'avoir accueillie dans leurs établissements du primaire et du moyen, afin de me faciliter la tâche pour réaliser cet humble travail de recherche. Que les enseignants et les directeurs des écoles et collèges qui m'ont accueillie dans leurs classes aperçoivent ici toutes mes attentions pour le métier qu'ils font et pour l'aide qu'ils m'ont apportée lors du recueil de mon corpus.

Un remerciement particulier aux inspecteurs : **M. H. Boukeffa, M. A. Dahoui, M. S. Hadjira, M. A. Khiari, M. A. Ouniss, M. F. Sahbi, M. N. Saker** et **M. T. Zeghoud**, dont la contribution a été si précieuse.

Enfin, je remercie vivement tous les **Membres du jury** pour d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail. Et avoir pris de leur temps afin de le lire et de l'enrichir par leurs constructives remarques.

## Liste des abréviations

Abréviation	Signification
A.L.	Activité ludique.
Am.	Amorçant.
APM.	Apprenants du primaire et du moyen.
C.	Charade
D.	Au début de la séance.
Dt.	Devinette
EPM	Enseignant du primaire et du moyen.
Fac.	Facilitant
Fin.	A la fin de la séance.
Insp.	Inspirant.
IFPM	Inspecteur et formateur du primaire et du moyen.
Jm.	Jamais
Mi-Gp	En mini groupes.
M.I.	Manière individuelle.
M.C.	Mots croisés.
M.F.	Mots fléchés.
NR.	Non réponse.
OP.	Outil pédagogique
OS.	Oui sérieux.
OMG.	Qui, mais gérable.
PDT.	Pas du tout.
PR.	Pause récréative.
P.	Positive.
P.m.	Positive, mais.
Renforcer	Rr.
St.	Stimuler.
Sr.	Soutenir.
Svt.	Souvent.
VPDT.	Vraiment pas du tout

## Sommaire

---

### Dédicace

### Remerciements

### Introduction Générale

1. Objet de la recherche et justification du choix de la thématique.....	2
2. Problématique et hypothèses.....	6
3. Structure de la thèse .....	10

### Première partie : cadre théorique

#### Chapitre 1: Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

1. Statut des langues et représentations sociales actuelles .....	15
2. Statut des langues et leur enseignement .....	18
3. Système éducatif algérien après la réforme .....	23
4. Pédagogie du français .....	31

#### Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle des Formateurs, formation des Enseignants

1. Qu'est-ce qu'enseigner ? .....	44
2. Critères pour devenir enseignant professionnel .....	44
3. Postures d'enseignant .....	48
4. Qu'est-ce qu'un formateur ?.....	53
5. Critères pour devenir formateur .....	53
6. Type de formation professionnalisante .....	53
7. Institutions d'encadrement et de soutien des enseignants.....	57

#### Chapitre 3 :De l'approche communicative à l'approche par compétence

1. L'approche par les compétences (APC) .....	64
2. Les rôles dans la classe.....	65
3. La notion de « compétences » .....	67
4. Composantes de la compétence de communication.....	71
5. Type de compétences et les programmes officiels .....	75

6. Type de situation d'enseignement / apprentissage dans l'APC .....	79
7. Notion de projet pédagogique.....	83

### **Chapitre 4: Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches**

1. Historique du jeu.....	86
2. Diverses définitions du jeu.....	91
3. La notion de jeu dans la pédagogie .....	94
4. Différentes approches du jeu .....	98
5. Classification des jeux extrascolaires .....	117
6. Rôle et fonctions du jeu.....	119

### **Deuxième partie: Cadre pratique**

#### **Chapitre 1: Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon enquêté**

1. Objet de l'enquête .....	124
2. Enquête par questionnaire .....	124
3. Traitement des questions fermées et ouvertes .....	128
4. Description du contexte de recueil de données .....	130
5. Difficultés rencontrées.....	131
6. Caractéristiques du public visé / questionné .....	132
7. Analyse du manuel scolaire .....	152
8. Grilles d'analyse du manuel scolaire de FLE .....	153

#### **Chapitre 2 : Dépouillement et analyse des résultats**

1. Analyse des différents thèmes collectés de la population questionnée.....	159
4. Réaction vis-à-vis du livre scolaire .....	274
2. Justifications des non-réponses .....	285

#### **Chapitre 3: Etude comparative des résultats**

1. Comparaison des différentes représentations .....	296
2. Comparaison des utilisations du jeu et des A.L.en classe.....	300
3. Comparaison des pratiques pédagogiques de l'A.L. ....	303

## **Chapitre 4: Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels**

1. Objectifs et finalités de l'enseignement du français au primaire .....	309
2. Présentation du manuel scolaire de 5 <sup>ème</sup> A.P. ....	309
3. La place de l'activité ludique dans le livre de 5 <sup>ème</sup> AP. ....	322
4. Le matériel complémentaire .....	322
5. La place de l'activité ludique dans le C.A. de 5 <sup>ème</sup> AP .....	327
6. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 1 <sup>ère</sup> A.M. ....	327
7. Présentation du manuel de la 1 <sup>ère</sup> A.M. ....	328
8. La place de l'activité ludique dans le livre de 1 <sup>ère</sup> AM .....	340
9. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 2 <sup>ème</sup> A.M. ....	341
10. Présentation du manuel de la 2 <sup>ème</sup> A.M. ....	341
11. La place de l'activité ludique dans le livre de 2 <sup>ème</sup> AM .....	355
12. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 4 <sup>ème</sup> A.M. ....	355
13. Présentation du manuel de la 4 <sup>ème</sup> A.M. ....	356
14. La place des l'activité ludique dans le livre de 4 <sup>ème</sup> AM .....	355
15. Synthèse des A.L. à partir des quatre manuels.....	355
<b>Conclusion generale.....</b>	<b>374</b>
<b>References bibliographiques.....</b>	<b>382</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>401</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>406</b>
<b>Résumés en trois langues.....</b>	<b>411</b>



*« L'enfant ne joue pas pour apprendre, mais apprend parce qu'il joue. »*  
(Jean EPSTEIN, 2020, Conférence sur le jeu)

---

# Introduction Générale

---

## Introduction Générale

---

### 1. Objet de la recherche et justification du choix de la thématique

Faisant partie de plusieurs approches et méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE et ayant fait l'objet de recherches et d'études à travers le monde, le recours à l'activité ludique vocabulaire savant du jeu d'après G. Brougère 1995, p. 13) comprend tout ce qui correspond au jeu instructif, au jeu de règles, et a sûrement plus de buts que celui de procurer du plaisir. Elle permet de travailler les compétences langagières des élèves, d'apprendre et de pratiquer une langue en tant que moyen de communication et pas nécessairement en tant qu'objet d'étude- en classe de langue. Elle constitue un parcours de ressources illimité sur le plan théorique et pratique. Prise en considération depuis l'arrivée de la réforme globale du système éducatif algérien et mise en œuvre effective dès la rentrée scolaire 2003-2004, elle est toujours d'actualité. Ces refontes attendues et espérées par l'ensemble de l'institution algérienne, politique et éducative, ont touché également plusieurs champs disciplinaires enseignés et lui ont accordé une place prépondérante, la preuve, elle se trouve dans les nouveaux programmes du primaire et du moyen. Le plan d'action de la CNRSE (Commission Nationale de Réforme du Système Educatif.) précise les finalités principales de l'école, qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, *la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde*. Concernant l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, cette refonte a bien des buts tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays, à ce propos, le Président A. Bouteflika affirmait :

*« (...) 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. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. »*

*Palais des Nations, Alger, samedi 13/05/2000<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Site web de la Présidence de la République algérienne : [www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz)

## Introduction Générale

---

Ce que contient cette nouvelle réforme comme innovations didactiques et pédagogiques élaborées pour son application, avec l'approche par compétence, permet-elle un changement réel dans des pratiques pédagogiques, la relation enseignant-enseigné, les démarches et méthodes d'enseignement par le biais du ludique ?

La position du ludique dans les systèmes éducatifs internationaux place est centrale dans l'enseignement des langues et autres matières, du moment qu'il développe une pédagogie active s'articulant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation. L'éducation de l'avenir pour les pays anglo-saxons tels que les Etats-Unis, le Canada, et la Grande-Bretagne, se basait sur le jeu sérieux, l'héritier direct du jeu-ludo-éducatif<sup>2</sup> des années 1980 et 1990. Par jeu sérieux, nous entendons *un jeu vidéo sur ordinateur, tablette ou smartphone* pouvant être un jeu de société, un jeu de rôle ou autre, dont le but est d'atteindre un objectif pédagogique et éducatif. À titre d'exemple nous avons : au Royaume-Uni, le Futurlab de Bristol et le Serious Games Institute de l'université de Coventry, et aux USA, l'Institute for the Future de Palo Alto, en Californie. Ces pays, en plus de l'Allemagne, lui accordent une attention particulière, il a été introduit dans quasiment tous les apprentissages, si ce n'est dans l'ensemble. En France, le réseau Canopé<sup>3</sup> (ex-CNDP) responsable du suivi et l'étude PROFETIC<sup>4</sup> menée chaque année depuis 2011, montrent une sorte de frontière existant entre les jeux sérieux et la préparation des cours. Cependant, dans les classes, le jeu se heurte toujours aux mêmes questions, aux mêmes résistances et réticences depuis trente ans. A l'occasion d'une coopération européenne, les représentants de plusieurs pays ont élaboré *une typologie* entre les jeux proposés par l'enseignant pour la classe, les jeux pour la maison, achetés par les parents désirant l'accompagnement de leurs enfants, ainsi que les jeux utilisés directement par les enfants.

La place du ludique dans notre système éducatif demeure problématique, tiraillée entre les réactions positives, optimales, ou bien réfractaires, négatives voire réticentes de la part des acteurs de l'acte pédagogique (*formateurs, enseignants et apprenants*).

---

<sup>2</sup>J. Menu président de l'association Serious Game Lab en France analyse la place du jeu sérieux dans les établissements scolaires français par rapport aux pays anglo-saxons – Le Monde.fr, (26 /03/ 2014 à 13h 48).

<sup>3</sup>Canopé : Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, anciennement *Centre National de Documentation Pédagogique* (CNDP) dépendant du Ministère de l'Éducation nationale français.

<sup>4</sup>PROFETIC : (*PROF*esseurs et *TECH*nologies de l'*IN*formation et de la *CO*munication) a pour objectif de connaître les pratiques des enseignants en matière d'utilisation du numérique et de disposer d'informations concrètes sur les pratiques pour favoriser le dialogue avec les collectivités territoriales

## Introduction Générale

---

Ce travail n'a pas pour ambition d'évaluer ce que ces activités recommandent en pédagogie ou sur quoi elles ont abouti sur le plan méthodologique. Il n'a pas l'intention de proposer de solutions miracles, une théorie complète, ou des réponses toutes faites au questionnement concernant le processus d'enseignement-apprentissage du français par le biais du ludique. Nous cherchons seulement à présenter un travail scientifique reposant sur un soubassement théorique et un protocole de recherche bien défini pour pouvoir l'analyser et le développer d'une manière plus ou moins objective. En effet, cela n'empêche pas de fournir des pistes ou des suggestions qui seront critiquées par les spécialistes afin d'installer des réajustements nécessaires, car ce que nous démontrons aujourd'hui ne peut en aucun cas garantir la validité permanente des résultats obtenus. C. Puren le confirmait dans un séminaire organisé à l'IUFM de Toulouse le 31 mars 2009, sur la succession des approches :

« (...), je ne cherche pas à promouvoir une méthodologie après mon essai sur l'éclectisme. Je suis passé à la didactique complexe : il faut arrêter de baser sur ce que les philosophes appellent le paradigme d'optimisation, qui provoque en lui-même le paradigme de substitution. Si vous pensez qu'il existe quelque part une meilleure méthodologie dans l'absolu, toute nouveauté vient remplacer l'antériorité. Ce qui est bien dans l'innovation c'est le rajout et non le remplacement ».

L'école algérienne a connu des changements ces dernières années suite à la réforme de 2003. Du coup, le système éducatif algérien accorde de l'intérêt à l'activité ludique dans les deux cycles primaire (5<sup>ème</sup> année) et moyen (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, et 4<sup>ème</sup> année). Cependant quelle est sa place véritable ?

Les raisons de notre choix sont diverses et sont surtout d'ordre relationnel et pratique avec la classe de FLE :

*D'abord*, le fait de faire partie d'une famille d'enseignants nous a conduit à aimer le métier, à nous impliquer dans ce domaine et à jouer le rôle de l'institutrice dès notre jeune âge. Nous en avons déduit que l'apprentissage par le biais du jeu est beaucoup plus amusant et attrayant. Durant les années précédentes, avant de rejoindre le rang universitaire, nous avons enseigné le français aux enfants du primaire et aux adolescents du moyen où le jeu était tout le temps présent. Jouer, c'est pratiquer seul, en binôme, en groupe, avec ou sans matériel. Au quotidien le jeu était perçu de différentes manières, il représentait à la fois un espace de conflits, de malentendus, ou de négociation et d'intégration sociale. Utilisé à l'école et en classe de différentes manières, il représentait un outil pédagogique, de découverte et d'apprentissage pour ces apprenants, surtout pour ceux qui rencontraient des difficultés et

## Introduction Générale

---

qui avaient des lacunes à l'oral, ils s'autorisaient alors à jouer et se sentaient rassurés pour ce qui est de leurs capacités. En conséquence, toute la classe était motivée et les résultats d'apprentissages étaient meilleurs.

*Ensuite*, il y a les discussions semi informelles avec les informateurs, formateurs et praticiens (enseignants) :

Après avoir discuté longuement et de manière informelle du ludique avec les praticiens du primaire et du moyen, concernant leur pratique didactique et pédagogique, et avoir interviewé une dizaine de formateurs (*enseignants des ENS, inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants du primaire et du moyen*), nous avons fait les constats suivants :

- ✓ une distorsion dans les avis et représentations des praticiens et des formateurs.
- ✓ une différence de pratiques de classes, de degré et de durée de recours à ces activités.

*Enfin*, nous précisons que le présent travail s'inscrit dans la continuité de notre mémoire de magistère dans lequel nous avons montré et approuvé l'apport et l'utilité des activités ludiques en tant qu'outil pédagogique efficace et fiable dans l'installation des compétences langagières, orales, discursives et narratives chez des enfants de 7 à 8 ans. Un tel résultat nous a motivée à approfondir davantage la même thématique. Cependant, cette fois-ci elle sera étudiée sous un autre aspect, celui de l'interrogation sur son statut institutionnel, éducatif, méthodologique et comme pratique pédagogique. En outre les multiples lectures exploratrices des articles, des thèses et des expériences professionnelles dans la spécialité, traitant la même thématique, ainsi que celles des enquêtes internationales (PISA)<sup>5</sup> réalisées par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) sur la qualité, l'efficacité et le classement<sup>6</sup> des systèmes scolaires mondiaux, nous ont montré la place qu'occupait l'Algérie<sup>7</sup> dans l'éducation en mathématiques et les langues étrangères. En 2015 elle était soixante neuvième sur soixante-dix pays. Cette position alarmante de l'Algérie nous a poussée à soutenir et à encourager le choix des apprenants quant à l'apprentissage des langues étrangères par les méthodes attrayantes, et à proposer un

---

<sup>5</sup>PISA : (*Programme for International Student Assessment*) est une référence mondiale pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire.

<sup>6</sup> Le Ministre de l'Education Nationale, **N. Benghabrit**, a annoncé dans une conférence nationale sur le plan de la formation, que l'Algérie ne participera pas au classement PISA 2018, le temps que le programme de formation, lancé en direction du personnel éducatif et enseignant du secteur, s'installe et prenne forme. Reporters, le 05/12/2017

<sup>7</sup> Classement PISA de l'année 2015 a été publié le 6 décembre 2016.

## Introduction Générale

---

enseignement correspondant à leurs besoins et leurs âges : « *Si les enfants ne peuvent pas apprendre de leur manière, apprenons leur de la manière qu'ils veulent* ». vieil adage .

De surcroît, nous avons pensé que :

« *Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* » C. Freinet (2003).

Peut-être que cette nouvelle méthode apporterait des résultats satisfaisants et réussirait à lancer un défi externe pour pouvoir repositionner notre pays parmi ceux qui sont mieux classés, et corriger les lacunes et les déficiences de l'école algérienne surtout au primaire, et pourquoi pas dans les autres cycles aussi ? Le cycle primaire est la structure de base de tout le système scolaire, si nous arrivons à le bâtir de manière solide et fiable, à avoir des petits apprenants autonomes, capables de s'exprimer à l'écrit et à l'oral convenablement, nous pourrions estimer avoir accompli notre mission, celle d'avoir fait des progrès sur le plan des apprentissages et des enseignements. Les approches actuelles considèrent que la distinction entre « *travail - jeu* » et « *jeu - travail* » est bien mince, et prennent en considération toutes les qualités inhérentes au jeu. Vouloir utiliser l'activité ludique dans l'enseignement à l'école primaire et au moyen se trouve donc doublement justifié :

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

Ceci nous conduit certainement à nous interroger sur l'ensemble du dispositif éducatif mis en œuvre de cette grande réforme et la nouvelle méthode ou approche d'enseignement : l'approche par compétence.

## 2. Problématique et hypothèses

Notre travail de recherche s'inscrit dans la **problématique générale** du statut du ludique dans le système éducatif algérien, dans une perspective purement didactique. Nous nous interrogeons sur la place de l'activité ludique dans l'école algérienne après la réforme, d'une manière générale, et dans l'enseignement-apprentissage du français en classe et dans les dispositifs de formation des formateurs des deux paliers primaire et moyen d'une manière particulière, en dégagant les différentes représentations et applications pédagogiques institutionnelles et enseignantes. Ceci explique en grande partie notre intérêt pour ces

## Introduction Générale

---

supports, la position du jeu en tant que support pédagogique substitut et auxiliaire par rapport à d'autres activités ordinaires utilisées dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Compte tenu de l'irrégularité de l'utilisation de ces supports et leur position problématique dans l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, cela a contribué à poser **la problématique suivante** :

Quelle place l'activité ludique occupe-t-elle dans le système éducatif algérien en général et quel est son statut dans l'enseignement / apprentissage du FLE/ S dans le troisième palier du primaire (5<sup>ème</sup>), et dans les trois cycles (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) du moyen en particulier ?

Cette place recouvre donc de multiples angles dans le système éducatif puisqu'elle sert à désigner :

- a. Les Instructions Officielles (IO), programmes, manuels scolaires et guides d'accompagnement.
- b. La formation des enseignants du cycle obligatoire par les Enseignants des ENS, Inspecteurs et Conseillers pédagogiques.
- c. Les pratiques enseignantes et l'utilisation pédagogique des deux paliers du primaire et du moyen en classe de FLE / S.

Avant d'explicitier la problématique, il nous semble important de préciser pourquoi nous avons choisi la 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire et enlevé la 3<sup>ème</sup> année du cycle moyen.

La 5<sup>ème</sup> année primaire est le palier de *Maîtrise des Langages Fondamentaux*, selon la Commission Nationale des Programmes : CNP, 2009, p. 53). Durant ce palier :

« *L'apprenant atteint un degré de maîtrise des langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme* ». Notons également que le cadre de continuité des programmes de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> année vise à consolider les compétences acquises en FLE et permet l'atteinte d'un objectif terminal pour le primaire, dénommé **Objectif Terminal d'Intégration (OTI)**. (MEN, 2009c, p. 3) :

« *Au terme de la 5<sup>ème</sup> année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux* ».

Une fois l'objectif terminal d'intégration (OTI) atteint par l'apprenant, le passage vers le cycle moyen est assuré, il lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes, cela se voit par la manifestation concrète de ses compétences acquises lors des

## Introduction Générale

---

deux premiers paliers (répondre à des questionnaires ou réaliser des productions orales ou écrites). Pour le moyen, nous nous sommes contentée de trois cycles différents (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année). La 3<sup>ème</sup> année n'y est pas car selon les T.O. elle fait partie du second palier de *Renforcement et d'Approfondissement* se déroulant en deux années (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) et est consacrée au renforcement de compétences et à l'évaluation du niveau culturel, scientifique et technologique. (CNP, 2009, p. 54). En effet, nous avons opté pour la 2<sup>ème</sup> année au lieu de la 3<sup>ème</sup> puisqu'elles appartiennent au même palier.

Revenons sur notre problématique qui consiste à montrer l'indéniable statut des A.L. dans l'éducation des enfants en général, et dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en particulier, même si tout le monde s'accorde à dire que les activités ludiques sont difficiles à gérer (*bruit, perte d'espace et de temps parfois, de matériel*). Certes, elles empêchent le bon déroulement du processus enseignement / apprentissage, c'est ce que R. Caillois affirme « *Jouer n'est pas travailler* » (1994, p.18). Toutefois il subsiste le désaccord sur leur légitimité comme support pédagogique. Leur statut n'est pas clairement déterminé et reste problématique dans le système éducatif algérien, d'ailleurs, nous observons un éclatement de pratiques pédagogiques et un faible étayage théorique ou l'inverse. En outre, le jeu qui est mal et peu utilisé se voit confronté au rejet partiel, voire définitif de la part des formateurs et des enseignants qui s'opposent quant à l'utilisation des activités ludiques comme un excellent support ou comme stratégie pour l'apprentissage.

Durant ces dernières années nous constatons que les programmes scolaires algériens sont en perpétuels changements suite à la réforme, et le jeu y est largement conseillé pour le primaire et pour les deux premières années du moyen. Cette réforme consiste à alléger les contenus dans certains projets pédagogiques, à en étoffer d'autres. Cela se fait par le biais des activités ludiques, qui ont le même dénominateur dans les deux processus d'allègement ou de renforcement. L'exploitation du jeu à l'école algérienne ne serait-elle pas paradoxale ?

De ce questionnement auquel nous allons essayer de répondre, découlent d'autres **questions secondaires** :

1. Quelle est la place du ludique dans les nouveaux programmes (instructions officielles) et dans les manuels scolaires ?
2. Comment s'utilise actuellement le ludique dans les classes du FLE entre pratiques prescrites (I.O.) et pratiques effectives (enseignantes) ?

## Introduction Générale

---

3. Existe-t-il une adéquation ou une non adéquation entre les pratiques prescrites par les formateurs et les pratiques effectives d'enseignement effectuées par les enseignants du FLE au primaire et au moyen ?

4. Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des enseignements/apprentissages du FLE / S par le recours aux activités ludiques ?

Il nous semble logique de formuler des hypothèses de recherche sous forme de questions pouvant proposer des voies d'investigation et montrer le processus de notre travail.

1. Le ludique, a-t-il sa place au sein des lieux dont la vocation première est le travail ?

2. S'il est utilisé en classe, comment est-il perçu (*représentations*) par les :

a. Formateurs de FLE ?

b. Enseignants de FLE ?

c. Elèves du primaire et du moyen ?

3. Est-ce que les formateurs et les praticiens y recourent, si leurs représentations sont positives, et à quel degré y recourent-ils ? (*régulièrement, rarement, tout le temps*)

4. Si l'enseignant croit que le jeu peut apporter quelque chose à sa pratique pédagogique, serait-il à l'aise avec l'idée d'enseigner avec ?

5. Quelles sont les différentes manières d'envisager les activités ludiques sur le plan pédagogique ?

6. Quel est son rôle pour les :

-Tuteurs et formateurs : enseignants des ENS, inspecteurs et conseillers pédagogiques

-Enseignants praticiens de FLE ?

-Apprenants du primaire et du moyen

8. Est-ce que les enseignants y recourent, seulement pour aérer une séance (*Pause récréative*) ou suivant une méthodologie prédéfinie ?

9. Comment les jeux doivent-ils se présenter en classe et comment les adapter par rapport aux autres activités de langue ?

10. Quelles sont les méthodes d'enseignement de langues qui préconisent ce genre d'activité ?

11. Quelle posture l'enseignant revêt-il pendant l'utilisation de ces activités ?

## Introduction Générale

---

12. Les activités ludiques permettent-elles l'intégration des élèves en classe ?

13. Les activités ludiques pourraient-elles permettre d'atteindre des objectifs spécifiques d'apprentissage.

La démarche suivie dans cette enquête tente d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées dans le contexte de cette recherche sur la place de la pratique ludique dans les pratiques de classes, son utilisation dépend des représentations résultantes du profil professionnalisant des formateurs tuteurs et celles des enseignants résulte aussi de leur expérience professionnelle sans avoir reçu aucune formation académique professionnalisant au préalable afin d'améliorer leur intervention en classe de langue. À l'égard de celles-ci, et en prenant en compte ce que nous avons développé précédemment, nous émettons les **hypothèses suivantes** :

1. Que les tuteurs formateurs perçoivent différemment l'utilisation de l'A.L. en classe de FLE, selon leur profil académique et mission dans le métier de l'enseignement.
2. Qu'en enseignement par le ludique, les enseignants du primaire et du moyen s'appuient sur leur propre expérience par manque de formation spécifique ce qui engendrait diverses attitudes significatives.
3. Le caractère ludique du manuel scolaire de français incite l'apprenant du cycle obligatoire à l'aimer, à s'y intéresser, sinon il le rejetterait et n'en ferait pas un outil d'apprentissage.

### 3. Structure de la thèse

L'ensemble des éléments présentés précédemment constituant la problématique et les hypothèses de recherche, pour ce travail la structuration suivante le scindera en deux grandes parties :

Une *partie théorique* composée de quatre chapitres :

#### **Le premier chapitre**

Aborde la politique linguistique et scolaire qui domine dans l'environnement algérien : En premier lieu, le statut des langues pratiquées dans la société, puis leur statut de langues étrangères destinées à l'enseignement- apprentissage. Il est évident que le cursus scolaire et les enseignements dans tous les paliers d'apprentissage ont connu une réorganisation de façon systématique.

## Introduction Générale

---

### Le deuxième chapitre

Retrace, d'un côté les éléments de la formation des formateurs (continue et en cours d'exercice) ainsi que les principes régissant les deux formations. Les nouveaux dispositifs, mis en œuvre dans l'école algérienne pour le perfectionnement et l'amélioration du rendement pédagogique des enseignants. D'un autre côté, il expose les différentes postures, fonctions et stratégies prises par l'enseignant face à ses élèves, afin de réussir son processus d'enseignement-apprentissage.

### Le troisième chapitre

Englobe les particularités de la nouvelle méthode d'enseignement : l'approche par compétence et son insertion du côté de l'enseignant (*animateur, guide, tuteur...*), et du côté de l'enseigné (*centration sur l'apprenant, notion des besoins*), en plus des différents concepts et notions didactiques clés qui ont une relation directe avec les situations d'apprentissage, allant de la plus simple à la plus complexe (situation-problème, situation d'intégration...) dans le but d'installer, renforcer ou évaluer les compétences transversales et disciplinaires prescrites par les instructions officielles.

### Le quatrième chapitre

Essaye de mettre en exergue la définition de ces activités et les caractéristiques de chacune tout en traçant les contours de cette notion : sa genèse, son évolution chronologique et culturelle depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours ainsi que sa classification en deux grands ensembles (activités exploitables en classe, et autres hors classe). Nous cherchons également à montrer les différentes approches et acceptions théoriques qui ont marqué le jeu : celles qui l'envisagent pour son côté gratuit et divertissant, et d'autres qui lui accordent un statut plus particulier et l'introduisent dans l'acte d'enseigner et d'apprendre. Enfin, on évoquera son rôle, ses différentes fonctions dans l'épanouissement de l'enfant sans oublier également ses limites et leurs conséquences, quant à l'exploitation du jeu dans l'école algérienne, en essayant de déterminer les motivations ou les démotivations des enseignants par rapport à cet auxiliaire pédagogique.

La *partie pratique* est constituée de quatre chapitres :

### Le premier chapitre

Est consacré à la méthodologie suivie durant cette étude : la *démarche adoptée, l'outil d'investigation utilisé* dans ses deux phases : « *le questionnaire* » étude pilote et la seconde validée. Et la grille utilisée dans l'analyse des manuels scolaires pour la recension des activités ludiques.

## **Introduction Générale**

---

### **Le deuxième chapitre**

Relate l'enquête sur les représentations *par* la passation des questionnaires remplis par les apprenants du primaire, du moyen ainsi que les enseignants des deux cycles. Cette enquête sera affinée et complétée par le biais des questionnaires remplis par les inspecteurs des écoles primaire, des collèges et les formateurs des écoles normales supérieures (ENS).

### **Le troisième chapitre**

Contient le dépouillement et l'analyse des résultats obtenus pour clôturer cette recherche par une critique comparative des résultats et des données obtenus. Nous sommes arrivée à déterminer s'il y a eu mise en place effective de pratiques pédagogiques ludiques, permettant d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant.

### **Le quatrième chapitre**

Concerne le volet didactique, les programmes scolaires (le discours institutionnel, les programmes et directives officielles...) pour voir si ce genre d'activité est préconisé. D'autre part, nous examinerons les manuels scolaires des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire (profil de sortie) et de la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, et 4<sup>ème</sup> AM (profil d'entrée), mis en circulation en 2010-2011. Il nous paraît indispensable, pour répertorier les différentes activités prévues, de les classer en deux grandes parties (activités de langue « ordinaires » et activités de langue « ludiques »).

### **La conclusion générale**

Elle tourne autour de l'objectif de notre recherche qui est celui d'élucider le statut des activités ludiques, et leur usage en classe dans les deux paliers cités précédemment chez les différents acteurs de l'acte pédagogique : formateurs, praticiens, et formés.

---

**Première partie**  
**Cadre théorique**

---

---

## Chapitre 1

# Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

Le premier chapitre se donne pour objectif principal de préciser la situation linguistique, socioculturelle et scolaire de la langue française en Algérie. Le statut des langues parlées dans la société révèle une cohésion sociale et la coexistence de plusieurs variétés langagières. La mise en œuvre de la refonte des programmes (2003-2004) d'enseignement par les instances institutionnelles et politiques du pays a été basée essentiellement sur l'arabité, l'islamité et l'amazighité composantes constantes essentielles de l'identité nationale algérienne et l'introduction précoce de l'enseignement des langues étrangères. (français et anglais). Il est bien évident qu'une réorganisation du cursus scolaire et des enseignements dans tous les paliers d'apprentissage a eu lieu de façon systématique.

### 1. Statut des langues et représentations sociales actuelles

La situation linguistique en Algérie est toujours problématique et a fait l'objet de plusieurs écrits scientifiques : en effet, elle est qualifiée de véritable laboratoire du plurilinguisme puisqu'elle se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le tamazigh, berbère (*chaouia, kabyle et targui ou tfinagh*) selon les régions, le français et récemment l'anglais.

#### 1.1. L'arabe moderne ou standard

L'expression « langue arabe », recouvre plusieurs « variétés linguistiques plus ou moins proches l'une des autres, de statuts différents et en usage dans plusieurs espaces géopolitiques » Y. Derradji (1997, p. 84). L'auteur de cette définition atteste de l'existence simultanée de « divers arabes » et la diversité de ses champs d'action. En effet, la langue arabe aurait tendance à se positionner dans un va- et- vient, de son registre du plus normé au moins normé (K.T. Ibrahim, 2004, pp. 207-208).

- La première langue est la *fusha*, classique ou littéraire. Cette variété de l'arabe est utilisée seulement dans des situations de communication formelle- ;
- Puis il y a la langue *standard ou moderne*, la langue de communication entre tous les pays arabophones.
- Vient ensuite *l'arabe parlé*, réservé à la scolarisation. Enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés (dialecte ou parler) qui existent dans tous les pays en variantes locales et régionales.

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

### 1.2. L'arabe algérien ou dialectal

L'arabe algérien ou « *darija* » est la langue la plus utilisée et entendue par excellence dans la société algérienne. Il est souvent appelé « *amiya* », qui veut dire langue populaire, car il est la langue de communication courante, acquise dès le jeune âge de façon naturelle et spontanée. L'usage de cette langue se caractérise par une terminologie typiquement algérienne, hybride entre l'arabe standard, le français et récemment l'anglais. Le concept « *arabe algérien* » renvoie beaucoup plus aux pratiques langagières propres à la société algérienne, il pourrait se distinguer, dans le même pays, d'un locuteur à un autre. Cette variété d'usage en Algérie permet de distinguer les parlers ou dialectes ruraux des parlers citadins (*en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen*). (Ibid., 2004, pp. 207-208).

Par ailleurs, ces dialectes constituant la langue maternelle de la majorité des Algériens, véhiculent une culture populaire riche et variée et témoignent d'une forte résistance face au rejet que véhiculent à leur égard les représentations culturelles dominantes.

### 1.3. La langue tamazight

Au même titre que l'arabe algérien, la langue tamazight occupe pleinement sa place dans le contexte linguistique et culturel du pays. Elle est le prolongement des plus anciennes variétés connues dans la sphère berbérophone maghrébine qui s'étend en Afrique, de l'Égypte au Maroc, et de l'Algérie au Niger, c'est ce que certifie (Y. Derradji., 2004, pp. 207-208) dans son étude sur la coexistence des langues en Algérie. Ces parlers amazighs constituent la référence linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population. La maîtrise de cette langue et la connaissance de son patrimoine culturel amazigh touche également aux valeurs identitaires berbéro-algériennes. Ainsi, le tamazight représente :

- ✓ une des langues maternelles et une des réalités linguistiques nationales importantes ;
- ✓ des réalités culturelles et civilisationnelles nationales essentielles ;
- ✓ des dimensions essentielles de l'identité nationale ».

Face à l'arabisation et à plusieurs contraintes sociales et culturelles l'islamisation, ces parlers ont reculé et sont, de ce fait, devenus minoritaires par le nombre des locuteurs. Loin de là, ces dialectes sont d'un usage strictement oral. Ils ont tardivement fait face à des tentatives de codification et d'uniformisation (*la création d'une variété normée, standardisée, le*

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

*tamazight*). Ces parlers ont toujours été victimes de domination et de marginalisation certaines accentuées par la scolarisation massive et les progrès de l'arabisation lors de ces dernières années. Les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili).

### 1.4. La langue française

Le français dans la société algérienne a fait l'objet de plusieurs études qui ont montré qu'en raison de facteurs historiques, sociolinguistiques...etc., le français en usage dans ce pays diffère de celui des autres pays francophones. Cette langue n'est pas seulement le privilège des élites, d'autres usagers utilisent le français en y intégrant les emprunts aux idiomes locaux. Il faut rappeler que sur le plan sociologique, la réalité est tout autre, elle est contradictoire, même avec ce qui est dit dans les écrits et textes officiels: un statut complexe en position des milieux et des contextes où il est exercé et pratiqué. Tout d'abord, elle a été valorisée en tant que langue écrite et parlée en devenant langue officielle (la période coloniale, post coloniale - les premiers moments de la constitution du gouvernement algérien -). Puis, il a pris le statut de langue étrangère après l'indépendance.

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence des catégories de locuteurs francophones : Les francophones « **réels** », sont les personnes qui parlent réellement le français dans la vie quotidienne ; les francophones « **occasionnels** » sont des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (*formelles* ou *informelles*). Enfin, nous avons ce que nous appelons les francophones « **passifs** », cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas. Cependant, l'expansion du français s'est réalisée dans tout le territoire algérien, nous avons des résultats qui diffèrent d'une région à une autre pour ce qui est du degré de son utilisation :

Au *Nord* et au *Centre*, il est parlé quotidiennement, tout comme la langue maternelle, dans beaucoup de foyers algériens (à *Alger* précisément). Dans la petite et la grande Kabylie (*Tizi-Ouzou et Bejaïa*), il est souvent considéré comme leur deuxième langue maternelle. A l'*Est* et à l'*Ouest* de l'Algérie (*Constantine, Annaba, Skikda, Oran, Mascara, Tlemcen*) à côté de la langue maternelle il est parlé comme une langue seconde, mais en aucun cas comme une langue étrangère.

Ce n'est qu'à partir du *Sud* que le français commence véritablement à être pratiqué comme une langue étrangère.

# Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

## 2. Statut des langues et leur enseignement

### 2.1. La langue arabe, langue nationale

L'enseignement des langues dans le système éducatif algérien repose sur trois objectifs principaux :

- la maîtrise de la langue arabe ;
- la promotion de la langue tamazight ;
- l'apprentissage des langues étrangères.

Par ailleurs, leur enseignement en tant qu'outils de communication, doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures.

Benbouzid, (2009) explicite et précise le statut de la langue arabe en ces termes : « *La langue arabe est l'une des composantes du triptyque de l'identité nationale* »(p. 52). En effet, après l'indépendance, les instances politiques du pays ont retracé une nouvelle constitution du système éducatif algérien, basée sur l'arabisation et le retour aux valeurs arabo-musulmanes de l'identité nationale. Cette arabisation consiste à rendre à la langue arabe la place qu'elle avait perdue durant la colonisation française et à la promouvoir au rang de langue nationale et officielle, à lui donner sa pleine fonction pédagogique et socioculturelle capable de refléter l'univers algérien (africain, méditerranéen, etc.), et aussi véhiculer les conquêtes scientifiques, technologiques et artistiques. En qualité de langue nationale et officielle, elle est la langue d'enseignement de toutes les disciplines, à tous les niveaux du système éducatif, aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé. A ce titre, elle jouit d'un statut privilégié, surtout après la refonte pédagogique de 2003-2004, la volonté de renforcer son enseignement s'est récemment traduite par de nombreuses mesures :

- La mise en place de programmes rénovés et de nouveaux manuels scolaires ;
- Le lancement d'un vaste programme pluriannuel de formation en cours d'emploi visant le perfectionnement des enseignants du primaire et du moyen en activité et ce, aussi bien en termes de qualification académique que professionnelle ;
- La multiplication de séminaires et d'opérations de formation sur des thèmes en relation directe avec la didactique de la discipline ;

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

Le réaménagement de l'organisation et du fonctionnement de l'inspection générale, visant à singulariser la supervision, la coordination, le suivi, le contrôle et l'évaluation de l'ensemble des activités pédagogiques concernant la langue arabe.

- l'objectif stratégique étant de doter cette langue d'un traitement et d'un statut privilégiés ;
- La rénovation du coefficient de la langue arabe à l'examen du brevet de l'enseignement moyen (BEM) qui est passé de quatre (4) à cinq (5) ;
- L'augmentation des volumes horaires consacrés à son enseignement.

### 2.2.La langue tamazight

Au même titre que la langue arabe, l'introduction de la langue tamazight dans le système éducatif devait permettre aux élèves la maîtrise de cette langue en tant que *langue nationale*, et aussi la connaissance du patrimoine culturel amazigh. Dans le cadre de sa promotion, du développement de son enseignement dans ses variantes régionales et la mise en place de la deuxième année de la réforme, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a fait paraître une circulaire contenant des directives sur la mise en place des moyens d'organisation, humains, matériels didactiques et pédagogiques pour concrétiser l'enseignement de la langue tamazight, notamment dans les wilayas où elle est dispensée. Dès la rentrée scolaire 1995-1996, son enseignement en tant que matière optionnelle a débuté en 9<sup>ème</sup> année fondamentale, et en 3<sup>ème</sup> année secondaire. En 2005-2006, il a été étendu à toutes les années des cycles moyen et secondaire ; c'est-à-dire sept (07) niveaux d'enseignement sur les douze (12) que compte le système éducatif. A la rentrée 2008-2009, l'enseignement de tamazight est dispensé dans 12 wilayas (*Alger, Batna, Béjaia, Biskra, Bouira, Boumerdes, Ghardaia, Khenchela, O.E.Bouaghi, Sétif, Tamanrasset et Tizi-ouzou*).



**Figure 1:** Premiers manuels de langue tamazight de la rentrée scolaire 1995-1996

Pour appuyer notre propos, nous présentons ces données statistiques officielles, citées par le MEN pour le compte du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) :

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

Le nombre d'établissements concernés par l'enseignement de la langue tamazight au niveau de ces wilayas est passé à :

- 768 écoles primaires (au lieu de 505 en 2007)
- 282 collèges (au lieu de 221 en 2007) ;
- 64 lycées. Soit un total de 1114 établissements scolaires au lieu de 790 en 2007.

La mise en place de la réforme du système éducatif était une occasion pour commencer certaines mesures ayant pour objectif, l'amélioration des conditions d'enseignement de la langue tamazight.

### **-Sur le plan juridique**

L'officialisation de l'enseignement de la langue tamazight dans le système éducatif est acquise. L'ordonnance n°03-09 du 13 août 2003 modifie l'ordonnance n°76.35 du 16 avril 1975 et stipule que « *l'enseignement de tamazight, langue nationale, est introduit dans les activités d'éveil et / ou en tant que discipline dans le système éducatif ; l'état doit œuvrer pour développer cet enseignement dans ses variétés linguistiques en usage sur le territoire* » (Benbouzid, 2009, p. 58).

### **-Sur le plan pédagogique**

1. Dès la rentrée scolaire 2005-2006, l'enseignement de la langue tamazight se fait à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire, à raison de trois (03) heures par semaine, à tous les niveaux. Cela signifie que son enseignement couvre neuf (09) années du cursus scolaire.
2. L'introduction de l'épreuve de tamazight dans les examens du brevet (BEM) et du baccalauréat (Bac) ;
3. La mise en place, au sein de la Commission Nationale des Programmes (CNP), d'un Groupe Spécialisé de Discipline (GSD), chargé de la conception et de l'élaboration des programmes d'enseignement et des manuels scolaires propres à cette discipline.

### **-Sur le plan de l'encadrement**

1. Une filière pour la formation des enseignants de tamazight a été ouverte à *l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres*, de Ben Aknoun, depuis octobre 2003.
2. La régularisation de la situation administrative du personnel enseignant et inspecteurs de tamazight en exercice, en prévoyant des mesures pour leur intégration dans les différents corps d'enseignement et d'inspection.

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

3. La constitution rapide d'un corps d'inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen (IEEF) et d'inspecteurs de l'éducation et de la formation, en prévoyant pendant une période de trois (03) ans, la réduction des années d'ancienneté requises pour l'accès au poste d'inspecteur, de dix (10) à cinq (05) ans.
4. L'adaptation de la réglementation à la nouvelle politique de formation initiale des enseignants.

### 2.1. La langue française, étrangère ou seconde ?

L'interdépendance actuelle, scientifique, économique et politique et la tendance à la mondialisation veulent une introduction précoce de l'enseignement des langues secondes dans les cursus scolaires, ainsi que la maîtrise d'au moins une langue étrangère par tous les citoyens au terme de leur scolarité.

Les mesures prises par le conseil des ministres le 30 avril 2002, visent à développer et renforcer l'enseignement des langues étrangères et permettent d'avancer l'introduction de l'enseignement du français comme première langue étrangère, il serait enseigné dès la deuxième année du primaire, au lieu de la quatrième, comme c'était le cas dans l'enseignement fondamental. Cette introduction précoce de l'enseignement du français a connu deux phases :

#### 2.1.1. La première phase

L'année scolaire 2004-2005 a connu l'introduction de l'enseignement du français dès la 2<sup>ème</sup> année du primaire ; et a nécessité une refonte totale des programmes d'enseignement de cette discipline, une réorganisation de ses contenus et leur distribution sur l'ensemble du cursus des élèves, et par conséquent une nouvelle organisation pédagogique (*volume horaire*) pour les écoles primaires. L'objectif de ce changement visait essentiellement une maîtrise suffisamment élevée de la langue pour l'utiliser comme :

- Outil de communication dans des situations élaborées et complexes afin d'accéder directement à la pensée et aux connaissances universelles ;
- Outil d'acquisition des connaissances et des compétences qui se rapportent à certaines disciplines et spécialités de l'enseignement supérieur.

Cette nouvelle mesure a eu comme incidence directe un besoin et une forte demande d'enseignants de français à tous les niveaux. En effet, les institutions chargées de la formation des enseignants (Universités, ENS...etc.) ne parviennent pas à couvrir l'effectif nécessaire pour trouver la solution au déficit, en plus de l'inégalité de la répartition des

## **Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie**

---

effectifs sur les différentes zones du territoire national : le Nord, les Hauts-plateaux et le Sud, etc. La situation se complique davantage avec les perturbations engendrées par l'apprentissage d'une deuxième langue, les élèves n'ayant pas encore maîtrisé la langue arabe. C'est ainsi que l'enseignement du français a été repoussé à la 3<sup>ème</sup> année primaire.

### **2.1.2. La deuxième phase**

La décision de différer l'enseignement du français à la 3<sup>ème</sup> A.P. a vu le jour à la rentrée scolaire 2006-2007. Les différents niveaux de l'enseignement primaire et moyen ont connu une redistribution des contenus, et les profils de sortie de l'élève (primaire et moyen) ont été revus.

Par ailleurs, deux obstacles majeurs se sont opposés au développement du français dans le système éducatif algérien, (Ibid., p. 86) Benbouzid explique que :

1. Un nombre important de divisions pédagogiques situées dans des régions isolées des hauts plateaux et du sud, n'a pas bénéficié d'un enseignement régulier de français ;
2. La qualité des enseignants de français ne remplit pas les critères en vigueur de recrutement : 6 % seulement de ceux qui exercent au primaire ont le profil requis, soit le niveau de la licence.

### **2.2. La langue anglaise, étrangère ou seconde ?**

La langue anglaise a connu un net avancement ces dernières années depuis la mondialisation économique, et l'ouverture sur le monde. L'anglais étant la langue la plus utilisée et la plus répandue dans le monde. Au même titre que la langue française, elle aussi, après cette refonte pédagogique du système éducatif s'est introduite dans l'enseignement comme deuxième langue étrangère dès la 1<sup>ère</sup> année du moyen, au lieu de la 8<sup>ème</sup> année comme c'était le cas dans l'enseignement fondamental. Celle-ci répond aux objectifs suivants :

- Doter les élèves d'une deuxième langue étrangère de grande diffusion ;
- Faciliter l'accès à l'enseignement et à la documentation scientifique et technique publiée dans cette langue, notamment celles liées à l'informatique ;
- Permettre enfin aux élèves qui le souhaitent ; de poursuivre des études supérieures ou des formations dans cette langue.
- En avançant l'introduction de son enseignement en 1<sup>ère</sup> AM, les élèves bénéficient de deux (02 années supplémentaires d'apprentissage dans leur cursus scolaire

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

Une restructuration et une réorganisation globale de l'enseignement obligatoire-primaire et moyen- ont été faites suite à la réforme de 2003-2004, le contenu de ce chapitre sera :

- Les cursus scolaires des apprenants s'organisent en cycles, paliers et années d'apprentissage afin de permettre aux enseignants ainsi qu'aux parents d'élèves de mieux suivre leur scolarité ;
- Une reformulation des compétences à visées transversales et disciplinaires durant les cursus échelonnés sur toute l'année scolaire.

### 3. Système éducatif algérien après la réforme

Rappelons qu'après une année de son élection au pouvoir, le président algérien A. Bouteflika a tenu ses engagements de réformer tous les systèmes : judiciaire, étatique et éducatif, suite à une politique de refonte induite par une forte demande sociale et institutionnelle. Par conséquent, une commission de réforme a été installée afin d'évaluer le système éducatif dans sa globalité, du préscolaire à l'université.

#### 3.1. Restructuration de l'enseignement obligatoire

##### 3.1.1. Enseignement primaire

C'est un enseignement obligatoire, qui dure cinq ans (de la 1<sup>ère</sup> année à la 5<sup>ème</sup> année primaire). À partir de l'année scolaire 2006-2007, l'enseignement du *français* est introduit dès la *troisième* année primaire à raison de *cinq* heures hebdomadaires, et ce jusqu'au collège. Ce qui fait qu'au primaire l'élève aura fait trois années d'enseignement de la langue française dont les objectifs sont définis en termes de compétences (l'approche par compétence (APC) :

*« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »*

(Programme de français de la 5<sup>ème</sup> AP, p. 3)

La cinquième année primaire, année terminale du cycle primaire, constitue un passage important vers le cycle moyen, c'est la raison pour laquelle la refonte des programmes accorde une importance capitale à l'écrit au vu d'une évaluation finale (**la cinquième**) :

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

« Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à produire un court texte. » (Ibid., p. 33)

Concernant la démarche pédagogique stipulée dans les programmes scolaires elle s'articule essentiellement sur *la découverte* :

La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 3<sup>e</sup>AP et 4<sup>e</sup>AP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est maintenue en 5<sup>e</sup>AP au vu de la motivation créée chez les jeunes apprenants.

(Ibid., p. 4).

Sur le plan didactique, on note la continuité des programmes de 3<sup>e</sup>me et 4<sup>e</sup>me AP, qui se consacrent à la consolidation des apprentissages de manière plus *explicite* :

Le programme de 5<sup>e</sup>AP a pour objectifs de consolider les apprentissages installés depuis la 1<sup>e</sup> année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production. (...) Pour la 4<sup>e</sup>AP et la 5<sup>e</sup>AP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

(Ibid., p. 5).

Dans une démarche d'intégration, les compétences terminales permettent l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (**OTI**) pour le cycle primaire :

« 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 » (Ibid., p. 6).

Pour atteindre cet OTI, la **pédagogie du projet** prend place afin d'intégrer tous les apprentissages que l'élève a acquis durant la résolution de diverses situations problèmes :

C'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amenée à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles qu'elles ne sont pas toutes efficaces (...).Le projet pédagogique n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. (Ibid., p. 6).

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

Nous pouvons ajouter à la lecture du programme officiel qu'un allègement concernant le volume horaire annuel a été décidé durant l'année scolaire 2008-2009, réparti comme suit :

**Tableau 1:** Volume horaire annuel de l'apprentissage du français en 5<sup>e</sup> A.P. (MEN : 2009-2010)

Niveau	Nombre de semaines / année Scolaire	Nombre de semaines / l'année pour l'application du programme	Nombre de semaines / évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
5 <sup>e</sup> AP	32 semaines	28 semaines	04 semaines	5h15 mn	45 mn	01

Le tableau suivant récapitule le changement qui s'est opéré au niveau des deux systèmes sur le plan structural :

**Tableau 2:** Réorganisation de l'enseignement du primaire après la réforme

<b>Ancien</b> système ( <i>Ecole fondamentale</i> )			<b>Nouveau</b> système ( <i>la réforme</i> )
<b>Primaire</b>	1 <sup>ère</sup> année fondamentale		1 <sup>ère</sup> année primaire
	2 <sup>ème</sup> année fondamentale		2 <sup>ème</sup> année primaire
	3 <sup>ème</sup> année fondamentale		3 <sup>ème</sup> année primaire <i>(1<sup>ère</sup> année de scolarisation en français)</i>
	4 <sup>ème</sup> année fondamentale <i>(1<sup>ère</sup> année de scolarisation en français)</i>		4 <sup>ème</sup> année primaire
	5 <sup>ème</sup> année fondamentale		5 <sup>ème</sup> année primaire <b>(Examen final)</b>
	6 <sup>ème</sup> année fondamentale <b>(Examen final)</b>		/

Une pédagogie de soutien et de remédiation prend position, et figure dans le volume horaire hebdomadaire du cycle primaire au cycle moyen.

### 3.1.2. Enseignement moyen

C'est la dernière phase de l'enseignement obligatoire, elle dure quatre années (de la 1<sup>ère</sup> année à la 4<sup>ème</sup> année primaire), et se déroule dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CEM). L'enseignement des différentes matières est assuré par des *enseignants spécialisés* dans le domaine, par conséquent ces matières sont classées dans de grands « pôles » scientifiques, littéraires et artistiques. Cette phase démarre par une période de passage du primaire au moyen. En effet, la transition primaire – moyen constitue un changement radical pour l'élève par :

- l'organisation en disciplines
- la multiplicité des enseignants assurant diverses matières
- le changement de méthodes de travail

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

- l'introduction de la deuxième langue étrangère (*la langue anglaise*)

Par ailleurs, comme dans l'enseignement primaire, le cursus scolaire des études au moyen s'organise en *cycles, paliers et années d'apprentissage*, et est défini en termes de compétences (*l'approche par compétence (APC)*). Ceci dit, qu'au moyen, l'élève aura fait quatre années d'enseignement de langue française.

La quatrième année moyenne, est l'année terminale du cycle moyen, elle constitue un passage important vers le cycle secondaire, c'est la raison pour laquelle, le programme officiel consacre une importance capitale à l'écrit au vu d'une préparation à l'examen de fin de cycle : le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM).

Concernant la démarche pédagogique à suivre dans les programmes scolaires elle s'articule essentiellement par **la résolution de situations problèmes** à partir de textes littéraires ou d'un corpus de courts textes authentiques, une image ou autre pris dans les supports de lecture :

Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes. (...). C'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces.

(GMEP), juin 2009)

Sur le plan pédagogique, le programme s'inspire des travaux du **constructivisme** ou **socioconstructivisme** :

L'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. (Programme de français - Juin 2010)

(Programme de français de 3<sup>ème</sup> AM. - 2013, p.6)

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

Quant à l'apprentissage, l'approche retenue s'appuie sur l'*observation*, l'*analyse*, l'*interaction* et l'*évaluation*.

Cette approche fondée sur les principes du constructivisme, tend à favoriser l'activité et la réflexion de l'apprenant dans l'enseignement de la grammaire et des autres activités de langue. En effet, les instructions officielles (programme et document d'accompagnement) de 4<sup>e</sup> AM préconisent une démarche *inductive*:

« (...), conformément à l'esprit qui anime toutes les pratiques concernant les apprentissages linguistiques, les activités de grammaire obéissent à une démarche inductive ». (MEN, 2013d, p. 41)

Et la même démarche ou méthode est préconisée pour les autres niveaux (2<sup>e</sup> AM, et 3<sup>e</sup>AM), mais sous une autre appellation : *démarche active de découverte* (désormais DAD), et communément appelée conceptualisation grammaticale, chez les didacticiens :

En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la découverte et l'analyse car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification (...). Le cheminement d'apprentissage comprend : Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation.

(Programme de français de 3<sup>ème</sup> AM, 2013, p. 10).

L'Approche Par les Compétences (*APC*) est la théorie à suivre, recommandée par le programme officiel. On retiendra :

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur les actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir

(Référence Général des Programmes (RGP), p.8)

Dans une démarche d'intégration, les compétences **terminales** permettent d'atteindre la compétence **globale** pour le cycle moyen, comme l'OTI pour le cycle primaire :

Est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J. M., De Ketèle et repris par X., Roegiers. CNP commission des prog / (GMEP, juin 2009).

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

La pédagogie du projet est le cadre intégrateur susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser diverses ressources afin de motiver les apprenants, surtout en difficulté. Sa réalisation permet une corrélation entre apprenants pairs et entre enseignant / enseigné, d'où une meilleure socialisation des élèves en classe de FLE :

Le projet permet la maîtrise de compétences définies dans le programme. (...). La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes. (...). En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique (...). En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe. La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication : entre enseignant/ élèves, et élèves/élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.

(Programme de la langue française 3<sup>ème</sup> AM, pp.5- 6).

Ajoutons à la lecture du programme officiel, que le volume horaire annuel a été réparti comme suit durant l'année scolaire 2008- 2009 :

**Tableau 3:** Volume horaire annuel de l'apprentissage du français en cycle moyen (MEN : 2009-2010)

Niveau	Nombre de semaines / année scolaire	Nombre de semaines / l'année pour l'application du programme	Nombre de semaines / évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
1 <sup>e</sup> - 2 <sup>e</sup> - 4 <sup>e</sup> AM	360 semaines	140 semaines	28 semaines	5 h	1h30	1

Le changement qui s'est opéré au niveau des deux systèmes sur le plan structural, se résume dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 4:** Réorganisation de l'enseignement du moyen après la réforme

<b>Ancien</b> système ( <i>Ecole fondamentale</i> )			<b>Nouveau</b> système ( <i>la réforme</i> )
<b>Moyen</b>	7 <sup>ème</sup> année fondamentale		1 <sup>ère</sup> année primaire
	8 <sup>ème</sup> année fondamentale		2 <sup>ème</sup> année primaire
	9 <sup>ème</sup> année fondamentale ( <b>BEF</b> ) ( <b>Examen final</b> )		3 <sup>ème</sup> année primaire
	/		4 <sup>ème</sup> année moyenne ( <b>BEM</b> ) ( <b>Examen final</b> )

# Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

## 3.2. Cycle d'enseignement

Le concept de cycle a été introduit pour la première fois par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, signifiant une durée pendant laquelle l'enseignant installera des compétences et atteindra des objectifs de façon graduelle :

« *La scolarité est organisée par cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation* » L. Arénilla, Gossot, B., et al. (2004, p. 70, 71)

L'organisation de la scolarité en cycles a pour but d'éviter les redoublements et l'échec scolaire, en détachant la pratique pédagogique de la notion de programme annuel et en l'adaptant au rythme des élèves<sup>8</sup>. Un ensemble de compétences est défini pour chaque cycle d'enseignement. Par ailleurs, le système scolaire algérien comporte *quatre* cycles d'enseignement à savoir, *le préparatoire, le primaire, le moyen et le secondaire*.

## 3.3. Palier d'apprentissage

Le palier d'apprentissage dans un cycle est une période au cours de laquelle les apprenants acquièrent un ensemble de compétences *disciplinaires globales et terminales transversales*, sanctionnée par des évaluations. Cet apprentissage leur permet d'accéder à d'autres paliers. La durée d'un palier est déterminée par les compétences à acquérir. Le tableau ci-dessous schématise la structure d'un cursus scolaire en cycles et en paliers :

**Tableau 5:** Structure d'un cursus selon la CNP. (Mars 2009, p. 12)

Cycles	Préparatoire	Primaire	Moyen	Secondaire
<i>Durée</i>	<i>01 année</i>	<i>05 années</i>	<i>04 années</i>	<i>03 années</i>
<b>Paliers</b>	<b>1</b>	<b>2 + 2 + 1</b>	<b>1 + 2 + 1</b>	<b>1 + 2</b>

- *Le cycle primaire* ; ce palier constitue la phase d'enseignement capitale dans la scolarité de l'élève. En effet, *trois paliers* successifs permettent la réussite ou l'échec à l'école. Le premier palier constitue une période d'éveil et d'initiation permettant la construction des premières compétences, à savoir : « *lire, écrire, compter* ».

<sup>8</sup> Idem, p.71

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

Le deuxième palier est conçu pour l'approfondissement des apprentissages **fondamentaux** et l'initiation à la langue tamazight en 4<sup>ème</sup> AP., ainsi que l'initiation à la première langue étrangère en 3<sup>ème</sup> AP.

La maîtrise des langages fondamentaux et la vérification de l'acquisition des valeurs, des compétences disciplinaires et transversales par l'enseignement primaire sera assuré dans le troisième palier. L'évaluation des trois paliers permet la mise en place de la remédiation à temps et l'évitement du redoublement. Voici les cinq années de l'enseignement primaire, réunies selon les trois paliers dans ce mini tableau :

**Tableau 6:** Paliers d'apprentissage au primaire selon la CNP (Mars 2009, p. 13)

1 <sup>er</sup> palier (02ans)	2 <sup>ème</sup> palier (02ans)	3 <sup>ème</sup> palier (01an)
1 <sup>ère</sup> AP - 2 <sup>ème</sup> AP	3 <sup>ème</sup> AP - 4 <sup>ème</sup> AP	5 <sup>ème</sup> AP
<i>Eveil et initiation</i>	<i>Approfondissement des apprentissages fondamentaux</i>	<i>Maîtrise des langages fondamentaux.</i>

**-le cycle moyen**, ses quatre années de l'enseignement moyen sont réparties selon des cycles caractérisés par des objectifs bien définis :

- Durant le premier palier (d'homogénéisation, adaptation et découverte), est celui l'introduction d'une deuxième langue étrangère à savoir : *la langue anglaise*. En outre, l'adaptation du collégien à un enseignement à caractère plus disciplinaire.
- Le second palier ou palier de renforcement et d'approfondissement est consacré au renforcement des compétences et à l'évaluation du niveau culturel, scientifique et technologique.
- Le dernier palier ou celui d'approfondissement et d'orientation se déroule en quatrième année. La dernière année de l'enseignement obligatoire est sanctionnée par le *Brevet de l'Enseignement Moyen (BEM)*. Elle sera consacrée à la préparation et l'orientation de l'élève vers les filières du cycle secondaire (*post-obligatoire*) ou vers la vie active et professionnelle.

# Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

**Tableau 7:** Paliers d'apprentissage au moyen selon la CNP (Mars 2009, p. 15)

1 <sup>er</sup> palier (01an)	2 <sup>ème</sup> palier (02ans)	3 <sup>ème</sup> palier (01an)
1 <sup>ère</sup> AM	2 <sup>ème</sup> AM - 3 <sup>ème</sup> AM	4 <sup>ème</sup> AM
Homogénéisation, adaptation et découverte	Renforcement et approfondissement	Approfondissement et orientation

## 4. Pédagogie du français

### 4.1. Outils pédagogiques proposés aux enseignants

Le cycle d'enseignement moyen est illustré par un *référentiel général* et un *guide méthodologique* proposés aux enseignants afin d'expliquer l'action pédagogique et les différents objectifs spécifiques de l'enseignement du français dans le cycle moyen, ainsi que les compétences disciplinaires à installer et à inculquer aux élèves par cycle, palier et année.

#### 4.1.1. Référentiel général

C'est un document d'orientation qui met en place le cadrage des notions et concepts du curriculum et réunit toutes les disciplines du programme et leur unification. Ses concepts réalisent les finalités du système (2009, p.6) : « (...) traduit les grands axes de la politique éducative et les principes qui les guident ; il précise les fondements des programmes dans le cadre de la réforme, par référence à la Nation et à la politique éducative, et définit le cadre de leur prise en charge. »<sup>9</sup>

#### 4.1.2. Guide méthodologique

C'est un prolongement du référentiel général à caractère technique pour les *Groupes Spécialisés de Disciplines* (dorénavant *GSD*). Il précise les caractères généraux des programmes, et autorise la suppression et la modification du contenu des anciens programmes : « Il précise les dispositions du référentiel général et les rend opératoires pour la réécriture des programmes (...) dans le sens de ces orientations constitue l'objectif de la réécriture, soit : au plan axiologique, aux plans méthodologique, pédagogique, et au plan épistémologique »<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Commission nationale des programmes : Guide méthodologique d'élaboration des programmes adapté à la loi d'orientation de l'éducation du 23 janvier 2008.

<sup>10</sup> Idem

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

### 4.1.3. Programme d'enseignement

Ce mot d'origine grecque signifiant « *écrit à l'avance* » est une construction logique qui énonce toutes les *compétences terminales* par année, les *compétences disciplinaires*, précise les *objectifs d'apprentissage*, fournit une liste ordonnées de tâches et d'instructions à suivre et propose même les critères d'évaluation. Toute construction ou élaboration du programme s'appuie sur le respect des éléments suivants : « *Globalité, cohérence, faisabilité, lisibilité et la pertinence* ». J-P. Cuq <sup>11</sup>(2003, p. 203) précise que les programmes officiels en FLE comme en FLS :

se limiteront de moins en moins souvent à un énoncé de contenus et à une disposition bâtie sur le modèle «horaires-programmes-instructions». Certains systèmes éducatifs en confient l'élaboration et le suivi à un conseil ou comité spécialisé. L'image qu'on se fait d'un programme est la résultante de trois sources d'informations : le système de formation, avec sa certification éventuelle, et en particulier l'examen final ; le manuel ou la méthode ; les textes réglementaires ou instructions officielles que commentent et font appliquer les corps d'inspection et d'appui pédagogique. (CNP, 2009, p. 8)

Entre autre, la construction du programme implique également l'imprégnation des missions de l'école et l'organisation du cursus scolaire.

### 4.1.4. Livre scolaire

Avant d'évoquer les innovations majeures dans l'élaboration des manuels scolaires algériens, il nous semble nécessaire de connaître la genèse du premier *Manuel* destiné aux élèves et aux maîtres « *La Porte ou être des langues* ».

Arénilla, L. Gossot, B, et al. (Ibid., p. 193) relatant l'histoire du premier *Manuel* apparu en 1633 par Comenius (1592-1670) à visée pédagogique, religieuse et philosophique. Il ouvrait effectivement une « *porte* » pédagogique basée sur l'enseignement en langue maternelle. Dans *Le Monde sensible en images* (Orbis pictus sensuali), Comenius a introduit une nouveauté à l'époque : celle de l'image réaliste, et a inventé d'une manière ou d'une autre, le manuel scolaire illustré. Historiquement parlant, pour A. Choppin, le manuel est donc un livre du maître ou plutôt un guide qui impose à l'enseignant un contenu scientifique, un système de valeurs et une méthode d'enseignement. Tous les régimes qui se sont succédés jusqu'à l'avènement de la Troisième République :

---

<sup>11</sup> Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

ont cherché à pratiquer, sans d'ailleurs toujours y parvenir, un strict contrôle des productions scolaires et à s'assurer qu'il en était bien fait usage dans les classes, soit en procédant à la diffusion de livres scolaires officiels (sous la Révolution et au début de la Monarchie de Juillet) ou, le plus souvent, en soumettant les ouvrages destinés à être introduits dans les établissements d'instruction à l'agrément préalable de commissions ministérielles, commissions dont le clientélisme a rapidement constitué le principe de moteur.<sup>12</sup> (p. 9)

Durant toute la période du régime de Vichy, les enseignants étaient exclus du choix du manuel scolaire : « *le choix de ces ouvrages ne saurait être abandonné sans direction à la volonté des instituteurs publics, qui le plus souvent, n'ont ni le temps, ni les ressources nécessaires pour se décider en connaissance de cause* »<sup>13</sup>. Mais, par l'arrêté du 16 juin 1880 pour l'enseignement primaire, dans une circulaire du 7 octobre 1880, J. Ferry déclare qu'il est persuadé de l'implication des enseignants dans l'élaboration et le choix des manuels de classes :

Cet examen en commun des livres, des méthodes, des appareils d'enseignement, deviendra un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique de nos maîtres (...) pour les accoutumer surtout à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction pratique des réformes dont leur enseignement est susceptible .

Dans le système éducatif algérien, le Ministère de l'Education Nationale est l'institution officielle qui autorise l'édition des manuels scolaires. Selon le programme officiel et depuis la réforme des programmes scolaires, trois changements ont été mis en pratique dans la méthodologie d'élaboration des livres scolaires :

- ✓ la mise en place d'un cahier de charges ;
- ✓ l'évaluation préalable des projets ;
- ✓ l'homologation des titres à produire.

Une nouvelle génération de manuels scolaires a vu le jour, à partir du cahier des charges produit à l'attention du Groupe *Spécialisé de Discipline (GSD)*, et avec la contribution de l'*Office National des Publications Scolaires (ONPS)*. Ce manuel a fait l'objet d'une évaluation au niveau de la *CNP* <sup>14</sup>(*Commission nationale des programmes*) pour

---

<sup>12</sup> Les chemins de la liberté in "Les Cahiers pédagogiques n° 369, Décembre 1998"

<sup>13</sup> Ibidem

<sup>14</sup> Le CNP a été créé par décret exécutif n° 15-307 du 6 décembre 2015, placé auprès du ministère, le CNP est une instance indépendante qui fixe les attributions et grandes orientations des programmes des différentes disciplines scolaires : méthodes, horaires et moyens d'enseignement. Il est composé de 22 membres et présidé actuellement par ChérifaGhetas.

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

vérifier sa conformité avec les exigences des programmes d'enseignement ; et pour apporter des réajustements si nécessaire avant son approbation. Il sera émargé par le *Ministre de l'Education Nationale (MEN)* qui le soumettra à l'observation et à l'examen de l'UNESCO.

L'évaluation des manuels s'effectue en prenant en charge les aspects pédagogiques, scientifiques, socioculturels, publicitaires et matériels. En plus des critères d'évaluation cités ci-dessus, deux autres conditions essentielles ont été prises avec l'élaboration de cette nouvelle génération de manuel :

- la disponibilité des manuels à la disposition des élèves en début d'année scolaire ;
- l'accessibilité du prix et la gratuité auprès des apprenants démunis et des enfants de travailleurs du secteur de l'éducation. 3 870 350 élèves nécessiteux et enfants de travailleurs du secteur ont bénéficié de la gratuité de tous les manuels de toutes les disciplines en 2008- 2009.

Le système éducatif algérien préconise l'utilisation d'un seul manuel et le même manuel pour tous les apprenants d'un même niveau. Sa fonction principale est le développement des capacités de l'élève dans le but d'installer et de développer les compétences. La fonction de consolidation et d'évaluation des acquis est généralement conduite par des exercices qui visent non seulement leur renforcement, mais également à s'assurer de leur maîtrise pour les emmagasiner à long terme.

En effet, l'enseignant n'est pas obligé de suivre intégralement ce qui se trouve dans les manuels scolaires qui lui sont destinés ainsi qu'aux élèves. Il peut introduire des changements dans la méthode d'enseignement et retracer son itinéraire méthodologique en fonction des objectifs qu'il s'est fixés et du public auquel il s'adresse. Il peut même faire appel à d'autres supports. Toutefois, il doit s'assurer de l'adéquation du nouveau support, sa méthode et ses objectifs avec le programme. Un siècle plus tôt J. Ferry avait écrit une note de service<sup>15</sup> aux instituteurs, cité par A. Choppin<sup>16</sup> : « *le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre* » (circulaire du 17 novembre 1883). L'enseignant a également toute la possibilité d'en faire un support capital de première nécessité ou de n'y recourir

---

<sup>15</sup> Note de service n° 86-133 du 14 mars 1986 citée par A. Choppin dans le « *Dossier du bon usage des manuels* », un outil polyphonique paru dans « *Cahiers pédagogiques N°369, décembre 1998* ».

<sup>16</sup> A. Choppin est un chercheur à l'INRP, le plus éminent spécialiste de l'histoire des manuels en France auteur de : *Les manuels scolaires ; histoire et actualité*, Hachette-éducation, 1992. Actuellement, il est membre fondateur de l'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs.

ARTEM : International Association for Research on Textbooks and Educational Media

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

qu'occasionnellement et cela dépendra des besoins et objectifs fixés relatifs aux savoirs à enseigner. En plus de son usage en classe, d'autres critères sont mis en œuvre dans l'évaluation du manuel du côté de *l'élève et de l'enseignant* :

Généralement, un manuel est considéré bon pour l'élève lorsqu'il présente un attrait non seulement au niveau de la présentation mais également au niveau des contenus : *accessibilité, lisibilité, niveau de langue adéquat, présentation appropriée avec ses intérêts et son âge...* Se sont là les éléments d'un bon manuel répondant aux besoins des élèves. En plus, si l'élève peut lire et comprendre le contenu du livre, sans l'aide d'autrui, c'est que c'est un bon manuel.

### 4.1.4.1. Fonctions du livre scolaire

Le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions selon l'utilisateur, la discipline et le contexte dans lequel il est élaboré. Pour F-M. Gérard et X. Roegiers (1993, p. 84), les fonctions que doivent remplir les manuels scolaires dans le processus d'enseignement/apprentissage se subdivisent en *sept (07)* relatives à l'élève, et donc à l'apprentissage et *quatre (04)* autres dites « *fonctions de formation* », fonctions relatives à l'enseignant.

#### 4.1.4.1.1. Fonctions relatives à l'apprentissage

##### 4.1.4.1.1.1. La fonction de transmission de connaissances

C'est une fonction traditionnelle qui consiste à transmettre des connaissances (*concepts, règles, formules, terminologies, conventions*) à l'apprenant qui, par la suite, devient capable d'exercer un savoir-faire cognitif sur ces connaissances en les utilisant dans un contexte d'apprentissage scolaire. Cette fonction peut être attribuée automatiquement au manuel scolaire dans tout système pédagogique, quels que soient les objectifs qui lui sont assignés.

##### 4.1.4.1.1.2. La fonction de développement des capacités de compétences communicatives

Un manuel vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie, donc des compétences repérables et mesurables dans des conditions bien déterminées. Par exemple, la compétence en lecture ne s'acquiert que dans la répétition de la pratique de la lecture.

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

### 4.1.4.1.1.3. La fonction de consolidation de l'acquis

Cette fonction traditionnelle se rattache aux exercices et applications proposés par le manuel et prévus dans le but de consolider les acquis à réaliser par les apprenants. Il s'agit de les exercer dans différentes situations (réinvestissement des acquis).

### 4.1.4.1.1.4. La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages

Il s'agit de l'évaluation de l'acquis par des séquences-bilan, évaluation qui permettra de diagnostiquer les difficultés rencontrées dans l'apprentissage. La pratique de l'évaluation est intégrée aux apprentissages dans sa triple dimension : *diagnostique, formative et sommative*. En revanche, l'évaluation pratiquée dans le cadre d'un manuel devrait surtout être de type formatif. L'évaluation devrait par exemple déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque élève en vue de le faire progresser, ou tout simplement de suivre sa progression en localisant précisément l'origine de ses difficultés à travers une analyse de ses erreurs.

De même, la fonction d'évaluation sera souvent présente de façon implicite dans le manuel, mais c'est son caractère explicite qui sera pris en compte.

### 4.1.4.1.2. Fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle

#### 4.1.4.1.2.1. La fonction d'aide à l'intégration de l'acquis

Elle est essentielle et devrait être un des premiers soucis de tout enseignant désireux de réussir son acte d'enseignement et d'apprentissage. L'inefficacité des apprentissages scolaires se manifeste souvent dans l'incapacité pour un apprenant à réinvestir ses connaissances ou acquis scolaires dans une situation peu différente du contexte scolaire ou extrascolaire, et de les intégrer dans un double processus :

- ✓ Intégration disciplinaire : combinaison et mobilisation des différents acquis au sein d'une même discipline ;
- ✓ Intégration interdisciplinaire : combinaison des capacités et compétences acquises à travers diverses disciplines.

#### 4.1.4.1.2.2. La fonction de référence

Elle consiste à mettre en place une banque de données dans laquelle sont emmagasinées toutes les informations auxquelles l'élève serait appelé à se référer. Cette fonction est très importante dans la mesure où le manuel est l'unique source d'information

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

écrite. Par contre, elle reste essentielle, mais peut occuper un statut différent, tant l'information est envahissante. Pour Roegiers (2003, p. 91), « *le manuel scolaire peut n'être qu'un ouvrage de référence, parmi d'autres et perdre sa position de livre unique. (...) l'avenir du manuel scolaire réside plus que vraisemblablement dans la conception de tels ouvrages qui rendraient l'élève maître de son apprentissage et confieraient à l'enseignant un rôle de guide plutôt que de savant* ».

### 4.1.4.1.2.3. La fonction d'éducation sociale et culturelle

Cette fonction consiste à ajouter à la fonction précédente de référence une fonction d'éducation sociale et culturelle, englobant les valeurs morales et civiques dans le but de développer des comportements, et des habitudes spécifiques. Dans ce cas-là, cette fonction est visée de façon prioritaire. Cependant, elle peut être secondaire, selon les objectifs visés édictés par les programmes: lorsque l'enseignant aborde les mêmes aspects de façon occasionnelle que ce soit dans un manuel de lecture de primaire par exemple ou un autre manuel dans le secondaire, et ce afin de sensibiliser au lieu de développer des comportements. Elle joue surtout le rôle d'instrument au service d'un apprentissage citoyen. Pratiquement, cette fonction est visée de façon secondaire, car chaque manuel transmet un certain nombre de valeurs, inconsciemment, donc en relation directe avec les stéréotypes culturels.

Pour conclure cette partie réservée aux fonctions relatives à l'apprentissage, (Ibid., p. 94), montre quelles que soient la ou les fonctions visées par le manuel de l'élève, il peut développer tous les types d'objets d'apprentissage ou certains d'entre eux de façon préférentielle. En outre, le manuel possède toujours une fonction principale et une ou plusieurs fonctions secondaires, ce qui est illustré dans le tableau suivant par quelques exemples :

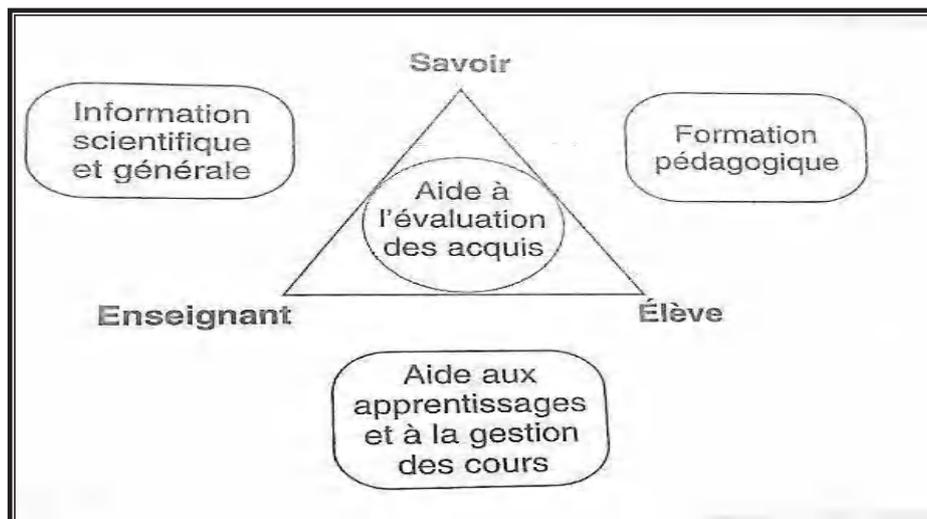
## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

**Tableau 8:** Exemples de fonctions dominantes dans les manuels scolaires. Extrait de Roegiers (2003).

Fonction principale	Fonctions secondaires	Type de manuel
A	B- C- G	Manuel de type traditionnel (c'est-à-dire composé essentiellement d'apports d'informations et d'exercices)
A	G	Manuel d'instruction civique (si l'accent est mis sur la transmission des connaissances)
B	A- D	Manuel programmé
B	G- C	Manuel d'alphabétisation (apprentissage de la langue maternelle)
B	C	Manuel d'apprentissage d'une langue étrangère
B	E	Manuel d'activité scientifiques (éveil à la démarche scientifique)
B	A- F -G	Manuel constitué de documents de base aux apprentissages (ex. documents historiques)
C	D	Livre d'exercice
D	C	Cahier de tests
E	A- B	Manuel proposant de façon régulière des situations d'intégration des différents acquis
E	C- D	Manuel de l'enseignant (si celui-ci est essentiellement constitué de propositions de situations d'intégration)
F	A	Lexique, grammaire, dictionnaire pour l'enseignement primaire, traité,...
G	B- E	Manuel de sciences sociales, manuel d'hygiène, manuel d'éducation civique (si l'accent est mis sur l'acquisition de savoir-être en société)
<b>Fonctions d'un manuel scolaire</b>		
A : transmission de connaissances - B : développement de capacités et compétences C : consolidation de l'acquis - D : évaluation de l'acquis - E : aide à l'intégration des acquis. F : référence - G : éducation sociale et culturelle		

### 4.1.4.1.2.3. Fonctions relatives à l'enseignant

Quant au document de l'enseignant, remplissant essentiellement des *fonctions de formation*, nous pouvons lui attribuer *quatre (04)* fonctions complémentaires qui peuvent être mises en évidence et s'organiser à partir du triangle didactique reliant *l'enseignant, l'élève et les savoirs* :



**Figure 2:** Fonctions de formation relatives à l'enseignant.

#### 4.1.4.1.2.4. La fonction d'information scientifique et générale

Cette fonction permet à l'enseignant de mieux maîtriser le savoir, car il ne peut pas tout connaître. Cependant il peut être amené à donner des informations, à gérer ou évaluer une recherche d'information générale ou scientifique. Le manuel demeure donc pour l'enseignant un appui parmi d'autres, un support à partir duquel il effectuera ses recherches.

#### 4.1.4.1.2.5. La fonction de formation pédagogique liée à la discipline

Le manuel peut remplir le rôle de formation continue en apportant à l'enseignant une série de pistes de travail, lui permettant d'améliorer ou de renouveler même sa pratique pédagogique en fonction de l'évolution permanente de la didactique des disciplines. Le manuel de l'élève a également la possibilité de recycler l'enseignant en transmettant au mieux le savoir aux besoins des élèves, par le type d'indications fournies, les diverses activités, sans oublier les formes et modalités d'évaluation qu'il propose.

#### 4.1.4.1.2.6. La fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours

Elle fournit le matériel nécessaire pour le bon déroulement du cours et la gestion quotidienne de la relation *enseignant-apprenant* et du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi que tous les outils didactiques dont l'enseignant a besoin.

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

### 4.1.4.1.2.7. La fonction d'aide à l'évaluation des acquis

Le manuel scolaire comporte des outils d'évaluation qui peuvent être proposés essentiellement dans le livre de l'apprenant mais aussi dans celui de l'enseignant. Ces outils donnent à l'apprenant les moyens et l'occasion de s'auto-évaluer en analysant par exemple ses erreurs et en proposant des pistes de remédiation en fonction de celles-ci.

#### 4.1.4.1. Supports pédagogiques

En plus, du manuel scolaire, comme support pédagogique de première catégorie, l'enseignement / apprentissage du FLE s'appuie sur d'autres supports tels que : *les documents d'accompagnement* pour l'enseignant et *le cahier d'exercices* ou *d'activités* pour l'apprenant. Depuis longtemps, les supports ont été constitué généralement : « *de méthodes sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire et enfin des exercices.* » cité par J-P. Cuq, (2003, p. 229).

En didactique, J-P. Cuq et I. Gruca, (2005, p. 460)<sup>17</sup> relatent l'évolution des supports technologiques en définissant la notion de support :

(...) l'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation de supports technologiques, qui sont des instruments au service de la procédure de compression. De la tablette de cire et du calame aux ordinateurs en passant par le tableau noir et le livre

Actuellement, les programmes scolaires sont accompagnés de documents destinés à l'élève, à son enseignant et même à d'autres partenaires (*parent d'élève, société civile...*).

#### 4.1.4.2. Documents destinés à l'élève

Le manuel reste sans doute l'outil indispensable le plus répandu pour la plupart des disciplines à enseigner et à caractère scolaire. C'est la raison pour laquelle, les éditeurs, les iconographes et les concepteurs de manuels fournissent beaucoup d'efforts dans le but de lui garantir une présentation attrayante, hautement pédagogique, en prenant en considération l'âge, les intérêts et besoins réels ou supposés de l'élève. D'autres supports sont utilisés surtout à l'école primaire pour compléter et renforcer le contenu du manuel, il s'agit du *cahier* ou *d'exercice* *d'activité*. C'est dans ce contexte de rôle auxiliaire dans les

---

<sup>17</sup> Le cours de didactique du français de langue étrangère et seconde,

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

apprentissages, qu'il nous semble nécessaire de respecter certains détails avant la conception et l'élaboration de n'importe quel manuel :

*(Forme et couleur du document, illustrations choisies, type de papier utilisé, typographie suivie, thèmes et contenus abordés...).*

### 4.1.4.3. Documents destinés à l'enseignant

Pour l'enseignant, un nouveau dispositif d'accompagnement est mis à sa disposition qui consiste en l'élaboration de nouveaux documents pédagogiques spécifiques afin de l'accompagner dans ses pratiques pédagogiques dont l'objectif est de faciliter l'adaptation des contenus des nouveaux programmes et de l'approche ou méthodologie qu'il préconise

Voici un tableau synoptique, extrait du guide méthodologique d'élaboration des programmes, qui récapitule la répartition des documents liés aux programmes :

**Tableau 9:** Documents officiels de l'enseignement obligatoire post-réforme.

Nature du document	Cycle primaire	Cycle moyen
Document programme	<b>Un</b> seul document pour toutes les disciplines.	<b>Un</b> document par champ disciplinaire englobant toutes les années du cycle.
Document d'accompagnement	<b>Un</b> seul document pour toutes les disciplines avec un volet <b>pédagogique</b> et un volet <b>didactique</b> .	<b>Un</b> document par champ disciplinaire englobant toutes les années du cycle avec un volet <b>pédagogique</b> et un volet <b>didactique</b> .
Proposition pour le manuel	<b>Un</b> manuel / année pour la langue française + un <b>cahier d'activité</b> .	<b>Un</b> manuel / année pour la langue française + un <b>cahier d'activité</b>
Autres moyens didactiques	<b>Guide</b> du maître Enregistrement de chants, de poésie, musique, CD, DVD et logiciels d'accompagnement.	<b>Guide</b> du professeur Enregistrement de chants, de poésie, musique, CD, DVD et logiciels d'accompagnement.

Ainsi, suite à ces définitions, nous avons pu voir ce que réalisent des acteurs politiques et didactiques concernant l'organisation et la refonte des programmes en application, à savoir : l'introduction précoce de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le changement de volume horaire, le matériel didactique (manuels, supports, guides, cahier d'activité et méthodes) ainsi que la documentation officielle (Référentiel, programmes et instructions officielles); considérés comme nécessaires pour la réussite de l'approche par compétences. Cette nouvelle pratique se retrouve dans la classe de FLE qui, au final, par le biais du nouveau manuel scolaire, unique document pédagogique de référence et le seul édité

## Chapitre 1 : Statut linguistique et scolaire du français en Algérie

---

par le ministère de l'éducation nationale (MEN), permet aux enseignants de revoir leurs pratiques pédagogiques, de les remettre à jour, en fonction des objectifs et des finalités du nouveau programme ;

- élèves de mobiliser leurs ressources cognitives dans l'appropriation des apprentissages scolaires, et l'installation de diverses compétences.

Pour conclure cette partie réservée au statut des langues en Algérie, nous savons que notre société est plurilingue de par ses variétés langagières qui coexistent, et aussi par l'existence des langues étrangères. Malgré le caractère conflictuel de cette coexistence et le problème identitaire causé par l'histoire :

-*La langue arabe*, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord, et aussi langue officielle et nationale, demeure la langue d'enseignement dans toutes les disciplines, y compris celle des matières scientifiques dans le cycle secondaire, général et technologique. Jusqu'à l'heure, elle reste la langue la plus importante par rapport aux autres langues pratiquées dans le pays,

-*La langue tamazight*, libérée de sa marginalisation, a fini par être promue au statut de langue nationale et officielle.

-*La langue française* revêt officiellement le statut de langue étrangère en Algérie. Toutefois, sur le terrain, la situation linguistique révèle un autre statut et d'autres pratiques.

-*La langue anglaise*, deuxième langue étrangère en Algérie, et première langue étrangère dans beaucoup d'autres nations. Malgré son universalité et sa place de langue internationale, dans notre société elle occupe toujours la deuxième position après la langue française.

---

## Chapitre 2

L'enseignement/apprentissage  
du FLE-S, rôle des Formateurs,  
formation des Enseignants

---

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

Les différentes institutions officielles responsables de la formation pédagogique initiale et continue des enseignants seront citées et définies en premier lieu. En deuxième position, les nouveaux dispositifs mis en place par la tutelle dans le cadre de l'amélioration de l'encadrement pédagogiques ainsi que la qualification des enseignants et des tuteurs formateurs avant et après la réforme de 2003-2004.

Nous allons également proposer différentes postures enseignantes qui pourraient être mises en pratique quotidienne dans la classe et les différentes stratégies d'enseignement que l'enseignant utilise pour transmettre les différents apprentissages

### 1.Qu'est-ce qu'enseigner ?

Enseigner et former, deux termes que l'on confond souvent, sur le terrain, mais épistémologiquement chacun d'eux couvre un domaine scientifique particulier. En effet, enseigner désigne une éducation intentionnelle dans un établissement scolaire avec une méthode explicite et un ou des buts fixés avant même d'entamer cet acte. Au sens large, l'acte d'enseigner est un processus d'organisation de situations d'apprentissage.

La mission capitale de la profession d'enseignant est toujours la même depuis très longtemps : *guider, éduquer, et socialiser*. Toutefois, les conditions d'exercice se sont profondément modifiées au cours de ces dernières années, rendant le métier d'enseignant de plus en plus complexe (Maroy, 2006) et exigeant pour mener sa mission à bon escient, « *la pratique réflexive* »<sup>18</sup>, expression empruntée de Schön (1986) pour devenir un enseignant professionnel.

### 2.Critères pour devenir enseignant professionnel

Pour former un enseignant professionnel, le système éducatif algérien, a mis de nouveaux dispositifs et de nouvelles pratiques afin d'apporter une réforme des programmes permettant de bannir son dysfonctionnement. En effet, l'enseignant est toujours mis au premier plan, critiqué lorsque la réussite du système éducatif est mise en cause. Parmi les critiques récurrentes, celles qui ont trait au manque de qualification et de formation, (Altet, 1994, Lang 1999, Rayouet Van Zanten, 2004).

L'enseignement professionnel exige de nos jours aux enseignants stagiaires ou futurs enseignants le développement de compétences professionnelles (Perrenoud : 1994, Le Boterf : 2002) d'ordre cognitif et relationnel car désormais il lui sera demandé non

---

<sup>18</sup>Est la réflexion sur sa propre pratique enseignante,

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

seulement d'être qualifié mais aussi de travailler et de s'adapter à des situations-problèmes liées à l'enseignement- apprentissage dans la classe de langue.

Par ailleurs, P. Perrenoud (2001, en ligne) plaide dans le registre de la construction de savoirs et de compétences, pour que l'enseignant en soit un :

1. Organisateur d'une pédagogie constructiviste ;
2. Garant du sens des savoirs ;
3. Créateur de situations d'apprentissage ;
4. Gestionnaire de l'hétérogénéité ;
5. Régulateur des processus et des parcours de formation.

complète cette liste par deux concepts qui renvoient directement à des postures fondamentales : une *pratique réflexive* (notion déjà évoqué par Schön) et une *implication critique* (de l'enseignant dans le débat politique sur l'éducation afin d'améliorer le système éducatif). « *Professionnalisation* », « *parcours professionnalisant* », « *professionnalité* » que recouvrent ces notions ? Et quel est leur statut, dans l'Education ?

La professionnalisation est empruntée à la sociologie et utilisée récemment dans l'enseignement. Elle signifie, au sens nord-américain, une profession qui est reconnue officiellement par l'Etat et se caractérise par les principes suivants :

1. Avoir une qualification universitaire ou une équivalence scientifique ;
2. Suivre une formation continue et un perfectionnement de haut niveau ;
3. Acquérir une identité professionnelle permettant de construire et développer des compétences spécifiques ;
4. Etre autonome dans les décisions et actes à prendre ;
5. Etre responsable de son activité, notamment des moyens qu'il utilise ;
6. Etre évalué et critiqué par des pairs (un enseignant est évalué par d'autres enseignants) ;
7. Valoriser l'image sociale de l'enseignant.

Pour la formation professionnelle des enseignants de haut niveau, Ph. Perrenoud (idem, en ligne) propose dix critères :

1. Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations.
2. Un référentiel de compétences identifiant les savoirs et capacités requises.
3. Un plan de formation organisé autour des compétences.

## Chapitre 2 :L’enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

4. Un apprentissage par problèmes, une démarche clinique.
5. Une véritable articulation entre théorie et pratique.
6. Une organisation modulaire et différenciée.
7. Une évaluation formative fondée sur l’analyse du travail.
8. Des temps et des dispositifs d’intégration et de mobilisation des acquis.
9. Un partenariat négocié avec les professionnels.
10. Un découpage des savoirs favorable à leur mobilisation dans le travail

L’objectif principal de cette réforme est la rupture avec les modèles traditionnels qui étaient en référence et l’engagement vers le projet de la professionnalisation. Par ailleurs, l’enseignant est le principal acteur de la réussite pédagogique et c’est de lui que dépend l’avenir des futures générations, à ce propos, le Président Monsieur A. Bouteflika<sup>19</sup>, précise son rôle et sa mission le 13 mai 2000 :

Tout l’édifice que vous allez bâtir repose, on ne le soulignera jamais assez, sur l’enseignant, le maître ; il faut appeler les choses par leur nom. L’enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l’enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques.

En Algérie, tout comme dans les autres pays, un concours de recrutement est organisé par l’employeur et à l’issue d’une année de formation l’enseignant stagiaire sera titularisé. Toutefois, la réalité algérienne révèle qu’avant la refonte du programme, la formation et la qualification du personnel enseignant étaient extrêmement déséquilibrées, cela découle des niveaux d’études différents sur la base desquels les enseignants ont été recrutés et / ou mis en formation initiale et ceci a engendré par la suite une différence frappante dans leurs rendements et pratiques de classe, ainsi que dans leur qualification.

Dans ce contexte, nous pouvons réunir *six* grands parcours :

1. Avec un niveau du secondaire (*troisième année, n’est pas bachelier*), après la réussite du concours de recrutement et avoir suivi une formation spécifique d’une année au niveau d’un *institut technologique de l’éducation* (durée d’une année) pour orienter l’enseignant vers le cycle primaire.

---

<sup>19</sup>Extrait de l’allocution du président - palais des Nations à l’occasion de l’installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE)

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

2. Après l'obtention du baccalauréat inscription en première année à *l'Institut technologique de l'éducation* (durée de deux années) pour obtenir le diplôme de *Maitre d'enseignement fondamental : MEF*) l'orientant directement vers le cycle primaire.
3. Pour obtenir le diplôme de *Professeur d'enseignement fondamental (PEF)*, il s'agit du même cursus que le précédent (MEF), exigeant *deux années et demi* à l'ITE ou *trois années* à l'ENS.
4. Pour obtenir une *Licence académique d'enseignement* orientant vers le cycle primaire, moyen ou secondaire, il faut avoir une licence à *l'Ecole Normale Supérieure* d'une durée de *trois, quatre* ou *cinq* années.
5. Avec *trois* ou *quatre* années à l'université, nous pouvons obtenir une *Licence académique* dans le système classique ou LMD orientant vers la poursuite des études supérieures. Cette catégorie peut intégrer l'enseignement après la réussite au concours de recrutement et suivre une formation spécifique d'une année au niveau des établissements scolaires.
6. Avec un master à l'université (durée de *cinq* ou *sept* années, pour le magister classique), et la réussite au concours de recrutement, il y a une formation spécifique d'une année à suivre au niveau des établissements scolaires.

A l'intérieur de cette catégorie d'enseignants, on trouve des titulaires du baccalauréat, qui n'ont pas suivi de formation initiale à l'ITE, et des non bacheliers qui, n'ont jamais suivi de formation initiale à l'ITE.

Les lauréats de concours sont fonctionnaires stagiaires, et à l'issue d'une année de formation, ils seront confirmés dans leurs postes. Le tableau ci-dessous montre la qualification des enseignants qui se distinguent entre : *MEF, licencié, et mastérint*

## Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle de Formateurs, formation des Enseignants

**Tableau 10** : Qualification du personnel enseignant en 2010-2011

Institution chargée de la formation	Nombre d'années d'étude après le Bac	Qualification	Statut
ITE	3 <sup>ème</sup> AS	Brevet Supérieur de Capacité (diplôme professionnel niveau 3 <sup>è</sup> AS)	BSC
	Bac + CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique	CAP
	Bac Bac + 1	Baccalauréat	
	Bac + 2	Maitre d'Enseignement Fondamental	MEF
Université	Bac + 2.5	Diplôme de technicien supérieur : T.S.	PEF
ITE – ENS	Bac + 3	Professeur d'Enseignement Fondamental	
Université - ENS - ENSET	Bac + 3 Bac + 4 Bac + 5	Licence académique LMD Licence académique classique Licence académique d'Enseignement	Licence
Université	Bac + 5 Bac + 7	Master académique LMD Magistère académique classique	Master

La question qui se pose est la suivante : Est-ce que l'obtention d'un diplôme universitaire comme la licence ou le master (mastérisation) est une condition nécessaire pour devenir un enseignant professionnel, ou inversement, les enseignants qui n'ont pas suivi de formation universitaire sont-ils aptes et qualifiés pour assurer un enseignement de qualité, voire professionnel ?

### 3. Postures d'enseignant

Durant son cursus scolaire, l'élève doit se sentir accompagné, car il est toujours en voie de découverte et d'apprentissage. Dans ce cas-là l'enseignant intervient et doit faire preuve d'aide (Meirieu, 1983), de médiation (Bruner, 1983) d'étayage (Bucheton, 2009), de soutien, de tutorat ou monitorat entre élève (Goodlad et Hirst, 1989) et plus récemment d'accompagnement, notion très mobilisée dans les textes officiels : accompagnement éducatif, documents d'accompagnement, etc. Toutes ces compétences pédagogiques et gestes professionnels appelés également conduites utilisés par l'enseignant pour gérer ses cours font partie de ses objectifs pour la réussite éducative et scolaire de l'élève. D. Bucheton, (2009) de LIRDEF de Montpellier les appelle « *postures* ». Cette assistance ou accompagnement de l'enseignant envers ses élèves varie selon un ensemble de paramètres :

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

- ✓ L'époque ;
- ✓ La demande institutionnelle ;
- ✓ Le contexte (*en école ou en collège, en mathématiques ou en langue*) n'est pas identique ;
- ✓ L'objectif (*une séance d'oral, de découverte ou de consolidation sont des variables importantes*) ;
- ✓ Le style de l'enseignant : *son point de vue pédagogique, ses choix didactiques, ses conduites cognitives peuvent varier de l'un à l'autre ;*

Les conduites enseignantes interactives de guidage se traduisent le plus souvent par les postures de *tutelle* ou de *médiation*. Ces termes proches, sont souvent pris pour des synonymes, toutefois, ils n'envisagent pas la même réalité enseignante.

### 3.1.Posture de tutelle

De nombreuses définitions sont proposées pour éclaircir ce concept. Contentons-nous de la définition du psychologue américain J. Bruner (1983), car à partir de son concept d'étayage, il a pu décrire celle de tuteur : « (...) *il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture.* »

Rappelons que le concept d'*étayage* pour Bruner est un processus de *guidage* dans lequel l'adulte adapte à la fois la *manière* et le *type de support* qu'il fournit à l'enfant, le menant ainsi à la maîtrise de ce qui lui pose problème. Cette guidance s'effectue toujours dans un contexte d'interaction sociale qu'il appelle *interaction de tutelle*. Les six fonctions de la tutelle ou du tuteur définies par ce psychologue sont :

1. L'enrôlement du sujet dans la tâche où il s'agit pour le tuteur de susciter l'intérêt et la motivation chez le tuteur ;
2. La réduction de la difficulté vise à supprimer les obstacles qui ne sont pas nécessaires à l'apprentissage et réduire le nombre d'action requise pour atteindre la solution (simplifier la tâche) ;
3. Le maintien de l'orientation ou le rappel par la mise en évidence du but de la tâche et des sous-buts qui y mènent ;
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes cherche à donner les informations complémentaires utiles à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire faire comprendre à

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

- l'élève la notion d'écart en signalant ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte ;
5. Le contrôle de la frustration vise à maintenir l'intérêt et la motivation qui risquent de s'éteindre en fonction de la difficulté rencontrée ou des erreurs commises par l'élève ;
  6. La démonstration est la reprise par l'enseignant de ce que dit l'élève pour produire une exécution.

La *tutelle* est, selon Bruner, un étayage marqué par *la présence* active de l'adulte ou du tuteur à côté de l'enfant ou du tuteur lors de la réalisation de sa tâche.

L. Vygotsky résume le développement culturel de l'enfant sur deux plans : D'une part sur le plan social (*entre les individus*) puis apparaît d'autre part sur le plan psychologique, mental (*à l'intérieur de l'individu lui-même*), ce qu'il a nommé le **processus d'intériorisation**. Grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouve dans son environnement, parmi lesquels le langage, son intelligence se développe, (M. Perraudeau (2006, p. 207):

Si le psychologue biélorusse n'insiste pas sur les outils de l'interaction ni sur les modalités de ses apports, il présente le langage dialogique comme élément fondamental dans l'étape de guidage pour permettre la progression du novice à l'intérieur de sa propre <sup>20</sup> zone de développement cognitif.

L'engagement concret de l'adulte (*communication, démonstration et présentation d'exemples*) par rapport à l'enfant ou le novice dans le cadre d'une activité visant son développement cognitif, pourrait être considéré comme une posture de guidance. La finalité de cette conduite demeure l'autonomie de l'enfant socialisé.

### 3.2.Posture de médiation

La médiation, est la deuxième notion qui sous-entend la tutelle mais d'une autre façon. Elle donne le sens de « accompagner » l'élève dans ses apprentissages, « *accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui.* ». Définition présente dans tous les dictionnaires. Durant cet accompagnement, ou cette attitude soit à distance, sans que l'élève ne s'en aperçoive, l'enseignant, observe l'élève

---

<sup>20</sup>La **Zone de Développement Proximal (ZDP)** est un concept propre à lui qui signifie le moyen de mesure du niveau d'intelligence réel de l'enfant seul lors de ses apprentissages ou lorsqu'il est secondé par l'intervention d'autrui.

## **Chapitre 2 :L’enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants**

---

dans ses conduites, mais ne s’implique pas dans ce qu’il fait, sauf si ce dernier l’interpelle. L’enseignant doit savoir dans quelle posture il se place et à quel moment ou dans quel endroit.

### **3.3. Postures et gestes professionnels**

Une autre manière d’étayage ou de posture adoptée par les enseignants à été établi par D. Bucheton (2009). Cette posture est définie en la comparant au vélo à plusieurs vitesses. Le cycliste lors de descentes ou de pentes passe d’une vitesse à une autre, il change de braquet et ainsi il influence la cadence de son pédalage, il adopte la posture adéquate pour chaque terrain. L’enseignant doit mobiliser diverses postures d’étayage identifiables relative aux sujet, contexte, et aux objets travaillés, c'est-à-dire pour chaque activité il est censé adopter une nouvelle posture. Cette posture s’acquiert au fil des années tout comme l’expérience et son efficience serait liée à la capacité de circuler dans ces diverses postures. Pour réaliser un cours ou manier une tâche, l’enseignant met en œuvre un comportement physique, mental, et combine un ensemble complexe de gestes, car il est confronté à un certain nombre de difficultés. D. Bucheton utilise une modélisation très fine et évoque *le multi-agenda* de l’enseignant afin de classer les postures enseignantes comme suit :

#### **3.3.1. La posture de contrôle**

L’enseignant a le contrôle sur tout, il contrôle la situation ainsi que toute la classe, il domine la parole et ne donne pas la possibilité aux élèves de parler de peur de perdre du temps, ces derniers ne font qu’exécuter leurs tâches. Cette posture est caractérisée par une atmosphère tendue et hiérarchique, il s’agit là d’un pilotage serré et stressé dans lequel le tissage est faible. L’enseignant adopte cette posture quand il n’est pas à l’aise, quand il commence un nouveau cours par exemple. Elle caractérise généralement les enseignants jeunes (novices) qui sont en difficulté.

#### **3.1.2. La posture de contre-étayage ou sur étayage**

C’est une variante de la première posture dans laquelle l’enseignant est dans l’obsession du temps. S’il n’a plus le temps d’achever son cours il peut même aller jusqu’à faire le travail de l’élève à sa place. Il pose la question et y répond aussitôt, ne se retient pas, ne patiente pas et accourt pour résoudre la difficulté de l’élève. Il en résulte de très mauvais résultats puisque l’élève ne compte pas sur lui-même mais laisse son enseignant accomplir la tâche à sa place.

## **Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants**

---

### **3.3.3.La posture d'accompagnement**

Contrairement à la précédente, cette posture se caractérise par la dévolution. L'atmosphère du travail est détendue, collaborative et l'enseignant est plus souple, il ne parle pas beaucoup, n'intervient pas. Son pilotage est ouvert bien qu'il veuille aider les élèves dans leurs difficultés, il ne fait que les guider, les observer et les laisser parler, il leur pose la question et n'y répond pas tout de suite, il leur laisse le temps de réfléchir et de travailler, et ne fait pas leur travail à leur place. Il favorise l'échange entre eux. Le tissage est très important et multi directif.

### **3.3.4. La posture de lâcher-prise**

Dans cette posture la confiance règne, le savoir transmis n'est pas verbal mais instrumental (en actes), les élèves sont totalement libres et livrés à eux-mêmes, ils font un travail de groupes et ne sont ni gérés ni surveillés par l'enseignant. Ce dernier s'abstient d'intervenir. Les tâches qui leur sont confiées sont faciles à résoudre. C'est une posture impossible à tenir par un enseignant stagiaire, par exemple, puisqu'il s'agit de faire confiance aux élèves dans leurs choix, leurs démarches, leur donner libre cours à leurs initiatives. On l'appelle aussi la « *posture d'apparent lâcher-prise* » parce qu'il y a toujours un regard sur l'élève.

### **3.3.5. La posture d'enseignement (conceptualisation)**

L'enseignant intervient au bon moment, c'est-à-dire lorsque l'élève est dans l'incapacité de résoudre le problème par lui-même. Il élabore et établit alors les normes et assure la transmission du savoir, son implication est ponctuelle. Cette posture se caractérise par une atmosphère très attentive, il s'agit de faire parler les élèves (verbalisation) et post-tâche (secondarisation).

Les apprenants sont envoûtés par leur enseignant, le suivent aveuglément. Il a toute leur attention et les manipule à travers des jeux, des devinettes, de la théâtralisation, du mystère et de la révélation, le savoir est à deviner, il n'est ni établi ni nommé. D'après D. Bucheton, cette posture est relative au sujet, au contexte et aux objets travaillés. Les enseignants peuvent changer de posture en cours de tâche. Les élèves eux aussi changent de posture suivant les échanges avec leurs camarades et leurs enseignants. Ils sont tantôt dans le ludique, tantôt dans la réflexion. L'efficacité de ces postures réside dans le fait de basculer entre elles et non pas de se cantonner dans une seule. Le jeu de postures de l'enseignant dépend de l'évolution du cours.

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

### 4.Qu'est-ce qu'un formateur ?

Former est un processus qui s'étale sur une durée bien précise. Le formateur a deux sens :

- Au sens strict : personne désignée ou invitée par le responsable pour jouer tour à tour ou à la fois, le rôle d'intervenant et d'animateur ;
- Au sens large et plus vague du terme : seront considérés comme formateurs, les intervenants, les animateurs et les formateurs au sens strict.

### 5.Critères pour devenir formateur

L'expression « *Formateur* » désigne la personne chargée de la formation initiale, préalable dispensée aux stagiaires enseignants au niveau des écoles professionnelles (*écoles normales, instituts pédagogiques*) ou académiques (*universités*). Les enseignants formateurs<sup>21</sup> dans les différentes instances de l'éducation nationale sont des personnes ayant des certifications universitaires qui attestent d'un haut niveau de connaissances et qui se sont déjà spécialisés dans la matière disciplinaire.

Les qualités du formateur idéal selon De Ketele, M. Chastrette, D. Cros, P. Mettelin et J. Thomas (2007, p. 212) sont résumées ainsi :

Un formateur idéal devrait posséder tout à la fois les qualités d'un : Animateur, évaluateur, modérateur, observateur, organisateur. Pour cela il doit avoir un esprit d'analyse, de critique, d'initiative, de synthèse. Et être : attentif, cohérent, communicatif, compétent, conciliant, compréhensif, consciencieux, créatif, disponible, entreprenant, ferme, informé, juste, modèle, motivé, ouvert, responsable, rigoureux, tolérant.

### 6.Type de formation professionnalisante

Pour former un enseignant professionnel capable de réussir son métier d'enseignant, l'Algérie comme la plupart des pays a mis en place de nouveaux dispositifs qui constituent un pôle à part entière du programme de réforme du système éducatif, de 2003 et de 2008. Ainsi de nouveaux textes régissent la formation des enseignants, essentiellement la formation initiale. Ce dispositif a pour mission d'assurer la professionnalisation, il alterne entre une formation universitaire « universitarisation » en premier lieu, et par la suite une

---

<sup>21</sup>Très peu de formateurs ont des certifications de formateur. Depuis la nouvelle réforme, de 2003, l'Education Nationale a pris conscience de cette carence et a essayé de refondre le disfonctionnement de l'ancien système éducatif du côté de la formation des formateurs en instaurant de nouveaux dispositifs facilitant l'alternance intégrative entre les formateurs universitaires et les formateurs de l'employeur.

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

formation pratique sur terrain qui accorde une place de plus en plus importante aux établissements scolaires. Pour P. Perrenoud (2001, en ligne) : « *l'alternance désigne le va et vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un institut de formation initial, d'autre part, un ou plusieurs lieux de stage* ». Cette alternance entre une formation théorique et autre pratique constitue la formation initiale.

### 6.1. Formation initiale

Comme son nom l'indique, elle permet de voir l'importance des débuts de l'enseignant stagiaire dans sa nouvelle profession. Avant la réforme, nous rappelons que la formation initiale des enseignants s'articulait en deux moments ou étapes importantes : théorique et pratique. L'étape pratique est assurée par les enseignants titulaires de ces classes, appelés également les enseignants «*maîtres d'application*» qui accueillaient les stagiaires, «*élèves-maîtres*» et contribuaient à leur apprentissage du métier. Cette formation se focalise essentiellement sur la démonstration des leçons modèles : « *qu'ils soient conseillers pédagogiques, tuteurs ou maîtres formateurs. Ces enseignants chevronnés montraient, prescrivaient, partageaient leur expérience, bref se laissaient observer dans leurs classes* ». (Benghabrit, 2014, p. 261).

Actuellement, une nouvelle formation initiale dominante envahit les situations d'apprentissage dans les ENS, d'une heure à trois heures hebdomadaires, dès la première année pour la formation théorique. A la fin du deuxième trimestre il y a un stage pratique de deux semaines. Néanmoins, cette formation demeure insuffisante à cause de facteurs aléatoires tels que l'absence des stagiaires ainsi que les grèves répétitives, réduisant le volume horaire global et annuel des stages pratiques. C'est ce que Benghabrit qualifie « *alternance juxtapositive théorie-pratique* ». La formation professionnalisante vise l'intégration, c'est-à-dire que toute l'équipe formatrice est réellement impliquée aux côtés du stagiaire et cela peut être envisagé dans le cadre de **tutorat**<sup>22</sup>. C'est dans cette même perspective que (Ibid., p. 263) préconise l'approche par compétence du côté de l'enseignant tuteur et de l'élève, pour les appliquer à l'enseignant stagiaire :

---

<sup>22</sup>Le tutorat est « l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain et /ou d'université (superviseurs universitaires et des enseignants ou des étudiants en formation) ». Cette notion recouvre l'activité dénommée en langue anglaise « mentoring, tutoring, (Chalies et al 2009, 86).

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

En Algérie, la Loi d'orientation de 2008 qui exhorte les enseignants à placer l'élève au centre du processus d'enseignement/ apprentissage ; le rôle actif de l'élève, dans la construction de son savoir et la résolution des situations problèmes, est mis en avant. Mais pour que ces objectifs se réalisent ne faut-il pas proposer de nouvelles modalités de formation au futur enseignant et à ses formateurs ?

### 6.2. Formation continue ou en cours

La formation continue est la suite de la formation initiale, elle consiste à compléter la formation et le recyclage des enseignants après leur confirmation dans le poste. Pour les deux paliers, primaire et moyen, nous avons les *directeurs des institutions d'éducation*, intervenant de manière permanente. Par ailleurs deux types de formateurs assurent la formation continue à travers des stages de courte durée, des journées ou demi -journées pédagogiques : les inspecteurs et conseillers pédagogiques

#### 6.2.1. Inspecteurs

Le personnel *d'Inspection et de contrôle*, est chargé d'assurer la formation continue des enseignants exercent dans leur circonscription géographique. Après une expérience professionnelle de plusieurs années (pas moins de 8 ans), l'inspecteur, lors de demi-journées pédagogiques, présente aux *enseignants stagiaires* les programmes officiels du système éducatif algérien ainsi que les directives ministérielles traçant les orientations de la formation professionnalisante.

Il leur explique également la démarche pédagogique à suivre en classe, et justifie le choix d'une méthode d'enseignement à appliquer. Il les initie au projet pédagogique, sa gestion et son déroulement, aux différentes activités et séquences ainsi que la relation enseignant / apprenant.

#### 6.2.2. Conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques, sous l'autorité de l'Inspecteur de l'Education du cycle considéré, sont appelés, par leur position ou statut de formateur de terrain, à :

assurer la formation professionnelle et culturelle des personnels enseignants débutants relevant de leur circonscription géographique. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, les conseillers pédagogiques sont nommés parmi les professeurs de lycées confirmés justifiant de huit (8) années d'ancienneté en cette qualité et inscrits sur une liste d'aptitude (1994, p.31)

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

### 6.3.Nouveaux dispositifs

Le système éducatif a mis en place, suite à la refonte des contenus des programmes, un nouveau dispositif de formation initiale des enseignants qui doit être aligné et correspondre aux critères internationaux. A partir de là, le nouveau système<sup>23</sup> de formation initiale se distingue du précédent par :

- la mise en œuvre de critères plus stricts pour l'accès à la formation, c'est-à-dire que la catégorie des enseignants concernée par la formation ne peut se constituer que de bacheliers ;
- des durées de formation modulées en fonction des paramètres de chaque niveau d'enseignement ;
- le recours à un encadrement composé essentiellement d'universitaires qualifiés pour la prise en charge de la formation académique ;
- l'intégration de la formation pratique et des stages d'application dans le curriculum de formation et leur prise en charge par du personnel spécialisé de l'éducation nationale.
- la formation initiale des enseignants du primaire envisagée dans de nouveaux établissements, les **Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM)**. Cette formation exige un niveau universitaire, d'une durée de trois années, dispensée à des bacheliers recrutés sur concours.
- le même principe pour les enseignants du moyen qui vont poursuivre une formation spécifique d'une durée de quatre années dans les **Ecoles Normales Supérieures (ENS)**.
- Les enseignants du secondaire qui poursuivront une formation spécifique d'une durée de cinq années dans les ENS, après la réussite au concours de recrutement.

Par ailleurs, le ministère de l'enseignement national a adopté une nouvelle stratégie qui a pour objectif, de rehausser le niveau des enseignants en exercice du cycle obligatoire et, équilibrer leur qualification avec un niveau qui correspond aux profils ciblés, retenus dans le cadre de la formation initiale actuelle (fixés par la réforme Initiale) et continue qui se résume dans le tableau suivant :

---

<sup>23</sup> Concernant le nouveau changement qui a touché la formation des formateurs, nous nous sommes largement inspirée des notions proposées par B. Benbouzid (2009, p. 148) dans son ouvrage *la Réforme de l'Education en Algérie, Enjeux et réalisations-*

## Chapitre 2 :L’enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

**Tableau 11:** Contenu des deux formations

Formation initiale	Formation continue
<b>Catégories</b> d’enseignants concernés par la formation	
Débutants (Stagiaires)	Confirmés au poste
<b>Type et contenu</b> de formation	
<b>Théorique</b> : Pédagogique, psychologique, disciplinaire, didactique	<b>Théorique</b> : Disciplinaire et didactique
<b>Pratique</b> : Stages pédagogiques d’application	<b>Pratique</b> : Journées pédagogiques / Séminaires
<b>Durée</b> de la formation	
Durée limitée, tout au long de son statut d’enseignant stagiaire. ( <b>longue</b> durée)	Tout au long de sa carrière d’enseignant après sa confirmation au poste jusqu’à la retraite. ( <b>courte</b> durée)
<b>Organisation</b> de la formation	
Organisation par <b>module</b> et par <b>année</b>	Organisation par <b>niveau</b> et par <b>cycle</b>
<b>Conditions</b> exigées pour accès à la formation	
<b>Baccalauréat</b> / Note de français au bac	<b>Diplôme</b> qualifié, reconnu de la spécialité ou matière enseignée.

### 7.Institutions d’encadrement et de soutien des enseignants

En Algérie, deux grandes structures officielles sont responsables de la formation et de l’encadrement pédagogique des enseignants du cycle primaire jusqu’au cycle universitaire. Il s’agit du Ministère de l’enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) ainsi que le Ministère de l’Eduction Nationale (MEN)

#### 7.1.Institutions dépendantes de MESRS

La formation initiale des enseignants se fait toujours au niveau des institutions qui dépendent du Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Elles sont deux :

##### 7.1.1.Formateurs des Universités

Ce sont les enseignants universitaires qui assurent essentiellement une formation académique aux étudiants et les préparent au concours de recrutement organisé par l’employeur. Cette formation dispensée dans les universités, consiste à présenter des cours théoriques consacrés à l’acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), et des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques). À l’issue de trois années d’études, l’étudiant sera licencié, après cinq années, il obtient le diplôme de master.

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

### 7.1.2.Formateurs des ENS

Les Ecoles Normales sont des écoles qui assurent une formation purement professionnelle aux étudiants, dans lesquelles ils maîtrisent les notions théoriques. La formation pratique se fait durant le stage de terrain. L'étudiant est tenu d'assister à des cours modèles encadrés par des enseignants expérimentés, chevronnés. Cette formation pédagogique consiste à présenter des cours théoriques et à suivre des stages pratiques pendant une durée d'une à cinq années de formation, selon la nature de l'établissement et le niveau visé.

### 7.1.3.Formateurs des ENSET

Concernant les Professeurs d'Enseignement du Secondaire (PES) deux établissements sont chargés de la préparation de l'encadrement pédagogiques des lycées :

*L'Ecole Normale Supérieure (ENS)* pour l'enseignement secondaire général et, à partir de 1984, *l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)* pour ce qui est des *Lycées Techniques (LET)*. Avant, l'ENSET portait l'appellation *ENSEP (l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Polytechnique)*. Entre 1999 et 2004, l'ENSET avait assuré également une formation de trois ans pour les enseignants de FLE du cycle primaire et avait même signé des conventions de coopération avec l'IUFM de Lyon et Besançon pour une prise en charge des MEF en langue française. La qualité de la formation en dispositif d'alternance comprenait un enseignement général (*perfectionnement de la langue*) et administratif, technique et d'un encadrement pédagogique totalement algérien. Les établissements des formations de formateurs sont totalement pris en charge par l'Etat, et plus précisément par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). L'accès des candidats titulaires du baccalauréat s'effectuait sur la base d'un concours : Nous avons eu l'occasion pendant notre recherche (2010-2011) de consulter les contenus académiques destinés à la formation des MEF et nous entretenir avec l'ex directrice de l'ENSET d'Oran à propos des programmes et objectifs enseignés. Nous avons pu conclure que la globalité des cours dispensés au niveau de l'ENST d'Oran relevait de la littérature : des textes d'auteurs algériens et étrangers de langue française, des théories et références linguistiques, psychopédagogiques de l'enfant et didactique générale et spécialisée de la discipline. Des modules ou matières avaient directement lien avec la maîtrise de la langue française (l'écrit et l'oral) surtout en première année de formation. Les missions majeures de l'ENSET au profit de l'école algérienne sont de former des enseignants

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

maîtrisant parfaitement la langue française en passant du renforcement au perfectionnement linguistique. Par ailleurs, à la fin de la formation, le directeur évaluait les étudiants affectés à son établissement pour le stage pédagogique en attribuant une note établie sur la base de plusieurs critères :

- ✓ L'assiduité et la ponctualité de l'étudiant stagiaire
- ✓ Sa présence en tant qu'observateur aux cours modèles donnés par un enseignant chevronné de l'établissement d'accueil.

### 7.2.Institutions dépendantes de MEN

#### 7.2.1.Formateurs des ITE

Les ITE : Instituts de Technologie de l'Education sont venus pour remplacer les écoles normales. Ces institutions (ITE) ont épaulé le ministère de l'éducation nationale qui en a fait l'instrument de sa nouvelle stratégie de mise en place d'une école véritablement algérienne dès les années 1970. Il y avait également à cette époque une pénurie d'enseignants qualifiés, ce qui obligeait à recevoir des enseignants non qualifiés. La preuve, l'Etat algérien s'est contenté de former par le biais des ITE, en une à trois années en fonction des besoins des enseignants et de leurs niveaux, des professeurs de l'enseignement fondamental de courte et longue durée. L'accès au concours se faisait sur la base des diplômes et des niveaux correspondants : une seule épreuve de français se composait d'une épreuve écrite : « *étude de texte* » et d'une autre épreuve orale : « *un simple entretien* » pour évaluer et juger l'aptitude du candidat(e) et de ses performances linguistiques. Cette catégorie d'enseignants formés sont:

les Maîtres d'enseignement fondamental (MEF) du primaire (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle fondamental) ; les maîtres d'adaptation scolaire (ATL) ; professeur d'enseignement moyen (PEM) et maitre d'enseignement fondamental du moyen (MEF) (3<sup>ème</sup> cycle fondamental).

Autrement dit, cette formation concernait trois catégories d'enseignants : enseignants *instructeurs*, enseignants *moniteurs* et professeurs de *l'enseignement moyen*. Par ailleurs, beaucoup de jeunes à cette époque-là se sont dirigés vers l'enseignement non par vocation, mais par manque de postes de travail et de débouchés. Par contraintes sociales, échec scolaire et incapacité de poursuivre des études supérieures, ils se sont inscrits dans différentes filières scientifiques et littéraires. Les inscriptions s'effectuent selon la note obtenue au baccalauréat dans la matière que le stagiaire voulait enseigner.

Nous pouvons résumer le programme de formation des ITE ainsi :

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

En formation initiale, il existait deux types de contenu de formation (*théorique et pratique*) et deux périodes importantes :

-Dans la première période, le stagiaire devait maîtriser des *savoirs et savoir-faire linguistiques* ayant une relation avec la communication en classe.

- La deuxième période était consacrée aux *savoirs et savoir-être pédagogiques*, la manière d'enseigner et de transmettre ces savoirs aux élèves. L'enseignant était tenu de connaître les notions basiques telles que : *produire une fiche pédagogique, un cahier journal, présenter une leçon et suivre ses différentes étapes qui répondaient aux objectifs et critères pédagogiques en vigueur de l'époque*. L'élève était considéré en tant qu'un être passif qui recevait les différents savoirs transmis par l'enseignant. Un « *enseigné passif* » et un « *enseignant actif* » formaient l'acte pédagogique. L'ITE assurait la formation des maîtres d'enseignement fondamental du primaire et du moyen. Actuellement les ITE sont pratiquement inexistants, ils ont été remplacés par les Institut de formation des maîtres du primaire et du moyen (IFPM). Toutefois, la formation des professeurs d'enseignement du secondaire général et technique est prise en charge par l'ENSET.

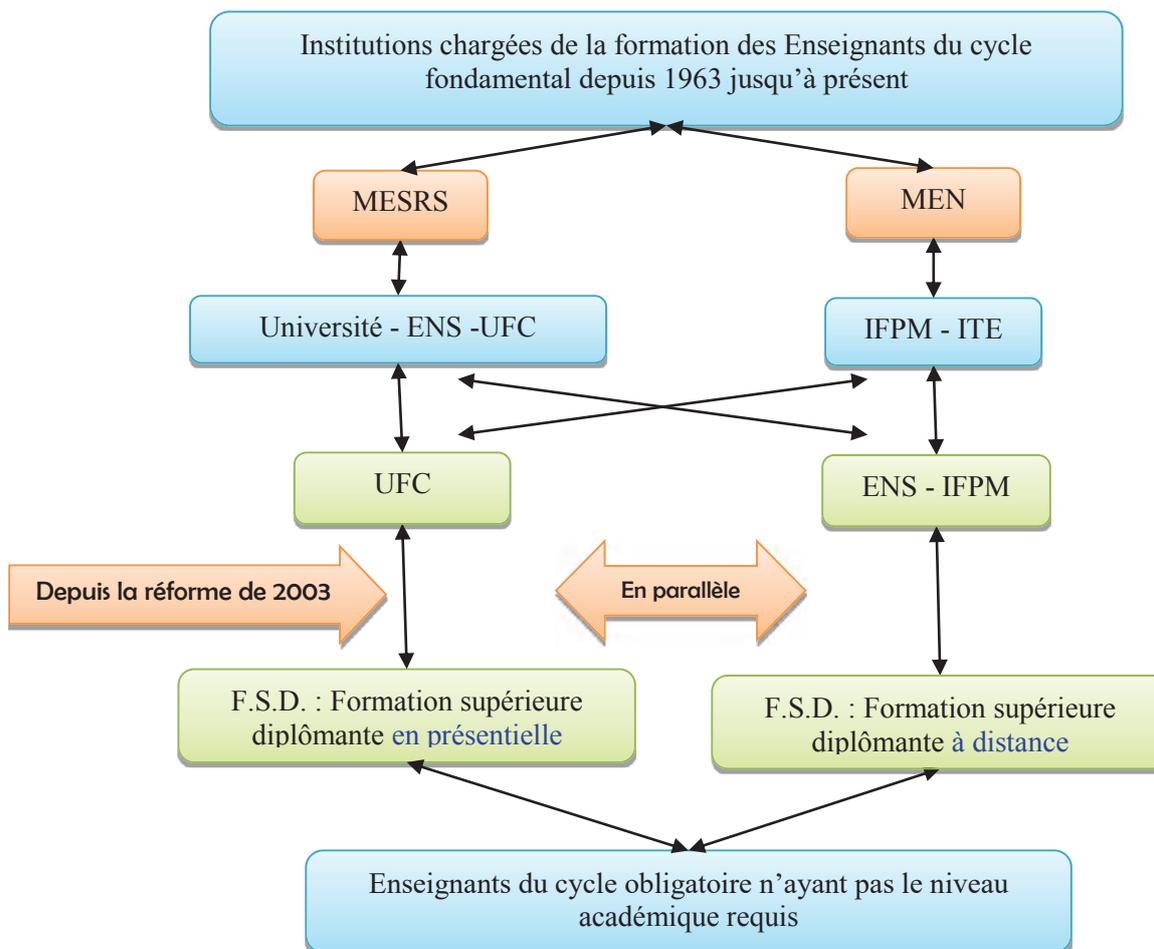
### 7.2.2. Formateurs des IFPM

Les Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM), est une nouvelle structure de formation créée après la réforme et lancés dès la rentrée scolaire de 2003-2004 dans le but d'harmoniser et d'équilibrer le niveau académique des enseignants non qualifiés des deux cycles : primaire et moyen.

Actuellement, ils sont destinés à assurer la formation initiale, une formation professionnelle des futurs enseignants du primaire et du moyen et sont situés dans huit wilayats : *Ben Aknoun, Béchar, Tiaret, Saida, Constantine, Mostaganem, Ouargla et Oran*.

Voici un tableau synthétique englobant le type de formation des formateurs existant en Algérie depuis la création des Ecoles Normales en1970 jusqu'à nos jours

## Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle de Formateurs, formation des Enseignants



**Figure 3:** Instances responsables de la formation des enseignants des cycles 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>

Pour clôturer ce chapitre consacré à la formation des formateurs et au rôle de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques, il nous semble que construire une structure solide didactique et pédagogique dans l'enseignement repose sur la professionnalité de l'enseignant tant recherchée par l'institution éducative actuelle dans la professionnalisation.

- L'amélioration et la réussite de la formation pratique des enseignants et exclusivement des futurs enseignants exigent un travail de coordination, de complémentarité et de continuum entre les deux institutions éducatives qui sont le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et le Ministère de l'Education Nationale (MEN).
- Un dispositif d'alternance réel sollicite une articulation entre la théorie et la pratique, par une présence regroupant l'étudiant (enseignant-stagiaire), le pédagogue (tuteur-formateur) et le didacticien (enseignant universitaire).

## Chapitre 2 :L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle deFormateurs, formation des Enseignants

---

- Actuellement la formation différencie encore souvent les « *formateurs de terrain* » et les « *spécialistes disciplinaires* » avec une division du contenu du travail de la formation.
- Réviser le statut des stages pédagogiques de terrain, et leur accorder plus d'intérêt car c'est sur cette pratique pédagogique, que se construit une professionnalisation de qualité.

---

## Chapitre 3

De l'approche communicative à  
l'approche par compétence

---

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

L'approche actuelle qui régit les différentes pédagogies enseignantes en classe de FLE et l'élaboration des programmes d'enseignement, a été effectuée par référence à la pédagogie du projet : *approche par les compétences (APC)*. Il est donc important de nous attarder sur ses principes, de clarifier sa logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, sur ses actions face aux situations d'apprentissage posant problèmes. Toutefois, une nouvelle posture est réservée à l'enseignant de langue, souvent peu sollicité, et qui devient un véritable spectateur de sa pratique pédagogique et non un simple acteur.

### 1.L'approche par les compétences (APC)

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et dans le monde du travail. Être compétent dans un poste de travail est en général associé à la maîtrise d'un *ensemble de connaissances* et met en relief, *la mobilité* et le *sens de l'initiative*, considérés comme nécessaires dans les relations entre l'homme et le travail. Ensuite, cette démarche ou technique a été transposée dans le système éducatif où elle a été adoptée par plusieurs systèmes éducatifs, notamment par le nôtre.

La compétence dans le milieu éducatif, permet de mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant. C'est donc dans ce cadre d'appropriation durable et significative des savoirs que s'impose dans les programmes l'entrée par les compétences :

Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche.

(Référentiel Général des Programmes (RGP), Mars 2009, p. 29).

Par ailleurs, cette approche concerne l'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines, et non seulement celles du FLE. En effet, elle véhicule une nouvelle conception de la compétence. P. Perrenoud (2000) explicite clairement cette redéfinition dans ce qui suit :

Une approche par les compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation (...). (p. 70)

Autrement dit, être compétent ne se mesure pas à ce que l'élève sait, mais à ce qu'il peut faire avec ce qu'il sait.

### 2. Les rôles dans la classe

Dans la classe de langue, l'APC redéfinit non seulement le rôle des connaissances dans l'apprentissage scolaire, mais également celui du statut de l'enseignant et de l'apprenant. Tout comme l'apprenant, l'enseignant joue un rôle bien précis et cherche à se positionner, dans cette approche, entre *organisateur*, *dispensateur de savoir*, *observateur*, et *animateur* ou *conseiller*.

#### 2.1. L'enseignant selon la nouvelle approche

Parmi les changements qui se sont opérés dans les pratiques pédagogiques et éducatives enseignantes : son statut et sa fonction. Voici un extrait du MEN (2006, p. 23) qui renvoie à son rôle capital dans l'acte d'enseigner : « (...) *volet de la réforme concerne la question fondamentale de la formation continue du corps enseignant qui, bien évidemment, constitue la pierre angulaire de tout l'édifice* ».

Cette approche stipule plusieurs reconsidérations dans le processus d'enseignement - apprentissage entraînant ainsi un changement au niveau de son identité d'enseignant et dans sa manière d'enseigner. Lui qui était au centre du processus de l'apprentissage et le meneur de l'opération éducative, il ne l'est plus et cède sa place à l'élève, dans et par son action. Lui qui détenait le savoir, il devient animateur, facilitateur ou conseiller pour transmettre ce savoir :

L'enseignant passe d'unique « transmetteur » de connaissances à celui de médiateur et de guide. Dans cette perspective, il doit se libérer des seuls impératifs disciplinaires au profit d'approches inter et transdisciplinaires. La concertation au sein du collectif éducatif autour de projets d'établissement constitue pour lui un important vecteur d'épanouissement et de renforcement de son action.

(RGP, Mars 2009, p. 34).

Concernant sa méthode d'enseignement, il travaille sur des situations-problèmes relativement complexes dans le cadre d'une pédagogie du projet : « *on ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projets ou de résolution de problèmes* »

(GMEP: Mars 2009, p. 28).

Ces projets sont négociés avec les apprenants. En effet, l'enseignant essaye d'impliquer l'ensemble des apprenants dans la réalisation de ces projets : « (...) *La négociation est simplement un détour nécessaire pour " embarquer " le plus grand nombre possible d'élèves dans des démarches de résolution de problèmes. Cela ne marchera, bien entendu, que si le pouvoir est réellement partagé avec les élèves.* »

(P. Perrenoud, 1995, p. 5)

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

La mise en place de l'approche par compétences confère un nouveau rôle aux apprentissages en s'inspirant des travaux du socioconstructivisme : Il ne s'agit plus d'une simple juxtaposition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'enseignant doit permettre aux élèves de passer d'une situation de non savoir, à une situation d'intégration de nouveaux savoirs. En effet, l'élève doit apprendre seul et avec les autres (interaction) car les informations sont en lien direct ou étroit avec le milieu social. En outre, cet apprentissage nécessite une opération de construction et pas seulement de réception des savoirs. (GMEP: Mars 2009, pp. 29 -30)

### 2.2. La place de l'apprenant

Dans l'APC, il s'agit de se centrer sur l'élève et de lui accorder une place ou un statut particulier : « *Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant changent parce qu'une nouvelle place est conférée à l'élève (il devient au centre de la relation pédagogique)* ».

(RGP, Mars 2009, p. 34).

Pour cela, il reste logique de s'appuyer sur une analyse des besoins de cet apprenant de manière à lui proposer un cheminement personnalisé d'apprentissage qui lui sera utile.

Cette analyse permet à l'enseignant, d'une part, de connaître davantage le public scolaire visé pour prendre en charge les divergences de niveaux au sein de la classe afin d'y intégrer la pédagogie différenciée, et, d'autre part, de définir les stratégies à mettre en place pour remédier à ce problème central qu'est la disparité ou l'hétérogénéité des élèves :

« *C'est la prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages* » (RGP, Mars 2009, p. 30).

L'élève est interpellé dans cette approche de situations d'apprentissage complexes à mobiliser intérieurement un ensemble de savoirs, de savoir intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoirs-être, en vue de résoudre une famille de situations, d'installer des habilités et de consolider des compétences. Cette approche constructiviste place l'apprenant au centre du processus d'enseignement / apprentissage et l'implique dans la construction et la structuration de ses apprentissages, pour devenir même l'acteur principal :

Cet apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas parfaitement le mécanisme, qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même (C. Tagliante, 2009, p. 55)

### 3. La notion de « compétences »

Vu la diversité d'emplois dans plusieurs disciplines et domaines, la notion de compétence véhicule une signification imprécise et floue. Pour la définir, nous en avons rencontré plusieurs sens, et face à cette polysémie, Le Boterf (1994), cité dans (Richer 2012), parlait du «*bégaiement du concept* » (p. 11).

Nous commençons par la définition qui figurait dans le dictionnaire Larousse qui définit la *compétence* comme la «*capacité reconnue en telle ou telle matière et qui donne le droit d'en juger*». Comme nous le constatons, cette définition contient déjà le mot-clé : «*capacité* ». Les significations fournies par les spécialistes et les théoriciens sur la compétence s'accordaient d'un domaine à un autre, se complétaient. Toutefois, elles diffèrent d'une discipline à l'autre à cause de son emploi sur le terrain.

Malgré son usage fréquent par les experts, la compétence reste une source de confusion et d'ambiguïté dans les échanges et discours scientifiques. Dolz arrive à cette définition après un long travail et une analyse de treize travaux de recherche en éducation (2002, a, p. 90). Une nette perspective de Perrnoud (1997), cité dans Richer (2012, p. 12) lorsqu'il jugeait que le concept de compétence, n'avait pas encore acquis le statut de concept stable, ayant un sens commun admis par tout le monde. Il réapparaît avec la même conception dans son dernier écrit consacré aux curricula et à leur intégration dans les systèmes scolaires :

«*Aussi longtemps que la notion de compétence reste vague, labile, définie par chacun à sa manière, comment savoir si l'école actuelle développe des compétences ?* » (2011, p. 11).

Un autre chercheur en science de l'éducation révélait une absence d'acceptation et d'accord dans la conception de la compétence. Tardif (2006, p. 1) signalait que certains spécialistes et chercheurs l'ont définie comme un *savoir-faire* dans certaines circonstances, et d'autres comme un *savoir-agir* dans d'autres contextes. C'est la même remarque qui a été faite plus tard par Castellotti (2002, cité dans Richer, 2012) dans un article d'introduction à des communications portant sur la compétence. Elle fait partie des premiers à avoir critiqué cette notion en déclarant qu'elle n'a jamais été claire et bien définie, bien qu'elle soit mobilisée depuis longtemps dans les réflexions sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères :

Cette notion a franchi plusieurs disciplines, et que si on cherchait à l'intérieur d'une même discipline ou un domaine particulier, les chercheurs ne s'accordaient pas nécessairement sur la même définition. Quel serait le cas de la didactique des langues sachant que c'est une discipline carrefour où se rencontrait plusieurs autres disciplines telles que la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation, car elle y empruntait ses concepts.

(pp.9, 10. J'ajoute).

### 3.1. Plusieurs définitions : notion polémique

Le terme de compétence est un terme qui a été initialement employé au singulier dans le domaine *judiciaire (droit)*. Il remontait au moyen-âge (*XV<sup>e</sup> siècle*) et signifiait : « *une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions bien déterminées.* » Le Robert, 1973. La notion de compétence a gardé jusqu'à présent ce sens de jugement que nous portons sur une personne bien particulière dans le domaine professionnel ou académique.

Puis, le concept de compétence a envahi *la linguistique* avec N. Chomsky (1971, p.13) et sa fameuse dichotomie *compétence - performance*. Pour lui, *la compétence* est l'élaboration de la grammaire interne chez le locuteur : « *connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue* », autrement dit il l'a réduite à la syntaxe qui permet d'exercer « *sa créativité langagière, cette intériorisation s'appuyant sur une faculté langagière innée* ». La performance est l'actualisation de cette syntaxe dans des situations bien précises (contextes), c'est-à-dire « *l'emploi effectif de la langue dans des situations concertées.* »

Dans le milieu *professionnel*, G. Le Boterf (1994) explique que la compétence se réalise dans l'action et ne peut pas se réaliser à vide : « *Il n'y a de compétence que de compétence en acte* ». La compétence donc, d'un professionnel « *se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner<sup>24</sup> et mobiliser plusieurs compétences ou ressources* ». Ces savoir-faire ou ressources se résument en *connaissances, capacités, aptitudes* et peuvent être décomposés, ou unies par interaction.

---

<sup>24</sup>Pour Boterf, la compétence doit être raisonnée en terme de "combinatoire" et non plus en terme d'addition car cette approche en terme d'addition est insuffisante pour préciser la compétence exigée dans les milieux de travail et ne permet pas de comprendre ce qui se passe quand la personne "agit avec compétence" Pour faire face à cette situation-problème ; il doit savoir organiser et mobiliser les différentes ressources.

### 3.2. Définition actuelle

Actuellement, nous pouvons dire que le concept de compétence est utilisé principalement dans trois (03) sens différents :

1. Tantôt, il désigne un *savoir-faire disciplinaire*, on parle souvent de « *compétence disciplinaire* ». Le terme anglais le plus proche est « *skill* » qui, selon Roegiers (2003, p. 56) situe les compétences dans une perspective « *béavioriste* » suite à un prolongement de l'approche par les objectifs spécifiques ou opérationnels.
2. Tantôt, il est utilisé dans le sens de *savoir général* (Rey, 1996- Romainville, 1996). Dans cette seconde acception, ce sont les « *compétences transversales* » qui sont visées, et généralement elle se confondent avec deux autres concepts : « *capacité* » et « *aptitude* ».
3. Enfin le concept de compétence est envisagé comme une *contextualisation d'acquis*, c'est-à-dire comme une mise en œuvre d'acquis dans un contexte particulier (Le Boterf, 1995 ; De Ketele, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000).

Dans cette troisième acception, la compétence est un concept intégrateur, ses caractéristiques ont été précisées pour la première fois par De Ketele (1988), appelée également « *objectif d'intégration* » à l'époque. Elle est utilisée dans le sens d'une *intégration des acquis* en prenant en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités.

Par ailleurs, pour notre travail de recherche, nous allons focaliser notre intérêt sur ce type de compétence qui est préconisée dans les programmes officiels, en nous inspirant de l'approche par compétence et de la théorie du socioconstructivisme. Elle se caractérise essentiellement par deux spécificités : *le principe d'intégration* et *la mobilisation des acquis* :

#### 3.2.1. Principe d'intégration

Dans le milieu de l'enseignement, un objectif d'intégration est :

une compétence qui, dans l'idéal possède les caractéristiques suivantes :

- La compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre ;
- La situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève. Elle a donc une fonction sociale ;
- L'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.

De Ketele (1988), cité dans Roegiers (2003, p. 61).

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

### 3.2.2. Mobilisation des acquis

Cette deuxième spécificité est définie par plusieurs auteurs, cependant nous avons pris celle de De Ketele, (1996), cité dans Gérard et Roegiers (2003, p.59) qui semblait la plus intéressante car elle explicite davantage les trois composantes de la compétence : *contenu, capacité et situation* : « *la compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci* ».

$$\begin{array}{l} \text{(2) (2)} \\ \text{Compétence} = \{\text{capacités x contenus}\} \times \text{situations} \\ \quad \quad \quad = \{\text{objectifs spécifiques}\} \times \text{situations} \\ \text{(3) (4) (1)} \end{array}$$

**Figure 4** : La compétence selon De Ketele (1996), extrait de l'ouvrage de Rogiers, 2003, p. 59)

Pour De Ketele., p. 59, il faut d'abord :

- Préciser la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer la compétence**(1)**,
- Déterminer ensuite les capacités et les contenus à mobiliser **(2)**,
- Les combiner en objectifs spécifiques **(3)**,
- Les combiner entre eux pour les mobiliser dans une situation appartenant à la famille de situations**(4)**.

Pour G. Le Boterf (1994) la compétence se réalise dans l'action et ne peut pas se réaliser à *vide* :

« *Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* ». Il insiste sur l'action en situation « *savoir-agir* », c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (*savoir, connaissances, capacités, aptitudes, raisonnements, etc.*). Ces ressources peuvent être aussi : *des automatismes, des savoirs d'expérience, des raisonnements, des schèmes, etc.*

En (1997), Perrenoud (cité dans Gerard et Roegiers, 2003), apporte un complément intéressant « *la stabilisation de compétence* » et propose la définition suivante : « *il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués* » (p. 60)

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

Pour terminer cette partie consacrée à la compétence d'intégration, Roegiers (2000, s. p.) combine les avantages des deux définitions précédentes et propose ceci :

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».

Voici un schéma permettant de visualiser la compétence que nous venons d'aborder :

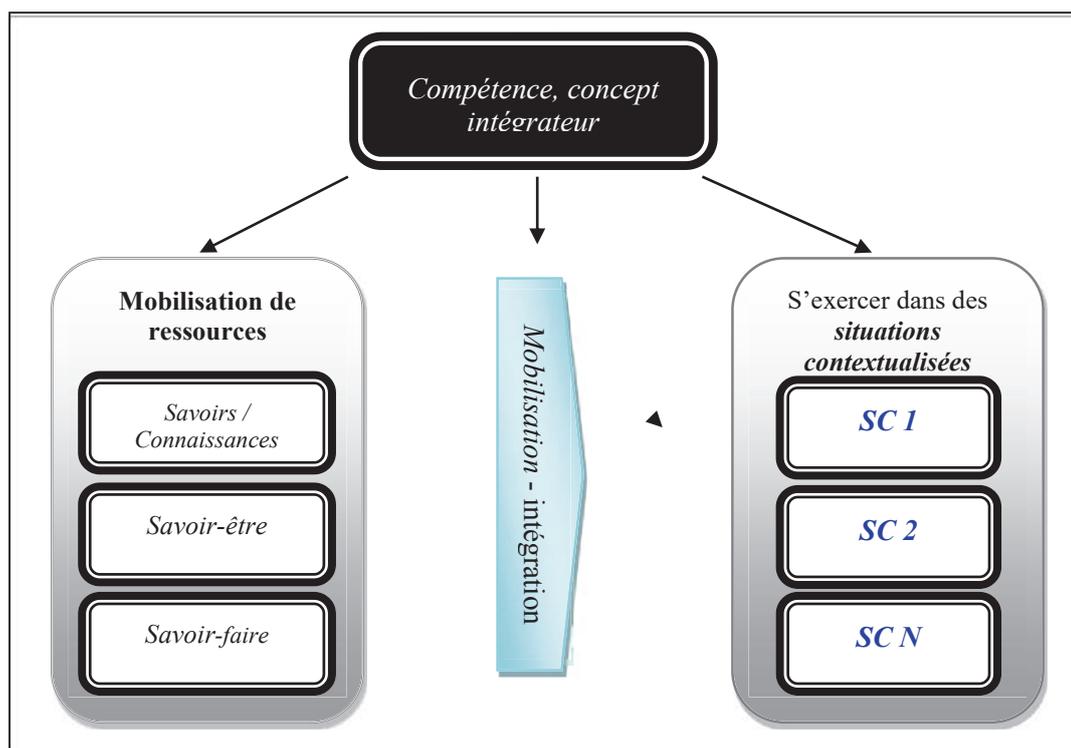


Figure 5: Notion de compétence selon Roegiers (2000)

### 4. Composantes de la compétence de communication

#### 4.1. Modélisation de D. Hymes (1984)

Le concept de compétence de communication a été amorcé dans la didactique des langues avec D. Hymes (1984) cité dans Richer, (2012, p. 26) et a connu un large parcours depuis les années 80 jusqu'à aujourd'hui. Il inscrit sa compétence dans un cadre plus large : celui de la *communication* par réaction à la dichotomie *compétence vs performance* de N. Chomsky trop formaliste. La connaissance de la langue et de son système linguistique ne suffit pas. Il devrait être complété par son emploi et son insertion dans le contexte social. La maîtrise ou l'appropriation du système *syntaxique de la langue*, est élargie par son association à la communication où se tissent les règles *sociales*, ce qu'atteste cette affirmation :

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

« Dans la matrice de développement où est acquise la connaissance des phrases d'une langue, les enfants acquièrent également la connaissance d'un ensemble de façons dont ces phrases sont utilisées. » (Idem, p. 77).

Revenons aux propos avancés par D. Hymes ; son modèle de compétence en comprend seulement deux : une compétence *linguistique grammaticale* et une autre purement *sociolinguistique*.

### 4.2. Modélisation de S. Moirand (1990)

La compétence de communication repose, selon (Moirand, 1990, cité dans Richer, 2012, p. 20) sur la combinaison de quatre composantes :

- une *compétence linguistique*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une *compétence discursive*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle, ils sont produits et interprétés ;
- une *compétence référentielle*, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une *composante socioculturelle*, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Le modèle de S. Moirand, se structure dans la continuité des travaux de D. Hymes et des sociolinguistes nord-américains qui n'ont pas cessé de développer l'aspect linguistique de la compétence de communication.

### 4.3. Modélisation du C.E.C.R. L (2001)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) reformule la notion de compétence de communication avec la dénomination « *compétence à communiquer langagièrement* ». Il certifie l'existence de deux types de compétences : compétences générales individuelles, et compétences communicatives spécifiques qui, elles également, se subdivisent en composantes ou en d'autres compétences.

#### 4.3.1. Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur *les savoirs, savoir-faire et savoir-être* qu'il possède, ainsi que sur *ses savoir-apprendre*. » (CECRL 2006, p. 16.)

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

### 4.1.3.1. Savoirs

Ce sont des connaissances qui résultent de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus académique. Ces savoirs se construisent tout au long de la vie, et varient d'un sujet à l'autre d'où l'impossibilité de les quantifier.

### 4.1.3.2. Aptitudes et savoir-faire

Les savoir-faire ou habiletés relèvent de la maîtrise procédurale. La personne sait comment faire pour accomplir telle ou telle tâche de manière à obtenir un résultat satisfaisant :

Cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution (...). Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telles que la conjugaison des verbes. (Ibidem, pp.16-17)

### 4.1.3.3. Savoir-être

Ce sont plutôt des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des attitudes. Certes, ils sont caractéristiques d'une personne, mais évoluent au cours de la vie.

Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre les cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. (Ibidem, p. 17)

### 4.1.3.4. Savoir apprendre

Ils appellent à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire, et s'appuient sur des compétences de différents types. Le « *savoir apprendre* » peut aussi être paraphrasé comme un « *savoir être disposé à découvrir l'autre* », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

## 4.3.2. Compétences communicatives spécifiques

Elles se subdivisent en trois compétences qui sont :

La compétence *linguistique* ; la compétence *sociolinguistique* ; et la compétence *pragmatique*.

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

### 4.3.2.1. Compétence linguistique

Elle combine les cinq compétences suivantes : lexicale ; grammaticale ; sémantique ; phonologique et orthographique.

### 4.3.2.2. Compétence sociolinguistique

Elle porte sur la connaissance et les capacités pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Les questions relatives à l'usage de la langue seront traitées ici Marqueurs des relations sociales (*statut et discours des interlocuteurs*) ;

- Règles de politesse
- Expressions de la sagesse populaire (*croyances, attitudes, expressions familières, etc.*) ;
- Différences de registre (*officiel, formel, neutre, informel, familier, intime, etc.*)
- Dialecte et accent : reconnaître les marques linguistiques (*classe sociale, origine régionale, origine nationale, etc.*)

### 4.3.2.3. Compétence pragmatique

Elle combine deux compétences essentielles : la compétence discursive et la compétence fonctionnelle.

**Tableau 12:** La notion de compétence selon le CECRL (2001)

Compétence		
Compétences générales individuelles	Compétences communicatives spécifiques	
Savoirs	Compétence linguistique (05)	-Compétence lexicale -Compétence grammaticale -Compétence sémantique -Compétence phonologique -Compétence orthographique
Aptitudes et savoir-faire	Compétence sociolinguistique	-Marqueurs des relations sociales -Règles de politesse -Expressions de la sagesse populaire -Différences de registre -Dialecte et accent
Savoir-être	Compétence pragmatique (02)	-Compétence discursive
Savoir- apprendre		-Compétence fonctionnelle

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

Le tableau n°13 montre l'évolution de la notion de compétence au fil de son emploi, et atteste que ce concept, comme nous l'avons avancé au début de ce chapitre est loin d'être stabilisé, il est tout le temps en voie de construction. En effet, ses différentes approches témoignent d'un remarquable enrichissement tant sur la forme qu'en contenu :

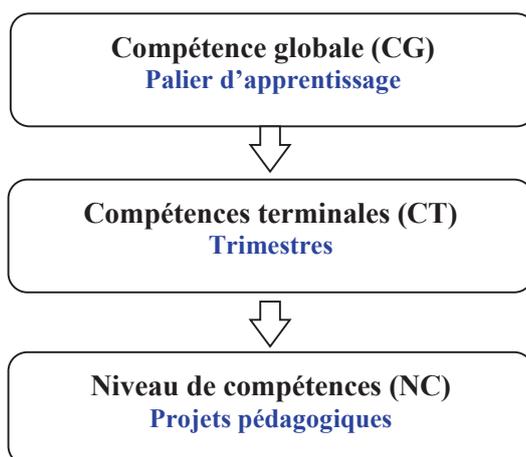
D'abord réduite à une seule composante ou compétence chez N. Chomsky, elle est ensuite progressivement, devenue double et triple chez Hymes, S. Moirand et le CECRL.

**Tableau 13** : Points communs à quatre définitions de la compétence de communication

Auteurs	Dimension linguistique	Dimension sociolinguistique	Dimension culturelle
<i>D. Hymes 1984</i>	Connaissance de la structure de la langue	Règles sociales d'utilisation de la langue	/
<i>S. Moirand 1990</i>	Composante linguistique (phrasique et textuelle)	-Composante <b>discursive</b> -Composante <b>socioculturelle</b> (= règles sociales et normes d'interaction entre les individus et les institutions)	- Composante <b>référentielle</b> + Composante <b>socioculturelle</b> (« connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux »)
<i>C.E.C.R 2001</i>	Composante <b>lexicale</b> Composante <b>grammaticale</b> Composante <b>sémantique</b> Composante <b>phonologique</b> -Composante <b>orthographique</b>	Marqueurs des relations sociales -Règles de politesse -Expressions de la sagesse populaire -Différences de registre -Dialecte et accent	<b>Dimension pragmatique</b>  -Compétence <b>discursive</b> -Compétence <b>fonctionnelle</b>

### 5. Type de compétences et les programmes officiels

Deux grandes compétences à installer chaque année durant le cursus scolaire : la compétence globale et les compétences terminales. Pour préciser le rôle de chacune préconisée dans les textes officiels, nous avons pensé à l'architecture suivante :



**Figure 6** : Compétences préconisées dans les T.O

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

A l'issue de chaque palier d'apprentissage (année scolaire), une *compétence globale* s'installe. Cette compétence à son tour se décline en plusieurs *compétences terminales* durant les trimestres. Le *niveau de compétence* décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale. Il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale.

Pour saisir sa signification, référons-nous à la définition proposée dans le GMEP (2009, p.30) :

La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.M. De Ketel et repris par X. Roegiers.

### 5.1. Compétence terminale (C.T.)

Elle décrit le degré d'acquisition de la compétence globale, c'est une étape intermédiaire vers sa maîtrise de cette dernière. Cette compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape. On appelle compétence terminale, toute compétence acquise au terme d'une période<sup>25</sup> d'apprentissage dans un domaine qui structure une discipline donnée, (CNP-2009, p. 31). On l'exprime en terme de *savoir-agir*, c'est-à-dire ce qui est attendu d'un apprenant au cours de la période d'apprentissage que nous avons citée un peu plus haut. Une fois cette compétence installée, l'étape de l'évaluation aura lieu et portera essentiellement sur elle.

### 5.2. Compétence transversale (C.Tr.)

Le Guide Méthodologique de l'Elaboration des Programmes (2009), définit la compétence transversale de la manière suivante :

Attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. (p. 29)

Deux caractéristiques fondamentales sont retenues : un savoir *transdisciplinaire*, c'est-à-dire une compétence qui se construit dans diverses disciplines, et un savoir du *transfert*<sup>26</sup> au niveau des disciplines. Ces compétences permettent un objet de travail

---

<sup>25</sup>La période d'étude peut être une année scolaire entière, ou la durée du déroulement du projet pédagogique.

<sup>26</sup>Il faut clarifier que le transfert de compétence d'une discipline à une autre, ou appelée également une passerelle entre les disciplines, n'est pas automatique aléatoire. En effet, par exemple, mémoriser un texte

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

commun entre les enseignants et leur acquisition facilite la mobilité<sup>27</sup> les compétences. D'autres notions se rapprochent des compétences transversales, telles que les « *compétences transférables* <sup>28</sup>», « *compétences clés* » ou les « *compétences socles* ». Les compétences transversales peuvent être regroupées ainsi :

- Les compétences d'ordre intellectuel ;
- Les compétences d'ordre méthodologique ;
- Les compétences d'ordre personnel et social ;
- Les compétences de l'ordre de la communication.

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes composantes de chaque compétence :

**Tableau 14** : Compétences transversales regroupées en quatre ordres

Compétences transversales	Composantes
<b>1. Compétences d'ordre intellectuel</b>	
Exploiter l'information	S'approprier l'information Reconnaître diverses sources d'information Tirer profit de l'information
Exercer les capacités d'observation, d'analyse et de classement, de raisonnement logique et d'abstraction	
Résoudre des problèmes	Analyser les éléments de la situation Imaginer des pistes de solution Mettre à l'essai des pistes de solution Adopter un fonctionnement souple Évaluer sa démarche
Exercer son jugement critique	Construire son opinion Exprimer son jugement Relativiser son jugement
Faire preuve de curiosité, d'imagination et créativité	S'imprégner des éléments d'une situation Imaginer des façons de faire S'engager dans une réalisation Adopter un fonctionnement souple
<b>2. Compétences d'ordre méthodologique</b>	
Se donner des méthodes de travail efficaces (autonome et en groupe)	Analyser la tâche à accomplir S'engager dans la démarche Accomplir la tâche Analyser sa démarche Développer la démarche d'auto-formation

d'histoire ou mémoriser des règles de grammaire ne se fait pas de la même façon. L'apprenant dans ce cas va interpellé toutes ses ressources internes et externes (savoir-faire cognitifs et pratiques) et par analogie, il va adapter des stratégies d'apprentissage propres à chaque situation contextualisée.

<sup>27</sup> La notion de mobilité peut s'interpréter comme le passage ou la mise en œuvre d'une compétence d'un contexte à un autre.

<sup>28</sup> F. Lainé : Compétences transférables et transversales, deux notions qui se confondent souvent : les premières sont génériques directement liées à des savoirs de base ou des compétences cognitives et comportementales. Les secondes sont attachées à des situations professionnelles.

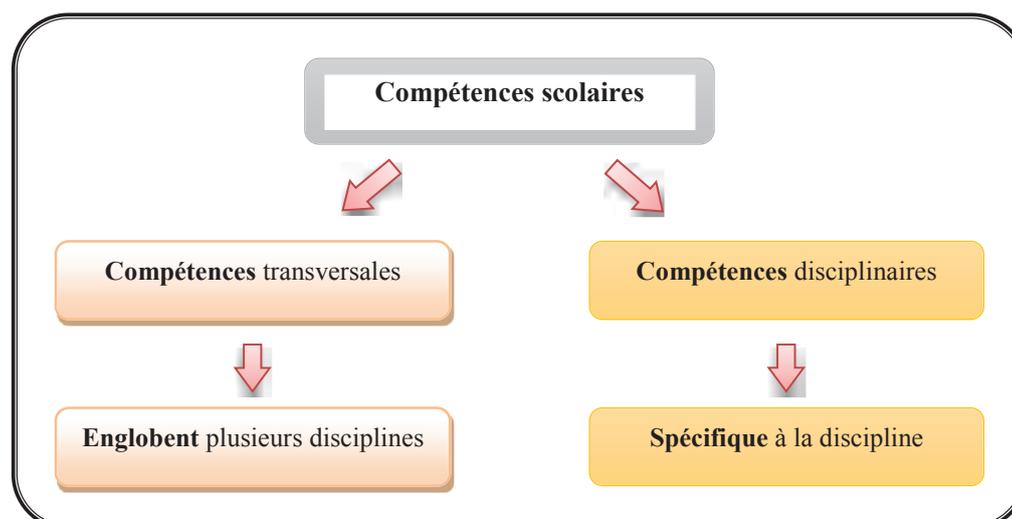
## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)	S'approprier les TIC Utiliser les TIC pour effectuer une tâche Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie
Développer les stratégies de communication adaptées aux différentes situations	
<b>3. Compétences d'ordre personnel, collectif et social</b>	
a. Sur le plan personnel	
Structurer et affirmer son identité personnelle	S'ouvrir aux stimulations environnantes Prendre conscience de sa place parmi les autres Mettre à profit ses ressources personnelles
Développer des comportements favorables à son épanouissement intellectuel spirituel et physique ;	
Réaliser son projet personnel et professionnel ;	
Prendre des initiatives, fournir des efforts, de persévérer et d'endurance ;	
Se motiver et d'éprouver le sentiment de satisfaction personnelle que procurent l'atteinte des objectifs et l'accomplissement d'une tâche bien achevée ;	
Exercer son autonomie et les comportements d'auto-formation tout au long de la vie ;	
Faire preuve d'initiative et d'esprit entrepreneurial.	
b. Sur le plan collectif et social	
Développer des comportements conformes aux valeurs nationales et universelles	
Développer les comportements de coopération	Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes Contribuer au travail collectif Tirer profit du travail en coopération
Développer les conduites d'empathie et l'acceptation de l'autre	
S'adapter au changement du monde et à l'évolution	
Développer les démarches de connaissances de soi, de l'environnement, du monde du travail et d'insertion dans la société	
<b>4. Compétence de l'ordre de la communication</b>	
Communiquer de façon appropriée	Établir l'intention de la communication Choisir le mode de communication Réaliser la communication
Utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC)	

### 5.3. Compétence disciplinaire (CD)

Comme leur nom l'indique, les compétences disciplinaires concernent toutes les compétences qu'un apprenant va acquérir dans une discipline scolaire. Elles sont propres aux différentes disciplines et correspondent à un niveau de maîtrise particulier. « *Par discipline, ces compétences sont rassemblées dans un référentiel qui présente de façon structurée toutes les compétences à acquérir au cours d'un cycle scolaire* ». Nous proposons ici un schéma permettant de distinguer la compétence transversale<sup>29</sup> de la compétence disciplinaire :

<sup>29</sup>Le Conseil Central de l'Enseignement Fondamental Catholique –Programme intégré- Plan de référence 1993-1994 explique que les compétences transversales facilitent l'acquisition de compétences disciplinaires.



**Figure 7:** Compétences transversales et disciplinaires

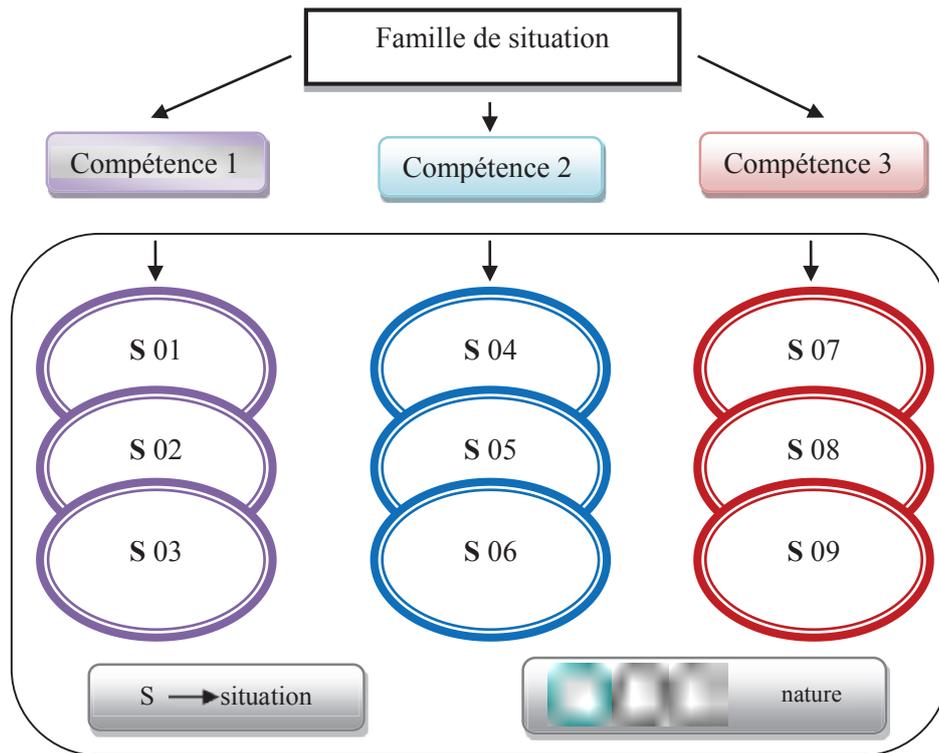
Selon le GMEP (2009), l'approche par les compétences réoriente les enseignements / apprentissages vers les compétences plutôt que vers l'appropriation des savoirs : « *l'apprentissage nécessite une opération de construction et pas seulement de réception des savoirs* » (p. 30)

En effet, toutes les définitions de la notion de compétence, quel que soit son type (disciplinaire ou transversal), mettent l'accent sur les situations complexes qui posent problèmes et leurs résolutions, ces situations permettent à la fois sa construction et son développement.

### 6. Type de situation d'enseignement / apprentissage dans l'APC

#### 6.1. Famille de situations (FS)

Par *famille de situations*, nous comprenons un ensemble (famille) de situations qui partagent des points communs. La CNP (2009) explicite qu'il s'agit d'un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapporte toutes aux mêmes compétences. (p. 30). La notion de famille de situations doit être comprise en tant que notion commune aux différentes disciplines, elle est transversale et interdisciplinaire.



**Figure 8** : Schéma d' une famille de situation

### 6.2. Situation- problème de départ (SP-D)

La situation problème est une situation d'apprentissage significative et concrète, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse d'un problème à résoudre. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant, en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique fondée sur l'activité donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre.

Ces situations complexes appelées situations-problèmes sont composées de :

- ✓ Un support (matériel ou élément figurant dans la situation : texte, illustration, document sonore, etc.) ;
- ✓ Une tâche ou une activité que l'élève doit réussir ;
- ✓ Une consigne (*l'ensemble des instructions de travail*).

Il existe quatre types de situations-problèmes cités par la CNP (Mars, 2009), pouvant être proposés à l'élève et qui le poussent à réagir, selon le tableau ci-dessous :

## Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

**Tableau 15:** Types de réactions de l'apprenant face à une situation-problème (CNP - Mars 2009, p. 23)

Réaction de l'élève face à une des quatre situations-problèmes			
Prendre une décision	Analyser et concevoir un système	Traiter un dysfonctionnement	Gérer et conduire un projet
Envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes	Comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis	Analyser en profondeur un système en dysfonctionnement, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible de l'éviter.	Susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider-planifier-coordonner, etc.)

### 6.3. Situation d'intégration (SI)

La Commission Nationale des Programmes (CNP : 2009, p. 30) définit la situation *d'intégration* comme une situation d'apprentissage ou d'évaluation complexe, qui se présente généralement sous la forme d'une situation - problème qui a le but d'intégrer des acquis. Toute situation d'apprentissage à l'intégration<sup>30</sup> doit, selon la CNP, réaliser une *compétence globale* tout en mobilisant les compétences *transversales et disciplinaires*, les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, les attitudes, conduites et comportement.

### 6.4. Situations d'apprentissage élémentaires (SA-E)

Dans l'approche par compétence (APC), « *la situation d'apprentissage permet à l'apprenant de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations-problèmes qui sont à la base de la construction des compétences visées* ». (CNP, p. 30). La fonction de la *situation d'apprentissage* est de faire acquérir de nouveaux savoirs, et des procédures dans le cadre d'un projet, qui nécessite non seulement la réception des nouvelles ressources mais la construction régulière de cet apprentissage<sup>31</sup>.

### 6.5. Objectif terminal d'intégration (OTI)

Le concept *Édition* de fin de cycle ou objectif terminal d'intégration (*OTI*) est introduit par De Ketele en 1996, et complète de façon naturelle les compétences terminales. L'OTI est, selon Roegiers (2006, p.73), une sorte de macro-compétence qui recouvre l'ensemble de compétences terminales d'une année ou d'un cycle dans une discipline donnée. L'OTI

<sup>30</sup> Les situations d'intégration servent également aux situations d'apprentissage car on demande aux élèves de résoudre des situations-problèmes tout en mobilisant leurs compétences installées précédemment.

<sup>31</sup> Quand l'enseignant propose aux élèves un texte narratif dans lequel il leur demande de repérer les personnages du texte en vue de leur faire découvrir ce qu'est un (e) héros / (héroïne), il s'agit d'une situation d'apprentissage.

## **Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence**

---

constitue une traduction intéressante du profil de sortie. Celui-ci nécessite qu'il soit exprimé en termes *de démarches à opérer par l'élève*.

### **6.6. Situation d'évaluation**

Durant une séance d'enseignement / apprentissage, l'évaluation des activités est en continu. Elle permet à l'enseignant de réguler les acquis et les difficultés, et à l'élève la mobilisation des connaissances et des savoir-faire pour un résultat identifiable. (*cf. GMEP*).

#### **6.6.1. Avant le projet (diagnostique)**

La situation d'évaluation permet le contrôle des connaissances ou du savoir-faire indispensable pour le projet et les apprentissages prévus ;

#### **6.6.2. Tout au long du projet (formatif)**

La situation d'évaluation permet également d'apprécier l'implication des apprenants aux séances de travaux de groupe par le biais d'une grille d'observation conçue préalablement ; de prendre les décisions nécessaires pour réguler le *dispositif d'apprentissage* : contenu, objectifs, volume horaire prévu, etc. ; d'évaluer le processus d'acquisition précis pour chaque étape.

#### **6.6.3. A la fin du projet**

La situation d'évaluation donne la possibilité de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en se référant aux critères de réussite adoptés, avec l'accord des élèves, au début du processus (contrat pédagogique). Ces situations d'évaluation doivent permettre la programmation des activités de remédiation.

### **6.7. Situation de remédiation**

Ce type de situation est mise en place après un ensemble d'apprentissages (de leçons), il permet de diagnostiquer après évaluation, ce qui a été acquis ou non par les élèves. Dans un souci d'ajustement de son action pédagogique, l'enseignant(e) doit alors procéder à la mise en place d'un dispositif pédagogique de régulation approprié et des objectifs précis, préalablement délimités, dans le cadre d'activités de remédiation. La remédiation s'inscrit dans l'évaluation formative et figure dans la progression pédagogique générale. Elle se réalise obligatoirement en présence de l'enseignant.

### 7. Notion de projet pédagogique

La notion de « projet » est nouvelle dans l'éducation, en effet, c'est un terme technique d'entreprise où il est question de gestion, de contrat à signer, de négociation avec le ou les partenaires, de répartition des tâches, etc. Avec le temps, cette notion s'est transférée de son contexte premier d'entreprise et a pris de l'ampleur ainsi qu'une place dans le système éducatif. On a même gardé la même terminologie de contrat, répartition des tâches, projet à réaliser, etc.

D'autre part, la notion de projet n'est pas tout à fait nouvelle en pédagogie. M-P. Hamez fait référence à J-J. Rousseau (livre II, 1830, p.78) dans son article « *la pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM* » qui accordait à l'enfant une nouvelle place en faisant de lui un être autonome de ses apprentissages et savoirs : « *notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner.* »

Plus tard, Freinet (1929) avec sa pédagogie active, avait déjà instauré dans sa « classe coopérative » des plans de travail pour chaque élève sous forme de contrats individuels et de phases collectives.

C'est ainsi que l'approche par les compétences (APC) explicite les principes de la pédagogie de projet :

« *La réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé* ». Sa démarche :

« Est une entreprise collective ou individuelle gérée par l'élève ou par le groupe-classe ou l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout » ;

« S'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc. » ;

« Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts » ;

« Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (mobiliser les ressources, décider, planifier, coordonner, etc.) ;

« Favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. »

(GMEP, Mars 2009, p. 33).

Pour ce qui est du déroulement du projet, il s'articule généralement autour d'un certain nombre de *séquences*, qui elles-mêmes seront multipliées en *séances* déterminées par les tâches à accomplir et les *activités* prévues.

### Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence

---

Nous dirons après ce détour sur sa démarche, que le projet suppose une approche active et attrayante, c'est-à-dire un itinéraire suivi entre un point de départ et un point d'arrivée. Les activités accomplies reposent essentiellement sur les quatre compétences (*écouter/ parler, lire/ écrire*).

Pour conclure, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : comment un programme constitue-t-il un outil valide et fiable pour les enseignants si sa terminologie employée n'est pas totalement maîtrisée par ces mêmes enseignants ?

Cet état de fait s'explique par le constat contradictoire qui s'impose : il y a trop souvent écart entre les ambitions de l'institution (*concepteurs de programmes*) liées aux réformes et refontes pédagogiques, et la réalité de la classe et de l'enseignement / apprentissage. Sachant que les curricula synthétisent les finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage ainsi que les modalités d'évaluation des apprenants, les méthodologies d'enseignement préconisées, AC, APC, compétences, pédagogie de projet, s'adressent-elles à des enseignants qui sauront les mettre en œuvre, et de passer d'une méthodologie à une autre pour donner envie d'apprendre ?

En outre, la centration sur l'apprenant constitue en elle seule, une démarche qui bouleverse les pratiques pédagogiques et exige le recours à la pédagogie différenciée de la part de l'enseignant qui lui-même, nécessite d'être formé pour une meilleure adaptation avec l'APC. Cette dernière repose sur le postulat de départ suivant : un apprenant n'est pas dépourvu de connaissances. Cette démarche consiste à mettre en œuvre des stratégies pour activer ces connaissances et les intégrer au sein des apprentissages et à ce que l'objectif de cette démarche est de convertir ces connaissances en comportements observables qui, eux-mêmes engendreront de nouvelles compétences.

L'APC suppose un certain nombre de préalables matériels : *un effectif réduit de la population scolaire, une variété de moyens matériels à utiliser et de nombreuses ressources pédagogiques*.

Finalement, l'APC est-elle vraiment le prototype qui convient actuellement à notre système éducatif et à l'enseignement des langues ?

---

## Chapitre 4

### Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

Nous l'avons souligné dans la structure de la thèse, ce chapitre sera consacré à la notion du jeu, à sa définition, ses différentes significations et approches dans diverses cultures, civilisations et théories, son évolution historique, sa littérature au préalable, sa définition d'après notre lecture des ouvrages spécialisés du domaine, ses fonctions psychologiques, sociologiques, psychothérapeutiques et pédagogiques. Nous aurons, d'une part les conceptions l'abordant en tant qu'espace de loisirs et de divertissement, d'autre part, celles l'abordant en tant qu'espace du sérieux et du travail. Ensuite, nous verrons la typologie du jeu (jeux scolaires et extrascolaires). Nommer des exemples de jeux pourrait être abordé effectivement en classe de langue. Clôturer le chapitre par la didactique du ludique dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE dans notre système éducatif.

### 1. Historique du jeu

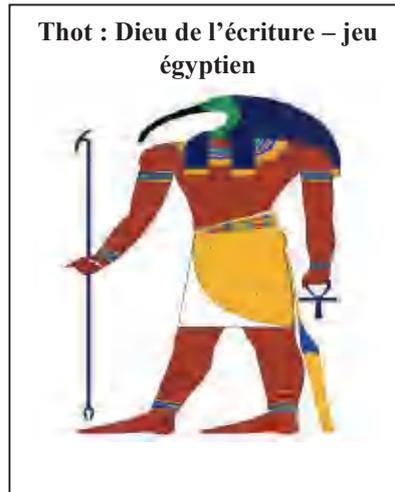
Il est quasiment impossible de connaître le premier jouet ou comment les hommes de la **préhistoire** jouaient. Le jeu est une activité qui remonte à l'âge antique du XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans l'Antiquité, il avait particulièrement de la valeur dans l'enseignement mais au moyen âge, il était interdit par l'Eglise et exclu dans les réflexions pédagogiques de l'époque. d'après N. De Grandmont (1997, p. 8).

#### 1.1. Age antique

« (...) On retrouve, dans les écoles de l'époque, l'enseignement de la lecture, du calcul, et de l'éducation générale à l'aide de jeux variés ». Selon « *Jeu et pédagogie : histoire d'une relation* »<sup>32</sup>. Nous avons la plus ancienne reproduction d'un jeu connu au 4<sup>ème</sup> millénaire, **Thot**, qui, dans la civilisation égyptienne, représentait à la fois les jeux et le Dieu de l'écriture. Les liens entre les jeux et la religion semblent limités et le matériel archéologique existant est inconnu. Il n'existe d'ailleurs pas de mot grec ou latin pour identifier le « *jouet* ». En revanche, plusieurs fondateurs dont Platon ou Quintilien, pensaient qu'apprendre un métier ou apprendre à lire pouvait passer pour le jeu ... mais uniquement pour les jeunes enfants.

---

<sup>32</sup> publié dans le *Réseau Ludus : jouer en classe*.



**Figure 9**: Exemple de jeu de la civilisation égyptienne tiré du portail de la Mythologie égyptienne.

### 1.2.Moyen âge

Le mot « *jouet* » apparaît, ses premiers vendeurs spécialisés « *merciers* ». C'est l'époque du *Christianisme* pendant laquelle le jeu est isolé car on le qualifiait de « *perte de temps* », « *d'oisiveté* », « *de frivolité* » (Ibid., 1997). Pourtant à cette époque apparaissaient le *jeu d'échecs* et le *jeu de cartes* importés de Perse, d'Inde ou de Chine. L'enfance à cette époque n'était pas du tout perçue comme une période positive de la vie. A l'aube de la Renaissance, il était permis de produire le premier jouet pour les enfants de la cour, selon la même auteure :

Le Moyen âge se terminera dans toute la splendeur de sa rigueur en autorisant la première fabrique d'un jouet : un soldat de plomb... Il va sans dire ! D'abord conçu pour le roi, (...) les soldats de plomb devaient servir à l'élaboration de stratégies militaires, mais petit à petit, son usage se répandit à toute la cour. C'est ainsi que les enfants de la cour et les jeunes chevaliers les utilisèrent pour s'amuser. (p. 9)



**Figure 10** : Exemples de jeux du moyen-âge tiré du portail: soldats de plomb.com

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

### 1.3.Renaissance

Il fallut attendre la période de la Renaissance pour que le jeu soit accepté. Le jeu faisait son entrée dans l'éducation des princes et dans les collèges religieux par le biais de *lotos ou de jeux de l'oie historiques*. Des petits dialogues en latin. F. Rabelais, dans son *Gargantua*, de F. Rabelais traite le thème de l'éducation du prince Gargantua dans pas moins de *quatre* chapitres (du 21 au 25<sup>ème</sup>). Rabelais propose une éducation *novatrice* préconisant des méthodes actives pour l'apprentissage de l'enfant. Ce programme accorde de l'importance au jeu et à l'exercice du corps. Il oppose deux types d'éducatrices, celle des *sophistes* utilisant les méthodes rigides et inefficaces de la Sorbonne, et celle de *Ponocrates*, là où le travailleur observe son élève et le guide dans ses apprentissages. C'est une éducation du corps et de l'esprit, adaptée au prince et centrée sur ses besoins par une nouvelle méthode fondée sur l'observation et surtout sur l'apprentissage par le jeu. J-C, Bourdais (2006) consacre le *chapitre 22 aux 225 jeux de Gargantua* : « *Au flux (au flux), à la prime (à la prime), à la vole (à la vole), à la pille (à la pille), (...) à la triomphe (à la triomphe), à la picardie (à la Picardie), au cent (au cent), au tarau (au tarot),...etc.* ». Durant cette période, Gargantua jouait aux cartes pour apprendre les mathématiques :

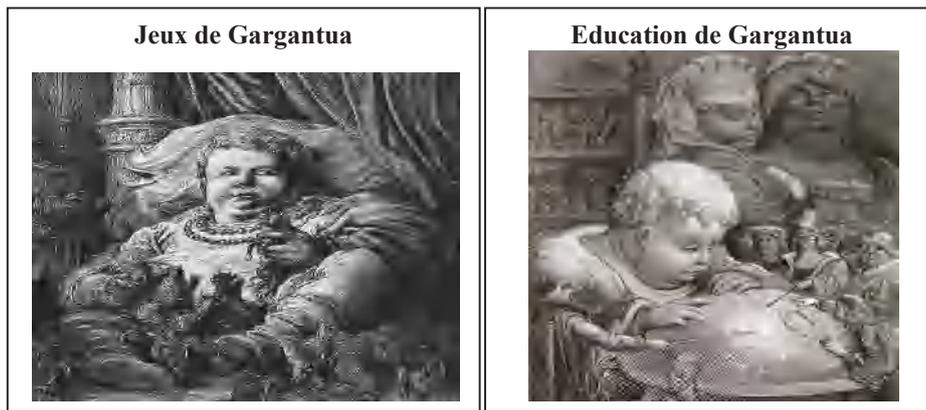
(...), on apportait des cartes, non pour jouer, mais pour y apprendre mille petits amusements et inventions nouvelles, lesquels découlaient tous de l'arithmétique. Par ce moyen, il prit goût à cette science des nombres (...), mais aussi aux autres sciences mathématiques, comme la géométrie, l'astronomie et la musique.

(En ligne)

En plus de l'acceptation du jeu comme moyen d'éducation dans les écoles, il fut promu et revalorisé au statut éducatif. R.-Maillard, (1969) rapporte que :

la Renaissance est l'époque où l'éducation adopte ouvertement le jeu qu'elle avait auparavant proscrit dans les écoles (...) on verra désormais l'ère de l'imagerie envahit tout genre de jeu et du même coup le jeu perdra son caractère ludique au profit d'un caractère éducatif.

(Ibid., 1997, p.10)



**Figure 11:** Gargantua, personnage héroïque de l'œuvre de François Rabelais.

### 1.4. Le 17<sup>ème</sup> siècle

Une pédagogie dite « souriante » est née au 17<sup>e</sup> siècle chez les Oratoriens et les Jansénistes ainsi que récréation pour les enfants. Les jeux de l'époque avaient toujours une finalité morale, celle de l'éducation des princes et des rois :

(...) de grandes innovations en pédagogie (avec le jeu de l'oie, on accorde priorité aux jeux éducatifs pour l'enseignement (...) « récréation ». En 1215, le mot récréation qui vient du latin « recreatio » avait le sens de « repos, délassement ». Au XVII<sup>e</sup> siècle il a pris le sens de « récréation des écoles », un sens et un emploi scolaire qu'on lui donne encore de nos jours (Ibid., p.13).

### 1.5. Le 19<sup>ème</sup> siècle

M. Musset et R. Thibert (2009, en [ligne]) soulignent que l'*industrialisation* et l'*instruction* vont changer les représentations du jeu. Les mutations économiques vont permettre la reproduction des jeux à bas prix, facilitant leur diffusion dans la société, comme les images d'*Epinal* qui ont connu un succès progressif jusqu'en 1914. Les marques actuelles *Milton Bradley et Parker* sont nées à cette époque. Des jeux de tourisme sont nés avec le progrès des transports (*courses hippique, casinos*). Les jeux éducatifs en plus des anciens jeux (*jeux de l'oie ou de cartes religieux, moraux, militaires...*) apparaissent les *jeux militaires* deviennent des jeux patriotiques, contribuant à la légende napoléonienne, encourageant la carrière des armes : « *jeu de guerre* » ou « *wargame* ». La vogue du *soldat de plomb* se situe en France ensuite, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle promise d'ailleurs à jouer un grand rôle dans les autres nations européennes (Allemagne et Royaume-Uni).

Mais les nouveaux jeux qui apparaissent sont surtout des *jeux de lecture*, l'alphabétisation étant un des défis de l'époque (*loto, cartes, figurines, imageries, machines*).

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

L'enseignement de l'Histoire et de la géographie se développant dans les *jeux historiques* et *géographiques* : le découpage de la France en départements entraîne l'apparition de *puzzles* du pays par exemple). Logiquement, l'apprentissage des langues vivantes commence aussi à faire l'objet de jeux. Enfin le 19<sup>e</sup> siècle est celui de la naissance des *jeux scientifiques*, de *jeux pour les filles* et des *jeux de question-réponse* qui font leur entrée dans les journaux. Le nombre de *jeux éducatifs* a donc fortement augmenté et commence à pénétrer dans les écoles maternelles. Pour G. Brougère, (ligne) ce siècle a amené l'idée de *jeu pédagogique*. Le jeu et le jouet conservent une place limitée et assez surveillée dans l'éducation :

(...) Les éducateurs concevaient le jeu ludique (gratuité et spontanéité de l'action) comme un jeu sans idéaux structurés, une entreprise chimérique qui, au lieu d'intéresser l'enfant à l'étude, l'en détournait. Il convenait de l'utiliser avec méfiance. Madame de Staël disait du jeu qu'il « sert à mettre l'ennui dans le plaisir et la frivolité dans l'étude. (pp.14-15)

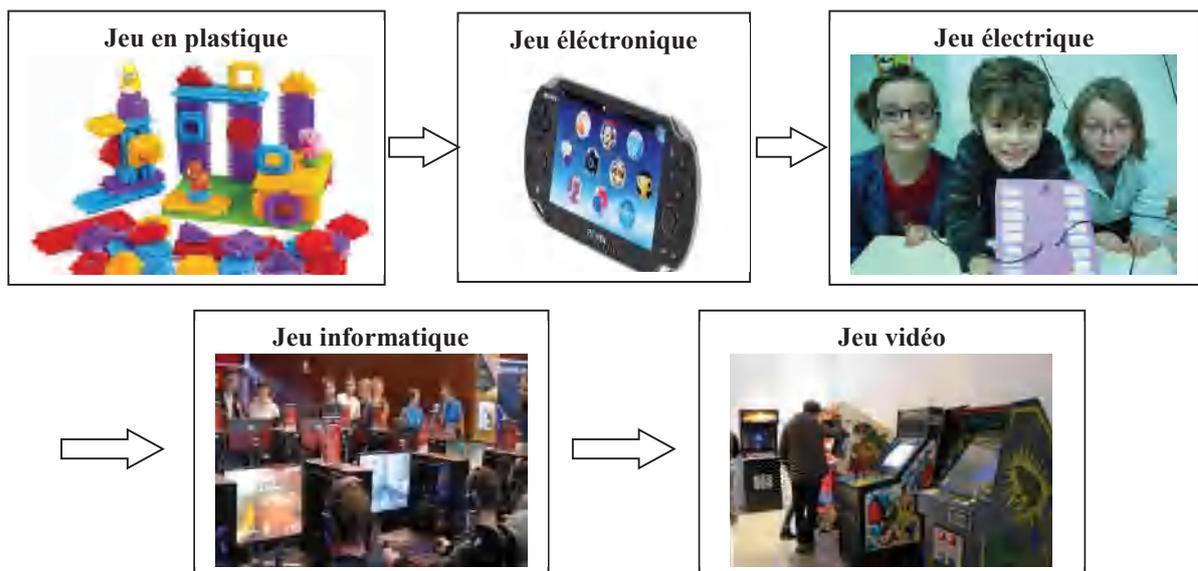


**Figure 12:** Les premiers jeux du 19<sup>ème</sup> siècle, tiré du musée de jouet -Moirans-en-Montagne

### 1.6. Le 20<sup>ème</sup> siècle

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

Avec l'avènement du 20<sup>e</sup> siècle (1942), la psychologie intervient dans les méthodes pédagogiques et éducatives, (Programme des jeux éducatifs de Fernand Nathan). En France ainsi que dans les autres pays le jeu devient important dans les établissements scolaires. Les jeux éducatifs de l'époque ont évolué et sont passés de « *plastiques* », à « *électriques* », à « *électroniques* » pour devenir « *informatiques* » et aujourd'hui ce sont des jeux « *vidéo* ». Le jeu couvrait les domaines de la nature, la sécurité routière, les cours scolaires, l'art...etc. En 1958, le premier congrès international a été organisé en Belgique concernant la valeur éducative du jouet. En 1987, le colloque de l'Université du Québec à Montréal soutient fortement la croyance actuelle de la valeur éducative des activités ludiques. La place des jeux dans la société est critiquée et ce type d'approche pédagogique est remis en question par M. Musset et R. Thibert (2009, [ligne]) ; une imperfection dénoncée sous le nom de « *ludisme* » (*L'Hôte*). La réticence principale semble se trouver chez les enseignants, alors qu'« *apprendre en jouant* » est devenu un lieu commun dans la société. Dès la fin des années soixante, R.-Maillard s'exprime sur la fausse modernité et l'artificialité des jeux dits éducatifs. La place du jeu dans la pédagogie dépend de la conception que se fait la société de l'enfant et de son éducation. Nous nous demandons si l'équilibre entre le jeu et les exigences de la pédagogie est facile à trouver, s'il permet d'obtenir des situations d'apprentissage riches, souples et fructueuses, tentant ainsi de se relier avec l'idéal de la Renaissance ? C'est ainsi que le jeu se trouve pris dans un terrain de contradictions.



**Figure 13** : Evolution de la construction du jeu au 20<sup>ème</sup> siècle

### 2. Diverses définitions du jeu

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

Il nous est indispensable de préciser qu'une réponse définitive et universelle n'existe pas, qu'il est difficile de donner à cette notion une acception univoque ou monosémique. Ce sont ces différences qui, à notre sens, devraient expliquer ce qu'est le jeu. La notion de jeu est « polysémique », elle renvoie à plusieurs phénomènes *d'ordre sociologique, psychologique, ethnologique et pédagogique*. D'après G. Brougère (2006, p. 11): « à ce que l'on peut appeler les différents niveaux de signification (...) ». H. Silva(1995) le confirme aussi quand elle écrit à propos du jeu :

Quoi qu'en pensent nombre de psychologues, d'ethnologues, et de pédagogues, et bien d'autres spécialistes encore, on ne peut prétendre délimiter une fois pour toutes ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas, car le jeu est une de ces idées qui comme l'Amour, l'Enfance ou la Justice évoluent en fonction des variables historiques et socioculturelles. En tout cas, on ne peut que définir ce que l'on considérera « jeu » à un moment et dans contexte donnés, sans prétendre à l'universalité. (p. 4)

### 2.1. La notion du jeu dans le domaine de la sociologie

Pour commencer, nous partirons de la définition fournie par les deux précurseurs sociologues du 20<sup>e</sup> siècle qui se sont intéressés à la genèse du jeu, et ont par la même occasion mené des études exhaustives dans ce sens

Pour J. Huizinga (1967), le jeu est un acte total qui fait appel à l'être, qui ne peut être commandé ou obligé, car il répond à des besoins physiologiques. Il explique que le jeu est à l'origine de la culture car il stimule la création.

En revanche, pour R. Caillois (1958), le jeu est une activité *isolée* qui s'accomplit généralement dans un contexte *spatio-temporel* bien déterminé. Pour lui, le jeu est originaire de la culture car il répond à des rites et des traditions, en fonction des époques, des lieux et des Dieux. R. Caillois précise également les caractéristiques permettant de distinguer le jeu des autres pratiques humaines, et le définit comme une « *activité libre, incertaine, séparée, improductive, réglée et fictive* » (cf. Figure 6).

1. **libre** : c'est-à-dire que le joueur n'est pas obligé de jouer pour garder son caractère ludique ;
2. **incertaine** : le déroulement et le résultat du jeu sont indéterminés, voire inconnus à l'avance ;
3. **séparée** : circonscrite dans un contexte spatio-temporel ;
4. **improductive** : ne crée pas de biens ou de richesse ;

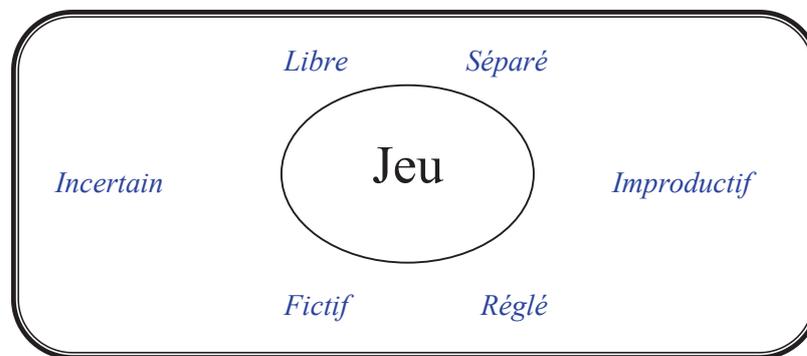
## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

5. **réglée** : soumise à des conventions, des règles ;

6. **fictive** : irréaliste, ne fait pas partie de la réalité.

Chez ces deux sociologues, le jeu est réduit à une simple activité, *libre, incertaine* qui dépend de la volonté des joueurs. Par ailleurs, les sociologues approchent les phénomènes ludiques des enfants en associant leurs analyses avec le milieu spécifique dans lequel l'enfant évolue, un espace dynamique permettant de transformer l'individu, de le construire socialement et culturellement, ce qu'Y.S. Toureh (1979) appelle l'« *aire ludique* » :

En d'autres termes, l'**aire ludique** est faite d'un ensemble constitué par un individu et un espace spécifique à la fois stable et dynamique qui exprime la dialectique de la vie. Donc autant de cultures et de l'aires ludiques, autant d'individus différents, car en dernière analyse, l'aire ludique n'est qu'un fragment de l'espace socioculturel et le lieu où se rencontrent des forces d'origine diverse pour créer ce centre de fusion créatrice qui est la personnalité. (p. 11)



**Figure 14:** Caractéristiques du jeu chez les sociologues Huizinga et Caillois.

### 2.2. La notion de jeu dans le domaine de la psychologie

En psychologie, au début du 19<sup>ème</sup> siècle, certains chercheurs ont tenté d'éclairer la notion de jeu et d'expliquer les comportements ludiques des personnes par l'observation du comportement de l'animal. A l'instar de K. Gross (1979), psychologue allemand, connu pour sa mise en place de la théorie de l'« *instinct-pratique* ». Pour lui que le jeu est un exercice préparatoire qui va permettre à l'enfant, comme à l'animal, par la pratique et le perfectionnement de développer des habilités avant d'en avoir besoin dans la vie adulte<sup>33</sup>. La personne aurait donc, à travers le jeu, une période de protection dans laquelle, elle pratique des formes instinctives de conduite. (p. 6)

K. Groos a également observé le jeu comme un moyen d'instruire :

<sup>33</sup> Exemples sur la théorie de K. Groos : l'action de poursuite du petit chat après la balle, le prépare ultérieurement à la chasse de la souris. La petite fille qui joue à la poupée se prépare déjà à son rôle de mère.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

« L'instruction peut prendre la forme d'une activité de jeu, ou, d'autre part, le jeu peut être transformé dans une manière d'enseignement systématique ». <sup>34</sup>(Ibid.). D'autres spécialistes psychologues tel que J. Piaget ont cherché à saisir le rôle du jeu dans le développement affectif, intellectuel et social de l'enfant, par la contribution du jouet dans la construction de sa personnalité. Il décrit trois stades correspondant approximativement aux différents styles de jeux.

### 2.2.1. Période sensori-motrice (0- 2ans)

Pendant cette période le bébé joue avec un jouet « objet » ou son corps. Les *jeux d'exercice* apparaissent les premiers et assurent un plaisir énorme chez le nourrisson, celui de s'identifier et d'acquérir un nouvel savoir.

### 2.2.2. Période représentative, ou symbolique (2-7 ans)

Les *jeux symboliques* s'imposent et sont à leur sommet durant cette période. En effet, l'enfant n'a plus besoin du jouet pour jouer, il peut l'imaginer en jouant avec son esprit et « faire semblant » car le réel et l'imaginaire existent et se mêlent sans cesse.

### 2.2.3. Période sociale (7- 11 ans)

Elle se caractérise par les *jeux à règles* ou de *construction*. C'est un véritable stade de découverte fondé sur la construction où les activités d'échange et de coopération prennent place et la transmission sociale essentielle crée entre les groupes d'enfants.

Les *jeux de construction* et de *résolution de problèmes* sont plutôt des jeux complexes et individuels alors que les *jeux de règles* sont collectifs. A titre d'exemple : les *jeux de société*, *d'action* et *d'adresse*.

Contrairement à Piaget, qui focalisait le développement de l'enfant sur ses propres capacités individuelles, Vygotsky pensait que quel que soit le type d'activité ludique organisée, individuelle ou collective (en groupe), les interactions sociales se produisent et font l'objet d'un échange qui aboutit sûrement au développement cognitif de l'enfant

## 3. La notion de jeu dans la pédagogie

En pédagogie, le terme de jeu fait l'objet d'une littérature qui ne cesse de s'enrichir. Cette abondance témoigne des divers travaux de quelques précurseurs, depuis Platon jusqu'à

---

<sup>34</sup> Idem, op.cit.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

J-J. Rousseau tels M. Montessori, J. Dewey, E. Claparède, et C. Freinet<sup>35</sup> jusqu'à ceux d'aujourd'hui s'enracinant dans les grands d'hier. Certaines pédagogies pensent que l'école, n'est pas le lieu pour de telles pratiques. Cependant le jeu a pu s'inscrire et avoir la légitimité dans les textes officiels. Depuis presque deux mille ans, déjà, Quintilien exprimait le vœu que « *l'étude pour l'enfant soit jeu* »<sup>36</sup>. Toujours dans la même optique, deux autres pédagogues portent le même jugement, Montaigne le considère comme un instrument naturel de l'éducation : « *Il faut noter que les jeux des enfants ne sont pas jeux et il faut les juger comme leurs plus sérieuses actions* » *Les essais, livre I, chapitre XXVI*. A son tour, J-J. Rousseau, deux siècles plus tard dans l'*Emile* ou de l'*Education* assure qu'il est le meilleur moyen d'apprendre à apprendre (*Livre 2*).

### 3.1. La notion linguistique du jeu en science de l'éducation

Etymologiquement, le nom « **jeu** » dérive du mot latin vulgaire : « *jocus* » signifiant « *badinage, plaisanterie* ». Les lexicologues Bloch et von Wartburg<sup>37</sup> (1968) précisent que le mot *jocus*, avait pris tous les emplois de « *ladus* » pour signifier « *amusement, divertissement* ». Quant au mot « *ludique* » c'est un dérivé savant du mot latin « *ludus* » qui signifie « *relatif au jeu* ».

Dans beaucoup de *Dictionnaires* et *d'Encyclopédies*, le jeu est défini comme :

« *Une activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ».

Le Micro Robert (1986, p. 586)

La définition du jeu tourne autour de ces trois notions : **plaisir, divertissement et amusement**, telles sont les caractéristiques majeures que relevait B. Bettelheim (1988) permettant de l'envisager comme une idée **de passe-temps, de joie**, comme un moyen favorable de préparation ultérieure pour l'éducation et l'enseignement de l'enfant :

« *La plus grande importance du jeu est le plaisir immédiat que l'enfant en tire (...). Il est également pour l'enfant l'outil essentiel qui le prépare dans les tâches à venir.* » (p. 189).

Ce divertissement lui permettant de grandir, de fertiliser son imagination et sa création.

Le *Dictionnaire historique* e Robert de la langue française (1998, p. 1915), présente la définition suivante : « *Jeu* : *giu* (1080) et *geu* (1160), est issu du latin *jocus* « *jeu en paroles*,

---

<sup>35</sup>C. Freinet. Pédagogue très engagé, a réellement visé une « *changement* » de l'enfant à la vie sociale, par ses positions pédagogique, sociologique, et psychologique. Il a essayé de transformer l'école en un lieu de vie, social et vivant. Son unique souci était de rendre l'élève actif.

<sup>36</sup>(Op.cit. p. 19, dans l'ouvrage d'Y.S. Toureh).

<sup>37</sup> Cité par De Grandmont. (1999, p. 23), *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck université Bruxelles

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

*plaisanterie* », rapproché de mots indoeuropéens désignant la parole, tels les moyens gallois *ieith* « langue », l'ancien haut allemand *jehan* « prononcer une formule ». *Jocus*, fréquemment associé à *ludus* (ludique ; allusion, illusion) « jeu en action », a fini par le remplacer en absorbant ses valeurs. »

➤ **Jeu** désigne, dès les premiers textes, à la fois un *amusement libre* (1080) et *l'activité ludique* en tant qu'organisée par un système de règles définissant succès et échec, gain et perte (1160). Son évolution sémantique, qui procède de ce double pôle, est remarquable par la richesse de ses développements métonymiques et figurés, amorcés dès l'ancien français. Une deuxième définition du jeu sous le terme de *ludique* :

➤ **Ludique** : adj. est le dérivé savant (av.1910, La lande) du latin *ludus* « jeu » (dont le *u* représente une ancienne diphtongue *-oi-* attestée par les formes épigraphiques *loidos, loedos*) qui pourrait être, comme pour les termes latins ayant un rapport au jeu (*persona, histrio*), un emprunt à l'étrusque. *Ludus* servait notamment (au pluriel *ludi*) à désigner les jeux à caractère officiel ou rituel donnés en l'honneur des morts, et plus généralement le jeu en acte, par opposition à *jocus* « jeu en parole »

➤ Le mot a été introduit par le vocabulaire descriptif des sciences humaines, avant de se répandre dans l'usage courant, faute d'un adjectif dérivé de jeu. C'est devenu un mot à la mode, au moins dans les milieux cultivés.

➤ A la suite de « ludique » sont apparus **Ludisme** n. m (1940, Sartre, l'imaginaire), **Ludothérapie** n. f (v. 1950), **Ludothèque** n. f (v. 1970) sur le modèle de bibliothèque « collection de jeux, système de prêts des jeux ». Le français possède depuis (1787) un représentant d'un dérivé le *ludus* avec le **Ludion**. Celui-ci a curieusement repris le latin *ludio* « histrion », « baladin » et « gladiateur » pour servir de dénomination à un appareil de physique lesté d'une figurine qui monte et descend comme une sorte de funambule.

Dans tous les dictionnaires *historiques* ou *linguistiques* consultés de la langue française, nous pouvons dire que c'est presque la même définition qui se répète, avec quelques nuances ou connotations. C'est ce que N. De Grandmont (1999, p. 24), essaye d'expliquer par le laxisme et le manque de perspicacité de la langue française concernant le nom « jeu » dans son ouvrage (op.cit.) :

« (...) cette absence de définition précise entraîne une telle confusion, que pour définir le jeu on en est réduit à le comparer aux caractéristiques d'un autre mot qui lui est complètement étranger, voire opposé le travail ». D'autres langues sont plus pragmatiques, explique-t-elle et elle donne l'exemple de Legueux (1979, p. 12) qui a examiné dans la langue anglaise les termes qui servent à exprimer les différents sens du mot jeu :

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

**Tableau 16:** Liste de mots de la notion jeu en anglais.

<i>Comparaison lexicale entre les langues occidentales au sujet du mot « jeu »</i>	
La langue <b>française</b>	La langue <b>anglaise</b>
<i>Le jeu (jouer)</i>	<i>Play</i>
<i>Un jeu (jouet)</i>	<i>Toy</i>
<i>Jeu sportif</i>	<i>Sport</i>
<i>Jeu d'argent</i>	<i>Game</i>
<i>Jeu d'esprit (abstrait)</i>	<i>Witticism</i>
<i>Jeux musicaux</i>	<i>Perform</i>
<i>Jeux théâtraux</i>	<i>Perform</i>
<i>Jeu de mots (concret)</i>	<i>Pun</i>

Pour G. Brougère (2006, p. 11) parler du « jeu » ou du « ludique » est bien facile, définir ce qu'on entend par ces deux vocables l'est beaucoup moins. En effet, le « jeu » renvoie à différents niveaux de signification et peut désigner :

- **le matériel** qui représente les objets ou jeux utilisés (*jeu de cartes, de construction...*) ;
- **l'ensemble de règles** qui régissent l'activité du jeu ;
- **l'activité** elle-même.

Pour lui « *l'activité ludique* » est synonyme de « jeu ». Cependant, il préfère ensuite utiliser l'adjectif « *ludique* » pour éviter toutes les confusions possibles du vocable « jeu » - dans les contextes de son utilisation, bien que son usage reste souvent relatif et conduit à produire un nouveau sens : « *peu du jeu, sans en être complètement* ». (Ibid., p.11). En l'absence de la définition du jeu, il s'est contenté de délimiter les cinq (05) critères déterminant les situations de jeu qui sont :

**Le second degré :** Ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les participants (*joueurs*) attribuent un autre sens que celui lié aux comportements observés : *faire semblant*.

**La présence d'une décision :** En plus de la décision de jouer, ou d'entrer dans le jeu, le jeu en lui-même est une continuité de décisions à prendre : *s'arrêter ou continuer*.

**La règle :** Qu'elle soit antérieure ou construite au fur et à mesure du jeu, elle n'a pas l'aspect obligatoire d'une loi. Elle est le résultat de l'accord des joueurs.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

**La frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité** : Permet de distinguer des activités dont la finalité est extérieure, de celles qui ne visent rien d'autre que l'activité elle-même.

**L'incertitude** : Renvoie à l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit.

### 4. Différentes approches du jeu

Avant d'aboutir à une définition cadrée du jeu qui servirait à appuyer nos analyses des questionnaires, des programmes officiels et des manuels scolaires algériens, nous allons nous intéresser aux définitions données aux notions de *jeu* ou de *ludique* par des spécialistes issus de disciplines diverses : des psychologues et des psychanalystes (Château, 1967 ; Winnicott, 1975), des pédagogues et des didacticiens (Caré et Debyser, 1991 ; Brougère ; 1992 ; Yaiche, 1994 ; De Grandmont 1997 ; Weiss, 2002, Silva 2005).

Certains sont à l'origine de travaux anciens tels que (Huizinga, 1951 et Caillois, 1967)-souvent cités dans les ouvrages, les mémoires et les thèses de recherches consultés pour les détails ayant une relation avec le jeu. L'appartenance de ces auteurs à différents domaines de recherches ne ferait qu'enrichir ce travail, mais permettrait-elle d'avoir la même acception du jeu ? Apporter la distinction entre jeu-travail et jeu-amusement ?

#### 4.1. Jeu espace de loisir et de divertissement

Depuis l'Antiquité jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle le jeu était opposé au sérieux. Nous faisons référence à sa visée première, qui était purement ludique, gratuite et attrayante. Appelé « *play* » lorsqu'il est pratiqué seul et « *game* » lorsqu'il s'agit du jeu en groupe, il est aussi appelé le jeu libre ou réglementé (de groupe) par certains spécialistes du ludique (2003, p. 18) :

En harmonie avec lui-même, il établit un ordre interne, il en tire un sentiment de puissance et de joie, lorsqu'il réalise sa tour, il affirme sa liberté, et en même temps, il se met en accord avec les règles du jeu, il se doit d'accepter un ordre externe, celui des règles qu'il découvrira plus tard dans les jeux plus organisés avec d'autres joueurs : l'obéissance aux règles préétablies d'un jeu organisé permet à l'individu de devenir un être humain social

Dans ce cas-là l'enfant communique par son jeu : non en tant qu'objet d'étude mais en tant que moyen de communication. B. Bettelheim cité par A. F. Dietl et D. Lévy-Hillerich

##### 4.1.1. Jeu, distinction entre jeu-travail et travail-jeu selon C. Freinet

L'expérience pédagogique de Freinet démontre que l'acquisition des apprentissages scolaires, peut se réaliser de manière naturelle tel l'apprentissage de la marche. C'est pourquoi il propose de transférer à l'école les méthodes d'apprentissage naturelles qui ont

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

prévalu à la maison et de fournir un contexte scolaire permettant les expériences tâtonnées des enfants. De ce principe, Freinet (1960, p. 95) reconnaît la dimension créative et le dynamisme du jeu traditionnel sans pour autant le détourner vers la vie. En plus, il est contre l'école caserne ou l'école prison, mais il ne veut en aucun cas la substituer par l'école plaisante « *à l'école austère et antinaturelle, celle que les contemporains ont appelé l'Ecole riante ou l'Ecole joueuse...* »

Pour Freinet, il ne saurait être question d'introduire le *jeu-haschich*<sup>38</sup> dans l'éducation ; mais il se montre également très réservé à l'égard du *jeu-travail*, c'est-à-dire à la démarche de Montessori, Decroly ou B-Powell qui cherchent à intéresser et faire travailler l'enfant à partir du jeu. Ce jeu n'est d'après Freinet, qu'un substitut du travail, tente par lequel d'imiter le travail des adultes. Cependant, baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations. En d'autres termes, il est rigoureusement hostile à une pédagogie du jeu. C'est pourquoi il propose de remplacer le « jeu-travail » par un « travail-jeu », à savoir un travail qui apporte autant de satisfaction que le jeu et donc permet une réelle évolution de l'enfant.

La pédagogie Freinet privilégie les vrais outils et le vrai travail. Ce n'est pas en « *faisant semblant* » qu'on apprend à faire pour de vrai. Pour Freinet, le jeu employé pédagogiquement, à l'école, fournit une solution de facilité inadaptée à l'objectif de formation. Selon le même pédagogue, introduire le jeu dans la pratique scolaire, c'est renforcer les courants néfastes entraînant la société vers un abrutissement social qui est souvent organisé pour que les hommes oublient les vrais problèmes. (Approches pédagogiques Freinet)

### 4.1.2. Jeu, un non-sérieux selon J. Huizinga

Dans *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, J. Huizinga (1951) explicite que « *le jeu est plus ancien que la culture* ». En effet, la civilisation humaine n'a enrichi la notion générale de jeu d'aucune caractéristique : « *Tous les traits fondamentaux du jeu se trouvent déjà réalisés dans celui des bêtes* » (p. 15)

Selon cet historien néerlandais (Ibid., p. 57-58) la notion de jeu telle que l'expriment la plupart des langues européennes modernes, avec quelques variantes, se définit comme suit:

---

<sup>38</sup> Le chapitre 35 de *l'Education du travail* est consacré à dénoncer le « jeu -haschich » : jeux de hasard, de farces, de bousculades, littérature d'évasion...

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

(...) est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience « d'être autrement » que la « vie courante ».

Malgré cette difficulté de réunir la notion en un seul mot, la définition proposée par cet historien demeure une référence fiable à laquelle se réfèrent beaucoup de chercheurs et spécialistes. Toutefois, le caractère non sérieux du jeu selon toujours le même historien (Ibid., p. 22) « *le jeu est le non-sérieux* » ne permettrait pas de réaliser un quelconque profit. En outre, J. Huizinga, (Ibid.,) continue de qualifier son jugement de « *fort instable* » car il ne dit rien à propos « *des caractères positifs du jeu* »

Opposer l'idée de « *jeu* » à celle de « *sérieux* » demeure provisoirement aussi difficile à traiter que la notion de jeu elle-même. Une autre antithèse proposée par J. Huizinga, (Ibid., p. 22) « *jeu* » au « *non sérieux* » semble l'intéresser même si cette dichotomie est déjà qualifiée par l'auteur d'instable. Autrement dit, opposer cette activité dénuée de tout sens à une activité réputée sérieuse comme le travail scolaire notamment, revient à dire que le jeu ne peut être admis dans la classe qu'en tant qu'activité intégrée aux apprentissages. Il serait un complément d'apprentissage ou un moyen utilisé dans les pauses récréatives.

### 4.1.3. Jeu, plaisir entre play et game selon D. W. Winnicott

Selon D.W. Winnicott, l'enfant joue par plaisir pour exprimer son agressivité (le jeu permet l'expression réprimée de la violence) ; pour maîtriser l'angoisse ; pour accroître son expérience ; pour établir des contacts sociaux. Winnicott tient pour essentielle la distinction entre « *game* » jeu strictement défini par les règles qui en ordonnent le cours ; et « *play* », jeu qui se déploie librement, activité caractéristique de l'enfant qui construit un espace potentiel dans lequel il expérimente ses angoisses.

Le tableau que nous proposons ci-dessous récapitule les différentes conceptions du jeu selon les chercheurs et spécialités précédemment cités :

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

**Tableau 17:** Approches du jeu en tant qu'outil divertissant et gratuit.

Le jeu, espace de loisir et de divertissement		
<i>Celestin Freinet</i>	<i>John Huizinga</i>	<i>D.W. Winnicott</i>
Jeu = contre l'école joyeuse / pédagogie du jeu	Jeu = non sérieux	Jeu = plaisir
Jeu = substitue le couple « jeu-travail » par la dichotomie « travail-jeu »	Jeu = non travail	Jeu = maîtrise de l'angoisse et accroître l'expérience personnelle
Jeu à l'école = solution de facilité inadaptée aux objectifs de formation	Jeu = complément d'apprentissage	Jeu = au sens de « <b>game</b> », jeu défini par des règles
Jeu à l'école = abrutissement social de la société	Jeu = moyen utilisé dans les récréations	Jeu = au sens de « <b>play</b> », jeu libre

### 4.2. Jeu espace de sérieux et de travail

Paradoxalement, à la première conception du jeu, la seconde est tournée vers une autre dimension de l'éveil de la personne : « (...), *mais le jeu n'apporte pas que le plaisir ; il est aussi une activité nécessaire au développement de tout individu.* » rapporte Ostenieth, (1979, p. 85).

Ce complément de définition explicite clairement la partie cachée du jeu, plus exigeante à cerner, sans pour autant la dénuer de son caractère principal : plaisant, motivant et amusant. Du jeu naturel, présent dans chaque enfant orienté, au jeu structuré par des règles, rattaché aux activités sérieuses pour acquérir les apprentissages scolaires. Son but essentiel est de transmettre ou d'évaluer l'appropriation des savoirs et des comportements langagiers. Une autre optique, purement didactique (*jeu éducatif* ou *pédagogique*) caractérise ce type de jeu.

Par ailleurs, les écrits dans cette tendance sont nombreux, chaque spécialiste y allant de sa conception plus ou moins proche de celle de l'autre. Des acceptions plus affinées couvrent ces approches :

#### 4.2.1. Travail scolaire à mi-chemin entre le jeu et le travail selon J. Château

Le *jeu* peut préparer l'esprit au *travail* et mener au travail lui-même, comme l'indique J. Château (1954, p. 50) qui relie le jeu au travail, donc à la notion de sérieux et de rentabilité. Cependant il est rempli de réserves, d'une part, il insiste sur le sérieux de l'enfant qui joue, et note qu'il : « *peut s'élever à la prouesse, et à l'ascétisme* »<sup>39</sup> ; le « jeu » écrit-il « *remplit donc chez l'enfant le rôle que le travail remplit chez l'adulte ; comme l'adulte*

<sup>39</sup> L'enfant et le jeu, Paris, Editions du Scarabée, 1967, pp. 29-31

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

*se sent fort de ses œuvres, l'enfant se grandit de ses réussites ludiques* »<sup>40</sup>(1967, p. 30). D'autre part, il insiste sur la classe qui ne doit pas se confondre avec le jeu, pas plus d'ailleurs, qu'elle ne peut se confondre avec le travail adulte : « *le travail scolaire doit être plus que le jeu, et moins que le travail (productif)* » (Ibid., p. 200)

Néanmoins, bien que le jeu se rapproche du travail, J. Château n'encourage pas à fonder toute une pédagogie sur lui, et situe le travail scolaire à mi-chemin entre le jeu et le travail tout en gardant le caractère spécifique et irréductible du travail scolaire.

### 4.2.2. Jeu, rencontre entre le divertissement et l'éducation selon G. Brougère

Nous avons consulté différents ouvrages dont *Jeu et Education (1997)*<sup>41</sup> et *Le jeu entre éducation et divertissement (2003)*<sup>42</sup> à l'intérieur desquels G. Brougère, chercheur en sciences de l'éducation et membre du groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles (GRÉC), présente certaines caractéristiques du jeu.

Pour, G. Brougère (1997), le *divertissement* et l'*éducation*, sont autonomes et indépendants, cependant ils peuvent s'associer et donner sens : « (...) *le jeu est un moyen pédagogique, que tout jouet est éducatif, que l'école maternelle est une école où l'on joue* » (p. 6). En outre, se rencontrent en plusieurs points et peuvent :

- ✓ Valoriser certains produits de loisir pour leur dimension éducative ou inversement
- ✓ Tenter de transformer certains moments d'éducation en divertissement pour rendre le travail plus souple.

Mais dans le cas de cette approche (Ibid., 1995) le jeu n'est pas considéré comme éducatif en tant que tel, « *il s'agit de détourner, de tromper l'enfant pour qu'il prenne des exercices pour des jeux en les colorant à minima de traits ludiques.* »

La vraie rupture, sur laquelle nous vivons encore, remonte à la période romantique où le jeu quitte la sphère du frivole, du divertissement, pour devenir sérieux, pour apparaître comme un support d'éducation spontanée, ce que la nature offre au petit d'homme pour qu'il devienne grand (Ibid., 1995). Le jeu a pu ainsi :

- ✓ devenir méthode pédagogique d'une part,
- ✓ d'autre part les parents, y ont vu un outil de développement de l'enfant.

Le paradoxe de ces nouvelles conceptions est qu'elles ont changé le *jeu initié* par l'enfant, en profondeur (intérêts et valeurs) par *l'invasion du jeu* de la part des *adultes*, pour le bien de l'enfant.

---

<sup>40</sup> Cité par **M. M. Bousquet** (1984, p. 90) dans « *Théories et pratiques ludiques* »

<sup>41</sup> (1997, p. 6)

<sup>42</sup> Publié dans : *MEI « Médiation et information », n° 18, 2003*

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

Selon toujours le même chercheur (1995, p. 45) la rencontre entre le *ludique* et *l'éducatif* se traduit par :

Le ludo-éducatif apparaît comme de la mise en scène de contenus éducatifs sur des supports de divertissement sans que soit assurée une réelle logique d'apprentissage. Celle-ci ne peut que relever de l'usage. On peut penser que l'usage dominant reste de l'ordre du divertissement, sauf à imaginer des parents investis d'un rôle d'éducateur, mais alors ont-ils besoin de tels jouets !

L'enfant n'a pas besoin de jouet pour découvrir les couleurs et les contrastes. Son rôle est d'intégrer de façon explicite des fonctions, généralement banales, mais associées au développement de l'enfant : « *Tout se passe comme si l'éducatif apparaissait comme un vernis recouvrant le divertissement, celui-ci étant considéré, au moins pour les enfants, comme insuffisamment légitime.* » (Ibid., p. 47)

Dans le jeu, l'enfant trouve un lieu d'excitation, de plaisir, d'alternative à la vie ordinaire, et de fiction. Élias et Duning (1994), cités dans G. Brougère (1995, p.50) clarifient que la pratique dominante du jeu :

- maintient le plaisir contre toute émergence de problèmes qui impliqueraient un apprentissage, et crée un décalage entre la réalité et les discours valorisant l'éducatif.

G. Brougère (Ibid., p. 50), définit également ce qui caractérise le divertissement en général et le jeu en particulier :

- C'est d'être une activité de *second degré*, qui reprend des éléments de la vie ordinaire pour leur donner d'autres significations par une transformation du contexte.
- C'est *l'espace de l'ailleurs*, de la fiction mais aussi de *l'absence de risque*.

Les *jeux* et *jouets*, sont des objets complexes, repris et transformés dont certains ont un rapport avec des activités éducatives (ils sont devenus de purs supports d'apprentissage), mais à travers une intention de divertissement. Reste le problème des relations avec l'éducation, qu'il faut poser autrement. *Il s'agit d'admettre que l'éducation ne se réduit pas aux situations formelles conçues comme telles, mais qu'une part importante des apprentissages est liée à des situations d'éducation informelle*

(Pain, 1990, cité dans Brougère et Bézille, 2007, p. 77).

### 4.2.3. Jeu, entre l'éducatif et le pédagogique selon N. De Grandmont

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

Cette orthopédagogue canadienne (1997, p. 50) spécialiste de l'application pédagogique du jeu évoque trois niveaux principaux du jeu : le *premier* est purement une activité enfantine de détente. Les *deux autres* ont une visée pédagogique et éducative employée souvent à l'école.

### 4.2.3.1. Jeu ludique

Il est défini comme étant l'activité *libre* par excellence et il s'exerce sans aucune contrainte temporelle ou spatiale. Le jeu ludique :

- coïncide avec une phase d'exploitation et de découverte ;
- fait appel aux *archétypes*<sup>43</sup>, à l'*imaginaire*, à la *créativité*<sup>44</sup> et à la *motivation intrinsèque*<sup>45</sup> du joueur,<sup>46</sup> indispensable à toute situation de jeu.

En effet, il est une composante *intrinsèque* faisant partie de la vie naturelle de la personne. En outre, dans ce type de jeu, *les règles* évoluent selon le désir et la volonté du joueur. Ce jeu se caractérise par l'*irréversibilité* de son action et par l'*imprévisibilité* de son contenu. (1999, p.45). Afin de distinguer clairement les caractéristiques du jeu ludique, l'orthopédagogue trace un tableau synthétique regroupant la majorité des critères cités :

**Tableau 18:** Critères du jeu ludique selon N. De Grandmont (1999)

Synthèse des qualités du <b>jeu ludique</b>
- N'impose pas de règles - Le produit n'est pas obligatoirement : <i>esthétique</i> <i>prédéterminé</i> <i>perfectionné</i> - Notion de plaisir - Nécessaire au développement de tout individu - Permet : <i>d'organiser</i> <i>de structurer</i> <i>et d'élaborer le monde extérieur</i> - Liens égaux avec : <i>le psychisme</i> <i>l'émotif-affectif</i> <i>le sensoriel</i> <i>le cognitif</i>

<sup>43</sup>L'Archétype est l'inconscient de la personne chez Jung (1964)

<sup>44</sup> La créativité est innée chez tout individu.

<sup>45</sup> De l'activité ludique naît le plaisir et la satisfaction à explorer de nouveaux éléments appartenant à l'environnement de l'activité proposée. Cette exploration est guidée par la motivation intrinsèque à la connaissance. De Grandmont. N., (1995, p. 16), *Jeu ludique*

<sup>46</sup> Joueur désigne toute personne qui joue dans le jeu ludique.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

### 4.2.3.2. Jeu éducatif

Ce second type de jeu, comme le souligne N. de Grandmont (1997, p. 56) prête souvent à confusion dans les échanges scientifiques avec le jeu pédagogique. A cet effet, G. Brougère (2006) souligne pertinemment ce constat :

(...), « jeu éducatif », « jeu pédagogique » sont considérés comme désignant des artefacts, ce sont des produits culturels complexes, associant des caractéristiques propres au jeu (mais pas toutes) et des caractéristiques propres à l'exercice scolaires, selon des modalités très variables. (p.12)

D'autres caractéristiques mises en avant, méritent d'être relevées :

- Le jeu éducatif constitue : « *le premier pas vers la structure* », c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle ;
- Il sert de contrôle aux *acquis*<sup>47</sup>, pour évaluer les nouveaux *appris*<sup>48</sup> en observant le comportement des élèves ;
- Il favorise l'acquisition de nouvelles connaissances.
- Le jeu éducatif « *devrait être distrayant* » et « *sans contraintes perceptibles* » sur

le joueur, car la fonction première de ce type de jeu serait de « *créer un climat de plaisir* ». Sur ce dernier point, en 1981, J. Vial (cité dans De Grandmont, 1997 p. 64) rappelle que la valeur éducative du jeu doit rester en surcroît par rapport au plaisir intrinsèque du joueur qui doit diminuer. Toujours dans le même ordre d'idées et pour mieux saisir le sens de plaisir intrinsèque, Idem (1999, p. 63) explique que le plaisir intrinsèque ne diminue pas vraiment mais il modifie en plaisir extrinsèque observable. Autrement dit, le comportement d'apprentissage du joueur (apprenant) qui s'oriente davantage vers le plaisir de se soumettre aux règles ? Associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses.

Certains spécialistes pensent que la notion de jeu éducatif pourrait être ambiguë et conduit même à se demander s'il est avant tout ludique ou serait-ce seulement un exercice à finalité éducative.

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes caractéristiques du jeu éducatif citées par la spécialiste :

---

<sup>47</sup> Est la troisième et dernière phase du processus d'apprentissage

<sup>48</sup> Est la première phase du processus d'apprentissage

**Tableau 19:** Critères du jeu éducatif selon N. De Grandmont (1999)

Synthèse des qualités du <b>jeu éducatif</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Est le premier pas vers la structure</li><li>- Contrôle-les acquis</li><li>- Évalue-les appris</li><li>- Permet d'observer les comportements</li><li>- Fait diminuer la notion de plaisir</li><li>- Devrait être : <i>distrayant</i> <i>sans contraintes perceptibles</i> <i>axé sur les apprentissages</i></li><li>- Cache l'aspect éducatif pour le joueur</li></ul>

### 4.2.3.3. Jeu pédagogique

Par ce terme, N. de Grandmont (1997) désigne tout support qui permettrait de « *Tester les apprentissages* » (p.70). Ces jeux sont « *la pédagogisation de l'enfance* » (Ferran et al 1978, cité par de Grandmont). Une telle classification permettrait peut-être, comme le souligne (Ibid., p.70), de prendre en compte le fait que « *dans la plupart des écrits sur le sujet, il (le jeu pédagogique) sera confondu très souvent avec le jeu éducatif* ».

Pour ce qui nous concerne, nous n'avons pas retenu la distinction établie par De Grandmont, car selon elle, ce classement nécessiterait de traiter au préalable ce problème : où s'arrête la pédagogie et où commence l'éducation ? Le jeu pédagogique est donc une sorte de « *testing* » des apprentissages :

*« Le jeu pédagogique est un jeu qui met à l'épreuve nos connaissances : c'est aussi un jeu qui implique de la performance et de la compétition. Ce sont là des valeurs grandement valorisées par la société d'aujourd'hui »*

**Tableau 20:** Critères du jeu pédagogique selon N. De Grandmont (1999)

Synthèse des qualités du <b>jeu pédagogique</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Axé sur le devoir d'apprendre</li><li>- Génère habituellement : <i>un apprentissage précis</i> <i>fait appel à ses connaissances</i> <i>constat des habilités à généraliser</i></li><li>- Mécanique (style Kits)</li><li>- Testing.</li><li>- Peu ou pas de notion de plaisir intrinsèque.</li></ul>

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes caractéristiques du jeu considéré comme espace de sérieux, de rentabilité et de travail :

**Tableau 21:** Jeu, aspect positif

<b>Le jeu, espace de sérieux et de travail</b>	
<i>Jean Château</i>	<i>Nicole De Grandmont</i>
Jeu = travail de l'enfant	Jeu ludique = - n'est pas pris dans cet espace de sérieux et de travail.
Jeu = ne pas confondre avec la classe	Jeu éducatif = - le premier pas vers la structure. - contrôle les acquis. - évalue-les appris.
Jeu = travail scolaire est mi-chemin du travail	Jeu pédagogique = - axé sur le devoir d'apprendre. - génère un apprentissage précis. - mécanique. - testing.

### 4.3. Jeu espace de continuum entre distraction et travail

Actuellement la dichotomie, entre « travail-jeu » et « jeu-travail » paraît bien fine, considérant toutes les qualités inévitables au jeu, il demeure intéressant de l'envisager comme une véritable activité d'un apprentissage dans son ensemble. Par ailleurs, les approches énumérées ci-dessus sont maintenant rénovées par des travaux de psychologues, sociologues et autres qui intègrent l'activité ludique dans une approche multisensorielle, socialisante de l'apprentissage. En outre, peut-on en conclure que. Parmi toutes les approches théoriques du jeu consultées, certaines ont pu finement isoler le jeu gratuit du travail sérieux ? On perçoit une situation complexe qui ne permet pas d'isoler l'apprentissage informel centré sur le jeu et l'apprentissage formel focalisé sur le scolaire et l'éducation. Comme le confirme G. Brougère et Bézille(2007, p. 5) :

« *Il est sans doute impossible de mettre une frontière là où il s'agit d'un continuum* ». Il ne faut pas rester figé à l'idée d'une indissociabilité, il importe de montrer comment ces différentes approches s'excluent, s'associent, se complètent et s'opposent.

G. Brougère (2006, p. 12), clarifie cette ambiguïté en expliquant : « *Il ne faut pas croire qu'on y trouvera du jeu où le vocable est utilisé quand il s'agit du loisir des enfants ou des adultes, mais des activités mixtes qui conjuguent forme ludique et forme éducative.* ».

D'après lui, il y a toujours un usage mixte des activités utilisées en classe de langue, entre

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

ce qui relève de l'éducatif et ce qui relève du ludique (loisir et divertissement), mais cela à des degrés différents.

Certains enseignants restent très proches du jeu, d'autres sont au contraire très proches de l'activité elle-même (exercice) et pensent que cela est légitime du moment que l'enseignant praticien est conscient de ce qu'il présente à ses apprenants sans pour autant privilégier le ludique au détriment de l'éducatif ; puisque les activités éducatives sont stimulées par certains aspects du ludique, comme les contenus seulement, d'autres fois certains principes.

Au-delà de l'hybride, Brougère (2017, p.7) explicite deux démarches de transformation utilisées dans des situations d'apprentissage formelles face à des objets éducatifs qui sont modifiés parfois à la marge, pour apparaître comme des jeux :

- ✓ Transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique (gamification) ;
- ✓ Utiliser le terme « jeu » pour évoquer un exercice sans qu'il y ait aucune transformation.

Ce processus de transformation suppose des *formalisations éducatives* plus ou moins importantes et la création d'hybride est plus ou moins proche du jeu.

**Tableau 22:** Continuum exercice scolaire / jeu ludique dans une situation formelle.

Situation formelle d'apprentissage, plus proche du jeu
Transformer un exercice pour lui donner une dimension ludique (gamification)
Utiliser le terme « jeu » pour évoquer un exercice sans qu'il y ait aucune transformation

Toutefois, dans des situations informelles d'apprentissage, la démarche de transformation est légèrement différente, elle se présente dans l'ordre croissant de la manière suivante :

Sortir de l'idée générale du jeu éducatif au profit de l'analyse de la dimension éducative d'un jeu particulier et l'introduire pour cela tout en le maintenant comme jeu. La formalisation est dans l'analyse : on peut imaginer des temps de jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère sur ce principe, en utilisant par exemple des jeux de lettres tels qu'ils existent par ailleurs comme activité de loisir.

Les démarches mènent à agir au-delà du jeu tel qu'il existe en dehors du dispositif scolaire :

- ✓ le jeu est introduit sans modification mais suivi d'un temps pour faire le point de débriefing et analyser ce qui a été appris. Il s'agit d'une formalisation indirecte ;
- ✓ le jeu est modifié à la marge pour être intégré dans un espace éducatif (par exemple au niveau du nombre de joueurs, de sa durée, ...)

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

- ✓ le jeu est modifié de façon conséquente pour s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés ;
- ✓ le jeu est créé en fonction d'un objectif éducatif précis : on sort du monde du jeu pour créer un hybride.

Les principes du continuum dans des situations informelles d'apprentissage sont repris dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 23** : Le continuum exercice scolaire / jeu ludique dans une situation informelle.

Situation informelle d'apprentissage, plus éloignée du jeu
le jeu est introduit <b>sans modification</b> mais suivi d'un temps de débriefing pour analyser ce qui a été appris. Il s'agit d'une formalisation indirecte ;
le jeu est <b>modifié à la marge</b> pour être intégré dans un espace éducatif (par exemple au niveau du nombre de joueurs, de sa durée, ...) ;
le jeu est <b>modifié de façon conséquente</b> pour s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés ;
le jeu est créé en fonction d'un objectif éducatif précis : on <b>sort du monde</b> du jeu pour créer un hybride

D'autre part, N. de Grandmont (1997, p. 67) contribue également à fixer les limites du jeu éducatif en le substituant par d'autres « *objets multi-vocationnels* » dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant. Et éviter par la même occasion de tomber dans la lassitude ou de répétition, des jeux exercice :

(...) 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 que l'effort en soit absent, pas du tout, il est tout 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 un point tel que le pédagogue doit intervenir pour diminuer la pression qu'ils y mettent d'eux-mêmes (Idem, 1999, p. 66)

Par ailleurs nous terminons cette analyse par la conception de G. Brougère (2006, p.12) car elle semble la plus adéquate à notre recherche à côté de la conception de N. De Grandmont (*le jeu ludique, éducatif ou pédagogique*) :

Le jeu est une réalité sociale complexe, construite, reconstruite dans divers contextes sociaux, culturels, institutionnels. Un jeu doté des caractéristiques que nous avons évoquées renvoie au loisir et s'il porte des apprentissages c'est de façon fortuite, non intentionnelle. On peut imaginer que ce jeu pénètre l'école ou d'autres systèmes éducatifs en tant que tel, mais il a de fortes chances, dans ce transfert, d'être transformé, contaminé, modifié par le contexte, ce qui aboutit à des situations hybrides où il faut moins voir des

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

exemples de jeu, que ceux de la créativité humaine quand il s'agit d'étendre le domaine de l'éducation

Ce tableau permet de mettre en exergue, les caractéristiques du continuum repérées dans les conceptions du jeu selon Brougère et De Grandmont :

**Tableau 24:** Approches du jeu comme continuum entre distraction et travail.

Le jeu, espace de continuum entre distraction et travail	
Gilles Brougère	Nicole De Grandmont
Jeu = détromper l'enfant, en prenant les exercices pour des jeux	<b>Jeu ludique</b> = -coïncide avec une phase d'exploration et de découverte (apprentissage informel)
Jeu = maintenir le plaisir contre les problèmes d'apprentissage	<b>Jeu éducatif</b> = - cache l'aspect éducatif pour le joueur. - fait diminuer la notion de plaisir. - démystifie un peu l'effort d'apprendre : les jeux (des exercices)
Jeu = l'éducatif vernis le divertissement (mise en scène). Jeu = apprentissage informel	<b>Jeu pédagogique</b> = -Peu ou pas de notion de plaisir intrinsèque.

### 4.4. Classification des jeux utilisés en classe

L'enseignant utilise une panoplie de jeux en classe afin d'atteindre des objectifs spécifiques. La réussite de l'activité présentée dépend de la maîtrise de la structure du jeu (*fond<sup>49</sup> et forme<sup>50</sup>*) M. Metra (2006, p.13). Pour classer ou catégoriser cette variété de jeux, rappelons qu'il existe plusieurs, typologies ou taxonomies dans la littérature, qui ont été avancées dans une dimension de divertissement par les chercheurs, spécialistes et ludologues, ou dans une autre dimension d'apprentissage en FLE. Cette variété ne nous facilite pas entre autre le travail de classement pour en retenir ou en dresser une liste exhaustive ou discriminante. Ce qui nous a conduits à proposer certains accommodements et ajouts aux catégories proposées par différents auteurs et spécialistes à l'instar de R. Caillois, H. Silva, et P. Cuq et I. Gruca ont établi une typologie des jeux utilisés en classe de FLE.

<sup>49</sup>**Fond** : l'ensemble de caractéristiques qui précisent ses particularités, et le différencient d'un autre jeu.

<sup>50</sup>**Forme** : ce sont ses caractéristiques observables « habillage »

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

---

Dans le cadre de notre enquête, deux types de jeux classés selon la conception de l'auteur ont fait l'objet de collecte de données : les jeux catégorisés par Caillois et les jeux à finalité éducative et pédagogique de Silva.

Par jeux de Caillois (1958), nous entendons tous les types de jeux ayant une motivation qui stimule le joueur à jouer « (...), *qui structure son classement selon quatre attributs du jeu (compétition, hasard, rôle ou vertige), en d'autres mots selon l'élément fondamental du jeu qui pousse le joueur à s'y adonner (...) en y intégrant l'aspect motivationnel, ces classements cherchent à cerner les ressorts de motivation des jeux et la stimulation des joueurs.*» L. Sauvé et al (2016, (en ligne))

En outre, nous avons opté pour les jeux de type *Agôn* et *Mimicry* qui exposent deux aspects : le compétitif et le faire semblant, afin de pointer l'interaction de l'apprentissage, préconisé par l'APC (principes du socioconstructivisme) : le travail de groupe en classe de langue présenté sous forme d'activités ludiques de compétition, de rôle ou autre.

Les jeux à vocation éducative regroupent tous les types de jeux de société, d'expression ou de narration, jeux d'images, de stratégie et de défi.

### 4.4.1. Classification selon R. Caillois

Dans son ouvrage (1958, p. 92) « *Les Jeux et les hommes* » Caillois fonde une véritable sociologie à partir des jeux en les classant en quatre catégories dans lesquels les prédominent les rôles de la *compétition*, du *hasard* ou de la *chance*, du *simulacre* ou du *vertige*. Cependant un même jeu peut englober plusieurs rôles à la fois ou un seul seulement.

#### 4.4.1.1. Agôn ou jeux de compétition

Ce jeu fait intervenir la compétition, ou la concurrence c'est-à-dire que les joueurs seront concurrents : un sera gagnant et l'autre perdant. « *Agôn* » (cf. p. 63, en grec, désignait *concours, jeux gymniques, sportifs en particulier pour les jeux publics*). Le ressort d'un jeu de type « *agôn* » est que chaque joueur s'engage dans une véritable compétition, développe une attention particulière, des efforts et des entraînements assidus dans le but de gagner une *course*, un jeu de *dames*, une partie de *billard*, ou un match de *football*.

#### 4.4.1.2. Alea ou jeux de chance

En latin, « *alea* » signifie la chance, le hasard. Ce type de jeu possède un ressort unique opposé et contraire au premier type de jeu, qui est *l'arbitraire pur*. Le joueur est incapable de décider ou d'intervenir sur le sort de la partie du jeu car tous les joueurs sont sur un même pied d'égalité et ce sont le hasard ou la chance qui tranchent à la fin de la partie.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

### 4.4.1.3. Mimicry ou jeux de simulacre

C'est le type de jeu où le mimicry (*faire-semblant*), et les imitations sont les masques préférés des joueurs et des personnages sur scène. Le joueur joue à croire ou à faire croire aux autres qu'il est une autre personne, ou qu'il est dans une situation et/ ou un univers matériel ou virtuel qui simule la réalité. Dans ce cas-là le ressort du jeu repose sur la *tromperie*, la *dissimulation* du personnage social et la libération de l'imagination autorisée par le masque qui favorise l'expression d'un côté de la personnalité.

### 4.4.1.4. Ilinx ou jeux de vertige

En grec « *ilnex* » signifie « *tourbillon d'eau* ». R. Caillois classe des activités permettant d'atteindre un certain degré d'*étourdissement physique* et d'autres manifestants le désordre et la destruction, un certain *vertige moral*. Le ressort de ces jeux serait une « *tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de transport voluptueux qui est en même temps un désarroi, tantôt organique, tantôt psychique* » (Caillois, op. cit.). Supplice et jouissance...

	AGÓN (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
PAIDIA ↑ vacarme agitation tout rire	courses luttons etc. athlétisme	non régulées	comptines pile ou face	« tournis » enfantin manège balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mois croisés	boxe escrime football	billard dames échecs	pari roulette	volador attractions foraines
LUDUS ↓	compétitions sportives en général	loteries simples composées ou à report	théâtre arts du spectacle en général	ski alpinisme voltige

*N.B.* – Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

**Figure 15 :** Classification des jeux de R. Caillois (1958)

A l'intérieur de ces catégories, R. Caillois classe les jeux entre deux pôles antagonistes : d'une part, le jeu discipliné et réglé par des conventions arbitraires ; de l'autre, le jeu spontané et turbulent, ce qui donne un tableau à double entrée où Paidia (l'enfant en grec) et Ludus (le goût de la difficulté gratuite) forment les deux pôles d'une échelle mesurant le caractère plus ou moins réglé d'un jeu.

### 4.4.2. Classification de H. Silva

Parmi les chercheurs et spécialistes ayant proposé des classifications du jeu, qui conviendraient plus particulièrement à la classe de langue, H. Silva (2008) a suggéré une première tentative globale de typologie qu'elle a appelée « *typologie provisoire* ».

Selon cette spécialiste les *jeux de langue* et les *jeux narratifs* - qu'on va définir ci-dessous sont les plus couramment exploitées par les enseignants. Cependant, les trois autres, les *jeux d'images*, les *jeux de défi* et les *jeux de stratégie* ne mettent pas la maîtrise de la langue au centre du jeu mais, engendrant du discours, de nombreux échanges, dans des situations de communication stimulantes.

#### 4.4.2.1. Jeux de société

Ils sont appelés également jeux de *sociabilité* et jeu de *socialisation*. Au sens strict, tout jeu peut être appelé « *jeu de société* » (Ibid., p.55) tant il reflète : « (...) *le ou les contextes socioculturels qui l'ont engendré et dans lesquels il est pratiqué* ».

H. Silva adopte la définition proposée par J-M. Lhôte (date, p. 6) selon laquelle : « *les jeux dits de société supposent au moins deux joueurs, des règles réciproques, très souvent l'usage d'instruments, l'organisation de parties comportant un début et une fin, des sanctions par pertes et gains, un caractère reproductible* ». Cette définition exclut donc les sports, les fêtes, les spectacles et les liturgies, précise H. Silva et la définition proposée par J-M. L'hôte demeure quelque peu arbitraire, mais correspond à un usage relativement courant de nos jours.

Par ailleurs, les jeux de société choisis par cette spécialiste sont contemporains issus d'un circuit industriel et commercial, et destinés au grand public. Ils se caractérisent ainsi :

- ✓ Ils se jouent à deux ou plusieurs ;
- ✓ Leur support matériel (*boite de jeu : cartes, dés, dominos, plateaux ou autres*) ;
- ✓ La complexité des règles : présence d'une notice explicative ;
- ✓ La présence du hasard ;
- ✓ La nécessité d'être plus ou moins habile de ses mains (dextérité) ;
- ✓ L'organisation de la partie, qui comprend un début et une fin ;
- ✓ La sanction par un gain ou une perte.

(Ibid.) précise que l'enseignant - parmi la grande diversité de jeux disponibles sur le marché - devrait choisir les jeux qui conviennent à une exploitation pédagogique en classe de langue :

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

« pour constituer une ludothèque axée sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère : jeux de langue, jeux d'expression, jeux d'images, jeux de défi et jeu de stratégie » (p. 55)

En outre, c'est à lui que revient : « la charge de moduler la difficulté en fonction des objectifs poursuivis » (Ibid., p.57), car ce type de jeu exige une excellente maîtrise linguistique de la part des apprenants comme des enseignants. (Ibid., pp.57, 58)

Ces jeux peuvent être appliqués tels quels en classe de FLE, cependant il se peut que l'enseignant souhaite y introduire des *adaptations* ou *détournements* pour faire correspondre le jeu aux objectifs pédagogiques déjà assignés :

(...), il faut convenir que l'exploitation réussie des jeux de société passe par une bonne connaissance d'ensemble des jeux existants, ainsi que des procédures utiles pour les adapter à la classe, voire pour les détourner de leur caractère ludique initial à des fins purement pédagogiques. (Ibid., p.69)

L'*adaptation* est « toute modification matérielle ou structurale qui n'affecte pas en profondeur la logique du jeu ». (Ibid., p. 67). Toutefois le *détournement* consiste à modifier la logique ou la règle du jeu au détriment de l'objectif du programme d'enseignement. Le tableau ci-dessous synthétise les principales caractéristiques des jeux de société :

**Tableau 25:** Principales caractéristiques du jeu de société selon H. Silva (2008)

Jeu de société / de sociabilité / de socialisation	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>cartes- dés- dominos- plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>deux ou plusieurs</i>
	Présence du hasard
	Nécessité d'une habilité des mains
	Nécessité d'une grande réflexion et concentration
	Complexité des règles : <i>exige un niveau avancé</i>
	Adaptation et détournement de la difficulté par l'intervention de l'enseignant
Jeux de société exploitables en classe de langue	<i>Jeux de langue, jeux d'expression, jeux d'images, jeux de défi et jeu de stratégie.</i>

### 4.4.2.2. Jeux de langue

Appelés également *jeux de mots, de lettres, ou de vocabulaire*, ils mettent en jeu les connaissances linguistiques. Le tableau ci-dessous récapitule ses principales caractéristiques :

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

**Tableau 26:** Principales caractéristiques du jeu de langue selon H. Silva (2008).

<b>Jeu de langue / linguistique/ de mots / de lettres / de vocabulaire</b>	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>cartes- plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>un ou plusieurs</i>
	sensibilisation des élèves à des champs sémantiques donnés
	conceptualisation grammaticale de certaines règles simples
	révision des objectifs phonétiques, grammaticaux et lexicaux.
Jeux de langue exploitables en classe de langue	<b><i> mots croisés -scrabble (dans toutes ses variantes) - syllabus (interlude) - tictac boum - boggle (jeu de dés) - rondo (jeu de cartes)</i></b>

### 4.4.2.3. Jeux d'expression

Appelés également *jeux narratifs*, ce sont tous les jeux dont le mécanisme repose sur l'expression orale ou écrite précise qu'elle « *s'agisse de production orale, en continu ou d'interaction orale ou écrite* » (Ibid., p.59). Ces jeux sollicitent toutes les compétences : *expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites*.

**Tableau 27:** Principales caractéristiques du jeu d'expression selon H. Silva (2008)

<b>Jeu d'expression</b>	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>cartes- plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>un ou plusieurs</i>
	donnent l'occasion d'échanger dans divers sujets et d'être associés avec des supports classiques
Jeux d'expression exploitables en classe de langue	<b><i>Jeux narratifs, ateliers des contes, l'univers fantastique, Histoires à la carte, il était une fois, le Tarot des mille et un contes.</i></b>

### 4.4.2.4. Jeux d'images

Les jeux d'images, quant à eux sont très fréquents en classe de langue, surtout en maternelle et à l'école primaire : *imagiers- loto - loto sonore (qui associent des images à des bruits familiers) - jeux de mémoire*. Ils peuvent être utilisés avec profit dans des groupes d'adolescents et d'adultes.

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

**Tableau 28:** Principales caractéristiques du jeu d'image selon H. Silva(2008)

Jeu d'image	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>cartes- plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>un ou plusieurs</i>
	Fréquent dans la maternelle et le primaire
Jeux d'image exploitables en classe de langue	<i>Jeu de mémoire - Kaleidos</i> (un jeu de vocabulaire à partir des images)- <i>Colori</i> (Gicamic)- <i>le jardin mystérieux</i> (ravensburger) - <i>photos expressions - Picture link</i> (Thinkfun. Every body plays) - <i>imagier - loto</i>

### 4.4.2.5. Jeux de défi

Les jeux de défi se jouent individuellement, et mettent à l'épreuve les connaissances des joueurs. Il s'agit alors des *jeux de quiz*, où ils sollicitent la créativité et dont le but final est de dépasser l'autre. *Tels que : la bonne réponse - Taboo - jeux des incollables*. La majorité de ces jeux peuvent favoriser un travail sur les représentations et l'interculturel. D'autres sollicitent la créativité et favorisent l'expression corporelle.

**Tableau 29:** Principales caractéristiques du jeu de défi selon H. Silva (2008)

Jeu de défi	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>cartes- plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>un seul</i>
	Travail sur les représentations et l'interculturel / sollicitation de la créativité et l'expression du corps.
Jeux de défi exploitables en classe de langue	<i>Jeu de quiz - la bonne réponse</i> (interlude) - <i>Taboo</i> (MB jeux) - <i>jeux des incollables</i> (Ravensburger) - <i>Blablabla - Mimes et compagnie</i> (Living and Learning)- <i>Bla blabla</i> (Edition du hibou),

### 4.4.2.6. Jeux de stratégie

Appelés également les *jeux de rôle*, ce sont les *jeux de simulation* sur plateau, faisant appel à des univers symboliques divers. Ils provoquent des échanges et transactions en faisant appel au sens stratégique. Le plus connu est le *Monopoly*. Mais il y a aussi des jeux liés à l'époque coloniale. Dans la même catégorie, H. Silva inclut le *Cluedo*, qui fonctionne sur le principe de l'enquête policière. Ces jeux peuvent être envisagés tant que travail de groupe ou d'équipes, avec des apprenants ou des enseignants d'autres disciplines. Ils permettent d'engager une réflexion sur « *les registres de langue et les stéréotypes culturels* » (Ibid., p.60).

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

**Tableau 30:** Principales caractéristiques du jeu de stratégie selon H. Silva(2008)

Jeu de stratégie / jeu de rôle	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>plateau ou autres</i>
	Nombre de joueurs : <i>des groupes</i>
	Jeux de simulation sur plateau - échanges - transactions
Jeux de stratégies exploitables en classe de langue	<i>Le Monopoly - jeux liés à l'époque coloniale : (Africa 1880) - Les forteresses médiévales - l'Amérique précolombienne - Les souks orientaux ou Versailles sous Louis XIV - Le Cluedo</i>

### 4.4. Classification par compétences

Les jeux par type de compétences acquises ou développées ont fait l'objet de la deuxième catégorie de jeux choisis pour notre étude : il s'agit des jeux ayant un lien direct avec la langue et son maniement, appelés communément jeux linguistiques.

#### 4.5.1. Jeux linguistiques

Par jeux linguistiques, J-P. Cuq et Isabelle Gruca (2009, p. 457) visent les jeux à caractères éducatifs et pédagogiques ayant pour objectif final le maniement de la langue ou de certaines de ses régularités, la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement. Ils correspondent essentiellement aux jeux formels qui regroupent les jeux *grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques*. Par ailleurs, leur mise en place en classe de langue représente un volet important dans le programme scolaire des paliers primaire et moyen. Ces exercices accordent une grande importance à la reconstitution (*mettre en ordre*) des pièces du puzzle ou à son appariement (*associés les uns aux autres*). En effet, leurs pièces peuvent être : des mots séparés, des éléments de phrases, des segments de textes, des extraits et des images.

## 5. Classification des jeux extrascolaires

Nous désignons par le vocable « extrascolaire », pour cette catégorie de jeu, toute situation hors de la classe de langue (informelle) dans laquelle l'enfant peut apprendre.

### 5.1. Jeux libres ou de l'extérieur

Appelés également jeux libres, ce sont des jeux simples faisant référence à toute sorte d'activité ludique pratiquée en dehors de l'école et qui occupent une grande partie de la programmation, particulièrement des jeunes enfants durant les vacances. Ces jeux ne

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

nécessitent quasiment aucun matériel ou peu de choses et suffisent à créer des interactions entre les enfants et l'environnement (la nature). A propos du contact avec la nature S. Gervais et L.P. Dugas (2018, en ligne<sup>51</sup>) expliquent

En s'effaçant, on observe qu'il se crée une dynamique naturelle dans le groupe. Comme s'il s'équilibrait de lui-même. D'ailleurs, souvent les enfants hyperactifs, ceux qui sont si difficiles à gérer habituellement, deviennent nos leaders naturels. Ceux qui vont pousser le groupe à être plus créatif. » Ainsi, voici quelques exemples des jeux libres de cache-cache, la marelle, saut à la corde, les billes, le chat et la souris, la course, jeu de football ou de ballon, etc.)

**Tableau 31:** Principales caractéristiques du jeu libre.

Jeu de l'extérieur / jeu libre	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>la nature – avec ou sans matériel recyclé</i>
	Nombre de joueurs : <i>individuel / binômes /des groupes</i>
	Jeux de physique – échanges
Jeux libres Non exploitables en classe de langue	<b><i>Cache-cache - la marelle - saut la corde - le chat et la souris - la course - jeu de football ou de ballon, jeu de billes, cerceau- Colin Maillard, etc.</i></b>

Ce type de jeux très appréciés par les enfants, a un objectif bien précis, celui d'éveiller et de stimuler les sens de l'enfant. De plus, ils permettent d'apprendre tout en s'amusant.

### 5.2. Jeux électroniques ou en réseau

Ils regroupent tous les jeux issus des nouvelles technologies et développent une manière de communication différente avec l'enfant. Il s'agit de l'utilisation *des jeux vidéo, de l'ordinateur, du portable (Smartphone), d'internet ou de réseau*. Les jeux à caractère numérique ou à réseau sont majoritairement considérés comme des pratiques informelles car beaucoup de paramètres amènent les spécialistes de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères à les catégoriser dans l'informel : leur nature, leur lieu (*hors établissement scolaire*) où ils prennent place, leur pourquoi (*à des fins récréatives*) et leur comment. Nous finissons par prendre la définition proposée par la Commission européenne (CE) concernant le jeu vidéo « (...) *cet apprentissage, n'est ni structuré, ni organisé en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.* »

(Bjornavold, 2008, p. 46)

<sup>51</sup>En ligne : [<https://centdegres.ca/magazine/activite-physique/pourquoi-jeu-libre-lexterieur-pleine-nature-important-pour-les-enfants/>] consulté le [8/05/2018]

## Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

Cet inventaire d'activités et de jeux devrait diversifier les pratiques de classe de langue. Il devrait permettre également la réussite du processus d'enseignement- apprentissage car d'une part, il est en adéquation quasiment totale avec les besoins, et l'âge des enseignés ; d'autre part, il remplit pleinement son rôle d'auxiliaire dans le transfert des acquis que l'apprenant possède certainement dans sa langue maternelle.

De surcroit, tous les jeux ou activités ludiques cités précédemment peuvent être exploités d'une manière différente au sein de la classe et connaître plusieurs variantes. Ce qui conduit à initier, stimuler, développer voire évaluer les compétences ou performances des apprenants

**Tableau 32:** Principales caractéristiques du jeu numérique.

Jeu électronique ou en réseau	
Ses caractéristiques	Support matériel : <i>les PC – tablettes – Smartphones</i>
	Nombre de joueurs : <i>individuel / binômes / en groupes</i>
	Apprentissages informels, ni structuré, ni organisé
	Lieu : hors école / Dans l'école : fin récréatives
	Fréquent dans les salles de jeux, maisons
Jeux numériques Non exploitables en classe de langue	Jeux <b>vidéo</b> , de l'ordinateur, de portable (Smartphone), d'internet ou de réseau.- <b>Nintendo – PlayStation</b>

### 6. Rôle et fonctions du jeu

Pour ce dernier point des rôles et fonctions du jeu, nous avons jugé utile de ne citer que deux fonctions seulement : psychologiques et pédagogiques. En effet, pour bien expliciter l'idée, nous rappelons que les dimensions culturelles, sociologiques, et éducatives inhérentes aux vertus du jeu, ont été déjà abordées à maintes reprises et selon diverses conceptions et approches énumérées ci-dessus.

#### 6.1. Fonctions psychologiques

Nous avons souvent posé la question du rôle du jeu pour l'enfant et quelle place il occupe dans sa vie quotidienne. P. Ferran, F. Mariet, et L. Porcher(1978, p. 213) fixent *six (06)* traits fondamentaux psychologiques constitutifs du jeu enfantin pour lesquels l'enfant joue. Commençons par la fiction :

##### 6.1.1. La fiction

« *Le jeu possède des caractéristiques imaginaires* », des traits de rupture et de décalage par rapport à la réalité. De ce point de vue, il manifeste une certaine liberté créatrice pour l'enfant

### 6.1.2. La détente

En plus de la fiction, et du monde imaginaire dans lequel l'enfant vit, le jeu fournit à l'enfant du plaisir, l'accomplissement d'une action gratuite.

### 6.1.3. L'exploration

Le jeu permet à l'enfant l'exploration du monde extérieur en même temps qu'il s'explore lui-même.

### 6.1.4. La socialisation

Le jeu offre à l'enfant joueur la possibilité d'entrer en relation avec autrui (*adversaires ou partenaires*). En élaborant des échanges avec eux par le jeu, il construit sa personnalité et apprend à se comporter convenablement à respecter l'autre.

## 6.2. Fonctions pédagogiques

L'aspect pédagogique et éducatif des jeux a été particulièrement étudié par de nombreux chercheurs et spécialistes et à diverses époques du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ils permettent de :

- Mettre l'ensemble des apprenants en situation de participation active pour résoudre les différentes tâches et activités scolaires en classe de langue (situations problèmes) ; en effet son objectif premier est de faciliter l'apprentissage.
- Il peut être utilisé à des moments différents de l'enseignement (début, pendant et après) ce qui conduit à modifier le rythme d'apprentissage et à développer les compétences langagières acquises. En plus, il permet à l'apprenant de s'auto-évaluer et de réfléchir sur sa manière d'apprendre (fonction évaluative)
- Les jeux demeurent des vecteurs d'apprentissage pour les élèves moins avancés, et qui ont des difficultés dans les situations d'apprentissage (anxieux ou timides). En outre, un outil facilitateur notamment pour les enseignants ;
- Le jeu représente une source de motivation et de plaisir pour les apprenants, un facteur important de stimulation d'où une concentration, un engagement et une attention singulière sont remarqués chez eux dans les situations ludiques (fonction d'appel).
- Rend chaque apprenant acteur et responsable de ses apprentissages (autonomie), du moment que des situations d'essai, d'erreurs et de répétition sont tolérées et sont similaires aux jeux déjà utilisés et pratiqués dans des situations de jeu à l'extérieur (fonction exécutive).
- Favorise la coopération et l'aide avec ses pairs, les apprenants plus avancés aidant les autres.

## **Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches**

---

- Améliore la communication dans le groupe classe, et la dimension socialisante grâce aux jeux en binôme, et en petits groupes (fonction socialisante).

A la lumière de cette étude littéraire, nous nous rendons compte que le jeu peut être appréhendé de nombreuses manières, de construction en reconstruction identitaire selon les époques et les contextes sociaux, culturels et institutionnels. Il éclaire le lecteur, même de façon succincte sur certains de ses aspects ou qualités psychologiques, sociologiques et pédagogiques, sur les types de relation qu'il entretient avec l'éducation, le travail et le divertissement. Omniprésent, dans la vie quotidienne, le jeu participe à l'amusement, à l'épanouissement, la croissance et au plaisir de l'enfant.

En classe de langue, sous plusieurs formes, et diverses classifications, il motive l'apprenant pour tout apprentissage et permet sa socialisation et son intégration scolaire. Il demeure un passage indispensable pour toute activité scolaire. Alors, pour lui donner son véritable rôle, l'apprenant doit non seulement apprendre à bien l'utiliser, mais aussi savoir ce qu'il lui apprend.

---

## Deuxième partie

### Cadre pratique

---

---

## Chapitre 01

# Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon enquêté

---

Dans ce chapitre, nous allons expliquer la méthodologie de travail effectuée pour le recueil des données, présenter le contexte sociologique dans lequel elle s'est réalisée et le public expérimental. Nous allons également citer les différentes étapes suivies (version une du pré-test) avant l'administration finale du questionnaire (version finale, validée).

### 1. Objet de l'enquête

L'objet de cette enquête vise à montrer la place de l'activité ludique en milieu scolaire, car elle demeure problématique, d'une part, agitée entre réactions positives, d'autre part, entre réactions négatives voire réticentes de la part des acteurs de l'acte pédagogique (tuteurs formateurs, enseignants et apprenants).

### 2. Enquête par questionnaire

Il nous a semblé nécessaire de préciser que ce questionnaire a été administré en *version papier* afin de faciliter la tâche au public visé. En effet, nous avons eu à faire avec deux types de public : un public *très jeune* (plus exclusivement des *apprenants du primaire et du moyen*). Un autre, adulte celui des *enseignants, des inspecteurs et des formateurs*.

Par ailleurs, nous devons énoncer que nous avons rédigé trois types de questionnaire pour notre corpus :

Le *premier* a été conçu pour les **Inspecteurs de Formateurs du Primaire et du Moyen** (dorénavant **IFPM**). Ses questions (10 ouvertes, 9 fermées) ont été réparties en quatre axes ou sections. Le *deuxième* a été destiné aux **Enseignants du Primaire et du Moyen** (sitôt **EPM**), s'articulant sur les mêmes sections que pour les tuteurs formateurs, toutefois, leur contenu et leur nombre (11 ouvertes, 18 fermées) diffèrent légèrement, vu que les rôles et les missions de chacun ne sont pas identiques dans l'acte pédagogique.

- A. Représentations des inspecteurs /formateurs sur les activités ludiques.
- B. Utilisation des jeux en classe.
- C. Pratiques pédagogiques.
- D. Rôle pédagogique des activités ludiques

Le *troisième* a été destiné aux **Enseignants du Primaire et du Moyen** (sitôt **EPM**), s'articulant sur les mêmes sections que pour les tuteurs formateurs, toutefois, leur contenu

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

diffère légèrement, vu que les rôles et les missions de chacun ne sont pas identiques dans l'acte pédagogique.

Les Apprenants du Primaire et du Moyen (dorénavant **APM**), ont reçu le dernier questionnaire. Une seule partie englobait les différentes questions posées et la formulation des questions était faite avec le souci d'aller au plus simple et au plus précis, pour faciliter la compréhension de la question et l'expression de la réponse.

Les *questions* figurant ici se présentaient essentiellement sous deux formes :

- Six questions de type fermé et quatre autres de type ouvert.
- D'autres sont un amalgame des deux types.

Les items que comporte ce questionnaire portent sur :

- La réaction des apprenants du primaire et du moyen vis-à-vis de leur manuel de français.
- L'utilisation des A.L. en classe de langue (du manuel scolaire et hors manuel).
- Les jeux préférés des apprenants. – représentations des A.L.

Comme nous l'avons déjà signalé un peu plus haut, les questions que nous avons confectionnées sont liées entre elles, par axes ou sections. Ce regroupement consiste à traiter seul ou en complémentarité, un aspect de l'objet de la recherche. Nous avons également posé les questions en fonction des objectifs de l'enquête, selon une certaine typologie et une certaine logique dans la manière de présenter les thèmes abordés pour ne pas faire du « coq à l'âne ». D'autres sont un amalgame des deux types, ce sont les questions semi-ouvertes.

### 2.1. La pré-enquête

La construction du questionnaire amène à s'interroger sur le type de questions qu'on devrait poser. D'abord, nous avons eu recours à une première validation des questionnaires sur un petit échantillon (Landry, 1992). Cela nous a permis de nous assurer de l'équilibre, et de l'exactitude des questions posées en transformant et améliorant quelques-unes pour les rendre intelligibles. Cette première phase de la pré-enquête effectuée sur le terrain avec une vingtaine de personnes faisant partie du public de l'enquête, nous a permis d'ajouter, de préciser ou d'éliminer certaines questions qui étaient mal posées (*Des rubriques ont été créées et ensuite redéfinies*). La formulation des questions a été faite ensuite, selon une certaine logique et que chronologie basées sur plusieurs critères de R. Bachelet (2010 , [En

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

---

ligne]<sup>1</sup>) et sur d'autres critères de l'enchaînement de questions en entonnoir, c'est-à-dire en partant de notions très larges (génériques) aux questions étroitement liées (spécifiques) à l'objet de l'étude.

Enfin, nous avons validé notre outil d'investigation par la rédaction finale des questions comme : « *il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire (comme il en va de toute démarche scientifique) par l'apparat critique de nature épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude.* » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 29), nous rendons notre démarche transparente et ce, du début à la fin.

### 2.2. Structure des questions posées

Pour les trois types de questionnaires que nous avons confectionnés (*des IFPM, des EPM et des APM*), nous avons posé les questions selon une certaine typologie et une certaine logique dans la manière de poser les thèmes abordés, pour ne pas faire du « *coq à l'âne* ». Pour le questionnement, nous avons changé le genre et la forme des questions posées dans le but d'atteindre diverses finalités que nous avons fixées dès le départ de cette modeste recherche. Prenant appui sur la classification élaborée par J. le Roy et P. Marjorie (2012, p. 47), l'observation de notre questionnaire a permis d'établir la typologie suivante :

#### 2.2.1. Questions signalétiques

Ce sont les questions regroupant « (...) *un certain nombre d'éléments signalétiques permettant d'identifier la personne (...) âge, sexe, situation familiale, etc.* ».

Ces informations peuvent être utiles et servir à l'interprétation et l'analyse des résultats obtenus. Généralement on les pose au début ou à la fin du questionnaire car elles ne nécessitent pas un grand effort pour les comprendre ou y répondre. Dans notre cas, nous avons choisi de les placer au début.

#### 2.2.2. Questions fermées

Contrairement aux questions ouvertes, les questions fermées ont des réponses fixées à l'avance et « *le répondant doit obligatoirement choisir parmi les propositions qui lui sont données* » (Ibidem., p.33). Les réponses à ces questions prévoient :

1. Des réponses uniques de type : « *Oui / Non* »
2. Des réponses uniques de type : « *Oui sérieux / Oui, mais gérable / Pas du tout / Vraiment pas du tout* ».

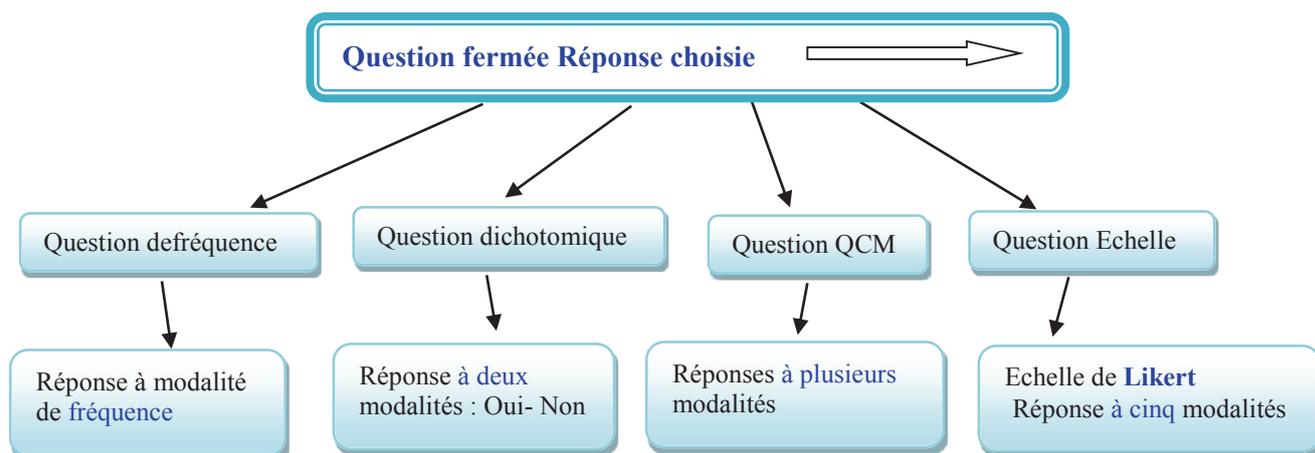
---

<sup>1</sup> [En ligne [https://www.youtube.com/results?search\\_query=r%C3%A9mi+bachelet+et+le+questionnaire](https://www.youtube.com/results?search_query=r%C3%A9mi+bachelet+et+le+questionnaire)], [consulté le 20/02/2010].

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

3. Des réponses uniques de type : « *Pas du tout / Pas vraiment / Un peu / Beaucoup* ». Pour ce genre de questions appelées « *Echelles unidimensionnelles* » ou « *Echelles de Likert* » la personne interrogée exprime son : « *degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. L'échelle contient en général de quatre à plusieurs choix de réponse qui permettent de nuancer le degré d'accord* ». (Ibid., p. 36).

4. Des réponses multiples à choisir de type : (QCM) où l'interrogé est appelé à choisir ou cocher la bonne réponse entre plusieurs propositions.



**Figure 16:** Structure de la question fermée.

### 2.2.3. Questions ouvertes

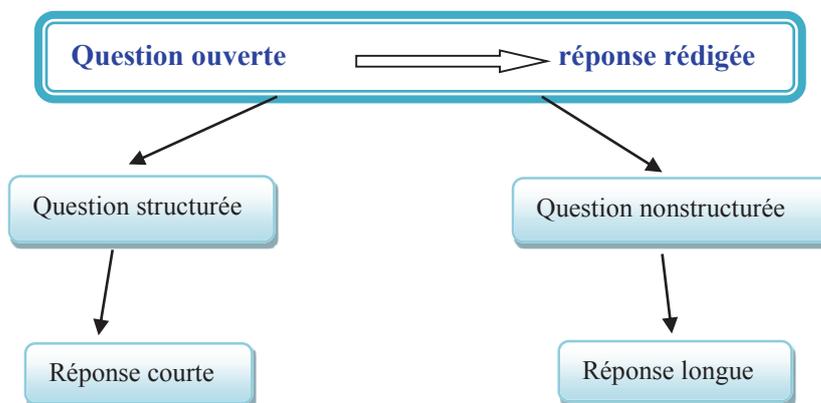
Les questions *ouvertes*, appelées également par plusieurs spécialistes « *questions texte* » permettent à la personne interrogée d'exprimer une réponse libre (Ibidem, p. 30) :

(...), répondent essentiellement à des enjeux exploratoires permettant d'obtenir des informations plus qualitatives sur un phénomène. Elles attendent une réponse non délimitée et la personne interrogée est libre de s'exprimer comme elle le souhaite avec ses propres mots.

L'avantage de ces questions est de pouvoir recueillir des informations auxquelles on n'aurait jamais pensé, et de ne pas se limiter dans le questionnement.

Face à cet avantage, l'inconvénient sera la difficulté d'analyser de manière statistique les réponses proposées. Dans ce contexte par exemple, nous avons cherché à avoir la représentation des enseignants, inspecteurs et formateurs algériens sur l'utilisation des activités ludiques en classe de FLE. Dans notre corpus l'usage des questions *ouvertes* est abusif par rapport à celui des questions *fermées* excepté pour le questionnaire des APM où nous avons réduit leur emploi vu la tranche d'âge des élèves et leur niveau de scolarisation. En outre, il était facile pour eux de répondre aux questions fermées car elles réduisent les

ambiguïtés dans les réponses. Les apprenants, les enseignants, les inspecteurs et les formateurs y ont régulièrement répondu, comme en témoigne le contenu des questionnaires. (cf. à l'annexe 1)



**Figure 17 :** Structure de la question ouverte

### 3. Traitement des questions fermées et ouvertes

Avant le traitement des deux types de questions posées dans le questionnaire, nous avons fixé les critères d'analyse : les *questions fermées* seront traitées à partir des statistiques. Le tableau ci-dessous résume la manière de présenter les résultats :

**Tableau 33 :** Tableau synthétisant la terminologie statistique<sup>1</sup>

Question fermée		
Traitement statistique ( <b>quantitatif</b> )		
Question posée	Réponse proposée	Items en pourcentage
Variable statistique <b>1</b>	Items / modalité <b>1</b>	Pourcentage <b>1</b>
Variable statistique <b>n</b>	Items / modalité <b>n</b>	Pourcentage <b>n</b>

Par contre les *questions ouvertes* donnent des réponses qualitatives et peuvent être subdivisées en questions catégorielles et en questions non-inductrices. La méthode d'analyses de contenu utilisée par M. F. Grinschpoun (2011, p. 4), sera la grille de référence pour l'analyse des questions ouvertes de notre corpus. Sa méthode d'analyse s'opère sur deux plans : *quantitatif* et *qualitatif* qu'elle applique sur la réponse individuelle ou collective des personnes interrogées.

<sup>1</sup>Chaque *réponse* est appelée *item* ou *modalité*. Ces items sont les réponses aux *questions* qui sont des *variables*

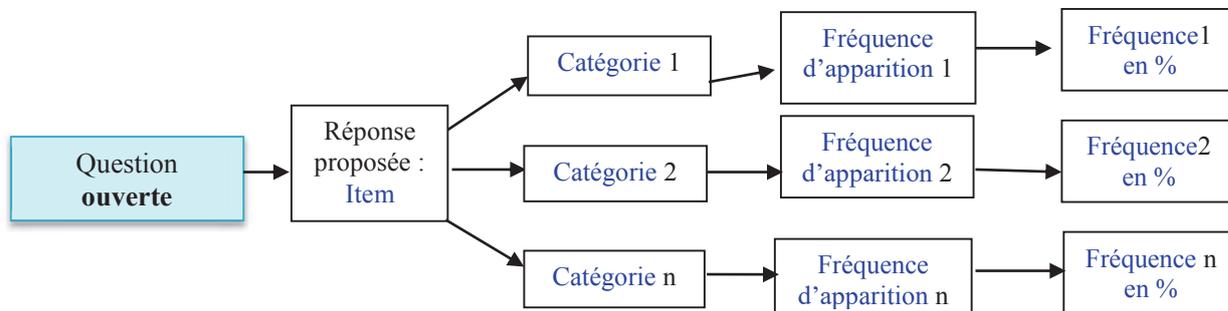
## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

### 3.1. Au niveau quantitatif

Elle fait passer l'ensemble des réponses collectées à des *catégories* afin pouvoir les analyser d'un point de vue *quantitatif* c'est-à-dire « *refermer* » une question ouverte. Le premier travail à faire est donc de recenser toutes les réponses possibles et de les trier. Parfois, une seule réponse contient plusieurs caractéristiques (plus de deux), ou bien elles englobent des caractéristiques qui sont proches sur le plan sémantique et peuvent être considérées comme des synonymes. Exemple : « *facile - pratique - adapté* ». Cependant nous avons décidé de les présenter séparément pour rester fidèle au contenu fourni et garder en plus l'intégralité de l'item. Puis, (Ibid., p. 1) évoque la *fréquence d'apparition* de certaines caractéristiques du contenu d'un texte, autrement dit, pour chacune des réponses recueillies, nous devrions compter le nombre de *personnes répondants*, et le nombre d'*apparitions* ou d'*occurrences* de la même réponse ou des réponses proches c'est ce qu'elle a appelé un peu plus haut : *catégorie*.

### 3.2. Au niveau qualitatif

Il s'agit d'une analyse en profondeur d'un petit nombre d'informations choisies. L'enjeu, des questions ouvertes est de s'intéresser aux *réponses dominantes*.



**Figure 18** : Schéma synthétisant le traitement et l'analyse d'une question ouverte.

Comme le nombre des questionnaires n'est pas réduit, et ce travail un peu fastidieux, il nous a paru nécessaire de les saisir sur des tableurs Excel afin de faciliter l'analyse des statistiques grâce à leurs fonctions (TDC; Tableau Croisée Dynamique). Pour cela, nous avons codifié les questions ou variables posées avant la codification finale des informations recueillies. Les réponses recueillies des participants enquêtés sont réunies dans des tableaux synthétiques (Voir annexe 3, p. 40).

Par ailleurs, le codage ne se fait pas de manière aléatoire, voire simple, il nécessite une certaine cohérence et une logique afin de faciliter la collecte des statistiques et les

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

---

pourcentages de résultats. Les réponses « Non réponses » ont un code (NR), et sont colorées en bleu.

### 4. Description du contexte de recueil de données

C'est lors des séances et cours habituels en classe, que les APM ont pu répondre aux questionnaires remis par leur enseignant. Toutefois, nous n'avons pas pu être présente dans toutes les classes pour les raisons suivantes :

D'une part, la disponibilité des enseignants ou des élèves ne concordait pas avec nos tâches pédagogiques à l'université ou inversement, ce qui a fait que le travail de recherche que nous avons confectionné a été effectué deux fois de suite en notre présence. Cependant, nos collègues enseignants du primaire et du moyen étaient certainement de toute confiance, et ils ont accompli la tâche avec beaucoup de finesse et de correction.

D'autre part, l'autorisation, dont nous avons besoin officielle délivrée par les inspections d'éducation pour accéder aux bancs scolaires des classes, a mis longtemps pour nous parvenir.

*Pour ce qui est des IFPM, c'est au cours de séminaires (journées pédagogiques régionales organisées par les responsables de la direction de l'Education et animées par des inspecteurs généraux sur ordre du ministère de tutelle, dans la wilaya de Constantine) qu'on a pu réunir les questionnaires distribués.*

Quant aux *formateurs*, une collecte de données a eu lieu à l'ENS à Bouzaréah (Alger) par l'intermédiaire d'une collègue enseignante à l'ENS de Constantine, lors de deux journées de recyclage national pour les tuteurs formateurs les 21 et 22 janvier 2010.

*Le questionnaire des EPM leur a été proposé au cours des demi-journées pédagogiques spécialement organisées à leur intention dans le cadre de la formation continue. C'était à eux de se répartir en mini ateliers dans le but de proposer des allègements de programmes. En outre, un autre détail nous paraissait important pour la réussite de cette recherche : l'anonymat des questionnaires pour tout le public interrogé, pour éviter toute confusion ou incompréhension de la part de ces participants.*

Nous avons même expliqué que l'objectif de cette recherche menée lors des deux années successives 2009 - 2010 et 2010 - 2011 était purement scientifique ; et s'effectuait dans le cadre de la recherche universitaire. Les réponses recueillies à travers ces questionnaires ne seraient pas évaluées à titre personnel ou communiquées à n'importe quelle instance institutionnelle.

Par ailleurs, la ville de Constantine a été choisie pour le motif suivant :

- La wilaya réunit un public socialement différencié ;
- Elèves issus des milieux différents : ruraux, urbains ;

### 5. Difficultés rencontrées

Avant d'entamer l'analyse des données recueillies, une difficulté majeure nous a croupi au début de cette enquête avec les APM et a également retardé son déroulement :

Le travail avec les autres villes et communes de la wilaya de Constantine- *Ain Smara- Didouche Mourad*- choisies pour réaliser l'enquête, n'a pas eu lieu tel que nous l'espérions. En effet, nous avons reproduit l'enquête avec d'autres apprenants et dans d'autres établissements scolaires (ceux de *Ouled Rahmoune* et *Salah Derradji*) pour les raisons suivantes :

1. Les mêmes réponses retenues dans la majorité des questionnaires reflètent le manque de sérieux du travail effectué d'un côté, d'un autre, les apprenants ont pensé que cette tâche qu'on leur a demandé d'accomplir (remplir les questionnaires) renvoyait à un examen, ce qui explique la redondance des réponses, et les mêmes erreurs reproduites dans leurs réponses.
2. En outre, la moitié des questionnaires administrés ont été remis vides ou incomplets.
3. Le retard de l'octroi de l'autorisation a engendré le refus des directeurs d'établissements de nous accueillir sous prétexte que ce travail de recherche diminuerait certainement le volume horaire officiel de la matière de français imparti pour les classes, surtout pour les classes d'examen (5<sup>ème</sup> AP et 4<sup>ème</sup>AM).
4. Ajoutons à cela, des grèves des enseignants répétées à maintes reprises :

(3 entre 2010 et 2013 : durant l'année scolaire 2010- 2011 (janvier 2010), la deuxième au cours de l'année scolaire 2011- 2012 (mois d'octobre 2011) et la troisième pendant l'année scolaire 2013 - 2014 (mois de septembre, et d'octobre 2013). Par ailleurs, le tableau ci-dessous présente le contexte du recueil de notre échantillon d'investigation :

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

**Tableau 34:** Contexte du recueil des données du public interrogé

Public interrogé	Lieu d'administration du questionnaire	Contenu et objet de la rencontre	Année de la collecte du questionnaire
Inspecteurs /Formateurs <b>IFPM</b>	ENS de Constantine - ENS de Bouzaréah (Alger)	Journées pédagogiques / séminaires	2009 - 2010 2010 – 2011
Enseignants du primaire et moyen <b>EPM</b>	Lieux de rencontre : Ecoles - Collèges	Ateliers d'écriture : allègement des programmes	2009 - 2010 2010 - 2011
Apprenants du primaire et moyen <b>APM</b>	Bancs scolaires / Etablissements	Jours de scolarisation : pendant les activités de classe	2010 - 2011 2011- 2012

### 6. Caractéristiques du public visé / questionné

Avant d'entamer l'analyse concrète du questionnaire, il nous a semblé fondamental de déterminer certaines caractéristiques propres aux échantillons enquêtés telles que ce que nous avons appelé dans la partie théorique les questions signalétiques.

#### 6.1. Inspecteurs de FLE et enseignants des ENS -IFPM -

**IFPM**, signifie les inspecteurs de FLE exerçant dans les deux cycles primaire et moyen, ainsi que les formateurs des ENS. Ces inspecteurs et formateurs seront désignés par la suite par tuteurs, car ce sont eux qui assurent souvent le suivi et la formation initiale professionnalisante des nouveaux et anciens enseignants.

##### 6.1.1. Age

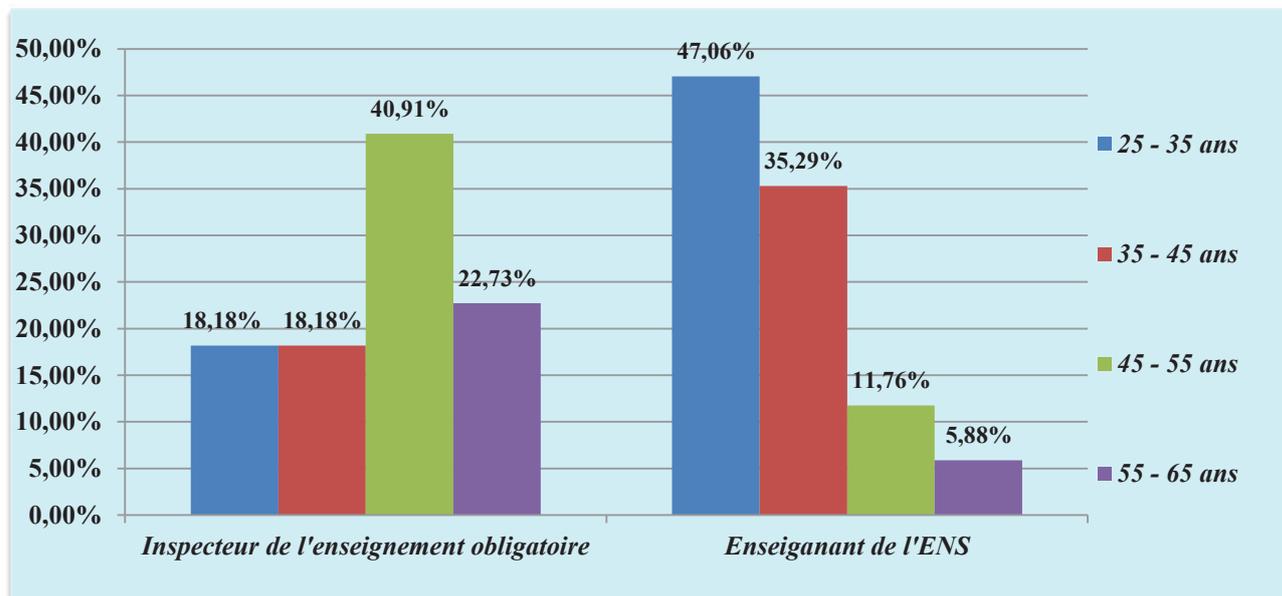
Nous avons pu recueillir 54 ensembles de réponses au questionnaire, soit une participation de 84 %. Nous comptons vingt-quatre femmes (44.44 %) et vingt-six hommes (48.14%). Leur âge varie entre 27 et 66 ans, la moyenne d'âge étant de 39 ans. Tous les répondants étaient des formateurs des EN ou des inspecteurs d'enseignement.

**Tableau 35:** Répartition des tuteurs formateurs interrogés selon l'âge.

Age	Statut du tuteur formateur			
	Inspecteur de l'enseignement obligatoire		Enseignant de l'ENS	
	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
25 - 35 ans	4,00	18,18	8,00	47,06
35 - 45 ans	4,00	18,18	6,00	35,29
45 - 55 ans	9,00	40,91	2,00	11,76
55 - 65 ans	5,00	22,73	1,00	5,88
<b>Total</b>	22,00	100	17,00	100

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

Aucun conseiller pédagogique n'était présent, sans doute parce que la présence des inspecteurs à la rencontre régionale induit systématiquement l'absence des conseillers dans le but de les remplacer dans leur fonctions pédagogiques.



**Figure 19:** Profil des inspecteurs selon l'âge.

Selon le graphe, la tranche des 45 à 65 ans domine chez les IFPM, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants des ENS. Toutefois celle des 25 à 35 ans est majoritaire chez les enseignants des ENS. Ce qui explique que la profession d'inspecteur exige l'ancienneté et l'expérience professionnelle. Par contre, au niveau des ENS c'est la certification de l'enseignant tuteur qui prime quel que soit son âge, c'est la raison pour laquelle on remarque le jeune âge de l'enseignant recruté.

### 6.1.2. Sexe

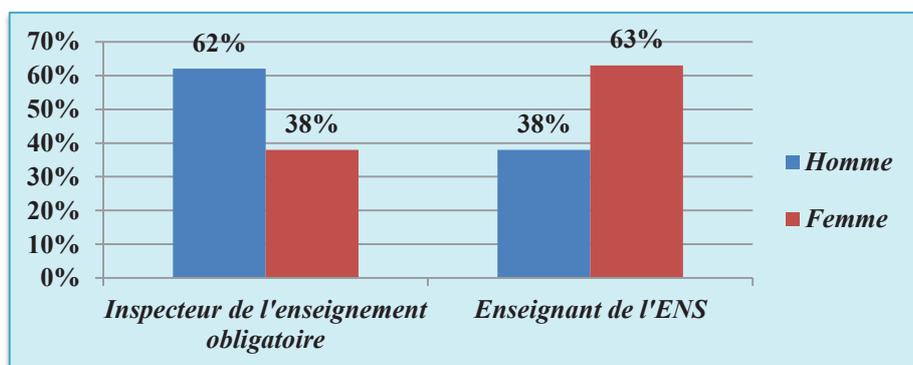
La lecture du tableau ci-dessous montre que le nombre d'hommes dans le personnel d'inspecteur : 16 (64%) emporte celui des femmes 9 (36%), ceci est dû à l'éloignement, et aux déplacements qui dissuadent certainement les femmes d'embrasser cette carrière (*le corps d'inspecteur*) et d'être nommées hors wilayat

**Tableau 36** : Identification des tuteurs formateurs par sexe.

<i>Sexe</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>			
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>		<i>Enseignant de l'ENS</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Homme</i>	16	64	10	40
<i>Femme</i>	9	36	15	60
<i>Total</i>	25	50	25	50

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

En outre, les tracasseries quotidiennes liées à la profession elle-même, voire le refus de leurs époux. Par ailleurs, l'octroi des postes est souvent réservé aux hommes et l'usage stipule que le sexe masculin passe toujours avant le sexe féminin, cette discrimination du sexe étant une conséquence directe des stéréotypes sociaux



**Figure 20**: Profil des tuteurs enquêtés selon le sexe

### 6.1.3. Expérience professionnelle

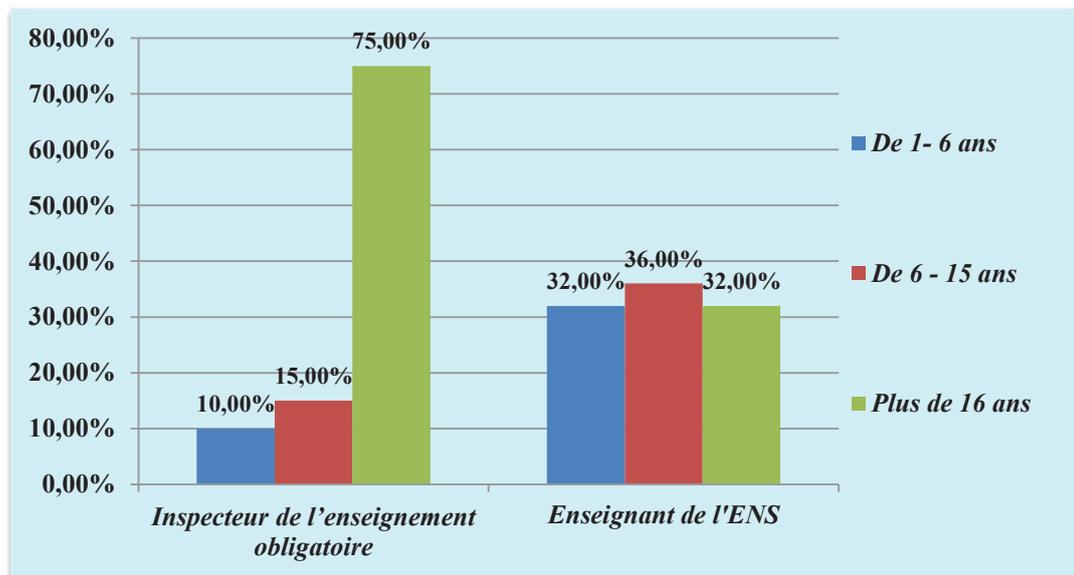
En ce qui concerne l'expérience professionnelle, nous avons eu des réponses très diverses, la gamme allant de 15 (75%) inspecteurs de FLE avec plus de 16 années d'expérience, à de nouveaux diplômés des ENS au nombre de 8 (32%) en début de carrière, exerçant depuis plus de 6 ans. Ci-dessous, le tableau récapitulant l'expérience professionnelle des tuteurs formateurs interviewés, constituant notre corpus de travail

**Tableau 37**: Répartition des tuteurs interrogés selon les années d'expérience

<i>Expérience professionnelle</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>			
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>		<i>Enseignant de l'ENS</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>De 1 - 6 ans</i>	2	10	8	32
<i>De 6 - 15 ans</i>	3	15	9	36
<i>Plus de 16 ans</i>	15	75	8	32
<b>Total général</b>	20	100	25	100

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

La lecture de ce tableau révèle que le personnel inspecteur est plus ancien, que celui des formateurs des ENS. Ce sont pour la plupart des personnes recrutées il y a plus de quinze ans. Il reste à savoir cependant si nous pouvons nous baser sur un niveau élevé de qualification pour porter un jugement sur les aptitudes et compétences du personnel. L'expérience, nous le savons, joue un rôle très important dans la pratique professionnelle.



**Figure 21:** Profil des tuteurs enquêtés selon l'expérience professionnelle.

### 6.1.4. Durée de formation après les études

En se référant au tableau ci-dessous, la qualification des tuteurs se distingue entre : maître d'enseignement fondamental (MEF), licencié, mastérisant et docteur :

**Tableau 38:** Qualification des tuteurs selon la formation suivie.

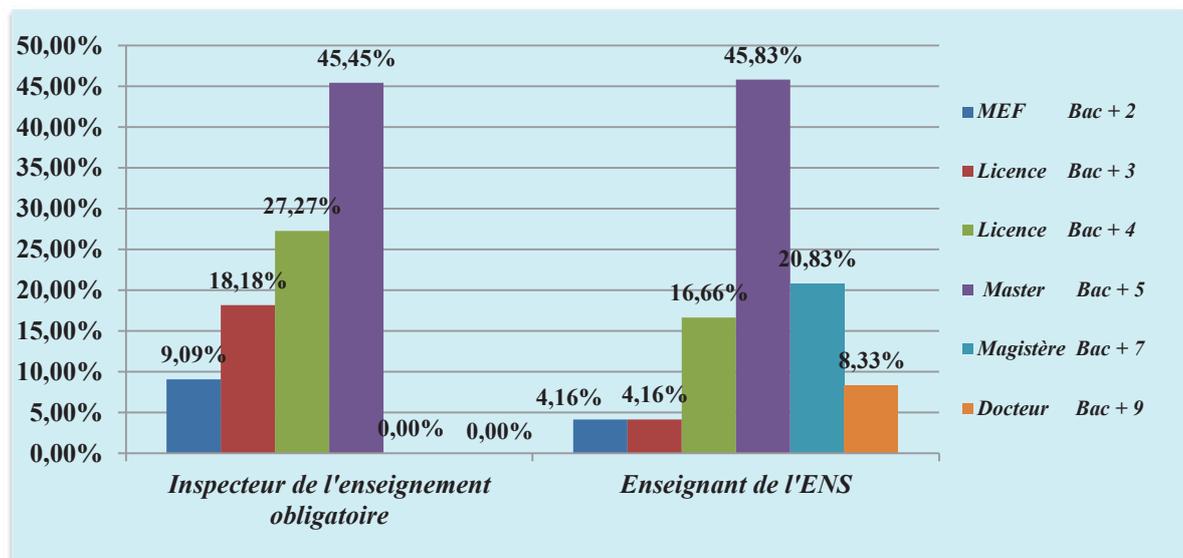
<i>Durée de la formation après les études</i>	<i>Statut</i>			
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>		<i>Enseignant de l'ENS</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>MEF Bac + 2</i>	2	9.09	1	4.16
<i>Licence Bac + 3</i>	4	18.18	1	4.16
<i>Licence Bac + 4</i>	6	27.27	4	16.66
<i>Master Bac + 5</i>	10	45.45	11	45.83
<i>Magistère Bac + 7</i>	/	/	5	20.83
<i>Doctorat Bac + 9</i>	/	/	2	8.33
<b>Total général</b>	22	100	24	100

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

Les diplômes de licence et de master (bac + 3 et bac + 5) sont également valables pour les personnes ayant suivi un cursus de 4 ans (licence) ou 7 ans (magistère) après l'obtention du *baccalauréat* du système classique ou dans une autre spécialité dans le cadre du cursus LMD.

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

Les résultats obtenus (voir figure 22) nous permettent de faire les constatations suivantes sur l'ensemble des enseignants des ENS, nous avons :

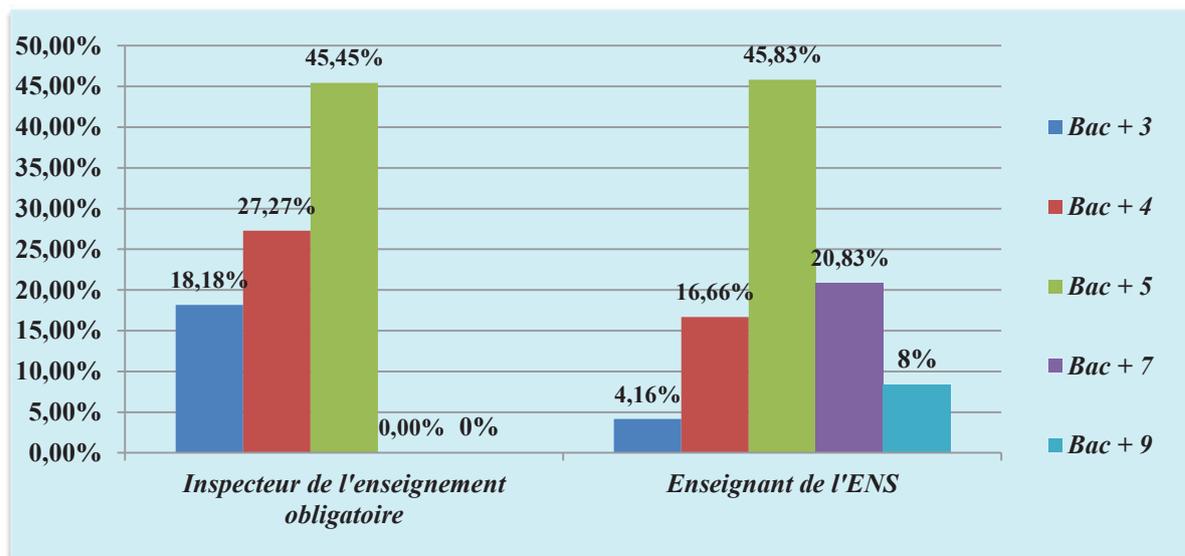


**Figure 22** : Parcours à suivre pour devenir formateur.

11 tuteurs, soit 45.83% sont titulaires d'un master (Bac + 5) et 5 soit 20.83 % ont une licence : 16.66 %, soit 4 enseignants ont une licence de 4 ans (système classique) et 1 enseignant, soit 4.16 %, soit 4 enseignants ont une licence de 3 ans (système LMD). 5 autres, soit 20.83 % possèdent un magistère en langue française et 2 enseignants, soit 8.33 % sont des formateurs de grade docteur. Par contre, un seul, soit 4.16 % est maître d'enseignement fondamental (MEF). Concernant les inspecteurs de FLE du cycle obligatoire, il y a :

10 inspecteurs, soit 45.45 % sont titulaires d'un master et 10 autres ont un diplôme de licence : 6 (27.27%) du système classique et 4 du système LMD ce qui correspond à (18.18 %) ; 2 inspecteurs (9.09 %) ont le diplôme de maître d'enseignement fondamental (MEF).

Pour terminer cette partie consacrée à la qualification, nous avons regroupé les qualifications dominantes selon le graphe qui suit :



**Figure 23:** Profil des tuteurs enquêtés selon le diplôme.

Les chiffres communiqués nous permettent de constater que plus de la moitié 45.83 % du personnel *enseignant des ENS* est titulaire d'un *master* ce qui ne correspond pas au niveau exigé à l'heure actuelle pour pouvoir enseigner. Les formateurs également ayant un diplôme de magistère classique peuvent aisément passer le concours de recrutement organisé par l'employeur et y décrocher un poste. En plus, deux tuteurs interrogés parmi ce public ont un parcours de (Bac + 9), soit l'équivalent du diplôme de doctorat, ce qui répond aux exigences actuelles de recrutement et correspond parfaitement à un profil de tuteur formateur dans une école professionnelle comme l'ENS. Par contre, un tuteur a déclaré qu'il avait le diplôme de Maitre d'enseignement fondamental (MEF), c'est-à-dire son niveau un inférieur par rapport, à ses collègues, et donc son profil n'est pas conforme aux normes standard de la formation.

Cependant, 45.45 % du personnel inspecteur possèdent une licence, et le même taux des inspecteurs ont un diplôme de master, donc leur niveau académique est en adéquation avec ce qu'on exige après la réforme et ils ont plus de chance pour pouvoir devenir inspecteurs de cycle obligatoire. L'expérience professionnelle joue un rôle important et décisif (pas moins de cinq ans) pour passer le concours et réussir l'accès au corps des inspecteurs (*profil d'entrée*). Deux MEF ont été relevés dans le personnel des inspecteurs, cette catégorie de formateurs recrutés il y a plus de 15 ans, avec un niveau inférieur, ou non qualifié. Le niveau de langue dans l'ensemble des tuteurs formateurs, va du niveau intermédiaire (B1-B2) au niveau avancé (C1 à C2 selon le cadre européen commun de référence pour les langues avec une majorité de (4 %) de formateurs de niveau intermédiaire (B1-B2).

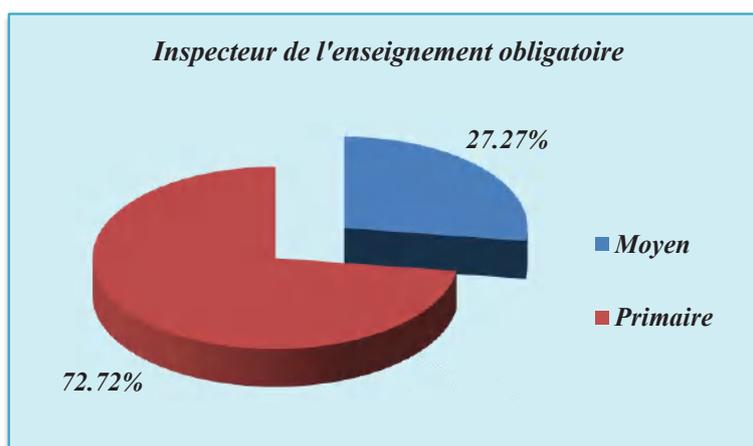
### 6.1.5. Cycle d'inspection / de formation

Concernant le cycle d'inspection, nous avons analysé celui du personnel inspecteur seulement, car les enseignants des ENS ne sont pas limités par un cycle d'enseignement ou un palier d'apprentissage précis. Ci-dessous, le tableau n° 41 montre la situation du corps des inspecteurs du primaire et du moyen :

**Tableau 39:** Répartition des inspecteurs selon le cycle d'inspection

<i>Cycle d'inspection / de formation</i>	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Primaire</i>	16	72.72
<i>Moyen</i>	6	27.27
<b>Total général</b>	22	100

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



La lecture de ce tableau révèle que les inspecteurs du primaire sont nombreux : (16) par rapport à ceux du moyen : (6). En effet, le cycle primaire est le palier de la maîtrise des langages fondamentaux et la vérification de l'acquisition des valeurs, des compétences disciplinaires et transversales, c'est la raison pour laquelle le secteur de l'éducation nationale renforce la formation du personnel d'encadrement pédagogique au primaire et augmente le nombre d'inspecteurs au cycle primaire afin de faciliter les diverses tâches enseignantes et pédagogiques.

**Figure 24:** Profil des inspecteurs enquêtés selon le cycle d'inspection.

Nous avons même pensé avant de distribuer le questionnaire aux inspecteurs, de prendre contact avec la direction de l'éducation de la wilaya de Constantine afin de connaître l'état des lieux de la situation du personnel d'inspecteurs de FLE, il s'est avéré que le cycle primaire comporte sept et quatre au cycle moyen pour l'année scolaire 2010-2011.

### 6.2. Les enseignants du cycle obligatoire - EPM

Ce sont les enseignants exerçant au cycle primaire et moyen (EPM), appelés également les praticiens sur le terrain.

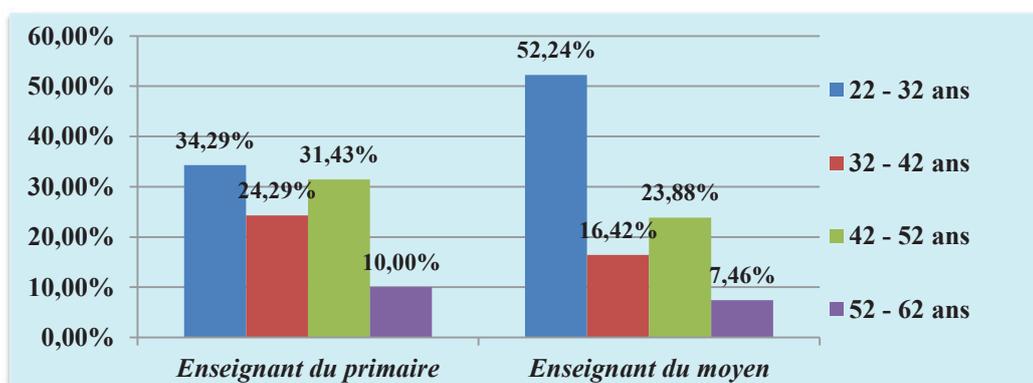
#### 6.2.1. Age

Nous avons pu recueillir (140) réponses au questionnaire. L'âge des enseignants varie entre 22 et 61 ans. On peut noter de prime abord que le personnel retenu pour l'enquête est un amalgame de jeunes et de divers âges dont certains plus proches de la retraite (cf. Tab. n° 42).

**Tableau 40** : Répartition selon l'âge

Age	Cycle d'enseignement			
	Enseignant du primaire		Enseignant du moyen	
	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
22 - 32 ans	24	34,29	35	52,24
32 - 42 ans	17	24,29	11	16,42
42 - 52 ans	22	31,43	16	23,88
52 - 62 ans	7	10	5	7,46
<b>Total général</b>	70	100	67	100

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 25**: Age des participants dans l'enquête

La tranche d'âge de 22 à 32 ans, exercent depuis peu d'années (moins dix ans). Il s'agit en général des plus diplômés et des novices dans l'enseignement. Elle est dominante (59 enseignants soit, 43.06 %) et la plus importante à notre avis. En raison de son âge, le jeune sera plus motivé pour le métier d'enseignant, réceptif et appliquera à la lettre, toutes les directives et recommandations officielles reçues : D'autre part, il lui faut une formation continue, un accompagnement régulier dans ses pratiques de classe, son comportement et attitude vis-à-vis du public jeune qu'il a en face de lui. Une autre tranche d'âge, a attiré

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

notre attention, celle de 52 à 61 ans, avec un pourcentage de 8.75 % soit 12 personnes. Elle est plus vieille par rapport à la première, et importante également par la grande expérience qu'elle a acquise. Elle a plus de trente d'années de carrière derrière elle. Donc l'âge est une arme à double tranchant.

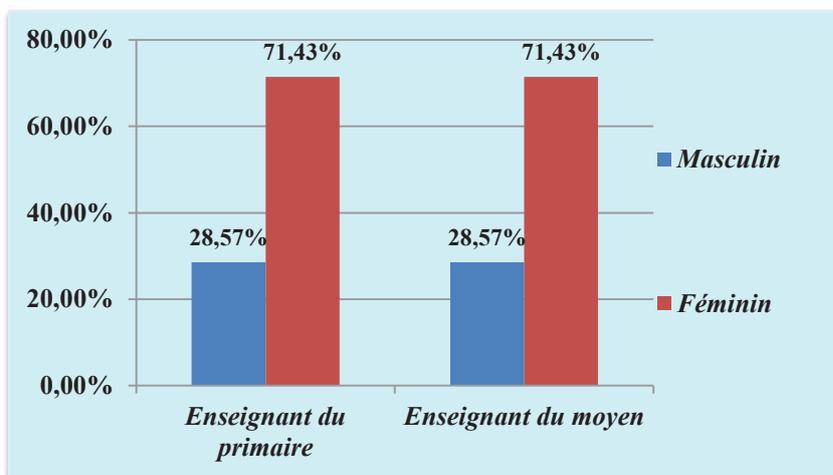
### 6.2.2. Sexe

Nous avons pu recueillir (140) questionnaires, soit une participation de (70) enseignants du primaire (100 *femmes* et 40 *hommes*) et 70 autres du moyen, répartis en (100 *femmes* et 40 *hommes*) avec un équilibre total entre les deux sexes.

**Tableau 41:** Répartition selon le sexe

<i>Sexe</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>			
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Masculin</i>	20	28,57	20	28,57
<i>Féminin</i>	50	71,43	50	71,43
<i>Total</i>	70	100	70	100

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 26:** Sexe des participants dans l'enquête.

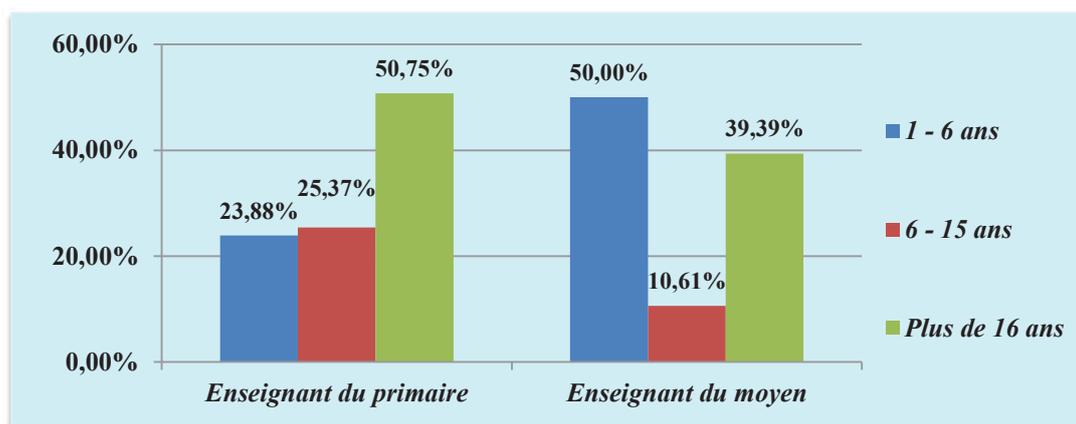
### 6.2.3. Expérience professionnelle

L'étude de l'expérience professionnelle des enseignants de l'enseignement obligatoire. révèle l'importance relative au palier primaire dans les cycles d'enseignement (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 42:** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.

<i>Expérience Professionnelle</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>			
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>1 - 6 ans</i>	16	23,88	33	50
<i>6 - 15 ans</i>	17	25,37	7	10,61
<i>Plus de 16 ans</i>	34	50,75	26	39,39
<b>Total général</b>	67	100	66	100

Les statistiques présentées dans ce tableau montrent que les enseignants chevronnés ayant une carrière professionnelle dépassant 16 ans de services au cycle primaire dominant avec un taux de plus de 50,75 %, soit 34. En revanche, le même pourcentage d'enseignant jeune 50 % soit 33 exerce au cycle moyen. Nous interpréterons donc ces chiffres de la manière suivante :



**Figure 27:** Divergence sur le nombre d'années en expérience professionnelle des enseignants.

### 6.2.4. Niveau de qualification

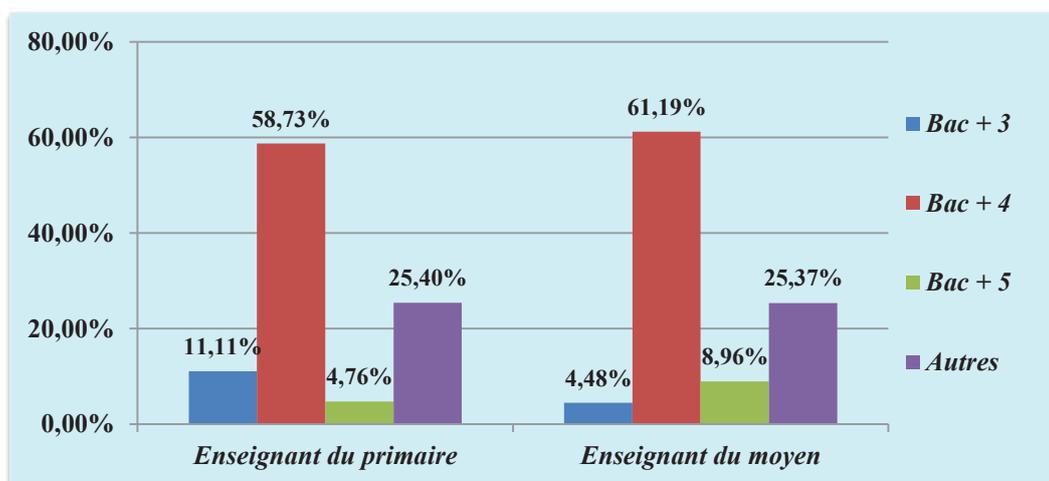
Nous devons signaler d'abord, que la situation algérienne de l'année 2009-2010 concernant la qualification en langue française, n'a pas toujours été respectée et ne répondait pas aux normes du recrutement en fonction de l'obtention d'un diplôme dans la discipline. En effet, la majorité des enseignants en poste, étaient diplômés dans d'autres spécialités, toutefois, ils exerçaient en tant qu'enseignant de FLE.

**Tableau 43:** Répartition selon le diplôme obtenu

<i>Durée de la formation après les études</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>			
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Bac + 3</i>	7	11,11	3	4,48
<i>Bac + 4</i>	37	58,73	41	61,19
<i>Bac + 5</i>	3	4,76	6	8,96
<i>Autres</i>	16	25,40	17	25,37
<b>Total général</b>	63	100	67	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

De surcroît, souvent les enseignants qui ne possédaient pas de diplôme en langue française, ont fait preuve de compétence linguistique et d'aisance dans la communication bien mieux que les jeunes enseignants diplômés des universités et titulaires d'une licence destinée à l'enseignement. Le tableau n°4 et la figure n°4 le justifient pleinement (*Bac, MEF, ITE*).



**Figure 28:** Qualification des enseignants interrogés

En effet, la répartition en fonction des diplômes ne doit pas être considérée comme un aperçu du niveau de compétences linguistiques de chaque Tuteur formateur (inspecteur, conseiller pédagogique ou formateur des ENS) ou Praticien (enseignant confirmé ou stagiaire débutant).

### 6.2.5. Statut

On peut relever que l'âge des enseignants varie entre 22 et 61 ans, et que le personnel retenu pour l'enquête est un amalgame de jeunes et d'un certain âge (plus proche à la retraite), et l'un d'eux d'ailleurs partirait sûrement bientôt en retraite 61 ans. La tranche

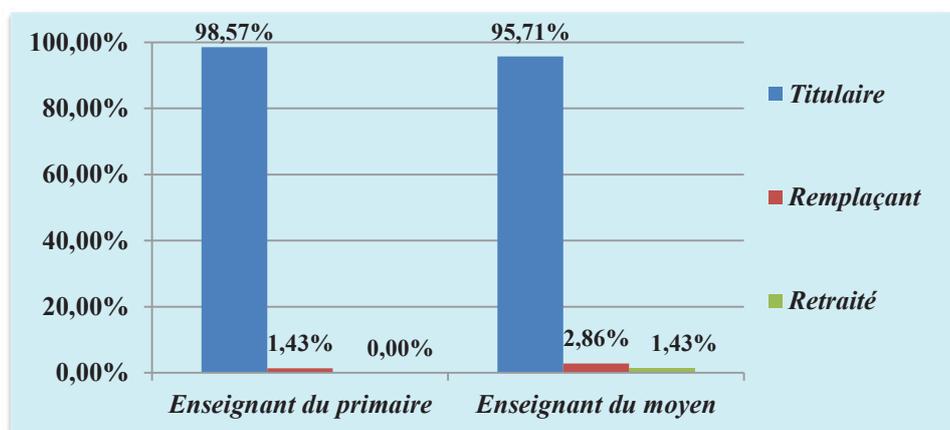
## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

d'âge de 22 à 31 ans, exerce depuis peu d'années (moins dix ans). Il s'agit en général des plus diplômés et les novices dans l'enseignement

**Tableau 44** : Répartition du personnel enseignant selon le statut

<i>Statut</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>			
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Titulaire</i>	69,00	98,57	67,00	95,71
<i>Remplaçant (e)</i>	1,00	1,43	2,00	2,86
<i>Retraité (e)</i>	/	/	1,00	1,43
<b>Total général</b>	70,00	100,00	70,00	100,00

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 29**: Situation professionnelle des praticiens enquêtés.

Une autre tranche d'âge, a attiré notre attention, celle de 52 à 61 ans, avec un pourcentage de (7.14 % ; soit dix personnes), qui est plus vieille par rapport à la première, et importante également par la grande expérience qu'elle a acquis. Elle a plus de trente d'années de carrière derrière elle. Donc l'âge est une arme à double tranchant.

Plus de 27 (50 %) comptabilisent plus de 20 ans de carrière dans l'enseignement et le reste, c'est-à-dire 13 (soit 20.07 %) des sujets interrogés exercent depuis plus de 10 ans.

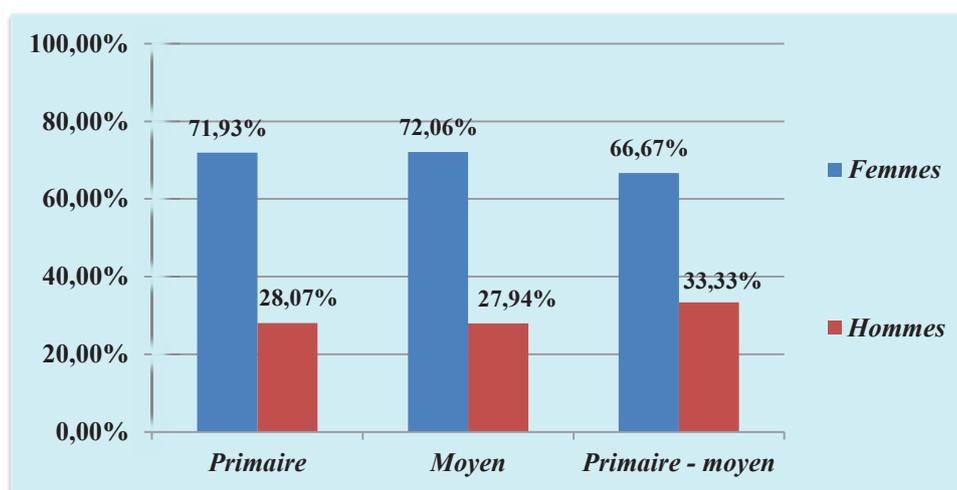
### 6.2.6. Cycles d'enseignement

Au moment de l'enquête, c'est-à-dire au cours de l'année universitaire 2010-2011, nous avons remarqué que certains enseignants avaient mentionné qu'ils avaient déjà exercé dans l'autre cycle, primaire ou moyen. Nous les avons classés selon le cycle dans lequel ils travaillent au moment de l'enquête. Cette tranche d'enseignants était du nombre de quinze.

**Tableau 45** : Personnel enseignant exerçant dans les deux cycles en même temps

<i>Enseignants</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>		<i>Primaire - moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Femmes</i>	41	71,9	4	72,06	10	66,67
<i>Hommes</i>	16	28,0	19	27,94	5	33,33
<b>Total</b>	57	100	68	100	15	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 30:** Cycle d'enseignement mixte.

Après leur reclassement dans le cycle approprié, il s'est avéré que le personnel du primaire et du moyen était en nombre équitable comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 46** : Enseignants exerçant dans un seul cycle d'enseignement.

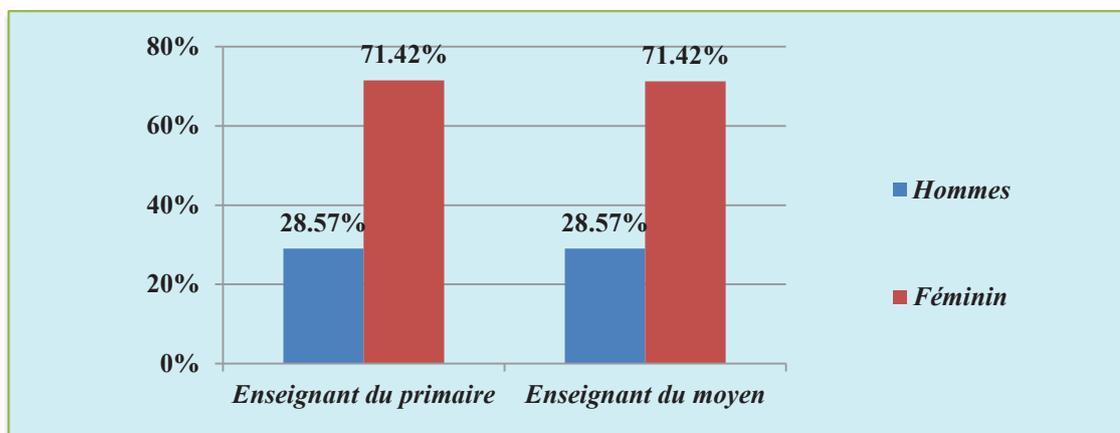
<i>Enseignants</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>			
	<i>Enseignant du primaire</i>		<i>Enseignant du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Femmes</i>	50	71.42	50	71.42
<i>Hommes</i>	20	28.57	20	28.57
<b>Total général</b>	70	100	70	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

On observe une prédominance du sexe féminin par rapport au sexe masculin dans les deux cycles du primaire et du moyen, soit 71.42% de sexe féminin et 28.57 % de sexe masculin. La différence constatée révèle que le métier d'éducateur ou d'enseignement est une profession essentiellement féminine, et que la grande majorité des femmes aiment exercer

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

ce métier pour des raisons personnelles et sociales leur permettant d'avoir une vie familiale plus sereine et d'échapper ainsi aux contraintes des horaires administratifs (*plus de congés durant l'année, congés de maternité, se marier facilement,...*).



**Figure 31:** Exercice dans un seul cycle.

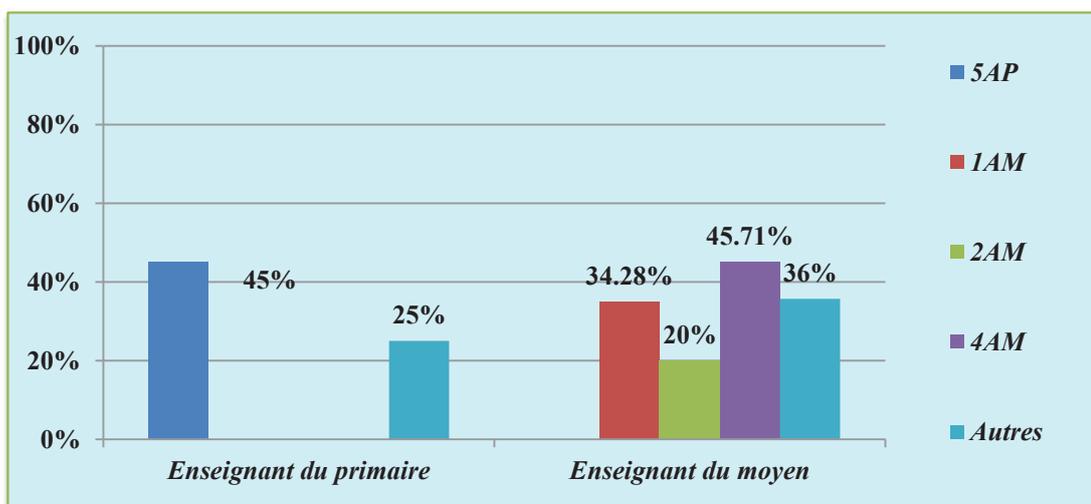
Pour les hommes, l'attraction pour le métier d'enseignant est moins grande car ils estiment qu'il est pénible et que la responsabilité est plus grande. De plus, il faut noter aussi que dans les départements de langue le nombre des étudiants de sexe féminin est beaucoup plus élevé que ceux de sexe masculin.

### 6.2.7. Classes pédagogiques enseignées

La lecture du tableau ci-dessous montre que la majorité des enquêtés enseignent dans les classes d'examen des deux cycles primaire et moyen. En effet, 45 enseignants ont des classes de 5<sup>e</sup>AP soit 64,28 %, et 32 autres, soit 45,71% les classes de 4<sup>e</sup>AM. Toutefois, les autres niveaux (1<sup>e</sup>AM et 2<sup>e</sup>AM) occupent des taux différents de 34,28 % jusqu'au 20% respectivement. Ce qui explique que les classes de profil d'entrée et de sortie sont les plus enseignées. **Tableau 47** : Répartition des enseignants selon les classes enquêtées.

Classes enseignées	Cycle d'enseignement			
	Enseignant du primaire		Enseignant du moyen	
	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
5 <sup>e</sup> AP	45	64.28	/	/
1 <sup>e</sup> AM	/	/	24	34.28
2 <sup>e</sup> AM	/	/	14	20
4 <sup>e</sup> AM	/	/	32	45.71
Autres	25	35.71	/	/
Total général	70	100	70	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 33** : Niveau des classes bénéficiant de l'enseignement du français.

### 6.3. Les apprenants du primaire et du moyen - APM

#### 6.3.1. Age et sexe

La tranche d'âge des élèves de 5<sup>ème</sup> année, qui ont été sélectionnés comme échantillon d'expérience pour le primaire, se situe entre 10 et 12 ans et avec un effectif de 96 (100 %). Exceptionnellement, nous avons 9 apprenants âgés de 9 ans. Cette dérogation d'âge est accordée aux enfants du personnel de l'éducation nationale (*inspecteurs, directeurs et enseignants*) ce qui explique, d'une part leur jeune âge par rapport aux autres apprenants ; d'autre part, ils bénéficient d'une année durant le parcours scolaires.

Pour le palier du moyen ; et contrairement au primaire, nous notons trois types d'apprenants un peu plus âgés et qui sont : les 1<sup>ère</sup> AM dont la tranche d'âge varie entre 11 d'apprenants un peu plus âgés et qui sont les premières années (1<sup>ère</sup> AM), dont la tranche d'âge varie entre 11 et 13 ans, pour les deuxièmes années (2<sup>ème</sup> AM), dont l'âge balance entre 12 et 14 ans. Quant aux classes d'examen de la 4<sup>ème</sup> AM, leur âge est approximativement entre 14 et 16 ans.

Une exception ; dans certaines classes des élèves ayant doublé pour plusieurs années ont plus de 16 ans. En effet, les textes officiels stipulent que l'enfant algérien a le droit à la scolarisation publique jusqu'à l'âge de 16 ans : « *l'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus. Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin.* »

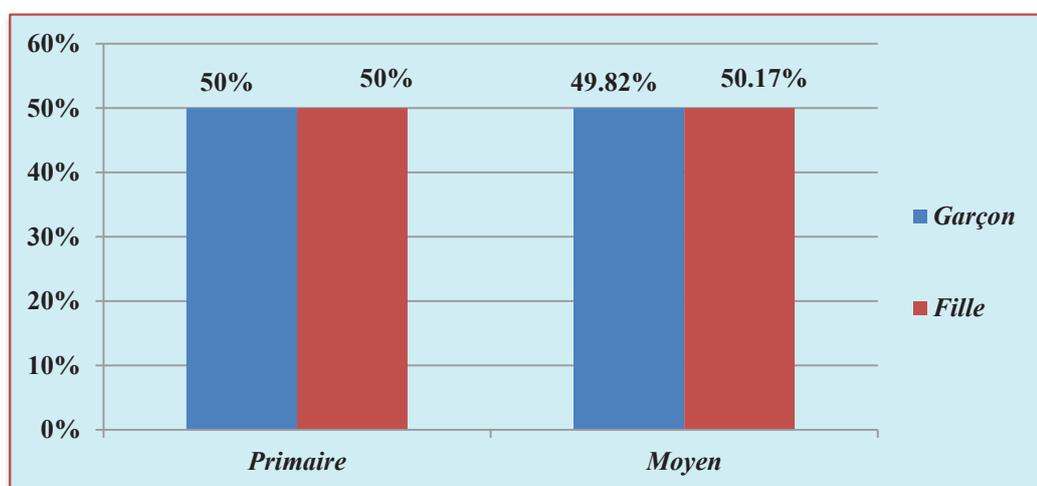
(Art. 12 du journal officiel p. 9).

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

Pour ce qui est de la répartition entre le **sexe**, nous soulignerons l'équilibre entre le nombre de filles et celui des garçons : 48 au primaire soit (50 %) et 144 au moyen soit (50.17 %) comme l'indiquent le tableau n° 50 et la figure 32.

**Tableau 48** : Identification des apprenants par sexe.

<i>Sexe</i>	<i>Apprenants</i>			
	<i>du primaire</i>		<i>du moyen</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<i>Garçon</i>	48	50	143	49.82
<i>Fille</i>	48	50	144	50.17
<b>Total général</b>	96	100	287	100



**Figure 34** : Classification selon le sexe.

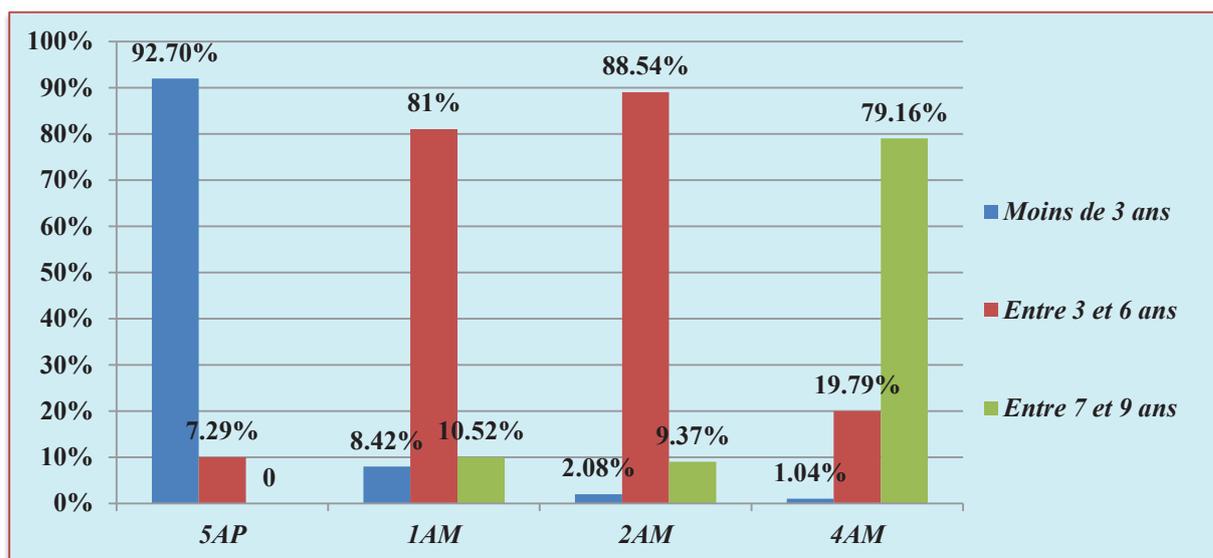
### 6.3.3. Etat de scolarisation en français des enquêtés

Parmi les apprenants interrogés, 92,70 % (soit 89) ont commencé à apprendre le FLE depuis moins de 3 ans. Il s'agit en général des élèves de 5<sup>e</sup> AP (voir Tab. n° 49)

**Tableau 49**: Répartition des apprenants selon le nombre d'années d'apprentissage du français

<i>Années d'étude en français</i>	<i>Niveau</i>							
	<i>Primaire</i>		<i>Moyen</i>					
	<i>5AP</i>	<i>Taux en %</i>	<i>1AM</i>	<i>Taux en %</i>	<i>2AM</i>	<i>Taux en %</i>	<i>4AM</i>	<i>Taux en %</i>
<i>Moins de 3 ans</i>	89	92,70	8	8,42	2	2,08	1	1,04
<i>Entre 3 et 6 ans</i>	7	7,29	77	81	85	88,54	19	19,79
<i>Entre 7 et 9 ans</i>	0	0	10	10,52	9	9,37	76	79,16
<b>Total</b>	96	102	95	99	96	100	96	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).



**Figure 35:** Le nombre d'année de scolarisation en français

- 88,54 %, soit 85 des apprenants de 2<sup>e</sup> AM suivent des cours de français depuis 3 à 6 ans.
- 81% de 1<sup>e</sup>AM, soit 77, ont comptent entre 3 et 6 ans d'apprentissage de français.
- Le reste, c'est-à- dire 79,16 % des sujets interrogés, soit 76, sont en classe d'examen (4<sup>e</sup> AM).

### 6.3.4. Classe scolaire et profils d'apprenants interrogés

Ci-dessous, nous présentons un tableau qui montre la répartition en fonction des classes scolaires et des profils des apprenants consultés durant les années 2009 - 2010, et 2010-2011.

**Tableau 50 :** Répartition des apprenants en classes pédagogiques

<i>Classes scolaires</i>	<i>Cycles d'enseignement</i>	
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>
<b>5<sup>e</sup>AP</b>	96	25%
<b>1<sup>e</sup>AM</b>	95	25%
<b>2<sup>e</sup>AM</b>	96	25%
<b>4<sup>e</sup>AM</b>	96	25%
<b>Total général</b>	383	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

Les chiffres communiqués nous permettent de constater que pour le cycle primaire, nous avons un seul niveau : la classe de 5<sup>ème</sup> correspondant à 96 sujets questionnés (soit 100 %). Et trois niveaux pour le cycle moyen répartis en classes de (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années), ce qui convient à 96 apprenants consultés (soit 33.44 %) pour chaque cycle. D'après le tableau n° 4 et la figure 20, les différentes classes scolaires étudiées de notre échantillon étaient réparties équitablement. Ce qui montre une parfaite homogénéité au niveau du nombre

Sur les 383 apprenants enquêtés, nous avons pris des classes prototypes composées de vingt-quatre élèves, réparties en deux groupes de douze : 12 filles et 12 garçons. Chaque groupe est également distribué en trois profils : 4 excellents, 4 moyens ou 4 faibles.

### 6.3.5. Cycles d'enseignement et établissements scolaires concernés par l'enquête

Les établissements concernés par ce recueil (voir Tab. 54 et Fig. 35) se situent dans le chef-lieu de la wilaya de Constantine et dans ses localités (cf. Fig. 37). Leur choix, a été fait selon deux critères pour les deux paliers :

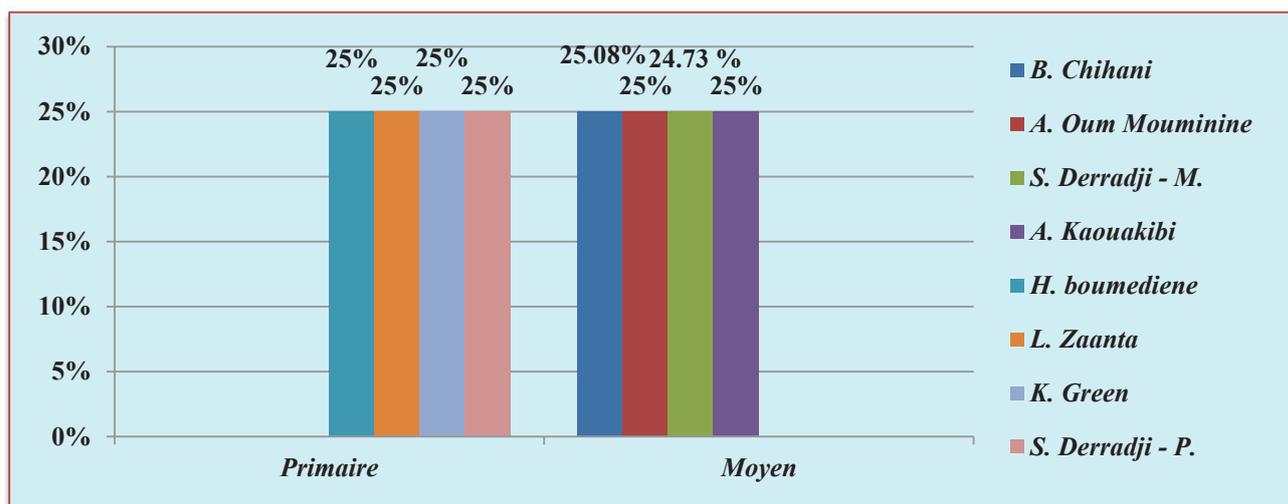
- *Le premier* est purement **socio-culturel** et repose sur l'environnement de l'établissement (*ville, banlieue, rural et semi-rural*)
- *Le second* est d'ordre **institutionnel**, nous avons suivi le classement des écoles de l'année 2010- 2011 selon la Direction de l'Education et de l'Enseignement (Académie) de la Wilaya de Constantine.

**Tableau 51** : Liste des établissements scolaires enquêtés

Etablissement scolaire	Niveau			
	Primaire		Moyen	
	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
B. Chihani	0	0	72	25.08
A. Oum Mouminine	0	0	72	25.08
S. Derradji - M.	0	0	71	24.73.
A. Kaouakibi	0	0	72	25.08
H. boumediene	24	25	0	0
L. Zaanta	24	25	0	0
K. Green	24	25	0	0
S. Derradji - P.	24	25	0	0
<b>Total général</b>	96	100	287	100

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (20

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon



**Figure 36:** Etablissements concernés par l'enquête.

Pour le primaire, nous avons choisi les écoles :

- **Khadidja Grine**, et **Houari Boumediene** situées à Constantine (*centre-ville, milieu urbain*) et dans la Daïra d'El Khroub, ville *urbaine* également.
- **Salah Derradji - P.**, et **Layeche Zaamta** sises à Salah Derradji, et O. Rahmoune deux communes de milieu semi- rural.

Le tableau 55 résume le protocole de recherche du palier primaire :

**Tableau 52:** Aperçu global du protocole de recherche du primaire

Primaire - 5AP									
Etablissements	K. Grine		H. Boumediene		S. Derradji - P.		L. Zaamta		
Nombre de classes expérimentées	01		01		01		01		
Nombre d'élèves inscrits par classe	28		30		26		24		
Nombre de questionnaires recueillis	5AP	24	5AP	24	5AP	24	5AP	24	
Nombre des écoles pré-test	Une : H. Boumediene en 2009 – 2010								
L'année de la collecte des données	2009 - 2010		2009 - 2010		2010 - 2011		2010 – 2011		

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Quant au moyen, les quatre collèges concernés par la collecte des données sont :

- **Aicha Oum El Mouaminine**, situé à Constantine (*centre-ville*) et considérée parmi les collèges issus des milieux urbains ; **Bachir Chihani**, sis à la Daira du Khroub, situé au nord de Constantine et compté parmi les établissements des milieux urbains.
- **Salah Derradji - M.** se trouve à Salah Derradji, et **Abderrahmane El Kaouakibi** se situe au nord de Constantine. Les élèves de ces collèges sont issus d'un milieu

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

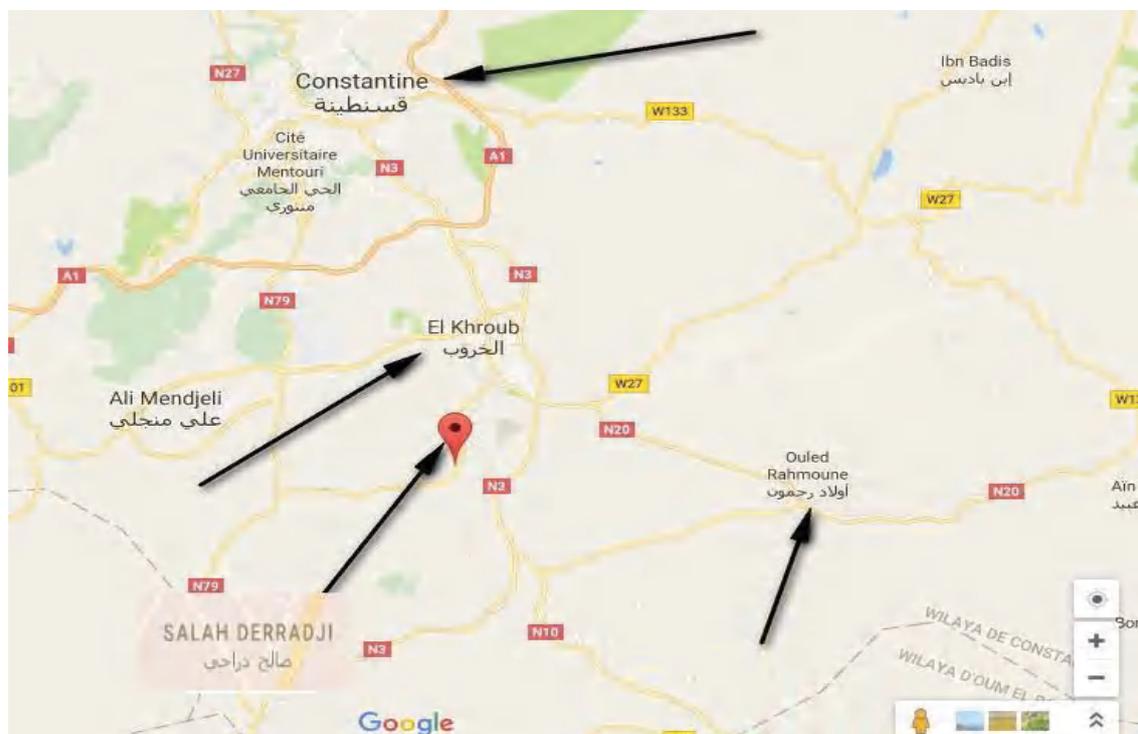
rural.

Tout le contexte du recueil des données du palier du moyen est inséré dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 53** : Aperçu global du protocole de recherche du moyen

Moyen- 1AM – 2 AM – 4 AM									
<i>Etablissements</i>	A.O. Mouminine		B. Chihani		S. Derradji – M.		A. Kaouakibi		
Nombre de classes expérimentées	03		03		03		03		
Nombre d'élèves inscrits par classe	1 <sup>e</sup> AM	32	1 <sup>e</sup> AM	35	1 <sup>e</sup> AM	30	1 <sup>e</sup> AM	29	
	2 <sup>e</sup> AM	35	2 <sup>e</sup> AM	37	2 <sup>e</sup> AM	32	2 <sup>e</sup> AM	35	
	4 <sup>e</sup> AM	36	4 <sup>e</sup> AM	32	4 <sup>e</sup> AM	30	4 <sup>e</sup> AM	32	
Nombre de questionnaires recueillis	1 <sup>e</sup> AM	24	1 <sup>e</sup> AM	24	1 <sup>e</sup> AM	23	1 <sup>e</sup> AM	24	
	2 <sup>e</sup> AM	24	2 <sup>e</sup> AM	24	2 <sup>e</sup> AM	24	2 <sup>e</sup> AM	24	
	4 <sup>e</sup> AM	24	4 <sup>e</sup> AM	24	4 <sup>e</sup> AM	24	4 <sup>e</sup> AM	24	
Nombre des écoles pré-test	Une : K. Abdelhamid en 2009 – 2010								
L'année de la collecte des données	2010 - 2011		2010 - 2011		2011 - 2012		2010 – 2011		

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 37**: Situation géographique des établissements expérimentés dans la wilaya de Constantine et sa périphérie.

### 7.3.6. Milieu socioculturel

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

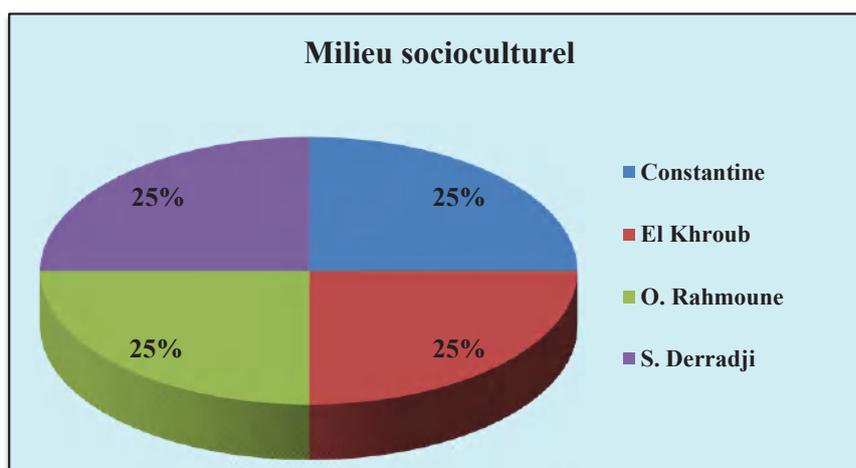
Pour ce qui est de l'appartenance au milieu social et culturel, nous soulignerons qu'elle varie en harmonie entre *le rural* et *l'urbain* (25%) comme le montrent le tableau (cf. Tab. 54) et la figure (cf. Fig. 38) ci-dessous :

**Tableau 54:** Répartition des apprenants en fonction de l'appartenance socioculturelle

Ville	Milieu socioculturel			
	Urbain		Rural	
	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
Constantine	96	25	/	/
El Khroub	97	25	/	/
O. Rahmoune	/	/	96	25
S. Derradji	/	/	94	25
<b>Total général</b>	193	50	190	50

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Nous avons choisi deux milieux différents dans le but de déceler le rôle de l'environnement sur le champ représentatif des élèves : est-il un facteur décisif ?



**Figure 38:** Classification des établissements en milieu urbain et rural.

### 7. Analyse du manuel scolaire

Avant de commencer l'analyse des manuels scolaires édités par le Ministère de l'Éducation nationale (MEN), nous allons expliquer le choix des deux grilles d'analyse sur lesquelles nous allons nous appuyer et nous inspirer. Ces deux grilles ont été remaniées et adaptées au contexte de notre étude. Par ailleurs, les quatre manuels choisis pour être analysés sont : les livres scolaires de la 5<sup>ème</sup> A.P, de la 1<sup>ère</sup> AM, de la 2<sup>ème</sup> AM et celui de la 4<sup>ème</sup> A.M.

### 8. Grilles d'analyse du manuel scolaire de FLE

La première grille est élaborée par M. C. Bertoletti<sup>1</sup> (1984, [en ligne]) avec la collaboration de P. Dahlet. Elle est claire et suffisante pour aborder tous les points essentiels du *contenu linguistique* et de la *structure matérielle*. Elle repose sur le principe qui va du général au spécifique :

Pour notre travail, nous avons retenu un seul paramètre s'inspirant des cinq critères de la présentation matérielle figurant dans cette grille.

#### 8.1. Grille d'analyse matérielle

L'aspect matériel d'un manuel scolaire revêt une grande importance que ce soit sur le plan de la qualité du papier ou de l'attractivité de la couverture. (Cf. Tab. 58)

Voici les trois (03) *critères matériels* pris en considération lors de l'examen du livre de l'élève, réunis ensemble dans le tableau qui suit :

**Tableau 55** : Critères matériels retenus de l'analyse du livre scolaire Inspirés de la Grille de M. C. Bertoletti et P. Dahlet.

<b>Paramètre 01 : Présentation matérielle du manuel scolaire</b>		
<b>Critère 1 : La qualité du matériel</b>	<b>Critère 2 : Présentation adéquate du matériel</b>	<b>Critère 3 : Lisibilité des textes et des illustrations</b>
1. La couverture	1. La page de couverture	1. Typographie
2. Le format	3. La page de présentation de l'édition ou quatrième de couverture	2. Mise en page
4. Le façonnage	2. Les facilitateurs techniques	3. Illustrations

#### 8.2. Grille d'analyse linguistique

En prenant en compte ce que nous avons développé dans notre problématique et afin de mieux répondre à son questionnement qui a trait au statut de l'activité ludique dans le système éducatif algérien dans le troisième palier du primaire (5<sup>ème</sup>), et dans les trois cycles (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) du moyen, nous avons tenté d'élaborer une grille spécifique d'analyse

<sup>1</sup>Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse" in Le Français dans le Monde n° 186, juillet 1984, Paris, Hachette/Larousse, pp. 55-63. Disponible en ligne : [[http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1297370388/module/4276060651/name/032\\_BERTOLETTI\\_fiche\\_analyse\\_manuels\\_1984.pdf](http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1297370388/module/4276060651/name/032_BERTOLETTI_fiche_analyse_manuels_1984.pdf)], consulté : [le 15/04/2018]

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

---

du manuel scolaire, concernant le *contenu linguistique*. Pour des raisons liées aux objectifs de notre recherche, nous avons proposé et de ne prendre en considération que ce qui relève de l'approche ludique, c'est-à-dire toutes les A.L. à visées éducatives et pédagogiques et de les répertorier selon les objectifs qu'elles visent.

Cette grille mise en pratique, examine les différents principes sur lesquels reposent l'APC et nous avons repris donc les notions suivantes :

*Type d'activité, divers supports utilisés, situations d'apprentissage, objectifs visés à travers la compétence à installer, stratégie d'enseignement utilisée, organisation spatio temporelle possible de l'activité : au début, au milieu, ou à la fin et travail réalisé (individuel, ou collectif), sans oublier la fonction dominante du manuel.*

Si nous nous référons à la somme des informations recueillies sur le terrain, il ressort notre expérimentation porte plus particulièrement sur :

- le manque de formation et d'accompagnement pédagogique ;
- l'inexistence d'échanges professionnels dans le cadre d'une interdisciplinarité souhaitée par tous ;
- l'absence d'une documentation « lisible et accessible » se rapportant à l'approche par compétences telle qu'elle est prônée par les programmes ;
- la non prise en compte des difficultés matérielles liées aux pratiques de classes (effectifs pléthoriques, outils didactiques insuffisants, etc.) ;
- l'indisponibilité de personnes ressources ;
- la non-implication des enseignants dans les décisions prises à un haut niveau.

Il est notoire que tout changement, toute innovation se heurte à des réticences de la part de ceux qui sont censés les mettre en œuvre surtout lorsqu'on ne leur donne pas les moyens d'exprimer leurs attentes, de confronter leurs points de vue, en un mot de se sentir acteurs et non simples exécutants.

Nous l'avons vu, la réforme ou le désir de réformer le système éducatif émane des plus hautes instances politiques et institutionnelles. Ce désir témoigne d'une volonté politique de changement face à un constat pour le moins négatif. Dans cette perspective, et après consultation des sujets concernés – en l'occurrence les inspecteurs et les enseignants – il nous semble que ce n'est pas dans ses principes que la réforme est remise en question mais ce sont plutôt et essentiellement les conditions dans lesquelles s'est effectuée sa mise en œuvre qui sont vilipendées.

## Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon

---

Pour résumer ce que nous avons pu retenir de tout cela, c'est que pour bon nombre d'enseignants, cette réforme pose plus de problèmes qu'elle n'en résout.

A nos yeux, le critère fondamental de réussite de toute innovation ou réforme repose sur l'adhésion et l'implication des individus chargés de mettre en pratique les principes qui y sont contenus.

Nous pourrions dire, à la suite de ce propos que les « résistances » auxquelles fait allusion le ministre tiennent surtout, comme nous l'ont confié tous les acteurs que nous avons rencontrés sur le terrain, à l'écart qui existe entre les objectifs ambitieux de la réforme et les moyens mis en œuvre pour son application.

Pour la majorité des enseignants, les changements annoncés en fanfare lors de chaque rentrée scolaire par les responsables de l'éducation, n'ont pas eu d'impacts visibles sur les conditions de travail et donc sur leur pratique.

---

**Chapitre 02**  
**Dépouillement et analyse des**  
**résultats**

---

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

L'analyse et l'interprétation des données collectées est l'étape à laquelle nous pensons dans ce chapitre. Nous rappelons que le questionnaire qui a été administré durant l'enquête de recherche est mis en annexes (voir annexe 1).

Pour le questionnement, nous devons expliciter en premier que les questions posées, ont sans doute abordé divers points liés aux représentations, aux pratiques didactiques et pédagogiques des tuteurs formateurs, et des enseignants à propos des activités ludiques. En effet, nous les avons regroupés en différents *axes* ou *sections* rassemblés dans un même onglet.

En outre, nous devons préciser que ce type d'enquête par questionnaire, pourrait présenter certains inconvénients relatifs aux déclarations des sujets enquêtés : en effet, les items recueillis peuvent être effectifs, réels, comme ils peuvent être modifiés ou déformés, surtout chez les jeunes interrogées, pour les raisons suivantes :

- Les productions des apprenants en situation naturelle diffèrent largement de celles des situations contrôlées ou manipulées (production provoquée en classe), car elles empêchent l'apprenant de choisir une stratégie fondée sur l'intention de communication, à cause de la contrainte du contrôle qui est elle-même considérée comme une contrainte cognitive : D. Goanac'h (1991, p.146).
- Ou inversement, ces apprenants vont se comporter selon le vouloir ou les attentes de l'enquêteur (perception actuelle ou idéale) :

*« Ce que x pense effectivement de x ou de y. C'est la perception d'une situation actuelle, concernant x ou y ; (...), ce que x voudrait être, ou ce que x voudrait que x ou y soit. C'est la perception d'une situation attendue ou souhaitée concernant x ou y ».* (De Ketele, et Roegiers, 2015, p. 125).

Par ailleurs, nous avons opté pour la représentation en tableaux englobant les résultats suivis de graphiques et de commentaires explicatifs, tout au long de la discussion des résultats des trois questionnaires. Pour chaque tableau, nous avons ajouté une colonne nommée « ordre » indiquant le classement des résultats par ordre décroissant ou croissant. Ce classement permet d'avoir une idée précise de la place ou du statut qu'occupe concrètement l'item donné chez le public interrogé.

Nous avons choisi également de présenter et discuter les résultats obtenus concernant les informations signalétiques des enquêtés en premier, et entamer l'analyse des différents items constituant l'objectif de l'enquête en deuxième.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Les questions des différents axes ou sections sont organisées en fonction des objectifs de l'enquête. Pour le questionnaire des APM, nous avons opté pour une méthode à partir de laquelle seront calculés les items recueillis. Cette méthode se base essentiellement sur la comparaison des pourcentages des résultats obtenus par *groupe classe*, en prenant le taux le plus élevé du cycle moyen (le maximum) parmi les trois niveaux choisis (1<sup>ère</sup>AM, 2<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup>AM.) et le comparer avec celui du primaire (5<sup>ème</sup> AP). Ce croisement des résultats, nous permettra de donner du sens et d'interpréter les attitudes des enquêtés, comme le montre à titre indicatif le tableau ci-dessous :

**Tableau 56** : Méthode de comparaison des résultats pour le questionnaire des APM.

Question 1	Classes				
	5 <sup>ème</sup> AP	1 <sup>ère</sup> AM	2 <sup>ème</sup> AM	4 <sup>ème</sup> AM	Maximum : 2 <sup>ème</sup> AM
Item recueilli	25 %	30 %	45 %	10 %	45 %
	25%	↓	↑ 45 %	↓	
Croisement entre : 25 % ↔ 45 %					

Nous avons décidé également d'exploiter les items des questions telles qu'ils ont été donnés par le sujet enquêté, sans tenir compte de l'âge, du sexe (opposition féminin / masculin), de l'établissement scolaire (opposition rural / urbain) qui peuvent bien entendu nous donner des précisions plus fines sur les résultats obtenus selon la variable à prendre en considération. Pour cette enquête, nous avons retenu seulement le cycle d'enseignement des apprenants interrogés, dans sa globalité, caractérisé par leur appartenance à l'école algérienne et leur apprentissage du FLE.

Afin de bien analyser les données récoltées, nous avons décidé pour les trois questionnaires administrés à l'intention des tuteurs/ formateurs, enseignants praticiens et apprenants, de compter et de ne prendre en considération que les résultats des sujets répondants uniquement. Les questionnaires non remplis ne sont pas reportés et ils seront annulés, vu l'impossibilité de faire le traitement avec exactitude et une certaine objectivité.

Le questionnaire destiné aux apprenants -APM- avec ses quatre axes, a ciblé non seulement leurs représentations sur les A.L, leur utilisation, ainsi que les pratiques pédagogiques réalisées en classe, mais aussi les représentations et les attitudes qu'elles

affichent sur le livre scolaire édité au cours de l'année scolaire 2010 - 2011. Par ailleurs, le Logiciel Excel 2013 a été utilisé afin de traiter les données de l'enquête.

### **1. Analyse des différents thèmes collectés de la population questionnée**

#### **1.1. Thème traitant les représentations des A.L.**

L'attitude des tuteurs à l'égard du ludique ne peut que préciser et affiner sa place (statut, rôle et fonction) dans le système éducatif algérien. L'analyse des représentations dans le contexte sociolinguistique algérien doit donner des informations sur les nuances (différences) qualitatives qui existent entre la pratique potentielle du tuteur (dictée par la tutelle) et la pratique réelle effective (sur le terrain) que fait le formateur, une pratique soumise et conditionnée par des critères et paramètres bien spécifiques. Autrement dit, donner à l'aide de cette analyse des informations, l'idée que se fait le sujet interrogé sur le ludique ou de ces pratiques en classes de FLE avec les praticiens. L'étude des représentations sociales, à notre sens signifie les « valeur » qui résulte de la prise en considération des pratiques, c'est-à-dire de la manière de penser, l'image de ce que nous faisons à l'égard d'un objet, d'une idée ou d'une personne et la manière de se comporter. Selon le dictionnaire de sociologie (2004, pp. 189, 190)

« les représentations sociales (RS) se présentent d'abord sous une grande diversité phénoménale : images du réel, croyances, valeurs, systèmes de références et théories du social coexistant le plus souvent (...) les RS ont en commun d'être une manière de penser et d'interpréter la réalité quotidienne. Elles sont une production mentale sociale, distincte par leur mode d'élaboration et de fonctionnement. ».

Pour M-M. De Ketele et X. Roegiers (2015, p. 124) : « *on dira que le recueil d'information porte sur des « représentations » lorsqu'il vise à recueillir des opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements à préciser leur signification ou encore à leur attribuer une cause.* ».

##### **1.1.1. Chez les inspecteurs de FLE et enseignants des ENS**

Pour l'axe ou section 1 :

Nous avons sélectionné quatre catégories : les deux premières prennent en charge les représentations des tuteurs ainsi que leurs réactions par rapport à l'utilisation du ludique. La

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

troisième s'articule sur ses rôles de socialisation et d'intégration au niveau de la classe. Les deux paramètres de temps et d'énergie consacrés à la préparation des A.L. conditionnent la réussite des divers apprentissages. Le tableau n° 57 résume ces différentes catégories

**Tableau 57:** Items et catégories de l'axe des « Représentations sur le ludique »

Axe	Catégories	Items	Contenu de l'item
Représentations sur les A.L. (07 items - 04 catégories)	Représentations des tuteurs	A1	Représentations des tuteurs à propos du ludique : lesquelles ?
	Réaction à l'utilisation Des A.L.	A2	Utilisation, enseignante du ludique : quelle réaction fut-elle ?
		A2a.	Utilisation, enseignante favorable au ludique : pour quelles raisons ?
		A2b.	Utilisation enseignante défavorable du ludique : pour quelles raisons ?
	Rôle socialisant et intégratif du ludique	A3a.	Le recours au ludique en classe : le début d'une socialisation pédagogique ?
		A3b.	Le recours au ludique en classe : une introduction d'un instrument d'intégration ?
Paramètres tps et énergie	A4	Paramètres (temps et énergie) dépensés au ludique : pourraient-ils avantageusement réussir un autre cours ?	

### 1.1.1.1. Représentations des tuteurs à propos du ludique : lesquelles ?

Le but de cette question était de saisir les représentations sociales des tuteurs formateurs sur la place qu'occupe les activités ludiques chez les enseignants qui s'y réfèrent. Pour cette question les inspecteurs de FLE et enseignants des ENS doivent passer du statut de tuteurs à celui de praticiens (enseignants) pour dévoiler ce qu'ils pensent et pouvoir répondre. En effet, une même pratique peut s'appuyer sur des croyances ou images mentales distinctes et avoir des buts différents.

**Tableau 58:** Récapitulation des réponses à la question n° A1

<i>A1. A votre avis, quelles représentations les enseignants ont-ils de ces activités ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N.de réc.<sup>55</sup></i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<b>Attitudes positives</b>						
<i>Activités approuvées au primaire et limitées au moyen</i>	5	13,89	2	9	28,13	2
<i>Moyens de divertissement et d'amusement</i>	1	2,78	3	1	3,13	3
<i>O. d'enseignement et de motivation pour apprendre et développer des compétences</i>	12	33,33	1	12	37,50	1

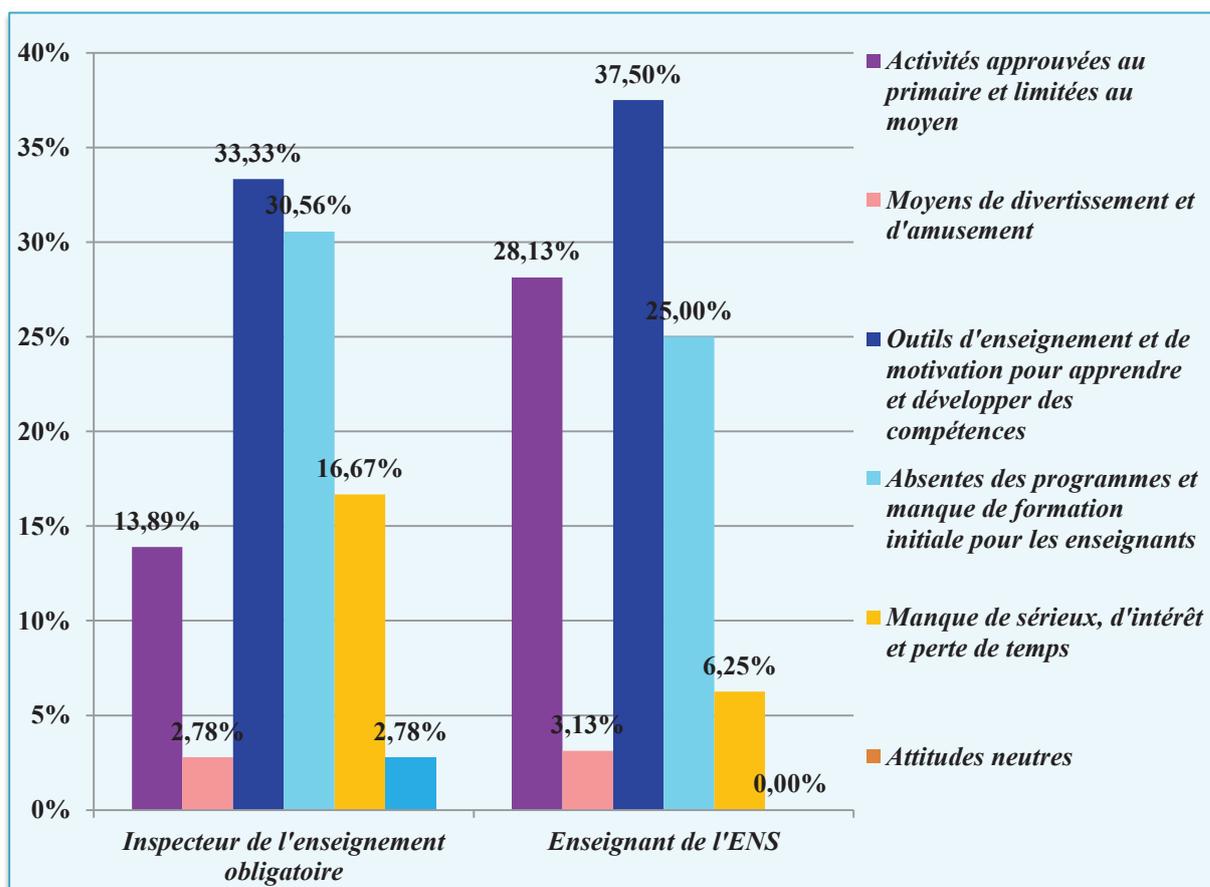
<sup>55</sup>N.de réc. : signifie nombre de récurrences

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Attitudes négatives						
<i>Absentes des programmes et manque de formation initiale pour les enseignants</i>	11	30,56	1	8	25	1
<i>Manque de sérieux, d'intérêt et perte de temps</i>	6	16,67	2	2	6,25	2
Attitudes neutres						
<i>Indifférence</i>	1	2,78	1	0	0	/
<b>Total général</b>	36	100.01	/	32	100.01	/

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Le tableau n° 58 et la figure n° 39, qui suit nous récapitulent une vue synoptique de l'ensemble de toutes les particularités et traits distincts des représentations.



**Figure 38:** Représentations des enseignants à propos des A.L. selon les tuteurs.

Plus de la moitié (28.13 % soit 9) des formateurs des ENS déclarent que les A.L. dominant au cycle primaire et semblent singulièrement limitées au moyen. Ce qui n'était pas le cas avec les inspecteurs interrogés, le tiers seulement (13.98 % soit 5) qui le pensent. L'absence des programmes clairement définis et une formation initiale à ce genre d'activité

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

diminuent l'engouement de la majorité d'inspecteurs (30.56 % soit 11) et de 25% (soit 8) des enseignants formateurs à cette activité pédagogique pourtant signalée largement comme « *outils d'enseignement et de motivation pour apprendre et développer des compétences* » par 37.50 % (soit 12) des tuteurs enseignants et 33.33 % (soit 12) par les tuteurs inspecteurs. Une minorité, par contre, des enseignants formateurs 6.25 % (soit 2) trouve que les A.L. sont une pure « *perte de temps* », ainsi que les inspecteurs avec un taux de 16.67 % (soit 6 : voir la ligne grise du tableau).

Les items montrent que l'enseignant interrogé de l'ENS est un tuteur formateur éloigné du terrain. Il ignore le climat réel pédagogique des classes et les conditions de travail dans lesquelles sont impliqués les enseignants. En effet, leur unique mission consistait à présenter des cours théoriques au sein des écoles normales. C'est sans doute dans les réponses liées à la pratique que les résultats sont les plus dichotomiques et que l'on reformule le moins (25 %, 6.25 %). Constat que l'on peut étendre dans les dispositifs des stages à leur implication limitée voire inexistante dans la formation pratique des stagiaires.

Alors qu'une insistance pour les réponses qui ont trait à la théorie, et qui n'exigent pas d'être prouvées pour leur intérêt, leur utilité dans la classe de langue et l'accueil positif de la part des enseignants surtout du cycle primaire pour ce type d'activité, les formateurs mettent en avant la « fonction plaisir » liée au jeu, comme étant un facteur de motivation pour apprendre et développer les compétences, est nettement prononcée (28.13 %, 37.50 %) :

**Q. E. des ENS n°6 :** « *Ce sont des activités de **motivation** à l'apprentissage du FLE.* » ;

**Q. E. des ENS n°44 :** « *Ils les utilisent rarement au moyen* » ;

**Q. E. des ENS n°45 :** « *Un moyen incontournable surtout au primaire.* »

**Q. E. des ENS n°47 :** « *La majorité des enseignants surtout au primaire les préfèrent par rapport aux autres activités* » ;

**Q. E. des ENS n°23 :** « *Elles participent mieux à l'installation des compétences* » ;

**Q. E. des ENS n°24 :** « *Le sort des activités complémentaires, permettent l'épanouissement de compétences motrices et cognitives.* ».

Le divertissement avec toutes ses formes (*pause récréative, amusement, passe-temps*), reste la fonction principale du jeu, la plus valorisée : (F. Debyser et J-M Caré, 1978, G. Brougère, 1995, 2007, N. de Grandmont 1997, H. Silva 2007) :

**Q. E. des ENS n°13 :** « *A mon avis, les enseignants considèrent les activités ludiques comme de simples activités récréatives pour s'amuser.* »

Observons à présent le tuteur inspecteur. La figure n° 40 montre que les items sont en contact direct avec la pratique enseignante, sensibles au climat de la classe, l'évaluation des apprentissages, et le développement des compétences (Malo, Desrosiers : 2011) font partie de la mission de l'inspecteur de FLE. Ils présentent un taux supérieur par rapport aux réponses liées à la théorie que correspondante (33.33 %, 30.56 %, 16, 67 %).

Les enseignants des ENS se perçoivent avant tout comme des enseignants chercheurs. La formation des futurs enseignants ne constitue pas pour eux une mission spécifique<sup>56</sup>. Seule une minorité se considère comme enseignants/ formateurs. Ils mettent en avant l'absence d'instructions officielles claires et faisant partie intégrante de leurs charges pédagogiques.

### 1.1.1.2. Utilisation enseignante du ludique : quelle réaction fut-elle ?

Interrogés sur l'attitude des enseignants par rapport à l'utilisation du ludique en classe (Question n° A2), une majorité écrasante évaluée à 78.26 % (soit 18) pour les enseignants des ENS (formateurs) questionnés, approuvent le recours à l'utilisation des A.L. (voir Tab. n° 59 et la figure n° 40) et à 65.22 % pour les Inspecteurs du cycle obligatoire : un taux d'adhésion appréciable.

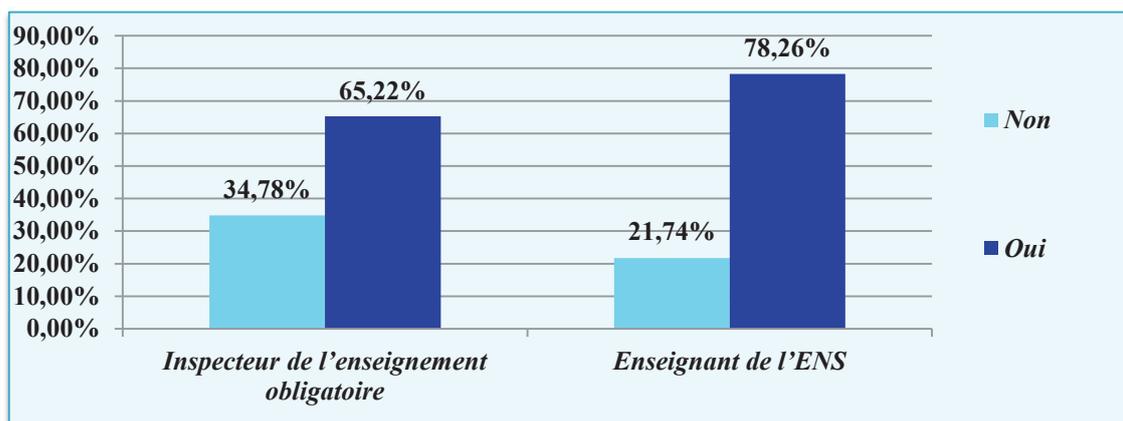
**Tableau 59:** Récapitulation des réponses à la question n° A2

<i>A2. Selon vous les enseignants sont-ils favorables à l'utilisation des A.L. ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Non</i>	8	34,78	2	5	21,74	2
<i>Oui</i>	15	65,22	1	18	78,26	1
<b>Total général</b>	23	100	/	23	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

<sup>56</sup>Il est à noter que certains enseignants ont ajouté, de leur propre gré, des commentaires écrits sur la feuille qui leur a été remise. Ils n'ont fait que certifier les résultats du questionnaire, ce qui nous a permis d'enrichir nos conclusions

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats



**Figure 39:** Réaction des enseignants aux A.L. selon les tuteurs

En réalité cette marge révèle la rétention des inspecteurs, qui savaient pertinemment que dans les pratiques réelles des enseignants du primaire et du moyen sur le terrain, le ludique n'est pas toujours désire ou employé comme nous l'avons vu précédemment (*les résultats tirés de la Question n° A1 relative aux représentations des enseignants.*) En outre, les enseignants sont tenus de terminer les programmes scolaires à temps et d'amener les élèves à la fin du cursus scolaire, à passer des épreuves écrites (*compositions de fin de chaque trimestre et examens finaux*). Même si l'Approche par compétence (APC) préconisée par la réforme vient d'être introduite et stipule ce genre d'activité, les enseignants dans leur grande majorité, en ignorent l'impact.

### 1.1.1.3. Utilisation enseignante favorable au ludique : pour quelles raisons ?

L'objectif de cette question est de relever les raisons des réactions favorables à l'utilisation des A. L. en classe de langue (Perspectives de *Château : 1954, Ostenieth : 1979, De Grandmont : 1995, Silva : 2007* et *Brougère : 2009*) de la part des enseignants (voir question n° A2a.- Tab. n° 60).

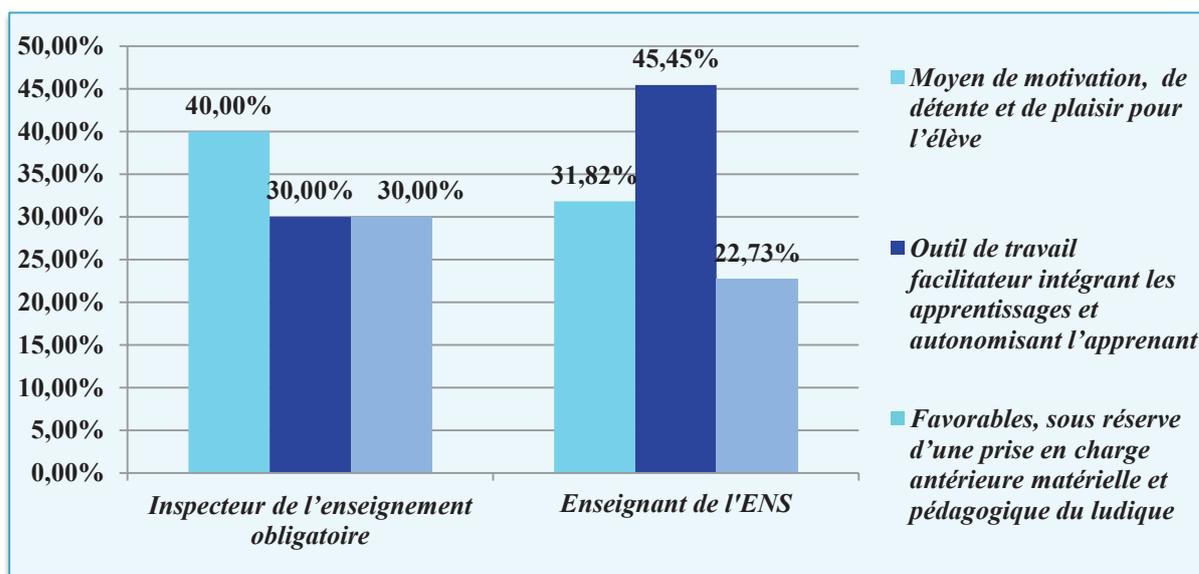
**Tableau 60 :** Récapitulation des réponses à la question n° A2a.

<i>A2a. Si oui pourquoi ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Moyen de motivation, de détente et de plaisir pour l'élève</i>	8	40	1	7	31,82	2
<i>Outil de travail facilitateur pour l'enseignant et intégrant les apprentissages pour l'apprenant</i>	6	30	2	10	45,45	1
<i>Favorables, sous réserve d'une prise en charge antérieure matérielle et pédagogique du ludique</i>	6	30	2	5	22,73	3
<b>Total général</b>	20	100	/	22	100	/

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Pour cette question les inspecteurs de FLE et les enseignants des ENS doivent passer du statut de tuteurs à celui de praticiens pour découvrir ce qu'ils pensent et pouvoir répondre. La figure n° 41 indique que les caractéristiques relevées dans les réponses à cette question traduisent, essentiellement trois items :

« *Moyen de motivation, de détente et de plaisir pour l'élève* », « *Outil de travail facilitateur pour l'enseignant et intégrant les apprentissages pour l'apprenant* » et « *Favorables, sous réserve d'une prise en charge antérieure matérielle et pédagogique du ludique* ».



**Figure 40:** Raisons de la réaction positive aux A.L.

Il apparaît que les proportions de motivation et de détente (D.W. Winnicott, 2000, p. 55) pour l'apprenant et celles de facilitant intégrateur des apprentissages (N. De Grandmont-G. Brougère) sont quasiment inversées (voir figure n° 42) pour les deux tuteurs (inspecteur et enseignant formateur) : (40 %, 31.82 % et 30 %, 45.45 %).

C'est donc en raison de la détente et du plaisir de l'élève que 8 inspecteurs, soit 40% préfèrent porter un choix positif. En effet, l'inspecteur sait pertinemment que tout enfant aime jouer et que vu sa nature physiologique, il ne supporte pas de passer beaucoup de temps dans un contexte de concentration et d'apprentissage, il cherche à se divertir et changer d'atmosphère du sérieux vers le plaisir :

**Q. I. du FLE n°29 :** « *Pour certains, c'est un moment de détente pour les élèves qui ne sont plus astreints à la forme rigide de l'apprentissage à laquelle ils sont habitués* »

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

En plus, ce sont des moments récréatifs, de repos et de pause, il suffit de bien les aménagés :

**Q. I. du FLE n°26** : « *Oui, parce que ce genre d'activité permettent à l'apprenant de souffler un peu. Le volume horaire demeure le seul handicap de la concrétisation de ces activités* »

Pour la motivation, voici les déclarations tirées des questionnaires ci-dessous :

**Q. I. du FLE n°15** : « *Parce que ces activités ludiques peuvent contribuer à la motivation des élèves d'une part et d'autre part ces activités servent à faciliter la tâche des enseignants.* ».

**Q. I. du FLE n° 9** : « *Oui, dans la mesure où les A.L sont des activités pertinentes qui permettent de motiver les élèves surtout les mauvais. Ils ont moins de contraintes* » ;

Un outil de travail facilitateur pour l'enseignant, aide à intégrer les acquis pour l'apprenant est nettement réclamé par les tuteurs inspecteurs (30% soit 6) et occupent la deuxième position. Par ailleurs un seul inspecteur certifie que l'objectif de cette intégration est d'orienter l'apprenant à développer son autonomie (Roegiers, 2003) dans son apprentissage :

**Q. I. du FLE n° 24** : « *Car elles sont favorables aux renforcements des apprentissages et au dégageant des premiers...par le change pédagogique* » ;

**Q. I. du FLE n° 49** : « *Oui, pour les jeunes enseignants nouvellement recrutés et puis c'est un moyen directement un outil d'apprentissage très utile car il provoque tous les élèves (apprenants) et ça leur motive* ».

**Q. I. de FLE n°50**: « *Oui, parce que cela élimine l'intervention de l'enseignant* ».

Par son aspect positif, ces activités demeurent favorables en classe de langue, à condition qu'elles représentent une bonne préparation antérieure matérielle et pédagogique du ludique, de la part des enseignants. 30% (soit 6) des inspecteurs interrogés insistent sur l'apport de la formation des enseignants praticiens. Les déclarations ci-dessous confirment ce qui vient d'être dit :

**Q. I. du FLE n°1** : « *Si, c'est important de former les profs de langue à l'utilisation consciente des A.L. à condition qu'ils n'en fassent pas de simples passe-temps* » ;

**Q. I. du FLE n°23** : « *Ils le sont, mais à condition de détenir les moyens et d'y être formés pour.* » ;

**Q. I. du FLE n°41** : « *Je pense que oui dans la mesure où les activités trouvent leur fondement, leur maîtrise et leur motivation. La prise en charge des A.L. s'inscrivant dans une dynamique pédagogique n'est jamais pressentie comme « fortuite »* ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

En outre, une formation pour les enseignants dans ce sens devrait avoir lieu :

**Q. I. du FLE n°4** : « *En l'état actuel des choses, ils ne sont pas en mesure de comprendre l'utilisation des A.L. Il faut mettre en place une stratégie efficace pour la formation des enseignants* »

Concernant les tuteurs formateurs des ENS, la classification descendante des items selon leur fréquence d'apparition (voir figure 3) distingue d'abord :

Outil de travail facile à appliquer en classe de langue et dans l'enseignement tout en intégrant les apprentissages d'une manière souple et apaisante. 10 sujets consultés, soit 45.45 %, le confirment et insistent particulièrement sur son apport par rapport à l'apprenant :

**Q. E. de l'ENS n°28** : « *Pour la 3<sup>ème</sup>. Génération, elles sont transversales et renforcent les apprentissages* » ;

**Q. E. de l'ENS n°34** : « *Certainement, dans la mesure où elles facilitent l'apprentissage de la langue* » ;

**Q. E. de l'ENS n°38** : « *Oui, parce qu'elles sont faciles à mettre en œuvre* » ;

**Q. E. de l'ENS n°52** : « *Parce qu'elles facilitent l'apprentissage, parce que l'enfant ou bien l'apprenant aime jouer et parce qu'elles demandent peu d'énergie* ».

Et pour 7 enseignants des écoles normales, soit 31.82 %, le ludique motive d'abord les apprenants en l'occurrence les turbulents. Par la suite, il facilite la tâche pédagogique à l'enseignant. Nous présentons ci-dessous quelques avis des répondants :

**Q. E. des ENS n°15** : « *Parce que ces A.L. peuvent contribuer à la motivation des élèves d'une part et d'autre part ces activités servent à faciliter la tâche des enseignants.* » ;

**Q. E. des ENS n°19** : « *Oui, parce que c'est le seul type d'activité qui motive et attire l'attention de leurs élèves en particulier les élèves turbulents et indisciplinés* » ;

**Q. E. des ENS n°43** : « *Tout ce qui est facile et motivant intéresse les enseignants* ».

Le dernier item récolté est lié à la formation des enseignants. 5 enseignants des écoles normales, soit 22.73 %, pensent que l'approche ludique donnerait des résultats satisfaisants en classe de langue sous réserve d'une bonne préparation matérielle et pédagogique, surtout pour le cycle primaire :

**Q. E. de l'ENS n°12** : « *Au primaire surtout, les enfants aiment aimer jouer le jeu* »

**Q. E. de l'ENS n°25** : « *A défaut de temps et d'espace réservés à ces activités, ils sont favorables à l'utilisation de ces activités.* » ;

**Q. E. de l'ENS n°27** : « *Un certain nombre est favorable à cela. C'est une approche très fructueuse ; ce sont surtout les enseignants capables et ayant un savoir-faire. Ceux qui rejettent cette méthode, sont les*

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

*moins notés. Il faut mettre en place une stratégie efficace pour la formation des enseignants » ;*

Les caractéristiques relevées dans les items à la question A2a. Interprètent deux aspects :

Les tuteurs formateurs sondés, favorisant l'approche ludique dans les salles de classe et encouragent son exploitation en tant qu'outil motivant pour les apprenants et un moyen facilitateur pour l'enseignant dans l'accomplissement de ses différentes tâches pédagogiques, et didactiques. En revanche, il faut préparer le contexte opportun pour cette intégration à travers une formation antérieure purement spécifique à l'égard des enseignants.

### 1.1.1.4. Utilisation enseignante défavorable du ludique : pour quelles raisons ?

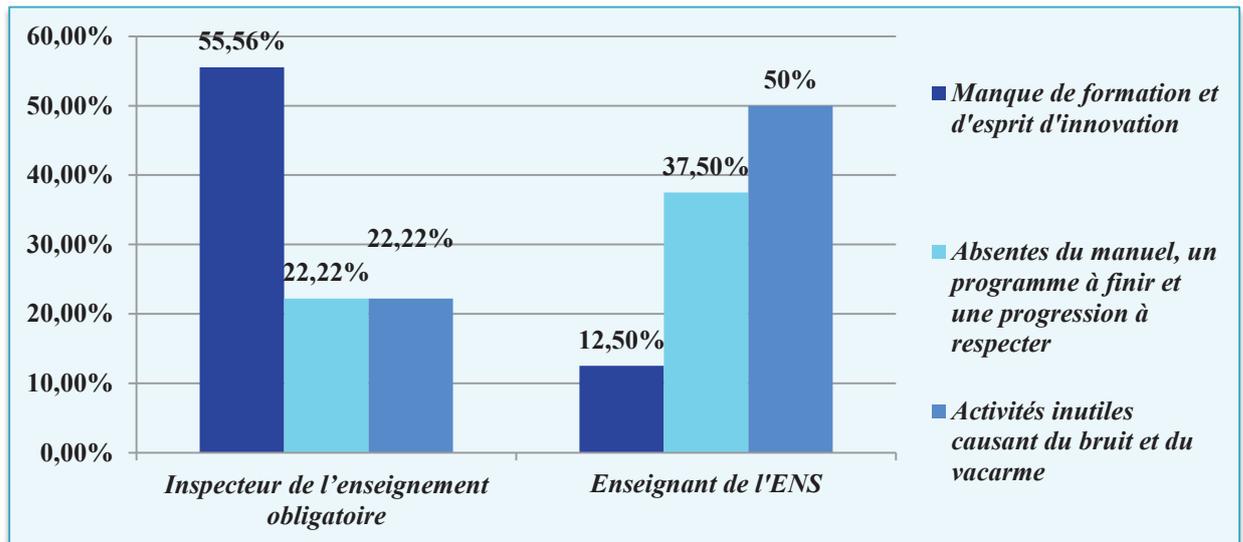
Le but de cette question est de relever les raisons des réactions défavorables à l'utilisation des A. L. en classe de langue (Perspectives de *Freinet : 1960, Huizinga : 1951 et Winnicott*) de la part des enseignants (voir question n°A2b.- Tab. n°61)

**Tableau 61:** Récapitulation des réponses à la question n° A2b

<i>A2b. Si non dites pourquoi ? (Suite)</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Manque de formation et d'esprit d'innovation</i>	5	55,56	1	1	12,50	3
<i>Absentes du manuel, un programme à finir et une progression à respecter</i>	2	22,22	2	3	37,50	2
<i>Activités inutiles causant du bruit et du vacarme</i>	2	22,22	2	4	50	1
<b>Total général</b>	9	100	/	8	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La figure n° 42 récapitule le degré de d'opposition des enseignants et leur attitude défavorable envers l'utilisation du ludique dans les pratiques pédagogiques. Nous observons que trois attitudes divergentes se répartissent:



**Figure 41:** Raisons de la réaction négative aux A.L.

Ce qui est à relever dans ces premiers résultats, c'est qu'un manque de formation purement ludique fixant un référentiel de compétences pratiques à développer chez les enseignants, et déclaré par plus de la moitié (55.56 %, soit 5) des inspecteurs. On remarque que les caractéristiques des items collectés à la question posée sont reprises avec d'autres questions et qu'ils approuvent les résultats tirés des premières questions relatives aux représentations des enseignants. De plus, une relation de complémentarité se trouve entre les questions ouvertes déjà posées (A1 - A2a - A2b), et le taux de réponses toujours supérieur selon les tuteurs de terrain que sont les inspecteurs de FLE : **Q. A1** : « Absentes des programmes et manque de formation initiale pour les enseignants » (31%) ; **Q. A2a** : « Favorables, sous réserve d'une prise en charge antérieure matérielle et pédagogique du ludique » (30%) ; **Q. A2b** : « Manque de formation et de l'esprit d'innovation » (56%).

Vient par la suite, en ordre décroissant, une infime catégorie : 2 inspecteurs (soit 22%) déclarent les deux items « Absentes du manuel, un programme à finir et une progression à respecter » et « Activités intitulés causant du bruit et du vacarme ». Ces inspecteurs affirment leur **réserve** quant à l'utilisation du ludique et pensent que les enseignants évitent ce genre d'activité car ils sont contraints d'être performants pour terminer les programmes scolaires à temps et respecter les progressions pédagogiques, et les directives relatives aux circulaires ministérielles :

**Q. I. de FLE n°3:** « *Ceux qui sont favorable à ce type d'activité car ils considèrent que le jeu est incontestablement ce que aime tout enfant (apprenant/ élève). Il s'agit d'une **perte de temps** surtout si l'activité s'étale* » ;

**Q. I. de FLE n°44:** « *Parce que leur mise en place prend beaucoup de temps et ils doivent **terminer les programmes*** ».

Un dernier facteur peut également dissuader les enseignants de l'utilisation de ces activités, adhérant la conception de l'ère **romantique** au 17<sup>ème</sup> siècle, qui ne leur accordent pas une grande attention et mettent l'accent en premier sur l'insignifiance de ces activité ou sur leur intégration dans les pratiques d'utilisation :

**Q. I. de FLE n°14:** « *Inutiles car c'est du jeu* » ;

**Q. I. de FLE n°20:** « *Pas vraiment,* » ;

**Q. I. de FLE n°21:** « *Pas tous* ».

Par ailleurs, 4 formateurs de l'ENS, soit 50%, convaincus de l'inutilité de l'approche ludique dans la classe de langue, prétextent que la *perte de temps, le chahut des élèves, le bavardage...*, souvent cités par les enseignants en exercice, en plus de l'effectif élevé des apprenants en classes. De plus, ces pratiques peuvent être, selon eux, insensées, sans importance, ne permettant de réaliser aucun profit (Huizinga 1951, p. 22), pourraient faire croire à un manque de sérieux qui remettrait en cause leur légitimité par les élèves, les parents d'élèves ou les inspecteurs. Ces proportions témoignent et affirment ce qui vient d'être dit :

**Q. I. de FLE n°14:** « *Non, parce qu'elles favorisent le **bruit** dans la classe* » ;

**Q. E. de l'ENS n°36:** « *Non, **perte de temps*** » ;

**Q. E. de l'ENS n°48:** « *Ils les considèrent comme une activité récréative qui n'a **aucune importance*** ».

« *Absentes du manuel, un programme à finir et une progression à respecter* » est le deuxième item recensé chez 3 enseignants de l'ENS, soit 37.50 %. En effet, les enseignants sont tenus de finir le programme officiel en suivant les progressions hebdomadaires et mensuelles édictées pour cela :

**Q. E. de l'ENS n°44:** « *Parce que leur mise en place prend beaucoup de temps. Et ils **doivent terminer les programmes*** ».

Ce manque de formation engendre systématiquement l'absence d'esprit d'innovation chez les enseignants praticiens. Voici quelques réponses qui reflètent cet item :

**Q. E. de l'ENS n°4:** « (...) Il faut mettre en place une stratégie efficace pour la **formation des enseignants** » ;

**Q. E. de l'ENS n°7:** « Non, ils n'ont pas été **formés** pour ce genre d'activité. Ils sont complètement **démunis** » ;

**Q. E. de l'ENS n°51:** « **Manque de formation** dans ce type d'activité manque de ce genre d'activité dans les manuels scolaires, **manque de maîtrise des A.L. par les enseignants** »

**Q. E. de l'ENS n°54:** « Parce qu'ils n'ont pas de temps et **l'esprit d'innovation** »

Face à ce type de réactions, nous nous apercevons que le manque de formation des enseignants se plaçait en tête et occupait la première position parmi les causes défavorables de l'intégration des A.L. dans les pratiques enseignantes. Constat fait par les inspecteurs de FLE. Par contre les formateurs de l'ENS pensent que la nature des activités proposées est la cause capitale de cette réticence ce qui n'encourage pas à les utiliser ou à y avoir recours.

Cette question dévoile que les réactions négatives engendrées pour cette utilisation sont particulièrement différentes : en effet, ce qui est lié à l'acteur (l'enseignant) chez les uns, n'est pas toujours adéquat pour l'autre, ce ne sont que des activités inutiles et sans importance. Cela pourrait dépendre à la fois de la nature des perceptions, du vécu, et de l'expérimentation des deux tuteurs formateurs (inspecteurs et enseignant des ENS).

### **1.1.1.5. Le recours au ludique en classe : le début d'une socialisation pédagogique ?**

L'accueil dans l'établissement scolaire puis dans la classe de langue constitue des éléments déterminants pour une future insertion sociale dans le milieu scolaire. En outre, il nous semble que les A.L. qu'utilisent les apprenants, peuvent être envisagés comme une forme particulière de socialisation qui s'acquiert de la part de l'enfant tout seul ou par son interaction sociale avec les membres du groupe- classe (enseignant et camarades) : *conception de R. Caillois*

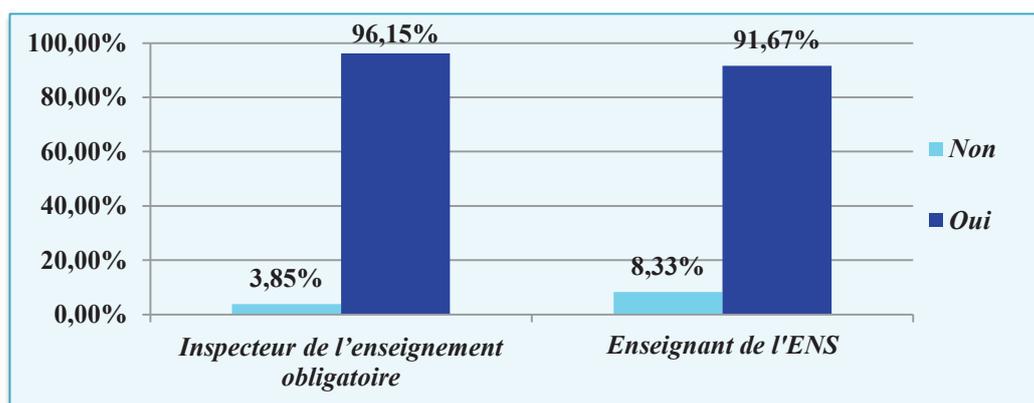
La socialisation à travers le ludique ne peut qu'affiner sa place (rôle et fonction) dans la classe et lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir- faire qui sont nécessaires dans le contexte de l'interaction sociale à la construction des liens sociaux :

Il apprend à respecter les consignes de son enseignant, exprimer ses idées en public, et à développer le respect pour soi et pour les autres. En outre, il arrive à accepter la différence de l'autre (*ses pairs*) et exprimer son désaccord avec beaucoup de tact et de souplesse. D'après les résultats obtenus, inspecteurs et formateurs, soit 96.15 - 91.67 %, affirment que le ludique est un instrument de socialisation pour le jeune apprenant. (voir question n°A3a.- Tab. n°62)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 62:** Récapitulation des réponses à la question n° A3a

<i>A3a. Pour vous le ludique est un instrument de socialisation au niveau de la classe ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Non</i>	1	3,85	2	2	8,33	2
<i>Oui</i>	25	96,15	1	22	91,67	1
<b>Total général</b>	26	100	/	24	100	/



**Figure 42:** Ludique en tant qu'instrument de socialisation.

### 1.1.1.6. Le recours au ludique en classe : une introduction d'un instrument d'intégration ?

Les enjeux autour de l'intégration scolaire sont visées par la question (A3b) - (voir Tab n° 63 / Figure 44). Avant d'évaluer les réponses des données, il nous faut revenir, pour mieux cerner notre propos, sur un concept qui a déjà été explicité succinctement accompagné d'autres concepts dans notre travail<sup>57</sup>.

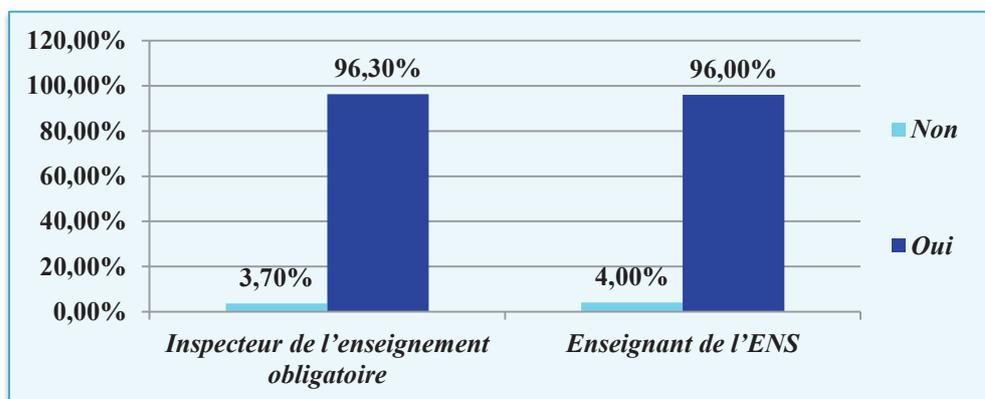
**Tableau 63 :** Récapitulation des réponses à la question n° A3b.

<i>A3b. Un instrument d'intégration ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	Effectif	Taux en %	Ordre	Effectif	Taux en %	Ordre
<i>Non</i>	1	3,70	2	1	4	2
<i>Oui</i>	26	96,30	1	24	96	1
<b>Total général</b>	27	100	/	25	100	/

<sup>57</sup>Cf. chapitre 3 de la 1<sup>ère</sup> partie (volet théorique) : « principe d'intégration » - « situation d'intégration » pp. 66-76

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Selon le RGP, (2009, p. 29), l'intégration « s'entend comme processus d'assimilation ou d'appropriation cognitive analysé soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaires) ou intégral (appliqué dans toutes situation de vie). ».



**Figure 44:** Ludique en tant qu'instrument d'intégration

L'adaptation des élèves en classe est la situation la plus proche possible d'une situation naturelle que pourront rencontrer ces derniers. En outre, leur insertion en groupe nous semble le premier sous-entendu véhiculé par l'idée d'intégration. Elle a donc une fonction sociale.

Cette notion peut être polysémique selon ses utilisations diverses ; elle peut être envisagée comme une forme particulière de socialisation. En effet l'intégration de l'élève débute avec le développement de ses attitudes et habiletés sociales plutôt que celui de sa réussite scolaire.

Elle peut être également comprise comme un mode d'organisation pédagogique : cas des élèves regroupés quotidiennement en classe de langue accomplissant diverses tâches de lecture, d'écriture et de production, ou à l'intérieur de mini groupes, ou individuellement afin de réaliser le projet pédagogique. Cette organisation est souvent décidée par l'enseignant en fonction de la tâche à réaliser, de sa longueur, de sa complexité et de la motivation des apprenants. L'objet de l'intégration est d'utiliser les différents savoirs (*être-faire, et devenir*) et les compétences disciplinaires acquises par les apprenants, dans des situations complexes appelées situations d'intégration. A leur tour, ces situations vont être transférées de manière concrète dans des situations de la vie courante- afin de développer leur autonomie, qui est une opération intérieure et personnelle : personne ne peut s'intégrer à la place de l'autre. Elle a pour but d'aider chaque apprenant individuellement vu que chacun avance selon son propre rythme. (Roegiers : 2003, p. 61)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Fréquemment les A.L. facilitent et favorisent l'intégration des élèves dans le milieu scolaire, c'est ce que nous confirme la quasi-totalité des inspecteurs / formateurs (96 % - 96.30 %), pour eux le ludique est un instrument d'intégration au niveau de la classe.

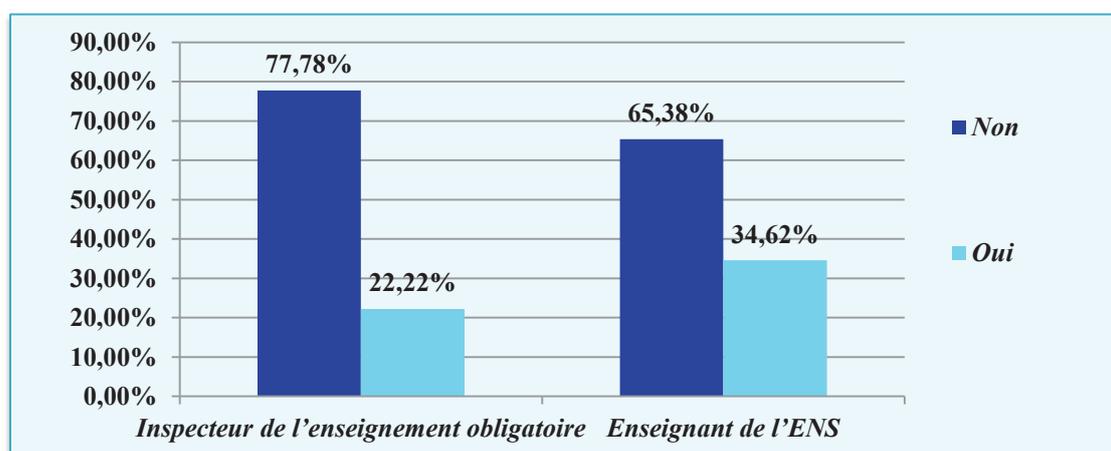
### 1.1.1.7. Paramètres (temps et énergie) dépensés au ludique : pourraient-ils avantageusement réussir un autre cours ?

L'objectif de cette question est de sonder les tuteurs sur « *Le temps et l'énergie* » dépensés dans la préparation des A.L : pourraient-ils être plus utilement consacrés à la préparation d'autres apprentissages ? (voir question n°A4.- Tab. n° 66 et figure n° 45).

**Tableau 66:** Récapitulation des réponses à la question n° A4

<i>A4. Le temps et l'énergie dépensés dans la préparation des A.L. pourraient être plus utilement consacrés à la préparation d'autres apprentissages ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Non</i>	21	77,78	1	17	65,38	1
<i>Oui</i>	6	22,22	2	9	34,62	2
<b>Total général</b>	27	100	/	26	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 45:** Les conditions nécessaires pour préparer une A.L.

77.78 % (soit 21) des inspecteurs et 65.38 % (soit 17) de formateurs interrogés avouent que les conditions consacrées au ludique n'entravent en aucun cas le bon déroulement des différents apprentissages, dans la mesure où ces A.L. ont été intégrées à l'enseignement

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

/apprentissage du FLE pour des visées créatives, pédagogiques et d'attraction. Il s'ensuit, qu'elles sont irremplaçables par d'autres tâches de compensation.

D'après le tableau, il n'y a pas que les enseignants qui pensent que les A.L. sont un obstacle à la gestion normale scolaire, un certain nombre des inspecteurs et formateurs sont du même avis.

### 1.1.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire - EPM -

Les items figurant dans le cadre de cette enquête s'articulent essentiellement dans des catégories, qui se présentent ainsi :

**Axe 1** : Représentations sur le ludique

Pour les représentations sur le ludique, nous avons choisi cinq : catégories, les modalités d'évaluation en classe, la différence entre A.L. et jeu, la réaction des apprenants à son utilisation en classe de FLE, et le type d'A.L. utilisées, la réaction vis - à vis d'une éventuelle réforme sans approche ludique.

Pour les deux premières, les questions posées ont trait à l'évaluation formative et le degré d'adhésion des enseignants aux nouvelles orientations préconisées par le nouveau programme, ainsi que la distinction entre les deux notions (jeu et ludique).

Pour la réaction des apprenants par rapport au ludique, il s'agit de l'attitude positive ou négative adoptée par les élèves face à ce genre d'activité. Les items relatifs au type d'A.L. qu'elles soient courtes ou longues, et les difficultés liées à son application constituent la deuxième partie de cette catégorie.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 64:** Items et catégories de l'axe « Représentations sur les A.L. »

Axes	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
<b>Représentations sur les A.L.</b> (07 items - 05 catégories)	<b>Modalités d'évaluation en classe</b>	A1	Evaluation des A.L. par les tuteurs : Le début d'une évaluation formative ?
	<b>Différence entre A.L. et jeu</b>	A2	Jeu et A.L. deux notions proches : existe-il une différence entre eux ?
		A3	Si oui laquelle ?
	<b>Réaction des apprenants au ludique</b>	A4	Réaction des apprenants face aux A.L.
	<b>Type d'A.L. utilisées</b>	A5	A.L. utilisées en classes : courtes, ou longues ?
		A5.a	A.L. : raisons d'être courtes ou longues ?
<b>Réaction vis - à vis d'une nouvelle réforme sans approche ludique</b>	A6	Quelle réaction à une éventuelle nouvelle méthodologie d'enseignement sans recours au ludique ?	

### 1.1.2.1. Evaluation des A.L. par les tuteurs : Le début d'une évaluation formative ?

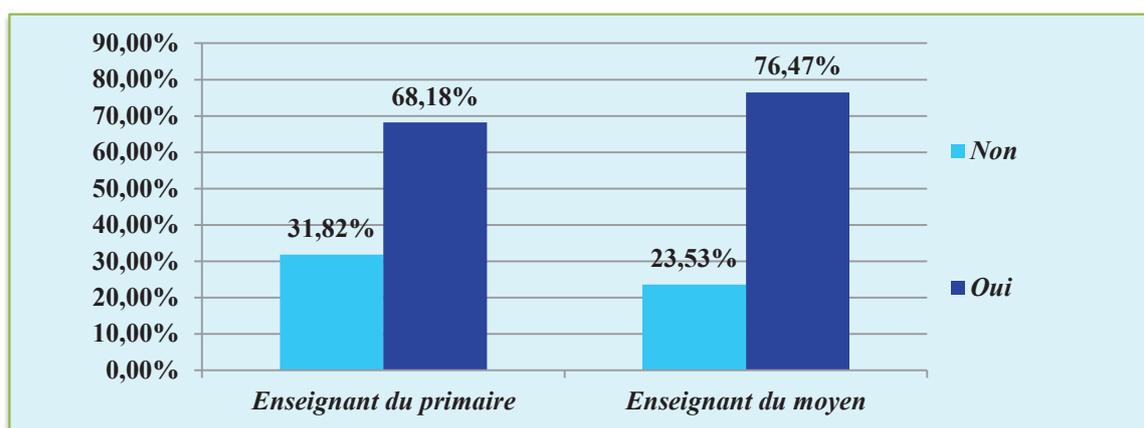
Le but de cette question était de percevoir le type d'évaluation conçue par les tuteurs formateurs pour évaluer les A.L. chez les enseignants qui s'y réfèrent. Ces activités utilisées en classe de langue induisent-elles un certain changement à peine perceptible dans leurs pratiques enseignantes ? (Voir question n°A1.- Tab. n°66) :

**Tableau 65:** Récapitulation des réponses à la question A1.

<i>A1. Êtes-vous pour une évaluation formative des A.L. ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Non</i>	21	31,82	2	16	23,53	2
<i>Oui</i>	45	68,18	1	52	76,47	1
<b>Total général</b>	66	100	/	68	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La figure n° 45 récapitule le degré d'adhésion des enseignants et leur attitude en termes d'évaluation ou de type d'évaluation préconisée dans les pratiques pédagogiques. Nous observons que deux attitudes divergentes se répartissent en deux groupes de répondants :



**Figure 45:** Evaluation sommative chez les praticiens

76.47 % (soit 52) des enseignants du cycle moyen répondent par « oui » et 45 (soit 68.18 %) des enseignants du cycle primaire donnent la même réponse. Ce qui explique que plus que la moitié des enseignants du cycle obligatoire sont en train d'appliquer les nouvelles directives prescrites de l'APC concernant l'utilisation de l'évaluation formative dans leur enseignement et leurs pratiques de classe.

### 1.1.2.2. Jeu et A.L. deux notions proches : existe-il une différence entre elles ?

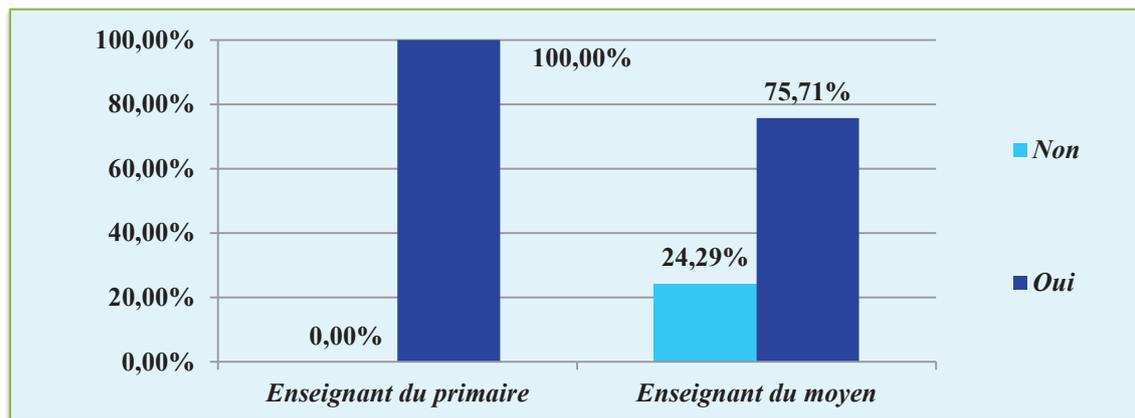
Sur la différence entre les deux notions, « jeu » et « A.L. », la question n° A2 destinée aux enseignants a pour objectif de faire ressortir cette distinction (voir Tab. n° 67) :

**Tableau 66:** Récapitulation des réponses à la question A2

<i>A2. Faites-vous la différence entre jeu et A.L. ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Non</i>	0	0	2	17	24,29	2
<i>Oui</i>	70	100	1	53	75,71	1
<b>Total général</b>	70	100	/	70	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Une vue d'ensemble (figure n° 47) montre la domination des « oui », donc la totalité des enseignants exerçant au primaire distinguent l'activité ludique du jeu. Pour les enseignants du cycle moyen, 75.71 %, soit 53, confirment la différence existant entre les deux notions.



**Figure 46:** Jeux et A.L., concepts polysémiques

Une légère différence sépare le taux de réponses fournies par les enseignants du primaire et du moyen. Ce qui pourrait être expliqué par le type et la durée de formation prévus pour chaque cycle concernant l'utilisation du ludique en classe de FLE.

### 1.1.2.3. Si oui laquelle ?

A travers cette question (A3), nous avons essayé de cerner les diverses significations des deux concepts : « *Jeu* » et « *A.L.* ». Les deux tableaux (68 et 69) englobent les items fournis par les enseignants du cycle obligatoire.

De prime abord, nous remarquons que les réponses sont assez proches et que les caractéristiques relevées dans chaque item traduisent deux tendances : A.L. est un espace de sérieux et d'apprentissage rappelle les conceptions de (Montessori, - Rousseau- Decroly - De Grandmont, 1997 et Brougère, 2009 (op.cit). Par contre le jeu est un espace de non sérieux, de loisir et de divertissement (Conception du 18<sup>ème</sup> siècle - Huizinga, 1951- Winnicott- Bloch, von Wartburg)

**Tableau 67 :** Récapitulation des réponses à la question n° A3.

A3. Si oui laquelle ? A.L.	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Activité réglée et divertissante</i>	6	11,11	3	5	10,87	3
<i>Activité scolaire, formelle</i>	14	25,93	2	10	21,74	2
<i>Activité liée à l'apprentissage et l'évaluation</i>	26	48,15	1	28	60,87	1
<i>Jeu de langue</i>	/	/	6	3	6,52	4
<i>Méthode d'enseignement permettant l'installation des compétences</i>	5	9,26	4	/	/	5
<i>Jeu de construction, période de découverte</i>	3	5,56	5	/	/	5
<b>Total général</b>	54	100	/	46	100	/

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

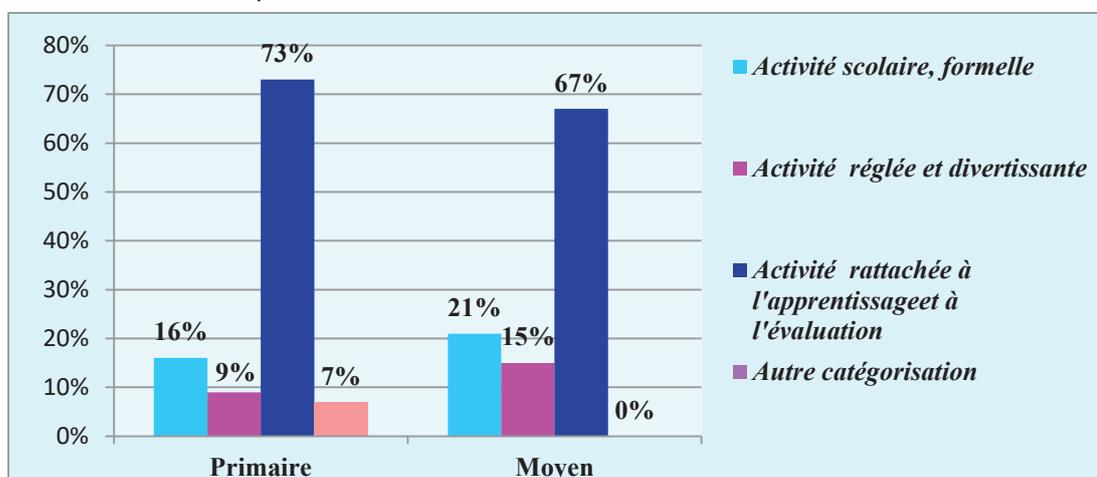
A la lumière des items du cycle primaire et moyen, tel que le montre la figure ci-après, l'A.L. en tant que jeu éducatif (Maillard, 1969 - De Grandmont, lié à l'apprentissage (Rousseau, Decroly, et moyen d'évaluation (Brougère), est le plus retenu (73 - 60.87 (%). Les items décelés des sujets interrogés le confirment :

**Q.M.<sup>58</sup>, n° 25** : « (...), mais les A.L. sont exercées pour **tester** le niveau des élèves » ;

**Q.M. n° 58** : « Les A.L. peuvent servir comme **évaluation** à la fin de la séance ». Et ceux du primaire également :

**Q.M. n° 29** : « L'A.L. vise l'**apprentissage** par le biais du jeu, c'est-à-dire rendre l'apprentissage plus simple et plus désiré par l'enfant » ;

**Q.M. n° 38** : « (...), l'A.L. elle lui permet **d'apprendre** en jouant tout en s'amusant, l'apprenant **apprend** des choses. Le choix de l'A.L. repose sur des **objectifs** tracés au préalable, par l'enseignant »



**Figure 48:** Significations de la notion « A.L. ».

Comme l'A.L. est directement liée à l'apprentissage, elle est parfois ennuyeuse et diminue l'aspect du plaisir, les propos de cet enseignant du moyen le prouvent :

**Q.M. n° 4** : « Un jeu peut engendrer des réactions positives. Une A.L. est dirigée et peut être **ennuyeuse** ».

Par son aspect motivant, elle engendre également le premier pas vers la structure. Nous présentons ci-dessous les avis concernant cet item :

**Q.M. n° 12** : « **Relier** les images aux mots, les jeux: garçon-fille (comme l'arabe » ;

**Q.M.n°31** : « (...) L'A.L. pour faire penser, **participer, réfléchir** » ;

**Q.M.n°60** : « (...), mais les A.L. dont on parle sont des activités de classe, donc toutes conçues avec **un objectif** bien défini (**stimuler l'imagination, objectif didactique**). C'est un **acte pédagogique** très efficace (...)» ;

<sup>58</sup>La lettre « M » en majuscule qui précède le numéro du questionnaire signifie que les interrogés concernés sont des enseignants exerçant au cycle moyen.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Q.M. n° 64 : « L'A.L. a un but de **motiver** les enfants ».

Et pour les enseignants du primaire, le ludique demeure un moyen de motivation :

Q.P. n° 46 : « (...), elles représentent à la fois une source de **motivation**, de plaisir et d'apprentissage »

Vient par la suite par ordre décroissant 14 enseignants du primaire (soit 25.93 %) et 10 enseignants du moyen (soit 21.74 %) qui déclarent qu'il s'agit d'une activité purement scolaire et formelle, ci-dessous les déclarations des enseignants du moyen le confirment :

Q.M. n° 16: « Le jeu n'a aucune relation, l'A.L. a une relation avec **l'enseignement** et soutient l'apprentissage » ;

Q.M. n° 58: « Le lieu des A.L. en **classe** avec le **professeur** et les **apprenants**. (...) » ;

En plus, un item tiré des questionnaires collectés le certifie :

Q. n° 60: « (...), mais les A.L. dont on parle sont des **activités de classes**, donc toutes conçues avec un **objectif bien défini** (...). C'est un acte pédagogique très efficace s'il est bien maîtrisé par un **enseignant convaincu** et disposant d'une large **documentation dans le domaine** ».

Et (10.87 %) pour une activité réglée. Quelques-uns des propos de nos enquêtés du moyen témoignent les items ci-dessus :

Q.M. n° 4: « Un jeu peut engendrer des réactions positives. Une A.L. est **dirigée** et peut être ennuyeuse » ;

Q.M. n° 13: « Le jeu est libre et spontané pour l'enfant. L'activité est proposée par l'enseignant, il en est l'initiateur, peut être **dirigé (règles)** ou non » ;

Q.M. n° 34: « (...), par contre l'A.L. est proposée par l'adulte, elle peut être **dirigée** ou non, on peut trouver dans l'activité du jeu » ;

Q.M. n° 61 : « L'A.L. est un jeu éducatif **guidé** ».

(5- (9.26%) méthode d'enseignement (conception de J.J Rousseau) et d'installation des compétences pour les répondants exerçant au primaire :

Q.P. n° 20: « Les A.L. **enrichi** le vocabulaire de l'enfant et la participation dans la classe, pour moi je les consacre comme autre **méthode d'enseignement** » ;

Q.P. n° 33: « (...), l'A.L. vise à travers le jeu **l'installation de certaines compétences** et le **développement des capacités (affectives, psychomoteurs)** » ;

Q.P. n° 35: « Les A.L améliorent l'expression (l'oral) chez l'enfant, **développent la mémoire** » ;

Q.P. n° 4 : « (...), par contre les A.L. visent un **enrichissement** (pour chacune sont précisés des objectifs et **des compétences**) ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

En plus de l'apprentissage, l'A.L. envisage également comme le jeu, l'amusement purement gratuit (Conception du jeu ludique de De Grandmont) au cycle primaire :

**Q.P. n° 3** : « (...), par contre l'A.L. vise à la fois le **divertissement** ; l'éducation et même l'apprentissage ».

**Q.P. n° 47** : « Ludique qui se rapporte au jeu = **divertissement réactif** qui permet de **s'amuser**. Jeu activité physique informelle exercée dans le but de se divertir (Passe -temps) **amusement, délassement, distraction, divertissement**: Jeu = ludique ».

(6- (%) pour le jeu de construction et de découverte (conception de Piaget) :

**Q.P. n° 8** : « Jeu, c'est jouer avec un jouet. A.L. c'est jouer en **réfléchissant pour trouver une solution** » ;

**Q.P. n° 15** : « L'**imagination, la configuration** » ;

**Q.P. n° 30** : « A.L. est une A. **d'échange et d'interaction** entre enfants. Le jeu = plaisir (le seul objectif) » ;

**Q.P. n° 61** : « Une A.L. est un simple **jeu d'esprit** » ;

Un enseignant du primaire déclare que l'A.L. est une image morale, d'ordre psychique

**Q.P. n° 47** : « Jeu : geste, A.L : **images, activités cérébrales** »

Pour le jeu de langue (conception de Silva) , elle est plutôt retenue au cycle primaire avec un taux de (6,52%):

**Q. P. n° 23** : « L'A.L a un **rapport direct** avec la **langue** et avec le contenu du programme » ;

**Q. P. n° 28** : « **Mots croisés ou poésie** » ;

**Q.P. n° 30** : « **Mots croisés - Jeux de mots** »

Ce qui permet de noter que les énoncés liés à la scolarisation, l'éducation, l'apprentissage et l'évaluation sont des caractéristiques essentielles dans l'activité ludique. L'opposition que nous mettons en valeur permet de noter que l'aspect éducatif, pédagogique et rentable du ludique pour les enseignants du primaire n'est pas toujours adéquat pour ceux du moyen. En effet, si pour les uns elle est éducative, liée à l'apprentissage et une méthode d'enseignement permettant l'installation et le développement des compétences, pour d'autres, elle n'est qu'un jeu de langue ou une activité réglée permettant le plaisir et le divertissement.

Pour le deuxième concept celui du « **jeu** », le tableau n° 69 récapitule ses différents sens permettent de le classer en quatre catégories.

**Tableau 68:** Récapitulation des réponses à la question n° A3 (Suite).

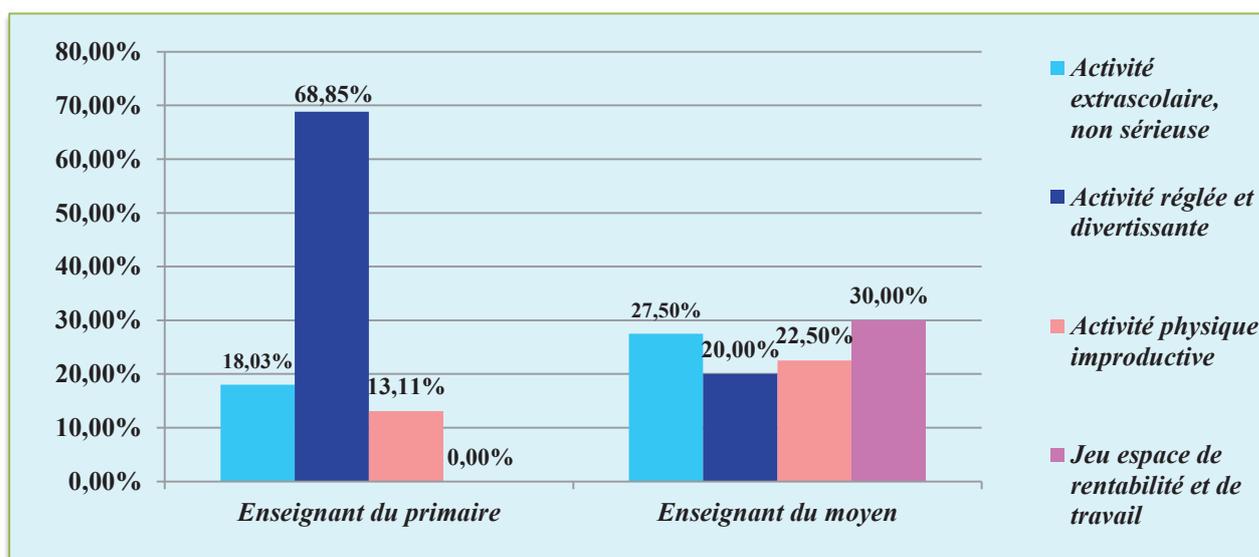
<i>A3.Si oui laquelle ? Jeu (Suite)</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>	
	<i>Enseignant du Primaire</i>	<i>Enseignant du moyen</i>

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

	N.de réc.	Taux en %	Ordre	N.de réc.	Taux en %	Ordre
<i>Activité extrascolaire, non sérieuse</i>	11	18,03	2	11	27,50	2
<i>Activité réglée et divertissante</i>	42	68,85	1	8	20	4
<i>Activité physique improductive</i>	8	13,11	3	9	22,50	3
<i>Jeu espace de rentabilité et de travail</i>	/	/	4	12	30	1
<b>Total général</b>	61	99,99	/	40	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La classification descendante effectuée sur les items selon leur fréquence d'apparition (voir figure n° 50) distingue d'abord :



**Figure 49:** Significations de la notion « jeu ».

Le jeu en tant qu'activité réglée (conception de R. Caillois et de Piaget)

**Q.P. n° 39 :** « Expliquer d'abord les **règles du jeu** pour ensuite les amener à jouer »

**Q.M. n° 32 :** « (...), or le jeu est un **amusement** qui se base sur des **règles précises** soit en sport, en carte, en musique, en cinéma (rôle d'acteur) etc. »

Et divertissante (Bloch, et H. Silva, 2007) pour les enseignants exerçant au primaire (68.85 %) :

**Q.P. n° 3 :** « Le jeu est généralement limité au **divertissement**(...) » ;

**Q.P. n° 7 :** « La différence entre les deux est le but : le but du jeu est de **s'amuser** par contre l'A.L. a un but éducatif » ;

**Q.P. n° 26 :** « Le jeu est un moyen de **distraction, de loisirs, de détente** (...) » ;

**Q.P. n° 60 :** « Le jeu permet une **distraction** quant à l'A.L. suppose un objectif » ;

**Q.P. n° 68 :** « (...), le jeu **distrain beaucoup plus** ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Toutefois, le jeu en dernier plan avec les enseignants du moyen, avec un taux de (20 %) :

**Q.M. n° 18** : « *Le jeu n'est pas nécessairement un but, il peut être juste pour s'amuser. (...)* » ;

**Q.M. n° 19** : « *Ces jeux sont beaucoup plus amusants que éducatifs, (...)* » ;

**Q.M. n° 20** : « *Les jeux sont uniquement amusants quant aux A.L., elles entraînent dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage* » ;

**Q.M. n° 59** : « *Il y a des jeux que même les adultes affectionnent, ils les pratiquent pour « passer le temps », pour s'occuper, pour se délasser. (...)* ».

En deuxième position, une activité extrascolaire (conception de Gervais et Dugas, 2018 ), non sérieuse (conception de J. Huizinga, 1951) pour les enseignants du moyen avec un taux de 27.5 % :

**Q.M. n° 21** : « *Les A.L. ont un objectif pédagogique quant aux jeux ils ne l'ont pas* » ;

**Q.M. n° 55** : « *(...), par contre les jeux peuvent être des jeux extérieurs (en dehors des apprentissages)* »

(18.03 %) pour le primaire :

**Q.P. n° 16** : « *Le jeu n'a aucune relation. L'A.L. a une relation avec l'enseignement et soutient l'apprentissage* » ;

**Q.P. n° 42** : « *Le jeu ne pas être significatif alors que l'A.L. est toujours porteuse de sens* » ;

**Q.P. n° 46** : « *Le jeu est une activité qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure, (...)* » ;

**Q.P. n° 51** : « *Jeu peut ne pas être instructif, (...)* » ;

**Q.P. n° 52** : « *Les jeux se font même en dehors des programmes. Les A.L. sont des jeux des plaisanteries à l'école* » ;

**Q.P. n° 53** : « *Jeu = distraction sport. (...)* » ;

**Q.P. n° 57** : « *Le lieu des A.L. en classe avec le professeur et les apprenants. Le lieu des jeux au stade, dans la salle de sport, dans la salle des jeux* ».

Pour la troisième position, c'est une activité physique, improdutive (J. Huizinga, 1951)

(22.5 % (soit 9) des enseignants du moyen interrogés, le déclarent :

**Q.M. n° 13** : « *Le jeu est libre et spontané pour l'enfant. (...)* » ;

**Q.M. n° 14** : « *Ludique signifie intelligence de l'élève, jeu peut être activité physique* » ;

**Q.M. n° 21** : « *(...), quant aux jeux. Ils ne l'ont pas* » ;

**Q.M. n° 34** : « *Jeu est libre et spontané pour l'enfant. L'adulte n'intervient pas dans le choix du jeu de l'enfant (...)* ».

Et presque la moitié (13.11 %, soit 8) pour le cycle primaire :

**Q.M. n° 47** : « *(...), jeu activité physique informelle exercée dans le but de se divertir (Passe-temps) amusement, délassement, distraction, divertissement : Jeu = ludique* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Q.M. n° 53 :« Un jeu peut ne pas être instructif, (...)» ;

Q.M. n° 54 :« (...) Jeu c'est sans intérêt ».

La quatrième position a été réservée au côté positif du jeu. 12 enseignants ; soit 30% du cycle moyen le considèrent en tant qu'espace de travail et de rentabilité par excellence (Perception de Château, Freinet).

### 1.1.2.4. Réactions des apprenants face aux A.L.

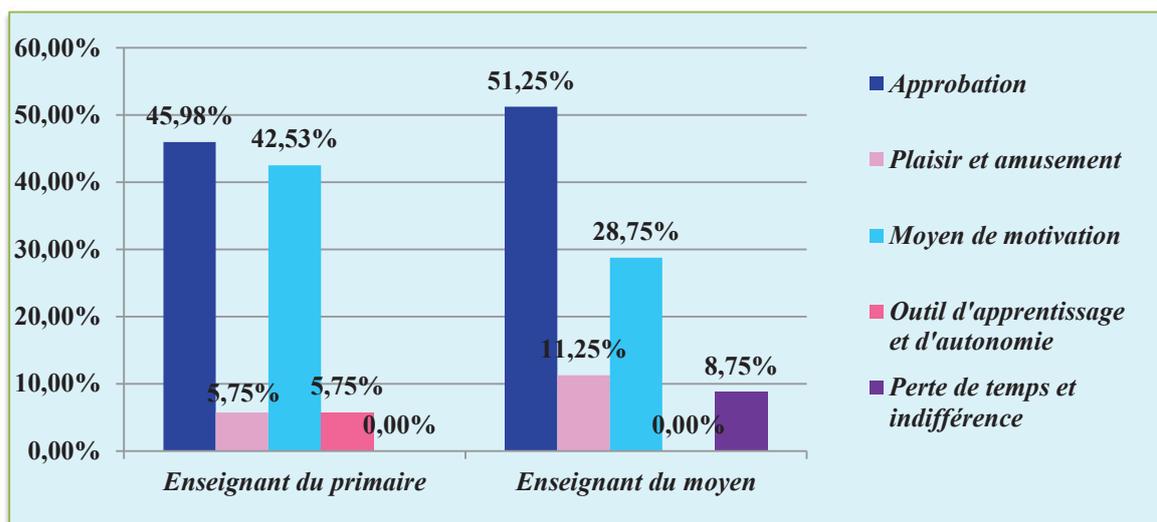
Quant aux réactions des apprenants du primaire et du moyen face au ludique, qui font l'objet de la question n° A4, nous pouvons constater qu'elles se partagent entre attitudes positives et d'autres négatives (voir Tab. n°70).

**Tableau 69:** Récapitulation des réponses à la question n° A4

<i>A4. Quelle est la réaction des apprenants face à ce genre d'activité ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Approbation</i>	40	45,98	1	41	51,25	1
<i>Plaisir et amusement</i>	5	5,75	3	9	11,25	3
<i>Moyen de motivation</i>	37	42,53	2	23	28,75	2
<i>Outil d'apprentissage et d'autonomie</i>	5	5,75	3	0	0	5
<i>Perte de temps et indifférence</i>	0	0	4	7	8,75	4
<b>Total général</b>	87	100.01	/	80	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Une vue d'ensemble de la figure 50 montre que ces réactions ou attitudes proviennent des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes de leur propre expérience avec le jeu, ou de la manière d'enseignement de leurs enseignants, et de l'activité elle-même.



**Figure 49:** Réactions vis-à-vis du ludique

La réaction positive est dominante. En effet, dans les groupes classes du primaire 45.98 % (soit 40) l'approuvent :

**Q.P. n° 17** : « La réaction des apprenants face à ce genre d'activité est très **positive** » ;

**Q.P. n° 20** : « Je pense que la plupart des apprenants **sont avec** ce type d'activité ».

Ce qui explique leur motivation chez les enseignants du primaire (42.53 %, soit 37) qui se traduisent de plusieurs façons : Les uns s'incitent et participent ardemment :

**Q.P. n° 33** : « Une réaction très positive où on assiste à une **participation massive** de la classe, les apprenants sont motivés et éprouvent le **plaisir** d'apprendre et témoignent de leur **puissance imaginaire** ».

**Q.P. n° 65** : « Ce genre d'exercice **stimule et motive** les élèves, d'une manière extraordinaire » ;

**Q.P. n° 66** : « Les apprenants sont **motivés** face à ce genre d'activité, ils **participent activement** » ;

D'autres s'intéressent à la note d'évaluation ou à la récompense - les enseignants du primaire - durant l'activité encouragent leurs apprenants par des cadeaux symboliques ou par l'ajout de quelques points en plus :

**Q.P. n° 12** : « Amusés, motivés, satisfaits, très intéressés par la **notation** ».

En outre, il existe une catégorie des enseignants du primaire qui, s'intéresse à ce qui se passe dans une classe qui devient indépendante, plus confiante, et plus autonome dans ses pratiques :

**Q.P. n° 38** : « Source de motivation, les A.L. permettent à l'élève d'être plus intéressé, plus autonome et plus **confiant en soi** ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

En plus de l'approbation confiée par les sujets interrogés du primaire, ces activités engendrent du plaisir (perception de Bloch et von Wartburg), facilitent assimilation et apprentissage (6%, soit 5) :

**Q.P. n° 7** : « *Il les **plait** » ;*

**Q.P. n° 33** : « *Une réaction très positive où on assiste à une **participation massive** de la classe, les apprenants sont motivés et éprouvent le plaisir d'apprendre et témoignent de leur **puissance imaginaire** ».*

**Q.P. n° 8** : « *Les apprenants sont **ravis et contents**, ils s'amuse* » ;

**Q.P. n° 25** : « *Ils vont se distraire d'un côté et acquérir un **bagage linguistique** de l'autre côté » ;*

**Q.P. n° 41** : « *Les enfants apprennent plus et mieux avec certains jeux, ils sont motivés et **curieux** et **l'apprentissage facilite** les acquis à travers ces jeux. ».*

Certains se divertissent, cependant dans un climat de vacarme, c'est ce que déclarent des praticiens du primaire :

**Q.P. n° 54** : « *Ils s'amuse* mais avec **de bruit** »

Par conséquent, ces A.L. permettant chez ces mêmes praticiens l'autonomisation de l'apprenant :

**Q.P. n° 46** : « *A travers ces A. L'élève est mis en confiance, il devient **autonome**, moins timide, plus intéressé, plus motivé ».*

Concernant les enseignants du moyen, on note les mêmes réactions que celles du primaire et dans le même ordre décroissant : 51% (soit 41) pour l'approbation :

**Q.P. n° 8** : « ***Positif** car ils sont ludiques et non linguistiques » ;*

**Q.P. n° 22** : « *Ils sont **positifs**, ils cherchent toujours ce genre d'activité » ;*

**Q.P. n° 64** : « *Ils réagissent **positivement** quel que soit leur niveau, ils sont motivés et ils participent »*

Et 28.75 % (soit 23) pour la motivation, surtout des apprenants en difficultés :

**Q.P. n° 60** : « *Il libère les élèves dits **faibles**, ils travaillent avec plaisir et s'ouvrent plus sur l'apprentissage. Très **excités, fébriles** mêmes quand le jeu est bien ficelé et très bien adapté aux élèves, ils **jubilent** (...)» ;*

**Q.P. n° 21** : « *Les apprenants **faibles** apparaissent plus **motivés** et très **intéressés** » ;*

**Q.P. n° 38** : « *Les élèves réagissent avec **motivation** face à ce genre d'activités car elles sont différentes par rapport aux autres activités qu'ils ont l'habitude de confronter ou rencontrer ».*

11.25 % (soit 9) le cycle moyen trouve que le jeu engendre le plaisir et le divertissement:

**Q.M. n° 18** : « *Le jeu n'est pas nécessairement un but, il peut être juste pour **s'amuser** (...)» ;*

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

**Q.M. n° 19** :« Ces jeux sont beaucoup plus **amusants** que éducatifs, (...)» ;

**Q.M. n° 20** :« Les jeux sont uniquement **amusants** quant aux A.L., elles entraînent dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage » ;

**Q.M. n° 31** :« Le jeu c'est pour **s'amuser**. (...)».

Enfin 5.75 % (soit 5), des enseignants du primaire expliquent que le jeu n'a pas de but précis mais vise seulement **la distraction** :

**Q.P. n° 40** :« (...) jeu **distrain** beaucoup plus » ;

**Q.P. n° 60** :« (...), le jeu **sans but ou objectif** scientifique, est un moment de défoulement et de décontraction » ;

**Q.P. n° 68** :« Le jeu permet une **distrain** (...)».

Toutefois, 8.75% (soit 7) des enseignants du moyen adoptent des attitudes négatives à l'égard du ludique, ils le considèrent comme une activité inutile permettant la perte de temps

**Q.M. n° 6** :« C'est un divertissement pour certains élèves et une **perte de temps** pour les autres ».

On révèle une certaine inquiétude :

**Q.M. n° 1** :« Les apprenants sont toujours **inquiets** sur le fait de pouvoir réaliser la tâche ou pas ».

Ou de l'indifférence :

Face à ces types de réactions ou attitudes, on s'aperçoit que le plaisir et le divertissement a été classé en dernière position parmi les réactions positives ou motivantes des élèves, constat qui nous a surpris, car dans notre esprit cette question relative aux attitudes vis - à vis du ludique, devait nous révéler la priorité accordée au divertissement et à la joie par rapport aux autres réactions, et se serait se plaçait en tête et aurait occupé la première position particulièrement chez les apprenants du primaire. Ce qui n'était pas le cas.

### 1.1.2.3.A.L. utilisées en classes : courtes, ou longues ?

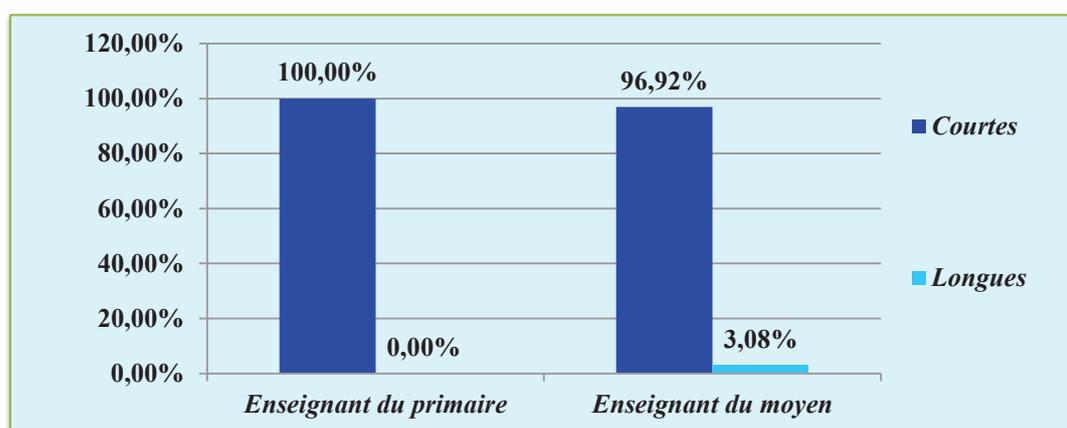
Cette question se réfère à la longueur des A.L. que les enseignants sont censés utiliser dans leur enseignement. Son but est de calculer le temps consacré au ludique afin de réussir et choisir des activités qui ne prennent pas beaucoup de temps ou qui font entrave à l'activité elle-même (voir Tab. n°71)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 70:** Récapitulation des réponses à la question n° A5

<i>A5. D'après vous ces A.L. doivent-elles être</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N.de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Courtes ?</i>	66	100	1	63	96,92	1
<i>Longues ?</i>	0	0	2	2	3,08	2
<b>Total général</b>	66	100	/	65	100	/

La totalité des enseignants du primaire (100%, soit 70) ont opté pour des activités de courte durée (voir figure n° 52), de même que les enseignants du moyen avec un taux de 96.92 % (soit 63). Les activités de longue durée sont les moins fréquentes du corpus à des enseignants du cycle moyen avec un taux de 3.08 % (soit 2). Donc les A.L. courtes sont majoritaires dans le corpus des enseignants du cycle obligatoire.



**Figure 50:** Volume de l'A.L.

### 1.1.2.6. A.L. : raisons d'être courtes ou longues ?

Les items que nous avons collectés dans cette question liée à la longueur des A.L. permettent de mieux connaître les raisons de la longueur ou de la concision des activités choisies en classe de langue (voir Tab. n° 72)

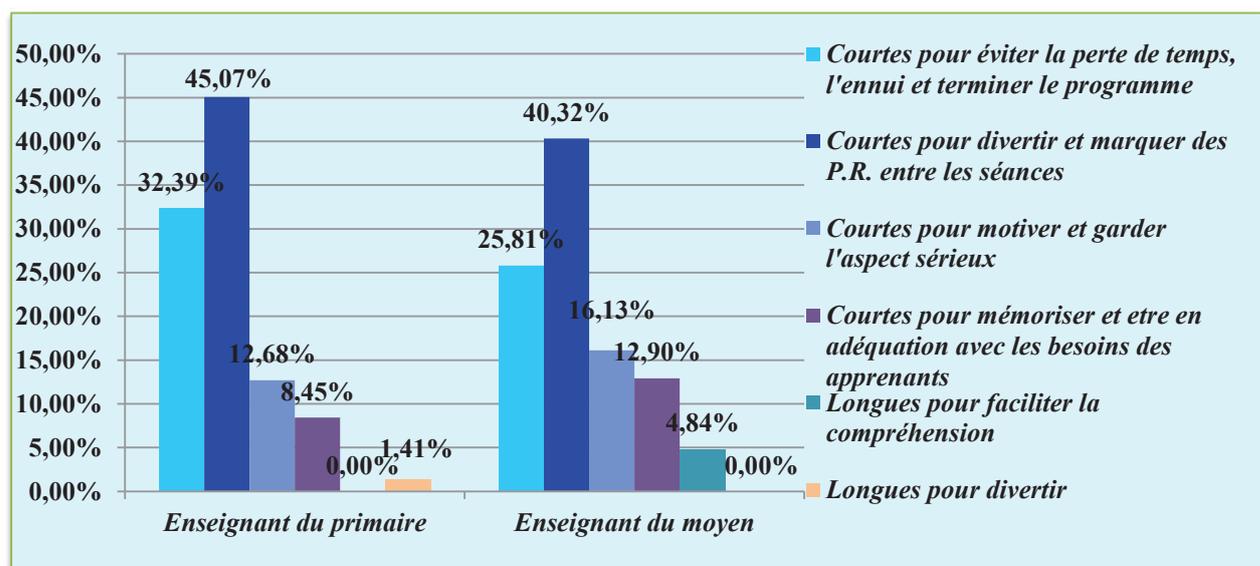
## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 71:** Récapitulation des réponses à la question n° A5a.

<i>A5a. Dites pourquoi ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Courtes pour éviter la perte de temps, l'ennui et terminer le programme</i>	23	32,39	2	16	25,81	2
<i>Courtes pour divertir et marquer des P.R.<sup>59</sup> entre les séances</i>	32	45,07	1	25	40,32	1
<i>Courtes pour motiver et garder l'aspect sérieux</i>	9	12,68	3	10	16,13	3
<i>Courtes pour mémoriser et être en adéquation avec les besoins des apprenants</i>	6	8,45	4	8	12,90	4
<i>Longues pour faciliter la compréhension</i>	0	0	6	3	4,84	5
<i>Longues pour divertir</i>	1	1,41	5	0	0	6
<b>Total général</b>	71	100	/	62	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Les caractéristiques des résultats relatifs au volume de ces activités sélectionnées, présentent des raisons divergentes résumées dans la figure suivante :



**Figure 52:** A.L., courtes / longues. Pourquoi ?

De prime abord, les activités courtes sont principalement les plus sollicitées dans les items recueillis de tous les enseignants. Les premières admettent de marquer une certaine alternance (P. récréatives) entre les séances et sont majoritairement dominantes dans le corpus des enseignants avec un taux de 45.07 % pour le primaire et 40.32 % pour le moyen :

<sup>59</sup> P.R : Pause récréative

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

**Q.P. n° 14:** « *Courts : ils leurs permettent de souffler un peu et sortir momentanément de la pression des programmes trop souvent époustouflants, mais fréquents car utiles* » ;

**Q.M. n°55** « *Ces jeux doivent être courts parce que l'apprenant trouve ce genre d'activité comme une pause récréative.* »

Viennent ensuite, les activités permettant l'achèvement du programme scolaire et évitant la perte de temps et l'ennui, surtout pour les apprenants en difficultés avec un taux de 32.39 % pour les enseignants exerçant au primaire et 25.81 % pour ceux du moyen :

**Q.P. n° 3** : « *Je préfère qu'ils soient courts car les enfants aiment les changements et s'ennuient rapidement* » ;

**Q.P. n° 4** : « *Courts pour ne pas perdre beaucoup de temps* » ;

**Q.P. n° 5** : « *Courts pour ne pas être lassant et pour revenir à notre travail* » ;

**Q.P. n° 37** : « *Courts pour ne pas ennuyer, simplifier et encourager les apprenants en difficultés* » ;

**Q.P. n° 70** : « *Ces jeux doivent être courts pour permettre aux enseignants de terminer leurs cours ou séances* » ;

Et pour le moyen

**Q.M. n° 43** : « *Ces jeux doivent être courts, vu le temps réservé aux séances de la langue française qui est très réduit, le jeu doit être très limité pour qu'il ne perde pas de temps* ».

**Q.M. n° 38** : « *Ces jeux doivent être courts (...) parce qu'ils sont un moyen qui facilite l'apprentissage, donc ils ne doivent pas prendre une longue durée car on a un programme qu'on est obligé de terminer* ».

Les activités qui motivent tout en gardant l'aspect sérieux occupent la troisième position avec un taux de 12.68 % du cycle primaire et 16.13 % celui du moyen) :

**Q.P. n° 26** : « *Courts pour garder son aspect éducatif et serein* » ;

**Q.P. n° 33** : « *Courts, préserver ce cadre scolaire relationnel entre le maître / élève (...)* » ;

**Q.P. n° 39** : « *Courts pour garder l'aspect de la situation d'enseignement-apprentissage* » ;

**Q.P. n° 51** : « *Ces jeux doivent être courts (...) pour qu'ils ne perdent pas le sens du sérieux* » ;

Et pour le moyen :

**Q.M. n° 45** : « *Jeux courts pour habituer l'élève à des activités plus sérieuses, mais plus ou moins amusantes* »

La quatrième position a affiché celles qui devraient être en adéquation avec les besoins et l'âge des apprenants afin de pouvoir réaliser la mémorisation des savoirs acquis. Cette position a été repérée avec un taux de 12.68 % pour le primaire et 16.13 % pour le moyen :

**Q.M. n° 62** : « *Ces jeux doivent être courts, parce que le niveau des apprenants ne permet pas de résoudre les consignes complexes* » ;

**Q.M. n° 19** : « *Courts apprenants sont très petits* » ;

Et pour le moyen :

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

**Q.M n° 7** : « *Les jeux doivent être courts, pourvus d'un but, doivent correspondre aux goûts des apprenants et de ce qu'ils aiment* »

Toutefois, les activités ludiques longues dont la visée est de divertir ont été presque non sollicitées dans les deux cycles d'enseignement, exceptionnellement un léger appel avec un taux presque irremarquable (1% pour le primaire) :

**Q.P. n° 58** : « *Longs, parce que ces jeux sont très importants pour le divertissement* ».

et 4.84 % seulement ont été notés au cycle moyen, pour les activités facilitant l'assimilation et la compréhension :

**Q.M. n° 14** : « *Longues - Pour mieux réfléchir* » ;

**Q.M. n° 28** : « *Mi - longues pour éviter l'ennui* » ;

**Q.M. n° 57** : « *Longs pour bien comprendre* » ;

**Q.M. n° 65** : « *Longues pour accorder le temps à la réflexion et à la réaction* »

Il s'ensuit que l'A.L. doit être courte, pour briser une certaine monotonie, dans la situation d'enseignement- apprentissage. Pour l'apprenant elle est purement un jeu plein de détente, marquant des pauses récréatives, avec fonctions de stimuler sa curiosité et sa découverte en mobilisant les différents acquis et en les mémorisant. Du côté enseignant, c'est un outil facilitateur et motivant indispensable dans la réussite de l'acte d'enseigner et l'achèvement du programme officiel.

### 1.1.2.7. Quelle réaction à une éventuelle nouvelle méthodologie d'enseignement sans recours au ludique ?

La question (A6) devait nous révéler si tous les praticiens approuvent l'utilisation intégrale du ludique en classe du FLE, ou bien la rejettent partiellement et affichent une certaine réticence à son égard. Les réponses ont été partagées dans deux sens opposés : le positif et le négatif (voir Tab. n°73). Il nous a semblé plus judicieux pour cette question de faire les propositions suivantes : *très négative, négative, négative mais, positive mais, positive, et très positive.*

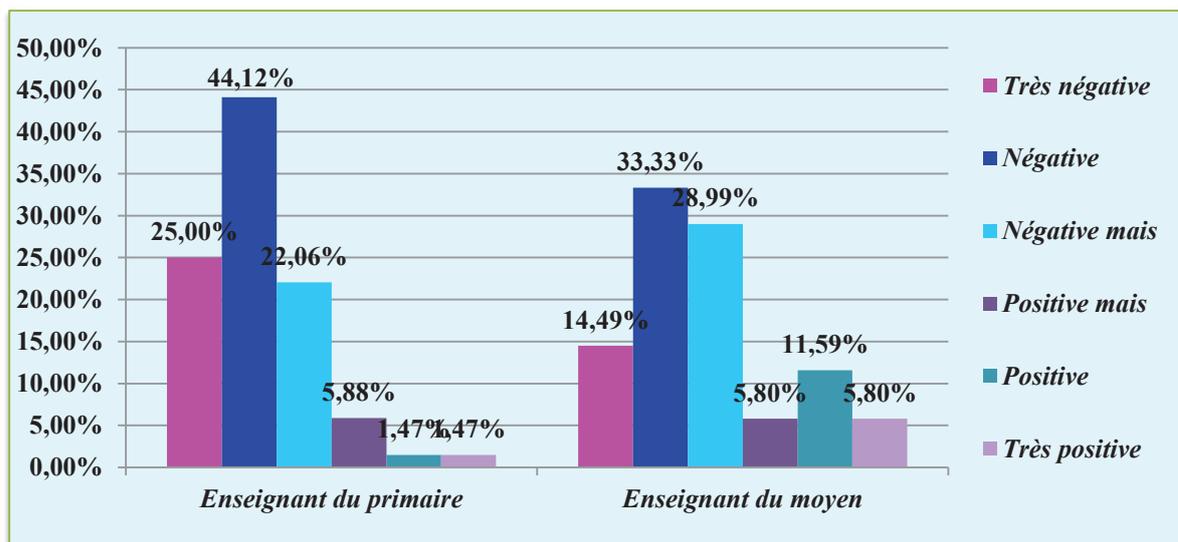
## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 72:** Récapitulation des réponses à la question n° A6

A6. Si une réforme de l'enseignement proposait une nouvelle méthode d'enseignement sans recours aux A.L., quelle serait votre réaction ?	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Très négative</i>	17	25	2	10	14,49	3
<i>Négative</i>	30	44,12	1	23	33,33	1
<i>Négative mais</i>	15	22,06	3	20	28,99	2
<i>Positive mais</i>	4	5,88	4	4	5,80	5
<i>Positive</i>	1	1,47	5	8	11,59	4
<i>Très positive</i>	1	1,47	5	4	5,80	5
<b>Total général</b>	68	100	/	69	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Ce qui est immédiatement frappant, c'est que la tendance négative est dominante avec un cumul de (*très négatif, négatif, négatif mais*) élevé au primaire avec un taux de (25 %, 44.12 %, et 22.06 %) et (14.49 %, 33.33 %, et 28.99 %) au moyen. Paradoxalement, la tendance positive est moins fréquente par rapport à la première, toutefois, elle est très remarquable au moyen avec un taux entassant de *très positif, positif* et *positif mais*, (5.80 %, 11.59 % et 5.80 %) et presque le quart au primaire (1.47 %, 1.47 % et 5.88 %), (voir figure n° 54) :



**Figure 53:** Réactions vis-à-vis d'une éventuelle nouvelle méthodologie d'enseignement sans approche ludique.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Ce qui nous donne à penser que plusieurs questions viennent à l'esprit dès que nous entendons le mot réforme. Pour bien expliciter l'idée, nous rappelons que la notion de réforme proposée par le Dictionnaire Larousse (Edition 2009) : « *Changement important radical (apporté à quelque chose en particulier à une institution en vue d'une amélioration.* ». L'application de la réforme de notre système éducatif induit-elle donc un véritable changement dans les programmes scolaires ou bien un changement à peine perceptible dans certaines pratiques pédagogiques ? Comment les enseignants ont-ils appréhendé ce changement et quelles méthodes ou stratégies didactiques ont-ils mis en œuvre pour le réaliser sur le terrain ? S'agit-il d'une effective rupture avec les anciennes méthodes ?

Les réponses fournies montrent l'attachement des enseignants du primaire au ludique dans leur pratique de classe et une certaine résistance et désapprobation chez ceux du moyen. Cela pourrait s'expliquer par le fait que tout renouvellement dans les pratiques enseignantes ou rupture avec les méthodes précédentes, engendre longuement des difficultés à affronter, nécessite toujours une révision voire un bouleversement du rythme scolaire des praticiens. Ce bouleversement se traduit en deuxième, dans les nouveaux comportements, nouvelles pratiques après avoir été élaboré en premier dans les programmes et les manuels scolaires.

### 1.1.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen

Les deux premières catégories du premier axe se limitent aux jeux de l'enseignant, leur rôles en tant qu'élément stimulateur dans la situation de l'enseignement/ apprentissage et aux jeux préférés de la part de l'apprenant, comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 73:** Items et catégories de l'axe « Représentations sur les A.L. »

Axes	Catégories	Items n°	Contenu de l'item
<b>Représentations sur les A.L.</b> (02 items - 02 catégories)	<b>Jeux conçus par l'enseignant de FLE.</b>	9	Jeux préparés par l'enseignant, sont-ils stimulants pour apprendre ?
	<b>Jeux préférés de l'apprenant.</b>	11	L'apprenant : ses jeux préférés

#### 1.1.3.1. Les jeux de l'enseignant, sont-ils stimulants pour apprendre ?

Interrogés pour savoir si les jeux proposés en classe par l'enseignant sont stimulants pour le travail et la réussite (Question 9), les apprenants dans leur grande majorité apprécient leur impact sur l'apprentissage, comme le synthétise le tableau ci-dessous (Voir Tab. n° 75). En outre, leur réponses se répartissent sur l'échelle de type Likert à quatre niveaux allant de : « pas du tout », « pas vraiment », « un peu » à « beaucoup ».

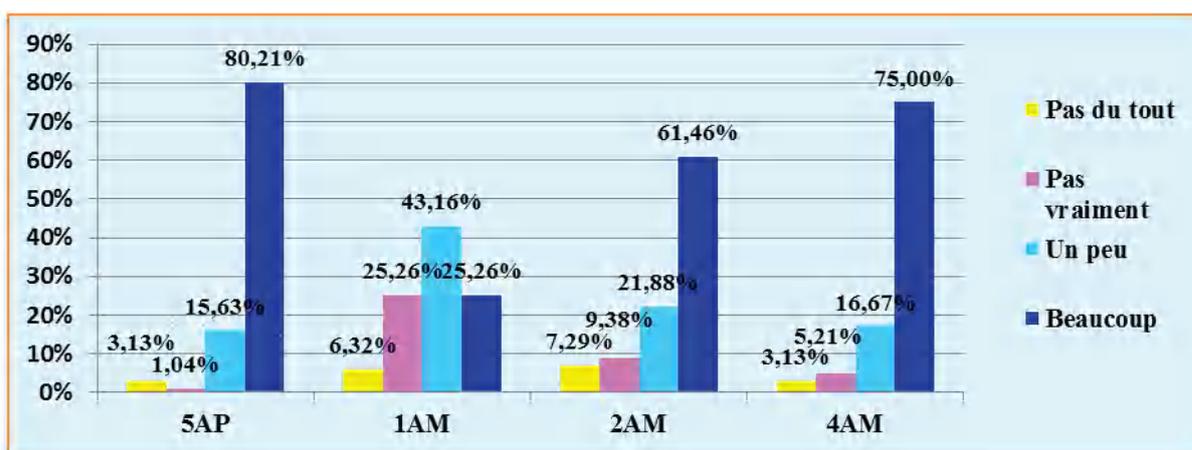
## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 74:** Récapitulation des réponses à la question n° 9.

9. Les jeux de ton professeur t'aident-ils à mieux travailler en classe ?	Classes												
	5AP			1AM			2AM			4AM			Max (%)
	Effs.	Taux en %	Or. <sup>60</sup>	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Pas du tout</i>	3	3,13	3	6	6,32	3	7	7,29	4	3	3,13	4	7,29
<i>Pas vraiment</i>	1	1,04	4	24	25,26	2	9	9,38	3	5	5,21	3	25,26
<i>Un peu</i>	15	15,63	2	41	43,16	1	21	21,88	2	16	16,67	2	43,16
<i>Beaucoup</i>	77	80,21	1	24	25,26	2	59	61,46	1	72	75	1	75
<b>Total général</b>	96	100	/	95	100	/	96	100	/	96	100	/	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

Selon l'histogramme (figure n°54), les apprenants du primaire (5<sup>e</sup> AP : 80.21%) et du moyen (4<sup>e</sup> AM : 75% et 2<sup>e</sup> AM : 61.46 %) ont approuvé les jeux confectionnés par leur enseignant dans leurs pratiques pédagogiques, en choisissant en premier la réponse « beaucoup », sans véritablement mettre l'accent sur son actualité et sur la place qui lui est accordée dans la réforme de 2008. Cette approbation est retenue également par l'item « un peu » de la part des apprenants de 1<sup>e</sup> AM, cependant avec un taux un peu moindre (43.16 %). En suivant l'ordre décroissant des items retenus, et selon leur fréquence d'apparition, « un peu » occupe la deuxième position chez les mêmes répondants : (5<sup>e</sup> AP : 15.63 %), pour les groupes classes du primaire et (4<sup>e</sup> AM : 16.67 % et 2<sup>e</sup> AM : 21,88 %) pour celle du moyen. Nous relevons une troisième catégorie, celle des hésitants (1<sup>e</sup> AM), qui ont présenté des traces d'un item effacé sur le questionnaire, pour choisir la bonne réponse : « pas vraiment » ou « beaucoup », ils sont au nombre de 24 soit : 25.26 %.



**Figure 54:** Degré d'estime pour les jeux utilisés par l'enseignant en classe.

<sup>60</sup> Or. Est l'abréviation de ordre, signifie classement.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Certains pensent que l'intégration du jeu dans les différents apprentissages n'est pas utile, et n'apporte rien, ils répondent par « *pas du tout* » qui se place en dernière position. C'est ce que déclarent ces apprenants de 1<sup>e</sup> AM (6,32 %) et de 2<sup>e</sup> AM (7,29 %)

Par ailleurs, revenons aux apprenants de 1<sup>e</sup> AM dont le taux de réponse par « *beaucoup* » et le même par « *pas vraiment* » : 25,26 %, ce qui nous amène à penser que ce résultat est biaisé du fait de la nature de la question elle-même, car elle est directement liée à l'enseignant praticien. Cette hésitation s'explique par l'influence directe de la présence de l'enseignant (l'apprenant est déchiré entre vouloir répondre spontanément ce qu'il pense et plaire ou déplaire à son enseignant, autrement dit, dire ce que le professeur de français a l'intention de révéler) et sous l'influence de ses pairs.

Il apparaît également que la proportion de rejet et de désapprobation exprimée par « *pas du tout* » est quasiment équivalente pour les deux niveaux (5<sup>e</sup>AP et 4<sup>e</sup>AM : 3,13 %), mais avec un taux insignifiant. C'est donc en classes terminales des plus jeunes et des plus grands que l'on approuve et l'on positive le ludique.

A partir de cette analyse, nous pouvons très vite déduire que la majorité des apprenants adhèrent au concept de l'apprentissage par le ludique recommandé par leur enseignant et qu'une infime partie seulement n'y adhère pas ou reste neutre.

### 1.1.3.2. L'apprenant : ses jeux préférés

En répondant à la question 11, les apprenants sont censés recenser les jeux favoris auxquels ils se réfèrent dans des situations d'apprentissage scolaires ou extrascolaires. Nous reprenons les items recueillis dans le tableau n° 76 :

**Tableau 75:** Récapitulation des réponses à la question n° 11

11. Quels sont les jeux que tu préfères ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N.de réc.	Taux en %	Or.	N.de réc.	Taux en %	Or.	N.de réc.	Taux en %	Or.	N.de réc.	Taux en %	Or.	
<i>Jeux de langue</i>	81	87,09	1	80	86,02	1	88	85,43	1	81	80,19	1	86,02
<i>Jeux de société</i>	2	2,15	3	5	5,37	2	1	0,97	4	1	0,99	4	5,37
<i>Jeux sportifs et de compétition</i>	6	6,45	2	4	4,30	3	6	5,82	3	15	14,85	2	14,85
<i>Jeux électroniques</i>	1	1,07	4	4	4,30	3	7	6,79	2	4	3,96	3	6,79
<i>Divers</i>	3	3,22	4	/	/	/	1	0,97	4	/	/	/	0,97
<b>Total général</b>	93	99,98	/	93	99,99	/	103	99,98	/	101	99,99	/	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

La lecture de l'histogramme ci-dessous montre que de prime abord, les jeux de langue se situent en première position et sont le type de jeu le plus sollicité, suscitant l'engouement de la plus grande partie de l'effectif questionné (87,09 % des 5<sup>e</sup> AP, et 86,02 % des 1<sup>e</sup> AM).

Voici un échantillon de réponses données :

A.P. n° 1 : « *Charades (...), sodoku (...)* » ;

A.P. n° 5 : « *Jeu de mots, anagramme* » ;

A. M. n° 22 : « *Contes* » ;

A. M. n° 41 : « *(...), scrabble, (...)* » ;

A. M. n° 216 : « *Polindrome (radar- été)* »

A. M. n° 228 : « *Quiz* » ;

A. M. n° 241 : « *Monopoly* » ;

A. M. n° 246 : « *Jeu de motus* ».

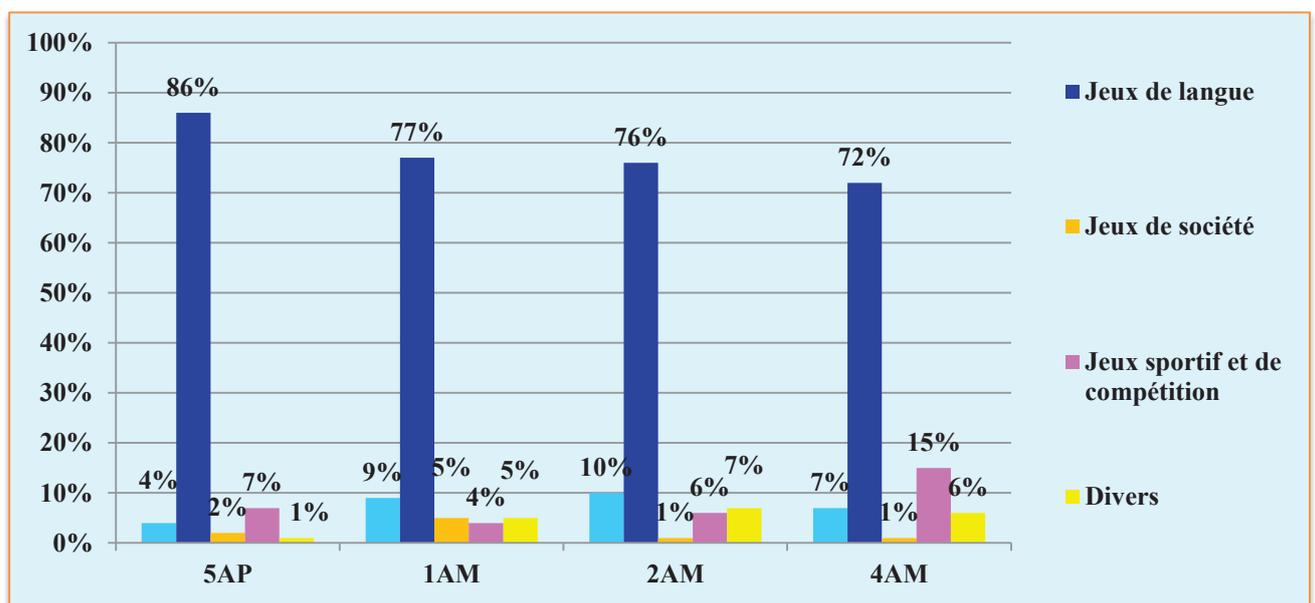


Figure 54: Jeux préférés des apprenants.

Viennent ensuite, les jeux sportifs et de compétition (conception du sociologue Caillois : jeux de confrontation) occupant un intérêt majoritaire chez les élèves de fin cycle primaire (5<sup>e</sup> AP : 6.45 %) et du moyen (4<sup>e</sup> AM : 14.85 %). Toutefois, les autres niveaux du moyen, mettent l'accent sur les jeux numériques (2<sup>e</sup> AM : 6.79 %) et de société (2<sup>e</sup>AM : 5.82 %). Remarquons que le palier primaire favorise beaucoup plus les jeux d'extérieur et de motricité (conception de Gervais et Dugas), car ils leur procurent l'épreuve, la performance, la confrontation et du plaisir :

A.P. n° 4 : « *Cache - cache - marelle - corde* » ;

A.P. n° 17 : « *Ballon* » ;

A.P. n° 72 : « *Football* ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Par contre les classes du moyen privilégient les jeux de réflexion, de logique et de compétition, formes plus complexes d'apprentissage comme le montrent les déclarations suivantes des collégiens :

- A.M. n° 18: « (...), *puzzle* » ;
- A.M. n° 93: « *Sport*, (...) » ;
- A.M. n° 186: « (...), *jeu d'aventure* » ;
- A.M. n° 207: « *Football, judo*, (...) » ;
- A.M. n° 235: « *Jeu collectif* » ;
- A.M. n° 286: « (...), *compétition entre rangées* ».

Les concepts mathématiques et de logique (principe de transdisciplinarité) peuvent être consolidés par les jeux de société tout en renforçant les compétences sociales. Ces jeux sont classés en troisième position pour le cycle primaire, et occupent la dernière place avec un taux sensiblement identique chez les classes avancées du cycle moyen (2<sup>e</sup> AM et 4<sup>e</sup> AM : 0.97 %). Ce qui est différent pour les (1<sup>e</sup> AM : 5.37 %), en deuxième place :

- A.P. n° 1: « (...), *énigme, casse-tête, sudoku, jeu d'échecs* » ;
- A.P. n° 32: « *Jeu d'échec* » ;
- A.M. n° 186: « *Jeu de cartes* ».

Pour 7 apprenants de 2<sup>e</sup>AM soit : 6,79 % les jeux électroniques ou numériques (conceptions de Silva, et de CE.) sur dispositif mobile ou sur ordinateur ont fait également l'objet des jeux appréciés, ce qui n'est pas le cas pour le palier du primaire qui a affiché un seul apprenant. Nous présentons ci-dessous quelques avis des répondants :

- A.P. n° 8 : « *Jeu vidéo* » ;
- A.M. n° 20: « *Jeu de techno* » ;
- A.M. n° 50: « *jeu de portable* » ;
- A.M. n° 63: « *Jeux vidéo X* » ;
- A.M. n° 109: « *Play station* ».
- A.M. n° 129: « (...), *jeux de iPad, jeux d'ordinateur, jeux d'Xbox* »

Par ailleurs, une infime attirance pour les jeux d'adresse (de mouvement) et de rôle se manifeste par trois apprenants du primaire. Pour le cycle moyen, un élève a déclaré les jeux culturels et un autre les jeux de rôle ou de simulation (appelés également jeux de stratégie par Silva). Ces jeux ont été classés dans « divers » :

- A.P. n° 22: « *Mots pèle-mêle, mots cachés - bulles d'émotion* » ;
- A.P. n° 88 : « *Mouvements* » ;
- A.P. n° 3 : « *Bande dessinée* » ;
- A.M. n° 7 : « *BD - Chant - Pièces théâtrale* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

A.M. n° 228 : « Jeu de questions générales ».

En revanche, ces activités ludiques apparaissent visiblement scindées. En effet, si plusieurs jeux sont mentionnés, un seul type de jeu obtient cinq apparitions ou plus : les jeux de langue (88 app.), jeux sportifs et de compétition (15 app.), jeux numériques (7 app.), et jeux de société (5 app.). Les pratiques ludiques auxquelles font référence les apprenants en premier, se jouent dans la classe de FLE : l'enseignant demeure en effet l'arbitre du jeu, dans la mesure où ce sont des jeux suggérés par lui-même (jeux de langue et de compétition) qui priment, par-dessous les jeux découverts de manière autonome ou conseillés par autrui (jeux numériques et de société). D'après cette constatation, ce sont les jeux qui ont trait aux situations d'apprentissage formelles qui emportent celles qui sont des pratiques en situation informelle.

### 1.2. Thème traitant l'utilisation des A.L. en classe

#### 1.2.1. Chez les inspecteurs de FLE et formateurs des ENS

C'est dans le deuxième axe que nous aborderons l'aspect concret de l'utilisation du ludique en classe de langue. Cet axe, constitué de quatre catégories également, aura pour objectif d'examiner en premier : sa conception chez les tuteurs, en second, sa disposition dans le projet pédagogique, et en dernier, ce sont les compétences acquises et renforcées par le biais du ludique, comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 76:** Axes des utilisations du ludique

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Utilisation des A.L. (06 items - 03 catégories)	Conception du ludique chez les tuteurs	B1	A.L est- elle un outil d'enseignement ?
		B1a.	Outil d'enseignement : pour quelles raisons ?
		B1b.	Le ludique chez les tuteurs : quelle conception ?
	Place du ludique dans le projet pédagogique	B2	La disposition du ludique dans le P.P : quelle position ?
	Compétences acquises et renforcées par le ludique	B3	Acquisition des compétences par le ludique ; lesquelles ?
		B4	Renforcement des compétences par le ludique; lesquelles ?

##### 1.2.1.1. A.L est- elle un outil d'enseignement ?

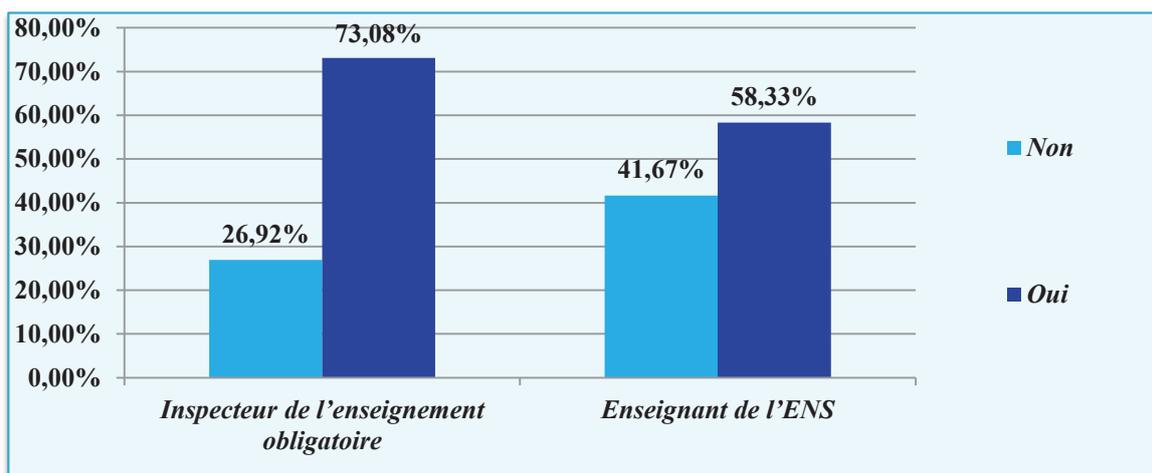
Cette question (question n°B1) se réfère au statut des A.L. que les enseignants sont censés utiliser dans leurs pratiques. Son but est de confirmer son statut d'outil d'enseignement dans la classe de langue (Voir.- Tab. n°78 et figure n°56).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 77:** Récapitulation des réponses à la question n° B1

<i>B1. L'A.L. est considérée par certains auteurs comme un outil pour l'enseignement?</i>	<i>Statut</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Non</i>	7	26,92	2	10	41,67	2
<i>Oui</i>	19	73,08	1	14	58,33	1
<b>Total général</b>	26	100	/	24	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).



**Figure 55:** Ludique en tant qu'outil d'enseignement.

Un nombre important d'inspecteurs 19 (73.08 %) et de formateurs questionnés 14 (58.33 %) adhèrent à l'idée que les activités ludiques sont considérées en tant qu'outil d'enseignement : elles permettent aux élèves de s'intégrer aux différents styles et stratégies d'apprentissage, et de ce fait elles répondent au plaisir d'apprendre en s'amusant car leur objectif final est un travail d'apprentissage sur la langue, ainsi que l'utilisation des valeurs sociales.

Nous pouvons souligner d'après les résultats obtenus, les formateurs de l'ENS laissent un écart presque insignifiant (58.33 - 41.67) entre le « oui » et le « non » contrairement aux items des inspecteurs (73.08 - 26.92). Cela pourrait être expliqué ainsi : la primauté du savoir disciplinaire et théorique chez l'inspecteur de langue explique l'absence de l'apport des enseignants des ENS dans la formation pratique. En outre, laisse ce dernier hésitant et montre toujours ses contributions avec réserves.

La triade futur enseignant / formateur disciplinaire / formateur de terrain, est remise en question. En effet, la formation professionnalisante mettant en avant le principe d'une cohésion dans les différentes formations par une alternance intégrative, collaborative

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

(Malgaive, 1993 ; Merhan, Ronveaux, P. Perrenoud, 2001 ; Vanhulle, 2007) n'existe pas, ce qui pousse à faire appel à un ensemble de pratiques où les diverses formations, sont réellement engagées aux côtés du futur enseignant.

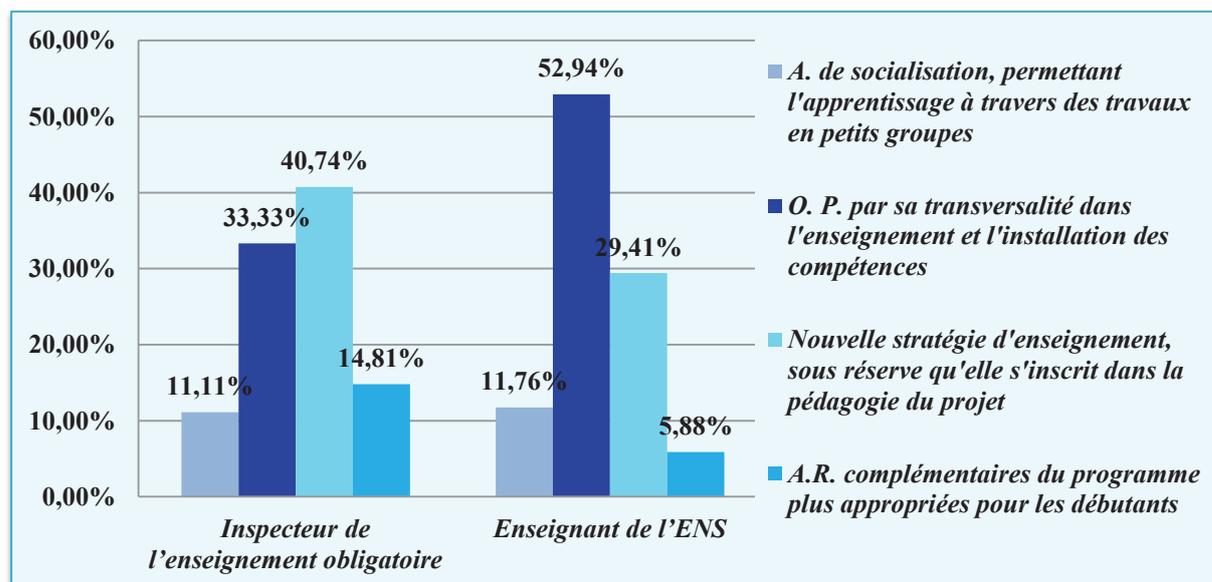
### 1.2.1.2. Outil d'enseignement : pour quelles raisons ?

Un regard d'ensemble du (Tab. n°79 et figure n° 57) montre la supériorité de la réponse par « oui » (73%) d'Inspecteurs et (58%) de Formateurs confirmant à (*la question B1a.*) que les A.L. sont exploitées comme un « *outil pour l'enseignement* ». Le choix dépend, dans l'ordre décroissant, des objectifs suivants :

**Tableau 78:** Récapitulation des réponses à la question n° B1a

<i>B1a. Si oui expliquez ?</i>	Statut du tuteur formateur					
	Inspecteur de l'enseignement obligatoire			Enseignant de l'ENS		
	N.de réc.	Taux en %	Ordre	N.de réc.	Taux en %	Ordre
<i>A. de socialisation, permettant l'apprentissage à travers des travaux en petits groupes</i>	3	11,11	4	2	11,76	3
<i>O.P. par sa transversalité dans l'enseignement et l'installation des compétences</i>	9	33,33	2	9	52,94	1
<i>Nouvelle stratégie d'enseignement, sous réserve qu'elle s'inscrit dans la pédagogie du projet</i>	11	40,74	1	5	29,41	2
<i>A.R. complémentaires du programme, plus appropriées pour les débutants</i>	4	14,81	3	1	5,88	4
<b>Total général</b>	27	99,99	/	17	99,99	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 56 :** L.A. en tant qu'outil d'enseignement : raisons.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Intéressés par « *les stratégies d'enseignement* », les inspecteurs de l'enseignement primaire et moyen mettent en avant la relation « *outil didactique / situation d'enseignement - apprentissage* » et « *l'utilisation du ludique en classe* ». Ces trois éléments constituant l'item : « nouvelle stratégie d'enseignement, sous réserve qu'elle s'inscrive dans la pédagogie du projet ». Pour 11 (40.74 %) répondants, l'aptitude à préparer son cours, le réussir en motivant les apprenants, reste la compétence la plus valorisée. L'enseignant qui utilise régulièrement ces activités comme une stratégie pédagogique d'enseignement dans ses pratiques, demeure largement un praticien réflexif et apprécié.

**Q. I. du FLE n°1** : « *L'A.L. est un outil d'enseignement, si les enseignants l'intègrent pleinement dans leurs stratégies pédagogiques avec des objectifs clairs et cohérents* » ;

**Q. I. du FLE n°8** : « *Oui, le ludique permet de reformuler, « repenser » l'enseignement des autres activités « un outil pédagogique* » ;

**Q. I. du FLE n°23** : « *L'A.L. peut être une méthode d'enseignement* ».

Contrairement aux inspecteurs de FLE, la moitié des formateurs de l'ENS : 5 (29.41 %), classent cet item en deuxième position, estimant que les A.L. peuvent être utilisées en tant que nouvelles stratégies didactiques dans le but d'améliorer les pratiques enseignantes et la situation scolaire. Mais à condition que ces activités s'inscrivent dans les thématiques de projets et répondent aux exigences institutionnelles du système éducatif :

**Q. I. du FLE n°41** : « *Oui, il s'agit d'en faire usage habilement puisque dans la qualité de l'activité, les objectifs pertinents. Aucune A.L. n'est menée de manière inutile ou inadaptée. Elle exige une bonne préparation et doit être conduit intelligemment subtilement et efficacement, le but étant d'améliorer une « situation scolaire* ». ».

**Q. E. de l'ENS n°48** : « *Oui, à condition, ils doivent s'inscrire dans les thématiques des projets* » ;

**Q. E. de l'ENS n°50** : « *Préparer autrement ses cours, utiliser de nouvelles stratégies* ».

« Outil pédagogique par sa transversalité dans l'enseignement et l'installation des compétences » est le deuxième item mis en valeur par 9 (33.33 %) inspecteurs.

La notion de transversalité ou transdisciplinaire rappelle la compétence qui se construit dans diverses disciplines, facilitant la mobilité entre les matières et les enseignants. Cette notion apparaît dans le discours des répondants comme la compétence la plus importante et vient parfois en tête de leurs préoccupations. Par cette notion, les inspecteurs interrogés visent, d'une part le transfert aux institutions scolaires (école, collège) les méthodes d'apprentissage naturelles (Conception de Freinet, 1960) à l'apprenant (ses tentatives

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

d'essais avec les jeux) qui ont été importées de l'extérieur (la maison, la rue, etc.) vers le contexte scolaire (classe de langue).

D'autre part, le savoir acquis par le biais du jeu éducatif ou pédagogique dans une matière, peut se transférer vers une autre matière et facilitera son apprentissage, c'est la raison pour laquelle le ludique reste un outil d'enseignement incontournable pour l'acte professionnel d'enseignement, permettant l'installation et le développement des compétences et des savoirs. Voici des échantillons de réponses :

**Q. I. de FLE n°7:** « *Outil pédagogique fiable permettant la transversalité dans l'enseignement* » ;

**Q. I. de FLE n° 9:** « *Les A.L. permettent aux élèves d'apprendre en jouant. Ils ont moins de contraintes, et plus de liberté* » ;

**Q. I. de FLE n 15:** « *Oui, l'A.L est un outil pour l'enseignement car l'élève peut bien comprendre en jouant un jeu éducatif ainsi le prof au lieu de donner des exercices, il peut concevoir des jeux pour expliquer sa leçon* ».

Plus de la moitié 9 (52.94 %) des formateurs de l'ENS, croient que la fonction de motivation du ludique aide sûrement l'apprenant dans l'appropriation de ses apprentissages, et compétences langagières surtout celles de l'oral :

**Q. E. de l'ENS n°8 :** « *C'est un outil d'enseignement, du fait qu'il est considéré comme moyen de motivation, pour donner le plaisir d'apprendre.* » ;

**Q. E. de l'ENS n°27 :** « *Le ludique est important dans l'apprentissage quand il est géré par un enseignant possédant un savoir-faire. Le jeu motive les enfants* » ;

**Q. E. de l'ENS n°42 :** « *L'A.L. doit servir l'apprentissage, cela se traduit par son intervention dans l'installation des compétences elle doit viser des compétences langagières communicationnelles* ».

Une minorité 4 (14.81%) des enquêtés des inspecteurs affirme que le ludique est utilisé entre les séances pour marquer des moments de détente ou de repos pédagogique au profit des apprenants (conception du 17<sup>ème</sup> siècle, de la pédagogie souriante utilisée dans l'éducation des princes et des rois. Dès 1482, il a pris le sens de « récréation des écoles », un emploi scolaire que nous lui donnons encore de nos jours (N. de Grandmont, 1997, p. 13). Cette récréation est surtout adaptée pour les jeunes apprenants du cycle primaire, et indique explicitement son statut d'activité supplémentaire dans le programme officiel. Un seul enseignant de l'ENS (soit 5.88 %) affirme cette perception, estime que ces activités auxiliaires devraient se pratiquer hors classe ce témoignage de confirmation mérite d'être:

**Q. E. de l'ENS n°26** : « (...) *Cette pause récréative sera réalisée hors programme (mardi soir pour le primaire) à titre exemple, mais travaillant toujours le thème étudié* » ;

« Une écale » « hors programme » apparaissent dans les discours des interrogés comme caractéristiques principales :

**Q. E. de l'ENS n°24** : « *Le jeu en lui-même est une véritable écale, permet l'exercice de comportements divers, aide le développement global de la personne.* » ;

**I. du FLE n°33** : « *Oui, on leur accorde une grande importance ces dernières années, en particulier dans les 1<sup>ère</sup> années d'apprentissage.* » ;

Pour 3 (11.11 %) des répondants des inspecteurs les « Activités de socialisation, permettant l'apprentissage à travers des travaux en petits groupes » reste le statut le moins valorisé et le moins sollicité par rapport aux autres items.

**Q. I. du FLE n°4** : « *Le recours au jeu est conçu comme un outil d'apprentissage est inscrit dans les programmes scolaires. L'A.L au même titre que le support visuel doit être intégré dans la démarche de l'enseignant. (...)* » ;

**Q. I. du FLE n°15** : « *Oui, l'A.L est un outil pour l'enseignement car l'élève peut bien comprendre en jouant un jeu éducatif (...).* » ;

**Q. I. du FLE n°28** : « *Oui, j'adhère outil de socialisation, il permet le travail de groupe.* » ;

**Q. E. de l'ENS n°23** : « *L'attention d'un apprenant de bas âge est mieux mobilisée par les A.L et en jouant, il participe à son apprentissage* » ;

**Q. E. de l'ENS n°30** : « *L'activité elle-même aide les apprenants beaucoup. (...).* »

Un bref retour sur les items des interrogés montre un écart dans la considération des A.L. entre les tuteurs /formateurs de la théorie et de la pratique. En outre une dichotomie s'affiche permettant de préciser que ce qui est prioritaire chez l'un est secondaire chez l'autre et inversement. L'hypothèse qui traverse cette analyse pourrait être formulée ainsi :

La contribution de l'enseignant de l'ENS dans la formation des enseignants au ludique demeure insuffisante et ne participe pas à construire les compétences spécifiques escomptées, si ce dernier ne change pas de posture ou de statut professionnel. Autrement dit, il doit passer d'une posture d'enseignant et s'identifier à une nouvelle posture celle de formateur tuteur.

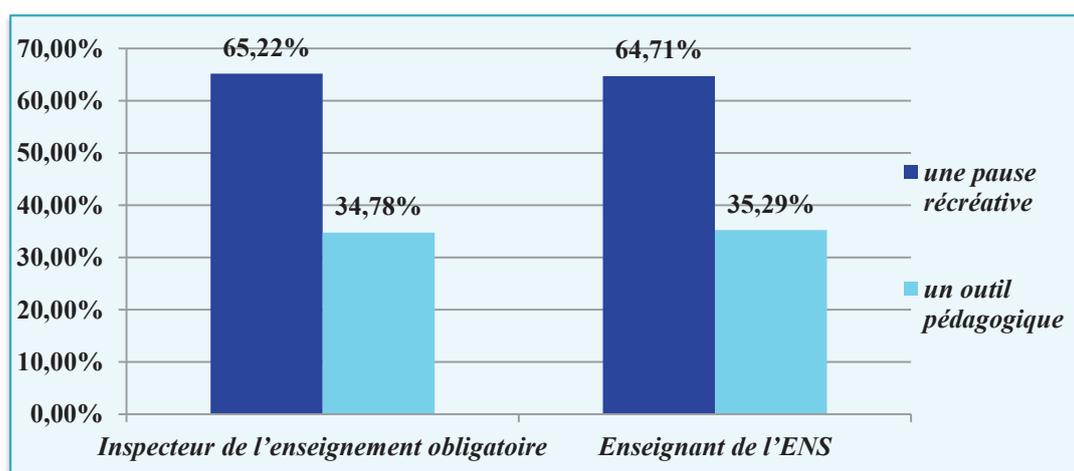
### 1.2.1.3. Le ludique chez les tuteurs : quelle conception ?

L'objectif de cette question est d'affiner la conception exacte des tuteurs formateurs à propos de l'A.L. en classe de langue (voir question n°B1b.- Tab. n°80). Est-elle une méthode d'enseignement ? Est-elle une pause récréative ou un outil pédagogique ? Par pur hasard, les tuteurs formateurs ont répondu de la même manière en mettant en avant la pause récréative (15 interrogés, soit 65.22 %) au détriment de l'outil pédagogique (11 interrogés, soit 35.29 %).

**Tableau 79** : Récapitulation des réponses à la question n° B1b

<i>B1b. Si non précisez la conception que vous en avez ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>une pause récréative</i>	15	65,22	1	11	64,71	1
<i>un outil pédagogique</i>	8	34,78	2	6	35,29	2
<b>Total général</b>	23	100	/	17	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 57**: Conceptions dominantes chez les tuteurs enquêtés.

### 1.2.1.4. La disposition du ludique dans le P.P : quelle position ?

Interrogés sur la disposition du ludique par rapport au projet pédagogique (Question n°B2), nous remarquons une nette divergence dans les réponses données par les inspecteurs de FLE, selon leur fréquence d'apparition dans l'ordre décroissant. Entre ce qu'ils approuvent et ce qu'ils réfutent en parallèle. Plus de la moitié (50%) mettent l'accent sur la notion d'intégrité, et son apport potentiel dans les pratiques pédagogiques et les placent en premier. En effet, ces activités devraient être liées au projet pédagogique, convenir au

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

public cible, avoir un rapport avec le programme scolaire, et permettre d'atteindre les objectifs spécifiques et globaux visés. Voici des échantillons de réponses :

**Q. I. du FLE n°3 - 12** : « Elles sont **inhérentes** au projet pédagogique » ;

**Q. I. du FLE n° 8** « Les A.L. sont situées en **centre** du projet pédagogique. » ;

**Q. I. du FLE n° 53** : « Une partie **intégrante** ».

**Q. I. du FLE n° 54** : « Je les situe comme activités **nécessaires** pour les apprenants et les enseignants ».

Plus du tiers, 3 (17 %), déclarent que les trois notions d'évaluation, de mise en train, ainsi que de marginalisation et son absence par rapport au projet pédagogique, occupent toutes en même temps la deuxième position.

En abordant l'évaluation des acquis, l'inspecteur de l'enseignement obligatoire clarifie son utilisation dans le projet pédagogique du début jusqu'à la fin de sa réalisation. D'autres pensent qu'elle servira certainement la séance de rattrapage pour pouvoir remédier et consolider les apprentissages déjà acquis. :

**Q. I. du FLE n° 9** : « Elles doivent être présentes dans toutes les étapes au **début**, **pendant** et à la **fin**, c.-à-d. dans l'**évaluation** » ;

**Q. I. du FLE n° 31** : « Elles peuvent être plus utiles à la **fin** des séquences » ;

**Q. I. du FLE n° 35** : « Activité d'une grande importance à exploiter entre les projets pour **évaluer** et fixer les savoirs déjà requis » ;

**Q. I. du FLE n° 52** : « Dans la phase de la pratique la **fin** de chaque et en **rattrapage** pour consolider l'enseignement ».

Pour « activités de mise en train du projet pédagogique », un seul inspecteur, soit 6%, considère le rôle motivant et stimulant des A.L. dans la réalisation des différentes activités du projet pédagogique. C'est pourquoi, il a utilisé l'expression « entrée » dans sa déclaration :

**Q. I. du FLE n° 51** : « Le cadre, **une entrée** pour **entamer** le projet pédagogique ».

De plus, les inspecteurs du FLE attestent également que les A.L. sont marginalisées, voire absentes du programme scolaire. Si l'enseignant estimait devoir les intégrer dans son enseignement, la décision lui reviendrait, c'est à lui seul d'en prendre la décision. En effet les verbes « trouver » et « figurer » apparaissent dans trois (3) réponses :

**Q. I. du FLE n° 17** : « Elles **ne figurent** pas dans les programme » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

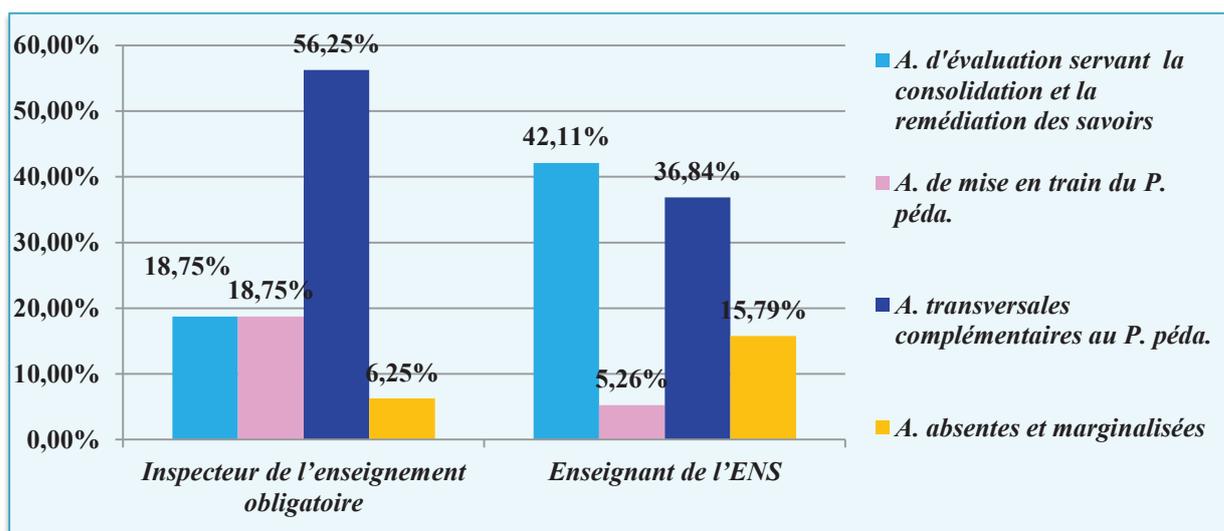
**Q. I. du FLE n° 33** : « On **ne** les **trouve** pas dans les programmes, c'est l'enseignant qui les propose et les prépare seul avec ses propres moyens ».

**Q. I. du FLE n° 34** : « le projet pédagogique **n'accorde pas beaucoup** d'importance aux A.L. ».

**Tableau 80**: Récapitulation des réponses à la question n° B2

<i>B2. Comment situez-vous les A.L. par rapport au projet pédagogique ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>A. d'évaluation servant la consolidation et la remédiation des savoirs</i>	3	18,75	2	8	42,11	1
<i>A. de mise en train du projet pédagogique</i>	3	18,75	2	1	5,26	4
<i>A. intégrantes du projet pédagogique</i>	9	56,25	1	7	36,84	2
<i>A. absentes et marginalisées</i>	1	6,25	3	3	15,79	3
<b>Total général</b>	16	100	/	19	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 58** : Disposition du ludique dans le projet pédagogique

Du côté des enseignants de l'Ecole Normale, les items sont répertoriés selon leur fréquence d'apparition dans l'ordre décroissant (voir TAB. n° 81 et la figure n°59) ci-dessus : un nombre important d'entre eux 8 (42.11 %) précise que la consolidation des savoirs est assurée par la remédiation réalisée lors de l'évaluation par le biais des activités ludiques. Généralement, cette évaluation se fait à la fin des séquences du projet pédagogique, ou bien à la fin des séances. Elle peut également être sollicitée dans les situations de production écrite :

**Q. E. de l'ENS n° 15 :** « *A la fin de chaque séance, ou à la fin d'une séquence comme exercice de consolidation ou de remédiation, on peut aussi avoir recours à cette activité pour des situations d'intégration.* » ;  
**Q. E. de l'ENS n° 31 :** « *Elles peuvent être plus utiles à la fin des séquences* ».

Pour 7 (36.84%) questionnés, les activités intégrantes du projet pédagogique ont été placées en deuxième position. En effet, les nouveaux manuels de français de 1<sup>ème</sup> A.M, ayant déjà recours à l'approche ludique et y consacrent une bonne partie. D'autres formateurs estiment que l'A.L. doit être utilisée dans toutes les situations d'enseignement. Enfin, un seul enseignant de l'ENS, pense autrement, déclare que ce sont des « activités décrochées » de moindre importance par rapport aux autres activités : elles sont reléguées au second plan, jalonnent le programme bout à bout mais ne sont pas prises en compte. Nous illustrons cela par certains propos que nous avons retenus au cours de l'enquête :

**Q. E. de l'ENS n° 6 :** « *Les A.L. doivent être **omniprésentes*** » ;

**Q. E. de l'ENS n° 7 :** « *Les **intégrer** dans les différentes situations didactiques. Il n'y a pas de contradiction entre les compétences visées par le projet pédagogique et les procédés utilisés par le ludique.* » ;

**Q. E. de l'ENS n° 14 :** « ***Transversalité*** » ;

**Q. E. de l'ENS n° 29 :** « *Elles interviennent le plus souvent sous forme d'activités **décrochées** n'ayant pas de rapport direct avec le projet pédagogique entant que tel* »

**Q. E. de l'ENS n° 44:** « *Dans les **nouveaux programmes** du français en 1 A.M, il y a une activité dans chaque **séquence***».

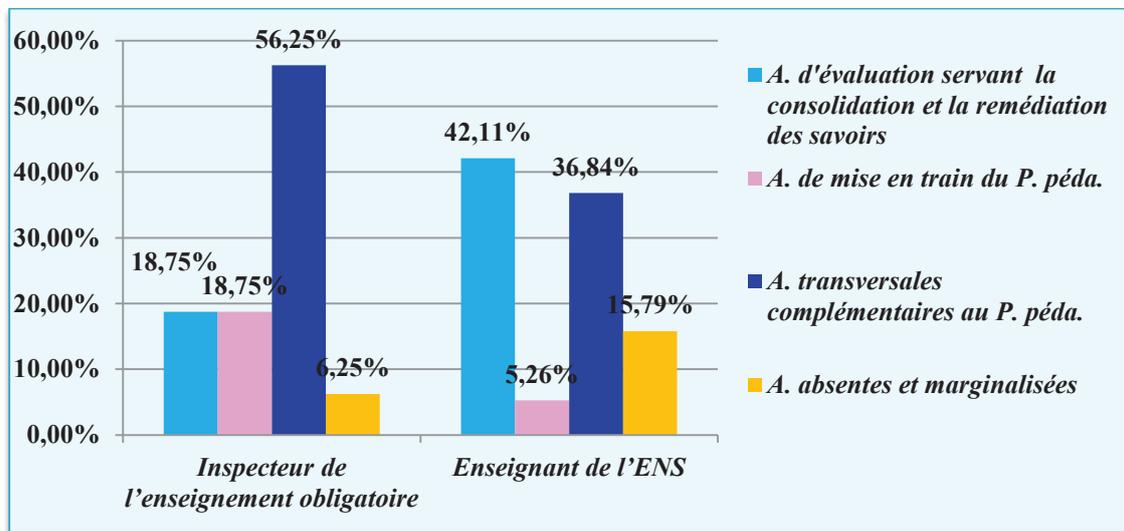
La troisième caractéristique, « activité de mise en train du projet pédagogique » a été choisie par un formateurs de l'ENS, soit 5, 26%. En effet les caractéristiques recueillies dans leurs réponses montrent que la notion de mise en application et de lancement dans les tâches pédagogiques du projet pédagogique est exprimée différemment et avec plusieurs expressions : « *stimulant* », « *imprégnant* », « *embrayant*», « *galvanisant* », et « *déclenchant* ». En plus, le projet pédagogique véhicule les A.L. à travers toutes les activités pédagogiques parce qu'elles sont intégrées, accompagnantes et surtout stimulantes pour préparer l'intégration des différents savoirs et savoir-faire requis. Voici quelques exemples des réponses des répondants :

**Q. E. de l'ENS n° 16:** « *Il est très intéressant de les utiliser comme **phase d'imprégnation** au début des activités de manipulation.* » ;

**Q. E. de l'ENS n° 18:** « *Ils **se situent** à l'oral, en lecture et à l'écrit et dans les différentes étapes du projet (A. Séance et séquence.)* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Q. E. de l'ENS n° 41 : « Comme une sorte « d'*embrayeur* » de « *déclencheur* », de « *stimulateur* », de « *galvaniseur* » afin d'assurer la finalité d'un projet pédagogique. (...) ».



**Figure 59:** Disposition du ludique dans le projet pédagogique

En dernière position, la caractéristique mise en valeur est celle d'activités peu sollicitées, absentes et marginalisées. 1 (6.65%) des sujets répondants, et pour des raisons totalement académiques à savoir le fait que les le système éducatif algérien ne les a pas pris en considération dans les nouveaux programmes, les retirent catégoriquement :

Q. E. de l'ENS n°20 : « Elles **ne figurent pas** dans les programmes » ;

Q. E. de l'ENS n° 39 : « Elles **ne sont pas proposées** dans les programmes ».

Cette analyse nous amène à apporter la précision suivante : la rigueur dans l'application des programmes et des instructions officielles est un principe fondamental chez l'enseignant de l'ENS. Par contre, ce même paramètre institutionnel n'est pas toujours l'objet de recherche approprié, pleinement adopté par l'inspecteur de FLE, il est précédé souvent par ce qui est applicable et convenable dans la pratique professionnelle.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

### 1.2.1.5. Acquisition des compétences par le ludique ; lesquelles ?

La question (B3) que nous allons analyser, devait nous révéler les compétences que le ludique permet de faire acquérir aux apprenants. Les items des répondants ont été partagés entre compétences disciplinaires, et compétences transversales regroupées sous trois rubriques :

**Ordre Intellectuel** (« Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique » et « Mettre en œuvre sa pensée créatrice »), deux sont d'ordre **méthodologique** (« Se donner des méthodes de travail efficaces » et « Exploiter les TIC »), deux sont d'ordre **personnel collectif et social** (« Structurer son identité » et « Coopérer »).

Exceptionnellement, l'ordre décroissant des items retenu est le même chez les deux types de tuteurs formateurs : (voir Tab. n° 82)

**Tableau 81:** Récapitulation des réponses à la question n° B3

<i>B3. A votre avis, quelles que les A.L. permettent de faire acquérir aux apprenants ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>C. disciplinaires</i>	16	28.07	2	19	48.71	2
<i>C. transversales</i>	41	71.92	1	19	48.71	1
<b>Classement des compétences transversales en trois ordres</b>						
<i>C. d'ordre intellectuel</i>	14	24,56	1	7	17.94	1
<i>C. d'ordre méthodologique</i>	13	22,80	2	5	12.82	2
<i>C. d'ordre personnel et social</i>	14	24,56	1	7	17.94	1
<i>Autre catégorisation</i>	/	/	3	1	2.56	3
<b>Total général</b>	57	100	/	39	100	/

En observant l'histogramme (figure n°59) ci-dessous concernant la question B3 : Une globalité évaluée à 76% (soit 51) des inspecteurs de FLE questionnés, mettent en avant les compétences transversales et 23 enseignants des ENS, soit 53 %, confirment les mêmes compétences (surlignées en couleur bleue sur le tableau 30). En effet, comme elles sont directement liées aux « profils de sortie » ou de compétences « terminales » visées, facilitant l'acquisition des compétences disciplinaires, ces dernières ont fait l'objet de dominance majoritaire chez les tuteurs formateurs : les compétences d'ordre intellectuel (cognitif) sont en égalité parfaite avec les compétences à caractère personnel et social et se positionnent en tête des compétences transversales. 14 inspecteurs consultés, soit 24,14 %, et 7 formateurs de l'ENS interrogés, soit 16.67 %, s'accordent à souligner que la mission prioritaire visée par l'enseignement fondamentale est la centration sur les compétences et les apprentissages

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

construits. Ces compétences sont désormais axées sur la pédagogie du projet prônant l'apprentissage par les situations complexes qui posent des problèmes et leurs résolutions. A cet égard, ces situations permettent à la fois leur construction et leur développement, ce que Philippe Perrenoud réaffirme « *On ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarches de projets ou de résolution de problèmes* » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes 2009, p. 28).

Par ailleurs, sur le plan collectif, les compétences liées à la socialisation se restituent au savoir-vivre ensemble, au travail collectif, aux attitudes et aux valeurs favorisant la cohésion sociale. Quant au plan personnel, ces compétences se rapportent à l'autonomie, à prendre des initiatives tout en affirmant son identité personnelle. Les déclarations obtenues par les tuteurs formateurs, viennent le confirmer :

**Q. E. de l'ENS n° 5** : « *Pratiquement toutes, mais principalement à l'autonomie construction d'une mentalité **interculturelle** : savoir-faire et savoir-être, savoir aussi **appréhender** le monde, le réel, **respect de l'autre** » ;*

**Q. E. de l'ENS n° 25** : « *Elles s'insèrent dans le **socio constructivisme** » ;*

**Q. I. du FLE n° 1** : « *(...), elles permettent de **briser la rigidité** de la **relation pédagogique traditionnelle** de l'enseignement vers les élèves »*

**Q. I. du FLE n° 7** : « *Compétences **sociales**, de **travail**, de **groupe**, d'**affirmation de l'individu** » ;*

**Q. I. du FLE n° 8** : « *Le sens de **socialisation**, d'**intégration** et **accepter les avis des autres** » ;*

**Q. I. du FLE n° 26** : « *Ces activités permettent à l'apprenant :- S'exprimer **sans aucune contrainte** (l'argumentation), faire appel à son savoir-faire en culture, réflexion **divergente**. (Absence de...) ».*

Quant aux compétences d'ordre intellectuel, elles utilisent des démarches mentales attachées aux savoirs, jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage cognitif en aiguisant la curiosité, l'imagination et la créativité. En outre, elles s'appuient sur les capacités d'observation, d'analyse, de synthèse, de raisonnement logique et de comparaison. Voici quelques propos des enquêtés :

**Q. I. du FLE n°34** : « *(...) compétence **cognitive** »*

**Q. I. du FLE n° 41**: « *Plus de "**d'attention**", de "**participation** " (...), de "**créativité** ", de "**dynamisme**", moins d' "**appréhension**", de "**complexes**" ou d' "**inhibition**" savamment "**dosées**. Les activités sont des **catalyseurs** au plus "**cognitif** "».*

**Q. I. du FLE n° 50** : « *(...), la **mémorisation** » ;*

**Q. I. du FLE n°49** : « *S'exprimer librement, participer sans avoir peur de commettre l'erreur » ;*

**Q. I. du FLE n°52** : « *Compétences **communicatives** (...)* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Q. E. de l'ENS n°28 : « (...), mais aussi **transversales** » ;  
 Q. E. de l'ENS n°45 : « Toutes les compétences **langagières** ».

Viennent par la suite les compétences d'ordre méthodologique en deuxième position : 13 inspecteurs interrogés, (soit 22.41 %) et 5 formateurs des ENS sondés, (soit 11.90 %) affirment que par la dimension métacognitive de ces compétences, relative au contrôle des situations d'apprentissage, l'apprenant sur lui d'apprendre et se donne des méthodes de travail efficaces et pertinentes. Nous présentons ci-dessous quelques avis :

Q. I. du FLE n° 1 : « (...) Elles facilitent la **levée des blocages conscients et inconscients** (...) » ;

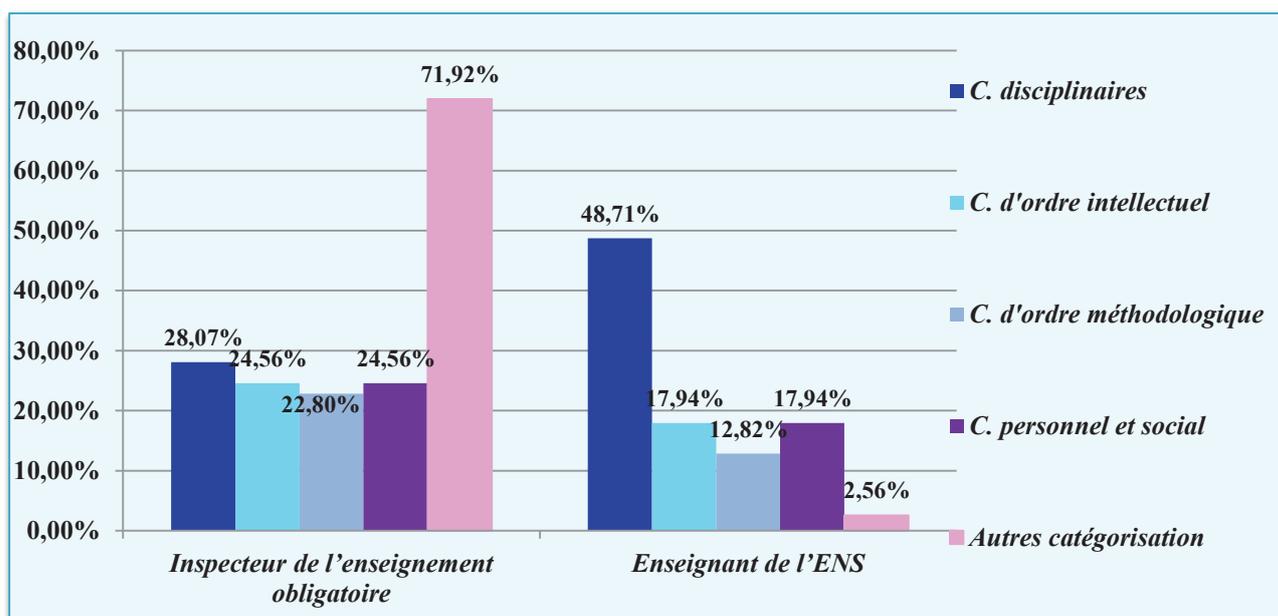
Q. I. du FLE n° 5 : « Pratiquement toutes, mais principalement à **l'autonomie**. » ;

Q. I. du FLE n° 11 : « L'apprenant pourrait mieux **se concentrer sur son travail, s'intéresser, vouloir comprendre** seul (...) » ;

Q. I. du FLE n° 30 : « **Initier le sens de la recherche /aider à développer certaines connaissances /réactiver la motivation** et encourager les élèves à **diversifier leur apprentissage** » ;

Q. I. du FLE n° 41 : « Plus de " **sérénité, "d'attention**", de " **participation** " » ;

Q. I. du FLE n° 49 : « (...), **participer sans avoir peur de commettre l'erreur** » ;



**Figure 60:** Compétences acquises par le ludique

Après l'installation des compétences transversales, les compétences disciplinaires prennent place en second lieu. 16 inspecteurs de FLE interrogés, soit 24 %, et 19 enseignants formateurs, soit 44 %, le déclarent dans leur réponse. En effet, ces compétences sont liées à la discipline scolaire elle-même, et constituent un ensemble de savoirs essentiels qui s'y rattachent. Ces savoirs sont, entre autres, regroupés en connaissances, stratégies et techniques. « Elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en

*fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes ».*

La compétence disciplinaire doit être décomposée en contenus disciplinaires complémentaires (activités de points de langue contextualisées, couronnées par la réalisation du projet pédagogique permettant la mobilisation des compétences transversales).

Et pour les formateurs tuteurs des deux institutions, la compétence disciplinaire ayant trait directement à l'oral et à l'écrit, aborde les compétences langagières, communicatives:

**Q. I. du FLE n° 4** : « *Mettre en œuvre la langue par des activités de communication écrite et orale, développer la compétence **phonétique, sémantique, (...) et communicative.** » ;*

**Q. I. du FLE n° 23** : « *Spontanéité dans l'acquisition des compétences à l'oral comme à l'écrit par un usage ludique » ;*

**Q. I. du FLE n°49** : « *S'exprimer librement, participer sans avoir peur commettre l'erreur » ;*

**Q. I. du FLE n°52** : « *Compétences **communicatives** (...)* » ;

**Q. E. de l'ENS n°19** : « *En classe du FLE, la **prononciation** peut être ?* » ;

**Q. E. de l'ENS n°45** : « *Toutes les compétences **langagières** ».*

Par contre, autres formateurs déclarent toutes les compétences sans exception :

**Q. I. du FLE n° 2** : « *Les compétences sont à développer dans un **projet pédagogique.** Les activités dites ludiques sont un moyen conçu par l'enseignant pour arriver à développer les compétences **ciblées** » ;*

**Q. I. du FLE n° 14** : « ***Toutes** les compétences »*

**Q.E. de l'ENS n°28** : « *Les quatre compétences **disciplinaires** mais aussi transversales » ;*

Par ailleurs, un seul enseignant de l'ENS ne partage pas les mêmes propos que les autres tuteurs formateurs, et déclare qu'aucune compétence ne pourrait être développée ou installée par le ludique, qu'il est considéré comme une pause récréative :

**Q. E. de l'ENS n° 13** : « *Aucune compétence : **pause récréative** ».*

### **1.2.1.6. Renforcement des compétences ; lesquelles ?**

A travers cette question (B4), nous avons essayé de répertorier les diverses compétences renforcées par l'approche ludique : le tableau n° 83 englobe les items retenus par les tuteurs formateurs questionnés.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 82:** Récapitulation des réponses à la question n° B4

<i>B4. Et quelles sont les compétences qu'elles permettent de renforcer ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>C. disciplinaires</i>	13	46,43	2	11	55,00	1
<i>C. transversales</i>	15	53,57	1	9	54	2
Classement des compétences transversales en trois ordres						
<i>C. d'ordre intellectuel</i>	7	25,00	1	3	15,00	2
<i>C. d'ordre méthodologique</i>	2	7,14	3	/	/	3
<i>C. d'ordre personnel et social</i>	6	21,43	2	6	30,00	1
<b>Total général</b>	28	100	/	20	100	/

A la lumière des items des répondants, tel que le montre la figure ci-dessous, les compétences transversales (surlignées en couleur bleue sur le 87) réunies sous les trois ordres : (*intellectuel, collectif et social ainsi que la méthodologique*) sont classées selon leur fréquence d'apparition dans les réponses, dans l'ordre décroissant. Ces compétences sont les plus retenues chez les inspecteurs de l'enseignement obligatoire 53,57 %, soit 15 questionnés.

La majorité évaluée à (25 % soit 7) des inspecteurs de FLE, mettent en premier les compétences d'ordre intellectuel et (6 soit 21.43 %) les compétences d'ordre social et collectif, et en dernier les compétences d'ordre méthodologique (2 soit 7.14 %).

En effet, comme elles facilitant l'acquisition des compétences disciplinaires, ces dernières ont fait l'objet de primauté majoritaire, et se placent juste après les compétences d'ordre social qui traduisent le souci de privilégier une logique d'apprentissage l'apprenant basée sur la cohésion sociale et l'interaction dans le groupe classe autour de la réalisation du projet pédagogique. Voici les propos des inspecteurs concernant les deux compétences :

**Q. I. du FLE n° 10 :** « *L'analyse et le jugement* » ;

**Q. I. du FLE n° 24 :** « *Principalement cognitives et surtout communicationnelles* » ;

**Q. I. du FLE n° 26 :** « *Ces activités permettent à l'apprenant : A développer son imaginaire, développer sa réflexion, à développer sa personnalité, la forger dès son jeune âge* ».

**I. du FLE n° 2 :** « *Les compétences ne se justifient que par rapport à un projet* »

**Q. I. du FLE n° 4 :** « *Compétences communicatives (interactions en classe ou sociales)* » ;

**Q. I. du FLE n° 30 :** « *(...), permettre de participer et d'exprimer les idées* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Q. I. du FLE n° 41 :** « La « *motivation* », le « *dynamisme* », l'*intégration*, et le « *plaisir d'apprendre* » ;

**Q. I. du FLE n° 53 :** « La compétence *socioculturelle* ».

Pour les compétences méthodologiques, elles sont définies selon les Références Générales des Programmes comme la combinaison « *de capacités et de connaissances procédurales en vue de mobiliser les capacités pour appliquer des procédures connues la résolution de situations-problèmes* » (2009, p. 48). Les résultats obtenus viennent confirmer nos constats :

**Q.I. du FLE n°1 :** « Elles permettent de renforcer les compétences suivantes: *expérimenter des situations sociales de nature différente, développer la compétence à savoir accepter une défaite et à goûter la joie d'une victoire* » ;

**Q. I. du FLE n° 2 :** « Les compétences ne se justifient que par rapport à un projet ».

Une fois que les compétences transversales s'installent et se renforcent, les compétences disciplinaires prennent place au second plan 13 (46.43 %).

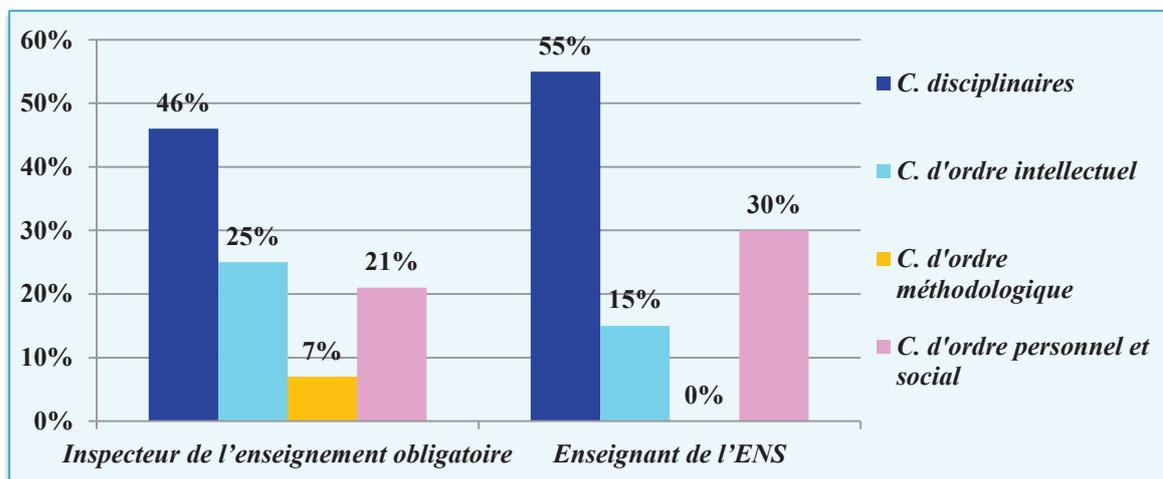
**Q. I. du FLE n° 2 :** « Les compétences ne se justifient que par rapport à un projet » ;

**Q. I. du FLE n° 4 :** « Compétences *communicatives* (interactions en classe ou sociales) » ;

**Q. I. du FLE n° 5 :** « Les compétences *orales et écrites* (expression et compréhension) » ;

**Q. I. du FLE n° 31 :** « Développer des capacités de *compréhension* à partir d'une variété de situations de *communication* » ;

**Q. I. du FLE n° 44 :** « *Enrichir le vocabulaire* ».



**Figure 61:** Compétences renforcées par le ludique.

Du côté formateurs des ENS, l'ordre du classement des compétences diffère par rapport à celui des inspecteurs. Cela découle des objectifs éducatifs et des finalités du

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

renouveau pédagogique mis en œuvre sur la base desquelles les compétences ont été choisies. De plus, le profil de sortie est préalablement déterminé par le programme d'étude par année, par cycle, « *est défini en termes de compétences transversales et disciplinaires parait l'approche la plus appropriée dans la mesure où la notion même de compétence intègre aussi bien les différents types de savoirs que les domaines taxonomiques.* » (R.G.P., 2009, p. 46)

Les compétences disciplinaires occupent la première place (11 soit 55%), sont entre autres attachées à la maîtrise de la langue et dans son articulation :

**Q. E. de l'ENS n° 25** : « *Compétences phonétiques* » ;

**Q. E. de l'ENS n° 49** : « *compétences langagières (...)* ».

Viennent par la suite les compétences transversales 9 (54%) en deuxième position : ainsi réunies dans l'ordre : personnel et social 6 (30%), ensuite la moitié d'ordre intellectuel 3 (15%)

**Q. E. de l'ENS n° 37** : « *Vaincre la timidité et la peur chez certains élèves* » ;

**Q. E. de l'ENS n° 47** : « *Oser et avoir le courage de prendre la parole* » ;

**Q. I. du FLE n° 1** : « *Elles permettent de renforcer les compétences suivantes: expérimentes des situations sociales de nature différente, développer la compétence à savoir accepter une défaite et à goûter la joie d'une victoire* » ;

Voici un échantillon des items traduisant les compétences d'ordre cognitif :

**Q. E. de l'ENS n° 15** : « *Les compétences qu'elles permettent de renforcer sont: lire- la compétence de comprendre un texte et de trouver des mots nouveaux et d'enrichir son stock lexical.* »;

**Q. E. de l'ENS n° 52** : « *L'apprentissage, la mémorisation, l'envie et l'intelligence* » ;

### 1.2.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire

C'est dans le deuxième axe que nous aborderons l'aspect concret de l'utilisation du ludique en classe de langue. Cet axe constitué de quatre catégories également, aura pour objectif d'examiner : en premier sa conception chez les tuteurs ; en deuxième, sa disposition dans le projet pédagogique ; en dernier, ce sont les compétences acquises et renforcées par le biais du ludique.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 83:** Items et catégories de l'axe « Utilisation des A.L. »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Utilisation des A.L. en classe (06 items - 03 catégories)	Moment de l'utilisation du ludique	B1	Recours au ludique en classe de FLE : durée de l'utilisation enseignante
		B2	Moment de la séance : quand utiliser les A.L. ?
	Durée et fréquence de son utilisation	B3.a	Durée des A.L. en classe de langue
		B3.b	Fréquence des A.L. en classe de langue
	Type d'activité ludique utilisée (du / hors manuel)	B4	A.L. utilisées, lesquelles ?
B5		A.L. hors manuel : sont-elles utilisées ?	

### 1.2.2.1. Recours au ludique en classe de FLE : durée de l'utilisation enseignante

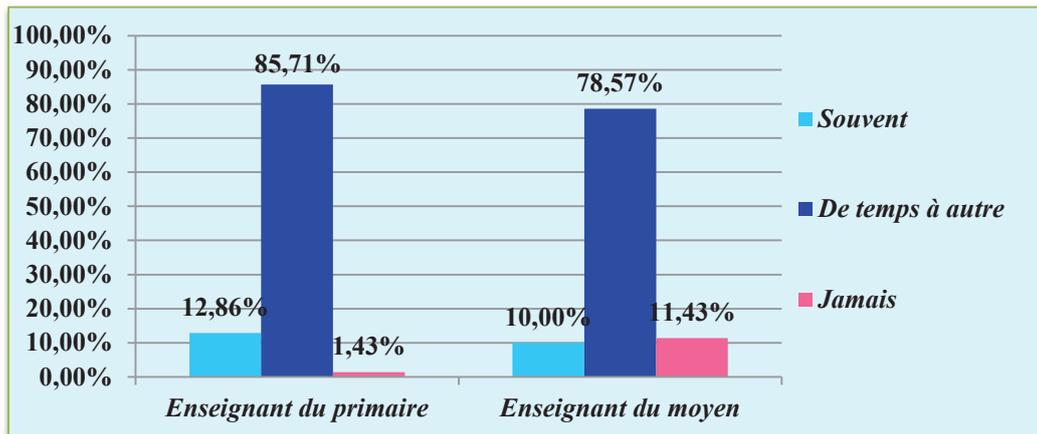
Avec cette question B1, nous avons voulu identifier la durée que les enseignants consacrent aux jeux et A.L. utilisés en classe de langue. Le tableau récapitulatif ci-dessous montre les réponses au QCM.

L'item « *de temps à autre* » est la principale réponse sur laquelle les tuteurs mettent l'accent en premier : 85.71 % des enseignants du primaire et 78.57 % des enseignants du cycle moyen. « *Souvent* », n'a été donné que par 12.86 % des enseignants du primaire et 10 % du moyen.

**Tableau 84:** Récapitulation des réponses à la question B1.

<i>B1. Utilisez- vous des jeux et des A.L. en classe de langue</i>	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Souvent</i>	9	12,86	2	7	10	3
<i>De temps à autre</i>	60	85,71	1	55	78,57	1
<i>Jamais</i>	1	1,43	3	8	11,43	2
<b>Total général</b>	70	100	/	70	100	/

Cela n'exclut pas la présence d'autres types d'utilisation qui relèvent de l'ordre des items à choix multiple « *Jamais* », mais en pourcentage très inférieur par rapport aux précédents : 11.43 % pour les enseignants du moyen et 1.43 % pour ceux du primaire (figure n° 62).



**Figure 62:** Estimation de l'emploi du ludique en classe de langue.

La lecture des résultats révèle que le ludique, d'une manière générale, n'est pas la particularité des enseignants du moyen. Autrement dit, il ne semble pas être important et sollicité dans leurs pratiques enseignantes et leurs utilisations pédagogiques.

### 1.2.2.2. Moment de la séance : quand sont utilisées les A.L. ?

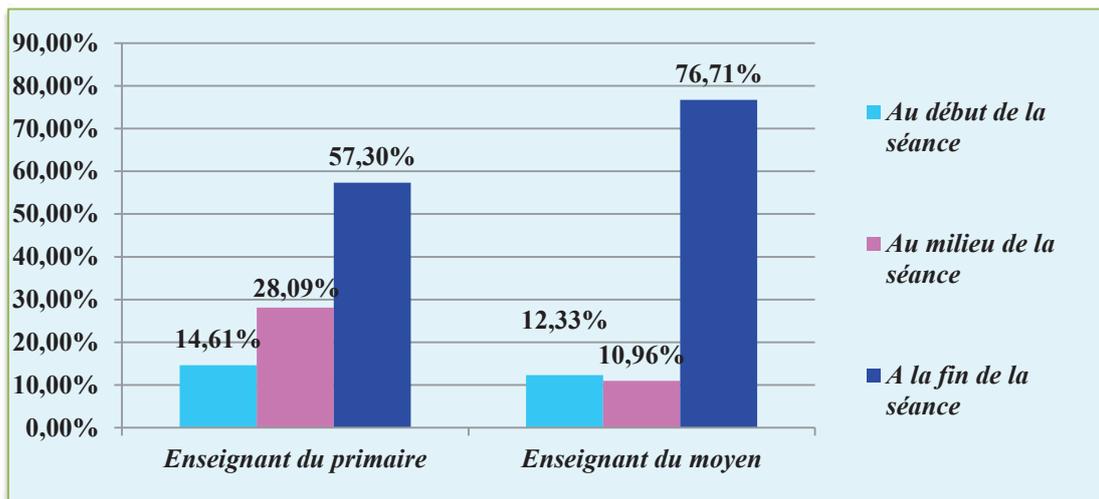
Le dépouillement des items à cette question B2 devrait préciser le moment (*au début, au milieu, ou à la fin de la séance*) propice à l'utilisation du ludique par les enseignants praticiens en classe du FLE (voir Tab. n° 86).

**Tableau 85:** Récapitulation des réponses à la question B2

<i>B2. Utilisez-vous ces activités ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Au début de la séance ?</i>	13	14,61	3	9	12,33	2
<i>Au milieu de la séance ?</i>	25	28,09	2	8	10,96	3
<i>A la fin de la séance ?</i>	51	57,30	1	56	76,71	1
<b>Total général</b>	89	100	/	73	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La lecture des résultats obtenus (figure n° 65), dévoile la domination du moment « *à la fin de la séance* ». Pour 76.71 %, soit 56 enseignants du moyen, et (57.30 %, soit 51 enseignants du primaire. En deuxième position le moment « *au milieu de la séance* » avec un taux de 28.09 %, soit 25 enseignants du primaire et 10.96 %, soit 8 enseignants du moyen. « *Au début de la séance* » est le dernier moment choisi par les enseignants du primaire (14.61 %, soit 13) et (12.33 %, soit 9) pour ceux du moyen.



**Figure 63:** Moment de l'utilisation de l'A.L.

A la lumière des moments choisis par les enquêtés utilisant le jeu en classe, il y aurait trois catégories d'enseignants praticiens traduisant diverses utilisations :

- « *Au début de la séance* » révèle les enseignants du cycle primaire qui débutent leurs cours avec des exercices de découverte. Ce sont les jeux permettant la création de supports d'apprentissage ludique et varié.
- « *Au milieu de la séance* » dévoile le groupe des enseignants pour lesquels le recours au jeu représente un moment opportun dans la préparation du cours. Ce sont des activités confectionnées en classe par et avec les (enseignants - apprenants)
- « *À la fin de la séance* » explicite clairement la catégorie d'enseignants qui a commencé à l'application effective de l'évaluation formative dans leurs pratiques de classe en utilisant le jeu à la fin des séances en tant que moyen d'évaluation.

### 1.2.2.3. Durée des A.L. en classe de langue

Cette question (B3a.) se réfère aux temps consacrés en heures pour l'utilisation des A.L. en classe de FLE par les enseignants. Ces derniers sont censés les utiliser dans leur enseignement afin de réussir les différents apprentissages par le biais de méthode active et de stratégies délibérées dans le but de sélectionner les activités qui ne prennent pas beaucoup de temps (voir Tab. n° 87).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 86:** Récapitulation des réponses à la question B3a.

<i>B3a. Combien de temps consacrez-vous aux activités ludiques (en heures) ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>5 mn / Jour</i>	6	6,19	6	11	14,47	3
<i>Au-delà de 15 mn / Jour</i>	19	19,59	1	16	21,05	2
<i>15 mn / Semaine</i>	8	8,25	5	/	/	8
<i>30 mn / Semaine</i>	9	9,28	4	/	/	8
<i>45 mn / Semaine</i>	/	/	7	4	5,26	5
<i>Au-delà de 1 heure / Semaine</i>	19	19,59	1	18	23,68	1
<i>30 mn / Mois</i>	/	/	7	1	1,32	6
<i>1 heure / Mois</i>	18	18,56	2	18	23,68	1
<i>Au-delà de 3 heures / Mois</i>	18	18,56	2	8	10,53	4
<b>Total général</b>	97	100	/	76	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

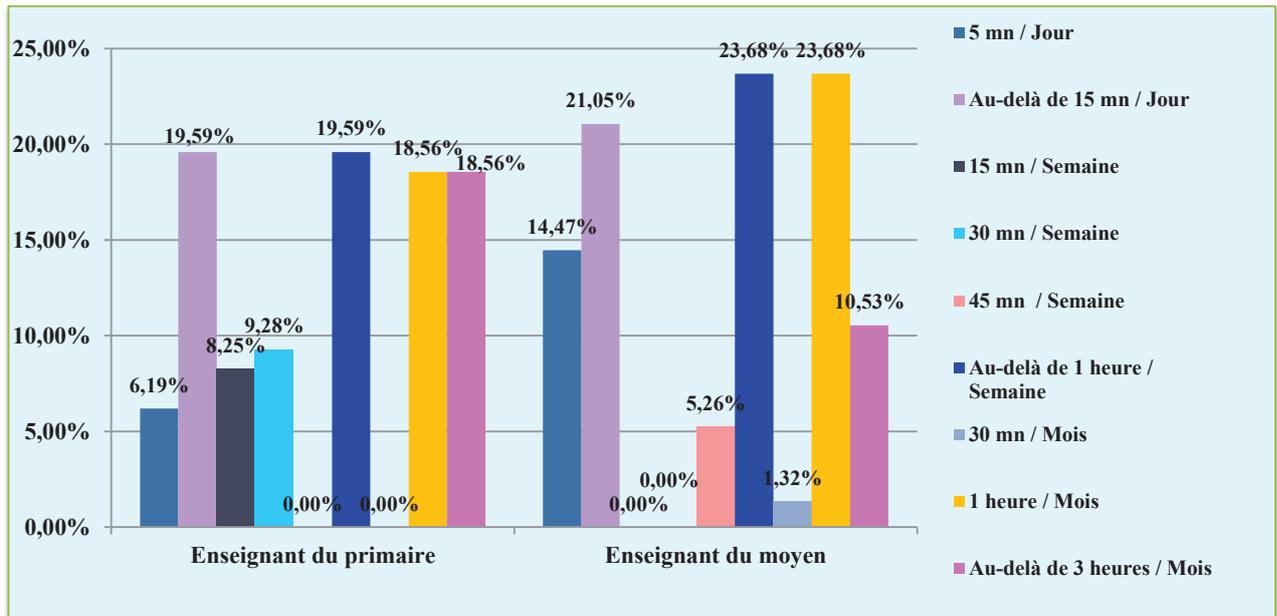
La figure ci-dessous permet une constatation globalement nuancée, car les répondants expriment une perception diverse par rapport à la durée (*en minutes, et en heures*) et cela pour trois moments différents (*jour, semaine et mois*) de la pratique ludique utilisée en classe. Il est à noter également que son intégration dans les pratiques enseignantes a plus d'impact dans le cycle primaire que dans celui du moyen, vu l'âge, et les besoins des apprenants :

Pour 19.59 % soit 19 des enseignants interrogés du cycle primaire qui déclarent recourir au ludique de manière plus intensive, cela prend au-delà de 15 mn./ jour, et au-delà d'une heure/semaine. Viennent en deuxième position, 18.56 % des enseignants interrogés soit 18 qui apportent des réponses presque identiques : selon eux ceci prend une heure /mois, ou au-delà de 3 heures /mois.

C'est différent pour le cycle du moyen, 23.68 % soit 18 des enseignants interrogés préfèrent utiliser le ludique au-delà de 1 heure/semaine, ou pendant une heure / mois. D'après le tableau du dessus le pourcentage des enseignants utilisant les A.L au collège est supérieur d'environ 4,09 % à celui du primaire, quant à la durée selon laquelle le ludique est utilisé,

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

celle du primaire est supérieure à celle du moyen d'environ 3 heures / mois.



**Figure 64:** Taux de recours aux A.L. en heures

Ceci explique la volonté délibérée de certains enseignants pour l'intégration du ludique lors d'une séance pédagogique. Néanmoins, nous avons une différence assez importante de temps consacré aux A.L. entre les deux paliers. Nous tenons à préciser que chaque enseignant se livre à lui-même, à sa manière de concevoir la pratique ludique pour l'enseigner. Les pratiques enseignantes du du primaire trouve que les A.L correspondent plus et mieux à ce palier, il s'agit d'attirer l'attention du jeune apprenant qui, est souvent instable, et mal concentré, a du mal à apprendre le français comme langue étrangère, il veut canaliser son énergie à l'aide du jeu pour bien l'orienter dans son processus d'apprentissage

### 1.2.2.4. Fréquence des A.L. en classe de langue

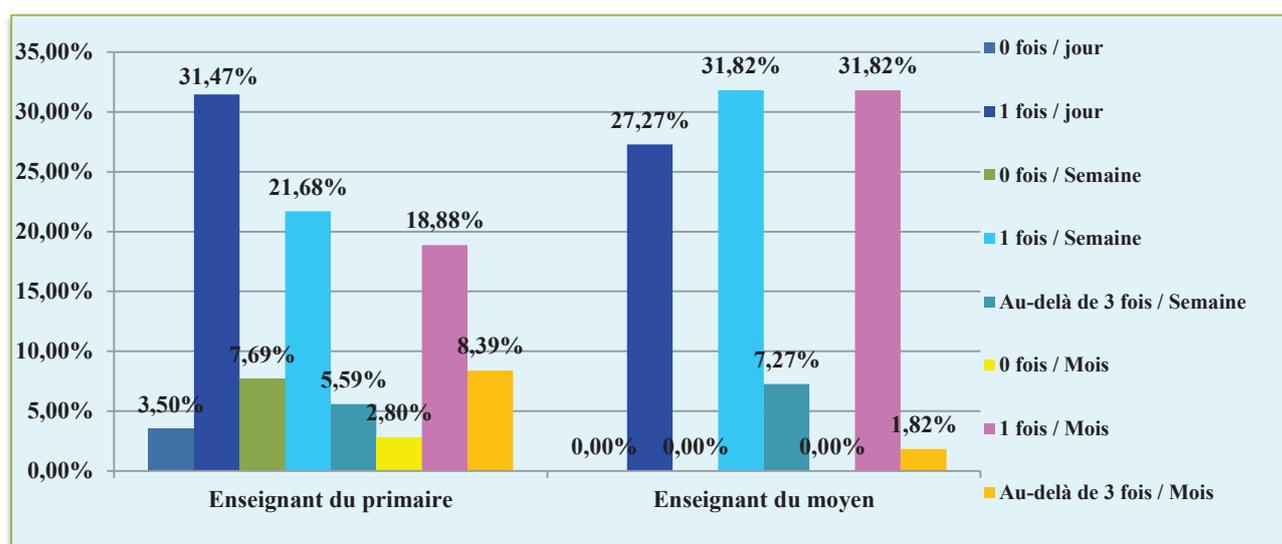
Pour cette question (B3b.) qui concerne la fréquence de l'utilisation des pratiques ludiques en classe de langue par les enseignants ; 45 enseignants du cycle primaire soit 31.47 % a répondu « 1 fois / jour », 31 enseignants ou bien 21.68% d'entre eux ont déclaré « 1 fois / semaine ». 27 enseignants soit 18,88% disent l'utiliser à une fréquence de « 1 fois / mois ». 35 enseignants du moyen soit 31,82% disent l'utiliser à une fréquence de « 1fois /mois » et « 1fois / semaine », 30 enseignants soit 27,27 % répondent par « 1fois /jour ». Un nombre très restreint de 2 enseignants du moyen (1.82 %) a déclaré l'utiliser à une fréquence de « au-delà de 3 fois / mois » (voir Tab. n°88) :

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 87:** Récapitulation des réponses à la question B3b.

<i>B3b. Combien de fois consacrez-vous aux activités ludiques (fréquence) ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>0 fois / jour</i>	5	3,50	6	/	/	5
<i>1 fois / jour</i>	45	31,47	1	30	27,27	2
<i>0 fois / Semaine</i>	11	7,69	4	/	/	5
<i>1 fois / Semaine</i>	31	21,68	2	35	31,82	1
<i>Au-delà de 3 fois / Semaine</i>	8	5,59	5	8	7,27	3
<i>0 fois / Mois</i>	4	2,80	7	/	/	5
<i>1 fois / Mois</i>	27	18,88	3	35	31,82	1
<i>Au-delà de 3 fois / Mois</i>	12	8,39	4	2	1,82	4
<b>Total général</b>	143	100	/	110	100	/

D'après la figure n° 66, de prime abord, les enseignants du cycle moyen utilisent ce genre d'activité, se sont majoritairement dominants dans le corpus.



**Figure 65:** Utilisation hebdomadaire des A.L.

Au primaire, sur les 70 enseignants interrogés on observe :

- 27.27 %, le même pourcentage que celui du moyen, ont répondu « 1 fois / jour »,
- 18.88 %, la moitié des enseignants du moyen, ont répondu « 1 fois / semaine »,
- 17 %, la moitié des enseignants du moyen, ont déclaré « 1 fois / mois »,
- 12 enseignants (8.39 %) ont répondu « Au-delà de 3 fois / mois »,
- 7.27 %, le même pourcentage que celui du moyen, ont déclaré « Au-delà de 3 fois / semaine », et 6 enseignants (4 %) répondent « 2 fois / jour »,

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Le taux des enseignants du moyen utilisant les A.L à une fréquence de « 1 fois/semaine » et « 1 fois/mois » dépasse celui du primaire d'environ 10,14% à 12,94%. Par contre pour ce qui est de la fréquence utilisée de « 1 fois/jour » au primaire, elle est supérieure à celle moyen de 4,2%. Cette classification nuancée met en œuvre trois fréquences (jour, semaine et mois), ceci nous donne diverses utilisations de la part des enseignants bien entendu.

Nous remarquons que malgré la différence de fréquence et d'usage du ludique chez les enseignants du primaire et du moyen ; les enseignants ne s'en passent pas ou bien ne font pas toute une année scolaire sans jamais recourir aux jeux, ceci aide à alléger les cours et à assimiler certains cours.

### 1.2.2.5. A.L. utilisées, lesquelles ?

Interrogés sur les A.L. utilisées en classes de FLE par les enseignants du cycle obligatoire (*question B4*) : 76 (71.03 %) enseignants du moyen et 81 (72.32 %) enseignants du primaire ont retenu « *les jeux de langue* » (voir Tab. n° 89). On observe un résultat

**Tableau 88:** Récapitulation des réponses à la question B4

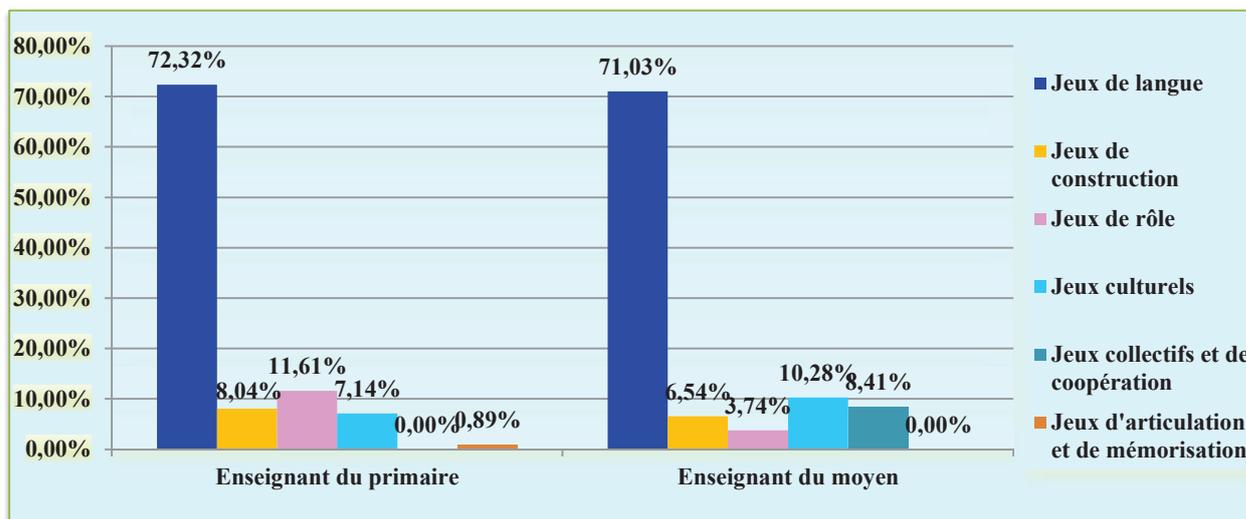
<i>B4.Si vous utilisez des activités ludiques, citez en quelques-unes</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Jeux de langue</i>	81	72,32	1	76	71,03	1
<i>Jeux de construction</i>	9	8,04	3	7	6,54	4
<i>Jeux de rôle</i>	13	11,61	2	4	3,74	5
<i>Jeux culturels</i>	8	7,14	4	11	10	2
<i>Jeux collectifs et de coopération</i>	/	/	6	9	8	3
<i>Jeux d'articulation et de mémorisation</i>	1	0,89	5	/	/	6
<b>Total général</b>	102	100	/	107	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

identique avec une différence insignifiante entre les taux relevés dans l'ordre décroissant : 7 (6.54 %) enseignants du moyen et 9 (8.04 %) enseignants du primaire utilisent également les jeux de construction. En revanche, les jeux de type culturel 11 (10 %) et collectif / de coopération 9 (8%) sont les types de jeux préférés et mentionnés par les enseignants du moyen. Par contre les enseignants du primaire qui rejettent les jeux collectifs et de coopération de leurs pratiques enseignantes et favorisent le jeu de type culturel 8 (7.14 %).L'accent est mis également sur les jeux de rôle 13 (11.61 %) pour le personnel du

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

primaire, ce qui n'était pas le cas avec le personnel du moyen 4 (3.74 %) qui ne recommandent pas trop ce genre d'activité en classe. Les jeux d'articulation et de mémorisation demeurent le type de jeux qui n'est pas sollicité dans leurs pratiques de classe parmi la panoplie que nous venons de citer, 1(0.89 %) uniquement du public interrogé du primaire s'y réfère.



**Figure 66:** Types d'A.L. utilisées en classe.

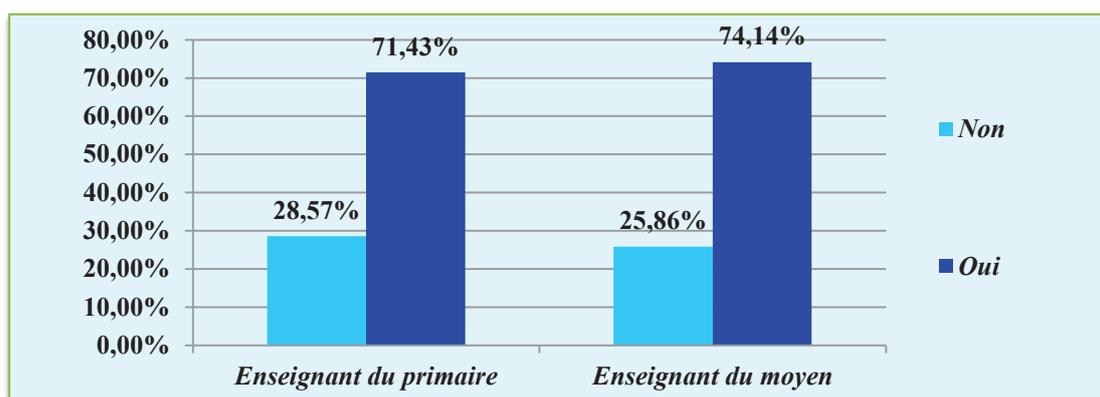
### 1.2.2.6. A.L. hors manuel : sont-elles utilisées ?

En ce qui concerne la question (B5) : « Utilisez-vous d'autres A.L. en dehors du manuel scolaire ? » nous comptons plus que la moitié du personnel enseignant du primaire 45 (71.43 %) et du moyen 43 (74.74 %) qui utilisent des A.L. hors du livre scolaire pour leur absence dans les manuels spécialisés, les programmes préétablis et de progression capables d'aider les enseignants à être performants (Voir Tab. n° 90, figure 67).

**Tableau 89:** Récapitulation des réponses à la question B5

B5. Utilisez-vous d'autres A.L. en dehors du manuel scolaire	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Non</i>	18	28,57	2	15	25,86	2
<i>Oui</i>	45	71,43	1	43	74,14	1
<b>Total général</b>	63	100	/	58	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 67** : Taux d'utilisation des A.L. hors manuel.

### 1.2.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen

Pour le deuxième axe, il est question d'une seule catégorie, il s'agit des jeux utilisés en classe figurant dans le manuel, et des jeux hors manuel qui sont confectionnés par l'enseignant (voir tab. n° 91):

**Tableau 90**: Items et catégories de l'axe « Utilisation des A.L. »

Axes	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Utilisation des A.L. (02 items - 01 catégorie)	Jeux pratiqués en classe (du / hors manuel)	8	Autres jeux hors livre de français : Lesquels ?
		10	Jeux pratiqués en classe. Lesquels ?

#### 1.2.3.1. Autres jeux hors livre de français : lesquels ?

L'objectif de cette question 8 était de savoir si d'autres jeux hors du livre scolaire étaient utilisés dans les pratiques enseignantes. Ce tableau permet de noter, entre autres, que les réponses révèlent une large opinion positive de la part des classes avancées de 2<sup>e</sup> AM et 4<sup>e</sup> AM qui ont répondu respectivement par « *Oui* » à 57,47 % et 55,68 %. Toutefois, pour les classes de 5<sup>e</sup>AP et de 1<sup>e</sup> AM, le « *Non* » l'a largement emporté respectivement avec un taux de 65,22 % et 71,76 %.

**Tableau 91**: Récapitulation des réponses à la question n° 7

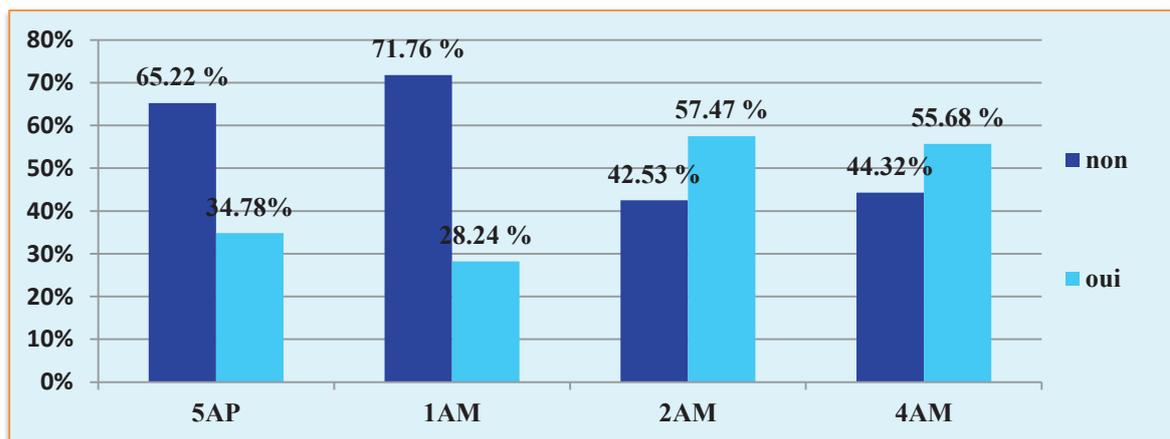
8. Ton professeur de français utilise-t-il des jeux autres que ceux du livre ?	Classes												
	5AP			1AM			2AM			4AM			Max (%)
	Effs	Taux en %	Or.	Effs	Taux en %	Or.	Effs	Taux en %	Or.	Effs	Taux en %	Or.	
<i>Non</i>	60	65,22	1	61	71,76	1	37	42,53	2	39	44,32	2	71,76
<i>Oui</i>	32	34,78	2	24	28,24	2	50	57,47	1	49	55,68	1	57,47
<b>Total général</b>	92	100	/	85	100	/	87	100	/	88	100	/	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Ceci nous amène à penser globalement que certains enseignants se contentent de l'exploitation des jeux existant dans les programmes. En effet, ils envisagent les supports d'apprentissage uniquement sous la forme de manuels scolaires, préservant ainsi un certain niveau d'exigence institutionnel ou font partie des partisans de la facilité et du moindre effort. Même si s'ils sont conscients de la nécessité de tels supports pratiques, ils disposent souvent de moyens inadéquats, et ils ne reçoivent aucune formation professionnalisante leur permettant de les intégrer dans leur usage pédagogique. En outre, ils n'ont pas confiance dans leurs compétences à les mettre en pratique dans leur classe, car ils n'ont jamais observé concrètement un apprentissage par le jeu.

En revanche d'autres enseignants explorent des activités ludiques autres que celles figurant dans le livre scolaire. Nous pensons que ces derniers tentent de varier les pratiques ludiques en vue d'offrir aux apprenants plus de possibilités, de créativité en leur permettant de développer leurs compétences cognitives, émotionnelles, sociales, et d'assurer ainsi leur motivation, et leur autonomie ce qui facilite forcément l'apprentissage.



**Figure 68:** Jeux hors manuel scolaire.

De notre analyse, on peut tirer les conclusions suivantes :

Pour les deux paliers d'apprentissage : (troisième du primaire (5<sup>e</sup>AP) et premier du moyen (1<sup>e</sup> AM)), les enseignants qui y exercent se contentent d'appliquer uniquement le programme officiel à la lettre, dans leurs pratiques enseignantes. Toutefois, ils préfèrent changer de méthode, de stratégies et mobiliser d'autres ressources pour les autres paliers avancés d'apprentissage (2<sup>e</sup> AM et 4<sup>e</sup> AM).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

### 1.2.3.2. Jeux pratiqués en classe. Lesquels ?

Cette question n° 10 a pour but d'énumérer les jeux pratiqués par les élèves en classe de langue. D'après le tableau ci-dessous, un bon nombre des répondants déclare jouer selon diverses modalités (jeux de mots, exercices à trous...), et que les jeux de langue dominent le choix de l'ensemble des apprenants des deux cycles. En outre, les items recueillis révèlent des opinions assez disparates :

De prime abord, les exercices à trous font partie des exercices dominants avec un taux de 31 % (soit 77) très élevé au primaire (5<sup>e</sup> AP) et un peu inférieur (28%, 29%, et 30%) chez les autres niveaux des classes du moyen (4<sup>e</sup> AM, 2<sup>e</sup> AM, et 1<sup>e</sup> AM).

Se positionnent en second les exercices des mots fléchés, surtout au cycle moyen avec le groupe classe de 1<sup>e</sup> AM (26 %, soit 50) et un peu moins avec les apprenants du primaire 5<sup>e</sup> AP : 21 %, soit 53. Par contre, 26 élèves, soit 14%, du groupe classe de 4<sup>e</sup> AM les classent en dernier (quatrième position).

Un bouleversement s'affiche, dans le troisième jeu évoqué par les apprenants aux deux cycles primaire et moyen, il s'agit des charades : 25 (13,16%) pour le groupe classe de 4<sup>e</sup> AM et 35 (14,17%) pour la 5<sup>e</sup>AP. Les mots croisés ont été sélectionnés par 49 apprenants de 1<sup>e</sup> AM, soit 25,13% un taux supérieur à la moyenne et 31 (12,55%) pour la 5<sup>e</sup>AP au primaire. Quant aux pratiques ludiques « devinettes », elles ont été le jeu préféré des apprenants de 4<sup>e</sup>AM : 50 (30%), mis en exergue certainement à cause de sa nature attirante un jeu d'esprit adéquat pour cette tranche d'âge.

**Tableau 92:** Récapitulation des réponses à la question n° 10

10. Quels sont les jeux que tu fais en classe ?	Classes												
	5AP			1AM			2AM			4AM			Max (%)
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Charades</i>	35	14,17	4	24	12,31	4	14	7,69	5	25	13,16	5	13,16
<i>Exercices à trous</i>	77	31,17	1	53	27,18	1	53	29,12	1	53	27,89	2	29,12
<i>Mots croisés</i>	31	12,55	5	49	25,13	3	34	18,68	4	29	15,26	3	25,13
<i>Mots fléchés</i>	53	21,46	2	50	25,64	2	42	23,08	2	26	13,68	4	25,64
<i>Devinettes</i>	51	20,65	3	19	9,74	5	39	21,43	3	57	30	1	30
<b>Total général</b>	247	99,99	/	195	100	/	182	100	/	190	99,99	/	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

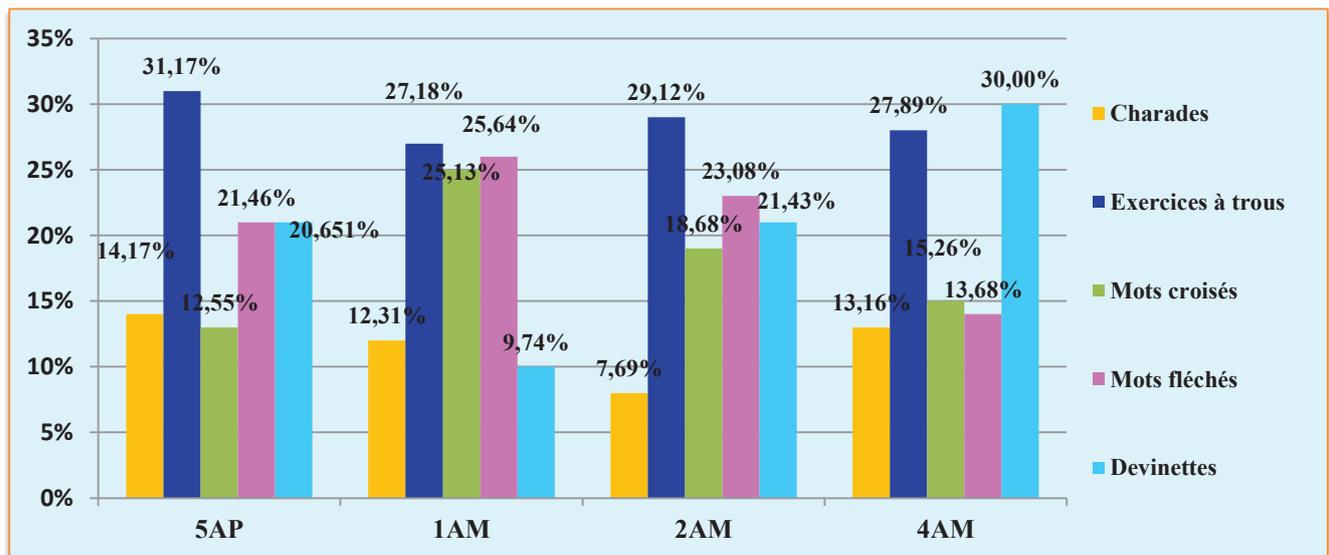
Ces pratiques ludiques déclarées montrent une conciliation avec les jeux répertoriés dans le manuel scolaire (cf. chapitre 3 : partie pratique). En effet, les exercices à trous

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

envahissent visiblement les activités de langue sans exception dans les deux cycles primaire et moyen, et occupent l'avant des classements avec aussi une prépondérance pour les mots fléchés au cycle moyen. Les charades dominent les deux paliers terminaux : la 5<sup>e</sup>AP et la 4<sup>e</sup>AM. Toutefois, la devinette demeure l'unique pratique ludique sollicitée avec force par les apprenants, mais qui n'affiche aucune correspondance entre les déclarations recueillies sur les questionnaires et les résultats obtenus par le biais de l'analyse des livres scolaires. Le tableau qui suit récapitule cette comparaison :

**Tableau 93** : Proportion de rapprochement entre les résultats du questionnaire et du M.S.

Comparaison		5 <sup>e</sup> AP	1 <sup>e</sup> AM	2 <sup>e</sup> AM	4 <sup>e</sup> AM
L. S.	Charades	1	/	/	2
Qu.	Charades	35	24	14	15
L. S.	EAT.	49	17	2	37
Qu.	EAT.	77	53	53	53
L. S.	MC.	/	1	1	2
Qu.	MC.	31	49	34	29
L. S.	MF.	/	3	/	5
Qu.	MF.	53	50	42	26
L. S.	Devinettes	4	/	/	/
Qu.	Devinettes	51	19	39	57



**Figure 69**: Jeux pratiqués en classe de FLE.

Etant donné que les charades sont des devinettes combinant jeux de mots et phonétique, il est logique qu'elles attirent plus le jeune public de la tranche d'âge de 5<sup>e</sup>AP. La particularité des exercices ou jeux à trous est qu'ils laissent le champ libre aux apprenants pour chercher et trouver les mots manquants et c'est ce qui les amène à prendre des initiatives et à se faire confiance, d'où leur sollicitation par l'ensemble des classes. Nous remarquons un nombre

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

sensiblement plus élevé d'apprenants de 4<sup>e</sup>AM qui sont attirés par les mots croisés, comparé aux élèves de 5<sup>e</sup>AP, ce qui peut expliquer que les plus âgés ont un vocabulaire plus fourni et peuvent aisément s'adonner à ce type de jeu. Les devinettes sont adoptées par les 4<sup>e</sup>AM plus que par les 5<sup>e</sup>AP car elles sont considérées comme moins infantiles que les charades et demandent un raisonnement plus aiguisé.

L'opposition que nous mettons en valeur pour cette question, permet de conclure que le choix des apprenants d'une classe déterminée concernant un jeu donné, n'est pas toujours adéquat ni pleinement adopté par un autre niveau ou groupe classe. En effet, si pour les uns il est prioritaire et prédominant, pour d'autres il est défavorisé et secondaire.

### 1.3. Thème traitant les pratiques pédagogiques en classe

#### 1.3.1. Chez les inspecteurs de FLE et formateurs des ENS

Le troisième axe s'intitule Pratiques pédagogiques et comprend trois catégories. Les items ciblent essentiellement la formation initiale et continue des tuteurs, leur position par rapport au jeu, et leurs recommandations à propos du jeu dans l'enseignement -apprentissage du FLE.

**Tableau 94:** Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Pratiques pédagogiques (05 items - 03 catégories)	Formation des tuteurs	C1	Contexte de la formation initiale et continue
		C1a.	Quel contenu a-t-il ?
		C1b	Quelle durée a-t-elle ?
	Posture du tuteur dans le jeu	C2	L'implication des tuteurs : quelle conception ?
	Recommandations des tuteurs à propos du ludique	C3	L'orientation vers les A.L. : est-elle possible ?

#### 1.3.1.1. Contexte de la formation initiale et continue

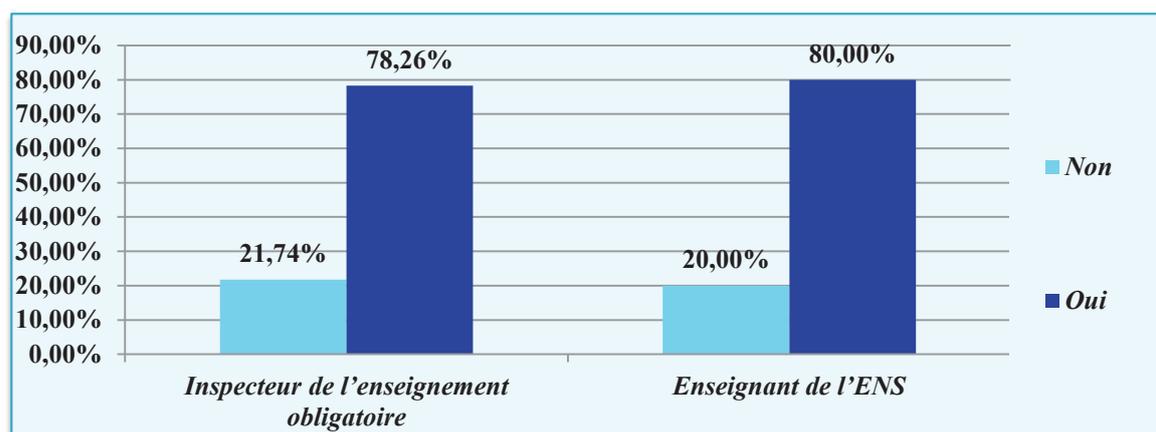
La question (C1) que nous allons analyser, devait nous révéler si les sujets répondants admettent l'existence d'une formation spécifique pour l'utilisation du ludique pour les enseignants praticiens. Les items révèlent.

**Tableau 95:** Récapitulation des réponses à la question n° C1

<i>C1. Existe-il une formation destinée aux enseignants concernant l'utilisation des A.L. en classe ?</i>	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Non</i>	5	21,74	2	5	20	2
<i>Oui</i>	18	78,26	1	20	80	1
<b>Total général</b>	23	100	/	25	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats



**Figure 70:** Formation des enseignants au ludique.

qu'une majorité écrasante d'inspecteurs du cycle obligatoire et de formateurs des ENS (78.26 % - 80%) affirme preuve à l'appui, que les enseignants ont bénéficié d'une formation concernant l'utilisation des A.L. (*rencontres pédagogiques, séminaires de formation (courts, moyens et longues durées, et des demi-journées pédagogiques*). En revanche, une minorité affirme le contraire et répondent « non » (21.74 % et 20%). Ces formations se sont avérées insuffisantes, peu pertinentes et peu performantes. (Voir Tab. n° 98 et figure n°72)

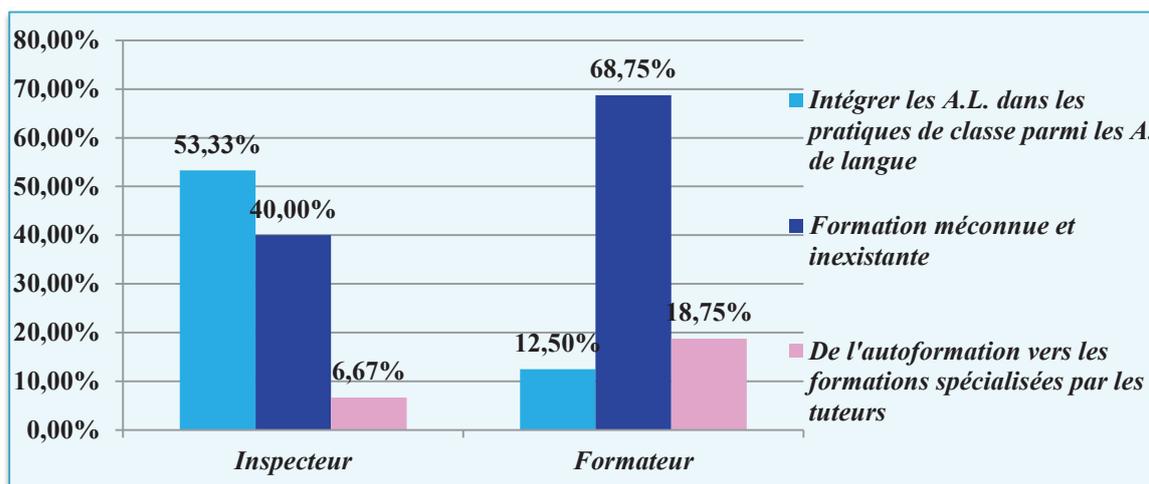
### 1.3.1.2. Quel contenu a-t-il ?

Interrogés sur le contenu de la formation pour enseignants concernant le ludique (*Question n°C1a.*), Les items des tuteurs ont été partagées dans trois directions et présentées dans l'ordre décroissant : (voir Tab. n° 97 et figure n°71).

**Tableau 96:** Récapitulation des réponses à la question n° C1a

<i>C1a. Si oui en quoi consiste-t-elle ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Intégrer les A.L. dans les pratiques de classe parmi les A. de langue</i>	8	53,33	1	2	12,50	3
<i>Formation méconnue et inexistante</i>	6	40	2	11	68,75	1
<i>De l'autoformation vers les formations spécialisées par les tuteurs</i>	1	6,67	3	3	18,75	2
<b>Total général</b>	15	100	/	16	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 71:** Contenu de la formation initiale et continue pour enseignants.

Du côté inspecteur de l'enseignement obligatoire :

Sur les 54 sondés, 8 (53.33 %) déclarent qu'ils intègrent le ludique dans les pratiques de classe parmi les autres activités. Vient ensuite ceux 6 (40 %) qui ignorent l'existence de cette formation, et en dernière position un seul inspecteur (6.67 %) qui la reconnaît et confirme son existence par les formations professionnalisantes des tuteurs spécialisés, il met également en avant l'expérience de chaque praticien car elle permet d'expérimenter de nouveaux outils ou de modifier leurs méthodes de travail, ce qui constitue une certaine autonomie professionnelle ainsi qu'une autoformation efficace.

Par ailleurs, 11 (68.75 %) formateurs des ENS affirment en premier lieu l'absence des formations spécifiques à l'intention des enseignants du cycle obligatoire et certifient ne pas être informés des contenus de la formation, ils n'en avaient jamais entendu parler auparavant ni de son application sur le terrain, même au niveau de l'ENSET. C'est ce qui ressort des réponses que nous avons pu avoir.

**Q. n° 6 - E. de l'ENS :** « *Je ne sais pas, à mon niveau non* » ;

**Q. n° 33 - E. de l'ENS :** « *Au niveau de l'ENSET d'Oran non* ».

« De l'autoformation pour l'approche ludique, vers les formations spécialisées par les professionnels » c'est ce qui apparaît dans les propos de 3 (18.75 %) enseignants de l'ENS comme l'item le plus important. Vient en seconde position de leurs préoccupations. Ce choix révèle que l'autoformation est la première opération à laquelle l'enseignant de l'ENS a recours, et permet par la suite de concevoir une formation spécifique qui peut avoir lieu à l'étranger ou dans d'autres institutions similaires :

**Q. n° 15 - E. de l'ENS :** « *Formation à l'IUFM* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Q. n° 45 - E. de l'ENS :** « *Non, pas vraiment mais, le prof peut bien faire des recherches et trouver des activités attrayantes pour motiver ses élèves à assimiler et à aimer la langue française* » ;

En dernier, 2 (12.50 %) des interrogés de l'ENS déclarent qu'au niveau des ENS, les programmes pédagogique et didactique l'ont intégrée dans les pratiques enseignantes, les méthodes d'enseignement utilisées, mais sans véritablement mettre l'accent sur la place qui lui est accordée depuis les dernières réformes du système éducatif.

**Q. n° 18 - E. de l'ENS :** « *C'est récent. Elle consiste à proposer aux enseignants des pistes leur permettant d'intégrer cette dimension dans les apprentissages surtout linguistiques (...)* » ;

**Q. n° 27 - E. de l'ENS :** « *Oui, elles consistent à former les enseignants sur la pratique correcte de cette activité pédagogique ludique qui demande souvent une organisation de groupes homogènes et hétérogènes, qui sont le lieu de très nombreuses interactions entre les élèves.*».

Vu sa longue expérience dans l'enseignement, et l'impact du ludique dans l'enseignement apprentissage du FLE, l'inspecteur du FLE recommande l'approche ludique avec les autres pratiques enseignantes avant même de concevoir une formation spécifique pour former un futur enseignant professionnel. En revanche, l'enseignant des ENS, avec beaucoup de réserves, ignore l'existence de la formation s'engage d'abord à s'auto former pour ensuite s'autonomiser et parvenir à organiser des formations de professionnalisation.

### 1.3.1.3. Quelle est sa durée?

La question C1b est la suite de la question C1a. A travers elle nous avons voulu connaître la durée de la formation conçue pour les enseignants des cycles primaire et moyen. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous, les items obtenus :

**Tableau 97:** Récapitulation des réponses à la question n° B1b.

<i>C1b. Et quelle en est la durée ?</i>	<i>Statut du tuteur formateur</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Durée très limitée au cours de l'année</i>	3	50	1	4	100	1
<i>D'une manière alternative</i>	2	33,33	2	/	/	/
<i>Durée de la formation continue</i>	1	16,67	3	/	/	/
<b>Total général</b>	6	100	/	4	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

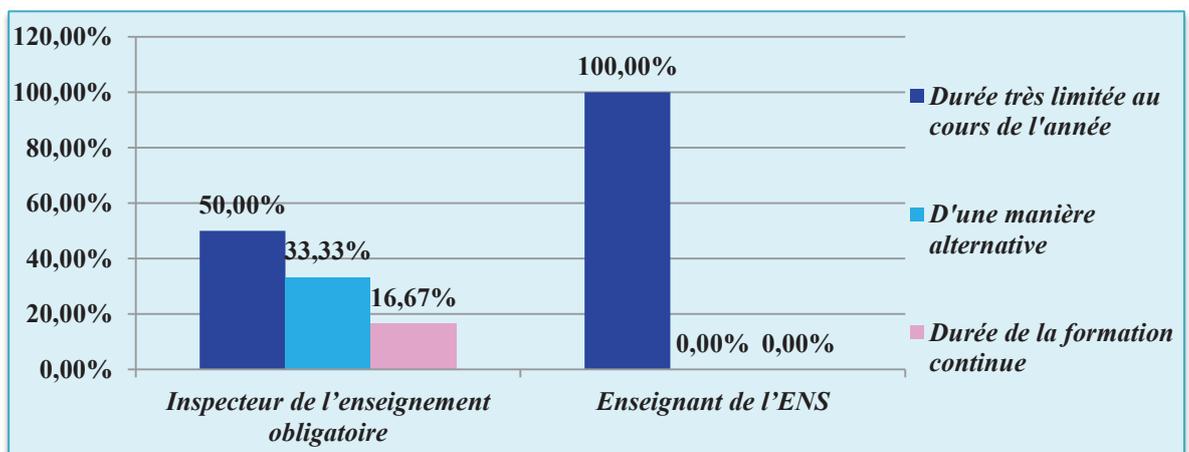
Ce qui est immédiatement frappant, c'est que l'item « durée très limitée au cours de l'année » domine le choix de tous les formateurs de l'ENS sans exception. En outre, il a été mis en avant et choisi par rapport à deux autres. Ce qui démontre que ces formateurs n'envisagent pas les autres items dans leurs programmes de formation.

Du côté inspecteurs de l'enseignement des deux paliers, la classification descendante effectuée sur les réponses selon leur fréquence d'apparition, distingue d'abord : Plus de la moitié 3 (50%) des enquêtés déclare « durée très limitée au cours d'année », Viennent par la suite, en deuxième position 2 (33.33 %) aux qui affirment l'existence des dispositifs d'alternance (Le Boterf, 2002), mais qui ne sont pas très répandus dans la pratique professionnelle :

- Q. n° 8 - I. du FLE : « *De temps en temps* » ;
- Q. n° 23 - I. du FLE : « *Périodiquement* ».
- Q. n° 41 - I. du FLE : « *Une fois par semaine : lors d'un stage ou séminaire, recherche.* ».

En dernière position, l'item « durée de la formation continue » a été le choix d'un seul inspecteur (16.67 %).

Q. n° 1 - I. du FLE - : « *Tout au long de la formation continue* ».



**Figure 72:** Durée de la formation des enseignants selon les tuteurs enquêtés.

L'analyse des items recueillis incite à annoncer que les formateurs de l'ENS manquent de connaissances et de savoirs pratiques pour soutenir ce type de formation comme stratégie pédagogique. Alors que les inspecteurs de l'enseignement du FLE, conscients de leur impact accru dans la formation des enseignants (futurs et anciens) recommandent l'alternance comme mode d'organisation de la formation professionnelle.

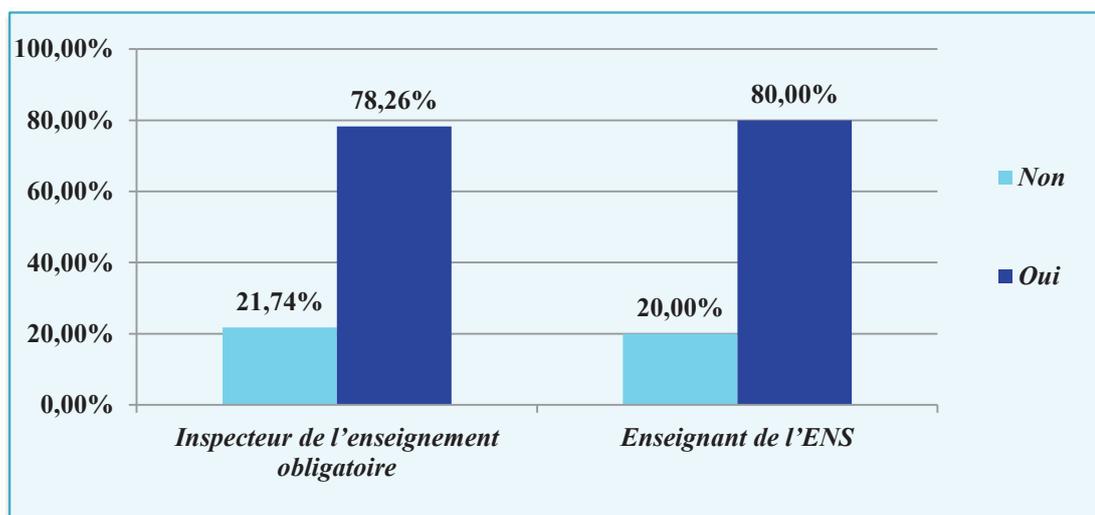
### 1.3.1.4. L'implication des tuteurs : quelle conception ?

A partir de cette question C2, nous avons tenté de cerner la perspective des tuteurs formateurs sur la pratique pédagogique des activités ludiques en classe de langue chez les enseignants du FLE qui y recourent. Les réponses récapitulées dans le tableau ci-dessous, montrent l'attachement des formateurs des ENS aux A.L. En effet, une grande majorité dépassant la moitié 20 (80%) incite à concevoir ce genre d'activité. Et le même constat a été relevé également pour les inspecteurs de langue qui 18 (78.26 %) qui s'inscrivent dans la même logique de perception.

**Tableau 98:** Récapitulation des réponses à la question n° C2

<i>C2. Demanderiez-vous aux enseignants de concevoir des A.L. ?</i>	<i>Statut</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Non</i>	5	21,74	2	5	20	2
<i>Oui</i>	18	78,26	1	20	80	1
<b>Total général</b>	23	100	/	25	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 73:** Concevoir les A.L. par les enseignants.

### 1.3.1.5. L'orientation vers les A.L. : est-elle possible ?

Notre question C3 a pour objet de connaître l'attitude des tuteurs formateurs par rapport à l'intégration du ludique au sein des classes de langue. Ces formateurs sont-ils

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

incontestablement convaincus des atouts du ludique et de son intérêt didactique et pédagogique pour le prescrire parmi les autres pratiques enseignantes ?

De prime abord, nous pourrions penser que cette question se répète par rapport à la précédente, ou bien qu'une certaine reprise du contenu résulte du verbe « orienter » par rapport à « concevoir » et engendre un problème d'interprétation. En effet, pour la première, l'objectif était de saisir si les formateurs font appel à ce genre d'activité et demandent aux enseignants de les concevoir. Quant à la deuxième, la caractéristique principale est d'appréhender qu'un certain changement dans les programmes scolaires ou bien à un changement à peine perceptible dans certaines pratiques pédagogiques s'impose par le sens du verbe « orienter ». Autrement dit, les formateurs recommandent aux enseignants exerçants d'outiller le ludique de façon adéquate, pour pouvoir percer dans le métier d'enseignement.

Cette orientation vers le ludique, est le résultat direct des situations de pratiques, d'essais, d'expérience, d'échange avec les groupes de professionnels permettant d'appliquer ces activités ludiques après avoir été persuadé de leur nécessité accrue dans l'enseignement apprentissage du FLE.

La lecture du tableau ci-dessous révèle qu'une grande majorité, à savoir 16 (80%) inspecteurs interrogés, a répondu « oui ». Cependant 4 (20%) seulement ont choisi « non » et cela s'est retrouvé sur 20 questionnaires. D'autre part, toujours dans la même teneur, 16 (69.57 %) enseignants de l'ENS ont exprimé leur aval pour l'orientation vers le ludique. En revanche, 7 (30.43 %) s'opposent à ce genre de pratique pédagogique.

**Tableau 99:** Récapitulation des réponses à la question n° C3.

<i>C3. Vous arrive-t-il d'orienter les enseignants par rapport aux A.L. ?</i>	<i>Statut</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Non</i>	4	20	2	7	30,43	2
<i>Oui</i>	16	80	1	16	69,57	1
<b>Total général</b>	20	100	/	23	100	/

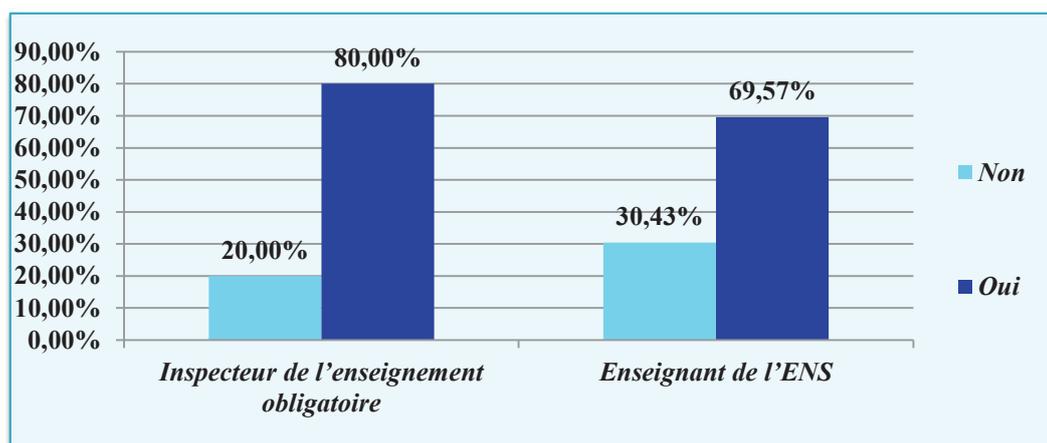
**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Ceci nous amène à apporter la précision suivante :

Ce n'est pas par un simple hasard que les résultats se ressemblent entre les questions C2 et C3 : Les formateurs des Ecoles Normales disposent beaucoup plus des savoirs théoriques et vont travailler sur « ce que nous devons faire », et proposent toujours des réponses avec

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

réserve aux difficultés des apprenants ou sur les problèmes d'enseignement. Cependant, la nature de l'identité professionnelle des inspecteurs de l'enseignement obligatoire les encourage à chercher les bonnes pratiques dans le processus d'enseignement/ apprentissage et va permettre de passer de la posture de formateur disciplinaire (de la théorie) vers la posture de formateur de terrain (pratique professionnelle) et de pouvoir appliquer (« comment pouvons- nous le faire ? »)



**Figure 74:** Orientation vers le ludique par les praticiens.

### 1.3.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire

Le troisième axe s'intitule « Pratiques pédagogiques », et comprend trois ou quatre catégories :

L'intervention de l'enseignant durant le déroulement des A.L., sa posture en tant que praticien ; la disposition des A.L. en classe ; et la réaction des enseignants à une éventuelle nouvelle méthode d'enseignement par le ludique mise en œuvre par le nouveau dispositif.

**Tableau 100 :** Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques ».

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
<b>Pratiques pédagogiques</b> (07 items - 04 catégories)	<b>Intervention de l'enseignant</b>	C1	Pratiques enseignantes : interviennent- ils ?
		C2.a	Intervention enseignante : quand ?
		C2.b	Intervention enseignante : comment ?
		C2.c	Intervention enseignante : pourquoi ?
	<b>Posture de l'enseignant praticien</b>	C3	L'enseignant : rôle principal
	<b>Disposition des A.L en classe</b>	C4	L'organisation des A.L.
	<b>Réaction vis- à-vis de l'enseignement par le ludique</b>	C5	Enseignement par le ludique, est-ce un problème ?

### 1.3.2.1. Pratiques enseignantes : interviennent-ils ?

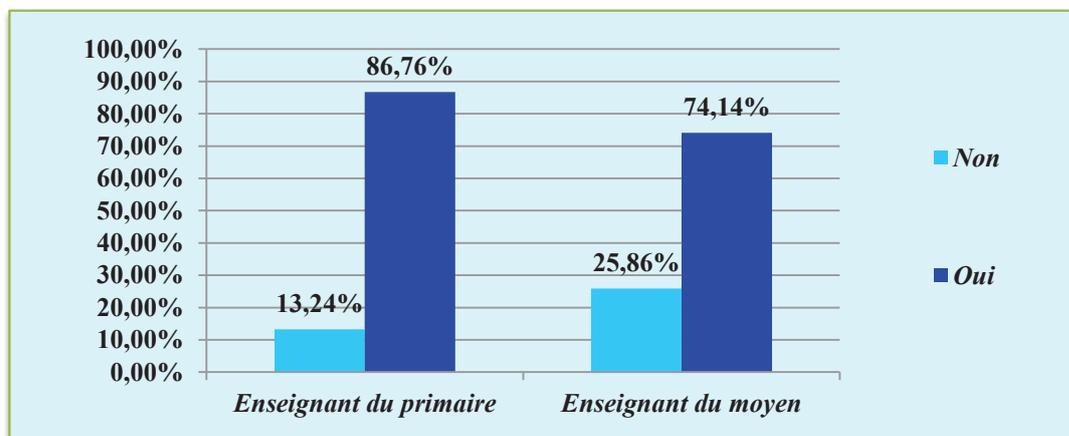
La caractéristique relevée dans l’item (C1) traduit deux aspects, « positif et négatif ». Toutefois, le premier aspect est prédominant, nous les reprenons dans le tableau ci-dessous. Le but de cette question est de déceler la position de l’enseignant à l’égard du ludique durant son déroulement pendant la séance didactique. Quel rôle joue-t-il avec ses apprenants ?

**Tableau 101:** Récapitulation des réponses à la question n° C1.

<i>C1. Intervenez-vous pendant ces activités ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Taux en %</b>	<b>Ordre</b>
<i>Non</i>	9	13,24	2	15	25,86	2
<i>Oui</i>	59	86,76	1	43	74,14	1
<b>Total général</b>	68	100	/	58	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

L’histogramme de cette figure n°75 montre que l’intervention de l’enseignant pendant l’utilisation du ludique semble dominante au primaire : 59 (86.76 %), et un peu moindre au moyen avec un taux de 43 (74.14 %). Cette dominance au cycle primaire s’explique certainement par plusieurs paramètres tels que : l’âge, l’intérêt et les besoins socioaffectifs des jeunes apprenants, nécessitent l’implication de l’enseignant durant ce genre d’activité.



**Figure 75:** Pratiques des enseignants praticiens en classe de langue.

### 1.3.2.2. Intervention de l’enseignant : quand ?

Sondés sur le moment d’intervention de l’enseignant par rapport aux A.L. (Question C2a.). Le tableau n°105 récapitule l’ensemble des items recueillis dans les questionnaires administrés. Ce qui est frappant au début est que l’effectif du public interrogé du moyen 33 (66%) qui s’implique davantage dans le jeu- en cas de difficulté ou d’incompréhension de la

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

consigne ressentie par l'apprenant, est plus élevé que celui du personnel du primaire 28 (45.92 %). Plus du tiers 20 (32.79 %) des enquêtés du primaire, déclare qu'il s'implique en plein pied dans le jeu au début de l'activité. Un pourcentage moindre 5 (10%) du personnel du moyen confirme la même chose. Vient ensuite, « au milieu de l'activité », en troisième rang et qui a été déclaré par 10 (16.39 %) des enseignants du primaire et avec une légère différence par les enseignants du moyen 7 (14%). Le dernier résultat de ces items, est l'implication des enseignants du moyen : 5 (10%) et ceux du primaire : 3 (4.92 %) à la fin de l'activité afin d'évaluer les apprentissages acquis et corriger ce qui déjà appris.

**Tableau 102:** Récapitulation des réponses à la question C2a.

C2a. Si oui dites quand ?	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	N. de réc.	Taux en %	Ordre	N. de réc.	Taux en %	Ordre
<i>En cas de difficulté ou incompréhension de la consigne</i>	28	45,90	1	33	66	1
<i>Au début de l'activité</i>	20	32,79	2	5	10	3
<i>Au milieu de l'activité</i>	10	16,39	3	7	14	2
<i>A la fin de l'activité</i>	3	4,92	4	5	10	3
<b>Total général</b>	61	100	/	50	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

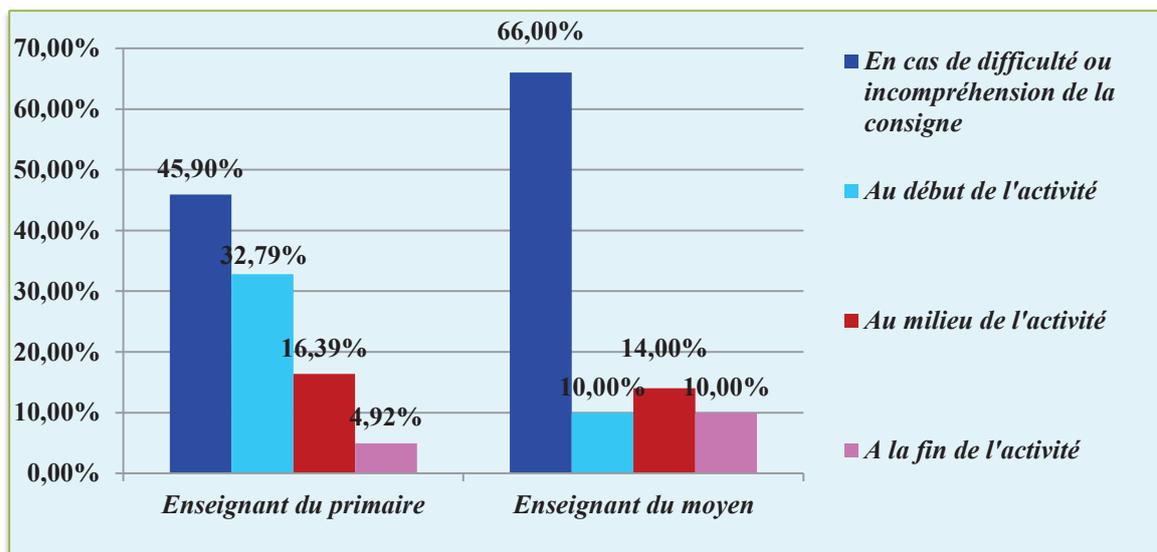
Pour les quatre moments d'implication cités ci-dessus, nous ne retiendrons que les plus frappants, à savoir : les enseignants du primaire accordent beaucoup plus d'importance au « *début et au milieu* » de l'activité. En revanche, « le *milieu* » est le moment privilégié chez les enseignants du moyen par rapport aux autres moments considérés secondaires et occupe la deuxième position et avec le même pourcentage (10%).

Ceci peut s'expliquer ainsi :

Du moment que l'enseignant du primaire déploie beaucoup d'énergie au début de l'A.L. afin d'assurer l'étayage à ses apprenants et de les guider ; et au milieu, pour poursuivre son étayage et le renforcer dans le but de réussir son rôle d'enseignant et l'activité elle-même. Son intervention lors des difficultés de compréhension demeure faible par rapport à l'enseignant du moyen qui focalisant son intervention uniquement au milieu de la séquence d'apprentissage. Il s'ensuit s'implique davantage dans le jeu- en cas d'incompréhension de la consigne ressentie par l'apprenant. Il nous faut sans doute rappeler que dans les pratiques réelles de classe, l'enseignant du primaire déploie beaucoup d'énergie au début et au milieu de l'activité vu l'âge et les besoins d'ordre socio pédagogique du jeune public auquel il est

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

confronté. Toutefois, l'enseignant du moyen est largement à l'aise dans ses tâches pédagogiques, quel que soit le niveau de l'erreur ou de l'incompréhension, remarqué chez ses apprenants - âge avancé et besoins limités- lors de la pratique de ce genre d'activité. En effet, il fournit moins d'effort au début de l'activité et vers la fin, car il essaye de contrôler leur acquis en remédiant aux erreurs et maladresses commises afin de réaliser son évaluation formative.



**Figure 76:** Intervention des enseignants. Quand ?

### 1.3.2.3. Intervention enseignante : comment ?

L'objectif de cette *question C2b.* est d'identifier la manière dont l'enseignant de FLE devrait se comporter et se positionner pour intervenir pendant ces A.L. en classe de langue. C'est ce que D. Bucheton, (2009) appelle posture enseignante: autrement dit, toutes ses compétences pédagogiques et gestes professionnels utilisés dans une situation d'enseignement - apprentissage (voir Tab. n° 104) :

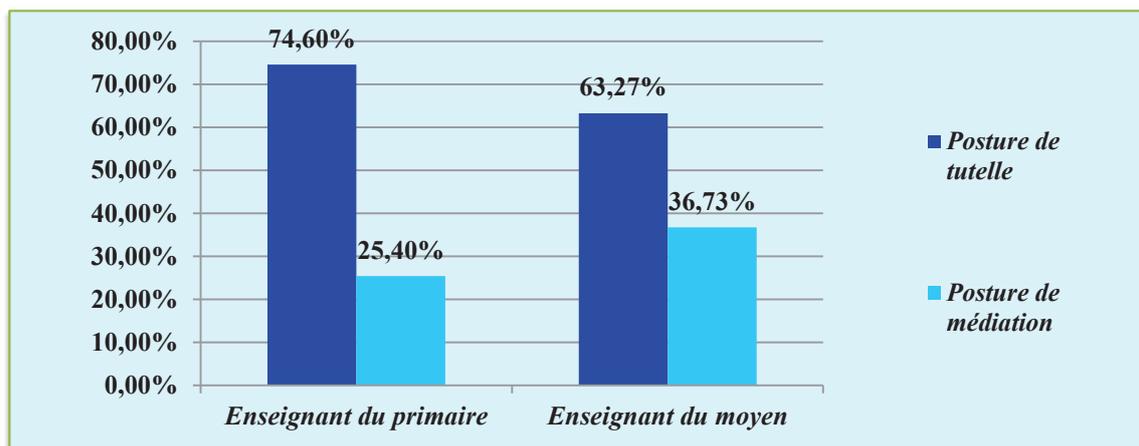
**Tableau 103:** Récapitulation des réponses à la question n° C2B.

C2b. Comment ?	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	N. de réc.	Taux en %	Ordre	N. de réc.	Taux en %	Ordre
<i>Posture de tutelle</i>	47	74,60	1	31	63,27	1
<i>Posture de médiation</i>	16	25,40	2	18	36,73	2
<b>Total général</b>	63	100	/	49	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Les résultats détaillés dans la figure ci-dessous révèlent l'existence de deux types de postures : une posture de tutelle (Bruner, 1983), utilisée en premier par 45 des enseignants du primaire, soit 74.60 %, et 31 du cycle moyen, soit 63.27 %. En revanche, la posture de médiation (Bruner, 1983) occupe la deuxième position et se présente en tant que posture adoptée en avant par 18 sujets des répondants du moyen, soit 36.73 % et 16 du primaire, soit 25.40 %.



**Figure 77:** Postures enseignantes

Cette conception de posture de tutelle n'est pas étrangère aux objectifs de l'Education et de l'enseignement au primaire, en effet, tous les textes et directives ministériels actuels de l'Education insistent sur l'accompagnement de l'apprenant par son enseignant et de le placer au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'être présent à côté de son tuteur lors de la réalisation de sa tâche, dans la construction de ses apprentissages et la résolution des situations- problèmes, auxquels il est confronté. Toutefois, la posture de médiation demeure le comportement le plus approprié aux objectifs et aux finalités de l'enseignement du moyen, vu l'âge, la psychologie du collégien et ses besoins.

### 1.3.2.4. Intervention des enseignants : pourquoi ?

L'objectif de cette question (C2c.) est de connaître les raisons pour lesquelles l'enseignant praticien intervient pendant le déroulement des A.L. (cf.Tab. n°107). D'après les résultats obtenus, il y a trois raisons fondamentales qui justifient cette intervention.

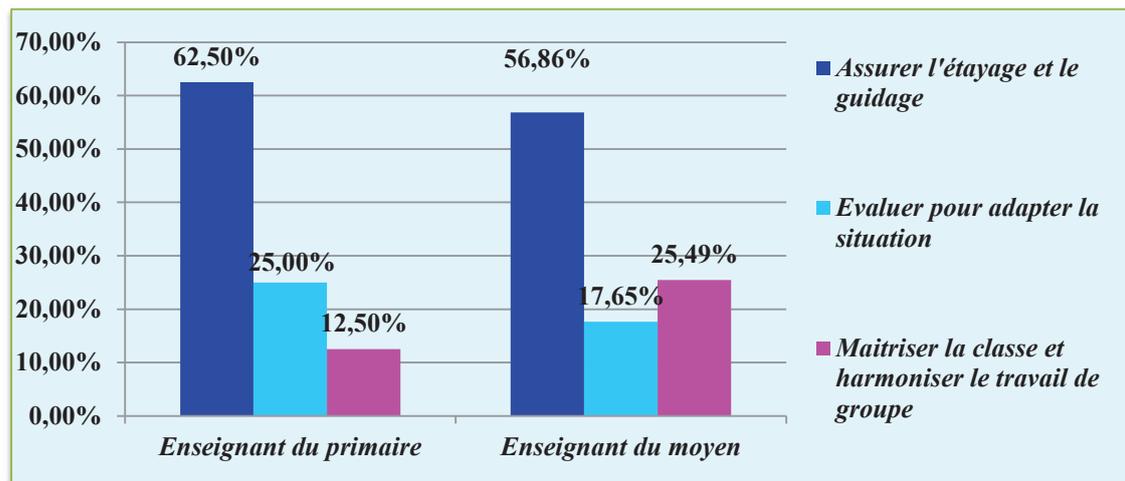
## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 104:** Récapitulation des réponses à la question C2c.

<i>C2c. Pourquoi ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Assurer l'étayage et le guidage</i>	40	62,50	1	29	56,86	1
<i>Evaluer pour réguler et adapter la situation</i>	16	25	2	9	17,65	3
<i>Maitriser la classe et harmoniser le travail de groupe</i>	8	12,50	3	13	25,49	2
<b>Total général</b>	72	100	/	51	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La figure n° 78 indique que les caractéristiques relevées dans les réponses à cette question traduisent la posture de tutelle citée précédemment et que cette dernière est dominante, révélée essentiellement dans les trois items : « *assurer l'étayage et le guidage* », « *maitriser la classe et harmoniser le travail de groupe* » et « *évaluer pour adapter la situation* ».



**Figure 78:** Pourquoi l'enseignant intervient-il ?

De prime abord, assurer l'étayage et le guidage (Bruner, 1983) est utilisé en premier par 40 enseignants du primaire, soit 62.50 %, et 29 du cycle moyen, soit 56.86 %. En second lieu, « évaluer pour adapter la situation » est déclaré par 16 (soit 25%) enseignants exerçant dans des écoles primaires et 9 (soit 17.65 %) de ceux qui exercent dans des collèges une. Toutefois maitriser la classe et harmoniser le travail des groupes se présente comme posture de tutelle adoptée en dernier par 13 répondants du moyen, soit 25.49 %, et 8 du primaire soit 12.50 %.

Nous remarquons que les caractéristiques des items collectés à la question n° (C2b.) sont reprises avec celle de la question C2c. et qu'ils approuvent les résultats tirés des premières questions relatives aux implications des enseignants. De plus, une relation de

complémentarité se trouve entre les questions ouvertes déjà posées (C2a.- C2b.- C2c.), et le taux de réponses est toujours supérieur chez les enseignants du primaire.

La différence capitale qui réside dans les deux cycles d'enseignement est qu'au primaire, l'enseignant en assurant ses pratiques de tutorat, au début et au milieu du cours, valorise l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences visées, en essayant d'appliquer la nouvelle vision et pratique de l'évaluation sollicitée dans les nouveaux programmes qui consiste en une « *régulation interactive en effectuant parallèlement des prises d'informations fréquentes pour assurer des remédiations immédiates* ». (Référence général des programmes 2009, p. 86). Pour le cycle moyen, la pratique de l'évaluation arrive en dernier.

L'opposition que nous mettons en valeur permet de noter que le travail collectif ou en groupe pour les enseignants du moyen est assez utilisé en classe de langue. Ils n'hésitent pas à y recourent surtout dans les ateliers d'écriture et dans la réalisation des travaux de groupes comme la réalisation du projet pédagogique. Ce dernier n'est pas toujours adéquat et apprécié pour ceux du primaire. En effet, si pour les uns il est éducatif, lié à l'apprentissage coopératif et à la méthode d'enseignement (le projet pédagogique) permettant à la fin de chaque séquence, la socialisation des apprenants, en faisant naître chez eux le sentiment de confiance, le fait d'appartenir à un groupe bien déterminé, et le sentiment de responsabilité que chacun doit développer face à lui-même et face à la situation d'apprentissage dans laquelle il doit assumer son rôle de membre en respectant l'hétérogénéité de ses pairs et prenant en charge la réalisation des objectifs collectifs. Pour d'autres, il n'est qu'un travail de groupe, permettant la structuration des apprenants en petits groupes. En outre, généralement les travaux de groupes sont peu utilisés parce que les enseignants ne savent pas évaluer correctement un travail collectif.

### 1.3.2.5. L'enseignant : rôle principal

Interrogés sur le rôle principal de l'enseignant en classe de langue (*Question n°C3*), avant de mettre en place l'A.L., les enseignants des deux cycles mettent en avant la posture d'*organisateur* 48 (55.17 %) pour le primaire et 38 (49.35 %) pour le moyen. L'enseignant organisateur par sa forte position et ses actions, est l'animateur du jeu ou de l'A.L., il fixe les consignes et explicite les règles, définit les tâches à accomplir, sollicite les réactions dans le groupe classe ou dans les mini groupes qu'il forme le choix lui revient-il recentre

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

l'attention, et place l'apprenant dans une position de dépendance, relégué toujours en deuxième position, décentralisé, contrairement aux recommandations et attentes de la nouvelle approche (l'APC). Rappelons que l'APC redéfinit l'identité des apprenants en les positionnant dans une situation de priorité et de centralisation.

Pour plus de la moitié 29 (33.33 %) des répondants du primaire, « *médiateur* » reste le statut le plus valorisé et le moins sollicité par rapport aux enseignants du moyen 29 (33.33 %). (Voir Tab. n° 106). En effet, l'enseignant médiateur, comme son nom l'indique exige une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir sa profession car il est capable de s'adapter à toutes les situations de jeu auxquelles il fait, ou peut participer et prendre part du jeu. A condition que cette intervention ne tue pas le jeu, par une analyse critique et réfléchie de ses propres actions (D.A. Shon : 1986, Perrenoud : 2001). Par cette aptitude à « s'auto-analyser », il va réadapter ses actions et ses interactions avec ses apprenants. Cette posture supposée rendre l'enseignant « *autonome* » et « *arbitre* » par opposition à la figure de « *joueur* », accorde une place prépondérante à l'apprenant et lui donne un rôle actif dans l'évaluation de son processus et de ses stratégies d'apprentissage. Cette conception de l'enseignant comme « *arbitre* » affirme ce que l'APC stipule : la participation de tous les praticiens à la professionnalisation : celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre.

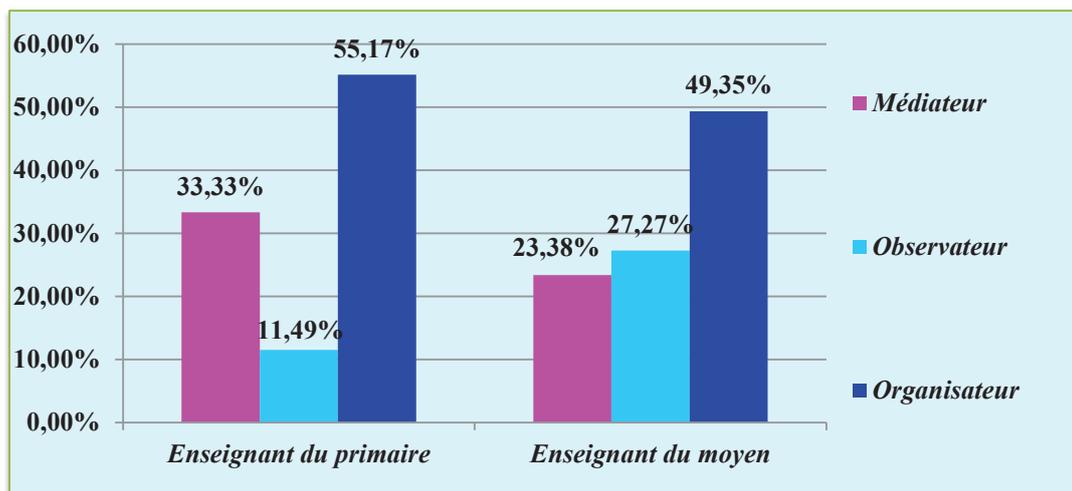
**Tableau 105:** Récapitulation des réponses à la question C3.

C3. <i>Quel est votre rôle principal ?</i>	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Médiateur</i>	29	33,33	2	18	23,38	3
<i>Observateur</i>	10	11,49	3	21	27,27	2
<i>Organisateur</i>	48	55,17	1	38	49,35	1
<b>Total général</b>	87	100	/	77	100	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

« *La posture d'observateur* » semble tout aussi importante que « *la posture de médiateur* » dans l'enseignement fondamental, et plus particulièrement chez répondants du cycle moyen 21 (27.27 %). Cette posture est axée sur le retrait de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques, il se rend extérieur au jeu, il anime plutôt que d'y participer, et favorise l'implication de ses apprenants actifs dans la résolution des situations problèmes ludiques.

Toutefois cette domination est marquée dans un palier et légère dans un autre 10 (11.49%) pour le primaire et pourrait être expliquée par les compétences transversales et disciplinaires à développer par les apprenants et les profils de sortie par cycle deviennent les décideurs des diverses postures d'étayage et de médiation mobilisées par les enseignants orienté moins vers l'acquisition des savoirs et plus vers l'amélioration des aptitudes de chacun à réagir à de nouvelles tâches et à s'adapter à de nouvelles situations.



**Figure 79:** Postures enseignantes lors de la pratique ludique.

### 1.3.2.6. L'organisation des A.L.

A partir de cette question C4, nous avons voulu connaître l'organisation des apprenants dans la classe de FLE pendant les A.L. plus particulièrement. Leur disposition *en mini groupes, de manière individuelle* ou *en classe entière*.

De prime abord, l'item « *en mini groupes* » domine le choix de la quasi-totalité des enseignants du moyen 48 (66.67 %), et plus de la moitié 44 (45.36 %) du primaire. Viennent en deuxième position 14 (19.44 %) répondants du moyen qui préfèrent le travail de « *la classe entière* » et 31 (31.96 %) de ceux du primaire. En dernière position, l'item « *de manière individuelle* » a été le choix de 10 (13.89 %) sujets interrogés du moyen et 22 (22.68 %) répondants du primaire (voir Tab. n° 107).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

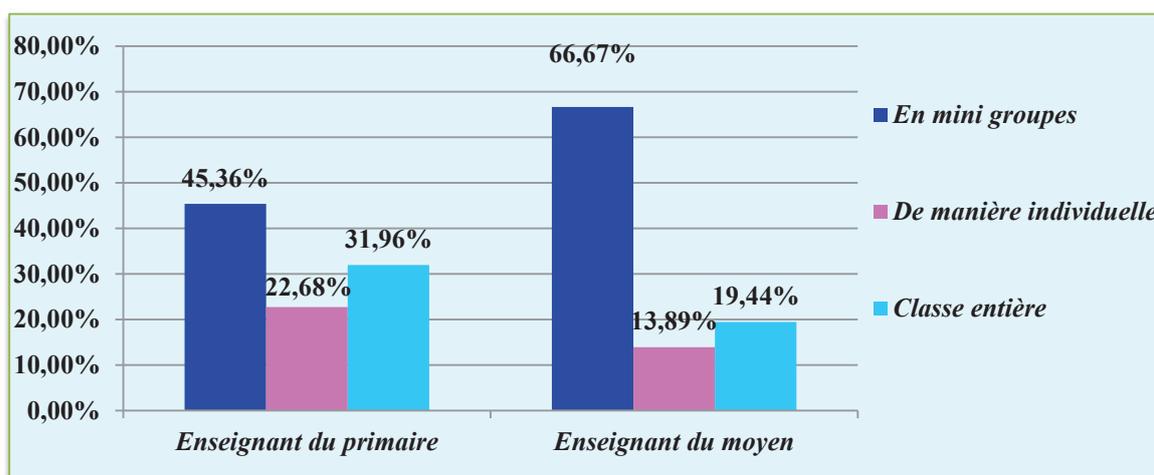
**Tableau 106:** Récapitulation des réponses à la question C4

C4. Comment organisez-vous ces activités ludiques ?	Cycle d'enseignement					
	Enseignant du primaire			Enseignant du moyen		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>En mini groupes</i>	44	45,36	1	48	66,67	1
<i>De manière individuelle</i>	22	22,68	3	10	13,89	3
<i>Classe entière</i>	31	31,96	2	14	19,44	2
<b>Total général</b>	97	100	/	52	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Ce classement montre l'attachement des enseignants du cycle fondamental au travail en mini groupes. En effet, face aux nouvelles « missions » de l'enseignant et à la complexification de son métier, l'enseignant interrogé a montré le changement perceptible qu'il a apporté dans ses pratiques pédagogiques et didactiques suite aux directives préconisées par l'APC qui demandent de faire travailler les apprenants en équipe et de développer l'esprit compétitif et sociable.

Les autres dispositions en classe entière ou individuelle, demeurent des organisations classiques auxquelles l'apprenant s'était déjà accoutumé les années précédentes. Ceci nous amène à apporter la précision suivante que l'organisation du groupe classe est le plus fréquemment déterminée par l'enseignant en fonction de la tâche pédagogique à accomplir, de l'activité proposée, de sa longueur, de son objectif d'une part, et de la motivation des apprenants, de leur âge, leur nombre et de l'atmosphère du travail qu'on juge adéquate ou qu'on veut instaurer, d'autre part.



**Figure 80:** Disposition des apprenants en classe lors les A.L.

### 1.3.2.7. Enseignement par le ludique, est-ce un problème ?

Les différents items proposés à la question C5, admettent de les classer en quatre catégories (voir Tab. n°108). Le but de cette question est de voir les appréhensions des enseignants sur l'enseignement par le biais du ludique, si son utilisation en classe de FLE pose un problème dans leurs pratiques.

Cette classification descendante effectuée sur les réponses selon leur fréquence d'apparition distingue d'abord :

**Tableau 107**: Récapitulation des réponses à la question C5.

<i>C5. Pour vous, enseigner en utilisant les activités ludiques, est-ce un problème ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	Effectifs	Taux en %	Ordre	Effectifs	Taux en %	Ordre
<i>Oui sérieux</i>	7	10	4	10	14,29	3
<i>Oui, mais gérable</i>	22	31,43	2	20	28,57	2
<i>Pas du tout</i>	30	42,86	1	30	42,86	1
<i>Vraiment pas du tout</i>	11	15,71	3	10	14,29	3
<b>Total général</b>	70	100	/	70	100	/

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

Plus de la moitié 30 (42.86 %) des enquêtés du cycle fondamental affirme n'avoir aucun problème dans l'enseignement par le biais des A.L. Cette catégorie répond par « *pas du tout* ».

Pour 20 (28.57 %) enquêtés du moyen et 22 (31.43 %) du primaire, l'item « *oui, mais gérable* » caractérise leur comportement par rapport à l'approche ludique utilisée en classe et même si cette dernière pose problème, il sera gérable par la planification didactique de l'enseignant. « *Vraiment pas du tout* » est l'item relevé par 11 (15.71 %) enseignants du primaire et 10 (14.29 %) du moyen, tandis que plus du quart 10 (14.29 %) des enseignants du moyen répond par « *oui sérieux* », ainsi que 7 (10%) du primaire.

Si nous comptons la tendance positive « *oui sérieux* » et « *oui, mais gérable* », par rapport à la négative « *pas du tout* » et « *vraiment pas du tout* », nous retenons ceci :

**Tableau 108** : Proportion positive et négative

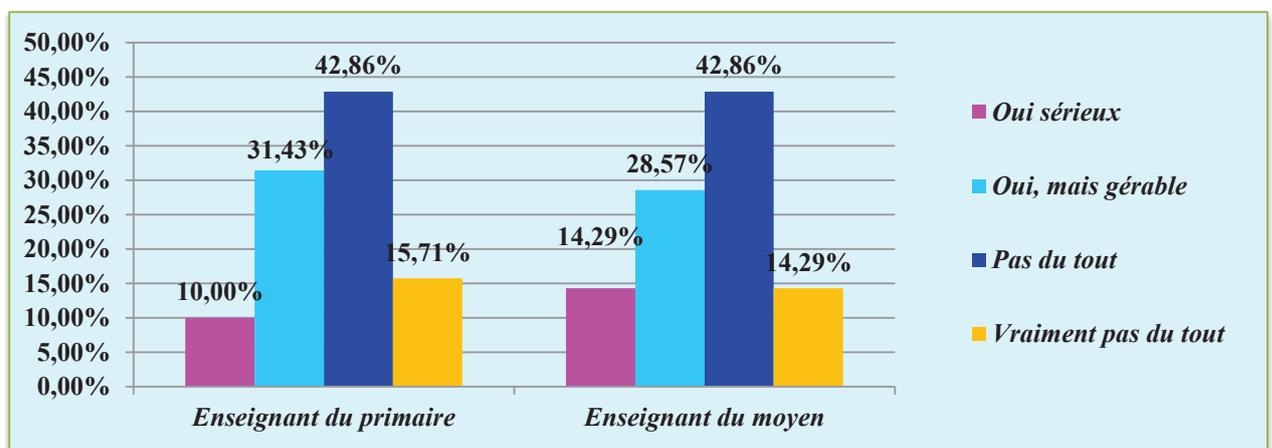
<i>Réponses</i>	Effectifs	Taux en %	Effectifs	Taux en %
-----------------	-----------	-----------	-----------	-----------

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Oui S.	7	10	10	14.29
Oui / MG.	22	31.43	20	28.57
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>41.43</b>	<b>30</b>	<b>42.86</b>
PDT	30	42.86	30	42.86
VPDT	11	15.71	10	14.29
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>58.57</b>	<b>40</b>	<b>57.15</b>

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

La quasi-totalité du personnel du primaire ainsi que 30 (42.86 %) du moyen ont une tendance positive pour l'enseignement par le ludique car cela ne causerait aucune difficulté. Toutefois, 41 (58,57 %) enseignants du primaire ainsi que 40 (57,15 %) du moyen n'apprécient pas beaucoup car cela pourrait entraver le bon déroulement des tâches pédagogiques.



**Figure 81**: Enseignement avec le ludique, pose-t-il problème ?

### 1.3.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen

C'est dans notre troisième axe que nous aborderons dans les pratiques pédagogiques le type d'exercice abordé durant les séances et la réaction des apprenants face à leur leçon préférée, comme l'indique le tableau ci-dessous :

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 109:** Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Pratiques pédagogiques (07items - 02 catégories)	Types d'exercices utilisés	6a	Exercices intéressants. Lesquels ?
		6b	Exercices ennuyeux. Lesquels ?
		6c	Exercices difficiles. Lesquels ?
		6d	Exercices faciles. Lesquels ?
	Leçon préférée de l'apprenant	7	L'exercice préféré. Lequel ?
		7a	Mentionner le titre de leçon
		7b	Pourquoi l'avoir choisi ?

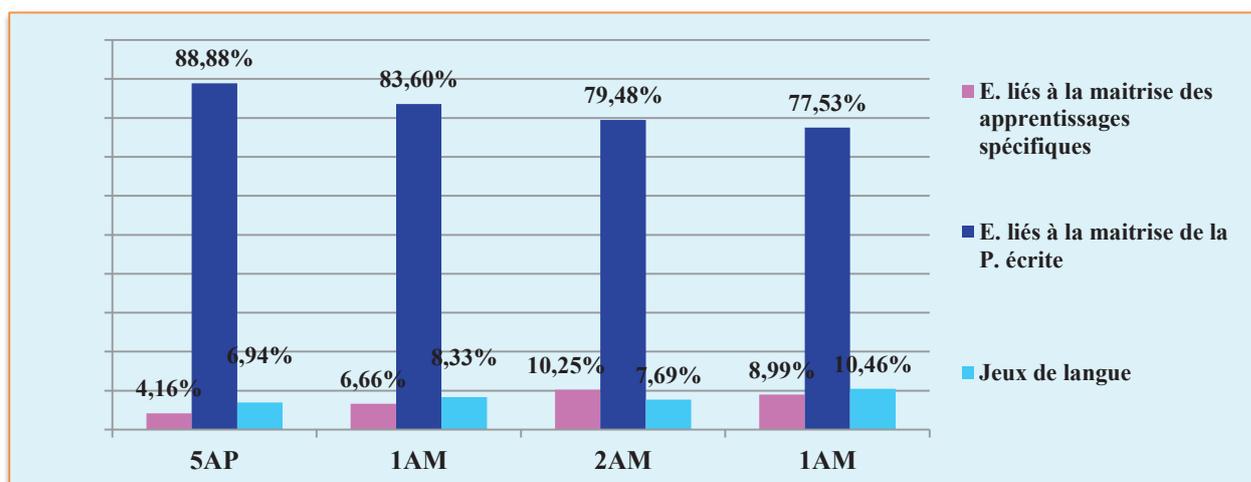
### 1.3.3.1. Exercices intéressants. Lesquels ?

Le but de cette question (6a) était de saisir l'activité qui suscite le plus d'intérêt chez les apprenants en français primaire et moyen, Les réponses assemblées dans cette question permettent de mieux savoir si les exercices choisis ont trait au ludique (voir Tab. n °111).

**Tableau 110:** Récapitulation des réponses à la question n°6a.

6a. Quels sont les exercices que tu trouves intéressants ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
E. liés à la maîtrise des apprentissages spécifiques	3	4.16	3	4	6.66	3	8	10,25	3	8	8,99	3	10.25
E. liés à la maîtrise de la P. écrite	64	88.88	1	51	83.6	1	62	79.48	1	69	77,53	1	83.6
Jeux de langue	5	6.94	2	5	8.33	2	6	7.69	2	9	10.46	2	10.46
<b>Total général</b>	72	100	/	60	100	/	78	100	/	86	100	/	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 82 :** Récapitulation des réponses à la questions n°6a.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Comme le montre l'histogramme (figure n°84), les exercices liés à la production écrite occupent la première position et suscitent un engouement chez la majorité des apprenants de 5AP (87, 67% soit 64) et retrouvent le même enthousiasme (77, 27 - 77, 50 - 77, 53 %) chez les apprenants du cycle moyen. Cette fréquence a été affichée par l'ensemble des répondants et a été répétée selon diverses expressions :

A.P<sup>61</sup>. n° 51 : « *Rédiger les petits textes* » ;  
A.M. n° 376 : « *Situation d'intégration* » ;  
A.M. n° 371 : « *Réécriture* » ;  
A.M. n° 312 : « *Expression écrite* » ;  
A.M. n° 300 : « *Exercice de l'écrit* » ;  
A.M. n° 278 : « *Production écrite* ».

En deuxième position, un ensemble (8.22 %, soit 5) d'apprenants de 5<sup>e</sup> AP., ont opté pour des activités de jeux de langue, qui n'ont aucune relation avec les textes de lecture ou les points de langue étudiés dans le livre nécessitant le maniement de la langue. Ce qui a donné le même résultat qu'avec les autres niveaux, mais en double 16.67 % avec les 1<sup>e</sup> AM :

A.M. n° 28 : « *Mots croisés* » ;  
A.M. n° 66 : « *Mots fléchés* ».  
A.M. n° 74 : « *Mots croisés, charades* ».

Et pour les autres niveaux du cycle moyen, les jeux de langue proposés ont un lien direct avec les questions de compréhension des textes, et aux jeux d'expression (conception de Silva):

A.M. n° 139 : « *Histoires* » ;  
A.M. n° 236 : « *Exercices de piège* »,  
A.M. n° 239 : « *Exercices de production écrites (imaginaire et d'autres)* » ;  
A.M. n° 250 : « *Relève la bonne réponse - vrai / faux* »

Les exercices liés à la maîtrise des apprentissages spécifiques<sup>62</sup> sont les moins fréquents du corpus et appartiennent à des apprenants de 2<sup>e</sup> AM du cycle moyen avec un taux de 10 %, (soit 8) :

---

<sup>61</sup> Les initiales « AP. » ou « AM » en majuscule qui précèdent le numéro du questionnaire signifie que les interrogés concernés sont des apprenants scolarisés au cycle primaire ou au cycle moyen.

<sup>62</sup> Apprentissages spécifiques, apprentissages linguistiques, activités de structuration appelés également les points de langue se sont les exercices écrits sur le fonctionnement de la langue tels que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, que l'apprenant est censé apprendre en classe de FLE d'une manière collective ou individuelle.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

A.M. n° 98 : « Exercices de **grammaire, conjugaison et vocabulaire** »

A.M. n° 122 : « Exercices d'**orthographe, et de conjugaison** » ;

A.M. n° 190 : « Exercices de **production orale** » ;

A.M. n° 192 : « Exercices de **conjugaison et d'orthographe** ».

Ce qui explique que les exercices de production suscitent l'intérêt de la grande majorité des élèves de primaire ainsi que du moyen. Ce constat reflète l'abondance de ce genre d'exercices dans le manuel scolaire, en effet, les apprenants se sont accoutumés à produire des expressions écrites à la fin de chaque projet pédagogique ou séquence. En outre, cela indique clairement l'envie de s'exprimer et de faire usage de l'imagination qui est développée majoritairement chez les apprenants du moyen par les jeux narratifs proposés ainsi que les exercices de productions fictives à réaliser dont ils viennent de citer en jeux de langue.

Quant aux jeux de langue, nous concluons donc, que la majorité des élèves ne favorise pas ce genre d'activité qui représente un facteur très motivant dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les exercices liés aux apprentissages spécifiques occupent la dernière place.

### 1.3.3.2. Exercices ennuyeux lesquels ?

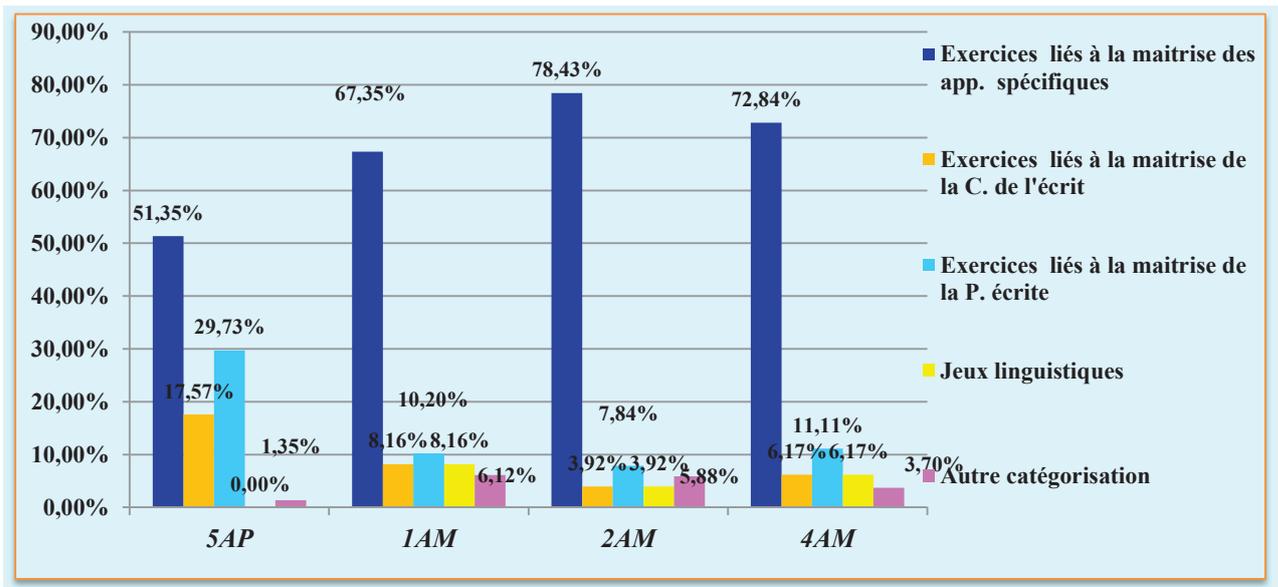
Le but recherché de cette question (6b) est de cibler les exercices qui sont perçus comme non intéressants par les apprenants. Elle devait nous révéler s'ils admettent les A.L. parmi les exercices ennuyeux. Les réponses ont été réparties dans plusieurs directions (voir Tab. n°112).

**Tableau 111:** Récapitulation des réponses à la question n°6b.

6b. Quels sont les exercices que tu trouves ennuyeux ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
E. liés à la maîtrise des app. spécifiques	38	51,35	1	33	67,35	1	40	78,43	1	59	72,84	1	78,43
E. liés à la maîtrise de la C. de l'écrit	13	17,57	3	4	8,16	3	2	3,92	4	5	6,17	3	8,16
E. liés à la maîtrise de la P. écrite	22	29,73	2	5	10,20	2	4	7,84	2	9	11,11	2	11,11
Jeux linguistiques	/	/	5	4	8,16	3	2	3,92	4	5	6,17	3	8,16
Autre catégorisation	1	1,35	4	3	6,12	4	3	5,88	3	3	3,70	4	5,88
<b>Total général</b>	74	100	/	49	100	/	51	100	/	81	100	/	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats



**Figure 84:** Exercices ennuyeux.

Ce qui est immédiatement frappant, dans l'histogramme (Figure n°85), c'est que les exercices liés à la maîtrise des apprentissages spécifiques font partie des exercices ennuyeux, dominant avec un taux de 78.43 %, (soit 40) très élevé au moyen (2<sup>e</sup> AM) et avec un taux un peu moindre au primaire (51.35 %, soit 38 chez les 5<sup>e</sup> AP.) Avant de passer à l'autre item de cette enquête, nous tenons à reproduire certains propos récoltés

- A.M. n° 96 : « Exercices de **grammaire** » ;
- A.M. n° 101 : « **Conjugaison** » ;
- A.M. n° 120 : « **Vocabulaire** » ;
- A.M.n°129 : « Je **déteste** les exercices de **grammaire** et de **vocabulaire** » ;
- A.M. n° 144 : « **Manipulation** de la langue » ;
- A.M. n° 163 : « **Dictée** ».

Par la suite se positionnent, en second l'item des exercices liés à la maîtrise de la production écrite, exprimé différemment par plusieurs expressions. Par contre cette fois-ci le taux du groupe classe (5<sup>e</sup> AP) du cycle primaire l'emporte (29.73 %, soit 22) sur ceux des autres groupes classes du moyen (4<sup>e</sup>AM - 11.11 %), (1<sup>e</sup> AM - 10.20 %,) et (2<sup>e</sup> AM - 7.84 %). Voici un exemple des réponses des élèves interrogés :

- A.P. n° 23 : « **Etude de texte** » ;
- A.P. n° 62 : « **Production écrite** » ;
- A.P. n° 78 : « **Copie** » ;
- A.P. n° 83 : « **Transformation** (écrit en arabe) » ;
- A.P. n° 93 : « **Ecriture** ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Cette compétence exige une habileté impliquant plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique ou l'ensemble des règles grammaticales, elle reste une activité complexe qui requiert de concentration de la part de l'apprenant.

Les exercices consacrés à la maîtrise de la compétence de compréhension de l'écrit sont le troisième item recensé et repris avec plusieurs expressions. Ils sont les moins fréquents du corpus, appartenant à des apprenants de 5<sup>e</sup> AP avec un taux de 17,57 %, (soit 13) et avec de taux inférieur (8,16 %) soit 4, pour le cycle moyen (1<sup>e</sup>AM). Voici un échantillon des réponses recueillies :

A.P. n° 15 : « *Questions* »

A.P. n° 28 : « *Exercices de compréhension* » ;

A.P. n° 66 : « *Questions de compréhension (Texte de lecture)* » ;

A.P. n° 88 : « *Le texte du fils de si Abderrahmane* ».

Ce qui nous amène à penser que plus l'apprenant avance en âge et en maturité, plus il s'intéresse à la lecture, à la compréhension des textes et à l'écriture, ce qui diminue son ennui et son désintérêt (Voir le taux du cycle moyen par rapport à la compréhension et la production écrite).

Ceci nous met dans l'obligation d'examiner les problèmes de la compréhension et d'étudier leurs effets sur les autres compétences, notamment celle de l'écrit, tout en proposant des activités pédagogiques qui pourraient contribuer à l'apprentissage du FLE en général et à son acquisition en particulier.

Quant à l'ennui lié aux jeux linguistiques pour l'avant dernier item recensé, nous dénombrons : (8 % soit 4) des apprenants de moyen (1<sup>e</sup> AM) pour qui les exercices ennuyeux sont ceux ayant trait aux questions de compréhension des textes de lecture : « *Questionnaires* », « *Vrai, faux* », « (...) *, exercices à trous* », ainsi qui sont liés à la grammaire : « *Exercices de flèches, découvre* » (A.M. n°10 - 91- 67 et 217).

Cette même proportion des apprenants avouent leur mécontentement à propos des exercices liés à la maîtrise de la compréhension de l'écrit. Ce constat est identique pour les autres niveaux de 2<sup>e</sup> AM et 4<sup>e</sup> AM avec taux suivants : 2 (3,92%) et 5 (6,17%) respectivement. Ci-dessous, un échantillon des réponses retenues :

A.M. n° 164 : « *Exercices à trous, exercice d'ordre* »

A.M. n° 91- 227 : « répondre par *vrai ou faux* »

Quant au cycle primaire aucun des élèves de 5<sup>e</sup>AP ne pense que ces exercices sont ennuyeux. Cette proportion du cycle moyen nous montre qu'un ensemble d'apprenants n'apprécie ni les jeux linguistiques, ni les exercices liés à la maîtrise de la compréhension

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

de l'écrit. Ce qui nous amène à penser que la pratique ludique lorsqu'elle est utilisée en dehors de son contexte naturel, pour des fins pédagogiques, elle perd ses vertus inhérentes : la motivation et le plaisir (peu ou pas de plaisir intrinsèque, notion du jeu pédagogique de Grandmont et Brougère).

Ce qui exige de réfléchir sur un projet pédagogique inédit peut aider ces apprenants à aimer voir participer à ce genre d'activité.

Il reste une catégorie d'exercices qui ne sont pas appréciés par l'apprenant, et qui n'appartiennent à aucun item cité ci-dessus. Nous avons décidé de les placer en dernier, sous la rubrique « Autre catégorie ». Par ailleurs, nous remarquons qu'un seul apprenant de primaire déclare son bouleversement pour l'exercice de punition :

- A.P. n° 86 : « Puniton » ;
- A.M. n°32 : « Exercices longs » ;
- A.M. n°175 : « Exercices difficiles » ;
- A.M. n°233 : « Exercices des cours déjà vus en années précédentes » ;
- A.M. n°237 : « Leçons faciles ».

Pour mieux se rendre compte du poids des facteurs de l'ennui, il importe de prendre en considération les causes ainsi que les sources de cet ennui en vue d'en trouver des solutions.

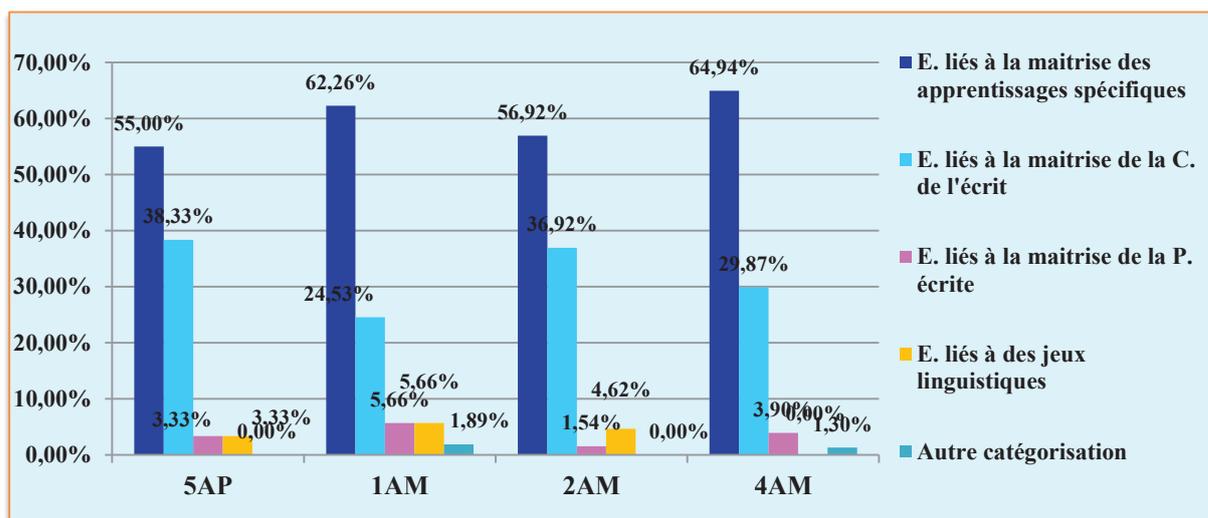
### 1.3.3.3. Les exercices que tu trouves difficiles, lesquels ?

A cette question ouverte (6c), l'examen des avis des apprenants questionnés montrent l'existence de divers items et plusieurs ressemblances (voir Tab. n°113 et figure n°84)

**Tableau 112:** Récapitulation des réponses à la question n°4c.

6c. Quels sont les exercices que tu trouves difficiles ?	Classes												
	5AP			IAM			2AM			4AM			Max (%)
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
<i>E. liés à la maîtrise des app. spécifiques</i>	33	55	1	33	62,26	1	37	56,92	1	50	64,94	1	64,94
<i>E. liés à la maîtrise de la C. de l'écrit</i>	23	38,33	2	13	24,53	2	24	36,92	2	23	29,87	2	36,92
<i>E. liés à la maîtrise de la P. écrite</i>	2	3,33	3	3	5,66	3	1	1,54	4	3	3,90	3	5,66
<i>Jeux linguistiques</i>	2	3,33	3	3	5,66	3	3	4,62	3	0	/	5	5,66
<i>Autre catégorisation</i>	/	/	4	1	1,89	4	/	/	5	1	1,30	4	1,89
<b>Total général</b>		100	/		100		/	100	/		100	/	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 85:** Exercices difficiles.

Un résultat identique s'affiche sur le classement des items choisis entre les classes du cycle primaire (5<sup>e</sup>AP) et celles du cycle moyen (1<sup>e</sup>AM). Cela peut être explicité par l'approximation de l'âge. En effet, la majorité ont répondu en premier que les exercices sont pénibles par rapport à la maîtrise des apprentissages spécifiques, avec un taux dominant de 64.94 % élevé au moyen 4<sup>e</sup> AM par rapport au primaire 55%. Notons qu'au primaire, la difficulté réside en orthographe et en vocabulaire concernant l'utilisation des dictionnaires.

**A.P. n° 64 :** « *Transformer au pluriel, le champ lexical* » ;

**A.P. n° 87 :** « *Dictionnaire* » ;

Par contre au moyen, ce sont la grammaire et la conjugaison qui posaient problème, comme le montre les déclarations suivantes :

**A. M. n° 156 :** « *Grammaire, conjugaison* » ;

**A. M. n° 201 :** « *Conjugaison* ».

En deuxième lieu, la maîtrise de la compréhension de l'écrit se pose comme une difficulté très remarquée chez les apprenants du primaire (5<sup>e</sup> AP), et du moyen (2<sup>e</sup> AM) avec un taux presque identique de (38.33 et 36.92 %), ce qui n'est pas le cas avec les autres groupes classe.

**A.P. n° 35 :** « *Je comprends* » ;

**A.P. n° 88 :** « *Le texte du fils de si Abderrahmane* » ;

**A. M. n° 43 :** « *Compréhension de l'écrit* » ;

**A. M. n° 64 :** « *Etude de texte* » ;

Par la suite se positionnent en troisième position les exercices liés à la maîtrise de la production écrite avec un taux de 5.66 %, (soit 3) au moyen avec les apprenants de 1<sup>e</sup> AM et avec un taux un peu moindre 3.33.%, (soit 2) chez les groupes classes du primaire (5<sup>e</sup>

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

AP). Ajoutant que les difficultés rencontrées au primaire se focalisent généralement sur la réalisation du projet pédagogique, et la production écrite :

**A.P. n° 13:** « *Projet* » ;

**A.P. n° 23:** « *Rédaction* » ;

Quant au moyen, c'est la reformulation des textes proposés qui provoquent la difficulté de l'écrit :

**A. M. n° 208:** « *Expression écrite : la rédaction d'un long paragraphe* » ;

**A. M. n° 254:** « *Exercice de transformation et de construction* » ;

**A. M. n° 273:** « *Exercice d'intégration* » ;

**A. M. n° 285:** « *Réécriture* ».

Les difficultés liées aux activités des jeux linguistiques, sont les moins fréquentes du corpus des apprenants avec un taux de 3.33 % au primaire par rapport à 5.66 % au moyen (1°AM). Ce qui n'est pas trop inquiétant puisque ces jeux en dépit de la place qu'ils occupent en classe, s'avèrent être bénéfiques pour les élèves. Par ailleurs, cette même proportion est remarquée avec les exercices ayant trait à la production écrite et avec les mêmes classes. Il faut rappeler qu'avec les jeunes apprenants, la charade est la pratique ludique la plus pénible après l'exercice de l'articulation :

**A.P. n° 54 :** « *Charades et devinettes* » ;

**A.P. n° 62:** « *Prononciation* » ;

Au moyen, en plus des devinettes, les jeux proposés sollicitant beaucoup de concentration psychique et d'intelligence cognitive :

**A. M. n° 66:** « *Exercices à trous, devinettes* » ;

**A. M. n° 123:** « (...) *mots croisés* » ;

**A. M. n° 141:** « *Apprendre les fables* » ;

**A. M. n° 163 :** « *Exercices mentaux* » ;

Ce qui nous amène nous dire que : les difficultés des apprenants se situent surtout au niveau de la compétence linguistique et donc qu'ils ne possèdent pas une connaissance suffisante de la langue permettant de comprendre et faire leurs exercices sans aucune difficulté. Ce constat nous oblige, en amont, sur plusieurs points relatifs aux études de langue.

### 1.3.3.4. Exercices faciles. Lesquels ?

Les réponses que nous avons collectées dans cette question (6d) liée aux exercices permettent de mieux savoir si les exercices choisis peuvent avoir trait au ludique.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Globalement, chez les apprenants interrogés, nous ne retrouvons que les items obtenus se référant aux mêmes thèmes cités ci-dessus : « *des apprentissages spécifiques* », « *compréhension de l'écrit* », « *production écrite* » et « *jeux de langue* ». Cependant les réponses sont différemment conçues par les élèves. (Voir Tab. n°114 et figure n° 86).

**Tableau 113:** Récapitulation des réponses à la question n°4d.

6d. Quels sont les exercices que tu trouves faciles ?	Classes												
	5AP			1AM			2AM			4AM			Max (%)
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
<i>E. liés à la maîtrise des app. Spécifiques</i>	7	10,29	2	1	1,75	3	6	9,23	3	3	4,11	4	9,23
<i>E. liés à la maîtrise de la C. de l'écrit</i>	56	82,35	1	48	84,21	2	45	69,23	1	46	63,01	1	84,21
<i>E. liés à la maîtrise de la P. écrite</i>	1	1,47	4	1	1,75	3	6	9,23	3	6	8,22	3	9,23
<i>Jeux de langue</i>	4	5,88	3	7	12,28	1	8	12,31	2	18	24,66	2	24,66
<b>Total général</b>	68,	100	/	57	100	/	65	100	/	73	100	/	/

Comme pour le sondage précédent les exercices liés à la maîtrise des apprentissages spécifiques sont un problème récurrent chez la majorité des élèves de niveau primaire (10.29%) tout comme ceux du niveau moyen (9.23%) avec les 2<sup>e</sup>AM du fait de leur caractère monotone et redondant. Toutefois, les exercices du cycle primaire tourne autour des quatre activités étudiées en points de langue :

- A.P. n° 14 : « *Conjugaison, grammaire, orthographe* » ;
- A.P. n° 21 : « *C'est la phrase interrogative, les adverbes interrogatifs* » ;
- A.P. n° 25 : « *Exercices de vocabulaire* ».
- A.P. n° 51 : « *Exercices de conjugaison, de vocabulaire: la polysémie* » ;

au cycle moyen, ce sont l'orthographe et la grammaire que les apprenants trouvent faciles :

- A.M. n° 255 : « *Accord du sujet / verbe* » ;
- A.M. n° 229 : « *Exercices de fléchage et d'identification* » ;
- A.M. n° 259 : « *Dictée* ».

Les exercices liés à la maîtrise de la compréhension de l'écrit sont décrits comme faciles par une grande majorité des apprenants de 5<sup>e</sup>AP, 56 (soit 82.35%) et de 4<sup>e</sup>AM : 48 (soit 84.21%), étant donné que leurs objectif est d'amener les lecteurs à comprendre le texte et là on peut supposer que pour un élève, comprendre et deviner le sens des phrases en mettant en pratique son intuition et son vocabulaire acquis se révèle être un défi qu'il veut relever plutôt que pour un exercice facile, et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre la réponse des jeunes apprenants à cette question.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

- A.P. n° 4 : « *Etude de texte* » ;
- A.P. n° 30 : « *Exercices de compréhension* » ;
- A.P. n° 88 : « *Texte : le crayon magique* » ;
- A. M. n° 45 : « (...) , *compréhension de l'écrit* » ;
- A. M. n° 103 : « *Exercices de lecture* » ;
- A. M. n° 283 : « *Questions sur les textes* ».

Bien que pour la plupart d'entre eux les exercices liés à la maîtrise de la production écrite soient intéressants, ils ne les considèrent pas comme faciles pour autant et cette réponse trouve tout son sens car ces exercices sont vus comme un défi à relever et c'est ce qui suscite de l'intérêt et de la curiosité chez les jeunes. La preuve, un seul apprenant, soit 1.47% du cycle primaire et un autre soit 1.75% de 1<sup>e</sup> AM ont cité ce genre d'exercice. Par contre, six seulement des autres classes groupes ont approuvé leur facilité.

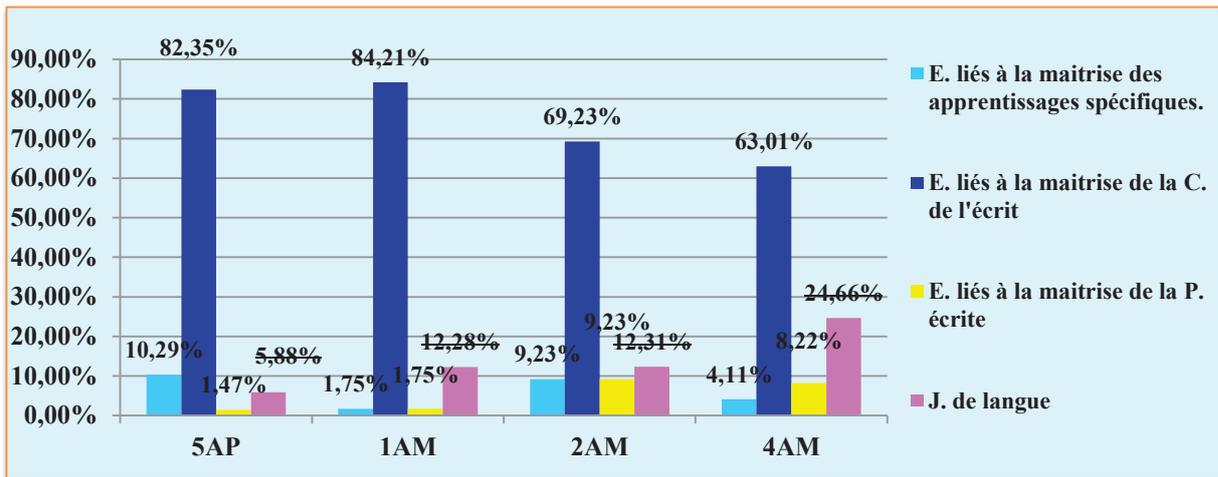
- A.P. n° 87: « *Copie* » ;
- A. M. n° 166: « (...) , *exercices d'ordre* ».

Nous remarquons également qu'une similitude dans les réponses entre les items liés aux apprentissages spécifiques et ceux de la production écrite et cela avec les groupes classes de 1<sup>e</sup>AM et 2<sup>e</sup>AM. Ce qui s'ensuit que se sont les mêmes apprenants interrogés qui ont répondu et choisi ces items, en effet les apprentissages spécifiques ou points de langue déjà acquis facilitent la production écrite pour eux car il s'agit d'intégrer les différents apprentissages en une seule situation d'apprentissage qui la situation d'intégration.

On remarque une nette différence de taux entre les apprenants qui perçoivent les jeux de langue comme faciles. En effet 18 élèves de 4<sup>e</sup>AM, soit 24.66% en trouvent, du fait de leur maturité, de leur aptitude à analyser les éléments du jeu plus rapidement et plus efficacement et donc plus facilement que les élèves de 5<sup>e</sup>AP (4, soit 5.88%)

- A.P. n° 74 : « *Exercices à trous* » ;
- A. P. n° 90: « *Exercice à compléter, exercice à souligner - à encadrer* » ;
- A.M. n° 34: « *Supprimer l'intrus* » ;
- A.M. n° 67: « *Mots fléchés* » ;
- A.M. n° 143: « *Relève la bonne réponse* » ;
- A.M. n° 168: « *Réponds par vrai / faux* » ;
- A.M. n° 261: « *Relevé - fléchage - QCM* »

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats



**Figure 85:** Exercices faciles.

Nous procédons à une synthèse des quatre questions posées dans le tableau qui suit, afin de produire les similitudes et divergences dont nous avons pu retenir.

**Tableau 114:** Etat comparatif selon le type d'exercice dominant.

Comparaison selon le type d'exercice				
Type d'exercice	5 <sup>e</sup> AP	1 <sup>e</sup> AM	2 <sup>e</sup> AM	4 <sup>e</sup> AM
<i>Intéressant</i>	Jeux de langue	Jeux de langue	Jeux de langue	Jeux de langue
<i>Ennuyeux</i>	Apprentissages spécifiques	Jeux de langue	Autres	Apprentissages spécifiques
<i>Difficile</i>	Apprentissages spécifiques	Apprentissages spécifiques	Apprentissages spécifiques	Apprentissages spécifiques
<i>Facile</i>	C. de l'écrit	Jeux de langue	C. de l'écrit	C. de l'écrit

Le tableau synoptique n°116, nous montre avec précision l'importance des écarts. En fonction des types d'exercices : la prééminence des jeux de langue et leur intérêt dans tous les niveaux (classes du cycle primaire et du moyen) est frappante. Les apprentissages spécifiques sont, en l'occurrence, la difficulté principale affichée par l'ensemble des apprenants. En effet, les plus jeunes du primaire (5<sup>e</sup>AP), et les plus âgés du moyen (4<sup>e</sup>AM) les signalent en tant qu'exercices ennuyeux (principe de complémentarité). En revanche les jeux de langue semblent l'exercice facile pour les 1<sup>e</sup>AM, et ennuyeux en même temps, ce qui explique peut être, que la typologie des pratiques ludiques choisies dans les manuels scolaires ainsi que celles utilisées par l'enseignant en classe de FLE, ne se complète pas s'oppose ou ne répondait pas à leurs intérêts et leur âge. D'où l'ennui qui s'affiche malgré leur facilité. En outre, l'objectif de l'activité et la tâche prescrite décide du plaisir de la pratique ludique.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

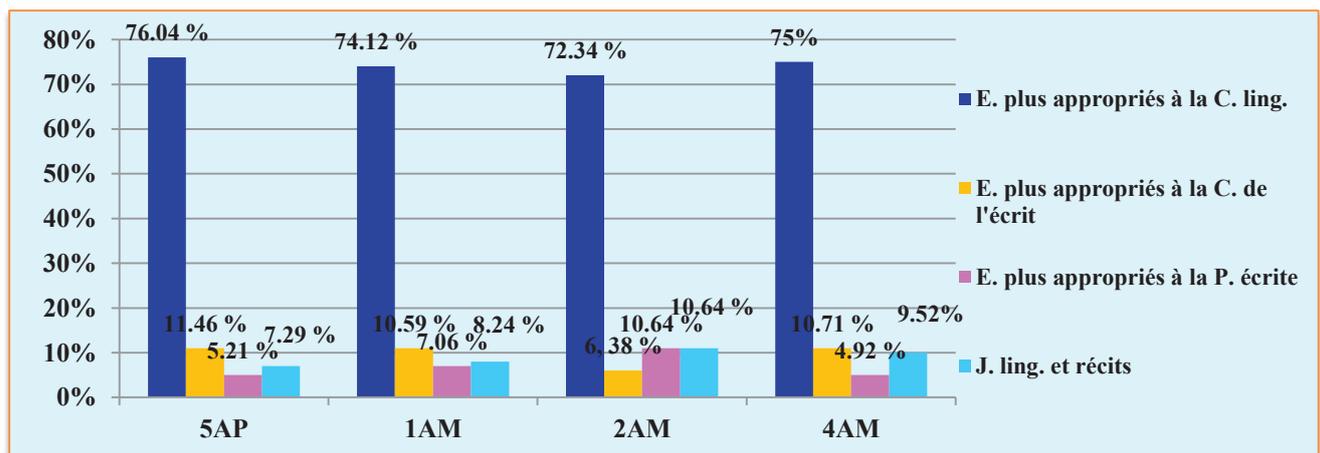
### 1.3.3.5. Exercice préféré. Lequel ?

Le but de cette question est de sonder les élèves sur leur exercice préféré dans les deux paliers primaire et moyen. Cela éclairera en effet nos lanternes sur les exercices les plus utiles pour l'apprentissage de la langue (voir Tab. n°116 et figure 86) :

**Tableau 115:** Récapitulation des réponses à la question n°7.

7. <i>Quel est l'exercice que tu préfères ?</i>	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
<i>E. plus appropriés à la C. ling.</i>	73	76,04	1	63	74,12	1	68	72,34	1	63	75	1	75
<i>E. plus appropriés à la C. de l'écrit</i>	11	11,46	2	9	10,59	2	6	6,38	3	9	10,71	2	10,71
<i>E. plus appropriés à la C. de la P. écrite</i>	5	5,21	4	6	7,06	4	10	10,64	2	4	4,76	4	10,64
<i>J. ling. et récits</i>	7	7,29	3	7	8,24	3	10	10,64	2	8	9,52	3	10,64
<b>Total général</b>	96	100	/	85	100	/	94	100	/	84	100	/	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).



**Figure 87:** Exercice préféré de l'apprenant.

Un taux significatif des apprenants de 5<sup>e</sup>AP (76.04 % soit 73) déclarent en premier que les exercices liés à la compétence linguistique attirent le plus leur attention. On remarque le même intérêt chez les élèves plus âgés (4<sup>e</sup>AM : 75% soit 63). Se positionnent ensuite en deuxième place les exercices appropriés à la maîtrise de la compétence de la compréhension de l'écrit : (11% soit 11 apprenants de 5<sup>e</sup>AP le déclarent ainsi que 9 apprenants de 4<sup>e</sup>AM, soit 10.71 %. Par contre, une exception pour les apprenants de 2<sup>e</sup>AM, en effets les jeux linguistiques et récits ainsi que les exercices de production écrite les intéressent plus et les classent en deuxième choix par rapport aux autres apprenants. Nous pouvons déduire cela

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

par la variété des textes narratifs (conte, fable et légende) proposés tout au long de l'année scolaire dans leur programme. En outre, se sont les mêmes textes rencontrés ou proposés pour la production écrite qui est souvent présente dans les ateliers d'écriture, et les projets à réaliser, occupe un intérêt particulier dans les récits à rédiger.

On constate, d'après ces résultats que les élèves préfèrent les exercices appropriés à la compréhension linguistique, cela s'explique par le fait que ce genre d'exercices donne une bonne pratique de la langue et stimule l'apprenant dans son apprentissage.

On remarque également qu'une petite partie de l'effectif questionné préfère les exercices appropriés à la compréhension de l'écrit. Leur complexité et les sujets traités expliquent leur manque de notoriété auprès des jeunes élèves des deux niveaux à pourcentage égal.

On remarque qu'un infime pourcentage des deux niveaux préfèrent les exercices appropriés à la production écrite, ce qui indique que les avis des élèves divergent et qu'une mosaïque de personnalités émergent même à cet âge.

Pour les exercices appropriés aux jeux linguistiques et aux récits on remarque que les élèves plus âgés y sont plus attirés que les plus jeunes. Cela s'explique par le fait que cette partie de l'effectif développent des traits de personnalité et la plupart s'identifient dans les récits et les textes étudiés.

La conclusion qu'on peut tirer de ces résultats est que l'élève développe déjà intérêt et aversion pour l'outil de langue et ce jugement s'aiguise au fil des années, ce qui pourrait être exploité et pourrait aider grandement à améliorer les manuels scolaires.

### 1.3.3.6. Mentionner le titre de leçon.

Le but de cette question (7b) est d'amener l'élève à mentionner le titre de sa leçon préférée et sonder encore plus efficacement ses préférences. Ont-elles un lien direct ou indirect avec l'approche ludique ? Le tableau ci-dessous indique que l'ensemble des apprenants questionnés du cycle primaire et moyen ont opté en premier et d'une manière presque identique - résultat variant entre 68,18 % - 69.57 % et 70.33 % - pour les titres des exercices liés à la maîtrise de la compétence linguistique.

**A.P. n° 1:** « *Noms propres, communs* » ;

**A.P. n° 8:** « *Champ lexical des mots* » ;

**A.P. n° 13 :** « *Homophones* » ;

**A.P. n° 14:** « *Passé composé* ».

**A. M. n° 3 :** « *Vocabulaire.: Synonymes - Définir les mots* » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

A. M. n° 15: « Conjugaison: Présent - Passé composé » ;  
A. M. n° 23: « Gram.: GP de CCT- CCL » ;  
A. M. n° 129: « Orthographe - Production écrite: Auto dictée - Vocabulaire : la description objective et subjective » ;

Viennent en deuxième position ceux qui ont trait aux exercices liés à la maîtrise de la compréhension de l'écrit avec 16 apprenants de 4<sup>e</sup>AM, soit 17.58 % et un peu moindre au primaire (14.55 %).

A.P. n° 26: « "J'observe" : Texte : la boulanger » ;  
A.P. n° 32 : « Texte : le fils de si Abderrahmane » ;  
A.P. n° 42 : « Texte : Moyens de transport » ;  
A.P. n° 57: « Texte : Le cross impossible » ;  
A.P. n° 94: « E. de compréhension séquence 3 : découvrir les métiers ».  
A. M. n° 5 : « Projets » ;  
A. M. n° 101 : « Décrire un lieu » ;  
A. M. n° 114: « Présenter quelqu'un » ;  
A. M. n° 190 : « Rédaction »  
A. M. n° 274 : « Rédiger une fiche publicitaire »

Les exercices liés à la production écrite reviennent avec 10 apprenants de 2<sup>e</sup> AM, soit 10% sont classés en troisième position.

A. M. n° 5 : « Projets » ;  
A. M. n° 101 : « Décrire un lieu » ;  
A. M. n° 114: « Présenter quelqu'un » ;  
A. M. n° 190 : « Rédaction »  
A. M. n° 274 : « Rédiger une fiche publicitaire »

En dernière position se sont les exercices liés aux jeux linguistiques et récits qui se résument entre remettre de l'ordre et narrer des histoires. Ils sont mentionnés par les élèves de 5<sup>e</sup> AP (soit 12.73%) :

A.P. n° 6: « Relier les contes - 29 p. 47 »  
A.P. n° 35: « La leçon est un déguisement magique » ;  
A.P. n° 42: « P.104 - Je m'entraîne à écrire: remettre dans l'ordre (Fabrication de la confiture d'abricots) » ;  
A.P. n° 90: « N°1 p.51 - Atelier d'écriture: rédiger la situation initiale d'un récit ».  
A.P. n° 34: « Cahier d'activité d'A. - p. 85 B. Intrus » ;  
A.P. n° 87: « Jeux »

Et pour le moyen (4<sup>e</sup> AM : soit 7.70%), 1<sup>e</sup> AM (soit 6.52%) se sont les contes qui dominent avec quelques jeux de défi et de langue :

A. M. n° 1: « Mots croisés » ;  
A. M. n° 52: « Exercices de défi » ;  
A. M. n° 66: « Mots fléchés » ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

A. M. n° 81 : «le petit prince et le renard » ;

A. M. n° 103: «Lecture plaisir » ;

A. M. n° 135: «le corbeau et le renard et les fables de la Fontaine » ;

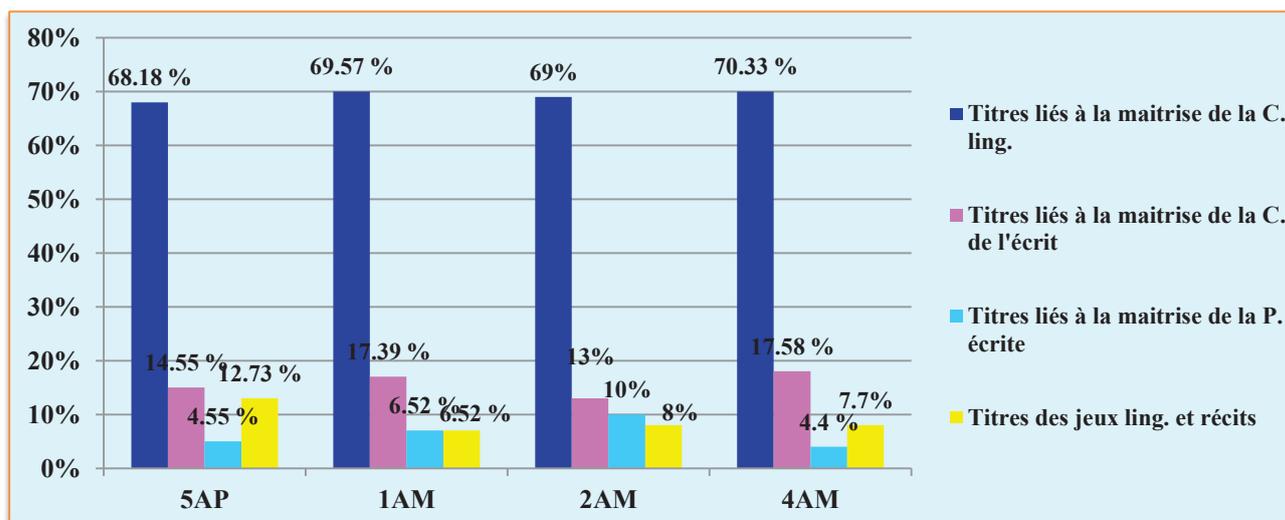
A. M. n° 199 : «le voyage en Grèce » ;

A. M. n° 286: « La nature et l'homme » ;

A. M. n° 259: «Chercher l'intrus ».

**Tableau 116** : Récapitulation des réponses à la question 7b.

7b. Mentionne le titre de la leçon ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
Titres liés à la maîtrise de la C. ling.	75	68,18	1	64	69,57	1	69	69	1	64	70,33	1	70,33
Titres liés à la maîtrise de la C. de l'écrit	16	14,55	2	16	17,39	2	13	13	2	16	17,58	2	17,58
Titres liés à la maîtrise de la P. écrite	5	4,55	4	6	6,52	3	10	10	3	4	4,40	4	10
Titres des jeux ling. et récits	14	12,73	3	6	6,52	3	8	8	4	7	7,70	3	8
<b>Total général</b>	110	100	/	92	100	/	100	100	/	91	100	/	/



**Figure 88** : La leçon favorite des apprenants.

On remarque une corrélation entre les résultats de ce tableau et ceux du tableau précédent. La majorité des élèves des deux niveaux comparés mentionnent les titres liés à la maîtrise de la compréhension linguistique.

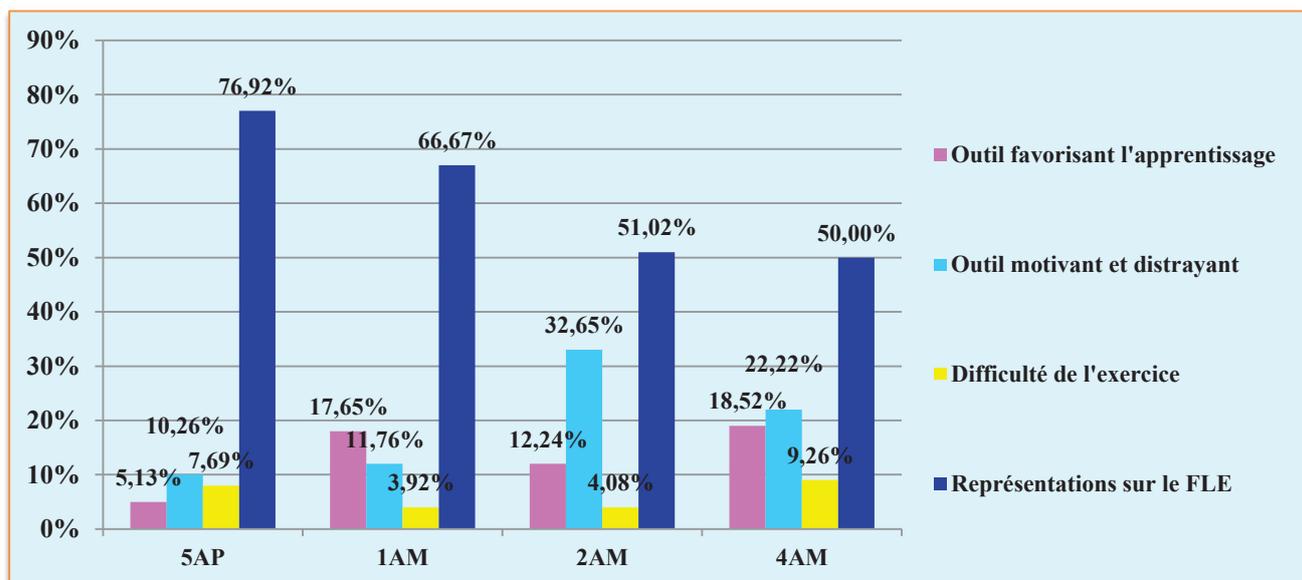
### 1.3.3.7. Pourquoi l'avoir choisi ?

Le but de cette question (7c) est d'amener l'élève à expliquer ses préférences vis-à-vis des exercices contenus dans le manuel scolaire. Les caractéristiques relevées dans les réponses à cette question traduisent deux aspects : positif et négatif. Toutefois, le premier aspect est supérieur. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 117:** Récapitulation des réponses à la question n° 7c.

7c. Dis pourquoi ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	N. de réc.	Taux en %	Or.	
<i>Outil favorisant l'apprentissage</i>	2	5,13	4	9	17,65	2	6	12,24	3	10	18,52	3	18,52
<i>Moyen motivant et distrayant</i>	4	10,26	2	6	11,76	3	16	32,65	2	12	22,22	2	32,65
<i>Difficulté de l'exercice</i>	3	7,69	3	2	3,92	4	2	4,08	4	5	9,26	4	9,26
<i>Représentations positives sur le FLE</i>	30	76,92	1	34	66,67	1	25	51,02	1	27	50	1	66,67
<b>Total général</b>	39	100	10	51	100	10	49	100	10	54	100	10	/

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 88:** Raisons du choix du titre.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Ce tableau permet de noter, entre autres, que l'aspect positif se résume dans les trois (3) caractéristiques suivantes : « *Représentations positives sur le FLE* » ; « *Moyen motivant et distrayant* » ; « *Outil favorisant l'apprentissage* ». L'item le plus frappant est relatif à : « *Représentations positives sur le FLE* », représente une variable que l'ensemble des répondants a mis en exergue, (30 (77%) pour le groupe classe de 5<sup>e</sup> AP.) et notamment les apprenants de 1<sup>e</sup>AM au cycle moyen (34 (67%)). En effet, les apprenants ont toujours affiché une grande attirance pour la langue française par le biais des types d'exercices contenus dans le manuel scolaire.

**A.P. n° 66:** « *Conjugaison.: les verbes du 1er- du 2ème groupes au futur de l'indicatif + le verbe « aller » parce que je peux écrire (conjuguer) avec tous les pronoms personnels* » ;

**A. M. n° 137:** « *Jaime les premiers, les exercices de la leçon: les registres de langue* » ;

**A. M. n° 246:** « *Moi, je préfère l'exercice de conjugaison: PS., car c'est le français de l'Académie* ».

En deuxième position se situe « *Moyen motivant et distrayant* » chez tous les apprenants des deux cycles. Exceptionnellement les apprenants de 1<sup>e</sup> AM, le positionnent en troisième position, et préfèrent le faire précéder par l'item « *Outil favorisant l'apprentissage* ». Ce choix est retenu concerne le type motivant et distrayant et s'explique par le fait qu'il s'agit du type d'exercices le plus diffusé dans le domaine scolaire (surtout avec la réforme et l'édition de nouveaux manuels ancrés sur le ludique). Cette utilisation massive de ce genre d'exercice (10% pour les 5<sup>e</sup> AP, 33 % pour les 2<sup>e</sup> AM) est dû au fait qu'il est estimé par les apprenants et qu'il est aisément accessible à cause de la simplicité de sa structure.

Toutefois, le groupe classe de 5<sup>e</sup> AP a mis en premier cette caractéristique par rapports aux autres groupes. Cela s'explique par leur jeune âge (9 et 11 ans), car sur le plan psychologique, **J. Piaget** (1979, p.2) explicite que durant cette période l'enfant veut découvrir et, se met en situation de construire de son savoir à partir de divers outils ou instruments (*support iconique, couleur, forme...*).

On remarque que les élèves de 4<sup>e</sup>AM sont plus nombreux à justifier leur préférences par le fait que les exercices sont un outil favorisant leur apprentissage, ce qui est moins le cas chez les jeunes élèves de 5<sup>e</sup>AP (5% soit 2) qui en disent autant. Près d'un quart des 4<sup>e</sup>AM considèrent les exercices comme un moyen motivant et distrayant, ce qui prouve que le

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

manuel est adapté à cette partie de l'effectif, ce qui est moins le cas pour les jeunes de 5<sup>e</sup>AP, car une partie des effectifs questionnés s'accorde à dire que les exercices sont difficiles à un certain point là on peut constater qu'une partie des élèves préfèrent ces exercices pour leur difficulté et les considèrent donc comme un défi à relever.

Enfin la majorité trouve que globalement les exercices contenus dans le livre de français offrent une bonne représentation positive du FLE. On constate que les jeunes élèves de 5<sup>e</sup>AP sont plus nombreux que les 4<sup>e</sup>AM à donner cette réponse et cet effet est dû au fait que les jeunes apprenants ne sont pas aussi sélectifs et n'ont pas encore acquis une expérience suffisante pour juger efficacement et objectivement les exercices du livre de français. Pour les élèves de 4<sup>e</sup>AM on remarque une certaine réserve vis-à-vis du manuel là où 77% des 5AP ont répondu par (représentations positives du FLE) les 4AM ne sont que 50% à le faire et de là on peut en déduire que cette partie de l'effectif nécessiterait une amélioration du manuel en vue d'améliorer leur apprentissage.

### 1.4. Thème traitant le rôle pédagogique des A.L.

#### 1.4.1. Chez les inspecteurs de FLE et enseignants des ENS

Notre dernier axe du questionnaire portera donc sur le rôle pédagogique du ludique dans le système éducatif mis en œuvre à partir des programmes officiels et recommandés par l'APC.

**Tableau 118:** Items et catégories de l'axe « Rôle pédagogiques des A.L. »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
Rôle pédagogique des A.L. (01 item - 01 catégorie)	Rôle et mission du ludique	D1	Les A.L. dans l'enseignement : rôle et mission selon les tuteurs

##### 1.4.1.1. Les A.L. dans l'enseignement : rôle et mission selon les tuteurs

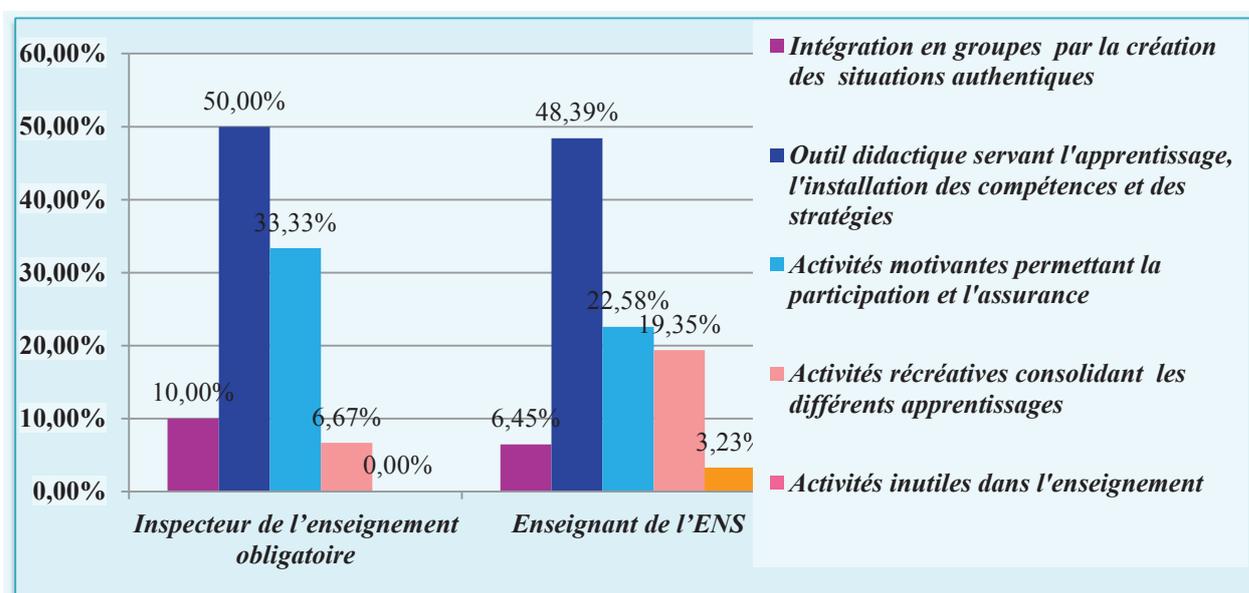
Le but de cette question D1 était de cerner le rôle pédagogique du ludique dans l'enseignement du FLE selon les inspecteurs de l'enseignement obligatoire. De prime abord, nous remarquons que les caractéristiques relevées dans les différentes réponses à cette question traduisent deux tendances positives et négatives : en revanche, le second aspect est secondaire. Nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 119:** Récapitulation des réponses à la question n° D1.

<i>D1. Quel est le rôle des A.L. dans l'enseignement ?</i>	<i>Statut</i>					
	<i>Inspecteur de l'enseignement obligatoire</i>			<i>Enseignant de l'ENS</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Intégration en groupes par la création des situations authentiques</i>	3	10	3	2	6,45	4
<i>Outil didactique servant l'apprentissage, l'installation des compétences et des stratégies</i>	15	50	1	15	48,39	1
<i>Activités motivantes permettant la participation et l'assurance</i>	10	33,33	2	7	22,58	2
<i>Activités récréatives consolidant les différents apprentissages</i>	2	6,67	4	6	19,35	3
<i>Activités inutiles dans l'enseignement</i>	0	0	5	1	3,23	5
<b>Total général</b>	30	100	/	31	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 89:** Apport des A.L. dans l'enseignement du FLE.

L'item « outil didactique servant l'apprentissage et l'installation des compétences et des stratégies » rappelle les conceptions de l'apprentissage chez Montessori, Montaigne - Rousseau - Decroly ou B-De Grandmont et Brougère), et l'installation des compétences et des stratégies. Cet item place en première position et demeure valorisé par rapport aux autres thèmes chez les deux tuteurs formateurs (50%, soit 15). Voici quelques réponses des répondants :

**Q. n° 1 - I. du FLE:** « L'A.L. (...) pour développer des compétences et tirer parti de ses erreurs sans drame. Ainsi, avec l'introduction des A.L. dans les **apprentissages** on cherche à **diversifier** les techniques et les

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

*pratiques de classes par une utilisation raisonnée du jeu comme outil d'enseignement et d'apprentissage d'une langue par les élèves(...)*» ;

**Q. n° 28 - E. de l'ENS :** « *Un apprentissage dans ce que l'enfant sait faire* ».

Viennent en deuxième position dans l'ordre décroissant, le rôle du ludique en tant qu'activités motivantes permettant la participation et l'assurance. Plus élevé (10) 33.33 % chez les inspecteurs du cycle obligatoire et un peu moins (7) 23% chez les enseignants de l'ENS. Les propos collectés des sujets interrogés le confirment :

**Q. n° 41 - I. du FLE:** « *Eveil d'un certain nombre de « facultés » chez l'apprenant, lui procurer le « bien-être » (...), un rôle de **participatif**, décomplexé qui surmonte progressivement les obstacles de toute nature* » ;

**Q. n° 52 - E. de l'ENS :** « *Ils représentent le rôle d'un **stimulus**, et elles **facilitent** les choses, et le travail en classe* » ;

Pour le troisième item « intégration en groupes par la création des situations authentiques », et la quatrième « activité récréative consolidant les différents apprentissages », une certaine opposition s'affiche dans leur classement chez les tuteurs formateurs : en effet, 3 (10%) inspecteurs interrogés privilégiant en premier le rôle socialisant et intégrant du ludique en groupes homogènes au profit des apprenants. Et, ils diminuent un peu son utilité pédagogique. 2 (6.45 %) l'utilisent en tant qu'activité récréative permettant la consolidation des savoirs et apprentissages acquis :

**Q. n° 29 - I. du FLE:** « *Développer les compétences de communication apprendre à **agir et interagir**, développer la créativité/ avoir l'**esprit de groupe*** » ;

**Q. n° 10 - I. du FLE:** « *Rôle des A.L. est **complémentaire** au programme aussi l'un l'application de la théorie* ».

(19.35 %) enseignants de l'ENS, approuvent son utilisation pour la récréation entre les séances et 2 (6%) mettent en dernier son rôle de socialisation et d'intégration :

**Q. n° 6 - E. de l'ENS :** « ***Renforcer, faciliter et consolider** les apprentissages pédagogiques* » ;

**Q. n° 19 - E. de l'ENS :** « *Une **pause récréative**, ni plus, ni moins*».

**Q. n° 27 E. de l'ENS :** « *La **socialisation**, renforcer les liens entre les élèves – l'**intégration** dans le groupe au moins par groupe d'affinité* ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Un seul (3.23 %) enseignant de l'ENS désapprouve l'approche ludique en classe de langue (tendance négative<sup>63</sup>) et affirme son inutilité. Cet item est le moins valorisé par rapport aux autres et le dernier au classement. Voici les propos de cet enseignant:

**Q. n° 13 E. de l'ENS:** « Elles **n'ont aucun rôle**, elles ne sont même pas proposées par les programmes ».

L'analyse des réponses des tuteurs formateurs révèle une ressemblance dans trois réponses fournies, et une divergence dans deux autres, en effet le formateur des ENS met en avant le rôle récréatif du ludique permettant les pauses programmées au milieu des séances et activités de langue et minimise l'aspect socialisant des activités ludiques dans les pratiques pédagogiques de classe. Cela montre explicitement que la nature de son rôle dans la formation se consacre exclusivement à faire acquérir aux futurs enseignants les savoirs disciplinaires didactiques et pédagogiques (Chalies et al 2009, Correa et al 2008). En outre, son statut ne l'autorise en aucun cas à réfléchir sur les pratiques de classe ou recommander des propositions. Par opposition aux enseignants de l'ENS considérés comme des spécialistes disciplinaires, les inspecteurs de FLE servant de médiateurs avec ceux qu'ils forment, les suivent, les observent sur le terrain, et résolvent les problèmes liés aux difficultés d'apprentissage et d'enseignement qu'ils peuvent rencontrer au quotidien. Telle est généralement la mission des inspecteurs lors de leur inspection en classe de langue.

### 1.4.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire

Notre dernier axe du questionnaire portera donc sur le rôle pédagogique du ludique dans le système éducatif :

**Tableau 120:** Items et catégories de l'axe « Rôle pédagogique des A.L. »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
<b>Rôle pédagogique des A.L.</b> (09 items - 06 catégories)	<b>Raisons du recours au ludique</b>	D1	Utilisation enseignante du ludique : pour quelles raisons ?
	<b>Statut du ludique</b>	D2	Les A.L. utilisées par les praticiens : Quel statut ?
	<b>Motivation par le ludique</b>	D3	Les A.L. en classe de langue : comment les motiver ?
	<b>Méthodologie de l'enseignement par le ludique</b>	D4	A.L est- elle une méthodologie ?
		D4.a	A.L. en tant que méthodologie : pour quelles raisons ?
D4.b		L'A.L observée par les enseignants : quelle professionnalité ?	

<sup>63</sup> Surlignée en bleu dans le tableau 52 récapitulant les réponses des tuteurs interrogés

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

	Genre d'A.L. recommandée par les tuteurs	D5	L'implication des inspecteurs : Quelle recommandation ?
		D6	Le genre de recommandation
	Rôle du ludique par rapport à l'apprentissage	D7	Le ludique et l'apprentissage : rôle et mission

### 1.4.2.1. Utilisation enseignante du ludique : pour quelles raisons ?

C'est à travers les items fournis que nous avons pu déceler l'objectif de cette question (D1). Pourquoi les enseignants du cycle fondamental utilisent-ils les A.L. dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques ? Nous avons pu également relever de nombreuses raisons concernant la réalité de l'utilisation selon les propos avancés lors de cette enquête.

Le tableau ci-dessous, permet de noter six catégories de réponses, leur classification descendante est effectuée selon leur fréquence d'apparition distinguée d'abord :

**Tableau 121:** Récapitulation des réponses à la question n° D1.

<i>D1. Dites pourquoi, vous utilisez ces activités ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Outil facilitateur de l'apprentissage, recommandé par les I.O</i>	32	28,57	1	34	35,79	1
<i>Motiver</i>	23	20,54	3	11	11,58	4
<i>Moyen d'intégration et de socialisation</i>	8	7,14	5	10	10,53	5
<i>Eviter la monotonie, et divertir</i>	26	23,21	2	16	16,84	3
<i>Développer des compétences et s'autonomiser</i>	17	15,18	4	20	21,05	2
<i>Evaluer et compléter l'apprentissage</i>	6	5,36	6	4	4,21	6
<b>Total général</b>	112	100	/	95	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)

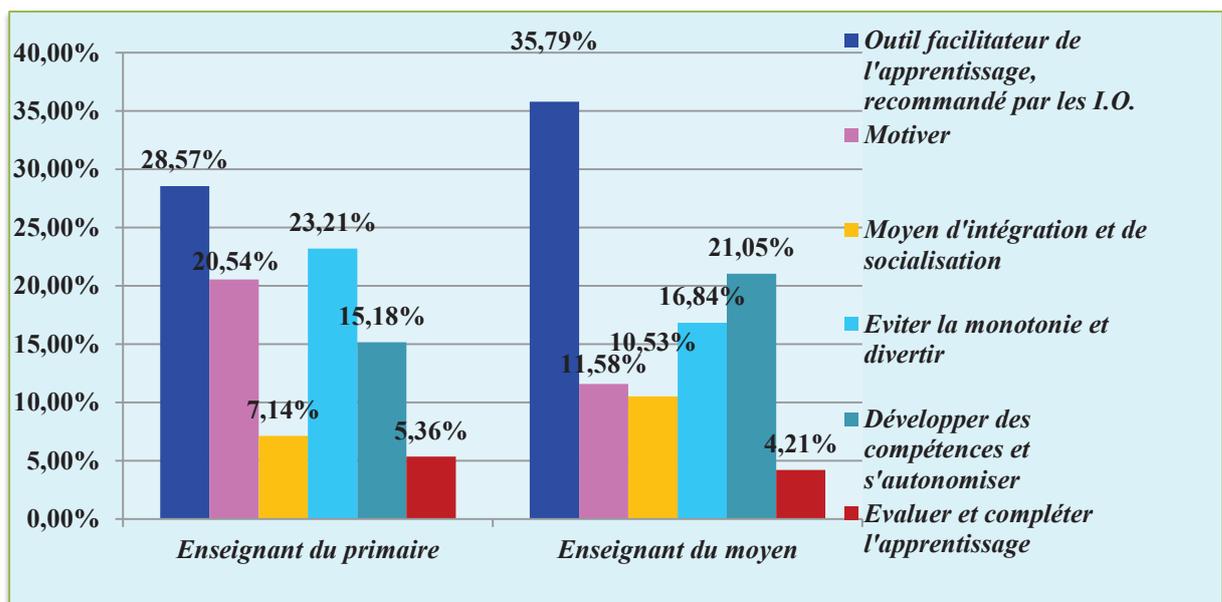
L'item « *Outil facilitateur de l'apprentissage, recommandé par les I.O* » est choisi en premier par la moitié des enseignants du moyen 34 (35.79 %), et presque la moitié 32 (29 %) du primaire. Vient par la suite, en deuxième position pour le cycle primaire : 16 (16.84 %) interrogés approuvent l'item « *éviter la monotonie et distraire* ». En troisième position, le choix a été porté sur « *motiver* » par 23 (20.54 %) répondants. « *Développer des compétences et s'autonomiser* » a été le choix de 17 (15.18 %) enseignants, cet item occupe la quatrième position. L'avant dernier item a l'aval d'une infirme minorité seulement de 8 (7.14 %) du cycle primaire qui déclare les « *évaluer et compléter l'apprentissage* ». En dernière position, les praticiens de ce palier les justifient en tant que « *moyens d'intégration et de socialisation* ».

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Par ailleurs pour le cycle moyen, les choix des items a été un peu différent, vu la tranche d'âge des apprenants, ainsi que leurs besoins et les objectifs du programme scolaire. Après le premier item, s'inscrit le choix du deuxième item : « *développer des compétences et s'autonomiser* » par 20 (21.05 %) répondants (Voir tab. n° 124). En troisième position, l'item « *éviter la monotonie et faire distraire* » avec 16 voix, soit 17%. Le tiers presque 11(11.58 %) des enseignants interrogés ont choisi « *la motivation* » pour le quatrième item. Pour l'avant dernier, 10 interrogés du cycle moyen, (soit 10.53 %) ont répondu « *moyen d'intégration et de socialisation* » et une infime minorité de 4 praticiens, (soit 4.21 %) pensent que le ludique permet l'évaluation des apprentissages et de le complète.

Nous pouvons penser globalement que les A.L. utilisées par l'enseignant du primaire se focalisent essentiellement sur :

Cependant, tout ce qui ayant trait à la compétence et l'autonomie est mis en exergue par l'enseignant du cycle moyen.



**Figure 91:** Rôle des A.L. chez les praticiens.

### 1.4.2.2. Les A.L. utilisées par les praticiens : Quel statut ?

Interrogés sur le statut des A.L. utilisées en classe de langue (*Question D2*), une large majorité 49 (59.04 %) des enseignants questionnés du primaire et 48 (56,47 %) du moyen trouvent que c'est un élément facilitateur ; 29 (35%) praticiens du primaire et 24 (28% du moyen) déclarent que L'A.L. demeure un élément inspirant, amorçant dans le processus d'enseignement apprentissage, ce qui est affirmée par 13 (15.29 %) enseignants du moyen et par une minorité 5 (6.02 %) du primaire (voir Tab. n°123).

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

C'est à travers ces qualifiants, comme indicateurs de fonction ou de statut du ludique dans le déroulement de l'activité, que nous avons pu relever l'intervention des enseignants praticiens, leur perception, et enfin les diverses réalités effectives des pratiques pédagogiques enseignantes.

**Tableau 122** : Récapitulatif des réponses à la question D2.

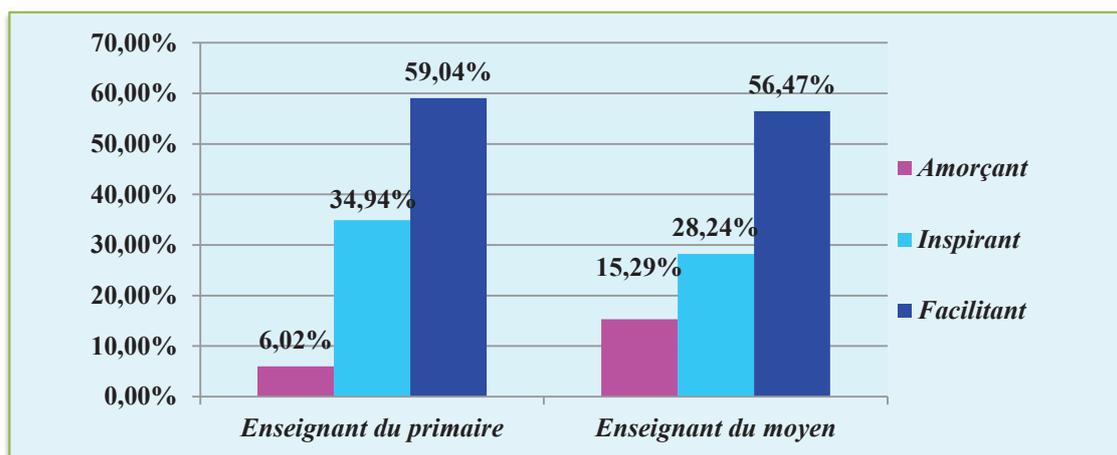
<i>D2. Ces activités sont-elles un élément</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Amorçant ?</i>	5	6,02	3	13	15,29	3
<i>Inspirant ?</i>	29	34,94	2	24	28,24	2
<i>Facilitant ?</i>	49	59,04	1	48	56,47	1
<b>Total général</b>	83	100	/	50	100	/

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

Il faut signaler que selon leur fréquence d'apparition dans les réponses, et dans l'ordre décroissant, nous pourrions expliciter ces statuts comme suit :

Ces activités, au-delà du plaisir qu'elles procurent, ont des fonctions importantes à différents niveaux. En effet, l'utilisation du ludique en vue de créer de nouvelles méthodes en remplaçant quelques activités ou étapes du cours, devient une stratégie d'approches d'enseignement un outil didactique. Elle peut ainsi être qualifiée de « *facilitant* » ou elle est d'« *inspirant* » lorsqu'elle fait appel à l'imagination pour des apprenants, elle est un support de motivation et de stimulation surtout pour les plus amorphes et faibles dans les différentes situations d'apprentissage. Le dernier statut, celui d'« *amorçant* », concerne les A.L. intégrées au début des situations d'apprentissage en tant que source d'inspiration afin de commencer. Ces activités ont le rôle de transmettre ou d'évaluer l'appropriation des savoirs, de développer des compétences et des comportements langagiers.

Il faut signaler que des conduites ludiques différentes semblent impliquées dans les deux premiers statuts : en effet, dans ce cas les A.L. permettent l'apprentissage et peuvent avoir lieu à tout moment de la séance, tandis que le statut d'amorçant ne peut être utilisé qu'au début des cours scolaires et ce afin de préparer l'apprenant et l'attirer à l'apprentissage tout en gardant le caractère spécifique et irréductible de la détente et du divertissement.



**Figure 91:** Statut des A.L. utilisées en classe.

### 1.4.2.3. Les A.L. en classe de langue : comment les motiver ?

Le but de cette question ouverte (D3) est d'identifier les manières de rendre les A.L. motivantes. C'est à travers les réponses des enseignants interrogés que nous avons pu relever les différentes façons de le faire (voir Tab. n° 126) :

**Tableau 123:** Récapitulation des réponses à la question D3.

<i>D3. Comment rendre ces activités motivantes ?</i>	<i>Cycle d'enseignement</i>					
	<i>Enseignant du primaire</i>			<i>Enseignant du moyen</i>		
	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>	<i>N. de réc.</i>	<i>Taux en %</i>	<i>Ordre</i>
<i>Guider l'apprenant à l'autodétermination et l'autonomisation</i>	8	10,67	4	7	9,72	5
<i>Innover et varier les supports adaptés aux besoins des élèves</i>	23	30,67	2	24	33,33	1
<i>Travailler en G. et stimuler la concurrence</i>	6	8	5	12	16,67	3
<i>Pratiquer régulièrement les A.L. et les évaluer (récompenses)</i>	25	33,33	1	19	26,39	2
<i>Réajuster la méthode d'enseignement, sa posture et autoriser l'expression en langue maternelle</i>	10	13,33	3	10	13,89	4
<i>Marquer des pauses récréatives</i>	3	4	6	0	0	6
<b>Total général</b>	55	100	/	72	100	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).

Innover et varier les supports à condition qu'ils soient adaptés aux besoins et intérêts des apprenants, domine en premier les items des enseignants. Cette variation permet l'attirance et la stimulation des aptitudes des apprenants, pour presque la moitié 24 (33.33%) des enseignants du moyen et 23 (30,67%) du primaire.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Vient en deuxième position, une large majorité 25 (33.33 %) d'enseignants du primaire et 19 (26.39 %) du moyen qui disent que pratiquer régulièrement les A.L. :

**Q.P. n° 15** : « Les **familiariser** avec les élèves » ;

**Q.M. n° 56** : « En les **pratiquant** de façon régulière »

**Q.M. n° 17** : « En les **introduisant dans plusieurs** activités par ce que les apprenants sont peu habitués à des activités de ce type »

**Q.P. n° 54** : « En les **programmant** une fois chaque semaine (la fin de la semaine) ».

Et ils les évaluent en récompensant les joueurs gagnants par des points en plus ou de petits cadeaux symboliques et encouragent les élèves faibles, ce qui contribue à rendre ces activités de plus en plus motivantes :

**Q.M. n° 23** : « (...) en donnant par exercice un **petit cadeau** à celui qui gagne pour **l'encourager** afin de donner un goût de compétition » ;

**Q.M. n° 60** : « En **encourageant** les plus faibles - en **félicitant** les meilleurs par des **cadeaux symboliques** ».

Beaucoup de praticiens ont par ailleurs, déclaré que travailler dans de petits groupes est toujours fructueux et bénéfique. En effet, ce regroupement en mini-équipes stimule l'esprit compétitif et encourage les apprenants à s'y investir et interagir activement, selon 12 (16.67 %) enseignants du moyen et par une minorité 6 (8%) du primaire :

**Q.P. n° 35** : « Changer de places, travailler en **groupes** » ;

**Q.P. n° 37** : « **Concurrence** entre les groupes, les apprenants » ;

Observons à présent le réajustement de l'enseignant dans ses pratiques d'enseignement:

**Q.P. n° 21** : « Donner **de la liberté** aux petits » ;

**Q.P. n° 31** : « L'A.L. est une **méthodologie** concevable surtout **au primaire**. Elle est vraiment nécessaire, mais sur les documents scolaires, elle n'y figure pas » ;

**Q.P. n° 33** : « Tout en invitant toute la classe et notamment les élèves qui éprouvent des difficultés en apprenant d'une **manière méthodique et routinière** » ;

et postures enseignantes, afin d'apporter du changement dans le déroulement de l'A.L. :

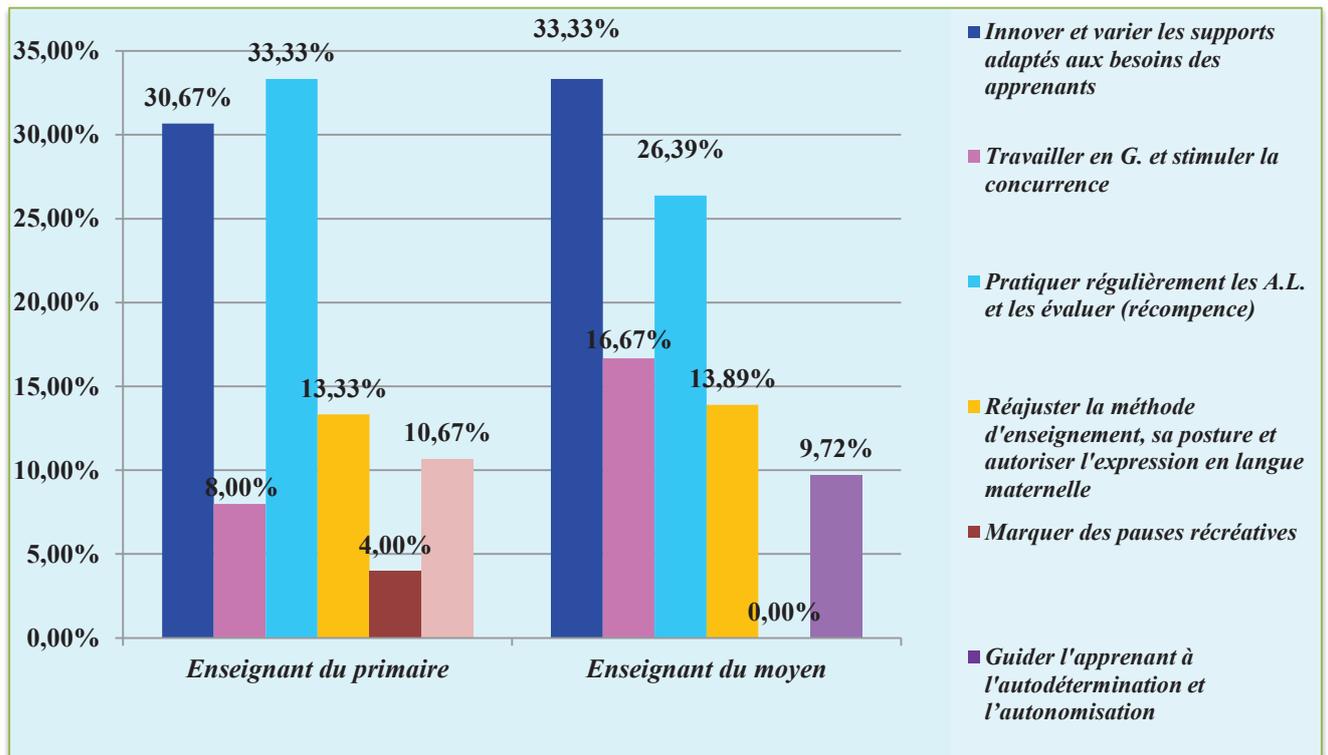
**Q.P. n° 18** : « Grace à la **mimique** qui remplace le langage oral » (souvent) ;

**Q.P. n° 67** : « Il faut être avec l'apprenant un **médiateur** puis un **observateur** et enfin un **organisateur** ».

Parmi ces modifications, l'autorisation de recourir à la langue maternelle pour des apprenants ainsi que l'utilisation indifférenciée du français.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

La figure 92 expose le degré de conformité entre les résultats des deux cycles d'enseignement primaire et moyen : 10 (13.89 %) :



**Figure 92** : Motivation du ludique

**Q.M. n° 4** : « En permettant aux élèves de s'exprimer dans leur langue » ;

**Q.P. n° 53** : « En les diversifiant, et en les multipliant tout en parlant bien sur la langue ».

Pour l'item « guider l'apprenant à l'autodétermination et l'autonomisation », nous observons une similitude quasi-totale dans les résultats obtenus, le tiers 7 (9.72 %) des enseignants du moyen ainsi que 8 (11%) du primaire le déclarent :

**Q.P. n° 11** : « Offrir à l'élève de s'exprimer en jouant » ;

**Q.P. n°58** : « Ces activités stimulent l'apprenant à réfléchir, renforcent, développent le niveau de l'intelligence et aident l'apprenant à se cultiver » ;

« Marquer des pauses récréatives » est le dernier item classé parmi les autres avec un taux insignifiant 3 (4%) obtenu par les interrogés du primaire :

**Q.P.n°27** : « L'A.L. est un moment d'évasion, tous les apprenants y participent activement, elle permet de casser la routine » ;

**Q.P. n° 35** : « Changer de places, travailler en groupes, sortir de l'ordinaire »

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Il s'ensuit de cette analyse que l'insertion des A.L. dans les pratiques pédagogiques quotidiennes des apprenants du primaire, ainsi que les petites récompenses (points, cadeaux symboliques) favorisent la motivation. Toutefois, la variation des supports didactiques, engendre l'innovation des pratiques de classe au collège, et participe amplement à rendre le ludique attrayant et motivant.

### 1.5. Thème traitant la réaction des apprenants vis-à-vis du livre scolaire

Les items du dernier axe figurant dans le cadre de cette enquête se présentent essentiellement sous deux catégories : la réaction et les représentations des apprenants relatives au nouveau manuel mis en œuvre par la nouvelle réforme.

**Tableau 124:** Items et catégories de l'axe « Réaction vis-à-vis du livre scolaire »

Axe	Catégories	Item n°	Contenu de l'item
<b>Réactions vis-à-vis du livre</b> (05 items - 02 catégories)	<b>Représentations sur le livre scolaire</b>	1	Le livre scolaire : quelle tendance ?
		2a - b - c	Ce qui attire dans le manuel
		3 a - b - c	Ce qui te déplaît dans le manuel
	<b>Réaction par rapport au manuel</b>	4	Quel livre est-il ? Intéressant, ennuyeux ?
		5	Intéressant, ennuyeux. Pourquoi ?

#### 1.5.1. Chez les apprenants du primaire et du moyen - APM -

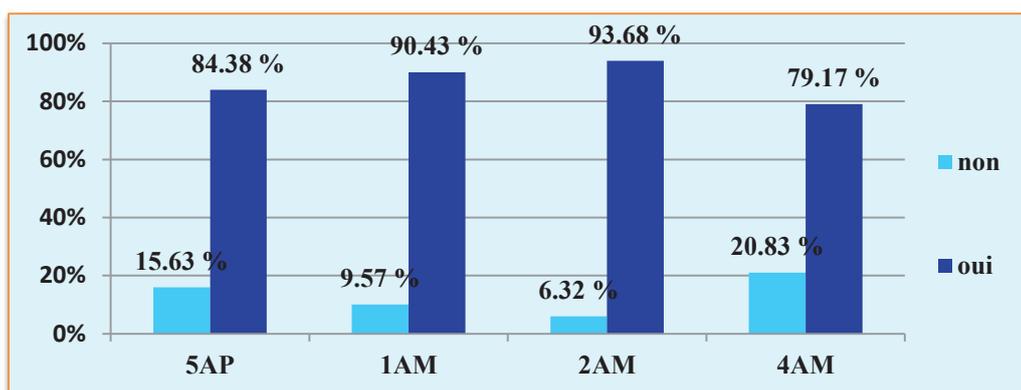
##### 1.5.1.1. Le livre scolaire : quelle tendance ?

Pour tenter de déterminer la tendance des apprenants par rapport au livre de français, nous avons posé la question n°1. Les réponses des sujets questionnés (voir Tab.n°127) révèlent qu'une grande approbation se dégage. Au total, comme le visualise la figure ci-dessous (cf. Fig. 95), l'amour du livre par les apprenants du cycle moyen 2AM, 89 soit 93.68 % emporte sur celui du primaire, 5AP, 81 soit 84.38 %.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 125:** Récapitulation des réponses à la question n°1.

1. En général, aimes-tu ton livre de français ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Non</i>	15	15,63	2	9	9,57	2	6	6,32	2	20	20,83	2	20.83
<i>Oui</i>	81	84,38	1	85	90,43	1	89	93,68	1	76	79,17	1	93.68
<b>Total général</b>	96	100	/	94	100	/	95	100	/	96	100	/	/



**Figure 93:** Aimer et /ou détester le livre scolaire.

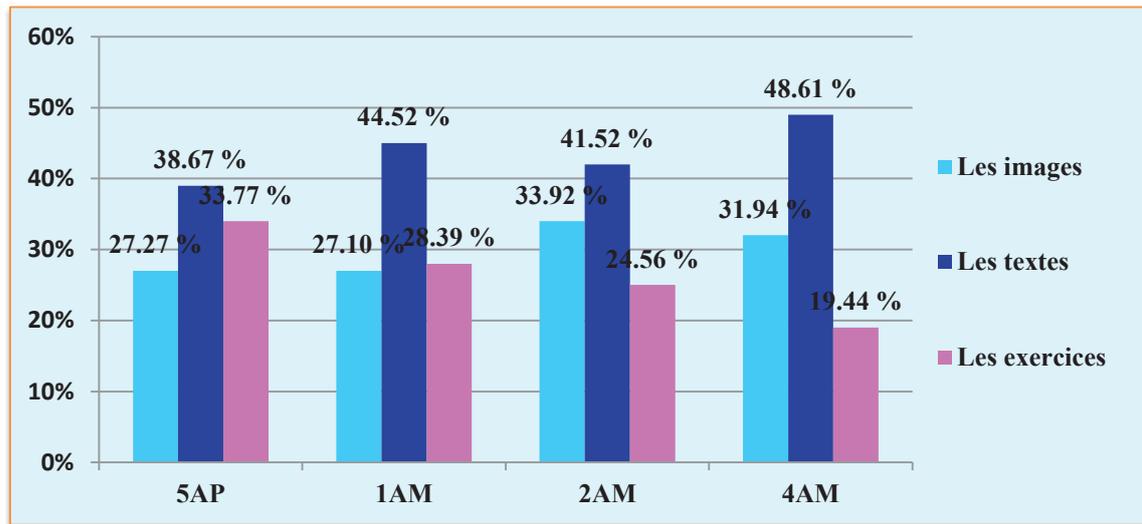
La première chose qu'on remarque en regardant ces résultats c'est la différence de pourcentage entre les 4<sup>e</sup>AM et les 5<sup>e</sup>AP, en effet les élèves de 4<sup>e</sup>AM apprécient moins le livre que les élèves de 5<sup>e</sup>AP car ils ont plus d'expérience mais aussi plus de références en matière de livres de français, ils sont donc plus exigeants et plus sélectifs.

### 1.5.1.2.Ce qui attire dans le manuel

Interrogés sur l'outil le plus attirant dans le livre scolaire (Question n°2). Par cette question nous tentons de mettre en lumière les aspects attirant du manuel pour les élèves questionnés. Les réponses proposés dans ce questionnaire sont les images les textes et les exercices.

**Tableau 126:** Récapitulation des réponses à la question n° 2.

2. Qu'est-ce qui t'attire dans ton livre ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Les images</i>	42	27,27	3	42	27,10	3	58	33,92	2	46	31,94	2	33,92
<i>Les textes</i>	60	38,96	1	69	44,52	1	71	41,52	1	70	48,61	1	48,61
<i>Les exercices</i>	52	33,77	2	44	28,39	2	42	24,56	3	28	19,44	3	28,39
<b>Total général</b>	154	100	/	155	100	/	171	100	/	144	100	/	/



**Figure 94** : Outils attirants dans le livre de français.

La majorité des apprenants ont retenu « *les textes* » (voir Tab. n°127). Nous observons une légère différence entre les taux relevés dans l'ordre décroissant :

Les apprenants de 4<sup>e</sup>AM, sont en tête de liste avec 70 d'entre eux (soit 48.61%). Pour 69 répondants de 1<sup>e</sup>AM, (soit 44.52 %), la lecture du texte reste le premier choix valorisé. Selon les réponses recueillies de 2<sup>e</sup>AM, 71 élèves (soit 41.52%) apprécient le texte. Une minorité de presque 60 personnes, soit 38.96 % des élèves du cycle primaire (5<sup>e</sup>AM) ont choisi également les textes. Alors, quelle interprétation donner à ces résultats ?

Le taux élevé pour les apprenants de 4<sup>e</sup>AM, signifie que le texte garde toujours son rôle de source principale (fonction de référence de Roegiers, 2003, p. 91), l'un des éléments essentiels sur lesquels ces apprenants de classes terminales du moyen s'appuient dans leurs pratiques pédagogiques (étude de textes ou situations d'intégrations CNP, 2009, p. 30) en français, comme dans les différentes matières ou disciplines à acquérir en langue arabe ou en langue anglaise (principe d'*intégration interdisciplinaire*) afin de construire la compétence transversale requise (G.M. des programmes 2009, p. 29).

Par contre, le texte en 1<sup>e</sup>AM, revêt une autre importance, par son originalité dans le nouveau manuel (avant-propos p. 2) édité en 2010-2011. De plus, l'apprenant de 1<sup>e</sup>AM est nouveau dans le cycle du moyen, se trouve intéressé à découvrir tout ce qui concerne ce palier (*enseignants, disciplines à enseigner, manuels scolaires,*) et également les rubriques attrayantes « *Apprends en t'amusant* », et « *Pages récréatives* » consacrées exclusivement pour la relaxation et le divertissement.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

En troisième position les textes de 2<sup>e</sup>AM sont principalement classés au premier plan par rapport aux images et exercices. Ce classement s'explique par la présence de divers thèmes qui sont en relation étroite tout au long de l'année scolaire avec l'âge, les besoins, et les intérêts des apprenants : textes oraux et écrits relevant du narratif (*le conte, la fable et la légende*).

Le dernier cycle du primaire (5<sup>e</sup>AP) est intéressé également par les textes du fait que les élèves sont accoutumés à l'« *étude de texte* » une séance programmée à la fin de chaque projet, située dans la dernière séquence afin d'évaluer leurs acquis (Situations d'évaluation et d'intégration). En plus, le deuxième projet du livre relève de la typologie textuelle narrative. Ajoutons à cela, que notre enquête a été menée au moment du déroulement du projet « *Lire et écrire un conte* », c'est-à-dire au cours de l'année universitaire 2010 - 2011. Ce qui fait que les apprenants ont opté pour le choix textuel.

« Les images » ne sont retenues que par deux niveaux. Ce résultat permet de noter que les « visualistes » sont plus que les autres attirés par cette façon d'apprendre, celle des couleurs, des formes, des figures, etc. qui peuvent être plus fortes, plus significatives que les mots et les émotions. Nous avons le résultat du groupe classe de 2<sup>e</sup>AM qui est en tête, contrairement à ce qui s'est passé avec les textes, et reflète parfaitement ce qui vient d'être dit : 58 répondants (soit 33.92 %) apprécient l'image qui va sûrement compléter et raffiner la compréhension du texte narratif. Vient après le groupe classe de 4<sup>e</sup>AM, 46 (soit 31.94%) choisissent l'image, conscients de son utilité par le nombre d'années de scolarisation dans la construction du savoir à côté du texte. En dernière position, nous avons relevée 42 élèves des groupes classes (5<sup>e</sup>AP et 1<sup>e</sup> 2<sup>e</sup>AM) soit 27.27 % qui accordent équitablement une estimation minimale au support image. Ceci s'explique par la priorité accordée souvent aux questions de compréhension des textes et à la résolution des exercices dans les pratiques enseignantes de classe par rapport aux illustrations. Ce rapprochement d'âge entre les deux groupes justifie clairement les mêmes résultats obtenus.

L'image, est donc un support didactique nécessaire, motivant et qui permet de créer un terrain plus concret et favorable à l'apprentissage.

En revanche, un ensemble des enquêtés n'ont pas hésité à nous informer qu'ils sont beaucoup plus accoutumés avec « *les exercices* » ; un item qui détermine l'intérêt octroyé à ces outils par les pratiques enseignantes. En effet, les groupes classe du cycle obligatoire (5<sup>e</sup>AP et 1<sup>e</sup>AM) révèlent un taux encourageant (52 - 44) soit (33.77% et 28.39%) et permet

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

de confirmer la constatation précédente (*concernant l'image*), qui consiste à privilégier les exercices, vu leur utilité dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE en général et dans l'acquisition des compétences terminales pour les deux paliers, et permettant d'atteindre l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire.

Pour les deux cycles (2<sup>e</sup> AM et 4<sup>e</sup> AM), les exercices restent l'outil le moins choisi (42, 28) soit (25% et 19%) venant en complémentarité avec les textes et les images. Ils ne font que réitérer des performances, s'appropriier des règles (structurales, morphologiques, etc.) de la langue, valider des savoir-faire pragmatiques...

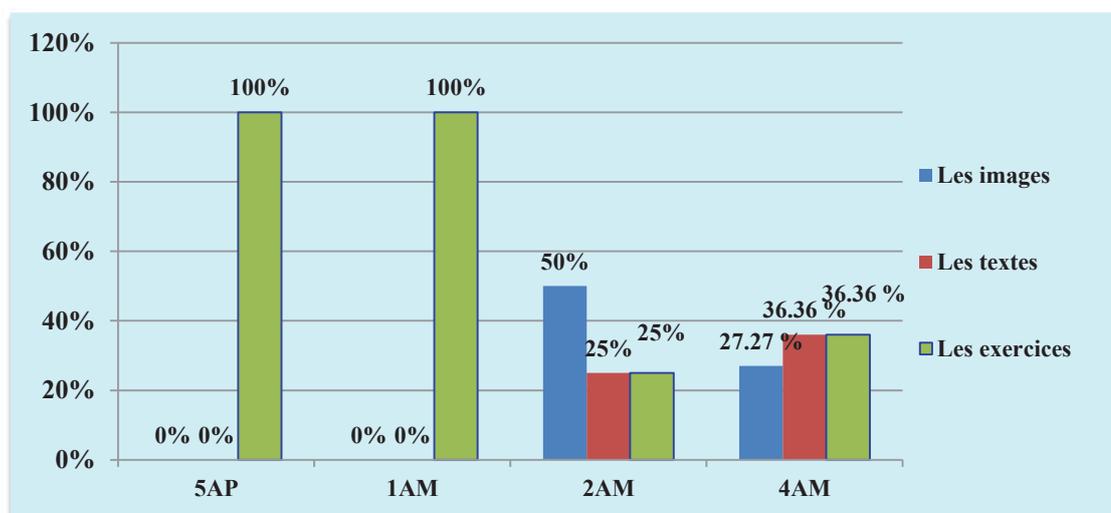
### 1.5.1.3. Ce qui déplaît dans le manuel.

Par cette (question 3) nous tentons de mettre en lumière les aspects déplaisants du manuel scolaire pour les apprenants questionnés, les items proposés dans la question précédente, sont choisis délibérément pour celle-ci.

**Tableau 127:** Récapitulation des réponses à la question n° 3.

3. <i>Qu'est-ce qui te déplaît?</i>	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Les images</i>	/	/	/	/	/	/	2	50	1	3	27,27	2	50
<i>Les textes</i>	/	/	/	/	/	/	1	25	2	4	36,36	1	36.36
<i>Les exercices</i>	1	100	/	2	100	/	1	25	/	4	36,36	/	100
<b>Total général</b>	1	100	/	2	100	/	4	100	/	11	100	/	/

**Source :** Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 95:** Supports rejetés par l'apprenant.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

La troisième question était « qu'est ce qui te déplaît ? ». Bien que la majorité ait répondu par l'affirmative 30 élèves (soit 93,75%) et 2 seulement ont répondu « Non ». Nous relevons une troisième catégorie, celle des hésitants qui ont présenté sur le questionnaire les traces d'une réponse effacée pour choisir la deuxième, ils sont au nombre de 9 soit : 28,12%. Ce résultat nous semble biaisé par le fait de la nature de l'activité elle-même, qui est obligatoire à l'école, ce qui n'est pas le cas à la maison. Cette hésitation s'explique par l'influence directe de l'enseignante présente ou alors des camarades de classe.

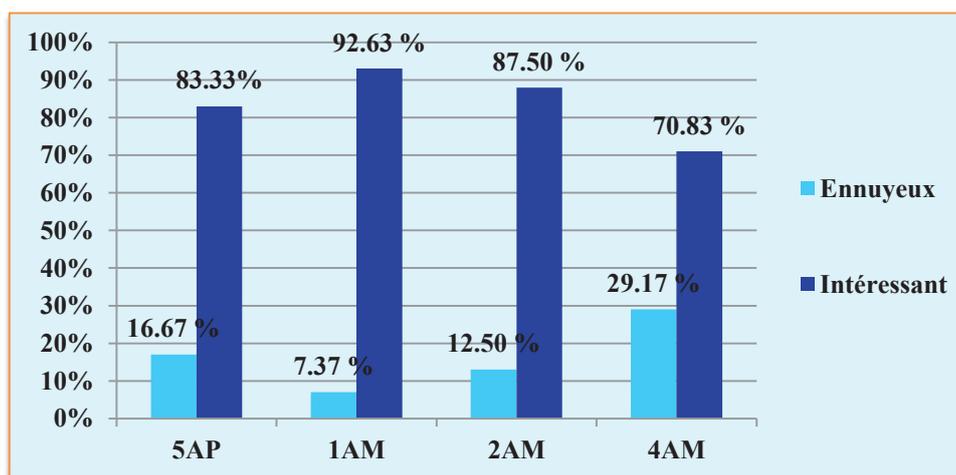
### 1.5.1.4. Quel livre est-il ? Intéressant, ennuyeux ?

Comment les apprenants trouvent-ils le livre scolaire de français ? C'est à travers deux qualificatifs « intéressants », et « ennuyeux » que nous avons pu relever les réponses à la (question n° 3), et interpréter les résultats obtenus (voit Tab. n°129).

**Tableau 128:** Récapitulation des réponses à la question n° 4

4. Comment trouves-tu ton livre de français ?	Classes												Max (%)
	5AP			1AM			2AM			4AM			
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
<i>Ennuyeux</i>	16	16,67	2	7	7,37	2	12	12,50	2	28	29,17	2	29,17
<i>Intéressant</i>	80	83,33	1	88	92,63	1	84	87,50	1	68	70,83	1	92,63
<b>Total général</b>	96	100	/	95	100	/	96	100	/	96	100	/	

Source : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013)



**Figure 96:** Livre intéressant et / ou ennuyeux.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

Selon les statistiques, il s'est avéré que pour tous les groupes classes, les apprenants affichent de l'intérêt pour le livre de français avec un taux de 320<sup>64</sup> (soit 83.11 %). En allant dans l'ordre décroissant, selon leur fréquence d'apparition dans les réponses : 88 des apprenants de 1<sup>e</sup>AM, (soit 92.63 %) le mettent en première position. En second lieu, ce sont les élèves de 2<sup>e</sup>AM, avec un taux de 84 (soit 87.50 %). L'avant dernière position, est occupée par le groupe classe de 5<sup>e</sup>AP avec un taux de 80 (83.33 %). 68 du groupe classe de 4<sup>e</sup>AM, (soit 70.83%) affiche également son intérêt.

Toutefois, 63<sup>65</sup> apprenants (soit 16.36%) trouvant le livre de français ennuyeux. Si nous nous allons dans l'ordre croissant, nous constatons que : 7 des répondants de 1<sup>e</sup> AM (soit 7%) sont en tête de classement, 12 de 2<sup>e</sup> AM (soit 13%) viennent juste après, 16 de 5<sup>e</sup> AP (soit 17%) ont affiché également leur désintérêt. Et en bas de classement, le groupe classe de 4<sup>e</sup> AM avec un taux de 28 (soit 29%).

Si on examine de près les résultats obtenus dans les questions n°1 et n°3, on remarque qu'elles entretiennent une relation de dépendance visible. En effet, les apprenants qui ont répondu positivement à la question n°1, doivent choisir l'item :

« *intéressant* » dans la question n°3, et c'est ce qui s'est passé en réalité. Pour le reste de l'item fourni à la question n°3 : « *ennuyeux* », les enquêtés qui optent pour le « *non* » dans la question n°1 sont contraints de le choisir dans cette question sinon, on risque d'avoir une contradiction dans les résultats.

### 1.5.1.5. Intéressant, ennuyeux. Pourquoi ?

La question vient apporter une clarification à la question précédente qui est (comment trouves-tu ton livre de français). L'objectif de cette *question n°5* est de connaître les raisons qui ont poussé les apprenants à s'intéresser au livre de français ou à le rejeter. Les caractéristiques relevées dans les réponses traduisent deux aspects : <sup>66</sup> négatif et positif. Toutefois, le second aspect est prédominant. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 129** : Récapitulation des réponses à la question n° 5.

---

<sup>64</sup>320 : le nombre total des répondants intéressés par le livre.

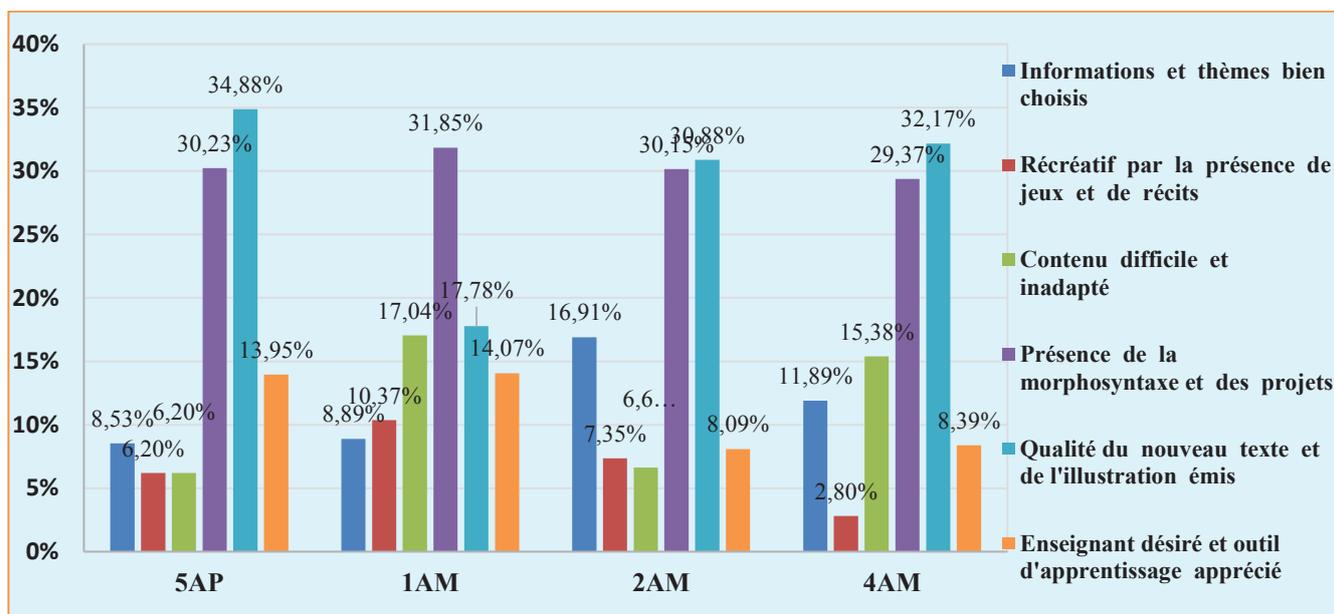
<sup>65</sup>63 : le nombre total des répondants désintéressés par le livre.

<sup>66</sup>L'aspect négatif est coloré en vert dans le tableau n° 14.

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

5. Pourquoi ?	Classes												
	5AP			1AM			2AM			4AM			Max (%)
	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	Effs.	Taux en %	Or.	
Informations et thèmes bien choisis	11	8,53	4	12	8,89	6	23	16,91	3	17	11,89	4	16,91
Récréatif par la présence de jeux et de récits	8	6,20	5	14	10,37	5	10	7,35	5	4	2,80	1	10,37
Contenu difficile et inadapté	8	6,20	5	23	17,04	3	9	6,62	5	22	15,38	3	17,04
Présence de la morphosyntaxe et des projets	39	30,23	2	43	31,85	1	41	30,15	2	42	29,37	2	31,85
Qualité du nouveau texte et de l'illustration émis	45	34,88	1	24	17,78	2	42	30,88	1	46	32,17	1	32,17
Enseignant désiré et outil d'apprentissage apprécié	18	13,95	3	19	14,07	4	11	8,09	4	12	8,39	5	14,07
<b>Total général</b>	129	100	/	135	100	/	136	100	/	143	100	/	/

**Source** : Résultats obtenus par le logiciel tableur Excel (2013).



**Figure 97** : Raisons d'être ennuyeux ou intéressant.

La majorité des élèves questionnés déclarent que le livre est intéressant dans tous ses aspects. Une petite partie seulement dit que le livre est inadapté et que son contenu est difficile à comprendre. Les 4<sup>e</sup>AM montrent plus de réticence que les 5<sup>e</sup>AP parce qu'ils ont plus d'éléments de comparaison, que ce soit des livres, des vidéos ou autres sources de lecture.

Ce tableau permet de noter, entre autres, que l'aspect positif se résume dans les cinq (5) caractéristiques suivantes et que les réponses les plus frappantes sont relatives aux : « *Qualité du nouveau texte et de l'illustration émis* », qui représente une variable que 45 du

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

groupe classe de 5<sup>e</sup> AP (soit 35%) placent en premier ; en effet les apprenants (*même des autres groupes classes*) ont toujours été sollicités pour dégager l'idée globale du texte ou pour élaborer des hypothèses de sens sur son contenu par le biais des images, des dessins ou des photos qui l'accompagnent. Voici un échantillon des répondants :

**A.M. n° 239** : « *Aucune relation avec les programmes, sauf les **textes** pour faire la compréhension de l'écrit* » ;

**A.M. n° 239** : « *Moi **j'aime** ou **j'adore** les **histoires imaginaires** et tout ce qui a relation avec l'imagination, mais ce **livre argumentaire** et vraiment **ennuyeux** » ;*

**A.M. n° 256** : « *Les **textes** sont **longs** et contiennent des **mots difficiles** » ;*

En deuxième position se place la « *présence de la morphosyntaxe et des projets* » chez les apprenants de 1<sup>e</sup> AM avec un taux de (43 soit 32%). En effet, prenons la deuxième caractéristique relevée, celle des projets pédagogiques qui, à notre sens, est la plus importante et à laquelle les apprenants sont beaucoup plus sensibles car c'est nouveau pour eux. En 5<sup>e</sup> AP. Ils ont l'habitude d'entendre et de lire le mot projet, une notion vide sans réalisation. Par contre en 1<sup>e</sup> AM, ils entrent dans la réalisation concrète du projet qui est fondée essentiellement sur la motivation, et aboutit à une socialisation en plaçant l'apprenant dans des situations d'apprentissage où il découvre par lui-même les matériaux utiles et pertinents dont il a besoin pour finaliser ledit projet. Par ailleurs, la succession de la morphosyntaxe l'une après l'autre, à travers les différentes activités de langue est évidente dans le manuel de français, car elle vise à la fin de la dernière séquence de chaque projet sa réalisation. En outre, les groupes classes se sont accoutumés à ce genre d'activités depuis le cycle primaire jusqu'au moyen.

**A.P. n° 1** : « *Car il est varié, il parle de plusieurs thèmes comme **la grammaire, le vocabulaire** (...)* » ;

**A.P. n° 5** : « *Parce qu'il contient **des exercices** qu'on peut les trouver en **examens**.* » ;

**A.P. n° 13** : « *Par ce qu'il y a beaucoup de **projets à étudier** » ;*

**A.P. n° 80** : « *Parce qu'il y a des **textes** très gentils et des **exercices** très **faciles** » ;*

**A.P. n° 83** : « *Parce que les **exercices**, il est très important (traduit de l'arabe)* » ;

**A.M. n° 37** : « *(...), j'aimerais bien s'il y a (...), et des **exercices en grammaire** (...).* » ;

**A.M. n° 40** : « *Les **projets** beaucoup, les **images** et (photos) les **exercices** » ;*

**A.M. n° 175** : « *(...), des **exercices** bien de **grammaire** et de **conjugaison** » ;*

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

---

A.M. n° 217 : « Car il y a la **conjugaison**, c'est mon objet préféré » ;

« Informations et thèmes bien choisis » est la troisième variable mise en avant par les répondants de 2<sup>e</sup> AM avec un taux de 23 (soit 17%). Ce constat s'explique par le foisonnement de textes d'auteurs choisis pour ce palier qui relève du narratif, le récit de fiction sous ses trois formes : *conte, fable et légende*.

A.P. n° 8 : « (...), mon livre de français est intéressant car il traite de **divers sujets** » ;

A.P. n° 54 : « (...), nous donne beaucoup d'informations sur les **animaux**, sur les **plantes**, et la fabrication **du sucre** et **du miel** ».

A.M. n° 1 : « Je **découvre** des **personnes**, des **lieux** différents » ;

A.M. n° 6 : « Parce qu'il contient beaucoup de textes tels que les **sites touristiques**, les **symboles nationaux**, les **joueurs** » ;

A.M. n° 26 : « Mon livre de français parce qu'il contient **beaucoup d'informations**. » ;

A.M. n° 27 : « (...), bien organisé et **riche en savoir**. » ;

A.M. n° 50 : « (...), le livre de français nous attire par des **histoires vraies** (...) » ;

A.M. n° 149 : « Pour il nous **enrichit**, on connaît des **écrivains** et des **chanteurs**, (...) » ;

En avant dernier, les élèves de 5<sup>e</sup> AP et de 1<sup>e</sup> AM mettent en avant : « *enseignant désiré et outil d'apprentissage apprécié* » avec un taux de 18-19 (soit 14%). Ils révèlent la relation « enseignant - enseigné » que Vigotsky appelle interaction sociales, qui fait l'objet d'un échange important dans la gestion de la classe, surtout à cet âge où l'élève a toujours besoin de l'adulte. L'enseignant ayant une attitude chaleureuse envers la classe est largement apprécié, ce qui encourage également à aimer le livre de français et vouloir apprendre afin d'aboutir sûrement au développement cognitif de l'apprenant.

A.P. n° 11 : « Parce que **j'ai appris** beaucoup de choses » ;

A.P. n° 16 : « Parce que ces textes, et ces exercices, **sont pour les plus petits** » ;

A.P. n° 82 : « Parce que " moufidou " veut dire **utile** en arabe. » ;

A.P. n° 91 : « Parce que les exercices, il est très **important** (traduit de l'arabe) » ;

A.M. n° 8 : « Le livre de français est très **intéressant** (écrit en arabe)(...) » ;

A.M. n° 19 : « Parce qu'il contient ce qui me **permet d'apprendre** la langue française » ;

A.M. n° 93 : « Il nous **enrichit**, il nous fait du bien (...) » ;

- A.M. n° 104 : « *Parce qu'il est instructif* » ;  
A.M. n° 120 : « (...) , car avec lui je **peux parler** le français et comprendre les textes. » ;  
A.M. n° 125 : « *Parce que j'aime le français et (...), et beaucoup plus ma maitresse.* » ;  
A.M. n° 133 : « *Parce que j'aime la langue et ma maitresse " Hafienne "* » ;  
A.M. n° 189 : « *Parce que j'aime le manuel de français* » ;  
A.M. n° 265 : « *J'aime le français, je veux apprendre cette langue et être excellente* » ;  
A.M. n° 266 : « *Parce que la française 2<sup>ème</sup> langue étrangère.* ».

« *Récréatif par la présence de jeux et de récits* » vient en dernier. Cette caractéristique de l'aspect positif, est affichée avec un taux infime de 14 chez le groupe classe de 1<sup>e</sup> AM (soit 10 %). Dans ce cas-là, le manuel scolaire est considéré en tant qu'outil pédagogique permettant la récréation, une notion qui a signifié « *repos, délassément* » au 17<sup>ème</sup> siècle, et revêt la même signification scolaire encore de nos jours « *récréation des écoles* » (N. de Grandmont, 1997, p.13).

Concernant son usage dans le groupe observé, elle est possible par la variété des jeux de langue et les textes à caractère narratif (*contes, fables*) figurant dans le livre.

- A.P. n° 1 : « (...) , les **mots fléchés**, le jeu des **anagrammes** » ;  
A.P. n° 2 : « *Parce qu'il y a des comptines et des jeux* » ;  
A.P. n° 7 : « (...) des **histoires**, (...), et des **récitations** » ;  
A.P. n° 15 : « *Les chansons, les histoires.* » ;  
A.P. n° 22 : « (...) , et des **jeux qui m'amuse** » ;  
A.M. n° 67 : « (...) , les **mots fléchés**, et **devinettes** » ;  
A.M. n° 135 : « *J'aime bien les textes de légendes et les fables (...).* » ;  
A.M. n° 137 : « (...) , sauf peut-être les **bandes dessinées** ».

Par contre l'aspect négatif se récapitule en une seule caractéristique, celle de « *la difficulté et l'inadaptation du contenu proposé* ». Il ne semble pas bénéficier de beaucoup d'importance aux yeux des apprenants puisque seuls 23 élèves de 1<sup>ère</sup> AM (soit 17 %) dévoilent leur ennui. En effet, si pour certains le livre est récréatif et facile (*question précédente*), pour d'autres. Il est difficile, ce qui le rend inadapté à leur âge, leurs besoins et leurs intérêts. Voici un exemple de leur déclaration :

- A.P. n° 39 : « *Je ne comprends pas l'exercice* » ;  
A.P. n° 41 : « *Mauvais* » ;  
A.P. n° 78 : « *C'est ennuyeux* ».  
A.M. n° 10 : « *Parce qu'il y a manque d'exercices et images certains textes comme les contes* » ;  
A.M. n° 88 : « *Textes ne sont pas amusants* » ;  
A.M. n° 190 : « *Il y a des exercices difficiles* » ;  
A.M. n° 192 : « *N'aide pas à apprendre le français* » ;  
A.M. n° 214 : « *Inadéquat* » ;

**A.M. n° 227** : « Les *textes* ne sont pas vraiment *intéressants*, les *images* ne sont pas *attirantes*, les *couleurs* pas *trop gaies*, des fois les *poèmes* n'ont aucun sens » ;

**A.M. n° 239** : « *Aucune* relation avec les programmes, sauf les *textes* pour faire la compréhension de l'écrit » ; « Moi *j'aime* ou *j'adore* les *histoires imaginaires* et tout ce qui a relation avec l'imagination, mais ce *livre argumentaire* et vraiment *ennuyeux* » ;

**A.M. n° 256** : « Les *textes* sont *longs* et contiennent des *mots difficiles* » ;

La majorité des stagiaires disent ne pas l'avoir « identifiée » dans les cours dispensés par les tuteurs. Ce qui leur paraît important c'est « la rigueur à travers une fiche de préparation à jour » et la maîtrise de la discipline. Selon 75% d'entre eux, lorsque « le tuteur annonce clairement l'objectif du cours » et que « les élèves suivent », ce tuteur devient un modèle à imiter.

### 2. Justifications des non-réponses

Dans notre enquête auprès des trois publics interrogés : IFPM, EPM et APM, il nous a été délicat de distribuer et de recueillir des questionnaires, ceci pour diverses raisons. En effet, les questions posées étaient peut-être sensibles par rapport aux apprenants, praticiens et formateurs, et donc susceptibles de donner lieu à un taux de non-réponse (NR) un peu élevé pour quelques-unes. Leur attitude et leurs représentations de l'A.L. dans leurs pratiques quotidiennes et l'intérêt qu'ils portent à cette pédagogie demeurent fortuites voire incertaines.

Nous avons pu remarquer que pour les trois échantillons une relative fréquence des réponses manquantes est due à diverses causes :

1. soit par absence du sujet interrogé ;
2. soit par la volonté délibérée du sujet de ne pas répondre aux questions posées ;
3. soit par répondre n'importe quoi, sans rapport avec la question posée
4. soit à cause de la difficulté de la question ;
5. soit par manque de complément à la réponse fournie ;
6. soit par la non-précision de la réponse donnée ;
7. soit par ignorance de la bonne réponse ;
8. soit pour se montrer incapable de répondre et projeter son incapacité sur l'incompétence de l'enseignant chercheur (questions mal posées, incomprises et mal adressées aux destinataires) ;

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

9. soit par indifférence et désintérêt envers la thématique traitée (le ludique) pour ne pas dire le non sérieux dans le travail à accomplir.

### 2.1. Chez les Inspecteurs de FLE et Enseignants des ENS

Parmi les raisons avancées par les tuteurs-formateurs pour justifier les non- réponses incomplètes ou qui manquent de précision, nous tentons d'expliquer cela par la méconnaissance de la bonne réponse, ce qui a poussé les tuteurs à fuir. Nous citons leurs propres réponses :

**Tableau 130** : Raisons (5-6) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
<b>Q. A2a.</b> : Si oui pourquoi ?	<b>S. I. n° 37</b> : « Favorables » <sup>67</sup> <i>MDS pour l'item</i>
<b>Q. A2b.</b> : Si non pourquoi ?	<b>S. I. n° 20 - 21</b> : « Défavorable » <i>MDS pour l'item</i>
<b>Q. C1a.</b> : Si oui en quoi consiste-t-elle ?	<b>S. I. n° 45</b> : « Un stage avec une formatrice à l'IUFM de Montpellier, au début de cette année, six jours » <b>S. I. n° 49</b> : « Motivation » <i>MDS pour l'item</i>
<b>Q. C3.</b> : Vous arrive-t-il d'orienter les enseignants par rapport aux A.L. ?	<b>S. I. n° 5</b> : « Cela dépend du projet en question » <i>MDS pour l'item</i>
<b>Q. B1a.</b> : Si oui expliquez	<b>S. I. n° 45</b> : « Je suis entièrement d'accord » <i>MDS pour l'item</i>

D'autre part, ces non- réponses sont volontaires car les tuteurs et formateurs ne veulent pas fournir de réponses :

**Tableau 131** : Raisons (2) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
<b>Q. B3</b> : A votre avis, quelles sont les compétences que les A.L. permettent de faire acquérir aux apprenants ?	<b>S. I. n°17</b> : « Beaucoup de compétences selon les objectifs visés. » <b>S. I. n° 38</b> : « Tout dépend des objectifs visés. » <b>S. I. n°40</b> : « Les compétences aussi varient suivant le type et le contenu de l'activité. »
<b>Q. D1</b> : Quel est le rôle des A.L. dans l'enseignement ?	<b>S. I. n°11</b> : « Déjà répondu - essentiel. »

En outre, des réponses insensées et inappropriées à la question posée ont été mises seulement pour remplir le vide. D'autres types de questions semblent aussi difficiles pour ces tuteurs. Prenons à titre d'exemples, les sujets consultés ci- dessous :

<sup>67</sup> MDS : manque de suite

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

**Tableau 132** : Raisons (3 - 4) des NR.

Question n°	Réponses des sujets interrogés
<b>Q. A2.</b> : Selon vous les enseignants sont-ils favorables à l'utilisation des A.L. ?	<b>S. I. n° 6</b> : « <i>Enseignants favorables ?</i> » <b>S. I. n° 33</b> : « <i>Qu'est-ce que tu veux dire par enseignants favorables ?</i> »
<b>Q. B4</b> : Et quelles sont les compétences qu'elles permettent de renforcer ?	<b>S. I. n° 2</b> : « <i>Les compétences ne se justifient que par rapport à un projet</i> »
<b>Q. C1a.</b> : Si oui en quoi consiste-t-elle ?	<b>S. I. n°6</b> : « <i>Je ne sais pas, à mon niveau non</i> » <b>S. I. n°13</b> : « <i>Je ne suis pas spécialiste, je suis un littéraire</i> » <b>S. I. n°38</b> : « <i>J'assure un module littéraire</i> » <b>S. I. n°42</b> : « <i>Aucune idée</i> »
<b>Q. C3</b> : Vous arrive-t-il d'orienter les enseignants par rapport aux activités ludiques ?	<b>S. I. n° 5</b> : « <i>Cela dépend du projet en question</i> »

Enfin d'autres raisons évoquées dans ces questionnaires méritent d'être évoquées : vouloir jouer le rôle des victimes (questions mal posées, incomprises et mal adressées aux destinataires). La sensation d'être mal choisis qu'éprouvent ces répondants.

**Tableau 133** : Raisons (7) des NR

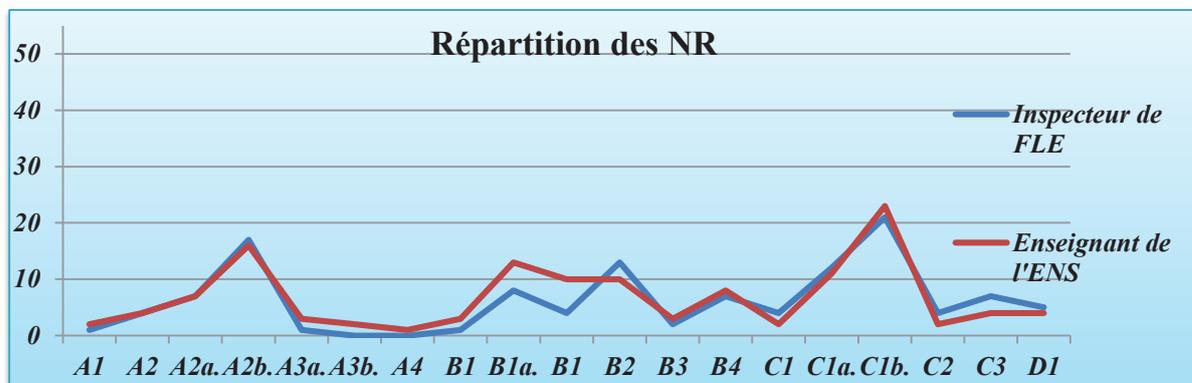
Question n°	Réponses des sujets interrogés
<b>Q. A1.</b> : A votre avis, quelles représentations les enseignants ont-ils de ces activités ?	<b>S. I. n° 2</b> : « <i>Il faut faire émerger les représentations en sollicitant les enseignants sur la base d'un questionnaire ...une représentation. n'existe pas à l'état brut, il faut aller la chercher</i> » <b>S. I. n° 16</b> : « <i>Je ne sais pas, une question à poser directement aux enseignants ou aux inspecteurs</i> » <b>S. I. n° 43</b> : « <i>Je crois qu'il faut voir avec les enseignants eux-mêmes sinon les inspecteurs</i> » <b>S. I. n° 39</b> : « <i>Aucune idée, on forme les futurs enseignants et non pas les enseignants</i> » <b>S. I. n° 48</b> : « <i>A l'ENS, on forme les futurs enseignants</i> »

Par ailleurs, nous avons essayé d'interpréter la fréquence des non-réponses pour toutes les questions posées dans le questionnaire des IFPM. De prime abord, un certain équilibre s'affiche pour les questions : A1- A2 - A2a.- A2b. - B3 - B4 - C1- C1a. - C1b. - D1 dans le nombre entre les inspecteurs de FLE et les formateurs des ENS, comme le visualise le tableau 137. Toutefois, une légère différence est remarquée pour les questions : B1a. - B1.b - B2 et C3

**Tableau 134** : Récapitulation des non-réponses

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Statut	A1	A2	A2 .a	A2 .b	A3 .a	A3 .b	A4	B1	B1. a	B1. b	B2	B3	B4	C1	C1. a	C1. b	C2	C3	D1
<i>Inspecteur de FLE</i>	1	4	7	17	1	0	0	1	8	4	13	2	7	4	12	21	4	7	5
<i>Enseignant de l'ENS</i>	2	4	7	16	3	2	1	3	13	10	10	3	8	2	11	23	2	4	4
<b>Total</b>	3	8	14	33	4	2	1	4	21	14	23	5	15	6	23	44	6	11	9



**Figure 98** : Progression des NR. chez les tuteurs formateurs

### 2.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire - EPM -

Pour les enseignants sondés, les non-réponses ont été le résultat de diverses raisons. Commençons par les items non précis, qui manquent de complément et de suite pour être saisis. Prenons à titre d'exemple la dernière réponse fournie par l'enseignant du primaire lors de cette étude :

**Tableau 135** : Raisons (5) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
<b>Q. B5</b> : Si vous utilisez des activités ludiques, citez en quelques-unes.	S. I. n° 70 du primaire : « <i>Jeux</i> »
<b>Q. 6</b> : Si « oui » quel genre d'activités recommandent-ils ?	S. I. n° 26 du primaire : « <i>Qui sont dans les programmes</i> » S. I. n° 27 du primaire : « <i>Elles existent dans les programmes</i> » S. I. n° 67 du primaire : « <i>Plusieurs</i> » S. I. n° 22 du moyen : « <i>Celles qui figurent sur le livre de lecture</i> » S. I. n° 40 du moyen : « <i>Des jeux</i> » S. I. n° 61 du moyen : « <i>Celles qui figurent sur le livre de lecture</i> »

Une telle réponse, nous fait penser directement à deux constats : d'une part, l'enseignant interrogé n'a jamais recouru aux A.L. en classe dans ses pratiques enseignantes. D'autre part, répondre par des termes génériques tels que : « *jeux* », « *celles des programmes* », « *celles du livre de lecture* », « *plusieurs* » révèlent la preuve palpable de ne pas les utiliser

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

ou ne pas les connaître, d'où le manque des noms spécifiques d'A.L. dans les items. Si l'on approche les autres items de la même question posée, on remarque que la répartition des non-réponses est presque similaire pour l'ensemble des réponses. En effet, les répondants ont choisi de caractériser les activités ludiques par des substantifs : « *divertissement* », « *corvées* », « *temps* » et « *effort* » ou des adjectifs qualificatifs tels que : « *ludique* », « *attrayante* », « *moral* », « *récréatives* », et « *actifs* » répertoriés dans le tableau ci-dessous (cf. Tab. 137) :

**Tableau 137** : Raisons (5) des NR (suite)

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. 6 : Si « oui » quel genre d'activités recommandent-ils ?	<p>S. I. n° 33 du primaire : « <i>C'est une méthodologie car elle se fixe des objectifs à atteindre et ce qui ne se fait pas à travers les autres activités, doit être entrepris d'une manière ludique et attrayante</i> »</p> <p>S. I. n° 48 du primaire : « <i>Ce genre est basé sur le divertissement</i> »</p> <p>S. I. n° 37 du moyen : « <i>C'est un autre genre d'activité qui prend un peu de temps parce que cela nécessite un effort moral fourni par l'apprenant</i> »</p> <p>S. I. n° 60 du moyen : « <i>Des activités qui ne doivent pas être considérées comme des corvées- varier le plus possible les exercices. Ils recommandent de faire des activités récréatives orientées vers des fins visées par l'éducation nationale</i> »</p> <p>S. I. n° 69 du moyen : « <i>Ces activités rendent les élèves timides plus actifs</i> »</p> <p>S. I. n° 70 du moyen : « <i>Elles poussent l'élève à vouloir savoir plus</i> »</p>

D'un autre point de vue, les caractéristiques relevées dans les propos des sujets interrogés à la question 6 manifestent des cas de non-savoir. La preuve en est qu'elles interprètent des qualités qui sont déjà dans l'A.L. et ne rajoutent rien de nouveau comme : « *ludique* », « *attrayante* », « *divertissement* », et « *récréatives* ». Par contre, l'intention d'avouer la méconnaissance ou l'ignorance n'existe pas. En plus les termes ou expressions : « *actifs* », « *effort* », « *vouloir savoir* » et « *temps* » traduisent également que toute A.L. exige un certain effort à fournir par l'apprenant au cours d'une durée bien déterminée pour atteindre les objectifs visés de l'activité. Toutefois le nom « *corvée* » explique que ces activités ne doivent en aucun cas être ressenties comme un travail contraint, et rigide.

Comme dans le questionnaire précédent, celui des IFPM, un certain nombre d'enseignants des deux cycles a préféré ne pas répondre (*Solution de victimation*) sous prétexte que les questions posées sont adressées aux destinataires inappropriés (Répondants

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

n° 45).

Dans cette déclaration, le praticien n° 65 avoue son ignorance, ou son incompetence sans pour autant risquer son image. Cette lacune est le résultat de sa formation insuffisante, initiale ou continue quelle qu'elle soit, et aussi le manque de volonté et de motivation pour s'auto-former. (Correspondre avec les résultats de formation du questionnaire)

Il donne l'impression également de faire partie d'un autre corps ou une autre institution mal choisie(e) à travers l'item proposé par cet (te) enseignant(e) n° 54 du primaire. Le tableau ci-dessous (cf. Tab. n°138) certifie les arguments présentés plus haut :

**Tableau 138** : Raisons (7) des NR (suite)

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. 6 : Si « oui » quel genre d'activités recommandent-ils ?	<p>S. I. n° 45 du moyen : « <i>L'inspecteur est le mieux placé pour le faire et le savoir</i> »</p> <p>S. I. n°54 du primaire : « <i>C'est au professeur de choisir le moment et l'activité propice</i> »</p> <p>S. I. n° 65 du primaire : « <i>Je ne peux pas répondre à cette question car je n'ai jamais assisté à une journée de formation</i> »</p>

Ainsi, d'autres situations de lacunes, de méconnaissance et d'ignorance dans lesquelles les enseignants praticiens se manifestent implicitement, peuvent être remarquées. Nous avons l'exemple de diverses non- réponses inadaptées dans les deux langues (en français et en anglais) et qui semblent incompréhensibles, réparties dans le tableau (cf. Tab. n° 140) : « *Crosswords* », « *Mots croisés* » ou *poésie* », parfois insensées : « *L'imagination, la configuration* » voire inachevées : « *Surtout en activité de grammaire et vocabulaire.*»

**Tableau 139** : Raisons (5 - 7) des NR.

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. A3 : Si oui laquelle ?	<p>S. I. n° 15 du primaire : « <i>L'imagination, la configuration</i> »</p> <p>S. I. n°12 du moyen : « <i>Relier les images aux mots, les jeux : garçon-fille (comme l'arabe)</i>»</p> <p>S. I. n° 38 du moyen : « <i>Mots croisés ou poésie</i> »</p> <p>S. I. n° 40 du moyen : « <i>Surtout en activité de grammaire et vocabulaire.</i>»</p> <p>S. I. n° 63 du moyen : « <i>Crosswords</i>»</p>

Dans cette dernière catégorie de praticiens, les items présentés portant sur la différence entre le jeu et l'A.L., décèlent que l'objectif des répondants se centralisent directement sur l'action de jouer, peu importe s'ils confondent ou distinguent mal les deux notions en question. Ce qui explicite clairement l'inadéquation de leur propos avec la question posée,

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

récapitulés dans le tableau n°141 :

**Tableau 140** : Raisons (5) des NR (suite)

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. A3 : Si oui laquelle ?	S. I. n° 1 du primaire : « <i>L'apprenant aime apprendre en jouant</i> » S. I. n° 39 du primaire : « <i>Expliquer d'abord les règles du jeux pour ensuite les amener à jouer</i> »

Une fois encore, le manque de formation des enseignants praticiens se révèle, c'est ce qui ressort des résultats obtenus avec les tuteurs IFPM lorsque nous avons posé la Q.C1 sur l'éventualité de former les enseignants sur l'utilisation des A.L. en classe.

Dans ce type de situations, on voit que l'ensemble des non-réponses, correspondent presque toutes aux questions du type ouvert et proviennent des enseignants du moyen. En effet, en répondant aux questions ouvertes du premier thème des représentations des enseignants sur les A.L., les répondants ont mis l'accent sur (A3, A4, et A5a.).

Pour le thème de l'utilisation des A.L. en classe, la centration s'est faite sur la question B5. Les questions suivantes : C2a., C2b., C2c. traduisent toutes la posture de l'enseignant lors des pratiques pédagogiques ludiques. Les enseignants, d'après leurs propos, ne manifestent aucun intérêt pour les questions ci-après : (D1, D3, D4a. et D6) du dernier thème : Rôle pédagogique des A.L.

Toutefois, un équilibre (0 et 1 de NR) s'affiche pour les questions fermées : Q1 - Q4 - Q8 et Q9 avec toutes les classes. Cette similitude traduit certainement la simplicité des questions directes (Q1 - Q4 - Q7) posées qui appellent des items uniques de type : *oui- non*, ou des items du type : *pas du tout / pas vraiment / un peu / beaucoup* pour la Q8.

### 2.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen - APM -

Parmi les raisons qui peuvent expliquer les non- réponses résultant du questionnaire des APM, nous citons : la volonté totale du sujet de ne pas vouloir répondre aux questions posées ; par exemples dans les items suivants :

**Tableau 141** : Raisons (2) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. 5 : Quels sont les exercices que tu trouves : Q5.a intéressants ? Q5.b ennuyeux ?	S. I. n° 2, 3, 12, 19, 20, 24, 27, 67, 68, 88, 102, 108, 119, 142, 158, 167 : « <i>Non -réponse</i> »

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Q5.c difficiles ?	
Q5.d faciles ?	

Contrairement au refus volontaire de fournir des réponses, une autre catégorie d'apprenants répond aléatoirement, sans tenir compte du sens de la question posée. Comme le précise l'apprenant n° 253 :

**Tableau 142** : Raisons (3) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q4.a intéressants ?	S. I. n° 253 : « <i>je n'aime pas le français parce que c'est difficile</i> »

Dans cette affirmation, on repère rapidement le statut de victimation par lequel l'apprenant essaye de justifier son attitude à l'égard de la langue française : il n'aime pas le français (apprendre cette langue), parce que c'est difficile, c'est sa raison de ne pas fournir de réponse. D'autre part, les non-réponses sont la conséquence directe de la non-précision, de ce fait une généralisation systématique traduite par l'article indéfini et l'adverbe de quantité : (« *tous* », « *beaucoup* ») se trouve dans les déclarations suivantes, comme l'affirme les réponses des sujets interrogés n°59, et 261 (voir Tab. ci-dessous). Et encore par mettre la phrase au pluriel dans les propos du répondant n° 155. (cf. Tab. 143)

Ou par ignorance de la bonne réponse car il arrive aux apprenants de ne pas comprendre la question posée sans que celle-ci ne soit difficile ou incorrectement posée telles que les réponses de l'élève 214 (cf. Tab. ci-dessous)

**Tableau 143** : Raisons (6 - 4 - 7) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q6. Quel est l'exercice que tu préfères ? Mentionne le titre de la leçon et dis pourquoi ?	<p>S. I. n° 59 : « <i>Parce qu'il y a beaucoup d'exercices et de textes intéressants</i> »</p> <p>S. I. n° 155 : « <i>Exercices faciles, difficiles et ennuyeux</i> »</p> <p>S. I. n° 214 : « <i>Images du livre</i> »</p> <p>S. I. n° 261 : « <i>Les exercices que je préfère : tous les exercices de français parce qu'ils sont intéressants</i> »</p>

En outre, des réponses données par contre le complément de la réponse a été omis. En effet, tous les répondants à la question portant sur l'exercice préféré des apprenants, ont choisi de répondre uniquement à la première partie et ont négligé le reste de la question

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

(mentionner le titre et dire pourquoi). Prenons à titre d'exemples, les sujets consultés n° 3, 4, 5, 109, 119, 213, 355, et 382 ci-dessous :

**Tableau 144** : Raisons (5) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q. 6 : Quel est l'exercice que tu préfères ? Mentionne le titre de la leçon et dis pourquoi ?	<p>S. I. n° 3 : « Verbes pronominaux » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 4 : « Les synonymes des mots » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 5 : « Trouve le mot qui n'est pas de la même famille : A - neige, neiger, nager, neigeux. B-chien, chienne, chiot, chic. » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 109 : « Nelson Mandela » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 119 : « Conjugaison » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 213 : « Lecture plaisir » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 355 : « Cherche l'intrus » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 382 : « La nature et l'homme parce que facile » MDS pour l'item</p>
Q4.a intéressants ?	<p>S. I. n° 69 : « Parce qu'il est » MDS pour l'item</p> <p>S. I. n° 181 : « Il » MDS pour l'item</p>

À l'inverse des déductions évoquées précédemment, certains apprenants affichent de l'indifférence et du désintérêt pour la question posée et se cachent derrière l'ignorance totale des raisons, pour ne pas dire le non sérieux dans la tâche à accomplir. Les propos du répondant n° 73 le confirment :

**Tableau 145** : Raisons (9) des NR

Question n°	Réponses des sujets interrogés
Q4.a intéressants ?	S. I. n° 73 : « Je ne sais pas pourquoi je ne veux pas le livre de français de 5 A.P »

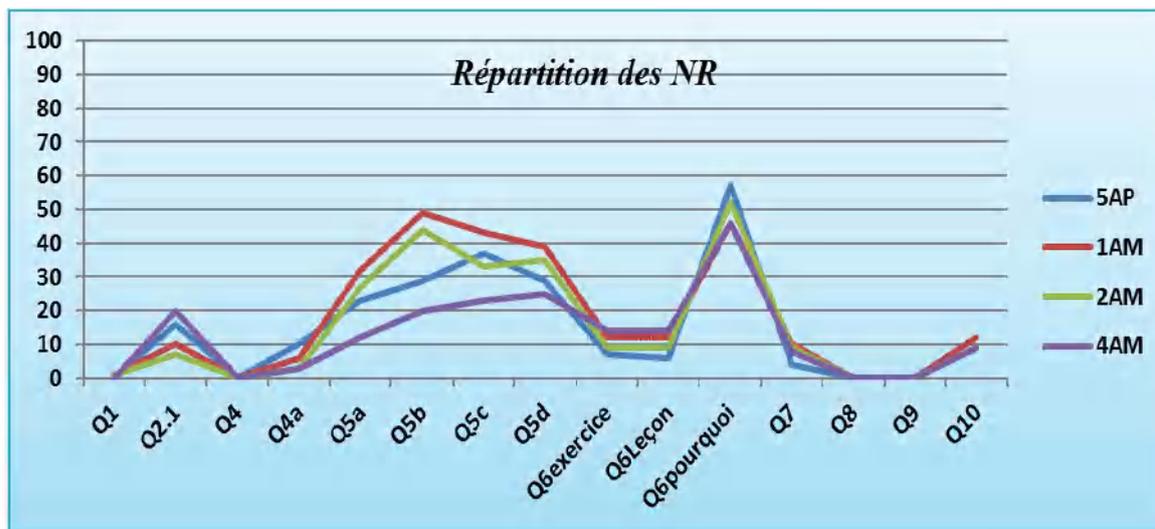
La rédaction correcte des réponses au moyen a été presque impossible chez les plus jeunes (1<sup>e</sup>AM et 2<sup>e</sup>AM), vu le nombre d'années de scolarisation en français limités, voire insuffisant, par rapport aux plus grands (4AM). Cette remarque l'est également pour les autres questions.

Une certaine exception pour la classe de 4<sup>e</sup>AM, dont les questions : Q2.1 - Q6.a - Q6.b - Q6.c et Q10, le nombre des NR augmente (20, 14, 14, 46 et 9) au lieu de s'abaisser. Cela s'explique peut-être par la volonté délibérée des apprenants sondés de ne pas vouloir répondre, ou ne pas prendre au sérieux la tâche qu'ils ont été obligés d'accomplir (voir tab. n° 147).

**Tableau 146** : Récapitulation des non-réponses

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

Classes	Q1	Q2.1	Q4.	Q4.a	Q5.a	Q5.b	Q5.c	Q5.d	Q6.a	Q6.b	Q6.c	Q7.	Q8.	Q9.	Q10
5 <sup>e</sup> AP	0	16	0	10	23	29	37	29	7	6	57	4	0	0	9
1 <sup>e</sup> AM	1	10	0	6	32	49	43	39	12	12	46	10	0	0	12
2 <sup>e</sup> AM	1	7	0	3	27	44	33	35	9	9	52	9	0	0	9
4 <sup>e</sup> AM	0	20	0	3	12	20	23	25	14	14	46	8	0	0	9
<b>Total</b>	2	53	0	22	94	142	136	128	42	41	201	31	0	0	39



**Figure 100** : Répartition des NR chez les apprenants enquêtés

---

## Chapitre 3

### Etude comparative des résultats

---

## Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

Dans ce chapitre nous allons procéder à une approche comparative des résultats obtenus dans les quatre axes évoqués dans le chapitre précédent (cf. chapitre 2 : partie pratique). Nous avons croisé les divers échantillons de population enquêtée : les tuteurs et formateurs de l'éducation nationale, les enseignants praticiens du cycle obligatoire et les apprenants des différents paliers primaire et moyen:

- les attitudes, et perceptions concernant l'approche ludique et son usage ont été principalement problématisées à travers la notion de représentation, et ceci dans plusieurs directions. Il a suffi d'explorer la nature des A.L. proposées dans les programmes et manuels scolaires pour expliquer les comportements linguistiques des différents actants de l'acte pédagogique déjà cité.

### 1. Comparaison des différentes représentations

#### 1.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens

Le corpus à partir duquel nous avons étudié les représentations des tuteurs-formateurs, des enseignants praticiens et des apprenants des cycle primaire et moyen, n'est pas exhaustif des représentations mais un exemple d'échantillon que nous espérons qu'il soit représentatif de quelques perceptions caractéristiques qui organisent les postures et pratiques du public déjà citées de notre corpus. Ces pratiques et postures peuvent, entre autres, être stables, modifiées et évoluées. Elles se répartissent ainsi :

Les représentations des tuteurs des ENS et formateurs de l'enseignement obligatoire que nous avons rassemblées déterminent les raisons pour lesquelles ils approuvent et inscrivent peu ou pas les A.L. dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En outre, les quatre catégories étudiées sous forme de sept items dans l'axe réservé aux représentations (cf. Tab. n°59, p. 163) nous ont permis de faire les constats suivants :

Pour le premier point, nous avons relevé que les représentations positives étaient dominantes chez plus que la moitié ; des enseignants de l'ENS et des inspecteurs. Cet état de fait a des conséquences sur leurs pratiques de terrain, c'est-à-dire dans leurs analyses des programmes, leurs confections des activités pédagogiques et dans leur évaluation de la mission de l'enseignant en classe de FLE.

Concernant le second point des représentations, l'attitude des enseignants par rapport à l'intégration de l'approche ludique en classe de langue, la proportion des tuteurs et formateurs qui l'approuvent est majoritaire et dépasse la moitié, toutefois, celle des inspecteurs trahit une certaine réticence.

### Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

Les raisons légitimes et favorables à l'utilisation du ludique, sont le troisième point qui a été abordé. D'une part, l'importance de cette catégorie peut être justifiée par la manière dont ils l'insèrent dans leurs pratiques pédagogiques en classe de langue, en tant qu'outil facilitant l'intégration des apprentissages et conduisant vers l'autonomisation, par le biais de ses qualités spécifiques qui sont la motivation et le plaisir. D'autre part, le recours au ludique devrait être anticipé par une préparation matérielle et pédagogique déployée par les praticiens.

Pour le quatrième point, nous avons abordé les raisons légitimes justifiant la non-utilisation ou le recours défavorable au ludique. Globalement cette tranche de répondants sont les inspecteurs. L'insuffisance ou l'absence de formation pour les pratiques adoptées a engendré un certain conservatisme au niveau des méthodes préconisées, même si les démarches ou approches actuelles sollicitent l'innovation et l'autoformation afin de rendre agréable et surtout efficace l'enseignement /apprentissage du FLE.

Pour les deux derniers points relatifs à l'intégration et la socialisation, la majorité écrasante des tuteurs ont confirmé l'apport du ludique dans l'insertion sociale et pédagogique des apprenants. L'analyse permet de conclure que les tuteurs déclarent des représentations plus ou moins différentes. Cela est dû particulièrement aux différentes missions et statuts qu'occupent l'enseignant de l'ENS et l'inspecteur de l'enseignement obligatoire. En outre, la discordance ou l'alternance (P. Perrenoud, 2001) prend place entre le va-et-vient du professionnalisme entre les notions théoriques et l'expérience pratique.

Par ailleurs, les représentations des enseignants- praticiens de l'enseignement /apprentissage de FLE, explicitent les causes pour lesquelles ils agrément ou critiquent l'insertion des pratiques ludiques dans leur quotidien. Cinq catégories présentées sous forme de sept items (cf. Tab. n°67, p. 177) nous ont permis de faire les constats suivants :

Nos questionnements auprès des enseignants du primaire et du moyen, nous ont autorisée à constater que l'enseignant, se trouve partagé et se sent démuni entre le désir de « *bien faire* » ou « *vouloir-faire* » pour répondre aux directives émanant de la tutelle ; et l'inconfort de « *ne pas faire* » résultant d'une situation conçue par une formation initiale ou continue le plus souvent défailante et par l'insuffisance ou le manque de moyens matériels et didactiques sur le terrain qui lui permettraient de se conformer efficacement aux exigences du nouveau programme.

Quel que soit le statut de l'enseignant (du primaire ou du moyen) rapproché à la situation réelle de l'enseignement, parfois dure, comme en témoignent déclaration dans les questionnaires recueillis, leur connaissance de la relation A.L. / Jeu et leur conception du

### Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

ludique ne se réfèrent qu'à leurs expériences personnelles le plus souvent obtenues grâce à leur expérience avec les apprenants ou partagées avec d'autres collègues enseignants. Les dispositifs et les moyens mis en œuvre pour accompagner cet enseignant afin qu'il mène à bien sa tâche, ne répondent pas suffisamment aux exigences du praticien et du professionnel actuel.

Pour le premier point étudié, nous avons relevé que l'ensemble des enseignants sont en train d'appliquer les nouvelles directives de l'APC concernant l'utilisation de l'évaluation sommative dans leurs pratiques de classe.

Concernant le second, nous relevons une certaine complémentarité entre les questions n° 2 et n° 3. En effet pour répondre à la question n°3, l'enseignant interrogé devrait dire en premier s'il est capable de faire la distinction entre les deux vocables (« Jeu » / « A.L. »), et par la suite, il enrichirait sa réponse donnée à la question n° 3 par une énumération des diverses significations qu'il a dans son répertoire linguistique.

L'attitude des apprenants par rapport à l'utilisation du ludique en classe, la proportion des apprenants qui estiment qu'elle est approuvable, est dominante dans l'ensemble. Les raisons légitimes de l'utilisation du ludique font partie du troisième point qui a été abordé et qui peut être justifié par son impact dans les pratiques pédagogiques en classe de langue, en tant qu'outil facilitant l'intégration des apprentissages et conduisant vers, l'autonomisation, par le biais de ses qualités spécifiques qui sont la motivation, et le divertissement.

Pour le cinquième et le sixième points, une autre relation de dépendance les relie. La réponse à la question n°6 dépend totalement de ce que fournit le répondant à la question n°5, pour donner plus de détail et de précision sur le genre d'A. L. proposée (longue ou courte). Pour les deux avant-derniers points relatifs à la longueur du ludique, la quasi-totalité des praticiens ont confirmé le choix des activités courtes. L'analyse détaillée permet de conclure que les enseignants praticiens déclarent des représentations plus ou moins différentes. Cela est dû particulièrement au statut et aux différentes missions que remplit l'enseignant interrogé de l'enseignement obligatoire.

Concernant le dernier point ayant trait à une éventuelle application de la réforme du système scolaire sans recours au ludique, la tendance négative est dominante et montre le désarroi et la résistance des enseignants du cycle primaire. En termes de démarche, l'analyse admet de conclure que les enseignants des deux cycles adoptent des pratiques différentes. Cela est particulièrement dû à l'absence d'une démarche unifiée du programme scolaire. Les précisions sur les techniques et méthodes d'enseignement rencontrées demeurent

## Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

insignifiantes. L'enseignant recourt aux jeux et aux A.L. en se basant sur ce qu'il a appris au fil du temps.

### 1.2. Les apprenants du cycle obligatoire

Les représentations des apprenants, que nous avons rassemblées, concernent deux points : les jeux de l'enseignant utilisés en classe (confectionnés par lui-même, ou ceux du manuel *scolaire*) et les jeux préférés des apprenants du cycle obligatoire. Cinq catégories présentées sous forme de sept items (cf. Tab. n°76, p. 195) nous ont permis de faire les constats suivants :

Pour le premier, nous avons relevé que les perceptions positives étaient dominantes chez plus de la moitié des apprenants des deux cycles d'enseignement. Cet état de fait a des conséquences sur leurs pratiques pédagogiques de classe c'est-à-dire dans leur participation active pour l'accomplissement des différentes tâches, en s'adonnant entièrement à l'activité d'apprentissage, avec motivation, intérêt et enthousiasme.

Concernant le second, le tri des jeux effectués par les apprenants renvoie d'abord à deux types de situations d'apprentissage scolaire et extra scolaires. En effet, les apprenants ont cité des jeux tels que : *la marelle, cache-cache, corde, football, ballon, judo, jeux d'aventure, jeux de portable, jeux d'Xbox, jeux d'iPad* relevant du contexte de loisir et de divertissement, dont l'usage le plus ordinaire exige son transfert dans un nouveau cadre formel. Ces mêmes apprenants ont cité également d'autres formes hybrides, entre jeu et exercice scolaire, à l'instar des *pièces théâtrales, contes, BD, puzzle, mots pêle-mêle* appelés « A.L. » en relation avec l'apprentissage d'une langue ; ou des situations formelles où le jeu est proposé à des fins éducatives (Brougère, en ligne). En outre, au-delà du principe d'hybridité de certains jeux évoqués atténuent le plaisir supposé, au détriment de ses effets éducatifs. Ce sont des activités diverses (individuelles ou collectives) décrivant plusieurs niveaux de performance, ayant plusieurs caractéristiques et qui ont été construites derrière le terme « jeu ».

### Conclusion partielle

Ce qui apparait de manière très nette est qu'une certaine diversité ou réserve s'affiche souvent dans les perceptions, postures, et attitudes des :

- Formateurs, entre inspecteurs de FLE (de terrain) et enseignants des ENS (de l'institution) ;
- Enseignants du palier primaire et moyen ;
- Apprenants du cycle primaire et du cycle moyen.

## **Chapitre 03 : Etude comparative des résultats**

---

En outre, ces perceptions, postures, attitudes et pratiques examinées dans notre étude, éclairent le formateur et praticien sur certains questionnements en classe de FLE, sur la typologie des A.L. choisis, ou conçus, le rapport que l'apprenant entretient avec le ludique et sur ce que devrait être la posture de l'enseignant. Omniprésente en classe de FLE, au primaire comme au moyen, la pratique ludique libère ou entrave la construction de l'apprentissage, selon qu'elle répond ou non aux attentes de notre public. De ce fait, ses caractéristiques sont déterminantes : motivantes, attrayantes, courtes ou longues, sérieuses ou non sérieuses, faciles ou difficiles pour l'apprenant, l'action pédagogique en dépend. Souvent mal connue ou mal utilisée, elle demeure toutefois un passage obligé pour toute activité scolaire. Alors, en définitive, pour lui octroyer son véritable rôle, l'enseignant devrait non seulement apprendre à bien l'exploiter dans ses pratiques pédagogiques, mais également savoir ce que pensent réellement les apprenants des A.L. qu'il utilise. Quant au formateur, il ne devrait ni rester flegmatique face aux divers besoins de leurs enseignants, ni s'attacher à des pratiques pédagogiques obsolètes. Bien au contraire, il devrait venir en aide et adopter des pratiques pédagogiques novatrices, tout en valorisant son statut et sa place dans l'acte pédagogique. Et pour y arriver le recours aux A.L. est tout indiqué.

### **2. Comparaison des utilisations du jeu et des A.L. en classe**

#### **2.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens**

Nos interrogations auprès des tuteurs formateurs à propos de l'intégration de l'approche ludique dans les salles de classes (cf. Tab. n°79, p. 200) ont permis de constater ceci à travers les trois catégories et six items choisis :

Quel que soit le statut du tuteur formateur enquêté ( disciplinaire ou du terrain) il se retrouve partagé entre les directives officielles et la situation réelle du terrain, le plus souvent contradictoire ou inadéquate avec les prescriptions émanantes de la Tutelle. Par manque de moyens matériels et didactiques, la situation du formateur ne lui permettraient en aucun cas de se conformer efficacement aux requêtes du nouveau programme après la refonte de 2008.

La situation réelle de l'enseignement, parfois résistante, comme en témoignent leurs propos recueillis, leur connaissance de l'utilisation du ludique ne se réfèrent qu'à leurs expériences, soit personnelles le plus souvent obtenues grâce à leur rôle d'inspection dans les différentes circonscriptions avec les apprenants en classe, soit partagées avec d'autres collègues formateurs, soit apprises par les instructions officielles. Les dispositifs et moyen mis en œuvre pour accompagner le formateur dans sa formation afin qu'il mène à bien sa mission, demeurent insuffisants ou inexistantes :

### Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

Pour le premier point, nous avons relevé que l'ensemble des inspecteurs de FLE et les enseignants de l'ENS pensent que le ludique peut être considéré en tant qu'outil d'enseignement dans les pratiques de classe. L'enseignant qui l'utilise régulièrement comme stratégie pédagogique d'enseignement l'apprécie largement, c'est un praticien réflexif apprécié. Concernant le second point lié à la disposition des A.L. par rapport au projet pédagogique, la proportion des inspecteurs qui mettent l'accent sur la notion d'intégrité, et son apport potentiel dans les pratiques pédagogiques, est dominante dans l'ensemble. En effet, les nouveaux manuels de français de 1<sup>ème</sup> A.M, ayant déjà recouru à l'approche ludique y consacrent une bonne partie.

Pour le troisième point, une relation de dépendance relie les questions n° B1.- B1a. et B1b. La réponse à la question n° B1b. affine les questions précédentes, donne plus de précision sur la conception des tuteurs formateurs à propos du statut du ludique (pause récréative ou outil pédagogique). Par pur hasard, les tuteurs formateurs interrogés ont répondu de la même manière en mettant en avant la pause récréative au détriment de l'outil pédagogique. Ce troisième point nous a montré que la rigueur dans l'application des instructions officielles est un principe fondamental chez l'enseignant de l'ENS, ce qui n'est pas toujours l'objet de recherche approprié, pleinement adopté par l'inspecteur de FLE, il est précédé souvent par ce qui est applicable et convenable dans la pratique professionnelle.

Pour les deux avant- derniers points relatifs, entre autres, aux types de compétences acquises et renforcées par le ludique, la quasi totalité des tuteurs formateurs ont confirmé le choix des compétences transversales et disciplinaires. L'analyse détaillée permet de conclure que les formateurs déclarent des utilisations plus ou moins différentes. Cela est dû particulièrement au statut et aux différents rôles et missions qu'occupe l'enseignant des écoles normales ou l'inspecteur de l'enseignement obligatoire.

Dans notre analyse des réponses ayant trait à l'utilisation des A.L. dans les classes de FLE, auprès des enseignants praticiens du cycle fondamental, nous avons relevé (cf. tab. n°86, p. 217) plusieurs aspects permettant de mettre en évidence cette utilisation.

Après un certain temps d'expérience, chaque praticien finit par élaborer sa propre démarche. L'analyse permet de conclure que les enseignants adoptent des pratiques plus ou moins différentes. Ni les manuels scolaires ni les fascicules de programmes ne proposent une démarche type. Les rares précisions rencontrées concernant des aspects de la démarche demeurent insignifiantes. L'enseignant exploite la pratique ludique en se basant sur ce qu'il a appris au fil de sa formation initiale et de sa pratique pédagogique, principalement de ses

## Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

contacts avec ses collègues et qu'il adopte définitivement. Qu'il s'agisse des phases de la séance (début, milieu ou fin), de l'organisation du groupe classe (en individuel, binôme ou en groupe), des rôles qu'il s'assigne (postures) lors des différents moments de la réalisation de l'A.L., chaque enseignant opère de la manière qui lui semble appropriée.

Cette hétérogénéité dans la pratique n'aboutit certainement pas à de véritables apprentissages. Il est primordial donc que le recours au ludique se fasse selon une démarche bien définie de manière à faciliter les tâches aux praticiens. Il ne s'agit nullement d'appliquer intégralement les approches actuelles ou anciennes, mais de s'inspirer dans cette dernière afin de réunir les éléments qui constitueraient les différentes articulations de la démarche, plaçant au centre de l'action ; l'apprenant. Ce qui est immédiatement frappant, c'est que la tendance négative est dominante avec un cumul de (*très négatif, négatif, négatif mais*) élevé au primaire avec un taux de 25%, 44% et 22%, et de 14%,33%, et 29% au moyen. Paradoxalement, la tendance positive est moins fréquente par rapport à la première. Toutefois, elle est remarquable au moyen avec un taux de *très positif, positif* et *positif mais*, (6%,12% et 6%) et presque le quart au primaire (1%,1% et 6%).

Ce qui nous pose questions quant à la notion de réforme. Pour bien expliciter l'idée, nous rappelons la notion de réforme proposée par le Dictionnaire Larousse (Edition 2009) : « *Changement important radical (apporté à quelque chose en particulier à une institution en vue d'une amélioration.* »

L'application de la réforme de notre système éducatif induit-elle donc un véritable changement dans les programmes scolaires ou bien un changement à peine perceptible ?

### 2.2. Les apprenants du cycle obligatoire

L'analyse thématique de l'axe réservé aux utilisations ludiques en classe de FLE montre ( cf. tab. n°93, p. 226) que les caractéristiques relevées dans les réponses des apprenants traduisent deux courants :

Une catégorie d'enseignants partisane des pratiques ludiques du livre scolaire en situations formelles, soucieux d'achever les curricula et de terminer l'année scolaire à temps. Toutefois, une deuxième catégorie, adepte du renouvellement et de la variation didactique et pédagogique, tentent de proposer et de suggérer à partir de moyens simples et non coûteux, des pratiques ludiques externes relevant des situations d'apprentissage informelles, autrement dit, des pratiques qui se déroulent dans un contexte où l'aspect éducatif est absent ou réduit, celles-ci étant entendues comme :

« toute pratique effectuée dans le cadre d'une situation où la mise en forme éducative est absente ou réduite, particulièrement mais non exclusivement

en dehors d'un contexte académique ; impliquant dans la plupart des cas l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques ; et conduisant au développement du système langagier en LE.

» (Silva, Brougère, 2016, p. 60).

Même si ces pratiques font partie des situations informelles, leurs caractéristiques inhérentes stimulent des stratégies délibérées en vue de poursuivre de manière autonome l'apprentissage du FLE, sans que les apprenants n'en aient réellement conscience.

### **3. Comparaison des pratiques pédagogiques de l'A.L.**

#### **3.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens**

L'analyse que nous avons effectuée, nous a permis de mettre en évidence les aspects positifs et les insuffisances de la pratique pédagogique du ludique adoptée par les formateurs tuteurs. En termes de démarche (cf. tab. n°97, p. 229), l'analyse permet de conclure que les formateurs de l'ENS adoptent des pratiques plus ou moins distinctes de celles des inspecteurs de l'enseignement obligatoire.

Le premier point traité révèle que les formateurs inspecteurs admettent l'existence d'une formation spécifique pour l'utilisation du ludique à l'intention des enseignants du cycle fondamental au sein des rencontres pédagogiques. Vu leur large expérience dans l'enseignement, l'inspecteur du FLE préconise l'approche ludique avec les autres pratiques enseignantes avant même de concevoir une formation spécifique pour former un futur enseignant professionnel. En revanche, l'enseignant des ENS, avec beaucoup de réserves, ignore l'existence de la formation et s'engage d'abord à s'autoformer pour ensuite s'autonomiser et parvenir à organiser des formations de professionnalisation.

Sonder sur la durée de la formation spécifique pour les enseignants du cycle obligatoire concernant le ludique, a été le deuxième point étudié. L'analyse montre que les formateurs de l'ENS manquent de connaissances et de savoirs pratiques pour soutenir ce type de formation comme stratégie pédagogique. Alors que les inspecteurs de l'enseignement du FLE, conscients de leur impact accru dans la formation des enseignants (futurs et anciens) recommandent l'alternance comme mode d'organisation de la formation professionnelle. Le troisième point abordé avait pour objet de connaître l'attitude des tuteurs formateurs par rapport à l'intégration du ludique au sein des classes de langue. Ces formateurs sont-ils incontestablement convaincus des atouts du ludique et de son intérêt didactique et pédagogique pour le prescrire parmi les autres pratiques enseignantes ?

### Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

Nous pouvons penser qu'une certaine dépendance s'affiche entre les deux questions (C2 et C3). Pour la première, l'objectif était de saisir si les formateurs font appel à ce genre d'activité et demandent aux enseignants de les concevoir. Quant à la deuxième, la caractéristique principale est d'appréhender un certain changement à peine perceptible dans certaines pratiques pédagogiques. Ce n'est pas par un simple hasard que les résultats se ressemblent entre les questions C2 et C3 : Les formateurs des Ecoles Normales disposent beaucoup plus de savoirs théoriques et vont travailler sur « ce que nous devons faire ». Ils proposent toujours des réponses avec réserves aux difficultés des apprenants ou sur les problèmes d'enseignement. Cependant, la nature de l'identité professionnelle des inspecteurs de l'enseignement obligatoire les encourage à chercher les bonnes pratiques dans le processus d'enseignement/ apprentissage et va permettre de passer de la posture de formateur disciplinaire (de la théorie) vers la posture de formateur de terrain (pratique professionnelle) et de pouvoir appliquer « comment pouvons- nous le faire ? ».

Cette divergence dans les pratiques pédagogiques n'aboutit pas nécessairement à de véritables formations. Il est donc primordial que l'enseignement par le ludique se fasse selon une démarche bien prescrite. Il ne s'agit point de vouloir appliquer intégralement telle pédagogie ou telle théorie. Cependant, il s'agit de réunir les éléments (possibles incontestablement) qui constitueraient la démarche en elle-même (le principe d'interdisciplinarité et de transversalité), se chargerait, entre autres, de définir les objectifs, de l'activité, les techniques de travail appropriées, etc.

L'étude que nous avons accomplie (cf. Tab. n°103, p. 237) nous a permis de mettre en évidence la pratique pédagogique de l'approche ludique adoptée par les enseignants praticiens. En termes de démarche, nous pouvons conclure que les enseignants du primaire optent pour des pratiques plus ou moins dissemblables de celles des enseignants du moyen.

Le premier point traité révèle le rôle de l'enseignant : il collabore avec ses apprenants lors des séances du ludique. Son intervention semble dominer au primaire et un peu moins au moyen. Cette domination s'explique inévitablement par certains paramètres tels que : l'âge, l'intérêt et les besoins socioaffectifs des jeunes apprenants, ce qui nécessite l'implication de l'enseignant durant ce genre d'activité.

Le deuxième point abordé comprend trois questions numérotées de 2 à 2c. Il se limite directement aux changements de statut de l'enseignant participant durant le déroulement des A.L (quand, comment et pourquoi ?). Nous en avons conclu que le cycle primaire est le palier où intervient avec force la posture de tutelle du début jusqu'à la fin de l'activité, tout en essayant d'appliquer une régulation pour assurer des remédiations immédiates.

## Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

L'amélioration de la fonction et du rôle des enseignants exige une nouvelle posture conçue dans une optique d'observation et de médiation. Cependant, il ressort de l'enquête que la place accordée à l'observation reste minimisée et que la posture d'organisation par sa forte position, est la posture la plus utilisée en classe de langue par l'enseignant du cycle obligatoire. Ce troisième point traité place l'apprenant dans une position de dépendance, relégué toujours en deuxième position, contrairement aux exhortations de la nouvelle approche (l'APC).

L'organisation du groupe classe pendant les A.L a été le quatrième point traité durant cette enquête. Les résultats obtenus ont montré que « *en mini groupes* » est le choix de la quasi-totalité des enseignants du cycle fondamental. Ce changement perceptible apporté dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques résulte des directives préconisées par l'institution scolaire, qui exigent de faire travailler les apprenants en équipe et de développer l'esprit compétitif et sociable (conception du projet pédagogique).

Le cinquième point traité était directement rattaché aux appréhensions des enseignants quant à l'enseignement par l'approche ludique. La quasi-totalité d'entre eux a une tendance positive pour l'enseignement par le ludique car il ne causerait aucune difficulté.

### 3.2. Les apprenants du cycle obligatoire

Pour les apprenants du primaire et du moyen, l'analyse faite sur les pratiques pédagogiques a permis de relever le type d'exercice abordé en classe de langue et l'attitude de l'apprenant face à cette typologie.

L'apprenant a toujours été attiré par un genre d'exercices, rejeté d'autres et en apprécie certains d'une situation à une autre, et d'un apprenant à un autre. La difficulté ou la facilité d'un exercice est un jugement propre à chaque apprenant qu'il soit au primaire ou au moyen. Nous avons vu durant notre expérimentation avec les élèves et à partir des résultats obtenus que :

Dans les pratiques de classe chez les apprenants du cycle obligatoire ; l'exercice en tant qu'outil pédagogique peut paraître intéressant, ennuyeux, ambigu, long ou court, etc. Ce qui engendre certainement des réactions et diverses attitudes de la part des apprenants.

En classe, les exercices jugés intéressants sont ceux cités par tous les apprenants, interrogés. Ils sont liés à la maîtrise de la production écrite, et sont réitérés selon diverses expressions. Ce résultat peut s'expliquer par l'accoutumance des apprenants à ce genre d'exercice figurant dans leurs livres scolaires à la fin des séquences ou des projets pédagogiques cela montre nettement le potentiel imaginaire qui est bien développée essentiellement chez les

### Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

apprenants du moyen. Les jeux narratifs proposés ainsi que les exercices de productions fictives (l'univers fantastique) à réaliser, contribuent, entre autres, à développer la compétence narrative et le maniement de la langue. Quant aux jeux de langue et les exercices liés aux apprentissages spécifiques, sont classés en deuxième et dernière position. Ils ne sont pas très favorisés par les apprenants.

Les exercices ennuyeux déclarés par les apprenants révèlent autres caractéristiques et ont trait à la maîtrise des :

- ✓ Apprentissages spécifiques positionnés en première place par tous les apprenants, particulièrement ceux du cycle moyen..
- ✓ Production écrite, elle pose souvent problème ; et représente le souci majeur notamment chez des apprenants du primaire, elle demeure une activité complexe à réaliser.
- ✓ Compréhension de l'écrit classée en troisième position après la production écrite, son classement paraît logique vu le lien étroit entre la lecture et l'écriture.
- ✓ Jeux linguistiques classés en dernière place.

Pour les exercices difficiles sondés, nous avons relevé, entre autres, traits caractéristiques liés à la maîtrise de la compétence linguistique :

- ✓ En premier des apprentissages spécifiques par les apprenants des classes terminales 5<sup>e</sup>AP et 4<sup>e</sup>AM.
- ✓ Compréhension de l'écrit, se pose comme une difficulté très remarquée chez les classes de 5<sup>e</sup>AP et de 2<sup>e</sup>AM. Elle représente le souci majeur des apprenants et demeure une activité complexe à réaliser.
- ✓ Production écrite classée en troisième position après la compréhension de l'écrit. Notons qu'au primaire il ya le plus souvent des difficultés liées au projet pédagogique, et à la production écrite. Quant au moyen, se sont les exercices qui requièrent la reformulation des textes proposés.
- ✓ Jeux linguistiques sont les moins sollicités, allant de l'exercice de phonétique du cycle primaire aux charades et devinettes du moyen.

Concernant les exercices faciles, les exercices sont différemment concernés par les élèves - les exercices liés à la maîtrise des apprentissages spécifiques sont un problème récurrent chez la majorité des élèves de niveau primaire et avec les 2<sup>e</sup>AM.

-la maîtrise de la compréhension de l'écrit reflète les exercices jugés faciles par les apprenants de 5<sup>e</sup> AP et de 4<sup>e</sup>AM étant donné que leur objectif est d'amener les lecteurs à comprendre le texte.

## Chapitre 03 : Etude comparative des résultats

---

- les exercices liés à la maîtrise de la production écrite considérés comme un défi à relever par l'ensemble des apprenants des deux cycles.

- une différence de taux entre les apprenants de 4<sup>e</sup>AM et ceux de la 5<sup>e</sup>AP qui perçoivent les jeux de langue comme faciles.

Le deuxième point abordé dans les pratiques pédagogiques des élèves, concerne l'exercice préféré revendiqué par les apprenants. Les classes terminales du cycle primaire et du moyen déclarent que les exercices liés à la compétence linguistique attirent le plus leur attention. Ils sont classés en première position. Se positionnent ensuite avec les classes en deuxième place les exercices appropriés à la maîtrise de la compétence de la compréhension de l'écrit. Par contre, il y a une exception pour les groupes classes de 2<sup>e</sup>AM, les jeux linguistiques et récits ainsi que les exercices de production écrite les intéressent d'avantage.

On constate, d'après ces résultats que les élèves préfèrent les exercices appropriés à la compréhension linguistique, cela s'explique par le fait que ce genre d'exercice donne une bonne pratique et stimule l'apprenant dans son apprentissage. Nous remarquons qu'un petit taux des deux niveaux préfère les exercices appropriés à la production écrite, ce qui indique que les avis des élèves divergent. Pour les exercices appropriés aux jeux linguistiques, nous remarquons que les élèves les plus âgés y sont plus attirés que les plus jeunes.

### 4. Comparaison du rôle pédagogique des A.L.

#### 4.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens

Le rôle pédagogique du ludique chez les tuteurs et formateurs (cf. Tab. n°120, p. 265) que nous avons questionnés a admis un seul point : *le rôle des activités ludiques dans l'enseignement obligatoire du FLE.*

Pour ce point, nous avons relevé que la tendance positive était dominante chez les formateurs et des inspecteurs. Cet état de fait a des conséquences sur leurs pratiques de classe c'est-à-dire dans leurs recommandations des démarches ou des modes de travail, analyses des programmes, leur confection des activités pédagogiques et dans l'évaluation de ces dernières.

---

## Chapitre 4

**Analyse des manuels scolaires et des  
activités ludiques contenues dans les  
programmes officiels**

---

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 1. Objectifs et finalités de l'enseignement du français au primaire

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

« *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* »  
cf. Référentiel Général des Programmes.

Le programme de 5<sup>ème</sup> AP a pour objectifs :

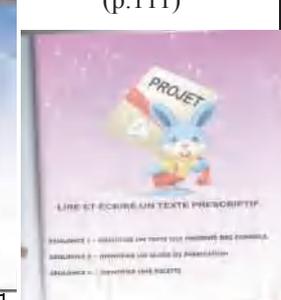
- de consolider les apprentissages installés depuis la 1<sup>ère</sup> année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;
- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :
  - la variété des situations orales et écrites en relation avec les actes de parole,
  - l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux,
  - l'enrichissement et l'organisation du stock lexical ;
- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées ;
- d'élever le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales.
- de préparer l'apprenant à l'épreuve de la 5<sup>ème</sup> année de fin d'année ou de fin cycle (certification).

### 2. Présentation du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> A.P.

Nous visons le manuel de français de la *cinquième année primaire* publié en 05/10/2010 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS). La méthode préconisée dans le programme officiel de la 5<sup>ème</sup>, est l'approche par compétences. Sa structure s'organise en quatre (04) *projets* d'une trentaine (30) de pages chacun. Les différents projets de fin de cycle du primaire se déroulent en trois (03) *séquences* qui sont des étapes nécessaires pour la finalisation du projet, réparties dans le tableau qui suit :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 147** : Projets pédagogiques du livre de 5<sup>e</sup> A.P de l'année 2010- 2011.

Projets pédagogiques (P.P.) du livre de 5 <sup>e</sup> A.P.			
<p><b>P.P. 01</b> : Faire connaître des métiers (p.09)</p>	<p><b>P.P. 02</b> : Lire et écrire un conte (p.43)</p>	<p><b>P.P. 03</b> : Lire et écrire un texte documentaire (p.77)</p>	<p><b>P.P. 04</b> : Lire et écrire un texte prescriptif (p.111)</p>
			
<p><b>S. 01</b> : Présenter un métier <b>S. 02</b> : Décrire les différentes actions relatives à un métier <b>S. 03</b> : Découvrir l'utilité des métiers</p>	<p><b>S. 01</b> : Identifier la structure narrative <b>S. 02</b> : Identifier les particularités d'un conte <b>S. 03</b> : Faire parler les personnages d'un conte</p>	<p><b>S. 01</b> : Identifier le thème d'un texte documentaire <b>S. 02</b> : Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire <b>S. 03</b> : Retrouver un processus de fabrication</p>	<p><b>S. 01</b> : Identifier un texte qui présente des conseils <b>S. 02</b> : Identifier un mode de fabrication <b>S. 03</b> : Identifier une recette</p>

Les différents apprentissages se déroulent en séquence durant des séances à dominante orale, écrite et orale et écrite comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 148**: L'organisation d'une séquence dans le projet.

5 <sup>e</sup> AP			
N°	Activités proposées	Intitulés mentionnés sur le manuel	Dominante
01	Oral	Oral	Orale
02	Lecture	Lecture	
03	Lecture plaisir	Je découvre une longue histoire	
04	Récitation	N'est pas mentionnée	
05	Vocabulaire	J'apprends en vocabulaire	Orale et écrite
06	Grammaire	J'apprends en grammaire	
07	Conjugaison	J'apprends en conjugaison	
08	Orthographe	J'apprends en orthographe	
09	Préparation à l'écrit	Je m'entraîne à écrire	Écrite
10	Production écrite	Production écrite	
11	Grille d'auto-évaluation	Je corrige mon paragraphe	
12	Evaluation	Evaluation	
13	Etude de texte	Etude de texte	
A la fin de la dernière séquence de chaque projet, est programmée une étude de texte et une récitation			

### 2.1. Analyse matérielle

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 2.1.1. Fiche signalétique du document officiel

- Titre : *Mon livre de Français*
- Auteurs : Cinq (05) identifiés par leur nom, prénom et fonction
- Maquettiste infographiste : identifiés par leur nom et prénom
- Editeur : ONPS homologué par l'INRE
- Date de la parution : 05/10/2010
- Prix : 240.00 D.A.

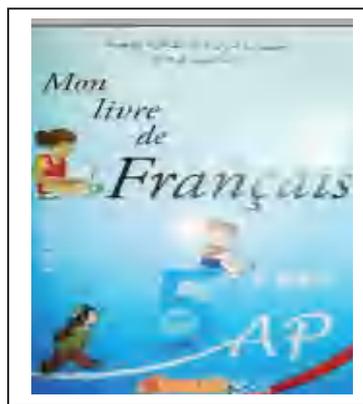
### 2.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel

*Couverture* attirante, cartonnée et souple imprimée sur papier couché. Les *cent quarante-quatre* (144) pages intérieures, brochées sont imprimées sur papier offset extra blanc, et il est de format standard type A4, utilisé à l'échelle internationale

#### 2.1.2.1. La page de couverture

Elle présente trois (03) illustrations d'écoliers, présentées de manière attractive, voire ludique et séduisante sur fond bleu émaillé de lettres abrégées et du chiffre cinq : 5<sup>ème</sup> A.P. (*le niveau auquel est destiné le manuel*). Elle comporte de *haut en bas* :

- La devise de l'Etat algérien : *République Algérienne Démocratique et Populaire* ;
- *Ministère de l'Education nationale*. Cette indication explicite qu'il s'agit d'un document officiel et non pas d'un manuel conçu par une institution privée ;
- Titre : « *Mon livre de Français* » en lettres italiques et ou pour le mot « *français* ».



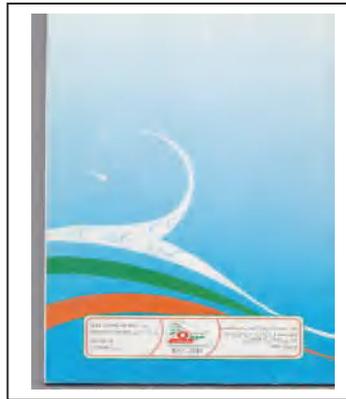
**Figure 100** : Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 2.1.2.2. La page de quatrième de couverture

Comporte :

- Le prix : 240, 00 DA en caractères arabe ;
- Un texte mentionnant l'homologation officielle : « *Ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE (ministère de l'Education nationale) par décision n° 924/ MS/ 506/10 datée du 05/10/2010* »



**Figure 101** : La quatrième page du manuel Scolaire de 2010-2011

### 2.1.3. Les facilitateurs techniques et pédagogiques

Présence d'une *présentation* placée en tête du manuel sur la (p.03). Elle s'adresse directement à l'élève et lui souhaite la bienvenue en 5<sup>ème</sup> A.P. Les concepteurs ou auteurs du manuel interpellent l'élève par l'emploi du pronom « *Tu* » et présentent à l'élève le contenu et les objectifs du livre, précisent qu'en plus du livre scolaire, un *cahier d'activités* va l'accompagner pour pouvoir s'exercer.

- Signature des auteurs ;



**Figure 102**: La page de présentation du manuel scolaire de 2010-2011.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

- *Table des matières* : vient juste après la présentation annonce sous forme de tableau, le plan du manuel, ses différentes divisions, avec localisation de la page (*projet, séquence, activités de langue ...*) prévus au cours de l'année 2009-2010.

### 2.1.4. Critère de lisibilité des textes et des illustrations

#### 2.1.4.1. Typographie

- Utilisation de caractères *script* pour l'écriture, gras et en couleur pour les titres et sous-titres ; police de taille différentes et lisibles; espaces entre les mots bien marqués, et même technique pour les interlignes (1,5 cm).

#### 2.1.4.2. Mise en page

- Présence de nombreux encadrés et mise en valeur des mots importants par caractères gras et couleurs ; les alinéas sont respectés et les numéros de pages sont placés en bas et à droite de chaque page ; les titres courants sont placés en haut de chaque page ; chaque page mentionne la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à gauche.
- Les titres des diverses activités organisant la séquence repose sur trois façons :
- Titres présentés sous forme de phrases affirmatives contenant un verbe conjugué à la première personne du singulier « *je* ». Ceci suppose la volonté d'impliquer l'élève dans la construction de son savoir. L'approche par compétences est essentiellement présente et synonyme de : « *Rendre les apprentissages plus actifs* ». (Roegiers, 2006, p. 52).
- Quant aux deux autres titres, ils sont présentés sous forme nominale : *oral, lecture, production écrite*, ou bien le titre n'est pas du tout mentionné, ainsi l'activité de *récitation*.

#### 2.1.4.3. Illustrations

Se présentent sous forme de *dessins* et deux photos exceptionnellement figurent dans le projet 03, séquence 03 (p. 105) ; colorés clairs, attrayants et bien structurées à l'image de l'environnement et en mesure de remplir leurs fonctions pédagogiques. Ils sont intégrés dans les textes, et occupent plusieurs endroits : tantôt ils accompagnent le texte support de la leçon, tantôt ils sont des textes supports d'exercices. Ils peuvent même précéder ou succéder un texte. L'essentiel c'est qu'ils soient toujours en complémentarité avec le contenu du texte.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 2.2. Analyse linguistique

#### 2.2.1. Classement des activités ludiques dominantes

Nous garderons, dans notre examen du manuel de 5<sup>ème</sup>A.P, toutes les activités à caractère ludique. Toutefois, à cette fin, nous ne considérerons pas le jeu selon une définition précise, l'élément premier essentiel, selon nous, étant « *que l'on joue pour le plaisir procuré par l'activité* » (Brougère : 2012, p. 118). Que le jeu proposé soit le plus susceptible possible de placer l'apprenant dans une « *attitude ludique* » (Henriot, 1983, Silva, 2008) ou « *relatif au jeu* » (Brougère, 2012, p. 1487), et bien évidemment d'apprentissage. Nous retiendrons, par conséquent, les deux grandes caractéristiques présentées par Grandmont (1997, p.70) qui font du jeu une activité de « *(...) premier pas vers la structure* », et « *(...) test pour les apprentissages* ».

Pour aller plus loin, nous avons même recherché la présence des termes « *jeu* » et « *ludique* » dans le manuel de l'élève. Nous avons trouvé environ *cent vingt-quatre (124)* activités réparties en *quatre (04)* catégories selon le support utilisé : *jeux de mots, poèmes, récitations, histoire- contes*, et textes ou exercices à *caractère ludique*.

**Tableau 149** : Répertoire des activités ludiques du manuel scolaire de 2010-2011.

5 <sup>e</sup> AP.		
<i>Types d'activités ludiques</i>	<i>Nombre d'activités</i>	<i>Objectifs visés à travers les compétences à installer</i>
<i>Jeux de mots</i> <b>04</b>	Séance de devinette : <b>1</b>	-Retrouver le métier correspondant à travers quelques <i>définitions</i> proposées par la devinette (p.16) - Identifier <i>le thème</i> des définitions (p.84) -identifier <i>la polysémie</i> à travers des mots tronqués (p.100)
	" <i>Je m'entraîne à écrire</i> " (1)	
	Supports textes : <b>3</b>	
	"Vocabulaire" (1) "Je m'entraîne à écrire" (2)	
<i>Poèmes - récitations</i> <b>10</b>	Séances : <b>10</b>	- Développer le <i>goût du beau</i> et surtout la <i>mémorisation</i> (pp.41- 42) - Exposer les apprenants aux <i>jeux de sons</i> et améliorer leur <i>prononciation</i> et <i>articulation</i> (pp. 109-110) - Développer l' <i>écoute</i> et permettre un <i>jeu de répétition</i> . (pp.143-144)
	"Récitation" (8)	
	"Lecture" (1)	
	"Oral" (1)	
<i>Histoires – contes</i> <b>54</b>	Séances : <b>26</b>	- Développer la compétence <i>de lecture</i> d'un récit long à péripéties (p.18)
	"Lecture" (3)	
	" Oral " (3)	
	"Vocabulaire" (1)	
	"P. écrite" (7)	
	"Lecture plaisir" (12)	
Supports textes : <b>16</b>		

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

	"Grammaire" (2)	- Développer la compétence <i>d'écriture</i> : rédiger une histoire - un conte pour réaliser un album de contes : (p.74)
	"Conjugaison" (3)	
	"Evaluation" (7)	
	"Orthographe" (2)	
	"Vocabulaire" (1)	
	"E. de texte" (1)	- Interpréter des rôles des différents personnages
	Supports exercices : <b>12</b>	<i>(jeu de rôle)</i> dans le conte p.64)
	"Vocabulaire" (1)	
	"Grammaire" (1)	
	"Orthographe" (2)	
	"Je m'entraîne à écrire" (7)	
	"E. de texte" (1)	
Jeux hybrides <b>57</b>	Jeux questionnaires : <b>16</b>	
	QCM (10)	- Rédiger les différentes étapes de la fabrication du tapis à partir des images (p.105)
	Répondre par vrai - faux (1)	
	Remettre en ordre (5)	- <i>S'exprimer oralement</i> sur la <i>fabrication d'un masque</i> (p.122)
	Jeux pédagogiques : <b>41</b>	
Relève la B.R. (5)	- Lire le texte et <i>utiliser le matériel</i> pour fabriquer une tortue (p.123)	
Construire selon le modèle (5)		
Fabriquer des jeux manuels (4)	- <i>Rédiger à la fin</i> de la séance un texte prescriptif : Comment fabriquer une marionnette (p.142)	
Relier par flèche (3)		
Utiliser le DLF (3)		
Textes à ponctuer (3)		
EAT (17)		
Total des A.L.	<b>125</b>	

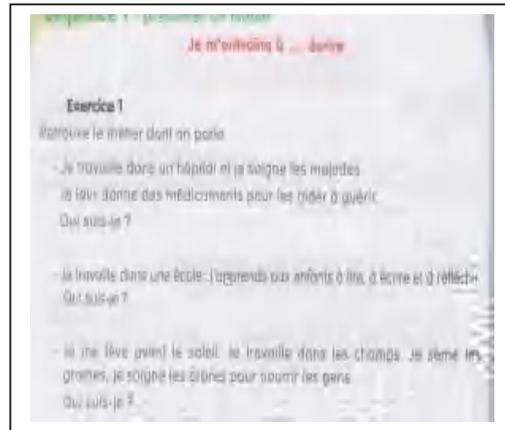
### 2.2.1.1. Jeux de mots, ou de langue

Nous avons relevé trois activités introduites dans les séquences de façon à atteindre un objectif bien précis. Il s'agit des *devinettes* intégrées dans diverses situations d'apprentissage et à organisées à différents moments de la séance.

La première est une *devinette*, (MEN, 2009-2010, p. 16) introduite au début de la séance de « *Je m'entraîne à écrire* », elle vise à placer l'élève dans un espace de réflexion pour résoudre une situation-problème. C'est une situation qui exige de l'élève le rappel de savoirs déjà acquis tels que la notion de *champ lexical* pour retrouver le métier correspondant à travers quelques définitions proposées par la devinette.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

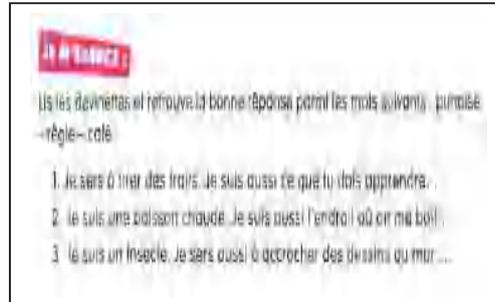
---



**Figure 103 :** Jeu de devinette proposé au début de séance p. 100

La deuxième activité est également une *devinette*. Cependant elle est proposée à la fin de la séance de vocabulaire dans le but de s'exercer et d'évaluer ce qui est acquis durant cette séance (une caractéristique du jeu éducatif est de contrôler les acquis : Grandmont :

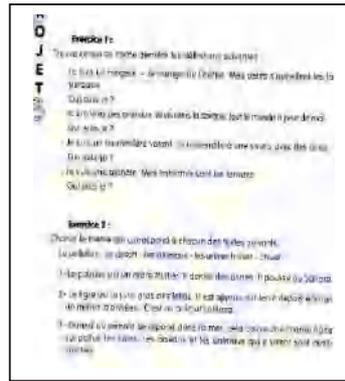
1997, p.56). Les objectifs de cette activité consistent identifier la polysémie à travers des mots tronqués (MEN, 2009-2010, p.100) :



**Figure 104 :** Jeu de devinette proposé au début de séance p. 100

Quant aux activités qui se déroulent durant toute la séance, les concepteurs du manuel ont choisi celle qui facilite la tâche à l'apprenant pour l'identification du thème des définitions (MEN, 2009-2010, p.84)

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels



**Figure 105** : Jeu de devinette proposé au début de séance p. 84

### 2.2.1.2. Poèmes -récitations

Le texte poétique ou à réciter est présent dans la totalité du manuel tout au long des dernières séquences (3<sup>ème</sup>) de chaque projet (MEN., 2010-2011 pp. 41- 42, pp. 109-110, pp. 143-144). L'importance de ces textes choisis réside d'une part dans les thèmes implicites qu'ils recèlent en relation avec les contenus du programme (projets). Prenons à titre d'exemple, les deux textes poétiques : (MEN., 2009-2010, pp.40-41), *La cigale et la fourmi*, texte adapté de la fable de J. de La Fontaine, et qui traite des conséquences néfastes d'une cigale oisive, qui chantait tout l'été, sans se préoccuper du froid à venir, et qui se retrouvait dans le besoin en hiver. Cependant une fourmi travailleuse, anticipe le mauvais temps de l'hiver et fait des provisions. Le deuxième texte : *Les beaux métiers*, de J. Charpentreau reflète parfaitement le thème du projet 1 : « *Faire connaître les métiers* ».



**Figure 106** : Textes poétiques proposés à la fin de la séquence 03 du projet 01.

D'autre part, pour atteindre un objectif bien précis : l'articulation et la mémorisation des apprenants. Le texte poétique permet une approche ludique de la langue par le biais des jeux de répétitions, des sons, des jeux de mots et de mémorisation. A ces textes rimés, on

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

peut ajouter un autre type de jeu qui peut être exploitable : le « *jeu de rôle* », à titre d'exemple, la fable de la Fontaine.

### 2.2.1.3. Histoires-contes

Le tour d'horizon du manuel de 5<sup>ème</sup> A.P., confirme une large instrumentalisation du récit (*histoire ou conte*) tel que les appelle Silva, (2008, p.59) : jeu d'expression au profit d'objectifs d'apprentissage linguistiques ou narratologiques. *Le cross impossible*, de M. Rebillard, histoire longue et attirante figure à la fin de chaque séquence : (MEN, 2010-2011, pp. 18- 28- 38- 52- 62-72- 86- 96- 106- 120- 130- 140). L'objectif de cette activité intitulée « *Je découvre une longue histoire* », consiste à assurer une lecture plus ludique et moins contraignante, à amener l'apprenant à lire une histoire complète, qui se déroule en 12 épisodes sur toute l'année. L'autre activité vise à développer, selon le conte des frères Grimm : *Hansel et Gretel*, l'expression orale et écrite chez l'apprenant. Des séances à dominante orale, cependant d'autres à dominante écrite, ainsi :

- interpréter le rôle des différents personnages (*jeu de rôle*) dans le conte de *C'était un loup si bête* Natha Caputode (MEN, 2009-2010, p. 64) ;
- assurer la compréhension du texte et rédiger à la fin de la séance une histoire pour élaborer un album de contes (MEN, 2009-2010, p.74).

Ces histoires ont été choisies en fonction du thème et des actes de paroles relatifs aux projets. De la sorte, l'élève renforce implicitement ses apprentissages linguistiques.

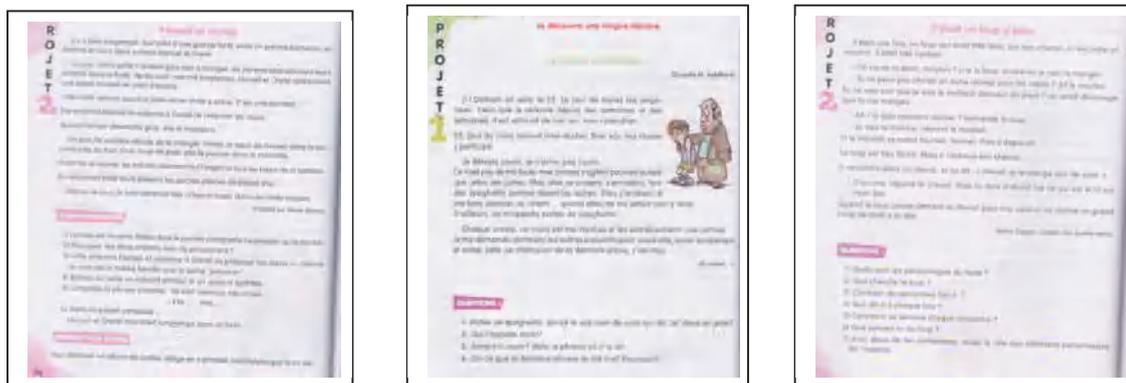


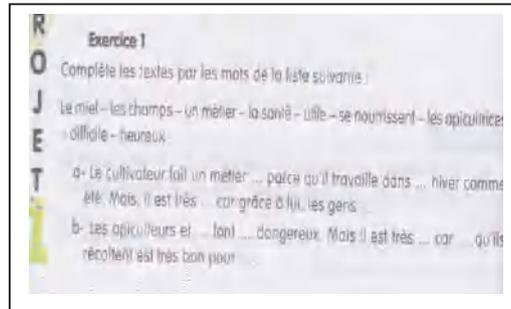
Figure 107 : Récits court et long proposés dans le manuel de l'élève.

### 2.2.1.4. Jeux hybrides

Pour le dernier type d'activité, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut nous avons englobé tous les textes de lecture ou d'exercices susceptibles de placer l'apprenant dans une « *attitude ludique* » afin de résoudre une famille de situation dans laquelle il est interpellé.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

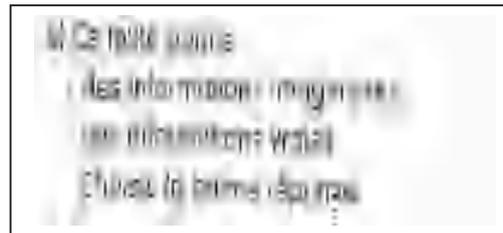
Par conséquent, de nombreuses activités se classent sous cette catégorie, qui peuvent aller de la simple complétion des textes lacunaires (E.A.T.) et choisir une réponse parmi plusieurs (Q.C.M.), à la fabrication d'un jeu et la préparation d'une recette (M. Pendanx, 1998 : 69-77) de canevas iconographique :



- Compléter le texte avec les mots de la liste (MEN, 2009-2010, p. 36) :

**Figure 108:** E.A.T. de la page 36

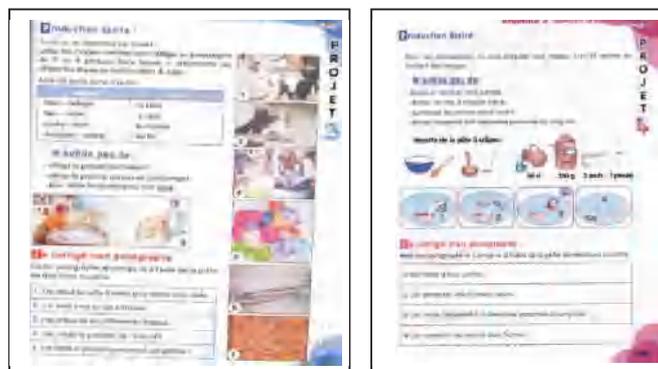
- Identifier le thème d'un texte documentaire et répondre aux questions (MEN, 2009-2010, p.79). : Ce type d'exercice à l'avantage de tester la compréhension de l'apprenant sur le thème du texte de lecture, par exemple :



**Figure 109:** Q.C.M. de la p. 79

- Rédiger les différentes étapes de la fabrication d'un tapis à partir d'un support imagé (MEN, 2009-2010, p.105) :

- Rédiger une recette de crêpes à partir d'un support imagé (MEN, 2009-2010, p.139)

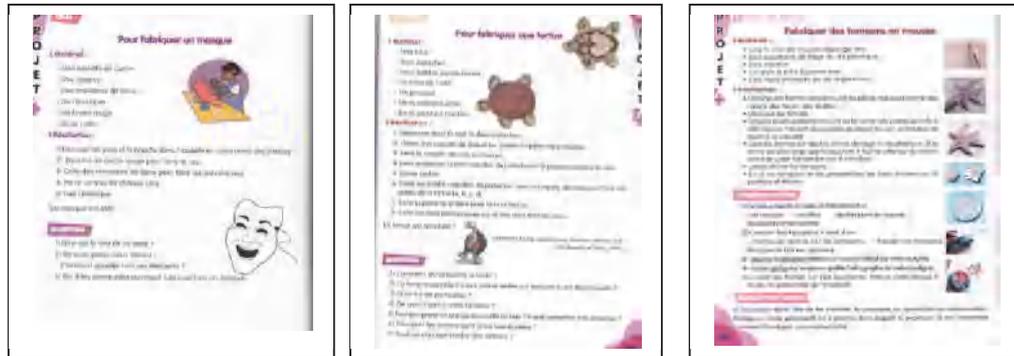


**Figure 110 :** Textes à caractère ludique

- S'exprimer oralement sur *la fabrication d'un masque* (MEN, 2009-2010, p.122) ;

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

- Lire le texte et utiliser le matériel : *Pour fabriquer une tortue* (MEN, 2009-2010, p.123) ;
- Rédiger à la fin de la séance un texte prescriptif : *Comment fabriquer une marionnette* (MEN, 2009-2010, p.142). Ce type d'exercices ou d'activités peuvent servir de déclencheurs de productions orales ou écrites et servir divers objectifs (*décrire, narrer, interpréter, imaginer*)



**Figure 111:** Textes ludiques extraits du M.S de 5AP (MEN, 2010-2011).

Par ailleurs, il est intéressant de préciser que les textes littéraires qui sont proposés pour l'étude des points de langue ont été fait d'une manière décontextualisé, c'est-à-dire, il s'agit de prendre un modèle constitué de phrases tirées du texte déjà lu en lecture toutefois, nous ne retournerons pas au texte de départ pour approfondir l'interprétation des événements. Pratiquement, les diverses phrases qui constituent essentiellement le corpus de base pour les activités de vocabulaire, de grammaire de conjugaison et d'orthographe ne permettent pas le retour au texte mère.

Cette analyse nous apprend que l'approche ludique est centrée essentiellement en premier lieu sur les activités à *dominante orale* (30, soit 51.72 %), ensuite à *dominante orale et écrite* avec 14 (soit 24.13%) apparitions, comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 150 :** Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

5 <sup>e</sup> AP					
N <sup>o</sup>	Séances où les A.L. / non L. dominant	A.L.	A. non L.	Dominante	
		Nombre d'apparition	Nombre d'apparition	Ludique en %	non ludique en %
1	Lecture	4	8	Orale (30 soit, 46.15 %)	Orale (18 soit, 19.78 %)
2	Je découvre une longue histoire	4	8		
3	Récitation	12	0		
4	J'apprends en vocabulaire	10	2		
5	J'apprends en grammaire	4	8	Orale / écrite (14 soit, 21.53 %)	Orale / écrite (34 soit, 37.36 %)
6	J'apprends en conjugaison	3	9		
7	J'apprends en orthographe	3	9		
8	Je m'entraîne à écrire	4	8		
9	Etude de texte	7	5	Ecrit (21 soit, 32.30%)	Ecrit (39 soit, 42.84%)
10	Je corrige mon paragraphe	2	7		
11	Production écrite	0	12		
12	Evaluation	5	10		
13	Etude de texte	7	5		
<b>Total</b>		<b>65</b>	<b>91</b>	%	%

Cet apprentissage est à l'évidence, centré sur les activités orales, et n'est pas étranger aux objectifs recommandés par les textes officiels. En effet, nous pensons que le système éducatif reconnaît la dimension créative et dynamique du ludique sans pour autant le détourner complètement vers la pratique scolaire. Les concepteurs du manuel restent réservés, et n'exhortent pas à concevoir toute une pédagogie basée sur le ludique (Freinet, 1960 : 95). Même s'ils ont l'intention de le faire, cela ne sera réalisé qu'avec des activités orales car il fournit une solution de facilité inadaptée à l'objectif final de formation qui est l'écrit. Toutefois, son caractère du non sérieux selon Huizinga (1951, p. 22) ne permet de réaliser aucun profit ou appétence vers l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle, les différentes séquences débutent par des activités sollicitant la prise de parole, et le débat : « *compréhension et production orale* ». Les *comptines* et *textes poétiques*, sont présents avec 08 apparitions visant au développement des compétences phonologiques et la *lecture plaisir* pour améliorer la compétence communicative, les ambitionnant un peu avec 12 apparitions.

Par ailleurs, nous avons décidé de faire un tour d'horizon sur les autres activités figurant dans le manuel des apprenants, et qui n'ont aucun trait avec l'approche ludique. Il s'agit des activités classiques que nous avons décidé d'appeler activités non ludiques. Pour ces activités, la dominante écrite dominant et présentent un taux supérieur 42.84%, soit 39 apparitions aux autres activités de langue. Cela nous paraît logique et sensé pour ce palier d'apprentissage. En effet les instructions officielles, comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents accordent une primauté particulière à l'expression et la production

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

écrites, et a même varier les supports et démarches didactiques (*supports textuels, supports iconiques,*) en classe pour atteindre l'*objectif terminal d'intégration (OTI)* en fin d'année.

(Programme de français de la 5<sup>e</sup> AP, p. 6).

### 3. La place de l'activité ludique dans le livre de 5<sup>ème</sup> AP.

L'activité ludique fait une apparition bien signifiante et pesante dans le livre scolaire par rapport aux activités classiques ou non ludiques : Trente (30) apparitions au total à dominante orale, toutefois l'aspect oral prédomine avec un total de vingt-deux (22) apparitions en lecture suivie et dirigée « *je découvre une longue histoire* » et la récitation. Les séances à dominante écrite ont été affichées par sept apparitions en « *je m'entraîne à écrire* » et sept autre en séance *d'évaluation* (la quasi moitié du total). Nous les reprenons en couleur verte dans le tableau qui suit :

Cela explique nettement que l'institution à l'intention de l'envisager en tant qu'approche didactique pour l'enseignant praticien, lié directement aux activités d'oral d'où l'accent mis sur ces dernières. L'écrit se positionne en deuxième place, toutefois avec une position un peu moindre, car son objectif fondamental est d'évaluer l'appropriation des savoirs et des comportements langagiers. La preuve, il est envisagé dans deux séances : la préparation à l'écrit et l'évaluation (début et fin de séance : cf. annexe 4). Une autre optique, purement didactique (*jeu éducatif ou pédagogique*) caractérise ce type de jeu (Grandmont, 1997, Brougère 2006).

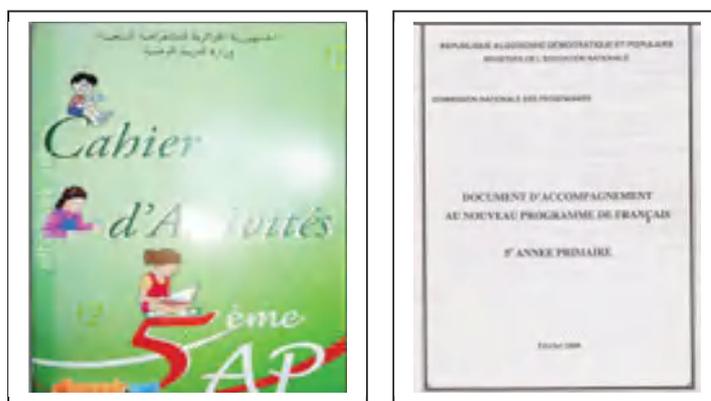
Le manuel de 5<sup>ème</sup> année (MEN, 2010-2011), document de 144 pages ne fait aucune référence explicite au jeu ou au ludique dans la présentation, à l'exception d'un court passage qui a, entre autres, pour objectif de présenter les activités comprises du livre, faisant allusion au ludique, à la détente, aux moments récréatifs ou à un élément du ludique : « (...) *ainsi tu découvriras une histoire longue, des poèmes pour découvrir un autre aspect de la langue* », mais présente également les activités ouvertes de type « *jeu de rôle* » (Manuel de 5<sup>ème</sup> AP, p. 4), de « *devinette* », comme un facteur de motivation en insistant sur la notion de plaisir dans l'apprentissage.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 4. Le matériel complémentaire

#### 4.1. Présentation du cahier d'activités (C.A.) de l'apprenant

Présence d'un document d'accompagnement au nouveau programme de français (30 pages) ; *un cahier d'activités* (96 pages) consommable, contient des exercices que l'élève est appelé à faire pour consolider ses acquis.



**Figure 112** : Guide du maître de l'année 2010-2011.

Nous garderons, dans notre analyse du cahier d'activités de la 5<sup>ème</sup>A.P les mêmes paramètres retenus pour l'examen du livre scolaire à savoir : tout ce qui a trait au caractère et à l'« *attitude ludique* » (Henriot, 1983, Silva, 2008) ou « *relatif au jeu* » (Brougère, 2012, p. 1487), et bien évidemment d'apprentissage.

Nous avons trouvé environ *soixante-douze (72)* activités réparties en *quatre (04)* catégories selon le support utilisé : *jeux de mots, jeux linguistiques, jeux de questionnaires, et jeux hybrides* (à caractère ludique), comme le visualise le tableau ci-dessous :

**Tableau 151** : Répertoire des A.L. du Cahier d'Activités de la 5<sup>e</sup> AP (MEN : 2010 - 2011).

Cahier d'activités - C.A. - de la 5 <sup>e</sup> AP.			
Types d'activités ludiques	Nombre d'activités		Objectifs visés à travers les compétences à installer
<b>Jeux de mots</b> <b>5</b>	Support exercice :	5	- Ecrire devant chaque <b>devinette</b> l'homophone lexicale qui convient p.96 - <b>Entourer</b> le mot principal du champ lexical des mots puis barrer l' <b>intrus</b> : pp. 4 - 6 - 8 - 87
	<b>Devinette</b>	(1)	
	<b>Intrus</b>	(4)	
<b>Jeux hybrides</b> <b>67</b>	Jeux de questionnaire <b>16</b>		
	Jeux linguistiques <b>51</b>		
<b>Jeux de questionnaire</b> <b>16</b>	Remettre <b>en ordre</b>	(3)	- Retrouver l' <b>ordre du texte</b> à partir des indicateurs : p.11 - 16 - <b>Barrer</b> ce qui est faux : pp. 44 - 69- 79 - 81- 84 - 88- 91
	Phrases à <b>barrer</b>	(7)	
	Nom, verbes, adjectifs, phrases à <b>entourer</b>	(6)	

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

<i>Jeux linguistiques</i> 51	Noms, verbes, adjectif à former par <b>rajout</b> (3)	- <b>Compléter</b> par les mots appartenant au champ lexical souligné : pp.4 -
	Noms, verbes, adjectifs, ph., à former par <b>séparation</b> (2)	- <b>Séparer</b> les groupes des phrases : pp. 14 - 34
	<b>EAT</b> (32)	- Former le nom <b>en ajoutant</b> à chaque radical le suffixe correspondant : pp. 12 - 14
	Phrases à <b>ponctuer</b> + texte (4)	- <b>Ponctuer</b> le texte : pp.76- 77
	<b>Chasse</b> aux mots (1)	- <b>Relier</b> ce qui va ensemble : pp. 24 - 34 -50 - 66 -
	Mots <b>pairs</b> (1)	- Ecrire <b>par paire</b> les adjectifs synonymes de la liste p. 7
	E. à <b>flèches</b> (7)	- Chercher dans <b>le dictionnaire</b> la définition des mots proposés : p. 16
Utiliser le <b>DLF</b> (1)		
<b>Total des A.L.</b>	<b>72</b>	

### 4.2. Analyse linguistique

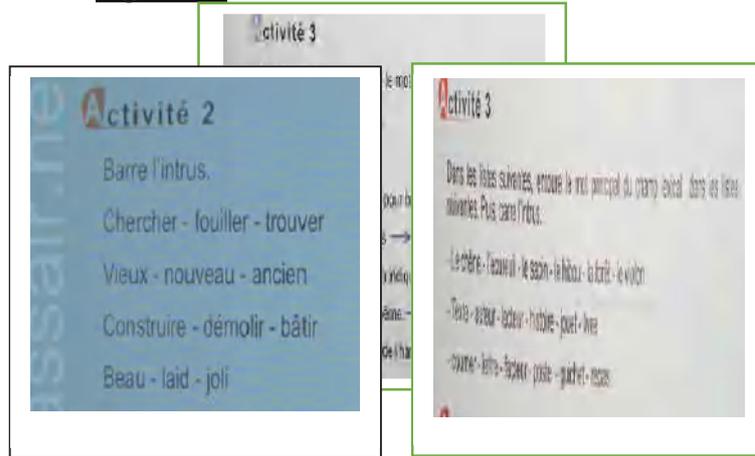
#### 4.2.1. Classement des A.L. dominantes

##### 4.2.1.1. Jeux de mots ou de langue

Nous avons relevé cinq activités ludiques : une *devinette* et quatre *intrus* introduits dans des séquences de projet de façon à atteindre un objectif bien précis. La dernière séquence du projet 4, intègre une *devinette* dans une situation d'apprentissage élémentaire et organisée à la fin de la séance d'orthographe (MEN, 2009-2010, p. 96). Elle permet à l'élève de prendre une décision et de résoudre la dernière situation-problème (CNP - Mars 2009, p. 23) un peu plus complexe et mise en avant. Toutefois pour le dernier exercice de devinette, cette situation demande à l'élève de mobiliser des savoirs, déjà acquis tels que la notion d'homophone lexical pour retrouver d'une part le mot exact (*ustensile, couleur, préposition, ver et l'insecte*) correspondant à travers quelques définitions proposées par la devinette. D'autre part, elle vise la construction et le développement de la compétence globale à travers les compétences terminales au terme de l'année scolaire (CNP- 2009, p. 31).

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Figure 113:** Devinette extraite du C. d'A. de la 5<sup>e</sup> AP.



**Figure 114 :** Intrus extrait du C. d'A. de la 5<sup>e</sup> AP. (pp. 4-7)

Le second jeu de mot traité dans ce cahier d'activité est l'intrus avec quatre apparitions dans diverses activités à dominante orale ou écrite (cf. voir pp : 4 - 6 - 8- 87).

### 4.2.1.2. Jeux hybrides

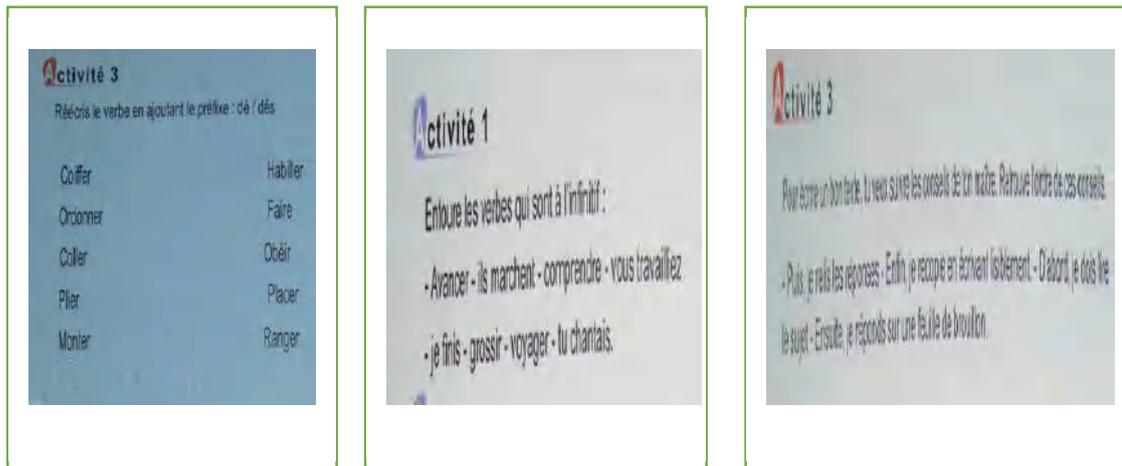
Pour ce type d'activité, nous avons englobé tous les exercices susceptibles de placer l'apprenant dans une « attitude ludique » afin de résoudre une famille de situations (CNP : 2009, p. 30) dans laquelle il est interpellé. Par conséquent, les activités ou jeux qui se classent sous cette catégorie, sont les jeux de questionnaires avec 19 apparitions et les jeux linguistiques ou pédagogiques avec 51 apparitions.

### 4.2.1.3. Jeux de questionnaire

Se présentent généralement sous la forme d'un ensemble d'exercices simples. Une autre variante souvent pratiquée pour évaluer essentiellement le vocabulaire ou la compréhension lexicale, consiste à glisser des mots ou des phrases intrus dans des groupes de mots de la même famille ou appartenant à un champ lexical et de demander aux apprenants de barrer ce qui est faux (cf. voir pp.44 - 69 -79 -81 -84) ou d'entourer l'énoncé

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

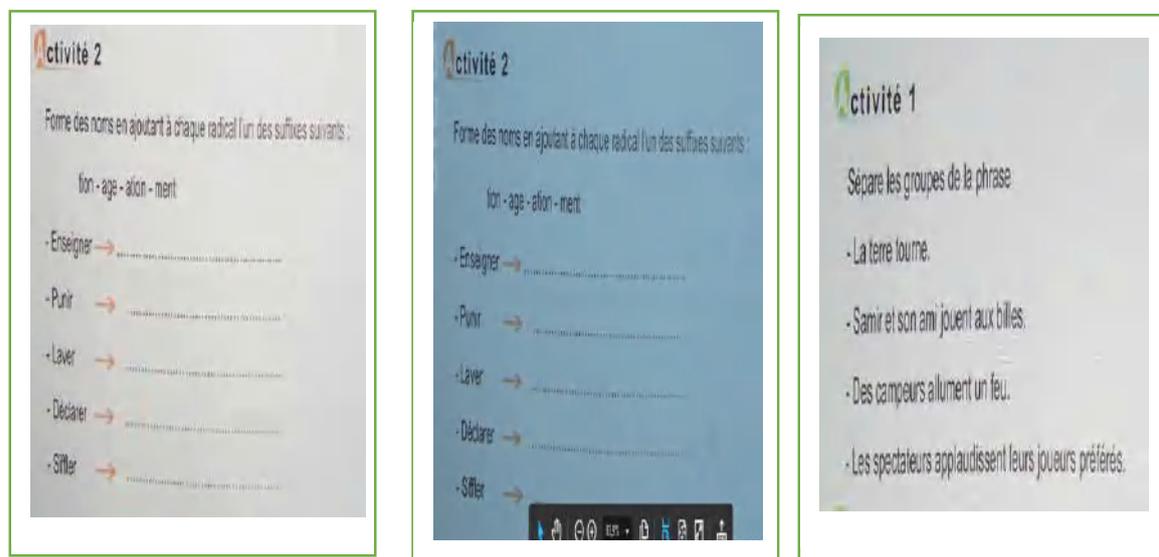
retenu (cf. voir pp. 88- 91). Ajoutons à ce genre d'exercices, les phrases ou elles invitent l'élève à les mettre dans l'ordre en respectant une certaine logique des faits (cf. voir pp. 11-



16) **Figure 115** : E. de rajout (p.14), Entourer le verbe (p.92), Texte désordonné (p.11).

### 4.2.1.4. Jeux linguistiques

Regroupent les jeux grammaticaux, ou syntaxiques et phonétiques qui permettent la manipulation de certaines régularités de la langue par la préfixation (p. 13), la suffixation (pp. 14-15), et l'identification des constituants de la phrase (pp.14- 34). Ces jeux correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion de l'élève.



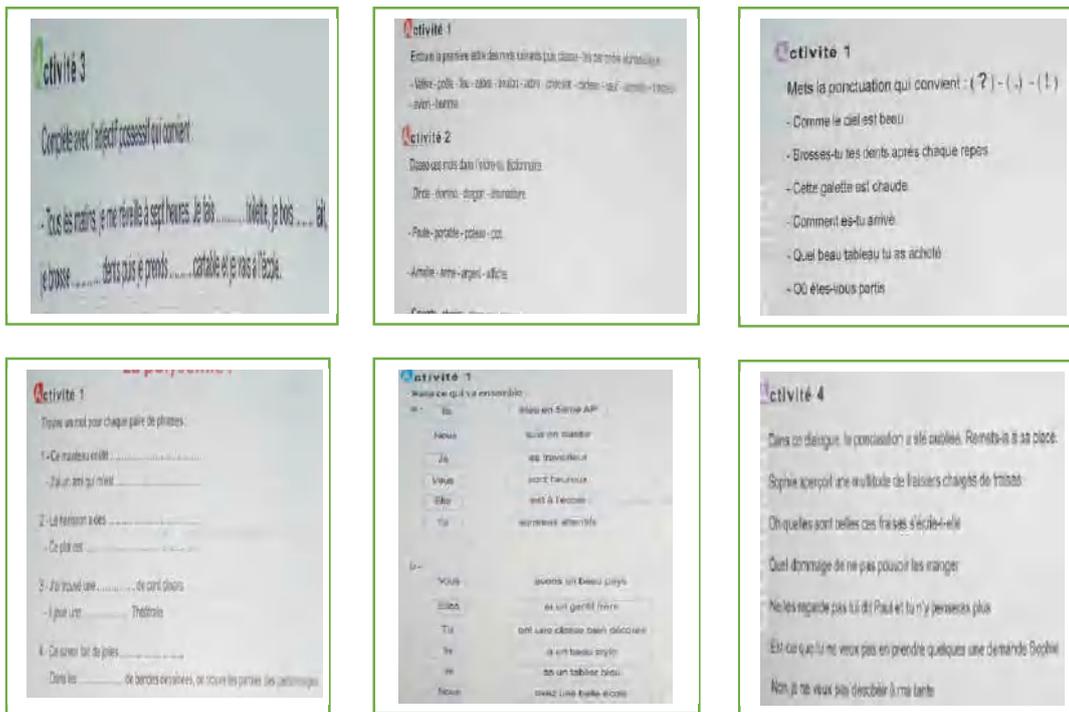
**Figure 116** : E. de préfixation (p.13), E. de suffixation (pp.14-15), GNS-GV. de phrase (p.14).

Pour les extraits à ponctuer, nous avons relevé un seul texte à la (p.77) et trois phrases sur les pages (76-77). Les exercices proposés avant la devinette citée ci-dessus étaient de

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

simples exercices lacunaires à compléter par une liste de mots (Homophones : pp. 4-14). Ce type d'exercice ne sollicite pas de déployer de grands efforts (le rôle actif) dans la construction du savoir de l'apprenant et la résolution des situations- problèmes.

- Retrouver la cohérence et la cohésion du texte par la remise en ordre et chercher la définition des mots par l'utilisation adéquate du dictionnaire.
- Compléter le texte avec l'adjectif possessif qui convient



**Figure 117** : E.A.T. (p. 4), Utiliser le DLF (p.16), Classer par ordre alphabétique (p.16), Pairs de mots (p. 20), E. à flèches (p. 66), T. à ponctuer (p. 77).

### 5. La place de l'activité ludique dans le C.A. de 5ème AP

De prime abord, les activités à dominante orale et écrite (*vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe*) dominent le cahier d'activités et la place accordée aux activités ludiques en 5<sup>e</sup> AP se répartit en deux grandes catégories : *jeux linguistiques* et d'autres activités *ayant trait* à tout ce qui est ludique (pour reprendre la dénomination de Brougère activités hybrides entre jeu et exercice scolaire, supposées moins ennuyeuses, plus amusantes et récréatives).

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 6. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 1<sup>ère</sup> A.M.

Dans les instructions officielles, les finalités et objectifs de l'enseignement du français en 1<sup>ère</sup> AM ne stipulent que la compétence *globale* visée au terme de fin d'année relevant des textes de type **explicatif** et **prescriptif** :

«*Au terme du 1<sup>er</sup> palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes **explicatifs** et des textes **prescriptifs*** »

(Programme officiel, 2011, p. 14)

Cette compétence se décline à son tour en trois (03) compétences *terminales* qui seront étudiées sur une durée de trois *trimestres* :

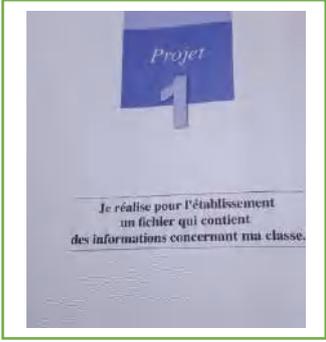
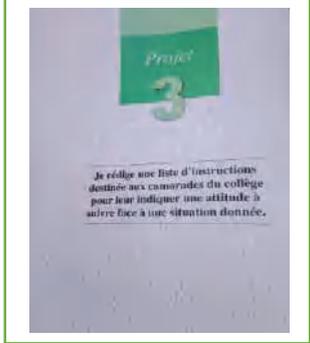
1. Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe correspond au *premier projet*
2. Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition correspond au *deuxième projet*
3. Je rédige une liste d'instructions destinées aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée la compétence terminale du *dernier projet*.

### 7. Présentation du manuel de la 1<sup>ère</sup> A.M.

Nous visons le manuel de français de la *première année moyenne* publié en 2010 - 2011 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS). La structure du livre s'organise en trois (03) projets qui se déclinent en deux et trois séquences comme le montre le tableau qui suit :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 152** : Projets pédagogiques du manuel scolaire de 1<sup>er</sup> A.M de l'année 2010-2011.

<p><b>P.P. 01</b> : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe (p.09)</p> 	<p><b>P.P. 02</b> : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition (p.51)</p> 	<p><b>P.P. 03</b> : Je rédige une liste d'instructions destinées aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée (p.77)</p> 
<p><b>S. 01</b> : Se présenter <b>S. 02</b> : Présenter quelqu'un <b>S. 03</b> : Présenter un lieu</p>	<p><b>S. 01</b> : Présenter un animal dans son environnement <b>S. 02</b> : Expliquer un phénomène naturel</p>	<p><b>S. 01</b> : Respecter les règles d'un jeu <b>S. 02</b> : Donner des conseils pour éviter un danger <b>S. 03</b> : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération</p>

Pour ce qui est le déroulement d'une séquence, un ensemble d'activités de langue se présentent l'une après l'autre en rubriques, dans le but de réaliser le projet pédagogique.

Chaque séquence comporte des activités à dominante orale et d'autres à dominante écrite :

### 1. La situation d'oral

Elle est illustrée par la rubrique : « *J'observe, je découvre et je m'exprime* » proposée en une seule page et en une fois. L'apprenant devra faire correspondre à chaque légende son illustration (oral en images) et profitera de ce moment propice de la classe pour entrer en échange oral et donc améliorer ses productions orales.

### 2. La situation d'écrit

Elle contient deux rubriques réservées exclusivement à la lecture : « *J'observe, je lis et je comprends* » et « *Je m'entraîne à la lecture* ». C'est à partir d'extrait d'auteurs que l'apprenant est mis en situation de lecture : dans la première, il est censé analyser et comprendre ce qu'il lit silencieusement. Dans la seconde, il s'entraîne à lire de façon expressive. Un autre espace développe des notions de *lexique, grammaire, conjugaison, et orthographe* à partir des textes courts. Dans *un atelier d'écriture*, l'apprenant s'entraîne à

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

produire la meilleure production écrite possible, accompagné par des *critères de réussites* et une *grille d'auto-évaluation* afin d'améliorer ses écrits. Pour marquer des moments de détente et de relaxation, la rubrique *plaisir de lire*, prend place, permettant par la lecture de textes longs, de créer un espace de découverte, de motivation et d'interaction.

L'avant- dernière rubrique est la *révision bonus*, consacrée à une étude de texte bien choisi et *mon projet* permettra à l'élève de réaliser avec ses camarades un travail de groupe, le projet pédagogique.

### 7.1. Analyse matérielle du livre

Tout comme pour le manuel scolaire de français du cycle primaire, l'analyse du manuel de la première année moyenne s'opère en deux moments distincts :

Le matériel s'est conçu par la forme, la couleur et la qualité du produit. Le répertoire des diverses activités ludiques de langue, constitue le second moment de cette analyse.

#### 7.1.1. Fiche signalétique du document officiel

- Titre : *Français 1<sup>ème</sup> Année Moyenne*
- Auteurs : Trois (03) identifiés par leur nom, prénom et fonction
- Maquettiste infographiste : identifiés par leur nom et prénom
- Editeur : ONPS homologué par l'INRE
- Date de la parution : 2010
- Prix : 240.00 D.A

#### 7.1.2. Critères de la présentation adéquate du matériel

##### 7.1.2.1. La page de couverture

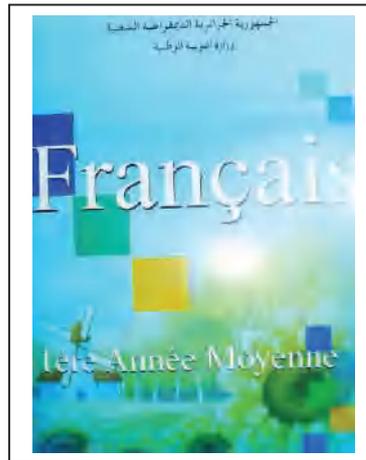
*Couverture* simple, cartonnée, imprimée sur papier couché. Les *pages intérieures* sont imprimées sur papier blanc, contient 127 pages brochées, imprimées en une seule couleur.

Cette page présente une illustration d'une campagne, de *gauche à droite* (un moulin et une prairie) représentant l'environnement, thème à étudier dans le deuxième projet. Elle comporte de *haut en bas* :

- La devise de l'Etat algérien : *République Algérienne Démocratique et Populaire* ;
- Et du *Ministère de l'Education Nationale*.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

- Titre : « Français 1<sup>ère</sup> Année Moyenne » en lettres.



**Figure 118:** Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011

### 7.1.2.2. La page de quatrième de couverture

Comporte :

- Le prix : 240, 00 DA en caractères arabe ;
- Un texte mentionnant l'homologation officielle : « *Ce manuel a été homologué par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), ISBN : 0978-9947-20-554-9, Dépôt légal 770 - 2010* ».



**Figure 119 :** La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011

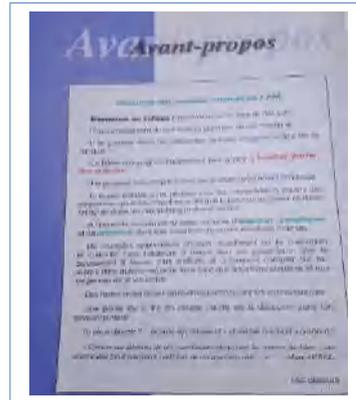
### 7.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques

Présence de :

*Avant-propos* placé en tête du manuel sur la p. 2, s'adresse directement à l'élève de 1<sup>ère</sup> AM, et lui souhaite la bienvenue au collège où il découvrir son nouveau manuel. Les concepteurs du manuel, interpellent l'élève par l'emploi du pronom « *Tu* » et

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

présentent le contenu et les objectifs du livre. Ils précisent qu'ils ont essayé d'être en phase avec ses centres d'intérêts en sélectionnant des applications qui susciteront en lui motivation et curiosité : « (...) elles te pousseront à fournir plus d'efforts et à toujours compter sur toi-même (être autonome) pour faire face aux situations scolaires et aux exigences de la vie active ».



**Figure 120** : L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011.

- *Sommaire des projets et séquences* : il apparaît juste après l'avant-propos et explique à l'élève l'organisation de son livre en différents projets et séquences.
- *Sommaire des pages utiles et récréatives* : il se situe après le premier sommaire en p. 3, résume les pages utiles et récréatives triées afin de distraire le **nouvel** apprenant.
- *Répartitions des activités* est la dernière page qui annonce, d'une manière détaillée sous forme de tableau, le contenu des projets, séquences et activités, avec localisation de leur page (*projet, séquence, activités de langue ...*), prévus au cours de l'année 2010-2011



**Figure 121**: Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AM

### 7.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 7.1.4.1. Typographie

- Utilisation de caractères *script* pour l'écriture, gras et en couleur pour les titres et sous titres ;
- Polices de tailles différentes et lisibles ;
- Espaces et interlignes entre les mots : bien marqués.

### 7.1.4.2. Mise en page

- Présence de nombreux encadrés et la mise en valeur des mots importants par caractères gras et couleurs ;
- Alinéas respectés et les *folios* ou *numéros de pages* sont placés en bas et à droite de chaque page en lettres et en chiffres ;
- Chaque page mentionne la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à gauche.

### 7.1.4.3. Illustrations

Intégrées dans les textes, en relation avec le contenu du texte et faciles à comprendre par les élèves. Elles se présentent sous forme de *dessins* et de photos *réels* de personnes (*en récréation, le premier jour de la rentrée scolaire* p. 9), et d'autres représentent des personnes célèbres : les martyrs **Ahmed Zabana**, **Hassiba Ben Bouali** et le poète de l'hymne national : **Cheikh Benslimane Zakaria**, surnommé **Moufdi Zakaria**. En outre, le romancier **Mohamed Dib** et le médecin engagé **Frantz Fanon** figurent dans la deuxième (02) séquence du projet 1 (pp. 24 - 25) avec les personnes citées ci-dessus. Qu'elles se présentent comme redondantes par rapport au texte, ou complémentaires ou encore en parallèle, les images mobilisent toujours la curiosité du lecteur apprenant et l'invitent à explorer et à découvrir les détails les plus fins.

## 7.2. Analyse linguistique

### 7.2.1. Classement des activités ludiques dominantes

Pour le manuel de 1<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons recensé environ 187 activités réparties en quatre (04) catégories selon le support utilisé : *jeux de mots, poèmes, histoire- contes, fables et jeux hybrides* à caractère ludique :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

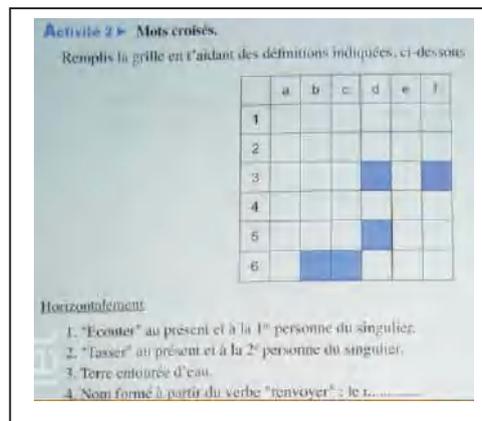
**Tableau 153:** Répertoire les A.L. du manuel scolaire de 2010-2011.

1 <sup>o</sup> AM			
<i>Types d'A.L.</i>	<i>Nombre d'activités</i>	<i>Objectifs visés à travers les compétences à installer</i>	
<i>Jeux de mots, de langue</i> <b>19</b>	Séance de MC : 1	- Remplir la grille de <b>M.C.</b> par les définitions indiquées et compléter la conjugaison des auxiliaires, « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. (p.17). - Expliquer le fonctionnement des <b>mots croisés</b> à partir d'un texte de lecture. (p. 103). - Retrouver <b>l'intrus</b> de chaque famille de mots p.80	
	" Je m'entraîne à la lecture" (1)		
	Support exercice : 18		
	Intrus (1) EAT (17)		
<i>Poèmes - ré citations</i> <b>8</b>	Séances : 7	- Présenter son quartier où il vit ou l'école qu'il fréquente. (p. 46). - Inciter l'élève à lire, à comprendre le cycle de la rivière (p. 67). - Donner le goût de la lecture aux élèves (faire aimer la langue) (pp. 118- 123).	
	"Pages récréatives (6) " Je m'entraîne à la lecture" (1)		
	Supports textes : 1		
	"A. d'écriture" (1)		
<i>Histoires - contes</i> <b>11</b>	Séances : 8	- Développer la compétence de lecture d'un <b>récit</b> long à péripéties (pp.21- 48), (pp.61- 74) et (pp.86- 111). -Reconnaître le GV et ses constituants à partir du <b>conte</b> « <i>l'enfant et la rivière</i> »(p. 43).	
	" Plaisir de lire" (8)		
	Support textes : 1		
	"Grammaire" (1)		
	Supports exercices : 2		
	"Orthographe" P. 32 (1) "Orthographe" P. 84 (1)		
<i>Fables</i> <b>2</b>	Séances : 2	- Lire un texte long ( <b>fable</b> ) et découvrir <b>sa morale</b> . - Donner le goût de la lecture aux élèves (pp. 116 – 117).	
	"Pages récréatives" (2)		
<i>Jeux hybrides</i> <b>147</b>	Séances de QCM : 137		
	<i>Jeux de questionnaires</i> <b>120</b>		
	"Apprends en t'amusant" QCM (100) Répondre par <b>oui- non</b> (8) Répondre par <b>vrai- faux</b> (8) Remettre dans l'ordre (4)		- Remettre dans l' <b>ordre</b> les lettres données (...) d'un adjectif - Remettre dans l' <b>ordre</b> le cycle chronologique de l'eau et de la nature
	<i>Jeux pédagogiques</i> <b>27</b>		
	Supports exercices : 2		- Remettre en ordre <b>le récit</b> de vie d'A. Amrani (p.33). - Construire <b>le récit</b> de vie de M. Bouguerra à partir du récit de Rouiched (p. 33). - Apprendre à différencier le lexique de la présentation (Nom, prénom et surnom) (P.12) - Faire connaître le type d'animal (la chouette) (p. 62) - <b>Jouer les jeux</b> proposés et réviser les notions déjà acquises au cours de l'année scolaire (pp. 124 -127) - <b>Relier la légende</b> à l'illustration
	"Révision bonus" (1)		
	"Lexique" (1)		
	Séances : 8		
	"J'observe, je découvre et je m'exprime" (8)		
	Séances : 7		
Utiliser le DLF (1)			
"lexique " (1)			
"A. d'écriture" (1)			
"Révision bonus " (1) Dictée (1) Relier par flèche (3)			
<b>Total des A.L.</b>	<b>187</b>		

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

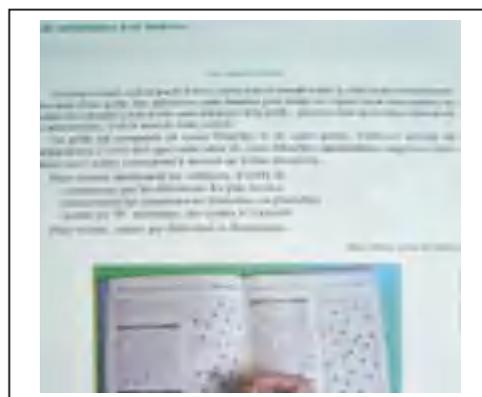
### 7.2.1.1. Jeux de mots, ou de langue

Nous avons relevé une seule activité introduite dans la première séquence du projet 1 permettant de travailler une ou plusieurs compétences de la langue (linguistique, en activant et réactivant la conjugaison. Il s'agit de *mots croisés* intégrés dans une situation d'apprentissage organisée à la fin de la séance de conjugaison (MEN, 2010-2011, p.17). Elle vise à placer l'élève dans un espace de réflexion pour résoudre une situation d'évaluation qui consiste à compléter la grille de mots croisés en mettant le verbe au présent de l'indicatif



**Figure 122 :** Jeu de mots croisés proposé à la fin de séance p. 17

Une autre grille de mots croisés, illustrée est localisée à la page 103. Toutefois, elle est d'une autre nature, en effet, il s'agit d'un texte de lecture relatant son essor dans l'histoire, et présentant ses règles du jeu.



**Figure 123 :** mots croisés en tant que texte

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 7.2.1.2. Poèmes

Le texte poétique est généralement présent dans le manuel, au début et à la fin des séquences de chaque projet (MEN., 2010-2011 pp. 46, 67, 118, et 123). Ces textes choisis correspondent, d'une part aux thèmes implicites contenus dans les projets. D'autre part, ils sont utilisés en tant que supports de lecture pour la séance de : *Je m'entraîne à la lecture* : « l'école », p. 46 ; et en tant que support d'application durant la séance de : *l'atelier d'écriture* : « le petit village » p. 67

Ces textes permettent d'enrichir le lexique de l'élève par des petits jeux de permutation en plus de la prononciation et la mémorisation. Prenons à titre d'exemple, les huit (8) textes poétiques cités précédemment :

Le premier texte : *l'école*, texte adapté par J. Charpentreau, étudié dans la dernière séquence du premier projet présente un lieu : la ville où il vit et l'école qu'il fréquente : « Dans notre **ville**, il y a des **tours**, des **maisons** par milliers, du **béton**, des **blocs**, des **quartiers**, des **boulevards**, des **avenues**, des **places**, des **ronds-points**, des **rues** (...) dans cette **école**, il y a ». De surcroît, il relève le lexique qui se rapporte à la ville (*personnes, lieux, objets*) : « des **autos**, des **gens** qui s'affolent, un **grand magasin**, une **école**... »

Dans le deuxième projet (séquence 2), Idir explicite parfaitement dans le deuxième texte : *Le petit village*, la formation du phénomène naturel de la fontaine : « (...) une jolie **source** née de la grande ourse, (...) et la jolie source continue sa course **torrents** en colère charriant les peines jusque dans les plaines et, se fait **rivière** (...) elle se fait **écume**, monte dans la brume et redevient **fontaine** ».

Les six derniers textes poétiques extraits des pages récréatives, ont été choisis en fonction des rapports qui existent entre eux et les autres activités de la séquence. Ces rapports peuvent concerner les structures grammaticales (*les adjectifs qualificatifs* dans le poème «Algérie, capitale Alger » p. 118. L'objectif de cette rubrique est également d'initier les apprenants à la lecture de la poésie.

# Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

## 7.2.1.3. Histoires-contes

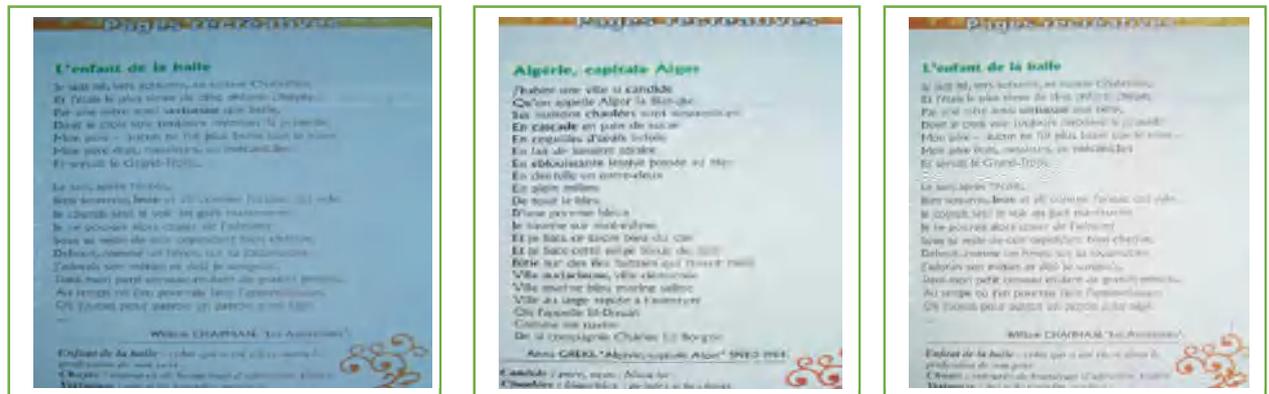
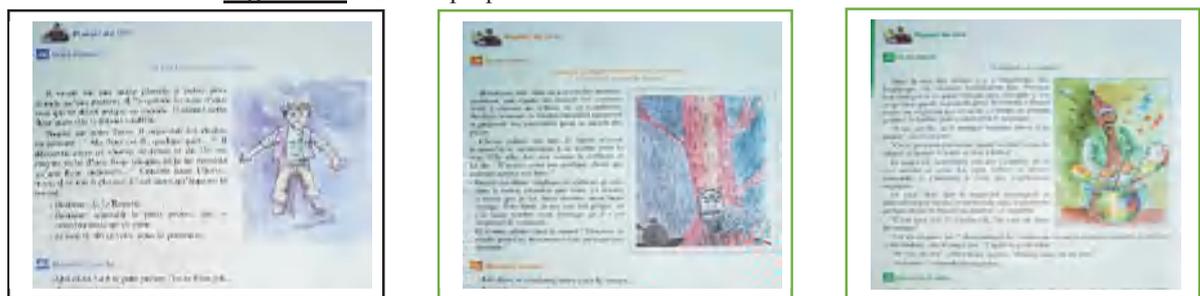


Figure 124: Textes poétiques proposés dans le livre scolaire

Le récit de fiction, demeure un support valorisé dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AM : douze (12) contes ont été recensés malgré la visée et le contenu de la compétence global « *L'explicitif et le prescriptif* » qui ne sont pas liés directement au texte narratif.

L'existence du type d'écrit, *le conte*, par rapport aux autres types de texte s'explique certainement par la volonté des concepteurs du manuel de le favoriser. En effet, il est très sollicité par cette tranche d'âge d'apprenants et il correspond également à leurs besoins et leurs intérêts. En outre, ces supports restent un outil attrayant et motivant pour le développement des compétences narratives, et la maîtrise de la langue en réception et en production (compétence linguistique orale et écrite).

Figure 125 : Contes proposées dans le livre scolaire de 1AM.



## 7.2.1.3. Fables

Pour ce qui concerne les fables, nous n'en avons constaté que deux (2) uniquement qui ont été choisies pour être lues dans le premier palier du moyen. Ce nombre réduit s'explique peut-être par leur présence dans la rubrique : « *Pages récréatives* », qui est destinée exclusivement, d'une part au divertissement, au plaisir et à la récréation d'où leur

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

appellation « *pages récréatives* ». D'autre part, les concepteurs du livre, ont voulu certainement limiter leur existence, car c'est un nouveau genre littéraire qui n'a jamais été abordé auparavant dans les différents paliers du primaire ou du moyen



**Figure 126** : Fable proposée dans le livre scolaire de 1<sup>er</sup>AM.

### 7.2.1.4. Jeux hybrides

Pour cette catégorie, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut avec le manuel scolaire du cycle primaire, nous avons réuni tous les textes ou extraits d'auteurs / et les exercices qui sont susceptibles de placer l'apprenant dans une « *attitude ludique* ». Commençons par les activités, classées dans le manuel selon leur fréquence d'apparition dans l'ordre décroissant : jeux de questionnaires

- a. Cent (100) questions à choix multiples (QCM) ont été retenues pour les apprenants de 1<sup>e</sup> AM, se situant dans les dernières rubriques de distraction appelées « *Apprends en t'amusant* ». En plus deux autres ont été utilisées en fonction des objectifs à atteindre en tant que supports exercices pour les activités de « *Révision bonus* » et le « *lexique* » (cf. voir pp.13 -64)

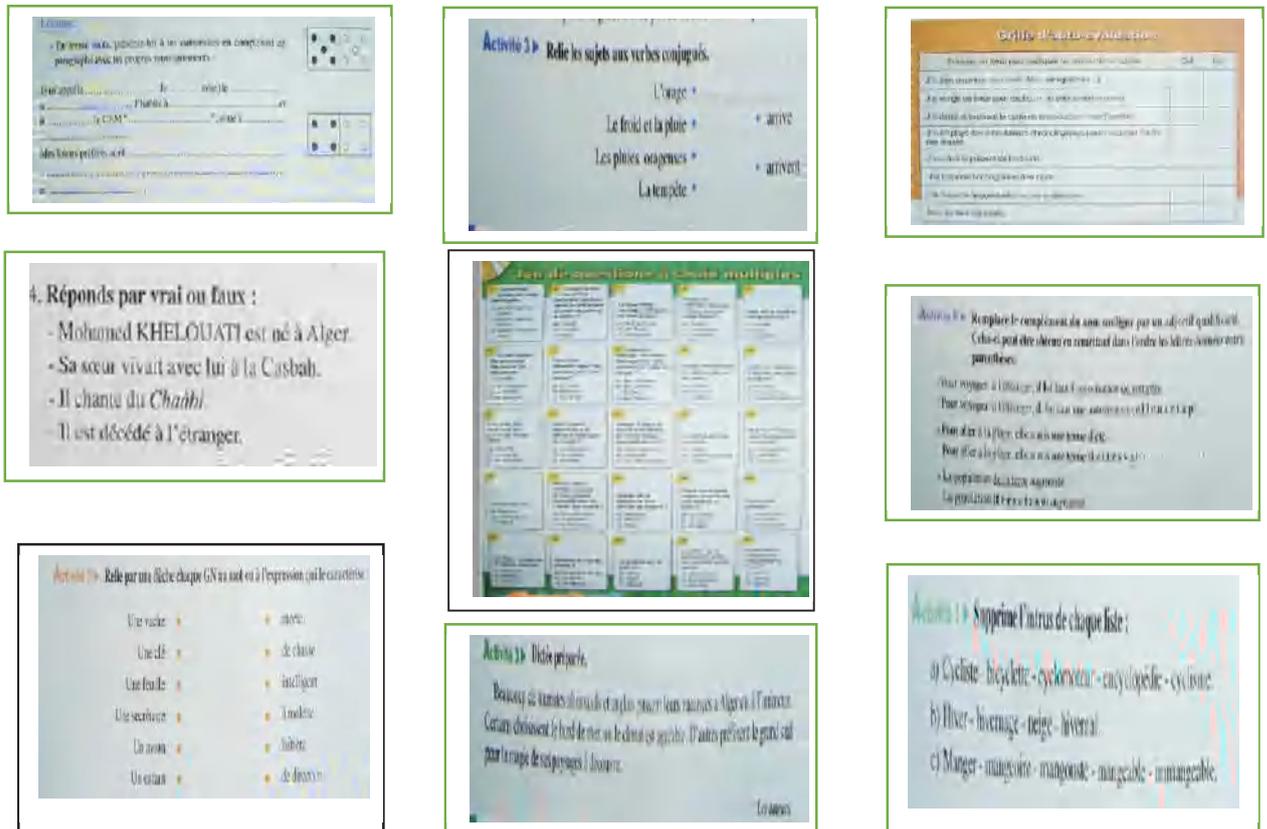
Cette batterie de QCM n'existe pas par hasard, elle suscitera motivation et plus d'efforts dans le but d'accoutumer l'apprenant à choisir seul la bonne réponse, à compter sur lui-même (être autonome), notion développée par l'approche par compétence, APC, selon laquelle :

Pour la résolution des situations- problèmes auxquelles il devra faire face.

- b. Les EAT (20),
- c. Répondre par vrai - faux (8)

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

- d. Répondre par oui - non (8)
- e. Remettre dans l'ordre (4)
- f. Relier par une flèche (3)
- g. G. Dictée (1)
- h. L'intrus (1)



**Figure 127** : Activités à caractère ludique (MEN : 2010- 2011).

### 7.2.2. Nombre d'activités non ludiques dominantes

En répertoriant les différentes activités non ludiques, nous avons remarqué que le nombre d'occurrences de l'oral se présente de 37,5 % un peu plus que les autres activités de langue, et occupe la première place. (voir tab. n° 154).

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 154** : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques.

1 <sup>e</sup> AM					
N°	Séances où les A.L. / non L. dominent	A.L.	A. non L.	Dominante	
		Nombre d'apparition	Nombre d'apparition	Ludique en %	non ludique en %
1	Expression orale	8	/	Oral 31 soit 35,22 %	Oral 9 soit 37,5 %
2	Je m'entraîne à la lecture	3	5		
3	Plaisir de lire	8	/		
4	Apprends en t'amusant	4	4		
5	Pages récréatives	8	/	Oral / écrit 24 soit 27,27 %	Oral / écrit 8 soit % 33,33
6	Lexique	7	1		
7	Grammaire	7	1		
8	Conjugaison	5	3		
9	Orthographe	5	3	Ecrit 33 soit 37,5%	Ecrit 7 soit 29,16 %
10	J'observe, je lis et je comprends	4	4		
11	Atelier d'écriture	5	3		
12	Evaluation	8	/		
13	Mon projet	8	/		
14	Révisions bonus	8	/		
<b>Total</b>		88	24	100 %	100 %

Ce même taux a été réservé pour l'apparition des activités ludiques à dominante écrite et gardent toujours la prédominance. Cette proportion permet de conclure, entre autres, que les concepteurs des programmes et des manuels ont certainement opté pour un équilibre entre les pratiques non ludiques en FLE de l'oral et les pratiques ludiques en FLE de l'écrit dans le but de :

- concilier d'une part l'approche ludique et non ludique en fonction des domaines de l'oral et de l'écrit, en réception et en production ;
- d'autre part, la préconisation de cette approche dans les programmes est toujours en état d'expérimentation et de réserve.

### 8. La place de l'activité ludique dans le livre de 1<sup>ère</sup> AM

Cette analyse, nous apprend que l'approche ludique est centrée essentiellement sur les activités à *dominante écrite* avec 33, (soit 37.5 %) apparitions, ensuite à *dominante orale* 31 (soit 35.22 %). En dernière position, celles à à *dominante orale et écrite* 24 (soit 27.27 %), comme le montre le tableau suivant :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

Cette focalisation accordée sur les activités écrites est évidente. En effet, la 1<sup>e</sup> AM est considérée, d'une part en tant que premier palier du cycle moyen consacré à l'homogénéisation du niveau des connaissances acquises et aux compétences installées au primaire. L'écrit comme compétence à développer, trouve une place importante dans le programme du primaire, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.- A travers la compréhension et la production de textes écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.

### 9. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> A.M

Les finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen tels qu'ils sont explicités dans le programme officiel stipulent que :

La compétence *globale* visée au terme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne se traduit :

« (...) dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif (...). Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture, les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle, une légende pour les dire ou les écrire. »

(Programme officiel, 2011, p. 4)

« **Raconter à travers différents récits de fiction** » : cette compétence se décline à son tour en trois (03) compétences *terminales* qui seront étudiées sur une durée de trois *trimestres* :

4. raconter à travers *un conte* correspond au premier projet
5. raconter à travers *la fable* correspond au deuxième projet
6. raconter à travers *la légende* est la compétence terminale du dernier projet.

Dans le cadre de la refonte des programmes, l'étude du *récit de fiction* se réalise par l'introduction du *texte littéraire* dans les nouveaux programmes. L'approche textuelle a donc été adoptée, met l'apprenant face à un texte littéraire afin de : « *redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire* » (livre du professeur, 2011, p. 4).

### 10. Présentation du manuel de la 2<sup>ème</sup> A.M.

Nous visons le livre scolaire de français de la *deuxième année moyenne* publié en 2010 -2011 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS). La structure du livre

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

s'organise en quatre (03) projets de quarante-cinq (45) pages et plus pour chacun. Les différents projets se déroulent en trois séquences comme le montre le tableau qui suit, à l'exception du premier, qui en comprend quatre (04) :

<p><b>P.P. 01</b> : Raconter à travers le conte (p.08)</p> 	<p><b>P.P. 02</b> : Raconter à travers la fable (p.59)</p> 	<p><b>P.P. 03</b> : Raconter à travers la légende (p.95)</p> 
<p><b>S. 01</b> : La situation initiale du conte</p> <p><b>S. 02</b> : La suite d'évènements dans le conte</p> <p><b>S. 03</b> : Le portrait des personnages du conte</p> <p><b>S. 04</b> : La situation finale du conte</p>	<p><b>S.01</b> : La fable et les animaux</p> <p><b>S.02</b> : La fable en vers</p> <p><b>S.03</b> : La fable en prose</p>	<p><b>S.01</b> : Légendes et animaux</p> <p><b>S.02</b> : Légendes historiques</p> <p><b>S.03</b> : Légendes urbaines</p>

**Figure 128** : Projets pédagogiques du manuel scolaire de 2<sup>e</sup> A.M de l'année 2010-2011.

Pour ce qui est du déroulement d'une séquence, un ensemble d'activités de langue se succèdent l'une après l'autre, dans le but de réaliser le projet pédagogique.

Chaque séquence contient :

-une situation d'oral avec un texte audio à écouter (*à défaut, si les moyens manquent, l'enseignant lira le texte à sa classe en temps réel.*) ; une situation d'écrit ; un espace pour débattre ; des notions et concepts de *vocabulaire, grammaire, conjugaison* et *orthographe* à développer à partir des extraits de textes littéraires ou du texte intégral ; un atelier d'écriture ; technique du résumé ; une lecture plaisir et récitation.

Ces activités s'inspirent comme pour le manuel du primaire de l'approche par compétences préconisée par le programme officiel.

Les différentes activités de langue s'organisent ainsi, comme le montre le tableau qui suit.

Pour ce qui est du déroulement d'une séquence, un ensemble de *rubriques* est proposé

**Tableau 155**: La disposition d'une séquence de projet.

2 <sup>e</sup> AP			
N°	Activités proposées	Intitulés mentionnés sur le manuel	Dominante
01	Oral	Expression orale	Orale
02	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	
03	Lecture	Lecture entraînement	
04	Lecture plaisir	Lecture plaisir	

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

05	Vocabulaire	Vocabulaire		<i>Orale et écrite</i>
06	Grammaire	Grammaire		
07	Conjugaison	Conjugaison		
08	Orthographe	Orthographe		
09	Préparation à l'écrit	Je m'entraîne	Atelier d'écriture	<i>Ecrite</i>
10	Production écrite	Je rédige		
11	Evaluation	Je m'évalue		

### 10.1. Analyse matérielle

Tout comme pour le manuel scolaire de français du cycle primaire, l'analyse du manuel de la deuxième année moyenne s'opère en deux moments distincts :

Le matériel est concrétisé par la forme, la couleur et la qualité du produit. Répertoire les divers *jeux de mots*, *d'intrus* et de *théâtralisation*, s'inscrivant dans le cadre des activités ludiques de langue, constitue le second moment de cette analyse.

#### 10.1.1. Fiche signalétique du document officiel

- Titre : *Manuel de français 2<sup>ème</sup> Année Moyenne*
- Auteurs : Trois (03) identifiés par leur nom, prénom et fonction
- Maquettiste infographiste : identifiés par son nom et prénom
- Editeur : ONPS homologué par l'INRE
- Date de la parution : 2011
- Prix : 200.00 D.A

#### 10.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel

##### 10.1.2.1. La page de couverture

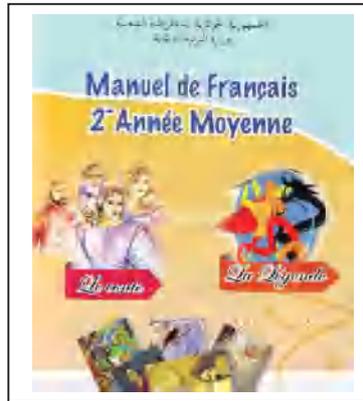
*Couverture* attirante et bien aérée, cartonnée, imprimée sur papier couché. Les *pages intérieures* sont imprimées sur papier blanc, contient 159 pages brochées, imprimées en une seule couleur. La couverture présente trois (03) illustrations de personnages imaginaires *de gauche à droite* (des princes et une sorcière *en premier*, un cavalier et un monstre *en deuxième* et des animaux dans *la dernière* illustration) présentés de manière attractive, voire ludique, représentant les différents thèmes à étudier dans les trois projets. Elle comporte de *haut en bas* :

- La devise de l'Etat algérien : *République Algérienne Démocratique et Populaire* ;
  - *Ministère de l'Education Nationale*. Cette indication explicite qu'il s'agit d'un document officiel et non pas d'un manuel conçu par une institution privée ;

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

- Titre : « *Manuel de français 2<sup>ème</sup> Année Moyenne* » en lettres

**Figure 129**: Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011



### 10.1.2.2. La page de quatrième de couverture

Elle comporte :

- Le prix : 200, 00 DA en caractères arabe ;
- Un texte mentionnant l'homologation officielle : « *Ce manuel a été homologué par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), ISBN : 0978-9947-20-562-4, Dépôt légal 3465 - 2011* »



**Figure 130** : La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011

### 10.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques

Présence de :

- *Avant-propos* placée en tête du manuel sur la (p.02), s'adresse directement à l'élève et lui souhaite la bienvenue dans son nouveau manuel. Les concepteurs du manuel, interpellent l'élève par l'emploi du pronom « *Tu* » et lui présentent le contenu et les

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

objectifs du livre, précisent qu'ils ont essayé d'être en phase avec ses centres d'intérêts en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique (*déclaration officielle de la présence d'une approche ludique des textes en respectant les besoins et centres d'intérêts de l'apprenant*).



Figure 131: L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011.

- *L'organisation de ton nouveau manuel* : vient juste après l'avant-propos et explique à l'élève l'organisation de son livre en différents projets et que chaque séquence comporte deux situations d'apprentissage : orale et écrite.
- *Les rubriques proposées* se situent avant la table des matières en p.03, résumant à l'élève les différentes tâches à accomplir pour atteindre des objectifs bien précis durant les séances de l'oral, de lecture de points de langue, de l'atelier d'écriture et le projet lui-même.
- *La table des matières* est la dernière page qui annonce, sous forme de tableau, le plan du manuel, ses différentes divisions, avec localisation de la page (*projet, séquence, activités de langue ...*) prévus au cours de l'année 2010-2011.
- *Présentation de ton nouveau manuel* : c'est une nouvelle manière de présentation du livre, en se basant essentiellement sur des *illustrations*, des *petites icônes* en couleur et de schémas facilitateurs, considérés comme « *feuille de route* » ou « *un itinéraire à suivre* » pour l'élève de 2<sup>ème</sup> année moyenne.



Figure 132 : Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AM

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 10.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations

#### 10.1.4.1. Typographie

- Utilisation de caractères *script* pour l'écriture, gras et en couleur pour les titres et sous titres ;
- Polices de tailles différentes et lisibles;
- Espaces entre les mots bien marqués ;
- Interlignes : 1,5 cm.

#### 10.1.4.2. Mise en page

- Présence de nombreux encadrés et mise en valeur des mots importants par les caractères gras et couleurs ;
- Les alinéas respectés et les folios ou numéros de pages sont placés en bas et au milieu de chaque page ;
- Chaque page mentionne la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à gauche.

#### 10.1.4.3. Illustrations

- Se présentent sous forme de *dessins* et de photos *réelles* de personnes (*des enfants en situation de lecture*, p.49 et *deux hommes à côté d'une voiture*, p. 146) et d'autres représentant de personnes célèbres : les romanciers *Assia Djebbar* et *Mohamed Labjaoui* figurent dans la troisième séquence du projet 03 (pp. 147-148) ;
- colorées claires, attrayantes et bien structurées, correspondent à merveilleux et fantastique des apprenants et en mesure de remplir leur fonction pédagogique.
- Intégrées dans les textes, en relation avec les informations du texte et faciles à comprendre par les élèves.

### 10 .2. Analyse linguistique

Pour le manuel de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons recensé environ *cent soixante-six (166)* activités réparties en huit (08) catégories selon le support utilisé : *jeux de mots, jeux de questionnaire ; jeu de rôle ; poèmes-récitations ; histoires- contes ; fables ; légendes et jeux hybrides à caractère ludiques.*

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 156:** Répertoire des A.L du manuel scolaire de 2010-2011

2 <sup>e</sup> AM		
<i>Types d'activités ludiques</i>	<i>Nombre d'activités</i>	<i>Objectifs visés à travers les compétences à installer</i>
<i>Jeux de mots, de langue</i> <b>3</b>	Supports exercice : <b>3</b>	- Inculquer le passé simple et compléter la grille de <b>M.C.</b> par les verbes au P.S. (p.29) - Découvrir la fin d'un conte « <i>formules de clôture</i> » en cherchant <b>l'intrus</b> (p. 51-65 )
	<b>MC</b> (1) <b>Intrus</b> (2)	
<i>Jeu de rôle</i> <b>2</b>	Supports iconiques : <b>2</b>	- Amener l'élève à raconter la fable en s'inspirant du support imagé puis l'interpréter ( <b>Jeu de rôle</b> ). (p. 85)
	<b>Jeu de rôle</b> (2)	
<i>Poèmes-récitations</i> <b>12</b>	Séances : (12)	-Découvrir le rôle de la <b>poésie</b> : unir le réel à l'imaginaire - Relier le titre du texte poétique au conte déjà vu (pp. 45-46)
<i>Histoires – contes</i> <b>56</b>	Séances : (15) Supports audio : (4) Supports textes : (29) Supports exercices : (7) Supports iconiques : (1)	-Faire découvrir le <b>conte</b> à l'élève et lui apprendre à imaginer la suite de ses événements (p.8) -Connaitre et utiliser des formules d'ouverture d'un conte. - Rédiger des phrases contenant des formules « <i>il était une fois-autrefois</i> » (p.12) - Remettre <b>en ordre</b> l'extrait de conte. (P.31) - Rédiger une suite d'évènements à <b>un conte</b> en respectant les critères de réussite proposés (p.32)
<i>Fables</i> <b>37</b>	Séances : (16) Supports audio : (1) Supports textes : (12) Supports exercices : (4) Supports iconiques : (4)	-Dégager <b>la morale de la fable</b> (p.62) -Remettre en ordre la fable à partir d'un <b>support illustré</b> , lui donner un titre, et associer chaque vignette aux phrases correspondantes (p.69). - Raconter <b>la fable</b> sous forme de récit avec ses propres mots. (p.72) -Relever <b>le verbe introducteur de paroles</b> dans une fable (p.76)
<i>Légendes</i> <b>38</b>	Séances : (17) Supports textes : (16) Supports audio : (3) Supports exercices : (2)	-Amener à prendre la parole et comprendre une légende (p.111). -Organiser les groupes de travail, et rédiger des légendes et des récits fantastiques (p.122). - Lire les textes déjà racontés ou écoutés à travers le document sonore (144)
<i>Jeux hybrides</i> <b>18</b>	<i>Jeux de questionnaires</i> <b>13</b>	-Recopier les extraits de conte qui renvoient à la <b>S. initiale (QCM)</b> . (p. 17)
	<b>QCM</b> (5)	- S'auto corriger par une grille d'évaluation en cochant la <b>bonne réponse</b> (p.18)
	Répondre par <b>oui-non</b> (6) Cocher la <b>bonne réponse</b> (2)	
	<b>EAT</b> (2) <b>Dictée</b> (1) Relier par <b>flèche</b> (2)	- Relier par <b>des flèches</b> la fin d'un conte ( <i>situation finale</i> ) en respectant les critères de réussite proposés (p. 17)
Total des A.L.	<b>166</b>	

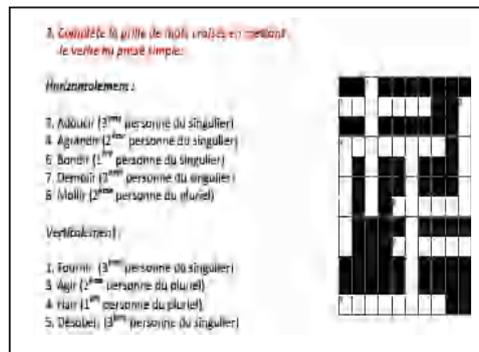
### 10.2.1. Classement des activités ludiques dominantes

#### 10.2.1.1. Jeux de mots, ou de langue

Nous avons relevé une seule activité introduite dans la séquence 2 permettant de travailler une ou plusieurs compétences de la langue (linguistique, en activant et réactivant la

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

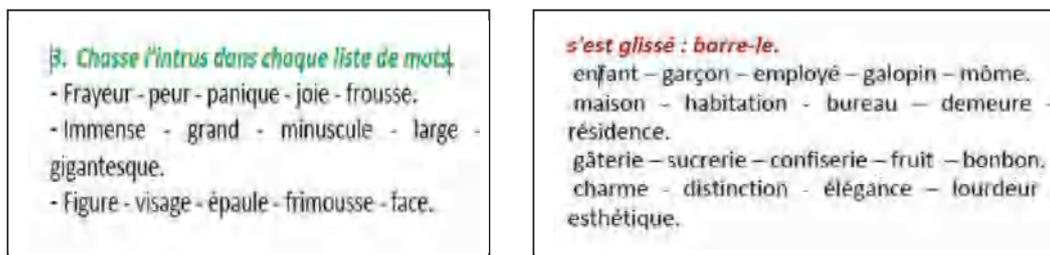
conjugaison. Il s'agit de *mots croisés* intégrés dans une situation d'apprentissage et organisés à la fin de la séance de conjugaison (MEN, 2010-2011, p. 29). Il faut préciser que cette catégorie d'A.L est peu représentée dans le manuel de français de 2 AM.. Elle vise à placer l'élève dans une situation d'évaluation qui consiste à compléter la grille de mots croisés en mettant les verbes au passé simple



**Figure 133:** Jeu de mots croisés proposé à la fin de séance p. 29

Le deuxième jeu de langue l'intrus (MEN, 2010-2011, p. 51) présenté dans la quatrième séquence du projet 1 consiste à repérer l'intrus parmi les formules de cloture du conte proposées dans le but de découvrir la situation finale du conte.

L'objectif de l'intrus (p. 65) proposé dans la première séquence du deuxième projet consiste à amener l'apprenant à trier la liste des synonymes selon le champ lexical et chercher l'intrus.



**Figure 134 :** Jeu d'intrus proposé dans le manuel scolaire de 2AM (MEN, 2010-2011, pp. 51-65).

### 10.2.1.2. Poèmes-récitations

Le texte poétique ou à réciter est généralement présent dans le manuel, à la fin des dernières séquences (03 et 04) dans la rubrique « *Récitation* » de chaque projet.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 157:** Récitations proposées à la fin des séquences.

Moment de l'A.L.	Conte (2)		Fable (1)		Légende (2)	
	Récitation (2)	Page	Récitation (1)	Page	Récitation (2)	Page
Séance complète	- Le petit chaperon rouge	44	- La pomme	94	- J'écris	129
	- La clé des champs	54			- Le cosmonaute et son hôte.	137

L'utilité de ces textes choisis correspond, d'une part avec les thèmes implicites contenus dans le programme officiel (projets). D'autre part, ils sont utilisés tout au long de la séance en tant que supports pédagogiques supplémentaires pour l'évaluation du pré-requis déjà étudié dans les points de langue : vocabulaire (le champ lexical- la famille de mots- le portrait et la synonymie), grammaire (l'expansion du nom, l'adjectif et le C. du nom, la périphrase et le C.C. de temps et de lieu), conjugaison (l'imparfait et le passé simple) et un type d'écrit de légende urbaine. En plus de l'articulation et la mémorisation, ces textes permettent d'enrichir le lexique de l'élève par des petits jeux de permutation. Prenons à titre d'exemple, les cinq textes poétiques :

Le premier texte : *le petit chaperon rouge*, texte adapté par M. Bouchor, décrit le *portait moral et physique* du personnage : « *fort, gentille, elle est coiffée d'un mignon coquelicot, (...) fins sabots, petit chaperon rouge* ». De surcroît, il relève les actants (*personnages, lieux, objets*) principaux du récit imaginaire : « *petit chaperon rouge (...), gazouillant comme un oiseau ? (...) l'ombrage murmurant, une galette à ma bonne mère-grand.* »

J. Charpentreau illustre parfaitement dans le deuxième texte : *La clé des champs*, la notion des substituts lexicaux : « *Les arbres libres, se promènent, le chêne marche en trébuchant, le sapin boit à la fontaine. Les buissons, jouent à chat perché* ».

Dans le troisième texte : *La pomme* de P. Gamarra, renvoie directement à la notion de la périphrase : « *une pomme rubiconde qu'elle était le plus beau de tous les fruits du monde, le plus tendre, le plus charmant, le plus sucré, le plus suave* ».

Le quatrième texte : *J'écris*, de G. Rousseau reproduit parfaitement le cadre spatio-temporel, caractéristique essentielle à souligner dans le texte narratif de fiction : « *(...) j'écris pour ceux d'ici ou pour ceux qui sont loin, pour les gens d'aujourd'hui et pour ceux de demain* ». En outre, l'apprentissage, de l'intonation et de la diction trouve sa justification par la structure de sa forme (*rimes, strophes, vers*) si différente des textes qu'il a l'habitude de lire : « *J'écris des mots bizarres, de longues histoires, j'écris juste pour rire, des choses qui ne veulent rien dire* ».

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

Quant au *Cosmonaute et son hôte*, de P. Gamarra, c'est le cinquième texte poétique inséré dans la typologie textuelle de *légende urbaine*<sup>68</sup> du dernier projet du livre. Il est mis en situation d'évaluation afin de construire un savoir sur le monde du cosmonaute inconnu et sa rencontre avec un étrange animal. En plus de la mémorisation, de longues descriptions à l'imparfait de l'indicatif et des durées succinctes au passé simple acheminent la suite des événements : « (...) un cosmonaute **rencontra** un étrange animal, il **avait** le poil ras (...) c'**était** du voyageur arrivé de la terre que **parlait** l'être planétaire, il **trouvait** au Terrien un bien vilain museau ». En ce qui concerne la famille de mots, le champ lexical, la synonymie et les homophones sont également mis en exergue par les mots suivants : « terre-terrien, planète-planétaire », « main- nez- pieds- tête- yeux », « museau, pattes, poil, ruminant, rongeur », « sot-bête » et « bête-tête »



**Figure 135** : Exemples de textes poétiques proposés dans le livre scolaire

Nous avons relevé qu'en plus de la récitation, le texte poétique servait également de longues histoires à plusieurs péripéties les séances de lecture plaisir. La figure qui suit reprend deux séances tirées des séquences réservées au conte.



**Figure 136** : Textes poétiques proposés en lecture plaisir.

<sup>68</sup> Est un récit vraisemblable, difficile à vérifier se base sur des faits contemporain parfois réels.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 10.2.1.3. Histoires-contes

Le récit de fiction ou le texte narratif demeure un genre littéraire privilégié dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AM, c'est ce qui est souligné par le nombre d'activités ludiques recensées : *Cinquante-sept (57) contes, trente-sept (37) légendes et trente-sept (37) fables* :

« *Le texte narratif sera étudié tout au long du 2ème palier (2ème et 3ème année moyenne), selon la distribution suivante : - en 2ème A.M. le récit de fiction, - en 3ème A.M. le récit de faits réels.* » (2<sup>ème</sup> Année Moyenne Livre du professeur, 2011, p. 5).

Cependant, ces textes narratifs sélectionnés n'ont pas la même origine culturelle ; nous avons pu repérer, entre autre, des contes d'origine algérienne (berbère), occidentale (française, russe), et africaine. Cette diversité est, à notre sens est appropriée puisque l'apprenant peut éventuellement exercer une vision comparative sur les diverses cultures qui lui sont proposées pour s'ouvrir sur le monde par le biais de ces contes. C'est ce qui renvoie à la fonction d'éducation sociale et culturelle, qui est déjà évoquée plus haut dans le volet théorique consacré au livre scolaire. La prédominance du support littéraire *le conte*, par rapport aux deux autres types d'écrit (la fable et la légende) se voit exclusivement dans la quatrième séquence du premier projet qui est en plus par rapport aux autres projets. Cela, entre autres, peut témoigner de l'importance accordée de ce genre chez les concepteurs du manuel.

Cette volonté de favoriser le conte s'explique d'une part par une réelle volonté de privilégier un texte littéraire facile à comprendre par les apprenants et qui a déjà été étudié dans les paliers précédents. D'autre part, il est très sollicité et correspond également à l'âge, aux besoins, et aux centres d'intérêts des élèves.

Cet intérêt réservé pour le conte a aussi été observé tout au long des séquences des trois projets programmés pour le niveau de 2AM et dans diverses activités (orales et écrites), durant *des moments* différents (début, milieu, fin / séance complète) et à travers de nombreux *supports* didactiques (textuels, iconiques, auditifs) qui ont recours à des « jeux de rôle », mises en situation qui peuvent aller de la récitation de fables, et de la narration de contes et de légendes, à la mise en place de mini scènes. Ces textes choisis visent toujours un objectif bien déterminé :

- Des récits longs (*conte, fable, et légende*), comportent une histoire achevée et sont programmés tout au long des projets présentés durant une séance complète. Il s'agit des activités de « *Compréhension de l'écrit* », « *lecture entraînement* », « *lecture plaisir* », vos

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

« textes », et « textes longs à découvrir ». Ils sont destinés à être lus et étudiés. Le tableau ci-dessous récapitule ces textes :

**Tableau 158** : Textes complets exploités durant une séance entière.

Texte intégral								
Conte (11)			Fable (12)			Légende (13)		
C. de l'écrit	4	Page	C. de l'écrit	3	Page	C. de l'écrit	3	Page
- La boule de cristal - Conte de l'eau volée - La vache des orphelins - L'arbre entêté		9-10 22 37 48	- Le lion et le renard - Le coq et le renard - Le laboureur et ses enfants		62 74 86	- Le chant du rossignol - «Taourirt » la protégée - La tragédie du vol 19.		99 113 124
L. entraînement	4	Page	L. entraînement	3	Page	L. entraînement	3	Page
- La boule de cristal - Conte de l'eau volée - La vache des orphelins - L'arbre entêté		11 23 38 49	- Le lion et le renard - Le coq et le renard - Le laboureur et ses enfants.		63 75 87	- Le chant du rossignol - «Taourirt » la protégée - La tragédie du vol 19		100 114 125
Lecture plaisir	2	Page	Lecture plaisir	3	Page	Lecture plaisir	3	Page
- Le cheval du roi. - Le pot fêlé.		19 33	- L'Ours et les deux compagnons - L'âne et le chien - Le loup et le chien		71 83 95	- Oûara - Un orage au Hoggar - Chroniques martiennes		109 121 - 122 135 - 136
Vos textes	/	Page	Vos textes	2	Page	Vos textes	4	Page
/		/	- Aladin et la lampe merveilleuse - La colombe et la fourmi		139 140- 141	- L'âne et le chien - Une pluie d'Alligators - La légende de Sethos - L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse.		142 143 144 - 145-146
Textes longs à découvrir	1	Page	Textes longs à découvrir	1	Page	Textes longs à découvrir	/	Page
- Le k			- Le dragon		153- 155	/		/

Comme nous pouvons le remarquer à travers les résultats présentés dans le tableau ci-dessous, un deuxième corpus de textes se présente, il s'agit des extraits de textes littéraires de type narratif, courts ou inachevés. Fréquemment une partie de ces textes est tronquée intentionnellement dans le but d'atteindre un objectif bien précis. Ce corpus a été mis en vue d'être utilisé comme un support, ou une entrée aux diverses activités de points de langue (*vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe*), ou à d'autres activités axées sur l'écrit ou à la préparation de l'écrit (« *je m'entraîne à écrire* », « *je rédige* », « *mon projet* »). Rappelons que ces récits, sont exploités généralement durant un moment bien précis de l'activité (au *début, au milieu, ou à la fin de la séance*).

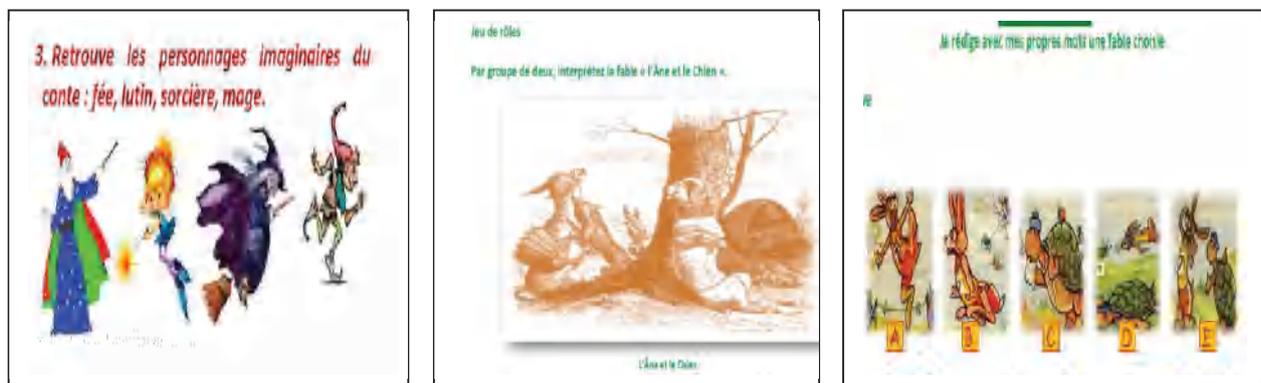
## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 159** : Textes incomplets proposés comme supports à d'autres activités.

Texte inachevé					
Conte (33)		Fable (15)		Légende (19)	
Vocabulaire	7	Vocabulaire	3	Vocabulaire	5
Grammaire	4	Grammaire	3	Grammaire	2
Conjugaison	4	Conjugaison	3	Conjugaison	2
Orthographe	5	Orthographe	1	Orthographe	3
Je m'entraîne à écrire	5	Je rédige	2	Je m'entraîne à écrire	2
Je rédige	4	Mon projet	3	J'analyse	2
Mon projet	4	/	/	Mon projet	3

Ajoutons aux types de textes narratifs précédents, un autre genre de texte (*conte* et *fable*) est réservé exclusivement aux activités d'oral et d'écrit. Ces textes invitent l'apprenant à reconstituer les péripéties de l'histoire à travers le support iconique (texte imagé) qui lui sert d'auxiliaire de base, ou à imaginer une fin au type d'écrit proposé.

(Atelier d'écriture, pp. 69,90 - Expression orale, p.85). Concernant l'oral, il a été question du jeu de rôle où l'apprenant doit choisir d'incarner un ou plusieurs personnages de la fable proposée (Expression orale, 2010-2011, p. 73). Retrouver les personnages imaginaires du conte (Vocabulaire, 2010-2011, p. 25). En somme, construire sa place de narrateur et travailler ses compétences narratives dans la classe de FLE.



**Figure 137** : Exemples de supports iconiques extraits du M.S.

Généralement, l'image demeure le premier élément que l'apprenant va explorer dans un texte (lorsqu'il s'agit d'un texte accompagné d'images) afin de comprendre la situation, de repérer les personnages et même leur psychologie, les lieux, toutes sortes de références (spatio-temporelles). L'illustration donne également l'occasion à l'apprenant de formuler des hypothèses, d'anticiper l'intrigue, voire de se projeter ou de s'identifier à un héros.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

L'avant dernier support exploité en classe de FLE vise à développer les capacités d'écoute chez les élèves, à partir d'un support audio (le CD / ou la voix de l'enseignant). La compréhension de l'oral est la première compétence visée dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le tableau qui suit récapitule ce corpus :

**Tableau 160** : Textes de fictions proposés en tant que supports audio.

Support audio					
Conte (3)	Page	Fable (1)	Page	Légende (3)	Page
E. orale	8 - 21- 47	E. orale	73	E. orale	96 -111-121

Ce genre de support vise l'acquisition progressive des techniques et stratégies d'écoute et de construction du sens, c'est pourquoi il est préférable de les varier. Il stimule aussi l'apprenant à raconter l'histoire écoutée avec ses propres mots, et l'encourage à la prise de parole devant ses pairs et son enseignant. Il faut rappeler que le document sonore, ou l'énoncé oral, doit être écouté dans son intégralité ou en partie chaque fois qu'il est nécessaire et selon les objectifs poursuivis. Les modalités de travail doivent aussi être explicitées avant l'écoute : un travail individuel, en binômes, en mini / grands groupes, ou avec le groupe-classe.

**Figure 138** : Textes audio pour l'activité d'expression orale

**Consignes d'écoute**  
Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

**1<sup>ère</sup> écoute**

1. Tu pourrais reconnaître ce conte, par quel personnage commences-tu ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Alain est le personnage central du conte, quel rôle joue-t-il ?
4. Où se trouve Alain quand il reçoit la lettre de son père ?
5. Comment se termine l'histoire ?

**2<sup>ème</sup> écoute**

1. Où se passe l'histoire pendant que sa mère travaille dans le magasin ?
2. Quelles sont les questions que pose à Alain son père ? Quelle est la réponse à la première question ?
3. Quelle est la production faite par Alain ? L'histoire est-elle vraie, quel personnage joue le rôle de la mère ?
4. Quel rôle joue Alain pendant que sa mère travaille ?
5. La femme qui mène à la venue de son père, comment Alain reçoit-il la lettre de son père ?

**L'écrit et l'oral**

**Consignes d'écoute**  
Lis les questions avant d'écouter la fable :

**1<sup>ère</sup> écoute**

1. Un voyageur, un chien et un âne sont les personnages de cette fable. Quel temps fait-il quand le voyageur est parti ?
2. Qui parle en premier ? Que demande-t-il ?
3. Quelle est la réponse donnée par le second personnage ?
4. Qui vient faire peur à l'âne ?

**2<sup>ème</sup> écoute**

1. À quel moment l'âne s'est-il mis à hurler ? Quel il fait en présence de son maître ?
2. Que demande l'âne à son tour au chien ?
3. Quelle était la réponse du chien ?

**Une plume d'algérien**

**Consignes d'écoute**  
Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

**1<sup>ère</sup> écoute**

1. Un phénomène important est rapporté par le New York Times. Lequel ?
2. Où se situe ce phénomène ?
3. Où se trouve précédemment ce thème ?
4. Où se trouve le thème étranger ?

**2<sup>ème</sup> écoute**

1. Deux dates sont citées dans cette deuxième partie. Elles évoquent un même événement. Lequel ?
2. Où est Robert Galois ?
3. Où se trouve-t-il ?
4. Où se trouve-t-il ?
5. Quelle information apprend-on ensuite au fin de cette partie ? Donne deux détails.

Au final, cette analyse, nous apprend que les 166 A.L. recensées dans le livre scolaire de 2AM de l'année scolaire 2010-2011 est centrée principalement sur les activités à dominante *écrite* (40 apparitions soit 34.18 %), ensuite à dominante *orale* (35 apparitions soit 29.91 %). En dernière position, celles qui sont axées sur *l'oral /écrit* avec (26 apparitions soit 22.22 %). A l'opposé, nous avons décidé de faire un tour d'horizon sur les autres activités figurant dans le manuel des apprenants, et qui n'ont aucun trait avec l'approche ludique. Ces activités dénommées activités traditionnelles ou classiques nous nous avons décidé de les appeler activités non ludiques et de les retenir dans le tableau ci-après (cf. Tab. 161) :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 161** : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques.

2 <sup>e</sup> AM					
N°	Séances où les A.L. / non L. dominant	A.L.	A. non L.	Dominante	
		Nombre d'apparition	Nombre d'apparition	Ludique en %	non ludique en %
1	Expression orale	10	/	Oral 35 soit 29.91%	Oral 2 soit 9.52%
2	L. entraînement	10	/		
3	Récitation	5	/		
4	L. plaisir	10	/		
5	Vocabulaire	15	/	Oral /écrit 26 soit 22.22%	Oral /écrit 19 soit 90.47 %
6	Grammaire	5	5		
7	Conjugaison	2	8		
8	Orthographe	4	6		
9	C. de l'écrit	10	/	Ecrit 40 soit 34.18 %	Ecrit /
10	A. d'écriture	10	/		
11	Mon projet	10	/		
12	Grille d'auto- évaluation	10	/		
<b>Total</b>		117	19	100 %	99.99 %

Cette focalisation accordée à l'expression et la production écrites est parmi les préoccupations pédagogiques au sein du système éducatif algérien auquel il été décidé de poser les jalons d'une méthode spécifique d'enseignement afin d'améliorer son apprentissage et de développer cette compétence décisive. En effet, les concepteurs des programmes et manuels ont même varié les supports, et les démarches didactiques (grilles d'évaluation critériées, supports textuels, et iconiques).

### 11. La place de l'activité ludique dans le livre de 2<sup>ème</sup> AM

Vu le taux élevé du ludique dans les activités à dominantes écrites par rapport aux autres activités, il nous semble que les concepteurs des nouveaux programmes ont bien l'intention de revalorisé le statut de l'approche ludique et de le considérer dans une autre dimension, celle du sérieux, du travail, qui permet l'apparition d'un ou de comportements d'exploration et de découverte. Cette dimension va tourner autour l'école, la classe de langue et vers le processus d'acquisition/apprentissage et les méthodes d'enseignement. C'est par l'attribution de traits ou critères positifs au ludique que ce dernier s'est vu acquérir une facette plus légitime en didactique des langues et plus particulièrement dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 12. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 4<sup>ème</sup> A.M.

Les finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen sont explicités dans le programme officiel qui stipule que :

La compétence *globale* visée au terme de la 4<sup>ème</sup> année moyenne se traduit ainsi :

«*Capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des **textes argumentatifs*** ». (Programme officiel, 2012, p. 6)

« **Argumenter** : suppose l'utilisation des arguments développés dans un argumentaire. Chaque argument est souvent soutenu ou illustré par un ou plusieurs exemples d'ordre narratif, descriptif ou explicatif » (Programme officiel, 2012, p. 8)

### 13. Présentation du manuel de la 4<sup>ème</sup> A.M.

Nous visons le programme de français de la 4<sup>e</sup> année moyenne publié en 2010 -2011 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS). La structure du livre s'organise en trois (03) projets de soixante-dix (70) pages et plus pour chacun. Ces différents projets se déroulent en deux séquences comme le montre le tableau qui suit, à l'exception du premier, qui en contient trois :

<p><b>P.P. 01</b> : (p.09)</p> <p>A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement »</p> 	<p><b>P.P. 02</b> : (p.88)</p> <p>afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir » ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades.</p> 	<p><b>P.P. 03</b> : (p.140)</p> <p>Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.</p> 
<p><b>S. 01</b> : La situation initiale du conte</p> <p><b>S. 02</b> : La suite d'évènements dans le conte</p> <p><b>S. 03</b> : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux</p>	<p><b>S.01</b> : Argumenter dans le récit</p> <p><b>S.02</b> : Argumenter par le dialogue</p>	<p><b>S.01</b> : Argumenter pour inciter à la découverte</p> <p><b>S.02</b> : Argumenter dans la lettre</p>

**Figure 139** : Projets pédagogiques du manuel scolaire de 4 A.M de l'année 2010-2011.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

Pour ce qui est du déroulement d'une séquence, un ensemble d'activités de langue se succèdent l'une après l'autre, dans le but de réaliser du projet pédagogique.

Chaque séquence contient :

-une situation d'orale avec un texte audio à écouter (*A défaut, si les moyens manquent, l'enseignant lira le texte à sa classe en temps réel.*) ; une situation d'écrit ; un espace pour débattre ; des notions et concepts de *vocabulaire, grammaire, conjugaison* et *orthographe* à développer à partir des extraits de textes littéraires ou d'un texte intégral ; un atelier d'écriture ; une station projet et une lecture récréative.

Ces activités s'inspirent, comme pour le manuel du primaire de l'approche par compétences préconisée par le programme officiel. Les différentes activités de langue s'organisent ainsi, comme le montre le tableau qui suit :

Pour ce qui est du déroulement d'une séquence, un ensemble de *rubriques* est proposé :

**Tableau 162** : L'organisation d'une séquence dans le manuel.

4 <sup>e</sup> AM				
N <sup>o</sup>	Activités proposées	Intitulés mentionnés sur le manuel		Dominante
1	Compréhension de l'oral	J'écoute et je comprends		Orale
2	Production de l'oral	Je m'exprime		
3	Compréhension de l'écrit	Je lis et je comprends		
4	Lecture plaisir	Lecture récréative		
5	Vocabulaire	Outils de la langue pour dire, lire, et écrire		Orale et écrite
6	Grammaire			
7	Conjugaison			
8	Orthographe			
9	Préparation à /de l'écrit	Je me prépare à l'écrit	Atelier d'écriture	Ecritte
	Production écrite	J'écris		
10	Evaluation	Evaluation - bilan		
11	Les stations- projets	Les stations - projets		

### 13.1. Analyse matérielle

Tout comme pour le manuel scolaire de français du cycle primaire, l'analyse du manuel de la quatrième année moyenne s'opère en deux moments distincts :

Le matériel est concrétisé par la forme, la couleur et la qualité du produit. Répertorier les divers *jeux de mots*, d'*intrus* et de *théâtralisation*, s'inscrivant dans le cadre des activités ludiques de langue, constitue le second moment de cette analyse.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 13.1.1. Fiche signalétique du document officiel

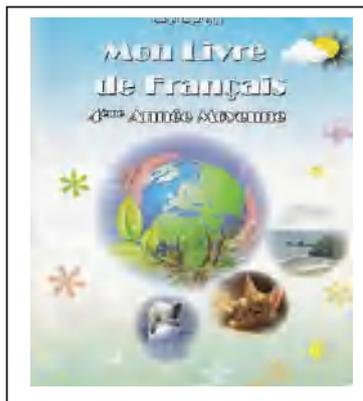
- Titre : *Mon livre de français 4<sup>ème</sup> Année Moyenne*
- Auteurs : Trois (03) identifiés par leur nom, prénom et fonction
- Editeur : ONPS homologué par l'INRE
- Date de la parution : 2011
- Prix : 230.00 D.A

### 13.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel

#### 13.1.2.1. La page de couverture

*Couverture* attirante cartonnée, imprimée sur papier couché. Les *pages intérieures* sont imprimées sur papier blanc, contient 189 pages brochées, imprimées en une seule couleur. Cette page présente quatre illustrations de l'environnement et des animaux *de gauche à droite* (*en premier*, un globe terrestre entre deux mains ; *en deuxième*, un ours blanc sur un iceberg, *en troisième*, un fennec dans le désert ; dans *la dernière*, la mer), représentant les différents thèmes à étudier dans les trois projets. Elle comporte de *haut en bas* :

- La devise de l'Etat algérien : *République Algérienne Démocratique et Populaire* ;
- *Ministère de l'Education Nationale*. Cette indication explicite qu'il s'agit d'un document officiel et non un manuel conçu par une institution privée ;
- Titre : « *Mon livre de français 4<sup>ème</sup> Année Moyenne* » en grosses lettres minuscules.



**Figure 140:** Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

---

### 13.1.2.2. La page de quatrième de couverture

Comporte :

- La page de couverture en miniature ;
- Le prix : 230, 00 DA en caractères arabe ;
- Un texte mentionnant l'homologation officielle : « *Ce manuel a été homologué par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), ISBN : n° 38 du 26/11/2009, Dépôt légal 3324 – 2013* ».



**Figure 141** : La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011

### 13.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques

Présence de :

- La *présentation*, placée en tête du manuel sur la (p. 3), s'adresse directement à l'élève et lui souhaite la bienvenue dans son nouveau manuel. Les concepteurs, *présentent* à l'élève, en l'interpellant par le pronom « tu » le contenu du livre, expliquent le déroulement de chaque projet en séquences qui, à leur tour, s'organisent en différentes rubriques. Ils précisent qu'ils ont essayé d'être en phase avec ses centres d'intérêts en sélectionnant des textes relevant de l'argumentatif.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels



Figure 142 : L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011.

- *Le sommaire* : Il vient juste après la présentation, explique à l'élève la répartition détaillée des activités des trois projets à réaliser et précise que chaque séquence comporte deux situations d'apprentissage : orale et écrite.
- *Le contrat d'apprentissage* : une nouvelle manière d'expliquer la compétence globale de la 4<sup>e</sup> AM en se basant essentiellement sur ce qui sera réalisable à la fin de chaque projet pour l'élève.

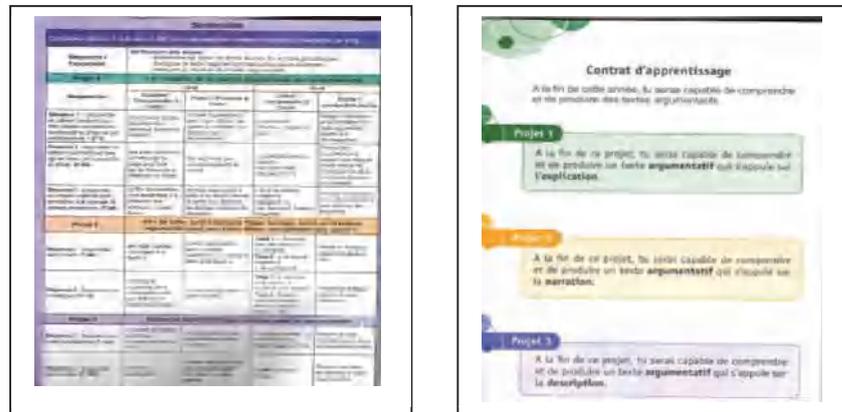


Figure 143 : Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 4<sup>ème</sup> AM

### 13.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations

#### 13.1.4.1. Typographie

- Utilisation de caractères *script* pour l'écriture, gras et en couleur pour les titres et sous-titres ;
- Polices de taille différente et lisibles;
- Espaces entre les mots : bien marqués ;
- Interlignes : 1,5 cm.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 13.1.4.2. Mise en page

- Présence de nombreux encadrés et mise en valeur des mots importants par des caractères gras et couleurs ;
- Les alinéas respectés et les folios ou numéros de pages sont placés en bas et au milieu de chaque page ;
- Chaque page mentionne la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à gauche.

### 13.1.4.3. Illustrations

- Se présentent sous forme de dessins et de photos réelles d'animaux (des cigognes p. 71 et des chats p. 74) et d'environnement et d'autres représentant des villes et des monuments célèbres figurent dans la troisième séquence du projet 03 (pp. 164 - 165 - 168) ;
- colorées, bien structurées à l'image des apprenants et en mesure de remplir leurs fonctions pédagogiques grâce à leur intégration dans les textes qui sont en relation étroites avec le thème du texte.

## 13.2. Analyse linguistique

Pour le manuel de 4<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons recensé quatre-vingt-onze (91) activités réparties en quatre (04) catégories selon le support utilisé : *jeux de mots, poèmes, récitations, histoire- contes, fables, et exercice ou textes à caractère ludique.*

**Tableau 163:** Répertoire des activités ludiques du manuel scolaire de 2010-2011.

4 <sup>e</sup> AM		
<i>Types d'A.L.</i>	<i>Nombre d'activités</i>	<i>Objectifs visés à travers les compétences à installer</i>
<i>Jeux de mots, de langue</i>  5	Support exercice : 1	- Apprendre la famille de mots en relevant <i>l'intrus</i> . (pp. 22, 73, 131) - Découvrir par une <i>charade</i> l'animal domestique dont on devrait sensibiliser l'élève à la nécessité de le protéger. (p.74) - Rédiger des phrases sur le thème de l'environnement et compléter la grille des <i>mots croisés</i> par les homophones. (p.79)
	Orthographe : <i>MC</i> (1)	
	Support exercice : 4	
	Grammaire : <i>Charade</i> (1) Vocabulaire : <i>Intrus</i> (1) Grammaire : <i>Intrus</i> (1) Orthographe : <i>Intrus</i> (1)	
<i>Jeu de rôle</i>  7	<i>Jeux de rôles</i> (3) <i>Scène de théâtre</i> (1) <i>Bande dessinée (BD)</i> (3)	-Amener les élèves à <i>jouer le rôle</i> des personnages avec leurs propres mots de la <i>BD</i> . (pp. 90, 132 -133) - Constituer le groupe de travail et écrire un dialogue argumenté qui sera mis en scène <i>pour être joué</i> . (p. 108) -Familiariser les élèves avec le <i>théâtre</i> . (p. 117) -Faire des jeux de rôles et interpréter une scène devant ses camarades en lisant des <i>bulles de dialogue</i> . (p.113)

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

<i>Poèmes - chants</i>  4	Supports textes : 1	- Ecouter un document sonore et compléter les passages tronqués de <i>la chanson</i> (p.15). - Dégager du <i>poème</i> les homophones grammaticaux et apprendre à les employer. (p.102) - Donner le goût de la lecture et de découverte de l'intrigue de l'histoire à travers <i>le poème</i> . (pp. 85, 163)	
	Orthographe (1)		
	Séances complètes 2		
	Lecture récréative (2)		
	Supports audio : 1		
	C. de l'oral (1)		
<i>Histoires - contes</i>  12	Séances : 6	-Rédiger les arguments qui manquent dans le développement du <i>récit</i> . (pp. 104 - 105) -Lire le texte proposé et jouer le jeu de rôle du <i>conte</i> . (p.109) -Apprendre à utiliser le discours direct et indirect dans le récit. (p.125)	
	" Lecture récréative " (6)		
	Supports textes : 2		
	"A. d'écriture" (2)		
	"Vocabulaire" (1)		
	" Grammaire" (1)		
	Support exercice : 4		
	"A. d'écriture" (2)		
	" Grammaire" (1)		
"Conjugaison" (1)			
	"Vocabulaire" (2)		
<i>Fables</i>  4	Supports audio : 1	- Développer l'imagination et amener à reformuler et à s'exprimer pour renforcer les paroles dans la <i>fable</i> . (pp.132 -133). - Souligner d'un trait rouge les phrases du discours direct et d'un trait vert les phrases du discours indirect de la <i>fable</i> proposée. (p. 127)	
	C. de l'oral (1)		
	Supports textes : 2		
	A d'écriture (1)		
	C. de l'écrit (1)		
	Support exercice : 1		
	Grammaire (1)		
<i>Jeux hybrides</i>  56	Jeux de questionnaires 11	- Faire lire les élèves et les amener à exemplifier le texte argumentatif par des <i>QCM</i> . (p. 68) - Faire parler l'expéditeur de la lettre pour convaincre le destinataire à passer les vacances à Annaba en répondant aux questions posées par <i>vrai-faux</i> . (p. 168)	
	Répondre par <i>vrai/ faux</i> (1)		
	<i>QCM</i> (7)		
	Remettre dans l'ordre (3)		
		Jeux pédagogiques 45	- Complétion des EAT. (p. 49) - Apprendre l'expression de la cause et de la conséquence - Reconnaître la coordination de la subordination par la par l' <i>ajout</i> de l'articulateur logique correspondant. (p. 52) - <i>Reliant</i> chaque mot à sa définition et à son synonyme. (p. 22) - Apprendre le vocabulaire de la correspondance en <i>reliant</i> chaque mot à sa définition. (p. 173).
	EAT (37)		
	Dictée (3)		
	Relier par flèche (5)		
<b>Total des A.L.</b>		<b>88</b>	



## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 13.2.1.2. Poèmes-récitations

Le texte poétique ou à réciter est généralement présent dans le manuel, à la fin de la dernière séquence (03) du premier projet (MEN., 2010-2011 p. 86) et à la fin de la première séquence (01) du troisième projet (MEN., 2010-2011 p.163). L'utilité de ces textes choisis correspond d'une part avec les thèmes explicites des séquences à étudier contenus dans le programme officiel :

Le premier texte : *Complainte de l'arbre*, poème indochinois, décrit la complainte d'un arbre : « *Homme, je suis la chaleur de ton foyer par les froides nuits d'hiver, je suis le bois de ton berceau et aussi de ton cercueil, laisse-moi vivre pour tempérer les climats et favoriser l'éclosion des fleurs* ». De surcroît, il argumente en utilisant l'explicatif pour sensibiliser et convaincre l'homme de la nécessité de protéger l'environnement.

A. Azeggagh illustre parfaitement dans le deuxième texte : *L'aveugle et l'oiseau*, la notion d'argumentation pour inciter à la découverte : « *Un enfant se promène guidé par un oiseau. Oh ! Dis –moi, que verrai-je si j'avais à de vrais yeux ?- tu verrais, dit l'oiseau, déguisant le décor. Très consciencieusement avec de beaux mensonges, un énorme jet d'eau, entouré d'arc- en -ciel, un gazon velouté [...]* ».

D'autre part, utilisés entant que supports supplémentaires pour évaluer les acquis antérieurs déjà étudié dans les outils de langue pour dire, lire et écrire: *Compréhension de l'oral* (p. 15) et en *orthographe*(*les homophones grammaticaux* p. 102).

En plus de l'articulation de la mémorisation, ces textes permettent d'enrichir le lexique de l'élève par des petits jeux de permutation.



Figure 146 : Textes poétiques proposés dans le livre scolaire.

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

### 13.2.1.3. Jeu de rôle

A côté des jeux de mots, trois autres types de jeu existent dans le manuel, il s'agit d'une scène de théâtre, de trois jeux de rôle et de bandes dessinées. Ces jeux réservés aussi bien aux activités d'oral et d'écrit, appellent l'apprenant lorsqu'il s'agit de l'oral à :

- jouer le rôle des personnages avec leurs propres mots dans la *bande dessinée*. (P2/S1, production de l'oral, *je m'exprime* p. 90).
- familiariser les élèves avec les notions du *théâtre* (scène, personnages, décor, didascalie) : (P2/S2, compréhension de l'écrit, p. 117)
- interpréter une scène par groupes de trois devant ses camarades en lisant des *bulles de dialogue* à travers le support iconique (P2/S2, production de l'oral, *je m'exprime* p.113).

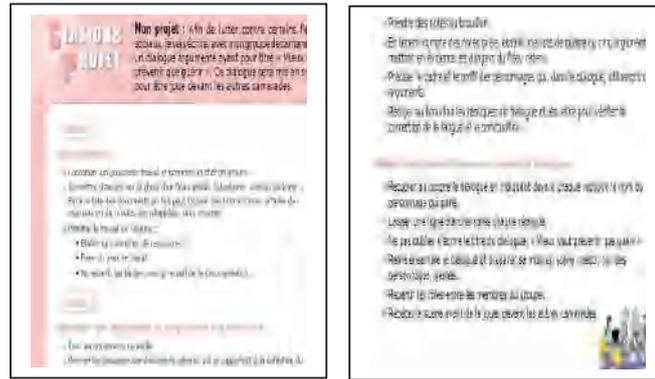


**Figure 147** : Le jeu de rôle domine les A. d'oral

Concernant l'écrit, il est question de :

- Rédiger un *dialogue* argumenté qui sera mis en scène pour être joué par les apprenants après avoir constitué le groupe de travail (P2/S2, stations projet, *rédaction finale et mise en scène du dialogue*, p. 108).

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels



**Figure 148** : Type de jeu de rôle proposé dans les A. d'écrit.

En somme, intégrer le jeu de rôle du manuel à cet âge et dans diverses situations d'apprentissage permet l'acquisition des ressources nécessaires à la communication en classe de FLE ou dehors.

### 13.2.1.4. Histoires-contes

Le récit de fiction, ou le texte narratif, demeure un support peu utilisé dans le manuel de 4<sup>ème</sup> AM, par rapport aux autres paliers, ce que confirme le nombre d'activités ludiques recensées :

Quatre (12) *contes*, et quatre (04) *fables*. La quasi absence du type d'écrit narratif par rapport aux autres types de textes peut s'expliquer inévitablement par la décision des concepteurs du manuel scolaire de le reléguer au profit du texte argumentatif. C'est ce qui est d'ailleurs déclaré dans le guide du manuel de français (MEN, 2013, s.p.), chaque type d'écrit correspond à un profil précis de l'apprenant (d'entrée et de sortie) :

« l'élève **entrant** en 4<sup>e</sup> AM est capable d'analyser un récit pour retrouver ses composantes. (...) l'élève **sortant** en 4<sup>e</sup> AM est capable de retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif. ». En outre, le genre littéraire narratif est au service du type argumentatif, qui n'est que la suite et en complémentarité de la typologie textuelle qui était déjà amorcée en 1<sup>ère</sup> AM et avancée en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AM : narrative, descriptive et explicative :

« Le texte argumentatif est le type de texte qui défend une opinion, un point de vue, une thèse sur une question relative à un des différents domaines d'expérience. (...) chaque argument est souvent soutenu ou illustré par un ou plusieurs exemples d'ordre narratif, descriptif ou explicatif. »

(MEN, 2013, s.p.)

Par ailleurs, une série de textes supports de diverses natures, domine le manuel de 4<sup>e</sup> AM afin de répondre aux objectifs escomptés, décrits par les directives pédagogiques :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

De longs textes littéraires choisis ont été mis tout au long du programme annuel, répartis sur toutes les séquences pour divertir le lecteur apprenant. Il s'agit de la lecture récréative (MEN, 2010-2011, pp. 38-39, 61-62-63, 85-86, 109,138,164-165, 189).

Des textes courts et souvent décontextualisés ont été exploités dans des activités de points de langue ou activités d'écrit pour acquérir des savoirs spécifiques à la matière tels que : (*vocabulaire, j'analyse*, p.123), (*grammaire, j'analyse*, p.125) et (*A. d'écriture, je me prépare à l'écrit*, p.104), ou pour évaluer les concepts déjà acquis à l'instar de : (*vocabulaire, je m'exerce*, p.123), (*grammaire, je m'exerce*, p.127), (*conjugaison, je m'exerce*, p.129) et (*A. d'écriture, j'écris*, p.105).



**Figure 149** : Type de textes narratifs figurant dans le M.S de 4<sup>e</sup>AM (MEN, 2010-2011)

### 13.2.1.5. Fables

Trois fables de Jean de La Fontaine en texte poétique et une d'Esopé en prose sont proposées au sein des projets. Chacune est susceptible d'admettre la réalisation d'un type d'apprentissage à travers un support textuel, iconique ou sonore. Nous avons pour les activités de compréhension orale, la fable *la cigale et la fourmi* présentée sous forme de support didactique sonore (chanson) dans le but de développer l'intelligence de l'apprenant en prenant la parole et en reformulant la fable (MEN, 2010 -2011, p. 89). Toujours dans la

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

même optique, la deuxième fable triée pour le projet 2, s'intitule *le Loup et l'Agneau*, et est utilisée en tant que support textuel (MEN, 2010-2011, p. 93), pour la compréhension de l'écrit afin de permettre à l'apprenant de repérer les marques de la personification (animaux, dialogue,...). L'avant- dernière fable *La cigale et la fourmi*, présentée cette fois-ci en support textuel renvoie directement aux concepts des discours direct et indirect dans les activités des (grammaire, p. 127 »). Enfin, La Fontaine illustre parfaitement par la même fable déjà lue en compréhension de l'écrit, la notion de dialogue lorsqu'on demande aux apprenants de reformuler les paroles du loup et celles de l'agneau (« je me prépare à l'écrit, p. 133 »). Les figures ci-dessous récapitulent les fables susitées :



**Figure 150** : Type de fables utilisées dans le manuel scolaire de (4<sup>e</sup>AM, 2010-2011).

### 13.2.1.6. Jeux hybrides

Le jeu questionnaire et pédagogique sont le type d'A.L. qui dominent parmi les jeux hybrides. Nous avons récupéré 11 questionnaires répartis ainsi : un « répondre par vrai/ faux », p. 168), (7 QCM, p. 68) et (3 « remettre dans l'ordre »). Le jeu pédagogique a été utilisé sous forme de :

complétion des EAT. (p. 49), apprentissage du vocabulaire de la correspondance en reliant chaque mot à sa définition. (p. 173), repérage de la coordination de la subordination par l'ajout de l'articulateur logique correspondant. (p. 52) et reliant chaque mot à sa définition et à son synonyme. (p. 22).

L'analyse effectuée sur ce manuel nous apprend que l'approche ludique est centrée essentiellement en premier lieu sur les activités à dominante *orale* 31 soit 50 %, ensuite à dominante *écrite* 16 (soit 25.80%). En dernière position, celles à dominante *orale et écrite* avec 15 (soit 24.19 %) apparitions.

Par ailleurs, les autres activités figurant dans le manuel des apprenants, et qui n'ont aucun trait avec l'approche ludique se résument ainsi :

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 164:** Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques

4 <sup>e</sup> AM					
N°	Séances où les A.L. / non L. dominent	A.L.	A. non L.	Dominante	
		Nombre d'apparition	Nombre d'apparition	Ludique en %	non ludique en %
1	C. de l'oral	7	/	Oral 31 soit 50 %	Oral 5 soit % 21. 73
2	P. de l'oral	7	/		
3	C. de l'écrit	7	/		
4	Lecture récréative	10	5		
5	Vocabulaire	5	2	Oral /écrit 15 soit % 24.19	Oral /écrit 13 soit % 56. 52
6	Grammaire	4	3		
7	Conjugaison	2	5		
8	Orthographe	4	3		
9	Atelier d'écriture	7	/	Ecrit 16 soit % 25.80	Ecrit 5 soit % 21. 73
10	Evaluation -bilan	7	/		
11	Stations- projet	7	5		
<b>Total</b>		62	23		

### 14. La place de l'activité ludique dans le livre de 4<sup>ème</sup> AM.

L'activité ludique ne fait qu'une apparition amplifiée dans l'oral (50 %) et de manière presque égale (25,80% - 24,19 %) pour l'écrit et les activités à dominante mixte orale et écrite. Nous pouvons supposer que les concepteurs des programmes et manuels scolaires ont été amenés à ce choix pour deux raisons :

D'une part, ils savent que les enseignants praticiens ressentent des blocages, des appréhensions et des attentes une fois confrontés à une nouvelle pratique de classe pour laquelle ils n'ont pas été consultés, ou formés suffisamment. D'autre part, la 4<sup>e</sup>AM est un palier décisif pour le cycle moyen, que les concepteurs des programmes tentent, avec beaucoup de tact de rénover les méthodes et outils d'enseignement en se focalisant sur les situations d'apprentissage axées sur l'oral.

### 15. Synthèse des A.L. à partir des quatre manuels

Au final, l'analyse simultanée des quatre manuels a permis de pointer en premier la position des A.L. au sein du programme officiel des deux cycles primaire et moyen. En outre, nous avons pu déceler son statut par rapport aux autres activités de langue figurant dans les manuels scolaires. Suite à cette analyse, et comme le montre le tableau ci-dessous, il s'est avéré que l'approche ludique est mise en avant dans les activités de l'oral au palier du primaire avec de 30 apparitions, et avec la même fréquence d'apparitions (31) dans le dernier palier du moyen. Ce qui peut s'expliquer, en effet du fait que l'institution officielle de l'époque, responsable de la conception des programmes et des livres scolaires, s'est

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

intéressée amplement à l'apprentissage de l'écrit et à l'amélioration de son enseignement, la place de l'oral a été amenuisé et l'intérêt de l'approche ludique a été négligée en vue d'atteindre l'objectif poursuivi de fin d'étude (la préparation à l'examen) par le biais de l'épreuve écrite : la 5<sup>ème</sup> et le BEM pour les classes terminales de chaque cycle (5<sup>e</sup>AP, et 4<sup>e</sup>AM). Cependant, les concepteurs des programmes ont reconduit pour les autres paliers du moyen (1<sup>e</sup>AM et 2<sup>e</sup>AM) la même approche APC que celle des autres paliers et intégré le ludique dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Faut-il rappeler que le système éducatif algérien, comme tous les autres systèmes ailleurs voudrait résoudre les causes de sa déficience et cherche à innover ses méthodes d'enseignement afin de revêtir le processus d'enseignement /apprentissage par de nouvelles stratégies et pratiques pédagogiques à caractère attrayant. Toutefois, le ludique que les directives pédagogiques de l'époque ont imposé, a gardé comme toujours sa position de non sérieux (conception de Huizinga 1951) pour pouvoir se concilier avec le système éducatif, et s'imposer en tant qu' outil facilitateur, motivant, et même intégrateur de savoir. Son caractère de facilité inadapté aux objectifs de la formation (conception de Freinet), a engendré par conséquence son intégration.

**Tableau 165** : Synthèse finale de la comparaison.

A.L. dominantes	Manuels scolaires de l'année scolaire 2010 – 2011			
	5 <sup>e</sup> AP	1 <sup>e</sup> AM	2 <sup>e</sup> AM	4 <sup>e</sup> AM
Oral	30	31	35	31
Ecrit	21	33	40	16
Oral / écrit	14	24	26	15
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>88</b>	<b>101</b>	<b>62</b>

Il faut rappeler que la nature des activités proposées dans les manuels scolaires est susceptible de permettre la réalisation de divers apprentissages par le biais de supports différents : des activités de compréhension orale et écrite (lecture), des activités de langue (structuration) des activités d'expression et de production orale et écrite (situation d'intégration), des activités d'évaluation (s'auto- évaluer) et des activités de détente et de création (lecture plaisir).

## Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels

**Tableau 166** : Type d'A.L. recensé dans les manuels analysés

Type d'A.L. dominant	Manuels scolaires de l'année scolaire 2010 – 2011				
	5 <sup>e</sup> AP- MS	5 <sup>e</sup> AP- CA	1 <sup>e</sup> AM	2 <sup>e</sup> AM	4 <sup>e</sup> AM
Jeux de mots, de langue	4	5	19	3	5
Jeux de rôle	/	/	/	2	7
Poèmes - chants	10	/	8	12	4
Contes - histoires	54	/	11	56	12
Fables	/	/	2	37	4
Légendes	/	/	/	38	/
Textes narratifs	54	/	13	131	16
Jeux hybrides	57	67	147	18	56
<b>Total</b>	125	72	<b>187</b>	<b>166</b>	<b>88</b>
	<b>197</b>				

Par ailleurs, les type d'A.L. dominantes proposées à cet effet varient entre celles courtes (jeux de mots, de langue et jeux hybrides) et longues (contes, fables, légendes, poèmes et chansons), variées à l'intérieur d'une même séquence. D'après le tableau n° 176, les textes narratifs (contes, fables et légendes) sont bien évidemment en tête des supports pédagogiques utilisés en classe de langue chez les apprenants de la 2AM, suivis des jeux hybrides dans lesquels s'intègrent tous les textes et exercices pouvant avoir une attitude ludique avec les apprenants de 1AM. Les chansons et les poèmes sont la catégorie la moins utilisée et occupe la troisième place avec un pourcentage réduit chez les apprenants de 2AM. La dernière catégorie celle des jeux de mots ou de langue, a été réservée pour le cycle primaire d'une manière très minime.

Il ressort des résultats exposés plus haut que le type textuel narratif est le plus courant durant toute l'année scolaire dans le programme des 2AM. Le texte narratif se compose de trois genres littéraires : le conte, la fable et la légende.

## **Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels**

---

### **Conclusion partielle**

Les manuels scolaires que nous venons d'analyser- en fonction des critères retenus et de grilles spécifiques - sont, il faut le rappeler, l'unique outil didactique et, encore plus, l'unique référence mise à la disposition des enseignants et des apprenants. Nous ne nous attarderons pas sur les imperfections que nous pouvons relever ou sur les propositions que nous pourrions suggérer. Nous avons souligné, au cours de notre analyse, que les auteurs s'étaient attachés à respecter à la lettre les directives contenues dans les nouveaux programmes pour le choix des thèmes, la présence de facilitateurs pédagogiques, les contenus et la progression dans les démarches d'enseignement/apprentissage. Pouvons-nous dire pour autant qu'ils donnent aux enseignants la possibilité de renouveler leurs pratiques de classe et de mettre en application les principes de l'APC. L'intégration du ludique est -il partie prenante de cette innovation ?

Il nous faut, pour répondre à cette question, revenir à ce que nous avons énoncé au début de la partie théorique consacrée au livre scolaire, à savoir qu'un manuel n'est qu'un instrument et que son rendement est conditionné par ceux qui en font usage.

---

## **Conclusion générale**

---

## Conclusion générale

---

Nous voilà parvenue au terme de ce modeste travail par lequel nous ne prétendons surement pas avoir cerné toutes les pistes concernant l'intégration de la pratique ludique au sein de notre système éducatif, d'autres questionnements, visions et aspects pourraient voir le jour.

La place et le statut de l'activité ludique ont pour fil conducteur la description des représentations, de l'utilisation des pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que le rôle de l'approche ludique dans l'enseignement / apprentissage du FLE au cycle obligatoire. Le recours aux A.L ainsi que leur position sont apparus suite aux curricula, suite à la refonte du programme scolaire algérien qui est venu pallier à tout dysfonctionnement pouvant paralyser tout progrès et engendrer davantage d'échecs et d'obstacles.

Cette réforme tant attendue par les acteurs de l'acte pédagogique et politique a instauré de nouveaux paradigmes et instructions pour permettre un changement réel, des pratiques pédagogiques, la relation formateur (accompagnateur) - formé (enseignant), la relation enseignant (praticien) -apprenant au lieu d'enseigné, la construction des savoirs ne se fera que par un apprenant actif, responsable de son apprentissage, et la construction de ses divers savoirs.

Une innovation didactique et pédagogique élaborée pour l'application des démarches et méthodes d'enseignement inculquées et inspirées par le ludique, adaptées sur le terrain par des tuteurs universitaires (Inspecteur de FLE) et formateurs des écoles normales (Enseignants), des enseignants praticiens du cycle primaire et moyen ainsi que des apprenants de primaire et des collégiens du moyen.

En composant théorie et pratique, nous avons essayé tout au long de cette recherche de préparer un bilan des représentations et pratiques du public interrogé pour tenter de voir l'innovation faite par l'intégration du ludique qui tire ses fondements d'une approche méthodologique ayant fait florès dans de nombreux pays étrangers ; à savoir l'approche par compétences.

Cette approche ludique est une solution aux échecs et déficiences, cela pourrait corriger les lacunes de l'établissement scolaire algérien en général et de l'enseignement apprentissage du FLE en particulier.

Rappelons que l'approche de cette étude s'est faite à partir d'un double questionnaire sur la nature de l'A.L préconisée dans l'outil didactique à savoir le manuel scolaire de l'apprentissage du français en 5<sup>ème</sup> AP et au cycle moyen en 1<sup>ère</sup> AM, 2<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup> AM.

## Conclusion générale

---

Ainsi que sur les perceptions et pratiques des formateurs, des enseignantes et celles des apprenants qui les sous-tendent dans des questionnaires répartis sur quatre axes différents.

L'enquête a permis de toucher aux divers aspects de la pratique ludique telle qu'elle est conçue par les formateurs, telle qu'elle est utilisée par l'enseignant en classe, et telle qu'elle est vécue par les apprenants. Grâce aux différents questionnaires proposés à notre public d'étude ainsi que des manuels scolaires du cycle obligatoire analysés, nous sommes parvenue à décrire la pratique ludique, à relever quelques aspects de ses représentations caractéristiques, à déterminer certaines formes de ses pratiques enseignantes ainsi que sa corrélation et interaction en classe de FLE. Ici comme ailleurs dans d'autres pays, cette pratique est parfois valorisée et soutenue, adaptée et réajustée, et parfois rejetée et marginalisée par les partisans conservateurs des anciennes méthodes, réticents face à tout changement méthodologique et pédagogique. En effet, elle était considérée comme étant des frivolités, des passe-temps et elle l'est encore. Pour Silva (2005, p. 1), citée dans Redouane (2020, p. 65):

Les trois dernières décennies du XXe siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 sont celles du fameux « tournant communicatif » et de la centration sur l'apprenant ; c'est de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique (...) en classe de FLE. Cependant, il faut attendre les années 1980 et 1990, et la réflexion plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par divers spécialistes, dont Francis Debyser et Jean-Marc Caré (...), pour que les jeux de mots et les jeux de lettres, certains jeux de société et toute une gamme d'activités d'expression dramatique obtiennent un véritable droit de cité. Ces apports fondateurs souffraient pourtant du même problème qui caractérise le recours à la notion de jeu au sein de diverses disciplines : (...) le jeu est instrumentalisé mais non problématisé (...).

Nous avons vu aussi que la fréquence de l'utilisation pédagogique de l'A.L. diffère, en effet, le praticien du primaire la valide et l'applique dans sa classe de langue, ce n'est pas le cas pour celui du moyen qui, d'après les résultats obtenus dans la partie analytique (cf., Axe 2, p.221), le ludique n'est pas la particularité première de l'enseignant du moyen, il l'utilise rarement. 11.43 % des enseignants du moyen ont affirmé ne jamais l'utiliser, 1.43 % des enseignants du primaire ne l'utilisent pas. En outre le début de la séance est le moment choisi par le praticien du primaire, ainsi les pratiques ludiques choisies sont des exercices de

## Conclusion générale

---

découverte permettant un apprentissage ludique et varié. L'enseignant du moyen préfère les utiliser à la fin des séances pédagogiques. Le but c'est commencer l'application effective de l'évaluation formative dans ses pratiques de classe en utilisant le jeu en tant que moyen d'évaluation. L'A.L. n'est pas aussi importante que les autres activités de langue, elle n'a pas les mêmes objectifs escomptés et demeure un bouche trou, un gadget utilisé afin de clore la séance pédagogique ou afin de créer un moment de distraction pédagogique (une pause récréative). L'intégration de l'A.L dans les pratiques de classes a plus d'impact dans le cycle primaire, vu la sensibilité de liée à l'âge, les besoins socioaffectifs et psychologiques des apprenants ainsi que leurs intérêts.

Concernant la typologie ludique exploitée par les enseignants des deux paliers d'apprentissage primaire et moyen, on peut conclure que les enseignants se contentent d'appliquer le programme préconisé de primaire dans leurs pratiques enseignantes. Ils préfèrent changer de méthode, de stratégies et mobiliser d'autres ressources pour le moyen.

Le profil académique et professionnel du formateur a de l'influence sur les représentations et utilisations des activités ludiques, ceci est l'un des principaux constats que nous avons pu dégager et qui justifie notre première hypothèse émise au début de cette étude.

Les tuteurs formateurs perçoivent différemment la visée de l'approche ludique, son insertion et son utilisation en classe de FLE, du fait de l'influence de leur profil académique (formation, mission dans le métier de l'enseignement-apprentissage du FLE) et de leur longue expérience dans la profession de l'enseignement. Dans l'apprentissage du FLE, les inspecteurs recommandent cette approche en plus des autres pratiques enseignantes avant même de concevoir une formation spécifique un futur enseignant professionnel. L'enseignant des écoles normales s'engage d'abord à s'auto former, il ignore tout de la formation incluant le ludique faite aux enseignants, il va faire par la suite des recherches sur cette pratique auprès de ses confrères et essaye de se ressourcer, pour ensuite s'autonomiser et parvenir à organiser des formations de professionnalisation. Comme nous l'avons vu dans la partie pratique, ces enseignants disent que la tutelle l'avait intégrée dans les programmes pédagogiques et didactiques, dans les méthodes d'enseignement utilisées, mais sans véritablement mettre l'accent sur sa place ou son statut qui est accordé depuis les dernières réformes. Ils méconnaissent son application sur le terrain, même au niveau de l'ENSET, ceci nous a aidé à obtenir des réponses lors de l'enquête.

D'autre part, l'abondance du savoir théorique chez l'inspecteur de langue explique l'absence de l'apport de l'enseignant des ENS dans la formation pratique. Il fait que ce

## Conclusion générale

---

dernier soit hésitant lors des rencontres pédagogiques, timide même lors de la participation à la formation des enseignants. Son intervention ne suffit pas pour construire les compétences spécifiques escomptées s'il ne change pas de posture ou de statut professionnel : c'est-à-dire passer d'une posture simpliste d'enseignant à celle de formateur tuteur.

La triade futur enseignant (stagiaire) / formateur disciplinaire (<sup>69</sup>E. de l'ENS) / formateur de terrain (<sup>70</sup>I. de FLE) est remise en question. En effet, la formation professionnalisante mettant en avant le principe d'une cohésion et coordination dans les diverses formations par une alternance intégrative, collaborative (P. Perrenoud, 2001 ; Vanhulle, 2007) n'existe pas, ou elle est mal faite, d'où un ensemble de pratiques diversifiées - sans rendement réel- engagées aux côtés du futur enseignant. Nous pensons qu'une formation professionnelle ne peut se réaliser dans le modèle de formation : théorie- pratique sur le terrain selon le type des ENS. Avec la création des IUFM en France, et les IFPM en Algérie, la formation initiale s'appuie sur un modèle de formation professionnelle à finalité pratique, centré sur la construction et le développement de compétences professionnelles ; par la mise en place de dispositifs en alternance entre pratiques applicables sur le terrain, et moments de réflexion sur les savoirs théoriques à l'IFPM, c'est le principe nécessaire à la construction d'une pratique réfléchie en formation.

Parmi les résultats les plus significatifs, nous avons la deuxième hypothèse qui suppose le manque de formation spécifique mobilisée par les spécialistes et les professionnels en la matière (le ludique), et l'absence d'une méthode unifiée pour l'utilisation de ces activités à l'intention des enseignants de primaire et de moyen. Ces derniers s'appuient sur leur propre expérience, des attitudes disparates et frappantes pourraient en résulter. Cette hypothèse s'avère valable pour les pratiques de classe et le recours régulier aux pratiques ludiques. Les résultats montrent que la majorité des enseignants les plus chevronnés sont les plus réticents, ce qui laisse à penser que l'approche innovatrice proposée par l'APC demeure inadéquate au contexte actuel, et pourrait entraîner des difficultés liées à l'enseignement du français. En outre, cette réticence et ce rejet sont une forme de résistance au changement des méthodes, des pratiques et mêmes des représentations des tuteurs qui préfèrent garder et conserver les anciennes prescriptions, qui leurs semblent plus adéquates à leurs perceptions et leurs

---

<sup>69</sup>Enseignant de l'école normale supérieure

<sup>70</sup>Inspecteur de FLE

## Conclusion générale

---

pratiques enseignantes. Cependant, il paraît normal que les praticiens du cycle primaire adhèrent le plus à ce genre d'activité et participent tout en s'impliquant au jeu proposé. L'enseignant du primaire privilégie le début et le milieu de l'activité afin d'assurer l'étayage au commencement de la pratique ludique et guider les apprenants au milieu, pour poursuivre leur accompagnement tout en gardant le rôle d'enseignant guide. En revanche, le milieu est le moment choisi par l'ensemble des enseignants du moyen par rapport aux autres moments. Il s'ensuit qu'il s'implique davantage dans le jeu- en cas d'incompréhension de la consigne ressentie par l'apprenant. Il faut rappeler que dans les pratiques réelles de classe, l'enseignant du cycle moyen qui affiche davantage sa désapprobation et sa résistance aux nouvelles pratiques de classe, marginalise et tente d'amenuiser l'existence de l'approche active, de mettre fin aux pratiques ludiques de tout genre. En revanche, les praticiens novices affichent souvent leur adhésion à l'approche ludique, essayent de faire appel à ses vertus inhérentes dans la construction des différents apprentissages de l'apprenant ; et ce dans le but de l'intégrer et dans la classe et en dehors de la classe.

Concernant l'hypothèse qui avance l'idée du caractère ludique du manuel scolaire et son influence sur l'attitude de l'apprenant pour la langue étrangère (FLE), elle se justifie et relève plusieurs points :

Le livre suscite beaucoup d'intérêt à plusieurs niveaux. En effet, en classe de FLE, l'apprenant du primaire, comme celui de moyen préfère les exercices ayant trait au ludique figurant dans le manuel scolaire, et hors manuel, sollicite les jeux de langue. Cela s'explique par la volonté de réformer tout le système éducatif sur le plan méthodologique, didactique et pédagogique et d'instaurer de nouvelles méthodes, stratégies et pratiques répondant aux vœux des apprenants et de l'Institution. En effet, les apprenants se sont accoutumés à la production écrite à la fin de chaque séquence ou projet pédagogique pour faire usage à leur imagination qui est développée majoritairement au moyen par les jeux narratifs proposés ainsi que les exercices de production fictive à réaliser dont nous venons de citer. (cf. la partie analytique : annexe 4).

Concernant la place du ludique dans le système éducatif algérien en général, et dans le processus d'enseignement- apprentissage du français en classe de FLE en particulier, est très discrète. En effet, son intégration est restée figée entre les directives officielles et sa mise en pratique sur le terrain qui recouvre des représentations sociales, utilisations et pratiques pédagogiques diverses en fonction de plusieurs paramètres : l'effectif des apprenants en classe, contrainte du temps, du manque de matériel didactique adéquat et surtout du manque de méthode unifiée et ponctuelle à l'utilisation de cet outil ludico-pédagogique. Ainsi des

## Conclusion générale

---

réactions divergentes chez les apprenants du cycle obligatoire et chez les enseignants des deux cycles primaire et moyen. Cette divergence résulte, entre autres, du manque de formation spécifique à l'intention des enseignants praticiens, quant aux tuteurs formateurs eux aussi revendiquent de la Tutelle des textes de mises en pratique effectives.

Nous pouvons confirmer à travers notre analyse des supports et activités présentés qu'une évolution progressive s'est produite d'une hostilité totale (conception médiévale), voire farouche à une intégration disciplinée et peu définie dans la classe de langue (1ère de la renaissance), puis une récupération intéressée et légitimée (conception actuelle). Il reste à avancer vers une didactique exigeante et ambitieuse de cet objet d'enseignement pour outiller les enseignants. De ce fait, la formation spécifique des enseignants demeure de nos jours inévitablement sans conteste un passage obligé pour d'une part réussir leur profession d'enseignant et atteindre le profil de professionnalisme souvent revendiqué dans la didactique actuelle. D'autre part, répondre aux besoins et attentes des apprenants quelque soit leur tranche d'âge. De ce fait, cette formation spécifique requiert un enseignement spécifique, donc un statut spécifique à l'approche ludique.

Finalement, tout le travail des enseignants algériens de FLE des deux cycle primaire et moyen, des tuteurs formateurs, créateurs concepteurs ou utilisateurs, consiste à ne pas rester passifs face aux diverses difficultés rencontrées par les apprenants et s'affronter à changer de posture à chaque fois, c'est-à-dire passer de joueur à observateur à guide ; à changer aussi leurs pratiques pédagogiques obsolètes en adoptant des pratiques pédagogiques novatrices.

---

## Références bibliographiques

---

## 1. Articles et ouvrages consultés

### 1.1. Articles de revues

- Benghabrit- Remaoun, N. et Rabahi-Senouci, Z. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insanyat (18)*65- 66, 259-280.
- Bouamama, M. et Boubakour, S. (2018). La réforme algérienne de la deuxième génération: défis et contraintes liés au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales. *Revue des sciences humaines* 9, juin, 130-147.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique* 3-3, Varia, octobre 2009, 29- 48.
- Brogère G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brogère, G. (2016). « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Télémaque*, 49 (1), 51- 63.
- Brogère, G. et Silva, H. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique* 6, juillet-septembre, 57-68.
- Brogère, G. et Silva, H. (2017). Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix, *Synergies Mexique* 7, septembre -novembre, 51-62.
- Chalies, S. Cartaut, S. et al. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, *Recherche et Formation* 61, 85-129.
- El Mistari, H. (2013). L'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie. Pour quelle pratique de classe ? *Synergies Algérie* 18, 39-51
- Faugère, P. (1994). Les théories psychologiques du jeu, *Les langues modernes* 2, 6-15.
- Favel, J.-J. (2003). Quel avenir pour les langues à l'école ? *Les langues modernes* 3, 56- 65. Paris : APLV.
- Gaidi, K. (2016). Les activités ludiques comme outils favorisant l'apprentissage de la Compétence Langagière : cas des élèves de 5<sup>ème</sup> AP. *Tradtec* 15 / 2016, 202-219.
- Hamez. M-P. (2012). La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui* 176,77-90
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants. *Insanyat* 60-61, 11-27

- Makhloufi, N. (2011). Le ludique dans l'enseignement apprentissage du FLE, chez les 1<sup>ère</sup> A.S. *Synergies Algérie* 12, 89-100
- Makhloufi, N. (2018). Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Bejaia : entre représentations et réalité des pratiques. *Action didactique*, 1 juin, 159-178
- Maroy, Ch. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *La revue française de pédagogie* 155, 111-142
- Redouane, R. (2020). Pour une intégration des activités ludique dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. *Synergie Algérie* 28, 59-74
- Silva, H. (1997). Le jeu en classe de langue, concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde*, 358, 25-35
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe* 4, 105-117.
- 1.2. Ouvrages**
- Augé, M., Barot, M-F. et al. (1981). *Jouer pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLE International.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF
- Barthelemy-Ruiz, C. (1993). *Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes*, Paris : Les Editions d'organisation.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie, Enjeux et réalisations*, Algérie Casbah Editions.
- Bettelheim, B. (1988). *Pour être des parents acceptables - une psychanalyse du jeu*. Paris : Robert Laffont.
- Benziane, A. et Senoussi, Z. (2007). La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives, dans T. Karsenty, R.-P, Garry, J. Bechoux, et S. Tchameni Ngamo, (dir), *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis, stratégies d'action*, Montréal : AUF/ (RIFEFF), (p. 60 - 71).
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels des langues*, Paris : CREDIF Didier.
- Bessis, P. et Jaoui, H. (1972). *Qu'est-ce que la créativité ?*, Paris : Edition Dunod.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire : l'entretien*, Paris : A. Colin
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris : Nathan Universitaire.
- Boucher, A-M., Duplantié, M. et al. (1988). *Pédagogie de la communication dans L'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck Université : Edition Bruxelles.

- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*, éducation et formation: Paris : Harmathan
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*, Paris : Stock
- Bousquet, M. M. (1984). *Théories et pratiques ludiques*, Paris: Economica.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*, Paris, Puf.
- Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues, « collectif »  
(2001). *Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR)*, Paris : Les Editions Didier
- Caillois, R. (1994). *Les jeux et les Hommes*, Edition revue et augmentée, Paris : Gallimard.
- Care, J.-M. et Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette -Larousse, Coll. Le Français dans le Monde/ BELC, 170 p.
- Care, J.-M. (2007). (sous presse). *Les avantages et les inconvénients du jeu*.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements.  
*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*, Paris : Scarabée
- Choppin, A. (1992), « Dossier du bon usage des manuels », un outil polyphonique paru dans « Cahiers pédagogiques N°369, décembre 1998 ». (Pédagogies pour demain. Références).
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dalgalian, G. et Alii. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle Formation des enseignants*, Paris : CLE international.
- Décure, N. (1994). *Jouer ? Est-ce bien raisonnable ?* Les langues modernes, n°3.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'information, fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Paris, De Boeck supérieur.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (2007). *Guide du formateur*. De Boeck, Editions universitaires, p. 254 (3<sup>ème</sup> éd.)
- Demory, B. (1990). *Créativité ! Méthodes et outils*, Noisiel : Presses du management.
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation, De Boeck Supérieur, p. 234
- Duverger, Ch. (1995). *L'esprit de jeu chez les Aztèques*. Editions EHESS, p. 300
- Ferran, P., Mariet, F. et Porcher, L. (1978). *A l'école du jeu*. Paris : Bordas, p. 126

- Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.
- Gaonac'h, D. (1991). « Psychologie cognitive et apprentissage », *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Les Editions Didier.
- Gérard, F-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Wesmæel.
- Gerard, F-M et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, De Boeck, pp. 86
- Girard, D. (1995). *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*. Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans la classe de langue, Paris : Bordas: Edition Bruxelles.
- Gotman, A. (1987). Blanchet, A. et al. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Logiques Editions.
- Grinschpoun, M.-F. (2011). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique*, Enrick B. Editions.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris : Gallimard.
- Julien, P. (1988). *Activités ludiques*, Paris : CLE international.
- Le Boterf, G. (2004). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16-18.
- Maurira-Bousquet, M. (1984). *Théories et pratiques ludiques*. Paris, Economica.
- Maroy, Ch. (2001). *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête*. Université de Louvain-la-Neuve, Cahiers du Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF).
- Meirieu, Ph. (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5<sup>e</sup> éd.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 188
- Ostenieth, P. A. (1979). *Jouer, c'est grandir ! Revue belge de Psychologie et de Pédagogie* 167 (41), 85
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissages ; comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale (Québec)*, 9(2), décembre 1995, 6-10

- Perrenoud, Ph. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- Rabaecq-Mallard, M.M. (1969). *Histoire des jeux éducatifs*, Nancy : Editions : Fernand Nathan.
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : Proximités, E.M.E, p. 194
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, Paris : Clé Internationale
- Silva, H. et Loiseau, M. (2016). Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Le français dans le monde*, 59, janvier, recherches et application 2-24
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996 a). *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.
- Schön, D. (dir.) (1996 b). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- Toualibi-Taalibi, N., Tawil, S. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO - ONPS.
- Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *Dossier : L'espace euro- maghrébin, Algérie Gros plan*, pp. 207- 218, CNRS éditions.
- Tagliante, C. (1994). *Evaluation, les pratiques de classe*, Paris : CLE international Tardif, J. (2006), compétence savoir-faire.
- Thierry, B. (2008). *40 exercices ludiques pour la formation : savoir impliquer les apprenants*, Paris : ESF, Formation permanente.
- Toureh, Y. S. (1990), *Guide pour l'étude et l'utilisation en pédagogie des activités ludiques*, Doc Unesco, inédit.
- Unesco, (1979). *L'enfant et le jeu, approches théoriques et applications pédagogiques*, p. 71
- Vial, J., (1981)., « Jeu et éducation », *Les ludothèques*, p. 137, Paris : PUF.

Vygotsky, Lev S. (1928), le développement culturel de l'enfant. Chénko- Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.

Wallon, H., (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, France : Armand Colin.

Winnicott, D-W., (1957), *L'enfant et le monde extérieur*, Payot.

Winnicott, D-W., (1971), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

## **2. Dictionnaires**

### **2.1. Dictionnaires usuels**

#### **2.1.1. Dictionnaires usuels**

Collectif le Robert. (2012). *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert, p. 120.

Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J. et Robert, P. (1993). *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert*. Paris: Dictionnaires le Robert.

Le Petit Larousse illustré. (2016). *Dictionnaire alphabétique et analytique de la chronologie universelle*, Paris : Larousse, p. 643.

Le Petit Robert Grand Format. (1996). Paris : Dictionnaire Le Robert.

Le Robert. (1973). *Dictionnaire alphabétique et analytique de la Langue Française*. Paris : Le Robert.

#### **2.1.2. Dictionnaires spécialisés**

Arénilla, L. Gossot, B., *et al.* (2004). *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Bordas

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Dortier, J.-F. (2007). *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Editions Sciences Humaines.

Ferréol, G. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin.

Lhôte, J-M. (1996). *Dictionnaire des jeux de société*. Edition : Flammarion

Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

### **3. Ouvrages pédagogiques**

#### **3.1. Programmes**

Commission Nationale des Programmes. (2009, Mars). *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, mars. Alger : Documents officiels.

Commission Nationale des Programmes. (2009, Mars). *Référentiel Général des Programmes*, mars. Alger : Documents officiels.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Document d'accompagnement du programme de 5<sup>ème</sup> année primaire*, juillet. ONPS.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Document d'accompagnement du programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne*, juillet. ONPS.

Ministère de l'Education Nationale. (février 2009). *Document d'accompagnement au nouveau programme de français (5<sup>ème</sup> année primaire)*

Ministère de l'Education Nationale. (février 2009). *Document d'accompagnement du Programme de (1<sup>ème</sup> année moyenne, juillet.)*

Ministère de l'Education Nationale. ( 2009). *Document d'accompagnement du Programme de (2<sup>ème</sup> année moyenne, juillet.)*

Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Document d'accompagnement du Programme de (4<sup>ème</sup> année moyenne, juillet.)*

#### **3.2. Manuels scolaires**

*Mon livre de français de 5<sup>ème</sup> année primaire*. (2010). Août. ONPS.

*Cahier d'activités de 5<sup>ème</sup> année primaire*. (2009). Juillet. ONPS.

*Français 1<sup>ème</sup> Année Moyenne*. (2010). Août. ONPS.

*Manuel de français 2<sup>ème</sup> Année Moyenne*. (2011). Août. ONPS.

*Mon livre de français de 4<sup>ème</sup> année Moyenne*. (2011). Août. ONPS.

#### **3.3. Circulaires ministérielles**

Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

### **4. Thèses**

#### **4.1. Thèses inédites**

Derradji, Y. (2000). La langue française en Algérie. Etude sociolinguistique et particularités linguistiques. [Thèse de doctorat inédite], présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat d'Etat en linguistique générale et française, Université de Constantine.

Zettili, A. (1993). *Analyse de la demande en tant qu'outil pédagogique*. [Thèse de doctorat inédite], présentée pour l'obtention du diplôme de magistère en linguistique et didactique, Université de Montpellier III.

## 4.2. Thèses électroniques

Guidoum, M. (2009). Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la wilaya de Tiaret. Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat en didactique, Université d'Oran. [En ligne], consulté le 10 mars 2020 à l'adresse :

<https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

## 5. Webographie

### 5.1. Articles électroniques

Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 (2). [En ligne], consulté le 15 mai 2021 à l'adresse: <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>

Freinet, C. (2003). Baser toute une pédagogie sur le jeu, *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé. [En ligne], consulté le 26 novembre 2012 à l'adresse: <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

Harrache, S. (2020). Le ludique dans les manuels de français du cycle primaire : enjeux et perspectives. The ludic in the french textbooks of the primary education cycle : stakes and Prospects., in *Multilinguales Varia 2019*, 12 / 2020, mis [en ligne], le 14 février 2020, consulté le 07 mai 2021 à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4407>

Puren, C. (2009). Séminaire organisé à l'IUFM de Toulouse. [Vidéo]. [En ligne], consulté le 14 juillet 2017 à l'adresse : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/puren/php\\_main/extraits/alternance.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/puren/php_main/extraits/alternance.html)

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE. *Franc-parler*, 6, 2005. [En ligne], consulté le 05 août 2007 à l'adresse : [http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp\\_eile/thema/reperes3.html](http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes3.html)

Silva, H. (2005). Quelques éléments historiques sur les notions de jeu. *Franc-parler*, 6, 2005. [En ligne], consulté le 10 janvier 2008 à l'adresse : [http://www.franc-parler.org/dossiers/silva\\_2005.htm](http://www.franc-parler.org/dossiers/silva_2005.htm)

Vygotsky, L. et Wertch James (1991), [En ligne], consulté le 17 novembre 2012 à l'adresse :

[http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/decara/public/documents/LMPY\\_17\\_2008\\_TEXTE\\_4.pdf](http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/decara/public/documents/LMPY_17_2008_TEXTE_4.pdf)

Bourdais, J- C. (2006). Rabelais, les jeux de Gargantua, CHAPITRE XXII. *Journal de Jean Claude Bourdais. The Nogent le Rotrou Times ou Bourdaisy on the Web*. [En ligne], consulté le 16 mars 2018 à l'adresse :

<http://www.jcbourdais.net/journal/16juin05.php>

## 5.2. Articles de magazine électroniques

Gervais, S., et Dugas, L.- P. (2017, 26 juin). Pourquoi le jeu libre à l'extérieur et en pleine nature est-il important pour les enfants? *Naitre et grandir*. [En ligne], consulté le 14 septembre 2018 à l'adresse : <https://centdegres.ca/magazine/activite-physique/pourquoi-jeu-libr-lexterieur-pleine-nature-important-pour-les-enfants/>

## 5.3. Ouvrages électroniques

Gérard, F-M, et Roegiers. X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre, Concevoir, évaluer, utiliser Bruxelles, De Boeck Université*, p. 422. [En ligne], consulté le 14 juillet 2016 à l'adresse : <http://www.e-bims.org/archive/rfgerard-roegiersdeboeck03.pdf>

Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. [En ligne], consulté le 14 juillet 2016 à l'adresse :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/extraits/alternance.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/extraits/alternance.html)

Séguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique, division des sciences de l'éducation contenus et méthodes*. Unesco. [En ligne], consulté le 20 juillet 2016 à l'adresse :

[http://mathix.org/iufm\\_ecrits/gr/Nouveau%20dossier/55\\_16\\_f.pdf](http://mathix.org/iufm_ecrits/gr/Nouveau%20dossier/55_16_f.pdf)

## 5.4. Portails en ligne

1. Portail sur la présidence : <http://www.el-mouradia.dz>
2. Portail sur PISA : <http://acer.edu.au/multidim.php> Site Officiel PISA
3. Liens intéressants sur les jeux exploitables en classe de FLE :

- 3.1. Un dossier très complet au jeu en classe de langue, réalisé par le centre international d'études pédagogiques (CIEP) et la fédération internationale des professeurs de français (FIPE) : <http://www.francparler.org/dossiers/jeux.htm>
- 3.2. La rubrique « langue française » de la chaîne TV5 inclut de nombreux quiz et jeux de lettres très bien présentés: [http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue\\_francaise.php](http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue_francaise.php)
- 3.3. L'Office québécois de la langue française propose dans sa rubrique « apprentissage et enseignement du français » une sélection intéressante de sites ludiques :[http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/liens/apprentissage/jeux\\_dictees.html](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/liens/apprentissage/jeux_dictees.html)
- 3.4. A.L. pour apprendre le FLS en classe de langue confectionnée par l'Académie de Paris : [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_1690819/activites-ludiques](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690819/activites-ludiques)
- 3.5. « Documents pour la classe de FLE », un ensemble de supports ludiques, des idées de jeux et autres documents utiles proposé par la spécialiste : H. Silva : <https://silva8a.googlepages.com/DocFLE.htm>
4. Portail de la communauté mondiale des formateurs de la langue française: <http://www.francparler.org/parcours/presse.htm>
5. Portail de la communauté mondiale des professeurs de français: <http://www.francparler.org/parcours/presse.htm>
6. Portail sur le socioconstructivisme, rôle de l'enseignant: <https://www.bliikk.it/angebotereformpaedagogik/rp70130.htm>

## Table des matières

---

Dédicace

Remerciements

Introduction Générale

<b>1. Objet de la recherche et justification du choix de la thématique .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Problématique et hypothèses .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Structure de la thèse .....</b>	<b>10</b>

### **Première partie: Cadre théorique**

#### **Chapitre 1 :Statut linguistique et scolaire du français en Algérie**

<b>1. Statut des langues et représentations sociales actuelles .....</b>	<b>15</b>
1.1. L'arabe moderne ou standard .....	15
1.2. L'arabe algérien ou dialectal.....	16
1.3. La langue tamazight .....	16
1.4. La langue française.....	17
<b>2. Statut des langues et leur enseignement.....</b>	<b>18</b>
2.1. La langue arabe, langue nationale.....	18
2.2. La langue tamazight .....	19
2.1. La langue française, étrangère ou seconde ?.....	21
2.1.1. La première phase .....	21
2.1.2. La deuxième phase.....	22
2.2. La langue anglaise, étrangère ou seconde ?.....	22
<b>3. Système éducatif algérien après la réforme.....</b>	<b>23</b>
3.1. Restructuration de l'enseignement obligatoire .....	23
3.1.1. Enseignement primaire .....	23
3.1.2. Enseignement moyen .....	25
3.2. Cycle d'enseignement .....	29
3.3.Palier d'apprentissage.....	29

<b>4. Pédagogie du français.....</b>	<b>31</b>
4.1.Outils pédagogiques proposés aux enseignants .....	31
4.1.1.Référentiel général.....	31
4.1.2.Guide méthodologique.....	31
4.1.3.Programme d'enseignement.....	32
4.1.4.Livre scolaire .....	32
4.1.4.1. Fonctions du livre scolaire .....	35
4.1.4.2. Supports pédagogique .....	40
4.1.4.3. Documents destinés à l'élève .....	40
4.1.4.4. Documents destinés à l'enseignant .....	41
Chapitre 2:L'enseignement/apprentissage du FLE-S, rôle des Formateurs, formation des Enseignants	
<b>1. Qu'est-ce qu'enseigner ?.....</b>	<b>44</b>
<b>2. Critères pour devenir enseignant professionnel .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Postures d'enseignant .....</b>	<b>48</b>
3.1. Posture de tutelle.....	49
3.2. Posture de médiation .....	50
3.3. Postures et gestes professionnels .....	51
3.3.1. La posture de contrôle .....	51
3.3.2. La posture de contre-étyage ou sur étyage.....	51
3.3.3. La posture d'accompagnement .....	52
3.3.4. La posture de lâcher-prise.....	52
3.3.5. La posture d'enseignement (conceptualisation) .....	52
<b>4. Qu'est-ce qu'un formateur ?.....</b>	<b>53</b>
<b>5. Critères pour devenir formateur.....</b>	<b>53</b>
<b>6. Type de formation professionnalisante .....</b>	<b>53</b>
6.1. Formation initiale .....	54
6.2. Formation continue ou en cours.....	55
6.2.1. Inspecteurs .....	55
6.2.2. Conseillers pédagogiques.....	55
6.3. Nouveaux dispositifs.....	56
<b>7. Institutions d'encadrement et de soutien des enseignants .....</b>	<b>57</b>
7.1. Institutions dépendantes de MESRS.....	57

7.1.1. Formateurs des Universités .....	57
7.1.2. Formateurs des ENS.....	58
7.1.3. Formateurs des ENSET.....	58
7.2. Institutions dépendantes de MEN.....	59
7.2.1. Formateurs des ITE.....	59
7.2.2. Formateurs des IFPM.....	60
Chapitre 3 : De l'approche communicative à l'approche par compétence	
<b>1. L'approche par les compétences (APC).....</b>	<b>64</b>
<b>2. Les rôles dans la classe .....</b>	<b>65</b>
2.1. L'enseignant selon la nouvelle approche.....	65
2.2. La place de l'apprenant.....	66
<b>3. La notion de « compétences ».....</b>	<b>67</b>
3.1. Plusieurs définitions : notion polémique.....	68
3.2. Définition actuelle .....	69
3.2.1. Principe d'intégration.....	69
3.2.2. Mobilisation des acquis.....	70
<b>4. Composantes de la compétence de communication.....</b>	<b>71</b>
4.1. Modélisation de D. Hymes (1984) .....	71
4.2. Modélisation de S. Moirand (1990).....	72
4.3. Modélisation du C.E.C.R. L (2001) .....	72
4.3.1. Compétences générales individuelles.....	72
4.3.1.1. Savoirs.....	73
4.3.1.2. Aptitudes et savoir-faire .....	73
4.3.1.3. Savoir-etre.....	73
4.3.1.4. Savoir apprendre .....	73
4.3.2. Compétences communicatives spécifiques.....	73
4.3.2.1. Compétence linguistique.....	74
4.3.2.2. Compétence sociolinguistique .....	74
4.3.2.3 Compétence pragmatique .....	74
<b>5. Type de compétences et les programmes officiels .....</b>	<b>75</b>
5.1. Compétence terminale (C.T.).....	76

5.2. Compétence transversale (C.Tr.).....	76
5.3. Compétence disciplinaire (CD) .....	78
<b>6. Type de situation d'enseignement / apprentissage dans l'APC.....</b>	<b>79</b>
6.1. Famille de situations (FS).....	79
6.2. Situation- problème de départ (SP-D).....	80
6.3. Situation d'intégration (SI) .....	81
6.4. Situations d'apprentissage élémentaires (SA-E) .....	81
6.5. Objectif terminal d'intégration (OTI) .....	81
6.6. Situation d'évaluation .....	82
6.6.1. Avant le projet (diagnostique) .....	82
6.6.2. Tout au long du projet (formatif) .....	82
6.6.3. A la fin du projet.....	82
6.7. Situation de remédiation .....	82
<b>7. Notion de projet pédagogique .....</b>	<b>83</b>

#### Chapitre 4 : Le jeu et l'enseignement, conceptions et approches

<b>1. Historique du jeu .....</b>	<b>86</b>
1.1. Age antique .....	86
1.2. Moyen âge .....	87
1.3. Renaissance .....	88
1.4. Le 17 <sup>ème</sup> siècle.....	89
1.5. Le 19 <sup>ème</sup> siècle.....	89
1.6. Le 20 <sup>ème</sup> siècle.....	91
<b>2. Diverses définitions du jeu .....</b>	<b>92</b>
2.1. La notion du jeu dans le domaine de la sociologie .....	92
2.2. La notion de jeu dans le domaine de la psychologie .....	93
2.2.1. Période sensori-motrice (0- 2ans) .....	94
2.2.2. Période représentative, ou symbolique (2-7 ans) .....	94
2.2.3. Période sociale (7- 11 ans).....	94
<b>3. La notion de jeu dans la pédagogie .....</b>	<b>94</b>
3.1. La notion linguistique du jeu en science de l'éducation.....	95

<b>4. Différentes approches du jeu .....</b>	<b>98</b>
4.1. Jeu espace de loisir et de divertissement .....	98
4.1.1. Jeu, distinction entre jeu-travail et travail-jeu selon C. Freinet.....	98
4.1.2. Jeu, un non-sérieux selon J. Huizinga.....	99
4.2. Jeu espace de sérieux et de travail .....	101
4.2.1. Travail scolaire à mi-chemin entre le jeu et le travail selon J. Château.....	101
4.2.2. Jeu, rencontre entre le divertissement et l'éducation selon G. Brougère .....	102
4.2.3. Jeu, entre l'éducatif et le pédagogique selon N. De Grandmont .....	104
4.3. Jeu espace de continuum entre distraction et travail.....	107
4.4. Classification des jeux utilisés en classe.....	110
4.4.1. Classification selon R. Caillois.....	111
4.4.2. Classification de H. Silva.....	113
4.5. Classification par compétences.....	117
4.5.1. Jeux linguistiques .....	117
<b>5. Classification des jeux extrascolaires .....</b>	<b>117</b>
5.1. Jeux libres ou de l'extérieur.....	117
5.2. Jeux électroniques ou en réseau .....	118
<b>6. Rôle et fonctions du jeu.....</b>	<b>119</b>
6.1. Fonctions psychologiques .....	119
6.1.1. La fiction.....	120
6.1.2. La détente .....	120
6.1.3. L'exploration .....	120
6.1.4. La socialisation.....	120
6.2. Fonctions pédagogiques .....	120

## Deuxième partie : Cadre pratique

### Chapitre 01 : Méthodologie de l'enquête et présentation de l'échantillon enquêté

<b>1. Objet de l'enquête.....</b>	<b>124</b>
<b>2. Enquête par questionnaire .....</b>	<b>124</b>
2.1. La pré-enquête .....	125
2.2. Structure des questions posées .....	126
2.2.1. Questions signalétiques .....	126
2.2.2. Questions fermées.....	126

2.2.3. Questions ouvertes.....	127
<b>3. Traitement des questions fermées et ouvertes.....</b>	<b>128</b>
3.1. Au niveau quantitatif.....	129
3.2. Au niveau qualitatif .....	129
<b>4. Description du contexte de recueil de données .....</b>	<b>130</b>
<b>5. Difficultés rencontrées .....</b>	<b>131</b>
<b>6. Caractéristiques du public visé / questionné .....</b>	<b>132</b>
6.1. Inspecteurs de FLE et enseignants des ENS -IFPM -.....	132
6.1.1. Age.....	132
6.1.2. Sexe.....	133
6.1.3. Expérience professionnelle .....	134
6.1.4. Durée de formation après les études .....	135
6.1.5. Cycle d'inspection / de formation .....	138
6.2. Les enseignants du cycle obligatoire - EPM.....	139
6.2.1. Age.....	139
6.2.2. Sexe.....	140
6.2.3. Expérience professionnelle .....	140
6.2.4. Niveau de qualification .....	141
6.2.5. Statut .....	142
6.2.6. Cycles d'enseignement.....	143
6.2.7. Classes pédagogiques enseignées.....	145
6.3. Les apprenants du primaire et du moyen - APM.....	146
6.3.1. Age et sexe.....	146
6.3.2. Etat de scolarisation en français des enquêtés .....	147
6.3.3. Classe scolaire et profils d'apprenants interrogés .....	148
6.3.4. Cycles d'enseignement et établissements scolaires concernés par l'enquête .....	149
6.3.5. Milieu socioculturel.....	152
<b>7. Analyse du manuel scolaire .....</b>	<b>152</b>
<b>8. Grilles d'analyse du manuel scolaire de FLE.....</b>	<b>153</b>
8.1. Grille d'analyse matérielle.....	153
8.2. Grille d'analyse linguistique.....	153

## Chapitre 02 : Dépouillement et analyse des résultats

<b>1. Analyse des différents thèmes collectés de la population questionnée .....</b>	<b>159</b>
--	------------

1.1. Thème traitant les représentations des A.L. ....	159
1.1.1. Chez les inspecteurs de FLE et enseignants des ENS .....	159
1.1.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire - EPM - .....	175
1.1.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen .....	193
1.2. Thème traitant l'utilisation des A.L. en classe .....	198
1.2.1. Chez les inspecteurs de FLE et formateurs des ENS .....	198
1.2.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen .....	224
1.3. Thème traitant les pratiques pédagogiques en classe .....	228
1.3.1. Chez les inspecteurs de FLE et formateurs des ENS .....	228
1.3.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire .....	235
1.3.3. Chez les apprenants du primaire et du moyen .....	246
1.4. Thème traitant le rôle pédagogique des A.L. ....	264
1.4.1. Chez les inspecteurs de FLE et enseignants des ENS .....	264
1.4.2. Chez les enseignants du cycle obligatoire .....	267
1.5. Thème traitant la réaction des apprenants vis-à -vis du livre scolaire.....	274
1.5.1. Chez les apprenants du primaire et du moyen - APM - .....	274
<b>2. Justifications des non-réponses.....</b>	<b>285</b>
2.1. Chez les Inspecteurs de FLE et Enseignants des ENS .....	286

### Chapitre 3 : Etude comparative des résultats

<b>1. Comparaison des différentes représentations .....</b>	<b>296</b>
1.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens .....	296
1.2. Les apprenants du cycle obligatoire.....	299
<b>2. Comparaison des utilisations du jeu et des A.L.en classe .....</b>	<b>300</b>
2.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens .....	300
2.2. Les apprenants du cycle obligatoire.....	302
<b>3. Comparaison des pratiques pédagogiques de l'A.L. ....</b>	<b>303</b>
3.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens .....	303
3.2. Les apprenants du cycle obligatoire.....	305
4.1. Les tuteurs formateurs et les enseignants praticiens .....	307
Chapitre 4 : Analyse des manuels scolaires et des activités ludiques contenues dans les programmes officiels	

<b>1. Objectifs et finalités de l'enseignement du français au primaire.....</b>	<b>309</b>
<b>2. Présentation du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> A.P.....</b>	<b>309</b>

2.1. Analyse matérielle.....	311
2.1.1. Fiche signalétique du document officiel .....	311
2.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel.....	311
2.1.3. Les facilitateurs techniques et pédagogiques .....	312
2.1.4. Critère de lisibilité des textes et des illustrations.....	313
2.2. Analyse linguistique.....	314
2.2.1. Classement des activités ludiques dominantes .....	314
<b>3. La place de l'activité ludique dans le livre de 5<sup>ème</sup> AP.....</b>	<b>322</b>
<b>4. Le matériel complémentaire.....</b>	<b>323</b>
4.1. Présentation du cahier d'activités (C.A.) de l'apprenant.....	323
4.2. Analyse linguistique.....	324
4.2.1. Classement des A.L. dominantes .....	324
<b>5. La place de l'activité ludique dans le C.A. de 5<sup>ème</sup> AP .....</b>	<b>327</b>
<b>6. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 1<sup>ère</sup> A.M.....</b>	<b>328</b>
<b>7. Présentation du manuel de la 1<sup>ère</sup> A.M.....</b>	<b>328</b>
7.1. Analyse matérielle du livre.....	330
7.1.1. Fiche signalétique du document officiel .....	330
7.1.2. Critères de la présentation adéquate du matériel .....	330
7.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques .....	331
7.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations.....	333
7.2. Analyse linguistique.....	333
7.2.1. Classement des activités ludiques dominantes .....	333
7.2.2. Nombre d'activités non ludiques dominantes.....	339
<b>8. La place de l'activité ludique dans le livre de 1<sup>ère</sup> AM .....</b>	<b>340</b>
<b>9. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> A.M .....</b>	<b>341</b>
<b>10. Présentation du manuel de la 2<sup>ème</sup> A.M.....</b>	<b>341</b>
10.1. Analyse matérielle.....	343
10.1.1. Fiche signalétique du document officiel .....	343
10.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel.....	343
10.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques .....	344
10.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations.....	346
10.2. Analyse linguistique.....	346

<b>11. La place de l'activité ludique dans le livre de 2<sup>ème</sup> AM .....</b>	<b>355</b>
<b>12. Finalités et objectifs de l'enseignement du français en 4<sup>ème</sup> A.M.....</b>	<b>356</b>
<b>13. Présentation du manuel de la 4<sup>ème</sup> A.M.....</b>	<b>356</b>
13.1. Analyse matérielle.....	357
13.1.1. Fiche signalétique du document officiel .....	358
13.1.2. Critère de la présentation adéquate du matériel.....	358
13.1.3. Facilitateurs techniques et pédagogiques .....	359
13.1.4. Critères de la lisibilité des textes et des illustrations .....	360
13.2. Analyse linguistique.....	361
13.2.1. Classement des activités ludiques dominantes .....	363
14. La place des A.L. dans le livre de 4 <sup>ème</sup> AM.....	369
15. Synthèse des A.L. à partir des quatre manuels .....	369
<b>Conclusion général .....</b>	<b>374</b>
<b>References bibliographique.....</b>	<b>382</b>
<b>Table des matieres .....</b>	<b>392</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>401</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>406</b>
Résumés en trois langues	
1. titre et résumé en français .....	411
2. titre et résumé en anglais.....	412
3. titre et résumé en arabe.....	413

## Liste des tableaux

---

<b>Tableau 1:</b> Volume horaire annuel de l'apprentissage du français en 5 <sup>e</sup> A.P. (MEN : 2009-2010)	<b>25</b>
<b>Tableau 2:</b> Réorganisation de l'enseignement du primaire après la réforme	<b>25</b>
<b>Tableau 3:</b> Volume horaire annuel de l'apprentissage du français en cycle moyen (MEN : 2009-2010)	<b>28</b>
<b>Tableau 4:</b> Réorganisation de l'enseignement du moyen après la réforme	<b>28</b>
<b>Tableau 5:</b> Structure d'un cursus selon la CNP. (Mars 2009, p. 12)	<b>29</b>
<b>Tableau 6:</b> Paliers d'apprentissage au primaire selon la CNP (Mars 2009, p. 13)	<b>30</b>
<b>Tableau 7:</b> Paliers d'apprentissage au moyen selon la CNP (Mars 2009, p. 15)	<b>31</b>
<b>Tableau 8:</b> Exemples de fonctions dominantes dans les manuels scolaires. Extrait de Roegiers (2003).	<b>38</b>
<b>Tableau 9:</b> Documents officiels de l'enseignement obligatoire post-réforme	<b>41</b>
<b>Tableau 10 :</b> Qualification du personnel enseignant en 2010-2011	<b>48</b>
<b>Tableau 11:</b> Contenu des deux formations	<b>57</b>
<b>Tableau 12:</b> La notion de compétence selon le CECRL (2001)	<b>74</b>
<b>Tableau 13 :</b> Points communs à quatre définitions de la compétence de communication	<b>75</b>
<b>Tableau 14 :</b> Compétences transversales regroupées en quatre ordre	<b>77</b>
<b>Tableau 15:</b> Types de réactions de l'apprenant face à une situation-problème (CNP - Mars 2009, p. 23)	<b>81</b>
<b>Tableau 16:</b> Liste de mots de la notion jeu en anglais	<b>97</b>
<b>Tableau 17:</b> Approches du jeu en tant qu'outil divertissant et gratuit	<b>101</b>
<b>Tableau 18:</b> Critères du jeu ludique selon N. De Grandmont (1999)	<b>104</b>
<b>Tableau 19:</b> Critères du jeu éducatif selon N. De Grandmont (1999)	<b>106</b>
<b>Tableau 20:</b> Critères du jeu pédagogique selon N. De Grandmont (1999)	<b>106</b>
<b>Tableau 21:</b> Jeu, aspect positif.	<b>107</b>
<b>Tableau 22:</b> Continuum exercice scolaire / jeu ludique dans une situation formelle	<b>108</b>
<b>Tableau 23 :</b> Le continuum exercice scolaire / jeu ludique dans une situation informelle.	<b>109</b>
<b>Tableau 24:</b> Approches du jeu comme continuum entre distraction et travail.	<b>110</b>
<b>Tableau 25:</b> Principales caractéristiques du jeu de société selon H. Silva (2008)	<b>114</b>
<b>Tableau 26:</b> Principales caractéristiques du jeu de langue selon H. Silva (2008).	<b>115</b>
<b>Tableau 27:</b> Principales caractéristiques du jeu d'expression selon H. Silva (2008)	<b>115</b>
<b>Tableau 28:</b> Principales caractéristiques du jeu d'image selon H. Silva(2008)	<b>116</b>
<b>Tableau 29:</b> Principales caractéristiques du jeu de défi selon H. Silva (2008)	<b>116</b>
<b>Tableau 30:</b> Principales caractéristiques du jeu de stratégie selon H. Silva(2008)	<b>117</b>
<b>Tableau 31:</b> Principales caractéristiques du jeu libre	<b>118</b>

<b>Tableau 32:</b> Principales caractéristiques du jeu numérique. ....	<b>119</b>
<b>Tableau 33 :</b> Tableau synthétisant la terminologie statistique .....	<b>128</b>
<b>Tableau 34:</b> Codage de la pré-enquête des questionnaires. ....	<b>132</b>
<b>Tableau 35 :</b> Codage de la post-enquête des questionnaires .....	<b>133</b>
<b>Tableau 36:</b> Contexte du recueil des données du public interrogé .....	<b>134</b>
<b>Tableau 37:</b> Répartition des tuteurs formateurs interrogés selon l'âge. ....	<b>134</b>
<b>Tableau 38 :</b> Identification des tuteurs formateurs par sexe.....	<b>135</b>
<b>Tableau 39:</b> Répartition des tuteurs interrogés selon les années d'expérience .....	<b>138</b>
<b>Tableau 40:</b> Qualification des tuteurs selon la formation suivie. ....	<b>139</b>
<b>Tableau 41:</b> Répartition des inspecteurs selon le cycle d'inspection .....	<b>140</b>
<b>Tableau 42 :</b> Répartition selon l'âge .....	<b>141</b>
<b>Tableau 43:</b> Répartition selon le sexe .....	<b>142</b>
<b>Tableau 44:</b> Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle. ....	<b>143</b>
<b>Tableau 45:</b> Répartition selon le diplôme obtenu .....	<b>144</b>
<b>Tableau 46 :</b> Répartition du personnel enseignant selon le statut .....	<b>144</b>
<b>Tableau 47 :</b> Personnel enseignant exerçant dans les deux cycles en même temps .....	<b>145</b>
<b>Tableau 48 :</b> Enseignants exerçant dans un seul cycle d'enseignement. ....	<b>147</b>
<b>Tableau 49 :</b> Répartition des enseignants selon les classes enquêtées. ....	<b>147</b>
<b>Tableau 50 :</b> Identification des apprenants par sexe. ....	<b>148</b>
<b>Tableau 51:</b> Répartition des apprenants selon le nombre d'années d'apprentissage du français ..	<b>149</b>
<b>Tableau 52 :</b> Répartition des apprenants en classes pédagogiques .....	<b>150</b>
<b>Tableau 53 :</b> Liste des établissements scolaires enquêtés .....	<b>151</b>
<b>Tableau 54:</b> Aperçu global du protocole de recherche du primaire .....	<b>152</b>
<b>Tableau 55 :</b> Aperçu global du protocole de recherche du moyen .....	<b>153</b>
<b>Tableau 56:</b> Répartition des apprenants en fonction l'appartenance socioculturelle .....	<b>158</b>
<b>Tableau 57 :</b> Critères matériels retenus de l'analyse du livre scolaire Inspiré de la Grille de M. C. Bertolotti et P. Dahlet. ....	<b>160</b>
<b>Tableau 58 :</b> Méthode de comparaison des résultats pour le questionnaire des APM. ....	<b>160</b>
<b>Tableau 59:</b> Items et catégories de l'axe des « Représentations sur le ludique » .....	<b>163</b>
<b>Tableau 60:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A1 .....	<b>164</b>
<b>Tableau 61:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A2 .....	<b>168</b>
<b>Tableau 62 :</b> Récapitulation des réponses à la question n° A2a.....	<b>172</b>
<b>Tableau 63:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A2b .....	<b>172</b>
<b>Tableau 64:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A3a .....	<b>174</b>
<b>Tableau 65 :</b> Récapitulation des réponses à la question n° A3b. ....	<b>176</b>
<b>Tableau 66:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A4 .....	<b>177</b>

<b>Tableau 67:</b> Items et catégories de l'axe « Représentations sur les A.L. ....	<b>177</b>
<b>Tableau 68:</b> Récapitulation des réponses à la question A1. ....	<b>178</b>
<b>Tableau 69:</b> Récapitulation des réponses à la question A2 ....	<b>182</b>
<b>Tableau 70 :</b> Récapitulation des réponses à la question n° A3. ....	<b>184</b>
<b>Tableau 71:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A3 (Suite). ....	<b>188</b>
<b>Tableau 72:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A4 ....	<b>189</b>
<b>Tableau 73:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A5 ....	<b>192</b>
<b>Tableau 74:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A5a. ....	<b>193</b>
<b>Tableau 75:</b> Récapitulation des réponses à la question n° A6 ....	<b>194</b>
<b>Tableau 76:</b> Items et catégories de l'axe « Représentations sur les A.L. » ....	<b>195</b>
<b>Tableau 77:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 9 ....	<b>198</b>
<b>Tableau 78:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 11 ....	<b>199</b>
<b>Tableau 79:</b> Axes des utilisations du ludique ....	<b>200</b>
<b>Tableau 80:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B1 ....	<b>204</b>
<b>Tableau 81:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B1a ....	<b>206</b>
<b>Tableau 82 :</b> Récapitulation des réponses à la question n° B1b ....	<b>209</b>
<b>Tableau 83:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B2 ....	<b>213</b>
<b>Tableau 84:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B3 ....	<b>216</b>
<b>Tableau 85:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B4 ....	<b>216</b>
<b>Tableau 86:</b> Items et catégories de l'axe « Utilisation des A.L. » ....	<b>217</b>
<b>Tableau 87:</b> Récapitulation des réponses à la question B1. ....	<b>219</b>
<b>Tableau 88:</b> Récapitulation des réponses à la question B2 ....	<b>221</b>
<b>Tableau 89:</b> Récapitulation des réponses à la question B3a ....	<b>222</b>
<b>Tableau 90:</b> Récapitulation des réponses à la question B3b. ....	<b>223</b>
<b>Tableau 91:</b> Récapitulation des réponses à la question B4 ....	<b>224</b>
<b>Tableau 92:</b> Récapitulation des réponses à la question B5 ....	<b>224</b>
<b>Tableau 93:</b> Items et catégories de l'axe « Utilisation des A.L. » ....	<b>226</b>
<b>Tableau 94:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 7 ....	<b>227</b>
<b>Tableau 95:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 10 ....	<b>228</b>
<b>Tableau 96 :</b> Proportion de rapprochement entre les résultats du questionnaire et du M.S. ....	<b>228</b>
<b>Tableau 97:</b> Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques » ....	<b>229</b>
<b>Tableau 98:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C1 ....	<b>231</b>
<b>Tableau 99:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C1a ....	<b>233</b>
<b>Tableau 100:</b> Récapitulation des réponses à la question n° B1b. ....	<b>234</b>
<b>Tableau 101:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C2 ....	<b>235</b>

<b>Tableau 102:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C3. ....	<b>236</b>
<b>Tableau 103 :</b> Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques ». ....	<b>237</b>
<b>Tableau 104:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C1.....	<b>238</b>
<b>Tableau 105:</b> Récapitulation des réponses à la question C2a. ....	<b>240</b>
<b>Tableau 106:</b> Récapitulation des réponses à la question n° C2B. ....	<b>242</b>
<b>Tableau 107:</b> Récapitulation des réponses à la question C2c. ....	<b>244</b>
<b>Tableau 108:</b> Récapitulation des réponses à la question C3. ....	<b>245</b>
<b>Tableau 109:</b> Récapitulation des réponses à la question C4 .....	<b>246</b>
<b>Tableau 110:</b> Récapitulation des réponses à la question C5. ....	<b>247</b>
<b>Tableau 111:</b> Items et catégories de l'axe « Pratiques pédagogiques » .....	<b>247</b>
<b>Tableau 112:</b> Récapitulation des réponses à la question n°6a. ....	<b>249</b>
<b>Tableau 113:</b> Récapitulation des réponses à la question n°6b. ....	<b>252</b>
<b>Tableau 114:</b> Récapitulation des réponses à la question n°4c. ....	<b>255</b>
<b>Tableau 115:</b> Récapitulation des réponses à la question n°4d. ....	<b>257</b>
<b>Tableau 116:</b> Etat comparatif selon le type d'exercice dominant. ....	<b>258</b>
<b>Tableau 117:</b> Récapitulation des réponses à la question n°7 .....	<b>260</b>
<b>Tableau 118 :</b> Récapitulation des réponses à la question 7b. ....	<b>262</b>
<b>Tableau 119:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 7c. ....	<b>264</b>
<b>Tableau 120:</b> Items et catégories de l'axe « Rôle pédagogiques des A.L. » .....	<b>265</b>
<b>Tableau 121:</b> Récapitulation des réponses à la question n° D1. ....	<b>267</b>
<b>Tableau 122:</b> Items et catégories de l'axe « Rôle pédagogique des A.L. » .....	<b>268</b>
<b>Tableau 123:</b> Récapitulation des réponses à la question n° D1. ....	<b>270</b>
<b>Tableau 124 :</b> Récapitulatif des réponses à la question D2. ....	<b>271</b>
<b>Tableau 125:</b> Récapitulation des réponses à la question D3. ....	<b>274</b>
<b>Tableau 126:</b> Items et catégories de l'axe « Réaction vis-à- vis du livre scolaire » .....	<b>275</b>
<b>Tableau 127:</b> Récapitulation des réponses à la question n°1. ....	<b>275</b>
<b>Tableau 128:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 2 .....	<b>278</b>
<b>Tableau 129:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 3. ....	<b>279</b>
<b>Tableau 130:</b> Récapitulation des réponses à la question n° 4 .....	<b>281</b>
<b>Tableau 131 :</b> Récapitulation des réponses à la question n° 5. ....	<b>286</b>
<b>Tableau 132 :</b> Raisons (5-6) des NR .....	<b>286</b>
<b>Tableau 133 :</b> Raisons (2) des NR .....	<b>287</b>
<b>Tableau 134 :</b> Raisons des NR (3 - 4) .....	<b>287</b>
<b>Tableau 135 :</b> Raisons (7) des NR .....	<b>288</b>
<b>Tableau 136 :</b> Récapitulation des non-réponses .....	<b>288</b>

<b>Tableau 137</b> : Raisons (5) des NR .....	<b>289</b>
<b>Tableau 138</b> : Raisons (5) des NR (suite) .....	<b>290</b>
<b>Tableau 139</b> : Raisons (7) des NR (suite) .....	<b>290</b>
<b>Tableau 140</b> : Raisons (5 - 7) des NR .....	<b>291</b>
<b>Tableau 141</b> : Raisons (5) des NR (suite) .....	<b>292</b>
<b>Tableau 142</b> : Raisons (2) des NR .....	<b>292</b>
<b>Tableau 143</b> : Raisons (3) des NR .....	<b>292</b>
<b>Tableau 144</b> : Raisons (6 - 4 - 7) des NR .....	<b>293</b>
<b>Tableau 145</b> : Raisons (5) des NR .....	<b>293</b>
<b>Tableau 146</b> : Raisons (9) des NR .....	<b>294</b>
<b>Tableau 147</b> : Récapitulation des non-réponses .....	<b>310</b>
<b>Tableau 148</b> : Projets pédagogiques du livre de 5 <sup>e</sup> A.P de l'année 2010- 2011. ....	<b>310</b>
<b>Tableau 149</b> : L'organisation d'une séquence dans le projet. ....	<b>314</b>
<b>Tableau 150</b> : Répertoire des activités ludiques du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>321</b>
<b>Tableau 151</b> : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques. ....	<b>323</b>
<b>Tableau 152</b> : Répertoire des A.L. du Cahier d'Activités de la 5 <sup>e</sup> AP (MEN : 2010 - 2011). ....	<b>329</b>
<b>Tableau 153</b> : Projets pédagogiques du manuel scolaire de 1 <sup>e</sup> A.M de l'année 2010-2011. ....	<b>334</b>
<b>Tableau 154</b> : Répertoire les A.L. du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>340</b>
<b>Tableau 155</b> : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques. ....	<b>342</b>
<b>Tableau 156</b> : La disposition d'une séquence de projet. ....	<b>347</b>
<b>Tableau 157</b> : Répertoire des A.L du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>349</b>
<b>Tableau 158</b> : Récitations proposées à la fin des séquences .....	<b>352</b>
<b>Tableau 159</b> : Textes complets exploités durant une séance entière. ....	<b>353</b>
<b>Tableau 160</b> : Textes incomplets proposés comme supports à d'autres activités. ....	<b>355</b>
<b>Tableau 161</b> : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques. ....	<b>357</b>
<b>Tableau 162</b> : L'organisation d'une séquence dans le manuel. ....	<b>361</b>
<b>Tableau 163</b> : Répertoire des activités ludiques du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>369</b>
<b>Tableau 164</b> : Fréquence d'apparition des A. ludiques et non ludiques .....	<b>370</b>
<b>Tableau 165</b> : Synthèse finale de la comparaison. ....	<b>371</b>
<b>Tableau 166</b> : Type d'A.L. recensé dans les manuels analysés .....	<b>375</b>

# Liste des figures

---

<b>Figure 1:</b> Premiers manuels de langue tamazight de la rentrée scolaire 1995-1996 .....	19
<b>Figure 2:</b> Fonctions de formation relatives à l'enseignant. ....	38
<b>Figure 3:</b> Instances responsables de la formation des enseignants des cycles 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> .....	60
<b>Figure 4 :</b> La compétence selon De Ketele (1996), extrait de l'ouvrage de Rogiers, 2003, p. 59) .....	69
<b>Figure 5:</b> Notion de compétence selon Roegiers (2000) .....	70
<b>Figure 6 :</b> Compétences préconisées dans les T.O .....	74
<b>Figure 7:</b> Compétences transversales et disciplinaires .....	78
<b>Figure 8 :</b> Schémat d' une famille de situation .....	79
<b>Figure 9:</b> Exemple de jeu de la civilisation égyptienne tirédu portail de la Mythologie égyptienne. .....	86
<b>Figure 10 :</b> Exemples de jeux du moyen- âge tiré du portail: soldats de plomb.com .....	86
<b>Figure 11:</b> Gargantua, personnage héroïque de l'œuvre de François Rabelais. ....	88
<b>Figure 12:</b> Les premiers jeux du 19ème siècle, tiré du musée de jouet -Moirans-en-Montagne ...	89
<b>Figure 13:</b> Evolution de la construction du jeu au 20ème siècle .....	92
<b>Figure 14:</b> Caractéristiques du jeu chez les sociologues Huizinga et Caillois. ....	92
<b>Figure 15 :</b> Classification des jeux de R. Caillois (1958) .....	111
<b>Figure 16:</b> Structure de la question fermée. ....	126
<b>Figure 17:</b> Structure de la question ouverte .....	127
<b>Figure 18 :</b> Schéma synthétisant le traitement et l'analyse d'une question ouverte .....	128
<b>Figure 19:</b> Profil des apprenants selon l'âge. ....	132
<b>Figure 20:</b> Profil des tuteurs enquêtés selon le sexe .....	133
<b>Figure 21:</b> Profil des tuteurs enquêtés selon l'expérience professionnelle. ....	134
<b>Figure 22 :</b> Parcours à suivre pour devenir formateur. ....	135
<b>Figure 23:</b> Profil des tuteurs enquêtés selon le diplôme. ....	136
<b>Figure 24:</b> Profil des inspecteurs enquêtés selon le cycle d'inspection. ....	138
<b>Figure 25:</b> Age des participants dans l'enquête .....	139
<b>Figure 26:</b> Sexe des participants dans l'enquête .....	140
<b>Figure 27:</b> Divergence sur le nombre d'années en expérience professionnelle des enseignants ..	141
<b>Figure 28:</b> Qualification des enseignants interrogés .....	142
<b>Figure 29:</b> Situation professionnelle des praticiens enquêtés .....	143
<b>Figure 30:</b> Cycle d'enseignement mixte .....	144
<b>Figure 31:</b> Exercice dans un seul cycle .....	145
<b>Figure 32 :</b> Niveau des classes bénéficiant de l'enseignement du français. ....	146
<b>Figure 33 :</b> Classification selon le sexe. ....	147

<b>Figure 34:</b> Le nombre d'année de scolarisation en français .....	147
<b>Figure 35:</b> Répartition en cycles primaire et moyen .....	148
<b>Figure 36:</b> Etablissements concernés par l'enquête. ....	150
<b>Figure 37:</b> Situation géographique des établissements expérimentés dans la wilaya de Constantine et sa périphérie .....	152
<b>Figure 38:</b> Classification des établissements en milieu urbain et rural .....	153
<b>Figure 39:</b> Représentations des enseignants à propos des A.L. selon les tuteurs. ....	162
<b>Figure 40:</b> Réaction des enseignants aux A.L. selon les tuteurs .....	165
<b>Figure 41:</b> Raisons de la réaction positive aux A.L. ....	166
<b>Figure 42:</b> Raisons de la réaction négative aux A.L. ....	170
<b>Figure 43:</b> Ludique en tant qu'instrument de socialisation. ....	173
<b>Figure 44:</b> Ludique en tant qu'instrument d'intégration .....	174
<b>Figure 45:</b> Les conditions nécessaires pour préparer une A.L. ....	175
<b>Figure 46:</b> Evaluation sommative chez les praticiens .....	177
<b>Figure 47:</b> Jeux et A.L., concepts polysémiques .....	178
<b>Figure 48:</b> Significations de la notion « A.L. ». ....	179
<b>Figure 49:</b> Significations de la notion « jeu ». ....	183
<b>Figure 50:</b> Réactions vis-à-vis du ludique .....	185
<b>Figure 51:</b> Volume de l'A.L. ....	188
<b>Figure 52:</b> A.L., courtes / longues. Pourquoi ? .....	189
<b>Figure 53:</b> Réactions vis-à-vis d'une éventuelle nouvelle méthodologie d'enseignement sans approche ludique. ....	192
<b>Figure 54:</b> Degré d'estime pour les jeux utilisés par l'enseignant en classe. ....	194
<b>Figure 55:</b> Jeux préférés des apprenants. ....	196
<b>Figure 56:</b> Ludique en tant qu'outil d'enseignement. ....	199
<b>Figure 57 :</b> L.A. en tant qu'outil d'enseignement : raisons. ....	200
<b>Figure 58:</b> Conceptions dominantes chez les tuteurs enquêtés. ....	204
<b>Figure 59 :</b> Disposition du ludique dans le projet pédagogique .....	206
<b>Figure 60:</b> Disposition du ludique dans le projet pédagogique. ....	208
<b>Figure 61:</b> Compétences acquises par le ludique .....	211
<b>Figure 62:</b> Compétences renforcées par le ludique. ....	214
<b>Figure 63:</b> Estimation de l'emploi du ludique en classe de langue. ....	216
<b>Figure 64:</b> Moment de l'utilisation de l'A.L. ....	217
<b>Figure 65:</b> Taux de recours aux A.L. en heures .....	219
<b>Figure 66:</b> Utilisation hebdomadaire des A.L. ....	220

<b>Figure 67:</b> Types d'A.L. utilisées en classe .....	<b>223</b>
<b>Figure 68 :</b> Taux d'utilisation des A.L hors manuel. ....	<b>224</b>
<b>Figure 69:</b> Jeux hors manuel scolaire. ....	<b>225</b>
<b>Figure 70:</b> Jeux pratiqués en classe de FLE. ....	<b>227</b>
<b>Figure 71:</b> Formation des enseignants au ludique. ....	<b>229</b>
<b>Figure 72:</b> Contenu de la formation initiale et continue pour enseignants. ....	<b>230</b>
<b>Figure 73:</b> Durée de la formation des enseignants selon les tuteurs enquêtés .....	<b>232</b>
<b>Figure 74:</b> Concevoir les A.L. par les enseignants. ....	<b>233</b>
<b>Figure 75:</b> Orientation vers le ludique par les praticiens. ....	<b>234</b>
<b>Figure 76:</b> Pratiques des enseignants praticiens en classe de langue. ....	<b>235</b>
<b>Figure 77:</b> Intervention des enseignants. Quand ? .....	<b>238</b>
<b>Figure 78:</b> Postures enseignantes .....	<b>239</b>
<b>Figure 79:</b> Pourquoi l'enseignant intervient-il ? .....	<b>240</b>
<b>Figure 80:</b> Postures enseignantes lors de la pratique ludique. ....	<b>243</b>
<b>Figure 81:</b> Disposition des apprenants en classe lors les A.L. ....	<b>244</b>
<b>Figure 82:</b> Enseignement avec le ludique, pose-t-il problème ? .....	<b>246</b>
<b>Figure 83:</b> Récapitulation des réponses à la question n°6a .....	<b>247</b>
<b>Figure 84:</b> Exercices ennuyeux .....	<b>249</b>
<b>Figure 85:</b> Exercices difficiles. ....	<b>252</b>
<b>Figure 86 :</b> Exercices faciles. ....	<b>256</b>
<b>Figure 87:</b> Exercice préféré de l'apprenant. ....	<b>258</b>
<b>Figure 88 :</b> La leçon favorite des apprenants. ....	<b>260</b>
<b>Figure 89:</b> Raisons du choix du titre. ....	<b>262</b>
<b>Figure 90:</b> Apport des A.L. dans l'enseignement du FLE.....	<b>265</b>
<b>Figure 91 :</b> Rôle des A.L. chez les praticiens. ....	<b>269</b>
<b>Figure 92:</b> Statut des A.L. utilisées en classe .....	<b>270</b>
<b>Figure 93 :</b> Motivation du ludique .....	<b>273</b>
<b>Figure 94:</b> Aimer et /ou détester le livre scolaire. ....	<b>275</b>
<b>Figure 95 :</b> Outils attirants dans le livre de français. ....	<b>276</b>
<b>Figure 96:</b> Supports rejetés par l'apprenant. ....	<b>278</b>
<b>Figure 97:</b> Livre intéressant et / ou ennuyeux. ....	<b>279</b>
<b>Figure 98 :</b> Raisons d'être ennuyeux ou intéressant .....	<b>281</b>
<b>Figure 99 :</b> Progression des NR chez les tuteurs formateurs .....	<b>288</b>
<b>Figure 100 :</b> Répartition des NR chez les apprenants enquêtés .....	<b>294</b>
<b>Figure 101 :</b> Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011.....	<b>314</b>
<b>Figure 102 :</b> La quatrième page du manuel Scolaire de 2010-2011 315 .....	<b>315</b>

<b>Figure 103:</b> La page de présentation du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>315</b>
<b>Figure 104:</b> <i>Jeu de devinette</i> proposé au début de séance p. 16 .....	<b>319</b>
<b>Figure 105 :</b> <i>Jeu de devinette</i> proposé au début de séance p. 100 .....	<b>319</b>
<b>Figure 106 :</b> <i>Jeu de devinette</i> proposé au début de séance p. 84 .....	<b>320</b>
<b>Figure 107 :</b> <i>Textes poétiques</i> proposés à la fin de la séquence 03 du projet 01 .....	<b>320</b>
<b>Figure 108 :</b> Récits court et long proposés dans le manuel de l'élève. ....	<b>321</b>
<b>Figure 109:</b> E.A.T. de la page 36 .....	<b>322</b>
<b>Figure 110:</b> Q.C.M. de la p. 79 .....	<b>322</b>
<b>Figure 111 :</b> Textes à caractère ludique .....	<b>322</b>
<b>Figure 112:</b> Textes ludiques extraits du M.S de 5AP (MEN, 2010-2011 .....	<b>323</b>
<b>Figure 113 :</b> Guide du maître de l'année 2010-2011. ....	<b>326</b>
<b>Figure 114:</b> Devinette extraite du C. d'A. de la 5 <sup>e</sup> AP. ....	<b>328</b>
<b>Figure 115 :</b> Intrus extrait du C. d'A. de la 5 <sup>e</sup> AP. (pp. 4-7) .....	<b>328</b>
<b>Figure 116 :</b> E. de rajout (p.14), Entourer le verbe (p.92), Texte désordonné (p.11). ....	<b>329</b>
<b>Figure 117 :</b> E. de préfixation (p.13), E. de suffixation (pp.14-15), GNS-GV. de phrase (p.14). ....	<b>330</b>
<b>Figure 118 :</b> E.A.T. (p. 4), Utiliser le DLF (p.16), Classer par ordre alphabétique (p.16), Pairs de mots (p. 20), E. à flèches (p. 66), T. à ponctuer (p. 77). ....	<b>331</b>
<b>Figure 119:</b> Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>334</b>
<b>Figure 120 :</b> La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>335</b>
<b>Figure 121 :</b> L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>336</b>
<b>Figure 122:</b> Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 1 <sup>ère</sup> AM .....	<b>336</b>
<b>Figure 123 :</b> <i>Jeu de mots croisés</i> proposé à la fin de séance p. 17 .....	<b>339</b>
<b>Figure 124 :</b> <i>Texte de mots croisés</i> proposé en séance de lecture p. 103 .....	<b>339</b>
<b>Figure 125:</b> Textes poétiques proposés dans le livre scolaire .....	<b>340</b>
<b>Figure 126 :</b> Contes proposées dans le livre scolaire de 1AM .....	<b>341</b>
<b>Figure 127 :</b> Fable proposée dans le livre scolaire de 1 <sup>e</sup> AM. ....	<b>342</b>
<b>Figure 128 :</b> Activités à caractère ludique (MEN : 2010- 2011). ....	<b>343</b>
<b>Figure 129 :</b> Projets pédagogiques du manuel scolaire de 2 <sup>e</sup> A.M de l'année 2010-2011. ....	<b>345</b>
<b>Figure 130:</b> Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>348</b>
<b>Figure 131 :</b> La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>348</b>
<b>Figure 132:</b> L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>349</b>
<b>Figure 133 :</b> Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 2 <sup>ème</sup> AM. ....	<b>350</b>
<b>Figure 134:</b> <i>Jeu de mots croisés</i> proposé à la fin de séance p. 29 .....	<b>352</b>
<b>Figure 135 :</b> Jeu d'intrus proposé dans le manuel scolaire de 2AM (MEN, 2010-2011, pp. 51-65). ....	<b>353</b>
<b>Figure 136 :</b> Exemples de textes poétiques proposés dans le livre scolaire .....	<b>354</b>

<b>Figure 137</b> : Textes poétiques proposés en lecture plaisir .....	<b>355</b>
<b>Figure 138</b> : Exemples de supports iconiques extraits du M.S. ....	<b>358</b>
<b>Figure 139</b> : Textes audio pour l'activité d'expression orale. ....	<b>359</b>
<b>Figure 140</b> : Projets pédagogiques du manuel scolaire de 4 A.M de l'année 2010-2011. ....	<b>361</b>
<b>Figure 141</b> : Première page de couverture du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>363</b>
<b>Figure 142</b> : La quatrième page du manuel scolaire de 2010-2011 .....	<b>364</b>
<b>Figure 143</b> : L'avant - propos du manuel scolaire de 2010-2011. ....	<b>364</b>
<b>Figure 144</b> : Facilitateurs pédagogiques utilisés dans le manuel de 4 <sup>ème</sup> AM .....	<b>365</b>
<b>Figure 145</b> : <i>Jeu de charade</i> proposé à la fin de la séquence 3 p. 74 .....	<b>368</b>
<b>Figure 146</b> : <i>Jeu de mots croisés</i> proposé à la fin de séance p. 79 .....	<b>368</b>
<b>Figure 147</b> : Textes poétiques proposés dans le livre scolaire. ....	<b>369</b>
<b>Figure 148</b> : Le jeu de rôle domine les A. d'oral .....	<b>370</b>
<b>Figure 149</b> : Type de jeu de rôle proposé dans les A. d'écrit .....	<b>370</b>
<b>Figure 150</b> : Type de textes narratifs figurant dans le M.S de 4 <sup>°</sup> AM (MEN, 2010-2011) .....	<b>372</b>
<b>Figure 151</b> : Type de fables utilisées dans le manuel scolaire de (4 <sup>°</sup> AM, 2010-2011). ....	<b>373</b>

## **Résumés en trois langues**

### **1. Titre et résumé en français**

#### **1.1. Titre :**

Place des activités ludiques en didactique du français au primaire et au moyen : approche comparative

#### **1.2. Résumé en français**

Suite à la refonte totale de l'enseignement du français dans le cycle obligatoire, la place de l'activité ludique (source de plaisir et de motivation pour l'élève), la présente thèse porte sur la place de l'activité ludique dans les programmes officiels et les manuels scolaires du primaire et du moyen. Son statut a suscité bien des interrogations concernant son insertion et son utilisation dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE ; que ce soit de la part des enseignants du cycle obligatoire ; qui ont des représentations mitigées, ou des tuteurs formateurs -inspecteurs et enseignants des ENS- partagés entre la recommandation de leur intégration en classe et le refus, voire leur rejet définitif. L'objectif de cette étude est d'élucider son statut et ses représentations, voir les attitudes et les réactions quant à son utilisation en classe, observer leur degré de continuité et de rupture entre le primaire et le moyen.

Pour déterminer son statut, et affiner notre travail de recherche, nous avons procédé par une enquête constituée de questionnaires adressés à trois publics différents : formateurs (54), enseignants (140), ainsi qu'aux élèves (383) – 5<sup>ème</sup> AP et 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AM. Nous avons également analysé le manuel de 5<sup>ème</sup> année primaire et ceux du moyen : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, et 4<sup>ème</sup> année qui, se sont avérés des outils didactiques contenant autant de jeu que celui du primaire, constat auquel nous nous n'attendions pas avant de se lancer dans cette enquête.

#### **1.3. Mots- clés**

Activité ludique, apprenant, tuteur-formateur, enseignant praticien, statut du ludique, représentation,

## **2. Titre et résumé en anglais**

### **2.1. Titre**

Place of playful activities in teaching French in primary and middle school: comparative approach.

### **2.2. Résumé en anglais**

Following the complete overhaul of teaching of French in the compulsory cycle, the place of the playful activity (source of pleasure and motivation for the pupil). This thesis focuses on its place (playful activity) in primary and middle school official curricula and texts books. The status of playful activity has raised many questions regarding its inclusion and use in the teaching –learning process of the F.F.L, whether from teachers on the compulsory cycle who have mixed representations or tutors trainers inspectors and ENS teachers divided between the recommendation of its integration in class, or the refusal not to say complete rejection.

The objective of this study is to elucidate its status and representations, see the attitudes and reactions to its use in class and observe of the degree of its continuity and rupture between primary and middle school.

To determine its status and refine our research work we proceeded with a survey made up of questionnaires addressed to three different audiences: trainers (54), teachers (140) as well as students (383).

We have also analysed the fifth year primary school texts books and three year of the middle (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 4<sup>th</sup>) which turned out to be a didactic tool containing as much play as that at middle school. A finding that we did not expected before getting started in that survey.

### **2.3. Mots clés en anglais**

Playful activity, learner, tutor-trainer, teacher-practitioner, status of the playful, representation

### 3. Titre et résumé en arabe

#### 1.1. Titre

مكانه الأنشطة الترفيهية في تعليمه اللغة الفرنسية في الابتدائي والمتوسط دراسة مقارنة

#### 1.2. Résumé en arabe

بعد التغيير الشامل الذي مس التعليم في اللغة الفرنسية في المستويين الابتدائي والمتوسط إن، بدأت مكانة نشاط اللعب (مصدر المتعة والتحفيز لدى الطالب) في الكتب المدرسية الابتدائية والمتوسطة تثير الكثير من الأسئلة فيما يخص إدخالها واستخدامها في التعليم المدرسي؛ سواء من جانب المعلمين (الذين لديهم آراء مختلطة) أو المكونين (المفتشين ومعلمي المدارس العليا للأساتذة) بعضهم يدعو إلى إدماجها في الدرس وبعضهم يرى بعدم اللجوء إليها نهائياً. الهدف وراء أطروحتنا هو تحديد وضعه وردود الفعل والتصورات فيما يخص اللجوء إليه في القسم، تحديد تكملته وانتهائه بين المستويين. لقد أجرينا تحقيقاً يتكون من استبيانات موجهة إلى ثلاث جماهير مختلفة: المكونين (54)، المعلمين (140) والطلاب (383) - الصف الخامس ابتدائي والصف الأول والثاني والرابع متوسط - . لقد قمنا أيضاً بتحليل الكتاب المدرسي للصف الخامس ابتدائي وكتاب الصف الثاني متوسط، والرابع هذا الأخير كان يحتوي على نشاط اللعب أكثر بكثير مما يحتويه كتاب الصف الخامس ابتدائي، وهذا الأمر يفاجئنا لأننا كنا نظن عكس ذلك.

#### 1.3. Mots clés en arabe

المتعلم- المكون- المعلم المؤطر- مكانه النشاط الترفيهي- التصورات