

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Mentouri Constantine

Ecole Doctorale de Français

Mémoire de Magistère

Option : Didactique



**LA MISE EN PLACE ET LE
DEVELOPPEMENT
DES COMPETENCES LANGAGIERES ORALES
CHEZ DES ENFANTS DE 7 A 8 ANS PAR LE JEU**

Sous la direction de :

Présenté par :

§ *SIMON Jean-Pascal*
Maître de conférences en sciences du langage
Université Joseph Fourier – IUFM
Grenoble

§ *HARKOU Lilia*

Membres de jury :

- * Président : *M. CHEHAD M^{ed} Saleh* M.C. Université de Constantine
- * Examineur : *M^{lle} GUIDOUM Laarem* M.C. Université de Constantine
- * Rapporteur: *M. SIMON Jean-Pascal* M.C. Université de Joseph Fourier Grenoble

Année Universitaire

2007/2008

REMERCIEMENTS :

Qu'il nous soit permis ici d'exprimer avec émotion toute notre gratitude et adresser nos pensées envers toutes les personnes qui ont jalonné notre parcours, et nous ont aidés à mener à bien le présent mémoire de magister.

Tout d'abord, nous tenons à remercier particulièrement Monsieur *Jean Pascal Simon* pour avoir accepté de diriger ce travail et nous avoir prodigué d'énormes conseils et encouragements chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

Ensuite, nous souhaiterions remercier, Monsieur *Khenchouche Tayeb*, Directeur de l'école *Azzouz Bouaroudj* et Madame *Benderradji Amel*, institutrice, pour nous avoir accueillie dans leur établissement, les *apprenants* qui ont contribué à notre travail de recherche, Mademoiselle *Mokhtari Assia*, enseignante et photographe ainsi que toutes celles et tous ceux qui nous ont apporté leur aide.

Par ailleurs, nos remerciements vont également aux enseignants de français du collège *Karboua Abdelhamid*, en l'occurrence Madame *Berrehal Nadjet Nefissa* qui a fortement nourri notre réflexion ainsi qu'à Monsieur *Kehili Ahmed*, Directeur, pour nous avoir encouragée et facilité la tâche.

Enfin, nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance, d'une part, envers notre grand-mère, Madame *Toubane Zakia* qui nous a accueillie et soutenue durant cette année cruciale de magistère; d'autre part, envers nos *parents*, principalement notre *mère*, car leur soutien moral, intellectuel, et leur appui logistique ont grandement contribué au bon déroulement de cette étude.

Nous mesurons chaque jour, le privilège rare d'avoir rencontré il y a quelques années le monde des enfants ... et des jeux (que nous ne considérons pas comme tels avant notre présente expérience).

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	06
1.1. Thématique	06
1.2. Origine de la thématique	07
<u>Première partie</u> : Cadre théorique de référence	07
<u>Chapitre 1</u> : Acquisition & apprentissage	08
2. Qu'est-ce qu'une acquisition ?	08
2.1. Processus d'acquisition de la langue maternelle	09
2.2. Période critique de l'acquisition	10
2.2.1. <i>Age idéal</i>	12
2.2.2. <i>Age propice</i>	12
2.2.3. <i>Age critique</i>	13
3. Qu'est-ce qu'apprendre ?	13
3.1. Théories d'apprentissage d'une langue étrangère	14
3.1.1. <i>Processus comportementaliste</i>	15
3.1.2. <i>Processus innéiste</i>	15
3.1.3. <i>Processus constructiviste</i>	15
3.2. Acquisition /apprentissage du FLE	16
3.3. Statut de l'erreur, de l'interférence et d'interlangue dans L'acquisition d'une langue étrangère	17
3.4. Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	19
3.5. Acquisition en milieu social/ scolaire	21
3.5.1. <i>Apprentissage non guidé</i>	22
3.5.2. <i>Apprentissage guidé</i>	23
3.6. Apprentissage /enseignement du FLE	25
<u>Chapitre2: Compétence</u>	26
4. Qu'est-ce qu'une compétence langagière ?	26
4.1. Types de compétences langagières	27
4.1.1. <i>Compétence linguistique</i>	27
4.1.1.1. <i>Compétence lexicale</i>	28
4.1.1.2. <i>Compétence grammaticale</i>	28
4.1.1.3. <i>Compétence sémantique</i>	29
4.1.1.4. <i>Compétence phonologique</i>	29

4.1.2. <i>Compétence pragmatique</i>	29
4.1.2.1. <i>Compétence discursive</i>	30
4.1.2.2. <i>Compétence fonctionnelle</i>	30
4.1.3. <i>Compétence sociolinguistique</i>	31
4.1.4. <i>Compétence narrative</i>	31
<u>Chapitre3 : Activité ludique</u>	32
5. Qu'est-ce qu'un jeu ?	32
5.1. Jeu selon N. de Grandmont	32
5.1.1. <i>Jeu ludique</i>	33
5.1.2. <i>Jeu éducatif</i>	33
5.1.3. <i>Jeu pédagogique</i>	34
5.2. Jeu, caractéristiques de ses dérivés	35
5.2.1. <i>Ludique, le ludique, et activité ludique</i>	35
5.2.3. <i>Préfixe « ludo- »</i>	36
5.2. Jeu une pratique historique	37
5.3. Jeu, sa place et son rôle pour l'enfant	38
5.4. Jeu et les apprentissages	39
5.5. Jeu en classe du FLE	40
Deuxième partie : Méthodologie	43
<u>Chapitre1 : Problématique, hypothèses et recueil</u>	43
<i>de données</i>	
6. Problématique du mémoire	43
7. Hypothèses de travail	45
8. Recueil des données	46
9. Contexte de recueil de données	47
9.1. Contexte sociolinguistique du français en Algérie	47
9.2. Contexte pédagogique	50
9.2.1. <i>Ecole</i>	50
9.2.2. <i>Classe</i>	51
9.2.3. <i>Enseignante</i>	52

<u>Chapitre2</u> : Interprétation et analyses des données	53
10. Présentation et transcription des différents corpus	53
11. Critères et outils d'analyse	53
12. Analyse et synthèse des résultats	57
12.1. Présentation des situations pédagogiques observées	57
12.1.1. <i>Situation sans activités ludiques</i>	57
12.1.2. <i>Situation avec l'intervention des activités ludiques</i>	58
12.2. Analyse des résultats	58
12.2.1. <i>Analyse des compétences phonologiques</i>	59
12.2.2. <i>Analyse des conduites langagières narratives</i>	62
12.2.2.1. Séquence narrative n°1 : (récit <i>libre</i>)	62
12.2.2.2. Séquence narrative n°2 : (récit <i>visionné</i>)	68
12.2.2.3. Séquence narrative n°3 : (récit en <i>images</i>)	71
12.2.3. <i>Analyse des conduites langagières explicatives</i>	77
12.2.3.1. Séquence explicative n°1 : (récit <i>libre</i>)	77
12.2.3.2. Séquence explicative n°2 : (récit <i>visionné</i>)	78
12.2.3.3. Séquence explicative n°3 : (corpus <i>d'intrus</i>)	84
<u>Chapitre3</u> : synthèse –bilan	93
13. Synthèse finale des analyses	94
13.1. Compétences phonologiques et narratives	94
13.2. Compétences explicatives	96
14. Conclusion générale	98
15. Références bibliographiques	100
15.1. Articles et ouvrages	100
15.1.1. <i>Ouvrages usuels</i>	101
15.1.2. <i>Ouvrages pédagogiques</i>	102
15.2. Sitographie	102
15.2.1. <i>Articles en lignes</i>	102
15.2.2. <i>Portails en ligne</i>	103
16. Annexes	104
16.1. Annexe1 : Présentation des différents corpus	104
16.1.1. <i>Situation sans jeu</i>	104
16.1.1.1. Corpus phonologique	104

16.1.1.2. Corpus récit libre	105
16.1.2. <i>Situation avec jeu</i>	105
16.1.2.1. Corpus visionné	105
16.1.2.2. Corpus d'intrus	106
16.1.2.3. Corpus en images	107
16.2. Annexe2 : Transcriptions des corpus	108
16.2.1. <i>Situation sans jeu</i>	108
16.2.1.1. Corpus phonologique	108
16.2.1.2. Corpus récit libre	108
16.2.2. <i>Situation avec jeu</i>	122
16.2.2.1. Corpus visionné	122
16.2.2.2. Corpus d'intrus	137
16.2.2.3. Corpus en images	146
16.3. Annexe3 : Analyse des transcriptions	153
16.3.1. <i>Situation sans jeu</i>	153
16.3.1.1. Corpus phonologique	153
16.3.1.2. Corpus récit libre	153
16.3.2. <i>Situation avec jeu</i>	168
16.3.2.1. Corpus visionné	168
16.3.2.2. Corpus d'intrus	182
16.3.2.3. Corpus en images	182
16.4. Annexe4 : Tableaux récapitulatifs des différents résultats	192
16.4.1. <i>Analyse des compétences phonologiques</i>	192
16.4.1.1. (TR1) : Résultats finaux d'articulation	192
16.4.2. <i>Analyse des conduites langagières narratives</i>	193
16.4.2.1. Corpus récit libre	193
16.4.2.1. 1. (TR1) : Narration des élèves selon (le schéma narratif & la grille d'Eva)	193
16.4.2.1.2. (TR2) : Notation des performances orales	194
16.4.2.1. 3. (TR3) : Comparaison des différentes versions de la même histoire	195
16.4.2.2. Corpus visionné	196
16.4.2.2.1. (TR1) : Narration des élèves selon (le schéma narratif & la grille d'Eva)	196
16.4.2.2.2. (TR2) : Notation des performances orales	196
16.4.2.3. Corpus en images	197
16.4.2.3.1.(TR1) : Productions orales (narration)des élèves	197

16.4.2.3.2.(TR2) : <i>Points essentiels de la narration</i>	198
16.4.2.3.3.(TR3) : <i>Notation des performances orales</i>	199
16.4.2.3.4.(TR4) : <i>Comparaison des différentes versions de la même histoire (Forme & contenu)</i>	200
16.4.3. Analyse des conduites langagières explicatives	201
16.4.3.1. Corpus récit libre	201
16.4.3.1.1. (TS1) : <i>Analyse des premiers résultats obtenus</i>	201
16.4.3.1.2. (TR1) : <i>Type de réponses recueilli.</i>	201
16.4.3.2. Corpus visionné	202
16.4.3.2.1. (TR1) : <i>Explications recueillies</i>	202
16.4.3.2.2. (TR2) : <i>Type d'explications formulées</i>	204
16.4.3.3. Corpus d'intrus	205
16.4.3.3.1. (TS1) : <i>Explications recueillies</i>	205
16.4.3.3.2. (TS2) : <i>Type d'explications formulées</i>	206
16.5. Annexe5 : Matériel pédagogique	206
16.5.1. <i>Images séquentielles</i>	206
16.5.2. <i>Images d'intrus</i>	207
16.6. Annexe6 : Fiches méthodologiques	207
16.6.1. <i>Autorisation de filmer</i>	207
16.6.2. <i>Formulaire à remplir, signer et remettre à l'enseignante</i>	208
16.6.3. <i>Fiche d'enquête : l'école</i>	208
16.6.4. <i>Fiche d'enquête : la classe</i>	209
16.7. Annexe7 : Liste des apprenants	209

1. Introduction :

Le jeu est une activité fondamentale de l'enfant, Le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, (1993, p.1374), le définit comme étant « *Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ». Ses deux caractéristiques majeures, de gratuité et de plaisir, nous permettent de l'envisager comme un outil d'enseignement pour amener des enfants de l'école primaire à exercer leur aptitude à la prise de parole et à agir dans une autre langue étrangère.

Nous ne proposons pas ici une théorie complète ou une étude exhaustive nous cherchons plutôt à mettre en relation et à combiner entre eux, jeu et apprentissage en cherchant à trouver une application pédagogique.

Pour vérifier l'exactitude de cette combinaison, nous avons examiné et évalué sur une série de jeux correspondant à la tranche d'âge des jeunes enfants que nous avons choisi (7 et 8 ans): l'articulation et la narration, voire l'explication par le biais des jeux.

1.1. Thématique:

La thématique de notre travail porte sur l'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE et/ ou langue seconde à un moment où les approches communicatives et la centration sur l'apprenant prennent de l'importance en didactique des langues. En effet, il a fallu attendre les années **1980** et **1990** pour que le jeu soit pris en compte dans les programmes scolaires européens et algériens.

L'incontestable intérêt que suscite le jeu depuis une trentaine d'années reste toujours difficile à transposer au niveau pédagogique, de manière concrète par les enseignants car la notion de jeu est écartelée entre un très faible étayage théorique et un éclatement des pratiques, ce qui contribue à alimenter le doute sur sa légitimité et sur l'efficacité de l'outil ludique en classe de FLE. L'objectif de notre mémoire est de réfléchir sur une méthode souple d'enseignement/ apprentissage du FLE par l'exploitation du jeu pour l'acquisition, l'enseignement

et l'apprentissage des compétences langagières orales par des jeunes élèves de 7 à 8 ans.

1.2. Origine de la thématique :

Le choix de ce sujet a été effectué selon trois motivations :
d'abord, à partir de notre position d'enseignante au premier palier (primaire). Notre contact quotidien avec les enfants nous a permis de constater que le jeu permet l'apprentissage des compétences.

Puis, dès notre jeune âge, nous nous sommes toujours passionnée pour le jeu ; en effet, il était possible pour nous d'apprécier le calcul et de développer nos capacités de concentration grâce à de petits jeux que notre mère nous préparait. Ces derniers étaient un levier si puissant de l'apprentissage au point qu'elle a réussi à transformer en jeu l'initiation à la lecture, à l'orthographe...et des occupations ordinairement présentées comme des corvées pour nous.

Enfin, nous avons constaté que tout enfant est beaucoup plus attiré par le jeu que par autre chose. C'est une activité qui lui est propre, même si ce jeu paraît comme une conduite gratuite, dénuée de signification fonctionnelle pour les adultes, cette vue simpliste n'explique pas l'importance que les petits attribuent à leurs jeux. Le jeu serait selon **Wallon, H** (1941, p.59) une étape totale qui se décomposerait elle-même en périodes successives : Au premier stade, les jeux purement fonctionnels, puis les jeux de fiction et, enfin les jeux d'acquisition et de fabrication.

C'est pourquoi les jeux d'acquisition sont l'objectif de notre recherche : l'enfant qui joue est, suivant une expression courante, tout yeux et oreilles ; il regarde, écoute, fait des efforts pour percevoir et comprendre : choses et êtres, scènes, images, récits, chansons semblent le captiver totalement.

Première partie : Cadre théorique de référence

Ce travail de recherche que nous avons effectué repose sur deux volets théoriques distincts : la dimension **langagière** et la dimension **ludique**

La première dimension traite la question de l'acquisition des compétences langagières orales en FLE. La seconde dimension utilise le jeu comme un outil pédagogique d'enseignement.

Un certain nombre de champs théoriques vont sous-tendre notre recherche. Concernant le premier, on sait que tout acte d'enseignement/apprentissage suppose d'acquérir un savoir (*langue*) et installer une aptitude (*compétence*), en effet nous donnerons un aperçu global des processus d'acquisition, nous définirons ce qu'est l'apprentissage d'une langue et évoquons les différentes compétences langagières qu'on devrait installer en fin de parcours de ce travail.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons un nouvel outil pédagogique : le jeu, avec en premier lieu, une définition du jeu, suivi des caractéristiques de ses dérivés, et du parcours historique, puis en deuxième lieu les différents fonctionnements, et les quatre niveaux sémantiques du jeu en classe de FLE.

Chapitre 1 : Acquisition & apprentissage

Dans ce premier chapitre, nous allons d'abord mettre en place les définitions les plus importantes de l'acquisition et de l'apprentissage et faire la distinction entre eux. Ensuite, nous passons à expliquer le processus d'acquisition des deux langues tout en délimitant l'âge idéal, propice et critique pour l'appropriation de la langue. L'acquisition de la langue étrangère sera considérée selon les trois théories de l'acquisition : comportementaliste, innéiste et constructiviste. Par la suite, nous allons analyser les stratégies qui peuvent être utilisées par les apprenants au cours des situations d'apprentissage/acquisition de la langue étrangère et évoquer le statut qu'occupent, l'erreur, l'interférence et l'interlangue dans ces situations. Enfin nous analyserons le rôle du milieu social et scolaire (classe) pour l'acquisition des langues et nous citerons la différence qui existait entre ces deux milieux : le non guidé et le guidé.

2. Qu'est-ce qu'une acquisition ?

Ce terme désigne l'ensemble des processus et des étapes de type cognitif qui permettent la mise en place et le développement des compétences, dans sa théorie « *modèle du moniteur* » **S.D. Krashen**¹ (1981, [en ligne]) parle à ce propos de système inconscient qui s'élabore en situation et qu'il oppose au système conscient qui se constitue, dit-il, dans l'apprentissage explicite de type scolaire. Cet apprentissage, s'explique par l'intervention d'un **moniteur** qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non par sur le contenu. Selon **Henri Holec** (1990, p.55), l'acquisition est : « *Le processus cognitif ; interne, largement sinon totalement involontaire, qui conduit l'apprenant d'une seconde langue d'un stade de départ de non – compétence communicative dans cette langue à un stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée* ».

Avant d'aborder les différentes étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère, en effet, il est nécessaire d'envisager d'abord celles de la langue maternelle car on a longtemps cru que l'acquisition du langage était un processus inné, interne que personne ne pourra l'expliquer. Par conséquent, les études scientifiques et biologiques ont révélé les opérations par lesquelles l'enfant devient capable d'agir et de parler sa première langue.

2.1. Processus d'acquisition de la langue maternelle

Le processus de l'acquisition du langage dans la vie d'un enfant doit inévitablement passer par des étapes ordonnées chronologiquement qui se déroulent parallèlement avec la maîtrise de la fonction symbolique :

Tout d'abord, les premières acquisitions du *fœtus* puis du *nouveau-né* consisteront à reconnaître les caractéristiques de sa langue maternelle. Le fœtus réagit aux sons et notamment à l'ordre des suites de deux syllabes ce qui montre donc qu'avant même la naissance, il y a familiarisation avec la langue maternelle (les paroles de la mère). Puis selon **B. Boisson Bardiès** (2006, p.122) on ne peut

¹ S.D. Krashen, «L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], 16/2/2005 consulté le : 16/04/2006 : <http://aile.revues.org/document280.html>

pas assimiler les *cris du bébé* à du langage ; ce sont des manifestations de souffrance, de faim ... de la part de celui qu'il les émet. Ce sont les adultes qui interprètent ces vocalisations et qui leur attribuent une signification communicative progressivement, vient *le babillage*, premier stade de la production, qui se caractérise d'abord par la production des sons vocaliques (/a/), puis par des redoublements syllabiques (/da da da /). L'enfant devient également plus particulièrement attentif à sa langue maternelle et capable de la différencier des autres langues. Par la suite, il perd une grande partie de sa capacité de perception initiale, c'est ce que les chercheurs appellent phase de « l'apprentissage par oubli ». Enfin ; arrive le moment où l'entourage identifie le 1^{er} « mot » prononcé par le bébé et ce dernier découvre peu à peu la fonction symbolique du langage. A partir du 9^{eme} mois, le bébé prend conscience que les mots ont un sens, et sont souvent accompagnés par le geste de la désignation d'un objet ou encore se rapporte à un animal familier, à la nourriture, etc.

On peut donc considérer qu'il y a deux moments principaux dans l'acquisition du langage :

le *premier* moment, dans lequel le bébé articule certains phonèmes indépendamment de leur signification. Dans le *second* où, il donne un sens relativement à la langue parlée par son entourage. Il est important donc que tout enseignant soit conscient des processus qui sont en œuvre avant que l'école assure un enseignement formalisé de la langue et que l'entrée à l'école doit placer cet apprentissage dans une double démarche de continuité mais aussi de rupture pour que des progrès puissent avoir lieu à un âge avancé.

2.2. Période critique de l'acquisition :

Toute langue s'acquiert ou s'apprend par l'enfant qui ne la porte pas en lui en naissant, mais qu'il se montre normalement capable d'acquérir, selon ses possibilités et ses rythmes de croissance : Beaucoup de spécialistes estiment que l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant s'effectue dans une période critique, que les conditions qui président à la réalisation de ce processus ne se présentent qu'une seule fois dans la vie de l'individu et qui elles mêmes coïncident avec l'acquisition d'universaux du langage. Cela expliquerait peut être

pourquoi nous avons tant de difficultés, parvenus à l'âge adulte, à faire l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dès les années 60, **W. Penfield**¹ (1959, [en ligne]) selon **Christelle Dodane** de l'université de Franche-Comté, montre que des enfants de moins de dix ans sont en mesure de récupérer intégralement leurs fonctions langagières, contrairement aux enfants plus âgés. Les cas d'« enfants sauvages » : **Victor de l'Aveyron** du docteur **Jean Marc Gaspard Itard** (1801-1806) permettent de valider cette hypothèse ; en effet, on a souvent pensé que l'acquisition est le fruit d'une simple imitation de l'adulte liée à la répétition et au renforcement, mais en réalité, au-delà d'une dizaine d'années, il devient extrêmement difficile à un être humain d'acquérir une langue quelle qu'elle soit.

De plus, pendant cette tranche de vie, l'enfant manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité cognitive. Selon **W. Penfield** (op.cit), cette période joue un rôle décisif dans l'acquisition du système *intono-accentuel* d'une langue seconde et il est fondamental d'en commencer l'apprentissage avant 10 ans. La période « *idéale* » pour tout apprentissage est avant 12 mois, en effet l'enfant possède des capacités exceptionnelles qui lui permettront d'acquérir sa langue maternelle en un temps record. Intuitivement, les mères adoptent une pédagogie remarquablement adaptée bien qu'inconsciente, et s'adressent à leur enfant dans un langage approprié à ses capacités : le « baby talk »

A. Fernald² (1989, [en ligne]) évoque que dans ce type de langage : « *Les éléments prosodiques sont exagérés aux dépens des informations segmentales, afin d'inculquer à l'enfant le patron intono-accentuel de sa langue maternelle* ». Lors de l'acquisition d'une langue étrangère : « *On remarque un phénomène similaire dans la coopération exolingue : l'enseignant exagère l'intonation et marque le rythme lorsqu'il s'adresse à un étudiant étranger. Inconsciemment,*

¹ Penfield, W., « Le don des langues ou le privilège de l'âge », *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, [en ligne], 2000, [consulté le 03/03/2008], <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

² Fernald, A., « A quel âge commencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, [En ligne], 2000, [03/03/2008], <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

dans un but d'apprentissage, le locuteur d'une langue donnée met en relief les éléments musicaux, qui doivent jouer un rôle important dans l'apprentissage ».

Mais, au fur et à mesure que l'enfant va s'imprégner de sa langue maternelle, ses capacités perceptuelles vont se restreindre et provoquer une spécialisation sur le système maternel. L'enfant perd donc une partie de sa capacité à distinguer finement de manière auditive et à produire les sons étrangers à sa langue maternelle. **N.S. Troubetskoy** (1949, p.49) parle à ce sujet de crible phonologique: « *Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « **crible phonologique** » de sa propre langue* ». Mais, à quel âge précis l'apprentissage sera-t-il le plus efficace ? Au cours moyen, au cours primaire, à la maternelle ou dès la crèche ? »

2.2.1. Age idéal:

Malgré de nombreuses expériences menées en crèche, il paraît difficile de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère avant l'âge de un an, pour des raisons institutionnelles : tous les enfants ne sont pas concernés. Il est donc impossible de reproduire, au sein du système scolaire, le développement naturel d'un enfant placé dans un environnement bilingue familial ou social. Pourtant, le plus tôt serait le mieux et il serait sage de commencer dès la maternelle comme le préconise **M. Garabedian** (1996, p.32). Mais malgré tout, l'apprentissage d'une langue étrangère peut encore se faire efficacement entre **6** et **9** ans. D'autres capacités développées par l'enfant dans le milieu scolaire viennent en effet s'additionner pour créer des conditions d'apprentissage privilégiées. »

2.2.2. Age heureux :

Jusqu'à **6** ans, l'enfant traite les séquences verbales par perceptions intonatives, avant un traitement plus local. Ce comportement est en parfaite concordance avec le développement cognitif de l'enfant qui éprouve, au même moment, des difficultés à intégrer les détails et à articuler le tout et les parties. Pendant cet âge heureux, l'enfant fait encore preuve de capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales entre **4** et **8** ans. Cette mimétique permet à l'enfant d'apprendre

rapidement une langue. Pour **P. Guberina** (1991, pp.65-70), c'est pendant cette période, précédant l'école primaire, que l'enfant développe les plus grandes facilités pour l'apprentissage d'une langue seconde. L'acquisition se fait encore de manière naturelle avant de se plier aux situations institutionnelles d'apprentissage. Cette notion d'apprentissage naturel ne veut pas pour autant dire qu'il suffit de placer l'enfant en situation de contact avec une langue étrangère pour qu'il la parle parfaitement. Un enfant, même bilingue précoce, peut oublier la totalité d'une langue si celle-ci n'est pas entretenue. **D. Girard** (1995, p.152) rappelle que :

« *Les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu* ». **Dyalang**

2.2.3. Age critique :

Entre **7** et **9** ans, l'enfant traverse une nouvelle phase de réorganisation perceptuelle : il passe d'un traitement global à un traitement analytique. Cette stratégie, nouvelle pour lui, sollicite de sa part beaucoup d'attention et de contrôle, ce qui expliquerait les pertes de distinctions constatées à cet âge. Pourtant, les influences de la langue maternelle sont encore trop récentes pour avoir définitivement modifié les capacités auditives de l'enfant ; la discrimination des contrastes de la langue étrangère, bien que moins performante, peut-être facilement réactivée grâce à un léger entraînement auditif. L'enfant bénéficie également d'un développement cognitif plus avancé : il possède des connaissances et des aptitudes acquises pendant sa scolarité, qui lui permettront d'apprendre rapidement une langue étrangère. Il est ainsi capable de répéter de longues séquences, il a de meilleures connaissances des caractéristiques générales de la langue, il commence à découvrir consciemment les règles et son système sémantique est mieux organisé. Pour **P. Guberina** (1991, p.68), il est encore temps, à **9** ans, de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, même si cette période est transitoire entre une période favorable et une période de difficultés.

3. Qu'est-ce qu'apprendre?

« *Apprendre* » une leçon, une langue, cette activité n'est pas aussi évidente qu'on le croit ! Les enseignants expliquent le plus souvent à leurs élèves comment il faut s'y prendre, mais cela ne produit pas les effets attendus, par conséquent on obtiendra des acquisitions différentes malgré que les conditions d'apprentissage sont semblables.

A l'opposé, l'apprentissage de la langue maternelle s'effectue sans professeur, ni cours, rien qu'avec l'intuition et le désir de comprendre et de communiquer. Nous trouvons devant nous une fatalité inattendue et irrémédiable ?

Avant de clarifier cette éventualité, nous devons d'abord balayer quelques champs théoriques dans le but de définir l'acte d'apprendre, pour pouvoir ensuite expliciter cette fatalité.

Généralement, l'enfant apprend une langue pour s'en servir, et cette utilisation est destinée à la communication au sens large du terme. Il s'agit donc d'apprendre à participer à des échanges, c'est-à-dire à se faire comprendre et à comprendre l'autre. Ce qu'il faut apprendre, c'est non la langue elle-même, mais à l'utiliser en situation. C'est ce que affirment **Joaquim Dolz** et **Bernard Schneuwly** (2000, p.11) : « *Apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire. C'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou parlée, n'étant que la transcription de la première* ».

« *Apprendre* » est défini dans la plupart des dictionnaires de langue comme toute situation ou activité dirigée vers le développement de compétences ou de connaissances : acquérir la connaissance de, la pratique de, communiquer un savoir, une information, enseigner, en effet cet apprentissage implique l'acquisition de plusieurs compétences langagières.

Bernadette Aumont et **Pierre-Marie Mesnier** (2006, p.15) citent deux conditions qui fondent l'efficacité de l'acte d'apprendre : ***entreprendre*** et ***chercher*** : « *Nous pouvions déjà identifier deux facteurs décisifs de l'acte d'apprendre : l'un du côté d'entreprendre, entendu dans un sens plus riche que*

« se mettre à faire », l'autre du côté de chercher pris dans un sens moins restrictif qu'explorer » ou « fouiller » ».

Nous venons de consulter un certain nombre de significations de la notion d' « apprendre ». En se basant sur ces dernières, on peut opter pour la définition personnelle suivante :

Apprendre donc, c'est s'adapter à une situation nouvelle, en construisant un comportement selon une démarche planifiée (d'enseignement, de recherche et d'entreprise) pour s'approprier une compétence adéquate à la situation-problème.

3.1. Théories d'apprentissage :

Le contexte théorique diverge pour la langue seconde ou étrangère, en effet, on va tenter de citer les plus retenues et les plus utilisés dans la didactique des langues étrangères. Cela n'empêche pas que par le biais de ces trois théories (béhaviorisme, constructivisme et l'innéisme), nous allons résumer le processus de l'acquisition en éclairant les étapes les plus caractéristiques :

3.1.1. Processus comportementaliste : Selon **Joseph Leif** (1981, p.113)

Pour les *behavioristes*, apprendre consiste à adopter de nouveaux comportements en réaction aux situations et plus précisément aux *stimuli* du monde extérieur, le langage étant une *réponse* parmi d'autres. A force de répéter, grâce à des *renforcements* positifs ou négatifs, nous parvenons à faire acquérir par *conditionnement* de nouveaux *automatismes* verbaux sans que l'on doive connaître les états ou les processus mentaux impliqués.

3.1.2. Processus innéiste :

Par opposition aux théories des comportements, l'innéisme mets l'accent sur l'impossibilité d'acquérir le langage par la simple voie des processus associatifs ou d'imitation. Il s'agit de la reconnaissance de dispositions spécifiques, innés que l'être humain doit posséder afin d'acquérir le langage. Selon **Noam Chomsky** (cité par **J. Leif** dans le même ouvrage) aucune langue déterminée ne pourrait être acquise par l'enfant s'il ne disposait dès l'origine les procédures innées et invariables nécessaires à tout apprentissage quel qu'elles soient les méthodes. Ce qui expliquerait par ailleurs, la précocité et le rythme

accélération de l'acquisition du langage chez les humains, inexistant chez les animaux.

3.1.3. Processus constructiviste:

Pratiquement, les affirmations qui font de ce dispositif initial, une capacité spécifique, suffisante dès l'origine à l'acquisition du langage, seront-elles aussi contestables. Pour les *constructivistes*, apprendre consiste à établir les rapports entre les données extérieures et des représentations internes. L'apprentissage ne permet pas seulement d'accumuler de nouvelles connaissances, de produire de nouvelles réponses aux stimuli du monde extérieur, mais surtout d'affiner, de varier, de développer les processus psychiques, modèles cognitifs, et les constructions mentales (de perception, de mémorisation, de raisonnement) qui déterminent les décisions et les actions des apprenants.

Parfois, on confond « *constructiviste* » et « *cognitiviste* ». L'enseignant *cognitiviste* considère l'apprenant comme un sujet autonome, capable d'agir sur son apprentissage, de remédier lui-même à la correction de l'erreur si l'enseignant lui permet de la repérer pour la traiter.

On peut donc dire que le processus de l'apprentissage d'une langue a sa logique propre que l'on peut certes favoriser, mais pas contrôler, ni forcer, et encore moins modifier. Cependant nous pouvons dire que le processus d'acquisition passe inévitablement par ces trois phases qui se convergent et la séparation étanche entre les différentes conceptions, est contestable pour nous, car dans le domaine de la neuroscience, **Paul. Cyr** (1997, p.49) les deux hémisphères gauche et droit du cerveau s'engagent dans l'acquisition des langues ; Les activités qui engagent l'hémisphère gauche (*exercices structuraux par exemple*) sont aussi importantes que celles qui engagent l'hémisphère droit (*activités d'apprentissage expérientiel*). L'apprentissage des L2 se faisait donc en deux étapes: au départ, une démarche *behavioriste*, et, par la suite, une démarche appropriée beaucoup plus consciente, réfléchie, donc *cognitive*. L'insertion de l'expérientiel et du cognitif avec l'intersection du social (*constructiviste*) implique certainement une acquisition et une construction du savoir.

L'acquisition du langage fait l'objet depuis longtemps de nombreuses études, en revanche, l'acquisition d'une seconde langue n'est étudiée que depuis peu, en effet, les recherches actuelles en didactique des langues étrangères sous l'influence de **Noam Chomsky**, ont proposé de faire une distinction entre l'acquisition d'une langue maternelle et apprentissage des langues secondes ou étrangères.

3.2. Acquisition /apprentissage du FLE :

On a l'habitude de confondre les deux notions d'acquisition et d'apprentissage de la langue étrangère, alors qu'en réalité chacun d'eux recouvre un domaine scientifique particulier, en effet, il nous semble important de noter la différence qu'il faut établir entre les notions d'acquisition et d'apprentissage de la langue cible. **A-M. Boucher, M. Duplantié et R. Leblanc** (1998, p.75) proposent la théorie de **S.D. Krashen** (1981-1982), car elle a retenu l'attention ces récentes années sur le processus d'apprentissage des langues non maternelles. En effet, il distingue les apprentissages explicites des acquisitions linguistiques « *naturelles* », deux processus distincts interviennent dans le développement de la compétence à communiquer.

L'acquisition, est processus inconscient par lequel un enfant acquiert sa langue maternelle, en vivant des expériences réelles de communication, il s'approprie ainsi petit à petit le système de sa langue maternelle et de son emploi. Cette acquisition se fait de façon implicite et non analytique.

A l'opposé, *l'apprentissage*, est un processus conscient par lequel un enfant ou un adulte apprend une (seconde) langue, il accède aux règles de la grammaire et leur perception joue un grand rôle. La personne placée dans une situation d'apprentissage sera appelée *apprenant*. L'apprentissage est le résultat d'un enseignement explicite et analytique, autrement dit c'est une construction de savoir.

Par ailleurs, vu la complexité de la langue cible à laquelle les élèves sont confrontés, l'appropriation de cette dernière se fait par essais/erreurs et répétition. Il est donc indispensable à tout enseignant de français langue étrangère soucieux de réussir la tâche éducative dont il est responsable, de

diversifier ses méthodes et stratégies d'enseignement en fonction des erreurs, et des interférences identifiées lors de ses évaluations continues.

3.3. Statut de l'erreur, de l'interférence et d'interlangue dans l'acquisition d'une langue étrangère:

Partant des principes des sciences *cognitives*, l'élève doit être placé dans des situations d'apprentissage : où ce dernier est guidé par son enseignant, ou bien par son intuition et surtout par une construction personnelle du système langagier auquel il se confronte, l'apprenant retravaille et restructure les notions qui lui sont présentées. Il ne recourt pas spontanément à la structure adéquate, tâtonne dans l'utilisation d'une notion longuement entraînée, interfère et va jusqu'à modifier de manière erronée des formulations pourtant apprises. Il se les approprie progressivement, en les réorganisant de manière plus ou moins correcte. Il se crée ainsi une *interlangue* momentanée et évolutive qui se modifie au fil des apprentissages, en passant d'une interlangue à la suivante l'interlangue est une langue artificielle qui sert d'intermédiaire entre la langue source (*langue maternelle*) et la langue cible (*langue étrangère*), **I.M. Defays** (2003, p.221) évoque la notion d'*interlangue* : « *Entre l'input et l'output sur lesquels peut agir directement l'enseignement, l'interlangue de l'apprenant restait, par contre, un domaine réservé qui ne relèverait plus de l'enseignement à proprement parler, mais de l'apprentissage, qui, suivrait sa logique propre* ». Ces situations lui permettent à la fois de construire et de s'avancer progressivement. Le stade d'acquisition se vérifie lorsqu'une notion linguistique est utilisée par l'apprenant spontanément et correctement. Vu la complexité de l'acquisition de la langue cible, l'apprenant commet également des *erreurs d'interférence* dues à la L1, ces dernières peuvent être d'ordre linguistique: *syntaxiques, sémantiques, lexicales* et *phonologiques*. Ces dernières ne peuvent être attribuées à une interférence, car les sons remplacés existent dans le répertoire phonologique de la L1 de l'apprenant. Par ailleurs, les erreurs doivent être prises en considération comme un outil pour enseigner, sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour décomposer les difficultés d'apprentissage en étapes élémentaires plus simples dans le but de guider l'élève pas à pas afin de les contourner, et face auxquelles l'élève doit

remplacer leurs anciennes connaissances erronées par de nouvelles correctes. Par conséquent, la didactique des langues confère à l'erreur d'une manière générale quelque soit sa nature, un statut beaucoup plus positif et la considère comme une information importante et révélatrice dont il faut clarifier les origines pour construire une réponse ou connaissance correcte, comme l'affirme **Daniel Gaonac'h** (1991, p.124) : « *Le point central est que les « erreurs » linguistiques de l'enfant, en L2, sont considérées, que nous l'avons vu (cf. Brown et Fraser, 1963), comme des indices d'un processus actif d'acquisition. Les erreurs sont une manifestation d'un état de développement langagier de l'enfant ; elles permettent à ce titre, de décrire, la « connaissance » de la langue par l'enfant (sa « grammaire », au sens chomskyen » à un stade donné ».*

Par ailleurs, l'erreur peut être le résultat d'une ***mauvaise conception de la méthode*** utilisée en classe, ***d'une mauvaise compréhension des consignes*** (termes employés dans un questionnement pas claires), d'un ***mauvais décodage des règles*** implicites de la situation, dues à une ***surcharge cognitive*** (quand l'élève est face à une situation problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la centration se fait uniquement sur un des aspects, ce qui nuit aux autres).

L'erreur peut aussi prendre sa source dans ***l'action du professeur*** ; celui-ci peut la créer en tant qu'émetteur : la consigne qu'il a émise n'est pas conforme à son intention : erreur de formulation. Ou bien en tant qu'il est récepteur : l'enseignant a mal (entendu) compris une bonne réponse. Ou que des circonstances particulières liées à son état psychique (inattention, fatigue, oubli, etc.). Dans ces trois cas, il n'y a pas d'erreur de l'élève en soi.

Donc la prise en compte des erreurs dans l'apprentissage ne s'arrête pas là, il faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs, en effet lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment où il en prend conscience, et il serait comblé de la réussite de son acte pédagogique (l'acte d'apprendre).

3.4. Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère:

L'apprentissage de la langue étrangère a toujours été caractérisé par une multiplicité des processus d'acquisition lié à la méthode pédagogique d'un coté et de l'autre à des variables liés à la personnalité des apprenants ; en effet selon **Daniel Goanac'h** (1991, p.146) on peut noter plusieurs manières d'apprendre : Les *premières* sont considérées comme les processus les plus *généraux* liés à des stratégies de production : l'exposition de l'apprenant à la langue, conduit à l'activation de différentes stratégies d'*évitement* ou de *contournement* de certaines difficultés linguistiques en utilisant des stratégies spécifiques telles *la reprise* dans les réponses, et la forme des questions correspondantes : il s'agit d'exprimer par exemple un contenu riche avec des moyens linguistiques limités.

Les *secondes* concernent les productions d'apprenants en situation *naturelle* et d'autres en situation *contrôlée* (production « *provoquée* »). **Burmeister** et **Ufert**(1980) selon toujours le même pédagogue, constatent d'importantes variations et proposent d'utiliser à ce sujet le concept de « *changement de stratégie* » par ressemblance au « *code switching* ». Ces deux spécialistes jugent que les situations contrôlées 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 supplémentaire, et donc un handicap lié à la situation d'apprentissage. Dans ce cas là, le concept de compétence perd beaucoup de signification puisque elle est indissociable de celle de stratégie. Par conséquent plusieurs phénomènes sont observés en situation contrôlée :

1. Augmentation des interférences liées à la L1
2. Retour à des structures « archaïques » (du type simplification)
3. Evitement de structures complexes (par ailleurs utilisées en situation naturelle)

Troisièmement, le recours à la L1 aux premières étapes de l'apprentissage, selon **Hakuta** et **Cancino** (1977) compensent l'absence totale de moyens linguistiques adéquats. Par contre, le travail d'**Ervin-Tripp** (1974) montre que le recours à la L1 chez des apprenants avancés, est pour exprimer des explications plus

complexes, et plus difficiles. Donc l'emploi d'un terme lexical ou d'une expression à partir de L1 est alors loin de constituer une interférence au sens classique du terme (effet négatif d'un apprentissage constitué sur un apprentissage qui est en train de se constituer).

L'utilisation en *dernier* lieu des formules toutes faites, de « **routines** » d'ordre sociales telles que « *comment t'appelles-tu ?* » ou des structures apprises et reproduites telles quelles sans tenir compte de leur syntaxe. Elles permettent de répondre à des contraintes de communication lorsque la compétence linguistique n'est pas suffisante. En outre les apprenants qui les utilisent, ne sont pas toujours capables de reconnaître ou d'utiliser séparément les mots qui les composent : car ces dernières sont utilisées comme des suites sonores, prises globalement. Il faut donc analyser ces réponses mémorisées et s'assurer sur leur emploi logique dans les situations linguistiques complexes, comme pour le recours à la langue maternelle. En outre, voir dans quelle situation d'acquisition ou d'apprentissage (classe ou milieu social) l'élève est-il capable d'enregistrer le plus de mots et d'expressions pour les employer ultérieurement. Parmi ces milieux : la classe de langue constitue un potentiel favorable, non négligeable à cette acquisition, dont il faut rendre prêt à un usage pertinent et efficace.

3.5. Acquisition en milieu social / scolaire:

On doit admettre qu'en dépit du progrès théorique, du développement des méthodes d'enseignement /apprentissage du FLE, l'apprentissage des langues secondes en situation « *naturelle* » est favorable que dans une classe de langue. Cette constatation a provoqué, il y a une cinquantaine d'années une crise de la didactique qui a alors commencé à s'intéresser aux conditions de l'apprentissage en milieu dit « *naturel* », y compris l'acquisition de la langue maternelle, en dehors de tout enseignement. De cette époque date l'opposition maintenant classique entre apprentissage **guidé** et **non guidé** que **Daniel Coste**¹ (2002, [en ligne]) théorise : « *Les clivages entre acquisition naturelle (hors classe) et artifice de la classe, entre environnement non- institutionnel (supposé naturellement propice à l'acquisition) et milieu institutionnel (réputé rebelle à*

¹ Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE*, [en ligne], 2002, n° 16-2002, [consulté le 23/01/2006], <http://aile.revues.org/document747.html>

cette même acquisition) ont eux-mêmes été déplacés et la ligne de partage passe plutôt aujourd'hui entre le « guidé » et le « non guidé ».

Les premières méthodes communicatives, ont essayé de transposer en classe les conditions d'apprentissage non guidé, afin de renouveler l'enseignement des langues, jugé pénible et inefficace, c'est ce que **Daniel Coste** évoque dans le même article : « [...] si on apprend à communiquer en communicant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de simulation pédagogique du projet, valorisation des activités ludiques, des « tâches communicatives » ; de tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable en dehors du lieu scolaire ».

Depuis lors, une remise en cause de la possibilité d'identifier ces deux situations d'apprentissages (en classe et hors classe) qui ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients, et qu'il faut plutôt chercher à les rendre complémentaires.

3.5.1. L'apprentissage non guidé :

En ce qui concerne l'apprentissage, la dénomination de « *naturel* » est contestable dans la mesure où l'apprentissage guidé n'est pas « *artificiel* », ce qui se justifie par le fait que cet apprentissage a lieu en situation réelle et qu'il est directement motivé par la communication sans passer par l'enseignement. Le principe de cet apprentissage est que les deux processus se renforcent réciproquement: l'apprenant apprend en parlant et parle en apprenant, ses compétences langagières se développant grâce à ses performances et vice versa. Ce mode d'apprentissage d'une langue étrangère (qui est aussi valable de la langue maternelle) se produit grâce à plusieurs mécanismes dont les principaux sont les suivants : Tout d'abord on expose intensivement l'apprenant à la langue et à la culture étrangère, il va s'en imprégner, puis il tentera d'imiter les personnes qui parlent et qui vivent à ses cotés, pour ensuite participer de plus en plus aux échanges conversationnels tout en progressant par essais et par erreurs

tout en acquérant des règles intuitives (grammaire *implicite*) et en profitant des réactions des sujets parlants. Au cours de cet apprentissage, l'apprenant en langue étrangère ne cesse de réinvestir et d'utiliser ses connaissances et compétences acquises dans sa langue maternelle ou dans la culture étrangère déjà connue. **Jean-Marc Defays** résume ce mécanisme en ces quelques lignes (2003, p.124) : « *Grâce à ces procédés quasi instinctifs, l'apprenant va assimiler des usages linguistiques (en interaction avec des pratiques socioculturelles) dont il dégagera intuitivement des structures ou des règles qui, aussi approximatives et incomplètes soient-elles, lui permettront de dépasser le stade des imitations et des essais, et de communiquer de mieux en mieux.* » Ces règles intuitivement acquises constituent ce que l'on appelle « *la grammaire implicite* » (cf. p. 200 même auteur).

L'apprentissage non guidé a l'avantage d'être motivant, rapide et efficace d'autant plus qu'il favorise l'intégration sociale. En outre l'apprenant seul responsable de son apprentissage, le prend pleinement en charge. Toutefois, cet apprentissage, connaît aussi plusieurs inconvénients s'il n'est pas relayé par d'autres stratégies, le principal est qu'il prend fin le jour où l'apprenant estime qu'il en connaît assez par rapport aux besoins communicatifs qu'ils avaient déclenché **Jean-Marc Defays** (2003, p.125) : « *Le [...] phénomène de plafonnement est bien connu : des imprécisions et des incorrections qui ne gênent pas l'apprenant ni son entourage persistent, certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage, on parle alors de fossilisation parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps* ».

3.5.2. L'apprentissage guidé :

La situation est tout autre à l'école, presque inverse pourrait-on dire, dans l'apprentissage guidé, la classe isole généralement l'apprenant du monde extérieur, avec lequel les multimédias tentent maintenant de rétablir le contact (virtuel), ce ne sont pas les besoins personnels, et sociaux de l'apprenant qui suscitent son apprentissage, en effet, l'enseignant et l'institution scolaire définissent les besoins des élèves (les apprenants dits « *actifs* »), fixent des objectifs, programment l'enseignement des langues. L'enseignement en classe

relève donc d'une approche métalinguistique qui débouche sur une grammaire *explicite* et développe d'abord le *savoir* des apprenants plutôt que leur *savoir – faire*. Beaucoup de théories insistent sur les défauts et inconvénients de l'enseignement scolaire des langues qui ne délivrait que des connaissances théoriques, fragmentaires inadéquats à des apprenants « *passifs* » qui les retiennent difficilement et qui pouvaient encore moins les utiliser pour communiquer en situation réelle. Mais cet enseignement n'a pas que des inconvénients, il est non seulement efficace mais indispensable : il stimulera les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes, de leurs erreurs, à s'améliorer sans cesse. « *L'enseignement devrait en quelque sorte représenter une « domestication » des processus innés et spontanés qui entrent en action dans l'apprentissage non guidé. On doit donc travailler à rendre complémentaires les deux approches qui se stimulent, se perfectionnent, se renforcent mutuellement. Le professeur cherchera à alterner, à coordonner et à équilibrer les aspects guidé et non guidé dans le cadre de son enseignement* ». **Jean-Marc Defays** (2003, p.126).

En outre les nouvelles technologies de communication utilisés en classe favorisent évidemment l'apprentissage pour peu qu'ils soient utilisés à bon escient. Pour **Daniel Coste**, la classe de langue comme espace d'apprentissage guidé, renvoie à des représentations culturellement variables, ce qui expliquerait la difficulté d'effectuer toute recherche sur l'acquisition en classe, en tenant compte des tensions possibles entre représentations dominantes et variations contextuelles. La plupart des représentations, attachées à la classe conservent le caractère *stéréotypé* d'un espace qui s'ordonne autour d'un enseignant meneur du jeu, porteur de connaissances. C'est de lui que dépendent la bonne marche et la qualité de la classe, sinon toujours la réussite des élèves. Mais selon les contextes éducatifs, cette classe connaît, dans les représentations *sociales*, des modérations remarquables dans la régulation des échanges entre les prises de parole individuelles et collectives des élèves, dans la transmission du savoir ou l'appréciation des savoirs.

Par ailleurs, le bon fonctionnement de la classe exige la diversité des conditions, **Daniel Coste**, dans le même article évoqué plus haut, cite ces dernières : « *Il y a classe et classe, le nombre d'élèves, l'équipement ou l'absence d'équipement, l'espace disponible et son aménagement, les ressources accessibles* », *l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe, etc. : autant de facteurs qui interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles* ». Mais on doit ajouter que le développement récent des technologies accentuent aujourd'hui les différences entre classes « *de luxe* » et classes *sous équipées* : telle classe de langue permet aux apprenants, en nombre limité et appartenant à des milieux dits « *favorisés* », un accès à de multiples ressources (supports- documents- enseignements -connexions extérieures), telle autre n'offre à un groupe surchargé et « *peu favorisé* » que la seule voix d'un enseignant insuffisamment formé, démuné. On doit signaler également les modalités d'enseignement des langues elles-mêmes sont de plus en plus diversifiées : enseignement *précoce*, enseignement *bilingue* ; recours aux *supports multimédias*, *séjours linguistiques* à l'étranger...les parcours d'apprentissage des apprenants avec les ruptures de continuité qu'ils comportent, les contacts avec plusieurs langues.

En bref, la diversité des formes que présentent les contextes d'acquisition et d'apprentissage du FLE incite à une certaine prudence dans l'élaboration des activités langagières et les méthodes d'enseignement.

3.6. Apprentissage /enseignement du FLE :

Avant d'indiquer la méthode d'enseignement utilisée en classe de langue, avec ces jeunes apprenants, il nous semble important de noter la différence qu'il faut établir entre l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère.

Tout ***apprentissage*** d'une compétence langagière (savoir, savoir-faire ou savoir-être) passe par étapes observables et évaluables dont l'objectif final est de mener à terme le processus d'acquisition de cette compétence. Cette dernière a été installée par un enseignant, avec une série d'activités et un contexte propice à l'apprentissage- pour notre travail ce sont des activités ludiques - dont l'objectif est d'aider l'apprenant à acquérir cette compétence. **H. Holec** (1986, p.63) définit

l'enseignement entant que : « *démarche par laquelle quelqu'un qui n'est pas l'apprenant s'engage dans une série d'activités dont l'objectif ne peut- être, par la force des choses, que de créer un environnement d'apprentissage pour l'apprenant qui a recours à ce « service »*. Autrement dit, l'enseignement ne, peut en fait, influencer sur l'acquisition qu'indirectement, par le biais des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage. L'enseignant ne peut agir sur le processus lui-même de l'acquisition. Par contre, il peut essayer d'agir sur l'élément de l'apprentissage, à savoir l'apprenant lui-même en fournissant des informations qui lui permettront à de mieux traiter les savoirs qui lui sont proposées, accroître ses motivations. Dans ce cas là, l'enseignant a donc pour fonction de créer les conditions d'un bon apprentissage débouchant sur la meilleure acquisition possible des différentes compétences.

Au cours de ce premier chapitre, nous avons vu la complexité de l'acte d'acquérir d'une langue étrangère et qu'il n'existait pas une définition univoque et complète, toutefois on se basant sur l'hétérogénéité des champs d'appartenance des théories citées plus haut, on a pu en définir une. En outre nous avons analysé les différentes stratégies utilisées par l'élève et celles (méthodes) de l'enseignant au cours de ce parcours acquisitionnel.

Dans le chapitre suivant nous allons préciser la compétence langagière qu'on vise installer à la fin de mémoire.

Chapitre 2 : Compétences

Dans ce chapitre, nous avons concentré notre attention sur un type de compétence que nous avons trouvé particulièrement intéressants pour notre sujet. C'est la raison pour laquelle nous allons en premier lieu définir la compétence langagière selon le CECR (Cadre européen de référence pour les langues), pour exposer en deuxième lieu le type de compétence langagière (*phonologique, narrative et explicative*) qu'on va étudier, et les compétences qui en découlent de ces dernières.

Le Cadre européen de référence pour les langues (**CECR**) distingue les compétences **générales individuelles** (savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir socioculturelle) et la compétence **communicative**, qu'il décompose en trois compétences : compétence *linguistique*, compétence *sociolinguistique* et compétence *pragmatique*. En ce qui concerne la compétence linguistique, celle-ci comporte trois composantes: grammaticale, phonologique et orthographique, lexicale. Au cœur de cette théorie se situe le type de compétence langagière qu'on devait installer à ces jeunes apprenants ; il s'agit de la compétence communicative. L'apprentissage de la compétence linguistique s'opère par l'acquisition des sous- compétences phonologiques, morphosyntaxique.

4. Qu'est-ce qu'une compétence langagière? :

Avant de définir la compétence langagière, on doit signaler que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné en quelque manière par chacune de ces dimensions : *apprenant, compétence individuelle/ générale, compétence langagière à communiquer activités langagières et domaines* : Selon le cadre européen commun de référence pour les langues **CECR** (2001, p.15)

1. ***L'apprenant*** est toute personne qui suit un enseignement/apprentissage dans une discipline particulière
2. ***Les compétences*** sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir.

3. **Les compétences individuelles** de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir- être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.
4. **Le contexte** renvoie à la variété des événements, et des paramètres de la situation (physiques et autres), qui sont propres à la personne et extérieurs à elle, dans laquelle les actes de communications s'inscrivent.
5. **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine donné, pour traiter (recevoir et / ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
6. **Tâche** : toute action que l'apprenant se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre d'une obligation à remplir, ou d'un but qu'on s'est fixé.

La *compétence langagière* ou *compétence à communiquer langagièrement* peut être considérée comme combinant plusieurs composantes : une composante *linguistique*, une composante *sociolinguistique*, une composante *pragmatique*. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire.

4.1. Types de compétences

4.1.1. Compétence linguistique :

Est celle qui a trait aux *savoirs* et *savoir-faire* relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante a aussi une relation étroite avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances par les apprenants, en effet leur organisation et leur assimilation varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu.

Le CECR, s'efforce de classer les composantes principales de la compétence linguistique qui sont : Compétence *lexicale*, *grammaticale*, *sémantique*, et *phonologique*, et la description qui suit n'a pour but que de présenter des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion.

4.1.1.1. Compétence lexicale :

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

a. les éléments *lexicaux* sont :

- Les mots isolés comprennent des ensembles *ouverts* (nom, adjectif, verbe, adverbe), ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux *fermés* (les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et les mesures.).

b. Les éléments *grammaticaux* appartiennent à des classes fermées de mots (articles, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, possessifs, prépositions, auxiliaires, et conjonctions).

4.1.1.2. Compétence grammaticale :

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases bien formées selon les principes (règles) qui régissent le système et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens toute langue a une grammaire complexe qui ne saurait faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif, mais cela n'empêche pas qu'un certain nombre de théories et de modèles concurrents existent pour l'organisation de la phrase. Voici les paramètres et les catégories utilisés pour la description grammaticale :

La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse :

-*les catégories* (racines, affixes mots, nombre, genre, concret, abstrait, etc.)

-*les classes* (conjugaison, classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes...)

-*les structures* (mots composés et complexes, syntagme nominal et verbal, proposition principale, subordonnée, phrases, simple, composée ...).

4.1.1.3. Compétence sémantique :

Elle traite de la conscience du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. La sémantique lexicale traite les questions relatives au sens des mots : la relation du mot et du contexte, la référence, la connotation, (synonymes,

antonymes, etc.). La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitution, implication.

4.1.1.4. Compétence phonologique :

C'est l'aptitude à percevoir et à produire des unités sonores telles que les phonèmes d'une langue, donc elle suppose une connaissance de la perception et de la production.

Selon le cadre européen commun de référence pour les langues, la compétence phonologique suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- a. les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation.
- b. les traits distinctifs qui distinguent les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialité, etc. « *traits phonétiques* »)
- c. la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation.)
- d. la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - assimilation
 - élision.

4.1.2. Compétence pragmatique :

C'est la connaissance des règles et des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés pour réaliser une fonction communicative. La compétence pragmatique se compose de deux sous composantes : la compétence *discursive* et *fonctionnelle* auxquelles nous ajouterons, vu notre thématique, la compétence narrative.

4.1.2.1. Compétence discursive :

La compétence discursive découle de la compétence pragmatique, en effet cette dernière traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. organisés, structurés et adaptés (*compétences discursive*)
- b. utilisés pour réaliser la fonction communicative (compétence *fonctionnelle*)
- c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence *de conception schématique*).

La compétence discursive permet d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre :

- La connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes.
- La capacité de maîtriser les phrases en termes de :
 - a. thème/propos
 - b. information donnée/information nouvelle
 - c. enchaînement « naturel »
 - d. cause /conséquence
- La capacité de gérer et de structurer le discours en termes :
 - a. d'organisation thématique
 - b. de cohérence et de cohésion
 - c. d'organisation logique
 - d. de style et de registre
- La capacité à structurer ; le plan du texte :

C'est la connaissance des conventions qui organisent les textes : Comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro- fonctions (description, narration, argumentation, etc.) et comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc.

4.1.2.2. Compétence fonctionnelle :

Cette composante traite l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication pour des buts fonctionnels. La compétence conversationnelle ne se limite pas aux micros - *fonctions* (des catégories qui définissent l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples courts, généralement lors des interventions dans les communications.), par contre elle fait appelle également aux *macro- fonctions* qui se classent ainsi :

Description, narration, commentaire, exposé, explication, démonstration, argument.

4.1.3. Compétence sociolinguistique :

Est celle qui 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* (statuts des interlocuteurs, registre du discours, etc.)
- Expression de la *sagesse populaire* (proverbes, expressions familières, de croyances, attitudes, etc.)
- Différence de *registre* (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime, etc.)
- Dialecte et accent : la compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques (classe sociale, origine régionale, origine nationale, groupe professionnel, etc.)

4.1.4. Compétence narrative :

Il s'agit de la capacité de l'apprenant à restituer une histoire que l'on vient de lui **raconter** (raconter une histoire entière), **visionner** (produire des énoncés en rapport à propos d'un visionnement d'une vidéo) ou de lui **lire**. Elle vise la capacité de l'enfant à pouvoir faire des choix langagiers (type de texte produit : narratif, descriptif, argumentatif, etc.), en fonction de la situation de communication dans laquelle il est placé (lieu, moment de l'interlocution, identité de l'interlocuteur, etc.).

Dans le deuxième chapitre, nous avons vu que les différentes compétences langagières orales sont liées l'une à l'autre et que l'analyse de l'une implique forcément l'autre. Le chapitre suivant évoquera l'activité ludique et son rôle dans l'acquisition d'une langue.

Chapitre3 : Activité ludique

Dans ce troisième chapitre, nous allons donc explorer le jeu, avec ses différentes significations par les diverses théories ; premièrement, définir le jeu. Pour ce faire nous avons donné, notre propre définition, après avoir procédé à une recherche basée sur des spécialistes du domaine, ainsi nous avons choisi la conception grandmontienne (jeu ludique, éducatif, pédagogique) car elle nous a semblé la plus proche de notre thématique, et la catégorisation qu'elle donnait à ce type particulier de jeu que nous étudions. Deuxièmement, on a analysé ses différents dérivés qui sont: ludique, le ludique, et l'activité ludique et voir les relations qu'entretiennent ces notions entre elles. Troisièmement, nous allons retracer, très rapidement, les principaux jalons de l'évolution historique de la notion jeu en nous intéressant plus particulièrement aux fonctions et intérêt du jeu par rapport à l'enfant et les liens qui relie le jeu à l'éducation. Quatrièmement, nous allons aborder de manière concrète quelques références sémantiques du jeu en classe de FLE.

5. Qu'est-ce qu'un jeu?

Premièrement avant d'en venir à une définition du jeu qui servira à étayer nos analyses ultérieures, nous allons rappeler à l'instar de **B. Silverberg-Villez** (1994, p.3) que : « *Le jeu a été un objet d'étude tant pour des historiens, des sociologues, des ethnologues, des psychologues que des éducateurs et des linguistes* ». Face à cette multiplicité des études sur le jeu et à la diversité des domaines qui s'y sont intéressés, nous avons nous aussi décidé de ne retenir que la définition du jeu proposé par **N.de Grandmont** a retenu notre attention à plus d'un titre, vu ses diverses publications sur l'utilisation du jeu en pédagogie (*Le jeu éducatif, Le jeu ludique, Le jeu pédagogique, et Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (1995a, 1995b, 1995c, et 1997).

5.1. Jeu selon N.de.Grandmont :

Selon **Jean- Laurent Pluies** (2004, p.17), cette spécialiste de l'application pédagogique du jeu évoque trois catégories principales du jeu :

« *Pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1.*

niveau ludique [...]. 2. niveau éducatif [...]. 3. niveau pédagogique [...]"(1997, p. 106).

5.1.1. Jeu ludique :

Il est défini comme étant l'activité libre par excellence (n'a ni règles, ni obligatoire, ni esthétisme, il est l'œuvre du plaisir instinctif du joueur). Cette spécialiste (1995, p.19) emploie l'expression de tautologie pour décrire toute situation de jeu « *imbue de joie et de plaisir [...]. Le jeu ludique, évolue donc sans règles préétablies et selon les caprices des joueurs qui s'y engagent. le jeu ludique n'est soumis à aucune contrainte de temps ou d'espace* ». En plus, nous ferons remarquer que, tel qu'il est décrit par **N. de Grandmont**, le jeu ludique représenterait la situation de jeu par excellence et correspondrait avec la définition du jeu donnée par le dictionnaire (*Le nouveau Petit Robert*, 1993, p.1374) : « *Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ». Nous ajouterons que le jeu ludique est un : « *moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu* » (**N. de Grandmont**, 1997, p.106).

5.1.2. Jeu éducatif :

Ce second type de jeu, qui n'est pas intrinsèquement différent du jeu ludique, **N.de Grandmont** explique (1997, p. 66) : « *Si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action* ». D'autres caractéristiques, ces dernières notamment mises en avant, méritent d'être commentées :

Premièrement, le jeu éducatif constituerait : « *le premier pas vers la structure* » (**N.de Grandmont** : 1997, p.66) c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permettrait de contrôler les acquis, d'évaluer les appris, et d'observer le comportement des élèves.

Deuxièmement, il favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances. Le jeu éducatif « *devrait être distrayant* » et « *sans contraintes perceptibles* » par le joueur, car la fonction première de ce type de jeu serait de « *créer un climat de plaisir* ». Sur ce dernier point, **N.de Grandmont** semble rejoindre d'autres

auteurs. D'un coté, son propos semble converger avec l'opinion de **J. Vial**, pour lequel la valeur éducative du jeu doit demeurer une valeur de « *surcroît* » (**Vial**, 1981, cité par **N.de Grandmont**, p.64). De l'autre, il paraît s'accorder avec le point de vue de **Ferran et al.** Lesquels décrivent le jeu éducatif « *comme étant ou devant être un jeu amusant, distrayant, oublieux des contraintes laborieuses tout en apprenant et en formant l'enfant* » (**Ferran et al.** 1978, cités par **De Grandmont**, p.65).

Enfin, pour clore ce volet sur le jeu éducatif, nous avançons que ce terme pourrait être ambigu car on pourrait se demander s'il est avant tout ludique ou serait-ce purement un exercice à finalité éducative? Les propos de **L. Porcher** et de **J.J. Favel** selon **J-L. Pluies** (2004, p.25) concernant « *les appareillages technologiques* » (**Porcher** 2004, p.75), les « *exercices structuraux déguisés* » ou les « *pseudo-jeux* » (**Favel** 2003, p.57) semblent légitimer nos interrogations: D'une part, **G. Brougère** (1995, p.159) rappelle, en effet, que « *l'ambiguïté du terme jeu éducatif lui serait constitutive* ». D'après lui, dès son apparition et son application à l'école maternelle, le terme a rencontré des contradictions. Il s'agissait pour les institutrices de proposer à l'élève des exercices qui, tout en ayant l'allure du jeu, leur permettraient d'atteindre l'objectif éducatif qu'elles ont fixé. D'autre part, **N. de Grandmont** (1997, p.67) contribuait également à clarifier la situation lorsqu'elle met les limites du jeu éducatif. Selon elle, afin de ne pas tomber dans des « *jeux d'exercice* » qui seraient synonymes de lassitude ou de répétition, il serait souhaitable « *d'avoir des objets multi-vocationnels* » c'est à-dire multi-usagers, et de changer de jeu éducatif dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant.

5.1.3. Jeu pédagogique :

Par ce terme, **N. de Grandmont** désigne tout support qui permettrait de « [...] tester les apprentissages » (1997, 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 N. de Grandmont elle-même (1970, p.26), 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 **N. de Grandmont**, car ce classement nécessiterait de traiter au préalable ce problème : où s'arrête la pédagogie et où commence l'éducation ?

Enfin, nous tentons de résumer notre conception du jeu : en signalant quelques caractéristiques mises en avant par les spécialistes du domaine évoqué plus haut car notre définition se fonde sur ce qui est déjà mentionné. Par jeu, nous faisons référence à deux types d'activités : la première à visée purement ludique, c'est-à-dire où le joueur peut se procurer que du plaisir (esprit de liberté), participe à l'intégration du joueur dans le milieu dans lequel il fait partie, nous précisons que le terme d'intégration est pris ici au sens large du mot (insertion, exploration, emploi, etc.). Ce type de jeu s'accomplit sans aucune contrainte ou condition. Paradoxalement, à la première activité, la seconde est soumise à un système de règles dont il faut respecter, donc d'autres visées plus exigeantes à cerner, sans pour autant la dénier de son caractère principal ; plaisant et amusant, son but essentiel est de faire transmettre ou d'évaluer l'appropriation des savoirs et des comportements langagiers, c'est-à-dire les apprentissages. Ce second jeu, se classe dans une autre optique, qui est purement didactique (jeu éducatif ou pédagogique). Par ailleurs, nous qualifierons de jeu le matériel qui sert de support à l'action du joueur.

5.2. Jeu, caractéristiques de ses dérivés :

Après nous être penchée sur la définition du jeu chez nos prédécesseurs il nous paraît maintenant évident de nous intéresser aux termes qui sont dérivés du jeu ou qui entretiendraient avec lui une certaine relation.

5.2.1. Ludique, le ludique, et l'activité ludique :

Nous précisons également que la caractérisation de ses dérivés ne paraît pas moins difficile. Quelle serait la limite entre l'adjectif *ludique*, la nominalisation *le ludique* et *l'activité ludique* ? Quels rapports ces trois termes entretiennent-ils ? Quelle est la limite entre *le jeu* et *l'activité « ludique »* ?

Tout d'abord, nous disons que le terme jeu est d'origine polysémique. En effet, d'un point de vue étymologique, **G.Brougère** (1995, p.42) explique que : « Si notre « jeu » dérive de *jocus* (plaisanterie, jeu de mot), il traduit bien souvent *ludus* ». Ce dernier terme renvoyant tantôt à la classe (lieu d'apprentissage de l'écriture et de la lecture) ou à l'exercice scolaire (*magister ludi*), tantôt au simulacre (**Brougère** : 1995, p.43). Ensuite, au-delà de la polysémie initiale du jeu et de ses dérivés, nous avançons que le jeu a une valeur d'*hyperonyme* (mot générique) des termes « ludique », « le ludique » et « l'activité ludique ». Ces derniers relèvent davantage des parties inférieures de la classification du jeu, et semblent jouer le rôle d'*hyponymes*. Selon le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert* (1993, p.1470) l'adjectif *ludique* désigne ce qui est « relatif au jeu ».

Quant à l'*activité ludique*, d'un côté, nous reprenons, la définition qui nous en est donnée dans le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p.160) : « Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure ». De l'autre, nous revenons sur les définitions proposées par **Brigitte Cord-Maunoury**, cette dernière conçoit les activités ludiques comme des « activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte » (**Cord-Maunoury**¹, 2002, [en ligne]).

Concernant le troisième terme, *le ludique*, nous reprendrons ci-après la brève définition que le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, (1993, p.1470), en propose: « *Activité libre par excellence* ».

Enfin, à la lumière de ces diverses définitions, nous pouvons dire, d'une part, que *le jeu* et *l'activité ludique* semblent renvoyer à un même moment de la séquence pédagogique (celui où l'apprenant se voit proposer un jeu) et, d'autre part, que l'ajonction de l'adjectif « ludique » conviendrait pour décrire toute situation impliquant *le jeu* ou un discours sur le jeu. **G. Brougère**, (1995, p.13) écrit : « *Jeu est ce que le vocabulaire savant appelle « activité ludique* » »

¹ Cord-Maunoury, B. « Analyse du site Polar FLE », *ALSIC*, [en ligne], 2002, vol.3, n°2, [consulté le 13/6/2006], http://alsic.ustrasbg.fr/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm

5.2.2. Préfixe « Ludo- »

Le préfixe dérivatif « *ludo-* » semble en effet jouer un rôle particulier dans la composition des termes liés au jeu. Parmi ces termes, nous verrons notamment « *ludothèque* », « *ludo-éducatif* », et « *ludo-pédagogie* ».

En premier lieu, nous soulignons que dans les dictionnaires consultés, seuls les termes « *ludo-éducatif* » et « *ludothèque* » semblent être utilisés. L'article « *ludothèque* », dans le *Petit Robert grand format* (1996, p.1309) désigne un nom féminin « *un centre de prêt de jouets et de jeux* » ou un « *établissement où les enfants peuvent emprunter des jeux et des jouets* » (*Hachette* : 1992, p. 891).

En second lieu, revenant sur l'entrée de dictionnaire « *ludo-éducatif* », nous reprenons les définitions suivantes. D'après le *Petit Robert grand format*, (1996, p.1309), « *ludoéducatif* » désigne ce « *qui vise à éduquer par l'intermédiaire du jeu* ». Alors que dans le dictionnaire *Larousse*, (2000, p.607) : « *ludo-éducatif* » s'écrit avec un trait d'union et « *se dit d'un logiciel ou d'un cédérom qui permet de s'instruire en s'amusant* ».

En dernier lieu, concernant le terme « *ludo-pédagogie* », nous dirons qu'il semble lui aussi présent dans le langage, mais absent des dictionnaires évoqués ci-dessus. *Deuxièmement*, pour ce qui est de « *ludo-pédagogie* », nous avancerons que le terme désignerait les situations d'enseignement / apprentissage s'appuyant sur le jeu et se rapprocherait, à cet égard, de ce que **N. de Grandmont** (1997, p.88-102) appelle « *La pédagogie du ludique* » ou « *La pédagogie du jeu* ».

5.3. Jeu une pratique historique :

Selon **Haydée Silva**¹ (2005, [en ligne]), la tradition aristotélicienne, qui a prévalu depuis l'antiquité et jusqu'au 18^{ème} siècle, a contribué à pérenniser une définition du jeu autrement dit, on n'a pas défini le jeu parce qu'il est censé d'être, mais plutôt parce qu'il n'est pas, ainsi, les notions de détente et de

¹ Silva, H, « Quelques éléments historiques sur les notions de jeu », *Franc-parler*, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 10/01/2008], http://www.franc-parler.org/dossiers/silva_2005.htm

divertissement gratuit qui y sont le plus souvent associées trouvent leur complémentaire dans l'utilité, qui est rattachée aux activités « sérieuses ».

Le jeu en général était lié soit à l'enfant, dont la représentation était bien moins positive que celle d'aujourd'hui, soit au jeu de hasard et plus particulièrement au jeu d'argent, négativement connoté. En fait, il faut attendre la période de la renaissance pour que le jeu soit accepté: dès lors le jeu entre dans l'éducation des princes et aussi dans les collèges religieux par le biais de lotos ou de jeux de l'oie historiques et les petits dialogues en latin.

Mais la véritable rupture avec la conception aristotélicienne du jeu survient beaucoup plus tard à l'époque romantique, au cours de laquelle, le jeu était envisagé comme une activité purement enfantine, car les actions de l'enfant sont expressives de la vérité, donc il devient enfin une activité sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement « naturel ».

Au 20^e siècle, cette conception sera reprise par les biologistes et les psychologues pour justifier la nécessité biologique du jeu, soutiennent fortement la croyance actuelle de la valeur éducative des activités ludiques.

et la valorisation romantique, fortement ancrée dans les esprits, c'est ainsi que le jeu se trouve pris dans un terrain de contradictions.

5.4. Jeu, sa place et son rôle pour l'enfant :

On s'est souvent posé la question : quel est le rôle du jeu pour l'enfant? Quelle place occupe t-il dans sa vie quotidienne ? **P. Ferran, F. Mariet, et L. Porcher** (1978, p.213) fixent les six traits fondamentaux psychologiques constitutifs du jeu enfantin pour lesquels l'enfant joue :

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.

2. la détente : le jeu fournit à l'enfant du plaisir, l'accomplissement d'une action gratuite.

3. l'exploration : le jeu permet à l'enfant l'exploration du monde extérieur en même temps qu'il s'explore lui-même.

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, donc il se socialise.

5. la compétition : le fait de jouer implique l'acceptation d'une épreuve en vue d'obtenir une réussite. La compétition est donc soit à l'égard de soi-même, soit à l'égard des choses, soit à l'égard d'autrui.

6. la règle : le jeu est organisé et repose sur des conventions ; tricher annule le jeu tel qu'il est instauré, c'est pourquoi : « *l'enfant s'y découvre comme un être social et unique à la fois, gendarme, et voleur, législateur et escroc, bourgeois et vagabond* ».

5.5. Jeu et les apprentissages :

Habituellement, l'enfant a besoin de s'exercer, de répéter, de jouer, et de faire jouer « *sa langue* », à ce propos **J.M.Carré** (2007, p. 85) déclare : « *Le jeu, mieux que beaucoup d'exercices permet le maniement de certaines régularités de la langue, la parole et l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie* ». En classe, l'enfant joue également, seulement ces jeux ne peuvent être que le camouflage ludique des activités scolaires traditionnellement rejetées comme un travail imposant et contraignant, en effet, l'enseignant essaye de motiver ces petits et les intéresser par des stratégies amusantes afin de réussir son cours et d'atteindre l'objectif de la leçon préalablement fixé. C'est l'une des raisons qui font que beaucoup de pédagogues et didacticiens se sont penchés dès le début du 20^{ème} siècle sur l'intérêt du jeu à l'école. Le jeu comme préexercice peut mener au travail car, jouer c'est se donner une tâche à accomplir, se forcer (**Groos** : 1899) comme lorsqu'on se fatigue dans un devoir qui nécessite beaucoup de rigueur.

Le jeu peut donc former l'esprit au travail et mener au travail lui-même ; comme l'indique **Jean Château** (1954, p.50) qui relie le jeu au travail, ce dernier reste lié à la notion de sérieux et de rentabilité. Néanmoins, bien que le jeu se rapproche du travail, **J.Chateau** n'encourage pas à fonder toute une pédagogie sur ce dernier, et situe le travail scolaire à mi-chemin entre le jeu et le travail.

Nelly Pasquier¹ (1993, [en ligne]) s'appuyant sur l'analyse de **J.Chateau**, explique que l'enfant qui joue a besoin de règles et d'ordre, d'autant plus qu'il tient une place dans une équipe et se trouve intégré à un groupe social. Le rôle du maître est essentiel : il fait confiance à l'élève, lui apporte les règles du jeu, recueille ses réactions et en tient compte dans sa pédagogie. **Célestin Freinet**² (1960, [en ligne]) quant à lui, banni le jeu en tant qu'activité pédagogique dans sa pédagogie novatrice: « *Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* ». **Freinet** distingue le « jeu-travail » et le « travail-jeu ». Sa pédagogie repose sur le « travail-jeu » ; un travail qui apporte beaucoup de satisfaction que le jeu. Il lui oppose le « jeu-travail » ou jeu dit éducatif, élaboré par l'adulte.

Toutefois, les approches actuelles considèrent la distinction entre « travail-jeu » et « jeu-travail » bien mince et prennent en considération toutes les qualités inhérentes au jeu. Vouloir utiliser le jeu dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, et précisément en classe de FLE, se trouve donc doublement justifié :

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

En effet, l'utilisation des activités ludiques en classe peut constituer une situation de communication plus authentique, modifient le rythme d'un cours ordinaire et relancent l'intérêt des élèves ; en leur apportant un moment de détente où ils s'approprient l'action, répètent et réutilisent de façon naturelle des structures du vocabulaire. En outre, améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation ; de faire participer les élèves anxieux, timides, passifs ou en difficultés, ce qui met en place une communication d'élève à élève et rompre le dialogue élève- professeur ou classe- professeur.

¹ Nelly Pasquier, « *le jeu en classe* », Thém@doc, [en ligne], 2003, consulté le 22/03/2007
http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes1.html

² Célestin Freinet, « *le jeu en classe* », Thém@doc, [en ligne], 2003, consulté le 22/03/2007
http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes1.html

5.6. Jeu en classe du FLE :

Comment répondre à la question le jeu peut-il constituer un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE ?

Haydée Silva¹ (2005, [en ligne]) y répond oui sous « certaines conditions » :

La *première* condition consiste à aborder le jeu de manière rigoureuse, car il existe des centaines d'ouvrages qui touchent de près ou de loin au jeu pédagogique, cependant très peu de livres qui exposent de manière claire et accessible les critères de base pour une utilisation adéquate du jeu en classe de FLE. La *deuxième* condition consiste à établir un lien exact entre les trois niveaux du fait pédagogique : bases théoriques relatives autant au jeu qu'à l'enseignement/apprentissage des langues, outils pédagogiques et pratiques réelles de la classe. Car c'est de l'incohérence entre ces différents niveaux que naissent en général les difficultés d'exploitation pédagogique du jeu.

Finalement, la *troisième* condition consiste à ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux, mais à y voir simplement l'occasion d'enrichir sa boîte à outils. Autrement dit, le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants deviennent de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.

Pour tirer le plus grand profit de nombreux avantages du jeu sans tomber dans le piège de ses inconvénients, il importe de mieux connaître ses quatre niveaux sémantiques : *le matériel- le contexte-la structure et l'attitude.*

Illustrons ce propos par l'exemple pratique et bien connu, celui du jeu d'échecs : Le *premier* niveau concerne *le matériel* (c'est ce avec quoi on joue) ; pour jouer aux échecs en effet, on a besoin d'un plateau de jeu à **64** cases et de **32** pièces. La présence du support de jeu n'implique pas obligatoirement la réalisation d'une partie, ni la participation des joueurs, et ne suffit pas pour affirmer qu'il ait joué, car on a vu souvent le jeu d'échec transformé en élément décoratif.

Le *second* niveau est *la structure* (c'est ce à quoi on joue) : d'ailleurs face à un damier bicolore, comment faire la distinction entre un jeu d'échecs et un jeu de

¹ Silva, H, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE », *Franc-parler*, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 05/08/2007], http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes3.html

dames ? La nature et la fonction des pièces varient, tout comme les mouvements permis, cela revient à dire que chaque jeu possède une structure ludique, un système de règles propres à lui.

Le **contexte** (c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine) est le *troisième* niveau ; mettons face à face deux personnes qui disposent de tout le matériel nécessaire et qui connaissent les règles du jeu. Entourons-les de spectateurs impatientes pour détendre l'atmosphère ludique. Y a-t-il pour autant jeu ?

Rien ne garantit que l'un des joueurs n'ait pas la tête dans les nuages, rien ne dit que les deux adversaires veulent bien jouer, ou bien la possibilité de décider de sortir du jeu ou d'y revenir...

Même si le support, la structure et le contexte favorable sont au rendez-vous pour jouer, il manque quelque chose d'essentiel, il s'agit de **l'attitude** ludique (c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes, c'est elle qui véhicule les avantages au jeu), car sans elle le jeu devient simple exercice.

Il faut que le professeur assume lui aussi, bien entendu, une attitude ludique, car les apprenants ne seront jamais dupes d'un jeu auquel l'enseignant ne croit pas.

Les activités ludiques dans la classe de langue constituent d'excellents supports pédagogiques à condition de faire l'objet d'une réflexion préalable sur leur utilisation. Sur quels critères classons-nous ces activités ludiques ? Et comment choisit-on le jeu adéquat ? Dans le but de rendre l'apprentissage du FLE attrayant et motivant.

Ce classement des jeux que l'on peut proposer dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères à l'école primaire doit être basé sur l'objectif recherché, la compétence langagière qu'on vise à installer, l'âge des apprenants. Un critère de choix important repose aussi sur l'organisation de la classe lors du jeu ainsi que sur l'indication du matériel nécessaire. Les types de jeux auxquels on a recours dans la classe de langue pour notre travail sont des jeux conçus pour des enfants âgés entre 7 et 8ans:

- Jeux de sons (prononciation des phonèmes et des mots)
- Jeux d'ordre (ordonner un récit d'après des images séquentielles)
- Jeux d'intrus

- Jeux de narration (rappel de récit- récit libre).

Dans ce dernier chapitre de la première partie, nous avons défini le jeu et évoqué ses fonctions sociales, et éducatives dans le développement de l'enfant. Vu son importance, la méthodologie d'enseignement actuelle est restée constamment basée sur la latitude laissée à l'enseignant pour faire de l'apprentissage d'une langue étrangère un moment de plaisir, une activité attrayante et motivante, les moyens mis en œuvre étant nettement en faveur de l'approche ludique, non comme base mais comme outil préférentiel pour amener les élèves à exercer leur capacité à parler dans une autre langue. Dans cette deuxième partie, nous allons évoquer la méthodologie mise en œuvre pour la collecte des données.

Deuxième partie : Méthodologie

Chapitre 1: Problématique, hypothèses et recueil de données

Dans ce chapitre, nous allons évoquer la problématique au cours de laquelle s'articule la thématique du mémoire et exposer les différents questionnements et hypothèses sur l'utilisation du jeu en classe de FLE. Par la suite on expliquera la méthodologie de travail effectuée pour le recueil des données, présenter le contexte sociologique de la langue française en Algérie et également le contexte pédagogique ; le public expérimental (apprenants), l'école, la classe et l'enseignante. Par ailleurs, nous avons décidé de prendre comme jeux- des jeux d'articulation de phonèmes spécifiques de la langue française, des jeux visionnés sans parole, des images séquentielles et des images intruses- les jeux qui ont une relation directe avec le type de compétence qu'on a cité dans le chapitre précédent.

6. Problématique du mémoire :

Le choix de notre thématique émane d'un constat empirique dans l'enseignement en général et du FLE en particulier, tout le monde s'accorde à dire que les activités ludiques ne sont qu'une perte de temps, qu'elles sont limitées théoriquement et qu'elles sont difficiles à gérer (bruit, de temps parfois d'espace et de matériel). Par notre travail nous avons voulu proposer une méthode, qui sous d'autres cieux a donné des résultats motivants et encourageants ; et pour le faire on choisi un public jeune, des enfants de l'école primaire âgés entre 7 et 8 ans.

Tout enseignant de « *qualité* » devrait nécessairement commencer par la base, là où nous sommes censée de former l'homme de demain. Nous avons voulu aussi pénétrer le monde des enfants, un monde de rêves, de contes de fées, d'images, de couleurs, de jeux et d'innocence pour les accompagner dans leur chemin en leur proposant un enseignement répondant à leurs besoins d'une manière « *flexible* », souple et moins lassant et de la manière dont ils veulent et préfèrent. Expression empruntée à un vieil adage dont l'auteur est inconnu : « *Si les enfants ne peuvent apprendre de la façon dont nous enseignons, enseignons-leur la façon dont ils peuvent apprendre* ».

L'objectif de notre recherche est de recourir au jeu, afin d'essayer de faciliter l'acquisition ou l'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle en l'occurrence la langue française, cela nous conduit à nous demander s'il est possible, de combiner le jeu aux différents apprentissages scolaires de l'enfant, et quand et comment l'intervenant (pédagogue, éducateur ou parent) intervient-il dans ce monde enfantin? Pour quel but ou objectif? Comment respecter la liberté d'expression de l'enfant et en même temps stimuler sa créativité (*savoir*) par l'installation de différentes compétences langagières (*savoir-faire*)?

A partir de ces questions et du cadre théorique développé plus haut, nous avons posé la problématique suivante:

Le jeu (*activités ludiques*) pourrait-il avoir une vocation didactique afin de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère chez des jeunes non francophones ? Même si aujourd'hui, on constate que le jeu reste encore peu utilisé, voire mal utilisé dans les écoles algériennes, sa légitimité comme support pédagogique reste toujours problématique. Il participe au même titre que d'autres supports à des ouvertures culturelles variées tout autant que la télévision, le Net et la littérature, etc. C'est à travers la découverte d'un univers ludique que les élèves/apprenants peuvent appréhender la langue étrangère et par son aspect attrayant et ludique, que le jeu pourrait aider une classe de langue à communiquer à l'oral. Tout au long de notre recherche nous essayerons de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Dans la partie pratique, nous présentons en détail le déroulement pédagogique de ces jeux que nous avons sélectionnés et exploités avec le groupe expérimental d'enfants: les étapes, les activités ludiques. Nous emploierons des textes narratifs oraux visionnés ou présentés sous formes d'images séquentielles dans le but de vérifier et d'évaluer la manière dont les compétences *narratives* et *explicatives* de ces jeunes apprenants s'installent.

7. Hypothèses de travail :

En prenant en compte de ce que nous avons développé dans notre cadre théorique : sur l'importance des activités ludiques et l'intérêt qu'elles apportent

dans l'enseignement des langues étrangères (FLE) en général et de l'expression orale en particulier et vu l'âge des apprenants qui nous a conduit à favoriser la narration d'histoires, et l'explication des péripéties. Il est légitime, de se demander comment les activités ludiques favorisent l'apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire algérienne par de jeunes apprenants non francophones? Pour tenter de répondre à cette question et comprendre comment une langue étrangère s'acquiert et plus particulièrement des compétences orales s'installent, on a puisé dans beaucoup de recherches anciennes et récentes qui elles aussi, ont essayé d'expliciter ce phénomène. Et pour être plus précis, on s'appuiera sur une terminologie qui était déjà fixée dans le cadre théorique à l'instar de : *acquisition, apprentissage, compétences (narratives, discursives), activités ludiques, apprenant* et qui seront les concepts utilisés dans la formulation de nos hypothèses :

Nous émettons **l'hypothèse générale** selon laquelle les situations de jeu (activités ludiques) utilisées au moment de l'enseignement du français : la narration des récits (visionnés ou libres) ou l'explication par l'emploi des connecteurs de cause, permettent l'acquisition du FLE chez des apprenants âgés de 7 à 8ans.

Notre **hypothèse** pose comme vérifiable le fait que la variable activité langagière influe sur l'apprentissage de la langue. Cela signifie pour nous que l'activité ludique en classe de FLE permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières orales *narratives* et *explicatives*.

A partir de ces hypothèses, on va dégager les variables **indépendantes** :

$V^1 \rightarrow$ **Groupes** : contrôle / expérimental

$V^2 \rightarrow$ **Type d'activité ludique** : visionnée / verbale / illustrée

$V^3 \rightarrow$ **Type de compétence** : phonologique / narrative / explicative

Les variables **situationnelles** qui décrivent le contexte de recueil des données seront les suivantes :

- Population : enfants de la même classe 3^{ème} année primaire.
- Un groupe d'élèves mixte et hétérogène est constitué de dix personnes

- Age : 7 et 8 ans.

Soit le plan expérimental suivant :

Étapes	Sans intervention du jeu			Intervention du jeu		
	Compétence <i>phonologique</i>	Compétence <i>narrative</i>	Compétence <i>explicative</i>	Compétence <i>phonologique</i>	Compétence <i>narrative</i>	Compétence <i>explicative</i>
Type d'activité	Verbale	Verbale	Verbale	Visionnée / illustrée	Verbale	Verbale
Type de groupe	Contrôle	Contrôle	Contrôle	Expérimental	Expérimental	Expérimental

8. Recueil des données :

Nous avons au cours du printemps 2007 recueilli cinq corpus dans l'école primaire : **Azzouz Bouaroudj** et plus précisément dans une classe de **3^eAP** afin d'identifier les situations ludiques qui apparaissent comme les plus adéquates et favorables à l'apparition des conduites narratives et explicatives. Cette école a été choisie pour deux motifs :

Premièrement, la convivialité qui règne dans tout l'espace scolaire (le directeur, le personnel administratif et enseignant).

Deuxièmement, l'école réunit un public socialement différencié (élèves issus des milieux favorisés, d'autres des milieux urbains, ruraux...). Le recueil des données a été effectué sur un groupe de dix élèves, âgés entre **7** et **8** ans. Ces apprenants sont filmés, chacun individuellement avec un caméscope numérique, lors des réalisations des différentes tâches et consignes formulées par l'enseignante. Ces tâches ont pour but d'observer et d'évaluer la conduite langagière de ces jeunes apprenants par le biais des activités ludiques : (Racontar des histoires connues qu'ils ont déjà lu ou vu (récit *libre*), relater un dessin animé après l'avoir visionné (*rappel* d'un récit), prononcer des phonèmes spécifiques de la langue française (corpus *phonologique*), trouver l'intrus (corpus *d'intrus*), ordonner un récit à partir des images séquentielles (corpus en *images*).

Plusieurs objectifs didactiques sont développés au cours de ces différentes activités :

Par exemple l'exploitation pédagogique du support visuel (*dessin animé*) et des images séquentielles qui sont considérés comme un excellent moyen pour développer l'expression orale et contrôler surtout la manière de narrer de l'apprenant (évaluer ses *compétences narratives*). Autre exemple, c'est l'exploitation des images variés contenant des intrus, les apprenants devraient repérer l'intrus en expliquant les outils qui leur ont permis ce repérage. C'est à travers cette activité, on va évaluer la façon dont ces enfants expliquent (les *compétences explicatives*).

Ces activités choisies ne devraient en aucun cas donner l'image d'être d'activités sans intérêts, ou de moments récréatifs, ce sont des moments de travail avec des objectifs pédagogiques qui ont été clairement précisés et expliqués aux élèves.

9. Contexte de recueil de données :

9.1. Contexte sociolinguistique du français en Algérie :

La situation du français en Algérie 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 de France. Nous savons qu'en Algérie cette langue n'est pas seulement le privilège des journalistes et des écrivains. On peut dire que d'autres usagers utilisent le français en y intégrant les emprunts aux idiomes locaux en contact. La situation linguistique en Algérie est toujours problématique, elle peut être qualifiée néanmoins 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*, et le *français*.

Pour préciser quel est le statut de la langue française en Algérie, nous devons définir les notions de langue *étrangère* et *seconde* : Selon **Jean-Marc Defays**, (2003, p.29-30) la langue *étrangère* n'est pas un intitulé moins problématique que celui de la langue maternelle. Elle s'est développée après la seconde guerre mondiale, quand on a commencé à craindre pour la position du français dans le monde (par rapport à l'anglais en plein essor) et à comprendre que cet anglais

exigeait des politiques et des méthodes d'enseignement particulières. Des centres de langue française se sont multipliés à l'étranger et s'est constituée une *didactique du français langue étrangère* comme celle de la langue maternelle, en effet: « *Une langue n'est étrangère qu'aux yeux des étrangers et qu'elle est toujours la langue maternelle d'autres personnes. Cette désignation ne signifie pas que cette langue étrangère est une variante propre aux étrangers, une version simplifiée de la langue parlée par les natifs, [...]. Enfin peut-on parler de langue « étrangère » quand, dans le même pays, elle est parlée dans d'autres circonstances ou par d'autres habitants (comme le français au Canada, en Belgique ou au Maroc) ; ou quand l'apprenant se trouve dans le pays où elle est pratiquée par les autochtones et où lui est étranger ?* ».

C'est la raison pour laquelle beaucoup de didacticiens préfèrent « **deuxième** langue », « **troisième** langue » ou « langue **seconde** ». Concernant la langue seconde, définie (2003, p.31) par **Jean-Marc Defays** : « *Le français langue **seconde** est, comme un moyen terme entre le français langue maternelle et le français langue étrangère [...], le français ne peut y être qualifié ni de langue maternelle, ni de langue étrangère. Le français langue seconde couvre même maintenant des champs de recherche et d'enseignement qui relevaient naguère soit du français langue étrangère, soit du français langue maternelle* »).

C'est pourquoi l'objet de notre mémoire est de soulever le paradoxe de la réalité sociolinguistique algérienne qui permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones: Les francophones « **réels** », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; les francophones « **occasionnels** », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (*formelles ou informelles*). Enfin, ce que nous nommons des francophones « **passifs** », et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

Par ailleurs, le français est un outil de travail important pour les Algériens que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou même encore dans la rue. Nous pouvons dire que cette expansion du français s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles qui foisonnent de plus en plus dans l'environnement sociolinguistique

de chaque foyer algérien. Il est vrai que le français avait le statut de langue *seconde* jusqu'à la mise en place de *l'école fondamentale* dans le système éducatif algérien. C'est ce statut privilégié du français que met en évidence **P. Eveno** (1994, p.103) lorsqu'il fait remarquer que : « *En effet, nombre d'Algériens possèdent quelques notions de français, reçoivent les programmes français de télévision et gardent des relations avec les émigrés installés en France. Par ailleurs, beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en français et les universités françaises accueillent encore des Algériens* ». Pour plusieurs raisons politiques, le choix du français ou de l'anglais est devenu, depuis que la **CNRSE** (Commission Nationale de la **R**eforme du **S**ystème **E**ducatif) a engagé ses travaux, une base à des surenchères politiciennes: le choix des Algériens concernant la première langue étrangère à enseigner à leur enfant sera toujours un choix fondé sur la réalité sociolinguistique du pays. Ils l'ont déjà opté pour le français, comme première langue étrangère dès l'année scolaire 1995/1996 pour être enseignée dans le cycle primaire.

Pour appuyer notre propos, nous présentons ces données statistiques officielles, diffusées par le Ministère de l'Éducation Nationale et des résultats de deux enquêtes : L'une que **Yacine Derradji** de l'Université de Constantine avait menée de **176** étudiants de l'université de Constantine, l'autre effectuée sur le même sujet, par le **CNEAP**, pour le compte du Conseil Supérieur de l'Éducation. Selon **Yacine Derradji** : « *Inexistante dans l'environnement linguistique et culturel spécifiques au sujet parlant algérien, la langue anglaise n'en jouissait pas moins de la solide réputation toute établie et toute faite [...]. Cependant l'attrait et la fascination de la langue anglaise n'ont favorisé qu'un engouement relatif et éphémère à l'égard de son enseignement, intérêt vite jugulé par l'impact de la réalité socioculturelle sur le comportement linguistique de l'enfant* ». Les statistiques officielles témoignent, en effet de cela, ainsi en **1996**, on compte, dans la seule wilaya de **Constantine**, pour le 1^{er} et 2^{eme} cycle de l'École Fondamentale, **5.609** élèves apprenant l'anglais par rapport à **121.420** élèves inscrits en français.

En **1997**, on note une baisse des effectifs des élèves apprenant l'anglais:

4 ^{ème} année Scolaire	5 ^{ème} année Scolaire	6 ^{ème} année scolaire
2409	2.337	227

Cette attitude très favorable au français se confirme davantage, par les résultats de deux enquêtes effectuées sur le même sujet, ce qui nous permet d'inférer que la langue française est ancrée définitivement dans la réalité sociolinguistique algérienne actuelle, et par ailleurs prochaine. Par conséquent, l'institution scolaire algérienne devrait prendre cela en considération notable avant toute tentative de réforme

9.2. Contexte pédagogique :

9.2.1. Ecole :

L'établissement **Azzouz Bouaroudj** fait partie du réseau **EEP** (écoles d'enseignement primaire) en Algérie. Elle scolarise actuellement **732** élèves de la **1^{ère}** année primaire (**6 ans**) à la **6^{ème}** année primaire (**CM₂ : 12 ans**) répartis en **21** divisions (**classes**). Cette école a été inaugurée en 1998. Elle se situe au cœur de la ville nouvelle (**1600** logements au **Khroub**) dans un milieu urbain à une vingtaine de kilomètres de la ville de **Constantine**. Tous les enseignants (**19** femmes et **4** hommes) sont détachés par le Ministère de l'Education Nationale Algérien. De plus, l'école accueille chaque année des stagiaires francophones et arabophones pour les différents niveaux. Les programmes sont ceux de l'Education Nationale Algérienne auxquels s'ajoute l'enseignement de la langue française dès la **2^{ème}** année. L'enseignement de la langue et de la culture arabe est complété par l'enseignement de la langue française à raison de **20** heures par semaines.

9.2.2. Classe :

Cette classe qui se compose de **15** filles et **20** garçons, l'une des trois autres classes de **3^{ème}** année, la majorité sont issus d'une classe sociale moyenne que l'on peut répartir en deux ensembles : Enseignants universitaires, vétérinaires, instituteurs, comptables et d'autres parents ouvriers dans usines et chantiers tels que : imprimeurs, concierges, cuisiniers, mécaniciens, maçons...

La rigueur vestimentaire n'est pas la seule exigée, l'hygiène est également contrôlée chaque matin (mains, cheveux, nez qui coule...). Les élèves témoignent d'une grande assiduité, d'absentéisme est quasi inexistant. Cette classe bénéficie du même enseignement scolaire arabe et français qui est en Algérie. En plus de cet enseignement, d'autres activités scolaires s'imposent telles que : le sport ; le théâtre, le dessin ; le journal scolaire (le crayon d'or) et le chant.

Chaque fin de trimestre, le directeur et les enseignants félicitent et récompensent les excellents élèves par des petits cadeaux symboliques dans le but de les encourager à continuer de bien travailler.

Deux enseignants : un **homme** et une **femme** dispensent l'enseignement des deux langues arabe et français. On constate également qu'il y ait une bonne coordination entre le maître d'arabe, l'enseignante du français et le personnel de l'école en général même en dehors du temps de travail ce qui permet de souder l'équipe et de profiter de sa diversité pour aboutir à un travail de qualité.

Tout est fait pour favoriser les relations personnelles entre enfants et adultes et aussi des instituteurs entre eux. La communication et la parole quotidienne permettent d'ajuster ces relations, de chercher la bonne distance.

La classe est bien décorée par des guirlandes, des posters, des frises et des panneaux composés de productions de chacun des enfants. Les productions peuvent être des empreintes de mains ou des dessins pour ceux qui n'écrivent pas, ou bien de courtes phrases ou des poèmes pour les plus avancés. Les productions pourront montrer aussi ce que les élèves savent faire, les projets de la classe, des aides mémoires visuels qui leur feront revoir ou découvrir du vocabulaire dont elles seront utiles pendant les cours et lors des compositions.

9.2.3. Enseignante :

L'enseignante de cette classe, est titulaire d'une licence en langue française, elle a commencé à exercer son métier depuis huit ans. Elle a le statut de professeur certifié c'est-à-dire qu'elle a été admise au concours de CAPES pour enseigner aux trois paliers (primaire, collège et lycée). Dès notre premier contact avec elle, cette dernière s'est montrée d'une grande expérience

pédagogique, surtout concernant ses relations avec ses élèves, sa manière de se comporter avec eux, son autoritarisme favorisant et encourageant l'initiative de l'élève à apprendre et à aimer la matière à apprendre. On a remarqué également, avec elle, que la classe constitue véritablement un lieu propice d'apprentissage, lieu socialisé où s'établit un échange actif et affectif.

Pour enseigner, il est indispensable de connaître l'autre, à notre avis pour apprendre, il faut se connaître et s'organiser ensemble. Peut être que cela paraît évident, nous sommes devant une activité d'apparence simple, cependant en réalité très complexe, c'est un préalable que l'on oublie souvent et dont on lui n'accorde guère d'importance. A travers des pratiques qui allient stratégies pédagogiques et des ruses personnelles, cette enseignante réussit ses cours d'enseignement/apprentissage d'une manière très remarquable en substituant le parent, faire la psycho éducatrice, l'orthophoniste, et le sociologue en remédiant à toutes les défaillances observées en classe ou hors classe surtout au niveau de la transmission des savoirs et des valeurs(non raciste, non violente).

Elle essaye de répondre à tous les besoins et satisfaire toutes les attentes des parents, de l'administration, et de la société en général par sa motivation à ses élèves en créant un climat approprié :

- Leur parler avec enthousiasme, et montrer de l'intérêt pour le travail à accomplir.
- Présenter les concepts de manière claire, originale et fait en sorte que ces élèves sont concernés par le système éducatif et qu'ils doivent participer à l'élaboration du programme (le contrat).

Durant ce chapitre, on a pu présenter la méthodologie mise en œuvre pour l'installation des compétences phonologiques, narratives et explicatives par le biais des supports ludiques. Dans le chapitre suivant, nous allons interpréter et analyser les résultats obtenus lors de l'expérience menée auprès des jeunes apprenants.

Chapitre2 : Interprétation et analyses des données

On va analyser les différents résultats réunis après avoir fixé les critères et outils d'analyse (la structure narrative de **C. Bremond**, et la grille d'**Eva**) des compétences phonologiques, narratives et explicatives. Les corpus de travail ont été transcrits selon les conventions du **GARS** (Aix-Marseille) et de **VALIBEL** (Louvain-la-Neuve).

10. Présentation et transcription des différents corpus :

(cf. Annexes1, 2 p104-108)

11. Critères et outils d'analyse :

Apprendre à l'enfant à prendre la parole en langue étrangère par le biais du jeu est une démarche particulièrement importante, d'où l'insistance des directives officielles sur cette dernière pour la faire émerger à l'école primaire : en effet, vu notre thématique, qui s'articule autour de deux conduites langagières : *narrative* et *explicative*, nous avons essayé de les étudier et de les travailler dans des conditions propices pour que ces dernières émergent au sein de la classe et avec des élèves de 7 et 8 ans. En fonction de notre thème de recherche, on a recueilli les données suivantes : (trois corpus à dominante *narrative*, et deux autres *explicatifs*) dans des situations pédagogique variées (jeu) afin de nous éclairer sur ce point et d'apporter une analyse pertinente sur la manière de narrer et d'expliquer des jeunes apprenants de l'école primaire : d'où la nécessité d'analyser ces conduites attentivement pour confirmer ou infirmer notre hypothèse (cf. p.45). Par ailleurs, nous disposons du modèle d'analyse « *la structure narrative* de **C. Brémond, 1973** » qui permet d'analyser de manière très fine le récit (une succession d'événements fait passer le ou (les) personnage (s) principal (aux) d'un état *initial* à un état *final* : (cf. Tableau1(SN) p : 56). Nous avons adopté également la transcription orthographique standard puisque

cette dernière est évidemment déjà une interprétation de la langue et implique tout un ensemble de conventions (règles).

a-Premier niveau : Dans le texte narratif; le narrateur raconte une action qui progresse dans le temps et dans l'espace, il cite des faits, décrit des personnages, rapporte leurs propos, commente leurs comportements; qui dit narratif, dit actions, ces dernières se déroulent selon un schéma narratif: situation *initiale*, évènement *perturbateur*, *péripéties*, évènement *équilibrant* (dénouement) et situation *finale*.

1. La situation *initiale*:

Nous devons y trouver la description du lieu du personnage et la situation dans le temps (formules d'ouverture d'un récit : *Il était une fois, un jour, autrefois...*). C'est un état de calme, il ne se passe rien d'extraordinaire mais les personnages peuvent effectuer des actions qui ne sont pas perturbatrices.

2. L'évènement *perturbateur* :

C'est ce qui vient perturber l'état de calme de la situation initiale. Il est généralement introduit par *tout à coup, soudain, c'est alors ...*

3. Les *péripéties*:

Ce sont toutes les actions entreprises pour régler le problème survenu (évènement perturbateur) et, puisqu'il y a des actions qui s'enchaînent, nous devrions trouver des indicateurs de temps (*auparavant, avant, maintenant, puis, après...*)

4. L'évènement *équilibrant* (le dénouement) :

C'est la dernière péripétie entreprise pour réussir à régler le problème.

5. La situation *finale* :

C'est le retour au calme, nous pouvons retrouver le calme de la situation initiale. C'est ce qu'on appelle l'organisation textuelle ou la structure du texte.

Le récit est souvent à la **troisième** personne et **le narrateur** qui raconte s'efface derrière des thèmes différents (faits, lieux; objets, personnages, émotions...) contrairement à l'auteur qui lui, écrit.

b- Deuxième niveau : Nous empruntons les notions de *morphosyntaxe* et de *cohérence sémantique* à la grille d'évaluation d'EVA (1991) qui les utilise pour évaluer les textes écrits. Nous ferons de ces notions un emploi très large puisque nous l'emploierons pour toutes les structures textuelles que le récit est susceptible d'avoir. Nous savons en effet, que tout texte littéraire quel qu'il soit son type, s'évalue selon deux critères : *d'abord*, le mode d'organisation ou de structure qu'on a déjà évoqué dans le premier niveau doit correspondre au type du texte. *Puis* les critères sémantico morphosyntaxiques (le choix du *type* de texte doit être aussi approprié à la consigne, la progression de l'information ou *la cohérence thématique* est assurée selon un enchaînement logique, et l'absence de contradiction et d'incohérence d'une phrase ou d'une proposition à l'autre. Cette articulation est marquée par le choix adéquat et l'utilisation appropriée des *connecteurs logiques*, des *organiseurs temporels* et des substituts nominaux et grammaticaux. Le type de phrases employé : *simple- complexe-varié*... adapté au type de texte, en outre ces dernières sont elles *grammaticalement* et *sémantiquement* acceptables ? ...).

Ensuite, le système des temps utilisé : les temps du discours / récit ou encore le temps du monde *commenté* / monde *raconté* car les temps du passé prédominent le plus souvent le texte narratif notamment le passé simple : action entreprise et achevée, et l'imparfait : action entreprise, mais inachevée d'autres temps du passé interviennent, notamment le plus-que-parfait exprime une action antérieure à une action passée. Il existe également des textes narratifs au présent (dit "*présent de narration* " accompagné du passé composé). Le respect de la concordance des temps et des modes assure la cohérence temporelle de l'intrigue.

Dans un deuxième temps, chaque énoncé de l'enfant ayant été émis avec une variation de débit, on distingue à plusieurs occasions, des *intonations expressives* diverses de sa part; ce qui nous a poussé à s'interroger sur ses constructions verbales (*relances – hésitations – pauses – retour en arrière*).

Les caractéristiques et indicateurs les plus susceptibles d'être utilisés d'une manière générale dans l'évaluation d'une compétence *narrative* sont précises dans le *tableau 1 (SN)* ci –dessous :

Type de texte	Indicateurs et caractéristiques	Type de compétence	
Narratif	I - Respect de la consigne.	Compétence narrative	
Structure narrative (Bremond)	A -Respect du schéma narratif : <ul style="list-style-type: none"> • Situation <i>initiale</i> • Evènement <i>perturbateur</i> • Péripéties • Évènement <i>équilibrant</i> • Situation <i>finale</i> 	↓ Linguistique Pragmatique	
Grille d'Eva	B- Morphosyntaxe et cohérence sémantique <ul style="list-style-type: none"> • Adéquation et richesse du lexique. • Cohérence et cohésion. • Respect des caractéristiques linguistiques (connecteurs-organisateur textuels-indicateurs de temps • Système des <i>temps</i> (temps employés et dominants). • Concordance des temps 		Compétence linguistique ↓ Phonologique Grammaticale Sémantique Lexicale
	I - relances		

Pour l'évaluation de la deuxième compétence langagière qui est l'*explicative*, on a mis le critère suivant : les explications fournies par les apprenants seront admissibles lorsqu'ils emploient la conjonction causale « *parce que* », ou autres connecteurs logiques semblables exprimant la cause. Par ailleurs, les productions langagières orales correspondantes à des explications en "*pourquoi*" s'approchent de la justification et de l'argumentation. Bien sûr, d'un point de vue *psychologique* il ne faut évidemment pas s'attendre à ce que l'enfant parvienne à des explications très élaborées puisqu'il ne dispose que des instruments rudimentaires du langage., il arrive en effet que l'enfant puisse produire l'explication demandée, sous d'autres formes verbales telles que : (proposition infinitive – proposition conjonctive avec "*parce que*" ou "*car*"...).

12. Analyse et synthèse des résultats :

En *premier* lieu la conduite phonologique s'explique par l'aptitude des apprenants à articuler et prononcer les énoncés de la langue étrangère. En *second* lieu, la conduite narrative consiste à produire un discours centré sur un déroulement chronologique finalisé. Cette conduite est sollicitée lors des petits jeux permettant de développer la maîtrise de la langue orale chez les jeunes enfants : tels les jeux de la narration de son conte préféré, son dessin animé favori, rappeler le récit qu'il a déjà vu, lu ou écouté, etc.

En *troisième* lieu, expliquer c'est se faire comprendre quelque chose à autrui et adopter un autre comportement langagier que celui de la narration : la conduite explicative est sollicitée lors des situations de jeux en posant la question « **pourquoi ?** ».

Dans l'immédiat, nous allons exposer les résultats de cette étude après avoir présenté les corpus.

12.1. Présentations des situations pédagogiques observées :

12.1.1. Situation sans activités ludiques :

- **1^{er} corpus (phonologique)**: l'apprenant devrait prononcer des phonèmes spécifiques du français et nommer quelques images contenant les phonèmes étudiés, dans le but de déclencher une conduite linguistique, et d'évaluer la compétence phonologique de ce dernier.
- **2^{eme} corpus (récit libre)**: dans ce corpus, l'activité langagière est de solliciter une conduite narrative et explicative.

12.1.2. Situation avec l'intervention des activités ludiques :

- **1^{er} corpus (récit visionné)**: Ce corpus se compose de trois séquences, dans *la première*, on devrait solliciter chez l'apprenant une conduite narrative après avoir visionné deux fois le dessin animé, dans *la seconde* l'élève devrait répondre aux demandes d'explications de son enseignant, c'est la conduite explicative qu'on visait. Quant à *la troisième* il était question de raconter un récit par l'élève de son libre choix, c'est toujours la conduite

narrative qui est sollicitée, mais cette fois-ci sans l'aide d'un support visuel.

- **2^{ème} corpus** (récit en *images*) : c'est la situation autour des images séquentielles où la conduite langagière sollicitée chez l'apprenant ici est la narration.
- **3^{ème} corpus** (*d'intrus*) : c'est une activité qui nécessite un peu de logique, dans cette situation, l'enfant devrait repérer ou cibler l'intrus. C'est la conduite explicative qu'on voudrait faire émerger.

12.2. Analyse des résultats :

Nous présentons ici les deux approches utilisées dans l'analyse des premiers résultats: en premier lieu, l'analyse *qualitative* comme son nom l'indique s'appuie sur la qualité des réponses fournies par les apprenants, en expliquant la Manière dont les activités ludiques fonctionnent dans les situations d'enseignement /apprentissage. Contrairement à l'analyse qualitative, l'analyse *quantitative* survient en deuxième position afin de mesurer l'efficacité ou l'échec du type exercice-jeu utilisé toujours dans les situations d'enseignement/apprentissage. Les **variables** retenus pour l'analyse des corpus sont les suivantes :

- Le type **d'activité** caractérisant la situation : *Visionnée – illustrée – verbale*
- Le type de **compétence** sollicitée : *narrative – explicative – linguistique-phonologique.*
- Le type du **groupe** observé : *contrôle – expérimental*

12.2.1. Analyse des compétences phonologiques :

Au cours de cette activité, il était question de faire **prononcer** aux élèves des phonèmes *spécifiques* du français pour évaluer leur aptitude à les produire et à les percevoir les phonèmes de la langue française. L'objectif second est d'évaluer la richesse de leur lexique. On leur a montré dans un premier temps des images et des dessins et on leur demandé de les nommer. Dans un deuxième temps, les élèves devaient prononcer le mot contenant le ou les phonèmes. L'analyse de cette prononciation permet d'évaluer la compétence *phonologique*

de l'élève avec par ordre d'importance : La connaissance du mot (l'énoncé), puis la segmentation de l'énoncé en structures syllabiques, et enfin les phonèmes (sonorité). Comme pour le lexique et la grammaire, l'entraînement phonologique s'organise autour deux axes : *reconnaissance* et *production*. Il s'agit de reconnaître le mot pour comprendre l'intention du sujet parlant, de segmenter correctement pour comprendre, et identifier les éléments qui constituent le sens. Cette activité de reconnaissance appelle celle de la production orale (articulation, imitation, répétition). Cet exercice de prononciation doit inculquer chez l'enfant que la compétence phonologique contribue avec les autres compétences à savoir : grammaticale, lexicale, narrative, discursive, etc., au développement de la compétence linguistique. Nous avons donc élaboré une liste de mots contenant les phonèmes du français, il s'agit des quatre types de voyelles orales suivantes:

1- **Les simples antérieures** : [e] → *poupée*

2- **Les simples postérieures** : [o] → *coq*

3- **Les composées** : [y] fermé → *rue, nuage*.

[œ] ouvert → *œuf, feu*.

4- **les nasales** : [ɛ̃] fermé → *main*.

[õ̃] → *maison*.

[ã̃] → *enfant, maman*

A la fin de cet exercice, on a collecté les résultats finaux regroupés dans le tableau suivant (TS):

		Mode de réalisation par l'enfant						
<u>Phonèmes</u>		[e]→ (poupée)	[o]→ (coq)	[y]fermé → (rue- nuage)	[œ]ouvert → (œuf- feu)	[ɛ̃] ermé → (main)	[õ̃]→ (maison)	[ã̃]→ (enfant- maman)
A. Kamélia	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
B. Ihab	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
B. Hatem	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
B. Ikram	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
B. Aya	oui	+	+		+	+	+	+
	non			+ [ru]				
G. lyna	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							

G. Lila	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
M. Selma	oui	+	+		+	+	+	+
	non			+[ri] [niaj]				
S. Mounib	oui	+	+		+	+	+	+
	non			+ [re]				
Z. Imen	oui	+	+	+	+	+	+	+
	non							
Résultat	oui	10	10	07	10	10	10	10
	non	00	00	03	00	00	00	00

L'analyse de ce tableau démontre les bonnes prononciations des différents phonèmes par les dix élèves, en revanche la voyelle composée : [y] a été mal articulée par trois enfants, ce qui s'explique par l'inexistence de cette dernière dans le système phonologique arabe. Par ailleurs, on recense dans le processus de production de ce phonème, trois manières de réaliser qui résultent des interférences de la langue 1, du fait que les organes articulatoires de l'élève sont habitués à produire des phonèmes de L1, spontanément, ce processus rend difficile d'une part, la production de nouveaux phonèmes par les apprenants et d'autre part la perception de ces mêmes phonèmes. Par conséquent il est alors difficile pour eux de distinguer les oppositions entre le (e) le (i) et le (u). Les exemples suivants en sont la preuve :

Ex1 : réalisation fautive (*erronée*) : Rue → [ri] (confondre le « u » et le « i »)

Rue → [ru] (confondre le « u » et le « ou »)

Nuage → [niaj] (confondre le « u » et le « é »)

Ex2 : réalisation fautive (*erronée*) : Rue → [re] (confondre le « u » et le « é »).

Par contre les autres phonèmes qui sont proches du système phonologique arabe tels que : les nasales, ont été aisément articulés.

Par ailleurs, les élèves ont su nommer les images contenant les voyelles étudiés, un seul mot seulement « *rue* » dont sa dénomination était difficile pour eux. Il les a déconcertés puisque ils l'ont confondu avec le mot « *route* ».

Conclusion :

Ce travail sur la prononciation des sons spécifiques du français a été révélateur des compétences phonologiques des élèves dans cette langue. Il a été très apprécié par les dix élèves, a également contribué à leur enrichissement

lexical, et leur a donné l'occasion de jouer avec les mots et les sons : le mot « *rue* » en est une parfaite illustration. Ce genre d'activité permet de travailler chez les jeunes apprenants la capacité de discriminer les sons non familiers dans les langues non familières et de comparer les systèmes phonologiques arabe et français. Cet entraînement de prononciation donne également lieu à une évaluation (critères phonologiques vont être intégrés dans l'évaluation d'une production orale), c'est la raison pour laquelle, l'enseignant de langue doit varier et multiplier ce genre d'activité (travail sur les comptines, rimes, etc.) et les associer au développement d'autres compétences langagières.

Par ailleurs, cette activité a instauré un climat de confiance et de respect entre les élèves, en effet chacun de ces dix élèves a pu en confiance prendre la parole, quelles que soient ses aptitudes de prononciation et articuler devant ses camarades les différents sons.

On note également une attitude de bienveillance de la part de l'enseignante face aux erreurs commises (interférences, déformations...) ce qui a permis de ne pas générer des blocages de la part des élèves.

12.2.2. Analyse des conduites langagières narratives :

Cette analyse a été faite selon le modèle de la structure narrative de **C. Brémond**¹ (1973, [en ligne]) car le contenu des consignes de la première et de la dernière séquence du 2^{ème} et 3^{ème} corpus est purement narratif : (cf. p 105).

12.2.2.1. Séquence narrative n°1 : (récit *libre*)

Dans cette séquence, il était question d'évaluer la conduite *narrative* des jeunes enfants. Dans le cadre d'une narration libre chaque élève a raconté son récit favori, en effet *le petit chaperon rouge* et *les quatre jeunes cygnes* ont été le plus souvent racontés, en plus de ces deux récits cultes, on a noté d'autres tels que : *Caroline l'étourdie*, *l'éléphant malin* et *Oguy le cafard*. Avant d'indiquer les ressemblances qu'on pourrait dégager, il est très important, à notre avis, d'exposer la méthode qui permet de rendre l'évaluation de ces performances

¹ *Bremond, C.*, « *Structure narrative* », Méthodes analytiques de Propp, Greimas, [en ligne], 2002, [consulté le 10/07/2007], <http://www.crdp-toulouse.fr/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm>

narratives moins subjective : en effet, la compétence communicative se subdivise en trois : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence *linguistique*, est constituée des composantes suivantes :

Phonologique (prononciation et intonation), *lexicale* (vocabulaire), *grammaticale* (structures : morphosyntaxe, aisance de l'expression) et *sémantique* (adéquation de signification en contexte). Nous croyons que si nous devons améliorer notre technique d'évaluation, nous devons prendre en compte le concept de « niveau seuil » ; à ce propos **Van Ek** (1973, p.127) ; écrit : « *Parce que le niveau seuil est conçu comme niveau de compétence communicative, ce devrait être le principal critère de l'évaluation. Si un candidat réussit à faire passer son message verbalement de façon qu'un locuteur natif de langue étrangère puisse être censé n'avoir aucune difficulté à comprendre ce message, sa prestation doit être considérée comme satisfaisante. La correction formelle n'est que secondaire par rapport à ce critère. Tant que les fautes ne gênent pas l'intelligibilité, il ne faut leur attacher que peu d'importance.* ».

Ainsi, on évalue d'abord la réussite de la communication. Puis on passe à tout ce qui est formel. Ce qui s'ensuit qu'on aura deux critères d'évaluation : le premier est *communicatif* et le second est purement *linguistique*. Notre modèle d'évaluation définit pour chacune des catégories des niveaux de performance différents :

1-Les critères linguistiques :

a-Compétence **linguistique** :

- Phonologique :

2 points → la prononciation et l'intonation ne présente pas d'erreurs ou bien il ne s'agit que de légères erreurs qui ne gênent pas la compréhension.

1 point → des erreurs de prononciation brouillent parfois la compréhension de l'énoncé, mais ne la rendent pas totalement impossible.

0 point → la prononciation et l'intonation sont tellement mauvaises, déformées et étrangères que l'auditeur ne peut pas comprendre ce qui est dit.

- Grammaticale :

2 points → la réponse est correcte, en totalité ou à quelques exceptions près (les erreurs isolées ne gênent pas la compréhension).

1 point → les quelques erreurs dégagées brouillent parfois la compréhension mais ne la rendent pas totalement impossible.

0 point → des erreurs brouillent à ce point la compréhension du récit que dans la situation réelle, il faudrait poser d'autres questions à l'élève pour savoir ce qu'il a voulu dire.

- Lexicale :

2 points → le vocabulaire utilisé est correcte en totalité ou à quelques exceptions près.

1 point → le vocabulaire employé, parfois est inadéquat, cependant il ne gêne pas la compréhension.

0 point → il n'y a pas de relation entre le contenu de l'histoire et le vocabulaire employé.

b- compétence communicative :

- Discursive :

2 points → la cohérence et la cohésion entre les *macro-fonctions* (la structuration de l'information pour réaliser la narration) ont assuré en totalité, ou à quelques exceptions près (la compréhension de l'intrigue est facile).

1 point → la cohérence et la cohésion sont perturbés par les quelques erreurs sans gêner pourtant la réussite de la compréhension.

0 point → il est impossible de saisir la cohérence et la cohésion du récit.

2- les critères communicatifs :

- Fonctionnelle : (adéquation de l'énoncé)

2 points → la réponse correspond bien, quant à son contenu, à ce qui été demandé. En totalité ou à quelques exceptions près, le choix de l'expression permettant en conséquence une communication sans problèmes.

1 point → la réponse est encore adéquate à la question en ce qui concerne le contenu, cependant le choix de l'expression est inhabituel (sans gêner pourtant la réussite de la communication).

0 point → le choix de l'expression est tellement inhabituel que l'auditeur en vient à se demander si oui ou non il a bien compris (c'est -à-dire s'il existe un lien entre le contenu de la réponse et la question posée), ou bien il n'y a même pas l'amorce d'une communication.

Par ailleurs, on note en (**A : 2 points**) lorsque, le récit visionné est raconté intégralement, en (**B : 1point**), partiellement? Et en (**C : 0 point**), en langue 1.

Les résultats suivants sont regroupés dans le tableau suivant ci-dessous :

Tableau récapitulatif (**TR2**) : Notation des performances orales (cf. *Annexe4* : p194). L'analyse de la compétence narrative est toujours liée et tributaire de l'analyse des autres compétences (*phonologiques, linguistiques, lexicales, grammaticales, discursives et fonctionnelles*).

La compétence *phonologique*, on note une bonne maîtrise de cette dernière (**7/10**) par la majorité des enfants, ils ont une bonne prononciation, et il est indispensable de les encourager à poursuivre cet entraînement pour la réalisation d'excellent résultat en matière d'articulation.

La compétence *grammaticale*, on constate avec satisfaction que la moitié des élèves (**5/10**) savent construire des phrases grammaticales correctes simples ou complexes pour raconter leur histoire. Concernant les *cing* autres, eux aussi ont montré leur aptitude à narrer en dépit de leurs erreurs insignifiantes, des récits adéquats à leur âge, et à leur goût. Par ailleurs, on n'a pas noté de cas où l'élève est incapable d'amorcer une simple narration.

Passons, à la compétence *lexicale* et avec tout ce qu'elle peut englober de lexique ou de vocabulaire relatif au thème de la narration choisie.

Huit des élèves se sont montrés en mesure d'employer convenablement le vocabulaire dont ils disposent, et ont également de bonnes techniques de gestion lexicale en fonction de la thématique abordée.

Les deux élèves qui restent, montrent aussi une bonne maîtrise de la compétence lexicale seulement avec des degrés moindres par rapport aux premières.

La compétence *discursive*, est possédée par six élèves sur les dix qui ont pu narrer selon la macrostructure du schéma narratif, tout en respectant un enchaînement logique et rationnel entre les différentes parties du récit.

Cependant, trois d'entre eux ont révélé une maîtrise minimale de cette cohérence et compétence, toutefois la compréhension de l'histoire a été accessible et facile. Par ailleurs, on a enregistré un cas celui d'*Ali*, pour lequel il était impossible de saisir la cohérence et la cohésion de son récit (*l'éléphant malin*) vu la fréquence des ruptures, et l'absence d'enchaînement entre ses phrases.

La compétence *fonctionnelle*, est acquise par six sur dix élèves qui ont produit une narration dont le contenu est en parfaite relation avec la question posée. Les autres élèves étaient eux aussi sur la bonne voie cependant leur choix d'expressions était quelquefois inhabituel, voire inadapté.

Enfin, en **dernier** lieu on évoque le type de narration *complète* : par neuf des dix enfants, une *Ikram* qui s'est contentée de raconter une partie de l'histoire, car elle était incapable d'achever son long récit « **les quatre jeunes cygnes** ».

Par ailleurs, parmi les récits recueillis par ces jeunes enfants, il ya ceux et celles qui ont narré la même histoire, cependant le contenu diffère d'un enfant à un autre ce qui nous a permis de tracer le tableau suivant (TR3 : cf. *annexe4* p195) pour comparer et réunir les différentes versions :

a- Le récit du « *petit chaperon rouge* » :

Ce conte de **Charles Perrault** (1697) est raconté quatre fois, par *trois* garçons et *une* fille, chacun d'entre eux, a imaginé les faits de l'histoire à sa manière, selon son point de vue et la façon dont elle lui était transmise :

D'abord, la situation *initiale* : Pour les enfants (*Hatem, Selma* et *M.Mounib*), il est question d'acheminer de la nourriture à la grand-mère par une petite fille : pour le premier garçon, le contenu du panier est : de *la galette* et *du beurre*, pour l'autre, de *la galette*, de *la confiture* et *des gâteaux*. Quant à la fille, il s'agit de *la galette* et *du pot de miel*. Cependant la fille est envoyée par sa mère, selon les deux garçons, et prend l'initiative toute seule pour y aller selon la fille et le dernier garçon (*M.Mehdi*).

Puis, l'évènement *perturbateur*, selon *Selma* coïncide avec la rencontre du loup dans les bois, qui dévore le petit chaperon rouge. En revanche pour les autres enfants, l'évènement déclencheur se résume par la rencontre avec le loup.

Ensuite, les différentes *péripéties* parcourues, se résument entre trois et quatre actions pour les trois garçons, concernant la fille *Selma*, cette dernière a choisi de ne rien évoquer et d'être plus succincte en passant à l'étape suivante :

L'événement *équilibrant* est introduit par l'arrivée du *bûcheron* pour *Hatem*, et celui du *chasseur* pour les deux enfants (*Selma* et *M.Mounib*). En ce qui concerne *M.Mehdi* c'est la mère-grand, qui délivre sa petite fille par son ciseau. Enfin, la situation *finale* dans laquelle le petit chaperon rouge est content de revoir sa grand-mère vivante et indemne pour les deux garçons (*Hatem* et *M.Mounib*) et inversement c'est la grand-mère qui est joyeuse d'avoir sauvé la petite fille. Quant à *Selma*, elle n'a pas donné de fin et s'est contentée de jumeler les deux dernières parties ensemble.

b- Le récit des « quatre jeunes cygnes » :

Cette histoire de **Taylor. J** (1970) est recueillie quatre fois auprès de quatre filles. Commençons par la situation de *départ* dans laquelle les trois filles (*Ikram*, *Imen* et *Lila*) débutent leur conte par le départ des trois cygnes vers l'Est, l'Ouest et le Sud. Quant à *Kamélia*, ce sont les quatre cygnes qui partent vers les quatre coins du monde.

Le départ du quatrième jeune cygne vers le Nord est identique (événement *déclencheur*) pour les quatre filles. A propos des *actions* successives, elles varient entre deux et six, cela dépend de la longueur du récit.

Quant à l'évènement *équilibrant* (dénouement), il est le même pour trois d'entre elles : la rencontre de la mère cygne avec son plus jeune cygne chez le gardien d'oiseau, et inexistant pour *Ikram* qui n'a pas achevé son conte et s'est arrêtée dans l'étape précédente.

Finalisons, cette comparaison avec la dernière situation (*finale*) du parcours narratif : *Imen* et *Lila* choisissent le retour de la mère cygne chez elle, et l'installation du quatrième jeune cygne dans *une rivière* pour *Lila* et dans *un lac* pour *Imen*. Pour *Kamélia*, il s'agit de l'installation de la mère et de son jeune cygne dans *un lac*.

Conclusion n°1:

Au regard de ma première hypothèse : « L'activité ludique en classe de langue permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières » cette activité langagière autour du récit oral, demandant aux élèves la narration d'une histoire préalablement lue par l'enseignante, ou écoutée à la maison, sont l'occasion d'inciter au réemploi du lexique et des tournures de langue à la structuration du récit. La narration a permis aux jeunes apprenants de travailler leurs compétences narratives orales, en racontant des contes variés selon leur propre choix, en effet nous avons constaté lors du recueil des corpus que chaque élève a pris plaisir à narrer une histoire à sa manière, de la façon dont il voulait. Même les petits « parleurs » et enfants timides tels que : *Ali*, *Lila* et *M.Mehdi* ont acquis peu à peu l'aisance à l'oral, ont parlé, et participé à cette activité, d'habitude la maîtresse a du mal à évaluer leurs compétences langagières du fait de leur absence de prise de parole, ce qui contribue à dire ou à confirmer que cet outil a été efficace pour la réussite de la majorité des élèves à améliorer leur compétences en langue orale. L'activité ludique a été un terrain favorable pour l'acquisition de la langue : les contes et les histoires ont stimulé le progrès de toutes les compétences phonologiques, linguistiques et fonctionnelles, en outre l'affinement de l'écoute, la stimulation de l'imagination et la mémorisation des structures linguistiques (la langue).

Par ailleurs, cette analyse des conduites narratives en situation de narration immédiate et libre, atteste que dès l'âge de 7ans, les enfants reproduisent aussi bien des trames narratives diverses en langue 2. Il est dès lors, facilement activable, quelque soit le niveau des apprenants de demander des narrations plus exigeantes telles que (imaginer d'autres débuts ou fins à l'histoire proposée), en libérant de l'espace cognitif, facilite le rappel et donne lieu à des récits plus complets, plus cohérents et, par conséquent plus compréhensibles.

12.2.2.2. Séquence narrative n°2 : (récit visionné)

L'analyse est à la fois de *quantitative* et de *qualitative*. Le tableau récapitulatif (**TR1 : cf. annexe4 : p196**) ci- dessous récapitule les différentes manières de narrer. Dans cette séquence, il était question d'observer une conduite narrative chez ces jeunes apprenants de 10 ans par le biais du support visuel. Il

s'agissait de raconter le récit *visionné* (dessin animé de la souris *Jerry* et du bébé *pic-vert*). En suivant les mêmes étapes d'évaluation de la narration dans la *séquence narrative n°1* et en prenant en compte les mêmes critères d'évaluation, on a eu les résultats suivants regroupés dans le tableau récapitulatif (**TR2 : cf. annexe4** : p196). Pour évaluer la compétence narrative des enfants, il est essentiel d'analyser les compétences parallèlement, c'est en effet leur interaction qui permet de construire un discours oral cohérent et adapté. Ces compétences sont : *phonologiques, linguistiques, lexicales, grammaticales, discursives et fonctionnelles*.

Un enfant, de bon conteur ou de bon narrateur en langue française, devrait disposer d'un bon nombre de capacités à savoir en premier lieu : *phonologique*, cette dernière d'après le résultat réalisé, est maîtrisée (**7/10**) des enfants en totalité ou à quelques exceptions près prononcent et articulent correctement les énoncés du récit. Ce constat de bonnes habitudes de prononciation permet d'expliquer que cette activité langagière a systématiquement sa place dans la programmation des séances quotidiennes, et que l'élève a déjà pris conscience que la réalisation phonologique participe à l'intelligibilité des réponses produites. La compétence *grammaticale*, en second lieu, entre (**4** élèves sur les **10** et **6** élèves sur les **10**). Ce résultat est également satisfaisant vu l'âge des élèves et le nombre d'année de scolarisation en français. En outre, les quatre enfants qui s'expriment parfaitement ont certainement l'habitude d'écouter des contes à la maison ou en classe, ce qui facilite le maniement de la langue orale. En plus, ils ont été capables de produire des performances narratives avec des phrases formées selon les règles qui régissent le système (la langue). Les six autres, eux aussi ont montré une grande capacité de narration, toutefois les erreurs relevées dans leurs réponses obtenues ne brouillent guère la compréhension du récit, ce qui résulte qu'on a pu comprendre et analyser leur réponse.

Même si le lexique ne se prête pas à une analyse systématique du même type que les autres compétences, on ne peut pas négliger *la compétence lexicale*, cette dernière est bien maîtrisée en totalité par **3** élèves sur les **10**, on peut dire que c'est une maîtrise maximale, par rapport aux autres *sept* élèves qui témoignent

d'une maîtrise minimale du vocabulaire employé pour raconter le récit visionné. Ce lexique parfois inadéquat, ne gêne pas l'intelligibilité du récit puisqu'il s'agit de l'oral.

La compétence discursive, est satisfaisante pour 6 élèves sur les 10, deux en ont une maîtrise minimale et font quelques erreurs et deux seulement ont montré leur incapacité à produire des récits cohérents. Vu leur minorité on peut conclure que cette capacité à narrer toute une trame narrative en respectant un enchaînement logique et cohérent, est acquise.

Après la compétence *discursive*, on va finaliser l'évaluation de ces différentes compétences par la *fonctionnelle*, cette dernière est également acceptable, vu le nombre des élèves 6 sur les 10 qui ont réussi à produire des réponses correspondantes aux contenu du récit visionné en totalité ou à quelques exceptions près. Trois autres en ont fourni des réponses adéquates, cependant le choix de l'expression est impropre, sans gêner la réussite de la communication. Par ailleurs, on note un seulement a démontré son inaptitude à présenter des réponses correctes et à réaliser l'objectif fixé préalablement à cette activité.

Enfin, on remarque que **9** des élèves sur **10** ont pu raconter le récit d'une manière intégrale. On peut expliquer cela du fait que ces jeunes apprenants étaient motivés pour ce genre d'activité, volontaires en appétit d'apprentissage de la langue orale par le biais du rappel de récit.

Conclusion n°2 :

Au regard de ma *première hypothèse* de :

« *L'activité ludique en classe de langue permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières* ».

Cette activité a tout de suite sollicité un véritable enthousiasme de la part des élèves, dans la mesure où ils étaient actifs et ont pris la parole pour narrer le récit visionné préalablement. C'était une réelle motivation des enfants et une réelle attirance pour le support visuel qui était un moyen pédagogique nouveau, inhabituel pour eux et qui joue aussi le rôle d'embrasseur. Cette activité ludique a permis à ces jeunes apprenants de découvrir que le langage oral est un véritable outil d'expression et de communication. En choisissant cette activité langagière

comme support et outil pour l'enseignement du français, on a d'abord convoqué la capacité des élèves à la compréhension orale, ensuite leur capacité à organiser des phrases pour transmettre du sens en commençant par des phrases simples constituées d'une seule proposition dont chaque élément est représenté par un seul mot et en terminant par des phrases complexes la longueur et cela n'empêche nullement l'introduction précoce de phrases complexes en termes d'analyse à cet âge, mais présentées comme des structures figées dans les différentes activités métalinguistiques tels : un élément de *vocabulaire*, ou comme les mots appris globalement d'une comptine, d'un conte, etc. Cette activité a également favorisé l'expression orale des enfants avec tout ce qu'elle englobe de description matérielle du contexte spatio temporel du récit, des personnages, à mémoriser, leur capacité à imaginer une suite d'évènement, leur capacité à adopter une stratégie d'apprentissage, et leur capacité à raconter des histoires partielles ou entières. D'où la possibilité de segmenter le dessin animé à des moments stratégiques, donnant la possibilité à l'enseignant d'enchaîner sur une activité comme poser une série de questions sur la compréhension au niveau de chaque coupure et dégager les différents moments (évènements) du parcours narratif.

Par ailleurs, l'exposition des élèves face à un support visuel a généré la narration des récits, c'est la raison pour laquelle on pourrait apporter quelques suggestions d'innovation dans l'acte pédagogique dans la classe du FLE : la substitution des supports classiques souvent lassants, par d'autres plus attrayants aux yeux des apprenants pour l'enseignement/ apprentissage des autres activités métalinguistiques (grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc.)

12.2.2.3. Séquence narrative n°3 : (récit en *images*)

L'analyse qualitative des conduites narratives produites à partir d'images séquentielles est l'objectif premier dans cette séquence : en effet, avant d'entamer l'analyse de ce corpus, il est primordial de rappeler le contenu des cinq images, dans *la première* : il s'agit d'un pêcheur moustachu en salopette rouge, avec un chapeau jaune qui vient s'installer avec sa canne à pêche sur un tabouret au bord d'une rivière. Dans *la seconde*, il place l'appât sur son hameçon et dans *la*

troisième, il lance la canne à pêche dans la rivière et attend. Dans la *quatrième* image la canne à pêche bouge à cause de l'éclaboussure d'eau, et dans la *cinquième* pêche un poisson. Dans cette séquence tout le travail de l'élève repose sur l'image, en effet elle est déclencheur et stimulant de prise de parole. Faire parler une image, c'est chercher des signes et des indices qui permettent une lecture, une mise en relation des interprétations et des signes qui la fondent (*il dit cela parce qu'il voit ceci sur l'image*). En outre, l'image permet d'aborder le lexique de façon thématique (interpréter les couleurs, et les formes des éléments qui la composent) et de travailler un bon nombre d'actes de paroles comme la narration dans ce cas là. Elle est source d'imagination puisqu'elle présente à l'enfant un « espace » riche en détails ce qui l'incite à émettre des hypothèses sur les personnages, les situations, d'où la nécessité de s'y arrêter.

Avant d'afficher les résultats obtenus de cette évaluation des compétences narratives, on doit signaler l'absence des élèves suivants : *Kamélia, Ikram, Med Mehdi* qui sont partis en excursion scolaire à la (BNA) Banque Nationale d'Algérie : Ces élèves ont été remplacés par trois autres qui sont : *Aya, Asma* et *Lyna*. La lecture des productions orales réunies dans le tableau (TR1 : cf. *annexe4* : p197) des élèves révèle que :

1. La succession d'images a permis à tous les élèves de raconter l'histoire, à travers le personnage mis en scène, le décor, l'indication des mouvements (placer l'appât, remonter la canne à pêche, etc.).
2. Seuls trois élèves (sur les dix) sont capables d'introduire la situation initiale par la formule d'*ouverture* « un jour ». Les sept autres élèves produisent des récits qui en sont dépourvus. Cela n'implique pas que ces sept l'ignorent, cependant raconter pour eux c'est se focaliser davantage sur les événements. En outre deux élèves (*Asma* et *Lyna*) ne formulent pas de situation initiale proprement dite (décrire les éléments qui la constituent), mais passent directement au premier événement :

Asma : (6 L) : « *Le pêcheur se dirige vers la rivière* »

Lyna : (4 L) : « *le pêcheur se dirige vers la mer* »

3. Tous les élèves ont en recours aux *connecteurs logiques* et aux *organiseurs temporels*.
4. Cinq élèves emploient les présentatifs (*voici-voilà*) ce qui indique que l'objet est localisé par rapport au locuteur et trois autres utilisent le pronom personnel « *je* » dans leur narration ce qui témoigne d'une plus forte implication dans leur énoncé.
5. Les dix élèves se sont montrés en mesure de produire une série d'évènement entre (2 et 6) ce qui témoigne de leur compréhension de l'histoire, et de l'efficacité de l'outil pédagogique employé: en effet le balayage des images s'accompagne d'une mise en relation chronologique des images et d'autre part d'une concentration sur un détail qui peut être un élément de sens pour l'histoire : l'exemple suivant de *Lila* en est une illustration :

(4 L) : « Voici la 2^{ème} image, il a porté une chenille, il la met dans la canne à pêche ++ il va assied dans la chaise. »

(4 L) : « Voilà la 3^{ème}, il assit dans la chaise il la met la canne à pêche dans l'eau ». Dans la *deuxième* image, le pêcheur va s'asseoir par contre dans la *troisième*, il est déjà assit.
6. Tous les élèves ont négligé le détail de la *couleur* en racontant, ce qui conduit à s'interroger et à se poser des questions. Pourtant le rouge, le vert, le jaune et le noir sont des couleurs attirantes et stimulants pour l'éveil des jeunes enfants.
7. Généralement les images sont riches en détails. Ceci correspond à la psychologie et au monde de l'enfant, qui perçoit d'abord les détails et seulement après l'ensemble : cependant dans ce cas une *seule* élève qui parle du détail des « *moustaches* », les neuf autres le négligent.

En suivant les mêmes étapes de la narration des séquences narratives précédentes et en se basant sur les mêmes critères d'évaluation, on a pu résumer les points essentiels (*critères*) de la narration dans le tableau synoptique (TR2 : cf. *annexe4* : p198), et les performances orales dans le tableau suivant (TR3 : cf. *annexe4* : p199).

Analyse et synthèse n°3:

L'analyse de la compétence narrative de ces jeunes apprenants dépend de la maîtrise des autres compétences à savoir : *phonologiques, linguistiques, lexicales, grammaticales, discursives, et fonctionnelles*.

Premièrement, la compétence *phonologique* témoigne d'une parfaite maîtrise de cette dernière par l'ensemble des enfants (les **10**), ce qui explique que le chantier de prononciation mis en œuvre dans les autres activités a réussi avec succès et que les enfants sont conscients de la réalisation phonologique participe à la compréhension de l'histoire.

On note en deuxième lieu, la compétence *grammaticale* qui elle aussi est acquise d'une manière satisfaisante par huit sur les dix élèves (**8/10**) qui ont pu raconter l'histoire du pêcheur avec des phrases correctes simples ou complexes.

On a également deux autres qui ont pu reproduire le texte narratif malgré les quelques erreurs dégagées.

En troisième lieu, la compétence *lexicale* ; le vocabulaire utilisé par huit enfants est correct en totalité ou à quelques exceptions près, contrairement au lexique des deux enfants qui restent, parfois inadéquat, cependant cela ne gêne pas la compréhension ; on a l'exemple de

- **Ihab** : (23 L) : « la 4^{ème} image ça elle raconte la canne à pêche »
- **Selma** : (4 L) : « le pêcheur attache le beurre dans la canne à pêche ».

Pour Selma le beurre est synonyme d'appât, ce mot ne fait pas partie de son répertoire linguistique.

Quatrièmement, la compétence *discursive*, est possédée par la totalité des enfants. Sept parmi ont fait preuve de cohérence et de cohésion entre les différents événements du parcours narratif (récit). Toutefois les trois restants ont révélé une maîtrise minimale de cet enchaînement sans pour autant gêner l'intelligibilité de l'histoire :

Aya et **Lyna** ont négligé le contenu de la 4^{ème} image:

Aya : (4-6L) : « La 3^{ème} image le pêcheur il attend, la 4^{ème} le poisson mange l'hameçon ».

Lyna : (8-10L) : « il jette la canne à pêche dans l'eau. Et voila et voila il attrape un poisson »

En réalité dans la 4^{ème} image, la canne à pêche bouge : le bouchon dans l'eau et dans la 5^{ème} le poisson est accroché à l'hameçon.

Par ailleurs, on n'a pas enregistré de cas où l'élève est incapable d'organiser son histoire. La dernière compétence est la **fonctionnelle**, cette dernière peut être qualifiée de réussie, vu le résultat obtenu : neuf des dix pour les narrations correspondent au contenu du récit illustré en totalité ou à quelques exceptions près. Un seul élève (**Ihab**) a témoigné d'une expression était inhabituelle, voire inadéquate :

- **Ihab : (23 L) :** « la 4^{ème} image ça elle raconte la canne à pêche ».

Enfin, on évoque le type de narration produit au cours de cette séquence narrative, les dix élèves ont pu raconter d'une manière **intégrale** leur récit par le biais des images séquentielles, cependant **Asma** s'est arrêtée dans la 4^{ème} image pour demander en *langue I* le verbe **lancer**.

Par ailleurs, quelques ressemblances se sont observées au cours de cette narration, ce qui nous a permis de faire le tableau récapitulatif (**TR4 : cf. annexe4 : p200**), afin de comparer et réunir les différentes versions :

Cette même histoire a été racontée différemment, ce qui explique que chaque enfant interprète et appréhende l'image en tant que code et à sa façon. En plus la richesse des détails de l'image, elle aussi a été exploitée de manière différente.

Les exemples suivants en sont des preuves concrètes :

a- La situation initiale :

1. D'abord la présentation du pêcheur dans la situation initiale, en effet ces trois enfants (**Ali, Aya** et **Imen**) ont décrit la tenue vestimentaire (le combinaison) du personnage : *un chapeau* et une salopette pour **Ali**, *un chapeau* et un ensemble pour **Aya** et *un chapeau* et une tenue de pêcheur selon **Imen**, en plus elle ajoute le détail des *moustaches*.
2. Ensuite trois enfants parmi les dix (**Asma, Hatem** et **Lyna**) qui ont omis le détail de *la canne à pêche* et se sont contentés de présenter le personnage principal.

3. Parmi les dix enfants, six qui ont évoqué le détail du *tabouret* dont trois ont nommé le tabouret par sa véritable dénomination et trois d'autres ont choisi l'appellation par *chaise*.
4. Puis, cinq enfants qui ont parlé du contexte *spatial* dans lequel la scène a eu lieu (*la rivière*) : deux ont cité la mer et les trois autres ont opté pour la rivière.

b- Les évènements :

1^{er} évènement : Trois enfants qui ont nommé l'appât par un *ver de terre* et une par *une chenille*. Quant à la dernière, elle a utilisé le *beurre*.

La même chose pour le détail de *l'hameçon* qui lui aussi a été recueilli quatre fois. Par ailleurs, *M.Mounib* a cité les deux détails en parallèle (*le ver de terre* et *l'hameçon*).

2^{eme} évènement : Six enfants ont utilisé pour l'action *lancer la canne à pêche* des verbes variés: (*Jeter-lancer-plonger-tirer-mettre*) l'hameçon ou la canne à pêche.

3^{eme} évènement : Deux parmi les dix enfants qui ont su dire que le pêcheur *remonte* la canne à pêche et une qui a répondu par « il *tient* mieux sa canne à pêche pour pêcher le poisson ».

4^{eme} évènement : La dernière action dans cette histoire, est de *pêcher* un poisson. Les enfants ont diversifié l'emploi des verbes (*pêcher, attraper, trouver, et tirer*).

Conclusion n°3:

Cette activité langagière a pour objectif de faire parler les jeunes apprenants en langue française et plus précisément les inciter à narrer des récits oraux par le biais des images séquentielles. Elle a amené l'enfant d'une part, à saisir la chronologie dans un parcours narratif, et d'autre part, à une focalisation sur un détail qui peut être un indice de sens pour l'histoire. L'utilisation de l'image a permis aux enfants d'abord de découvrir des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct (montagne, mer, pêcheur) puisqu'il s'agit des enfants citadins, et de travailler sur un monde réel par un monde illustré proche des enfants. Ensuite de comprendre et d'appréhender l'image en tant que code, et que

sa signification ou son décryptage n'a rien de simple et que le rapport à celle-ci n'est pas commun ou identique, mais qu'il est conditionné par un grand nombre de facteurs liés à la personne qui la regarde dont on peut citer entre autre: **le contexte** (*vécu, connaissances, apprentissages préalables, âge, sexe, état psychologique, époque et aussi milieu socioculturel*).

Ce dernier facteur *socioculturel*, peut favoriser des échanges culturels multiples ce qui permettra de mettre en place une culture commune (culture scolaire), à partir de ce support d'apprentissage. Puis, au delà de sa fonction *esthétique*, l'image a orienté la lecture de chaque enfant en découvrant que selon les illustrations tel ou tel aspect du récit est mis en avant: *forme, couleur, évènement, physionomie* et *caractère d'un personnage, environnement spatiale, atmosphère générale*, etc. l'image interpelle, surprend, suscite l'interrogation, d'où la nécessité de s'y arrêter. La preuve les deux enfants *Aya* et *Lyna* ont négligé le contenu de *l'image n°4*, peut être pour elles cet évènement est considéré comme un temps mort, insignifiant (l'éclaboussure de l'eau) qui n'est pas un détail très important dans la trame narrative donc, c'est inutile de s'y arrêter. Enfin, de ce constat essentiel, on peut dire que l'enfant a pris conscience de l'existence d'un autre type de langage: celui de *l'image*, ce qui veut dire comprendre que l'image est un langage, captant l'attention des enfants et déclencheur d'échanges verbaux par son aspect motivant est la base de tout apprentissage d'une langue étrangère et son utilisation est un aspect connu et ancien: comme dans l'enseignement de la géographie, de l'histoire, et des sciences mais aussi celui de la langue française, puisque à l'heure actuelle du multimédia (télévision, vidéo, etc.) et d'internet, nous vivons dans un univers d'images, moyen d'expression qui doit être maîtrisé par nos élèves, pour avoir une attitude active et critique face à son pouvoir de fascination, d'information et ou de persuasion.

A travers ces constats, nous avons pu vérifier que l'image, comme outil pédagogique, favorise donc l'apprentissage de la langue étrangère et permet de travailler certaines compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone: notamment en ce qui concerne la maîtrise des règles régissant

le système linguistique, la capacité de raconter un conte, en prélevant un nombre suffisant d'éléments qui conduisent à des interprétations, à l'émission d'hypothèses sur les personnages, leur attitude et leur posture, à des échanges. Elle favorise également la réalisation de certains actes de langage tels que (narrer, décrire, localiser, émettre des hypothèses, etc.).

12.2.3. Analyse des conduites langagières explicatives :

12.2.3.1. Séquence explicative n°1 : (récit *libre*)

La conduite *explicative* et *narrative* avant l'intervention de l'activité ludique ont été recueillies ensemble durant la collecte du corpus (récit *libre*), en effet on a demandé à ces jeunes apprenants de raconter des histoires lues ou entendues auparavant, et par la même occasion, on va évaluer la compétence *explicative* en plus de la compétence *narrative* qui est déjà visée en premier lieu par le biais du contenu de la consigne (voir p 105). L'analyse des premiers résultats atteints est résumée dans ce tableau synoptique (TS1 : cf. *annexe4* p201).

La lecture de ces résultats indique que la majorité des élèves : les sept des dix n'utilisent pas la locution conjonctive « *parce que* », pour ne pas dire qu'ils l'ignorent, peut être cela est dû à deux facteurs :

- Le contenu de la consigne qui est un peu déroutant, raconter selon eux s'explique par la narration d'une suite d'évènements sans passer à l'explication des faits. Autrement dit, la conduite *explicative* n'aura lieu que dans les situations où le « *pourquoi ?* » aura existé.
- Beaucoup d'élèves expliquent souvent les faits par le biais des outils paralinguistiques (gestes, mimiques) sans recours à la parole. En outre, certains expliquent verbalement en absence du « *parce que* ».
- D'autres oublient l'emploi de cette locution conjonctive, même s'ils la maîtrisent parfaitement puisque la situation pédagogique dans laquelle ils se sont retrouvés n'implique pas l'utilisation de cette dernière à l'instar de **Hatem, Imen** et **Lila**, qui dans leur premier récit cette locution apparaît alors que, pour le second elle n'y est pas. Concernant, l'élève **Ikram**, n'a pas terminé son récit, ce qui nous empêche d'évaluer sa compétence *explicative*.

Par ailleurs, nous pouvons expliciter cette baisse de production en « *parce que* » par l'insuffisance de préparation du côté des conduites explicatives.

Conclusion n°1:

Cette analyse des conduites *explicatives* en situation de narration libre assortis du paramètre (+/- maîtrisée) atteste que la compétence *explicative* n'est pas installée chez tous ces jeunes enfants, en effet on va l'évaluer dans d'autres situations pédagogiques et avec l'intervention du jeu.

12.2.3.2. Séquence explicative n°2 : (récit *visionné*)

Dans cette séquence, il était question d'observer une conduite explicative sollicitée par le biais d'un support visuel. Il s'agissait de répondre aux demandes d'explications (quatre types de questions) de l'enseignante qui sont :

Question n°1→formulation d'hypothèses : (*pourquoi la maman oiseau abandonne-t-elle le nid ?*). Le but est de recueillir des explications personnelles dont la réponse ne figure pas sur le support visionné : en effet, l'élève devrait supposer des hypothèses, des probabilités pour répondre.

Question n°2→explication procédurale : (*pourquoi l'œuf arrive jusque chez Jerry ?*). L'objectif est de solliciter des explications qui s'effectuent et s'enchaînent l'une après l'autre selon un processus méthodique afin de réaliser l'explication pertinente à la question posée.

Question n°3→attribution d'état mental : (*pourquoi le bébé oiseau est content de voir Jerry ?*). Pour cette question le but est de réunir des explications abstraites qui a une relation étroite avec l'état mental de l'enfant.

Question n°4→explication causale : (*pourquoi Jerry le ramène-t-il à son nid ?*). Le dernier objectif de cette séquence est de déclencher des explications qui fournissent le motif ou la cause de l'action produite : cause à effet.

Pour toutes les questions posées, on a récolté plusieurs points de ressemblance et de différences dans les explications recueillies, en effet on les a réunies toutes dans le tableau récapitulatif : (**TR1, cf. annexe4** : p202)

- Les points de *ressemblance* sont des:
 - Explications en « *parce que* » en (**A**).
 - Explication sans locution conjonctive en (**B**)

- Explications avec d'autres outils linguistiques (*connecteurs*) : « *pour / comme* » en (C):

Toute explication en « *parce que / pour / comme* » est considérée valide ; à cause de la présence de l'un de ces (*conjonctions de subordination* ou *préposition*) introduisant une cause valable : cependant la mal formulation de quelques réponses n'est pas prise en considération, du moment que le contenu de l'explication existe, en plus c'est leur deuxième année de scolarisation en français pour ces jeunes apprenants.

- Explications non réalisées en (D), incomplètes en (E), ou secondées en (F) par l'intervention de l'enseignante (**étayage** : guidage des élèves vers la solution), ou des (**relances** : en cas de **silence** ou bien l'enseignante estime que l'enfant pourrait rajouter quelques informations de plus à sa réponse), et non étayée en (G)
- Explications en langue 1 (langue **maternelle**) en (H).

Pour ce corpus, on a opté pour une analyse qualitative générale (tous le groupe expérimental ensemble) des résultats obtenus, comme le montre le tableau suivant : (TR2, cf. *annexe4* : p204)

Question 1 : On doit signaler l'existence des explications en « *pour* » de trois types :

- 1- celles qui sont grammaticalement et sémantiquement correctes (**Ex1**) :

Ex1 : explication → « *pour* chercher de la nourriture pour son bébé œuf ».

- 2- Des explications logiques, sémantiquement acceptables, par contre incorrectes sur le plan grammatical, ou mal formulées. Toutefois elles aboutissent à une explication hypothétique (**Ex2**) :

Ex2 : explication mal formulée → « *pour* aller, pour elle donne, pour lui donner à pic-vert mange ».

- 3- Les explications en **langue1** (langue maternelle), l'élève *Ikram* tâtonne passe d'une situation linguistique à une autre pour arriver à formuler son explication.

La réalisation des explications en « *parce que* » était moins nombreuses par rapport aux autres explications : un constat qui sollicite une réflexion, mais peut

être avons- nous ici une situation dans laquelle l'enfant se trouve un peu en difficulté, à cause du nouveau de la situation (l'introduction d'un caméscope, présence de personnes autres que leur enseignante : caméraman, notre présence). Par ailleurs, on constate quelques interventions d'étayage de l'enseignante avec des enfants qui ont eu besoin de son aide :

Ex1 : situation d'étayage → Q : (1 E) : « maintenant tu vas me devoir expliquer pourquoi la maman oiseau abandonne son nid ? »

R : (2 L) : « pour + pour pré /euh»

Q : (3E) : « pourquoi elle est partie la maman oiseau ?oui explique pourquoi? parce que... qu'est-ce qu'elle va faire tu sais pourquoi?»

R : (4 L) :« madame oui »

Q : (5 E) : « alors explique »

R : (6 L) : « elle est partie+ est partie pour euh »

Q : (7 E) : « pourquoi faire ? pourquoi elle est partie ?»

R : (8 L) : « *nnn* » (8L)

Q : (9 E) : « la nourriture »

R : (10 E) : « nourriture<E : pour chercher de la nourriture répète la réponse> il euh »

Q : (11 E) : « pourquoi la maman oiseau abandonne son nid ? »

R : (12 L) : « la maman oiseau abandu <E : abandonne>abandonne son nid pour cherche <E : chercher>de la nourriture du petit euh<E : de son petit ».

Après plusieurs reformulations, l'enseignante aboutit à l'explication attendue même si elle est mal construite : « la maman oiseau abandonne son nid pour chercher de la nourriture du petit ».

Question 2 : Sur le plan du contenu, on remarque en effet deux types de réponses : des réponses en une phrase (explication **simple**) et d'autres en plusieurs : ce qui explique que seul **quatre** élèves (sur les **10**) sont capables de produire ce type d'explication. L'échange suivant en est une illustration :

Ex1 : Explication procédurale → R : « parce que l'œuf elle bouge et tombe sur l'araignée, dans l'étoile d'araignée et dans la fleur et entre à la maison de Jerry » (4 L).

Les six autres élèves produisent une explication simple du type :

Ex2 : Explication simple → R : « parce qu'il a sauté » (10L).

Cette constatation, nous permet de dire que : l'enfant est en situation d'apprentissage, il s'approprie un comportement langagier conforme à la situation d'explication en cherchant la bonne réponse dans son répertoire cognitif. (Notion déjà évoquée dans le cadre théorique par **B. Aumont** et **P.M Mesnier** pour désigner les deux facteurs décisifs dans l'acte d'apprendre). Dans ce cas là l'enfant, évoque une explication simple en se basant sur ce qui est frappant dans sa mémoire (la chute de l'œuf). Il répond par les explications du genre procédural c'est qu'il témoigne d'une grande capacité mémorielle, visuelle en outre linguistique.

Question 3 : La présence des situations de **relance** avec une élève s'explique par l'existence des moments de silence que l'enseignante essaye d'éviter par son intervention. Toutefois ces tentatives d'aides ne doivent pas être confondues avec l'étayage proprement dit, en outre ces moments de silence sont dus à la timidité de quelques enfants qui les conduit à fournir une explication très succincte tels que : **Lila**, qui peut par ailleurs s'exprimer aisément à l'oral, c'est la raison pour laquelle la maitresse l'incite à affiner son explication en donnant plus de détails.

Ex1 : Relance → Q : (11 E) : « oui c'est tout et pourquoi le bébé oiseau est heureux, content de voir Jerry ? »

R : « il ne sait pas que ++ (c'est, c'est) Jerry n'est pas un oiseau comme lui » (12 L).

Q : (13 E) : « qu'est-ce qu'il croyait ? »

R : (14 L) : « il croyait sa maman »

Question 4 : pour cette dernière question, on remarque l'emploi de la conjonction de subordination « **comme** » par l'enfant **Mehdi**, un constat qui laisse songeur, inattendu et étonnant, vu son âge et son bagage linguistique qui s'avère souvent réduit et limité. En outre, cette conjonction n'est guère utilisée. Mais peut être, il a dû l'entendre ailleurs hors la classe, avec ses amis ou autres.

Synthèse et conclusion n°2 :

L'analyse des explications produites par les élèves nous amène à dégager quatre grandes catégories. Les résultats sont dans le tableau synoptique (TR3) ci-après :

	Formulation <i>d'hypothèses</i>	Explication <i>procédurale</i>	Attribution <i>d'état mental</i>	Explication <i>causale</i>
Explications <i>pertinentes</i> en (%)	90%	90%	70%	90%
Explications par « <i>parce que</i> » en (%)	40%	80%	70%	70%
Explications pertinentes à l'aide d'un <i>autre</i> <i>connecteur</i>	50%	10%	00%	20%

Question n°1 : (*pourquoi la maman oiseau abandonne le nid ?*)

Toutes explications correctes confondues (avec la locution conjonctive « *parce que* », ou autres), le taux de réussite équivaut à (90%), est très satisfaisant vu la complexité de la question posée par rapport à l'âge des enfants, en plus la réponse n'était pas fournie directement par le support visuel.

Question n°2 : (*pourquoi l'œuf arrive jusque chez Jerry ?*)

Pour cette question, le résultat est très bon également, en effet, le pourcentage de réussite (90%), ce qui s'explique par la limpidité de la question d'un coté, et d'un autre, les enfants sont dans une situation quasi synonyme de la première : ils sont habitués à ce genre de question en « *pourquoi* » ; c'est pourquoi la production des explications en « *parce que* » s'élèvent à (80%).

Question n°3 : (*pourquoi le bébé oiseau est content de voir Jerry ?*)

Cette question porte sur la capacité de l'enfant à appréhender les intentions de l'enseignante. Cette question n'est considérée comme réussie que si la réponse a été la suivante : « parce qu'il croit, que c'est elle sa véritable maman ». Notons (70%) d'explications correctes en « *parce que* ».

Question n°4 : (*pourquoi Jerry le ramène – t – il à son nid ?*)

La réponse à cette question nécessite une bonne vision du dessin animé, et compris le script de l'histoire. (70 %) des élèves réussissent à expliquer en employant « *parce que* » la raison pour laquelle la souris Jerry ramène l'oisillon dans son nid.

Conclusion:

On constate que les questions **1**, **2**, et **4** sont porteuses d'explications (**90%**) et que la **3^{ème}** question, s'avère un peu ambiguë et difficile. On compte nettement plus d'explication en « *parce que* » à partir de la question n°**2**, cela s'explique par :

- les situations d'apprentissage dans lesquelles l'enfant apprend des règles implicites de la langue, à partir des consignes posées (contrat didactique) d'un côté, d'un autre, l'enfant n'est plus dans le début de ses apprentissages, le facteur psychologique joue un grand rôle, du fait qu'il n'a plus de trac ou d'angoisse. Il se peut également que, pour un apprenant, la simple « *exposition* » à un matériau linguistique soit l'occasion d'activer, ou de réactiver des processus d'acquisition de la langue. Par ailleurs, on observe que les explications *étayées* par l'enseignante sont significatives pour la question n°**3** en comparant avec les autres questions, vu la complexité de son contenu (**03** situations d'étayage), ce qui permet de déduire que :

Lorsqu'il y a peu d'étayage, d'activité pédagogique proposée aux élèves est favorable à l'apprentissage langagier et que le niveau des élèves est satisfaisant.

Cette situation ludique a permis aux élèves de s'exprimer dans la langue **2** en fournissant des explications diverses pour des demandes d'explications variées.

12.2.3.3. Séquence explicative n°3 : (récit *d'intrus*)

Dans cette séquence, il était question d'observer une conduite explicative d'une autre nature, chez des enfants âgés de 7 et 8 ans par le biais des images. Il s'agissait d'un repérage de l'image intruse parmi une série d'autres, qui serait expliqué différemment. Pour ce corpus, on a opté pour une analyse *qualitative* et *quantitative* des explications recueillies, le tableau suivant résume toutes entières (TS1:cf. *Annexe4*, p205).

Question n°1 : pour cette question l'enseignante a montré une image qui contient une casserole (**l'intrus**) et des objets de la salle de bain (un peigne, une brosse à dent, une lame de rasoir, un gant de toilette et un vaporisateur à parfum). L'intrus est identifié différemment pour cette question :

- *Certains* enfants expliquent les raisons pour lesquelles ont choisi l'objet intrus en énumérant les autres objets qui figurent sur l'image. On peut dire que ce genre

de réponse résulte du fait du grand rôle joué par la mémoire visuelle. Pour l'enfant, le nombre dominant des objets observés, prédomine c'est pourquoi il explique par l'évocation du contenu restant de l'image, autrement dit cette enfant pointe le champ sémantique qui correspond aux objets qui ne sont pas les intrus. Ce genre de comportement langagier est semblable à celui de l'explication du mot par son contraire, dans la classe, on rencontre souvent cette conduite explicative de la part de l'enseignant(e) avec ses élèves, entre élève/enseignant ou élève/élève. A l'instar de :

Ex.1 : explication : →

- *Kamélia* **R : (4L)** : « *Parce que* ces choses c'est de la douche »

- *D'autres* enfants expliquent en citant la fonction de l'objet intrus. On a l'exemple de *Hatem* :

Ex2 : explication :

- R : (8L)** : « *parce que* la casserole est fait pour cuire dedans »

Par ailleurs, on compte nettement plus d'explications *non sollicitées* (08 réponses) que d'explications *sollicitées* : ce comportement est inattendu de la part de l'enseignante. On attribue cela aux circonstances particulières liées à l'activité elle-même (insuffisance de temps) ou à l'enseignante (inattention, fatigue, oubli, ...).

Question n° 2 :

Le poisson est l'image intrusive pour cette situation. Il fait partie d'un ensemble de confiserie (du pain, un croissant, une brioche, et des bonbons). Pour le reconnaître, l'enseignante cette fois-ci a été plus performante que la situation précédente, en effet elle a déclenché les explications en « *pourquoi* » tout au long de l'activité, ce qui a permis de réaliser (07) réponses en « *parce que* », et (02) sans l'emploi des connecteurs exprimant la cause.

Parmi ces explications en « *parce que* » celles qui utilisent la même réaction que les premières, citées déjà plus haut :

Ex1 : Explication : →

- *Ali* **R : (16L)** : « *parce que* la pâtisserie n'est pas +++ »
- *Ihab* **R (36L)** : « *parce que* des sucreries »

- *Selma* **R : (22 L)** : « *parce que* le poisson est animal (et, et) les autres (n'a pas, n'a pas) animal »
- *M. Mehdi* **R : (10L)** : « tout+++ (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus ++c'est sucré »

On a pu recueillir d'autres types d'explications telles que :

Ex2 : Explication : →

- *Hatem* **R : (6L)** : « *parce que* le poisson n'est pas fait à base de pâte »
- *lyna* **R : (13L)** : « (ça, ça), ça (bonbons) *parce que* le pain et le poisson sont de plus en plus grands et pour donner pleines de forces et les bonbons les dents tombent »

-Pour la réponse (tour de parole **06**), l'intrus (*poisson*) est une nourriture, qui se différencie des autres aliments à base de pâte comme : le pain, la brioche, les bonbons. Dans ce cas là, l'intrus est classé selon ses compositions nutritionnelles.

-Pour l'autre réponse (tour de parole **13**), l'intrus qui sont les bonbons, sont expliqués comme tout ce qui peut nuire à la santé (faire tomber les dents); cette explication « négative » sera donc l'opposé du poisson et du pain qui sont des aliments riches, il est conseillé de les consommer.

D'autres explications méritent une autre observation, celle qui présente l'intrus tant qu'un pluriel (plusieurs objets à la fois), telles que les réponses citées en haut (les tours de paroles : **10-13**).

Par ailleurs, on note une explication *non étayée* ou (*semi-étayée* : un étayage insuffisant, inachevé) de la part de l'enseignante avec cette élève :

Ex 3 : Explication semi-étayée →

- *Lyna* **Q : (13E)** : « le poisson oui pourquoi le poisson est l'intrus ? »
R : (14L) : « parce/++ »
Q : (15E) : « pourquoi tu sais pourquoi ? »
R : (16L) : « non »
Q : (17E) : « bon voici le troisième ensemble d'image ou est l'intrus ici, regarde-le bien ».

S'il ya eu une seconde sollicitation (étayage suffisant), peut être, on aurait pu recueillir le complément de l'explication.

-Les cinq explications *mixtes* montrent que l'enfant a souvent recours à la deixis gestuelle accompagné de pronoms démonstratifs pour appuyer ce qu'il avance, on a l'exemple de :

Ex4 : explication mixte : →

- *Lila* : **R** : (13L) : « *ça ça ça* parce que le pain et le poisson sont de plus en plus grands et pour donner pleines de forces et les bonbons les dents tombent »
- *Med Mehdi* : **R** : (10L) : « tout+++ (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus ++c'est sucré »

Pour conclure, il est important de signaler les réponses (explications) sans locution conjonctive telles les explications de :

- *Akram* : **R** : (10L) : « (un, un) un animal »
 - *M.Mehdi* : **R** : (10L) : « tout (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus c'est sucré »
- Ce type de comportement langagier est logique et valable, car au cours d'une conversation, les interlocuteurs peuvent s'expliquer sans employer un outil linguistique exprimant la cause ; puisque ces derniers « bougent » différemment en fonction du type discursif et gesticulent en parlant, il s'ensuit que les gestes se substituent à la parole et transmettent l'information attendue c'est peut être la raison pour laquelle peut être ces enfants n'ont pas eu recours à la locution conjonctive.

Question n°3 :

Au cours de cette activité, l'enseignante a montré un ensemble d'images qui se compose de : salade verte (*laitue*), radis, carotte, pomme de terre et fraise (**l'intruse**). Avec les (21) explications déjà mentionnées dans le tableau récapitulatif (TR2), nous avons pu extraire :

(09) explications en « *parce que* » dont (01 est *incomplète* et l'autre est *étayée*), et (01) *étayée*, au cours desquelles les enfants ont été capables de produire des explications variées et pertinentes telles que :

Ex1 : explication par le contraire (09 fois) → (le même procédé évoqué plus haut en **Ex1** de : *Question n°1*)

Hatem : **R** : (14L) : « *Parce que* la fraise est un fruit et les autres images se sont des légumes ». Par ailleurs, on a une explication inachevée, voire incomplète à cause de l'étayage mal placé de la part de l'enseignante, en effet elle a dérouté l'enfant par son intervention inadéquate :

Ex2 : étayage *inadéquat* :

- *Lila* : **Q** : (14L) : « [...] voici le troisième ensemble d'objets tu vas me dire ou se trouve l'intrus ?

R : (15L) : « fraise » (15L)

Q : « et la fraise qu'est-ce que c'est ? Pourquoi la fraise est l'intrus dans cet ensemble ? » (16 E)

R : « parce que <E : les autres qu'est-ce que c'est ?>les =autres (sont, sont) ++<E : oui qu'est-ce que c'est ? les quoi ? tu sais comment on appelle ça ?> des légumes » (17 L).

Q : « des légumes donc ça c'est des légumes et ça c'est des fruits comme la fraise c'est un fruit, c'est un intrus [...] » (18 E).

Question n°4 :

Le dernier objet intrus dans cette dernière série était un **gant de toilette**, que l'enfant devrait le reconnaître parmi une série d'objets: une casserole, une cafetière, une louche, et un rouleau à pâtisserie.

Les explications collectées sont du type suivant : (06) non sollicités : la même réaction de l'enseignante au cours de la première question (**Question n°1**), ce qui explique la baisse de production en explications par « *parce que* » (02).

Par ailleurs, une explication *non réalisée* est recueillie parmi les autres explications fournies, celle d'*Akram*. Ce dernier était incapable de nommer l'objet intrus, en effet il s'est contenté de le désigner.

En lisant les réponses des élèves, on constate qu'il ya beaucoup de points en communs dans la production des explications : tableau synoptique (**TS2** : cf. *Annexe 4*, p206).

- Explication par la locution conjonctive« *parce que* » en (A).
- Explication sans locution conjonctive en (B)
- Explication avec d'autres outils linguistiques en (C)

- La non réalisation de l'explication par :
 - 1- Méconnaissance de la réponse en **(D)**
 - 2- Explication *non sollicitée* (Oubli de la part de l'enseignante) en **(E)**
- Explication *étayée* en **(F)**, *non étayée* en **(G)**, *incomplète* en **(H)** en langue *maternelle* en **(I)**.

Ce tableau révèle d'abord que les questions n° 2 et 3 ont été très bien assimilées par ces élèves, les pourcentages (70% et 90%) des explications du type de « *parce que* » en est une grande démonstration. Toutefois les deux autres par manque de pertinence de la part de l'enseignante, ont échoué à requérir les réponses attendues, et les objectifs auparavant fixés.

Question n°1 : pour cette question l'enseignante a montré une image qui contient une casserole (**l'intrus**) et des objets de la salle de bain (un peigne, une brosse à dent, une lame de rasoir, un gant de toilette et un vaporisateur à parfum). L'intrus est identifié différemment pour cette question :

- *Certains* enfants expliquent les raisons pour lesquelles ont choisi l'objet intrus en énumérant les autres objets qui figurent sur l'image. On peut dire que ce genre de réponse résulte du fait du grand rôle joué par la mémoire visuelle. Pour l'enfant, le nombre dominant des objets observés, prédomine c'est pourquoi il explique par l'évocation du contenu restant de l'image, autrement dit cette enfant prend appui sur le champ sémantique qui correspond aux objets qui ne sont pas les intrus. Ce genre de comportement langagier est semblable à celui de l'explication du mot par son contraire, dans la classe, on rencontre souvent cette conduite explicative de la part de l'enseignant(e) avec ses élèves, entre élève/enseignant ou élève/élève. A l'instar de

Ex.1 : explication : →

- *Kamélia* **R** : **(4L)** : « *Parce que* ces choses c'est de la douche »
- *D'autres* enfants expliquent en citant la fonction de l'objet intrus. On a l'exemple de *Hatem* :

Ex2 : explication :

R : **(8L)** : « *parce que* la casserole est fait pour cuire dedans »

Par ailleurs, on compte nettement plus d'explications *non sollicitées* (08 réponses) que d'explications *sollicitées* : ce comportement est inattendu de la part de l'enseignante. On attribue cela aux circonstances particulières liées à l'activité elle-même (insuffisance de temps) ou à l'enseignante (inattention, fatigue, oubli,)

Question n° 2 :

Le poisson est l'image intruse pour cette situation. Il fait partie d'un ensemble de confiserie (du pain, un croissant, une brioche, et des bonbons). Pour le reconnaître, l'enseignante cette fois-ci a été plus performante que la situation précédente, en effet elle a déclenché les explications en « *pourquoi* » tout au long de l'activité, ce qui a permis de réaliser (07) réponses en « *parce que* », et (02) sans l'emploi des connecteurs exprimant la cause.

Parmi ces explications en « *parce que* » celles qui utilisent la même réaction que les premières, citées déjà plus haut :

Ex1 : Explication : →

- *Ali* R : (16L) : « *parce que* la pâtisserie n'est pas +++ »
- *Ihab* R (36L) : « *parce que* des sucreries »
- *Selma* R : (22 L) : « *parce que* le poisson est animal (et, et) les autres (n'a pas, n'a pas) animal »
- *M. Mehdi* R : (10L) : « tout+++ (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus ++c'est sucré ». Parmi ces trois enfants, ce dernier le seul qui a négligé l'emploi de la conjonction causale « *parce que* » et a répondu par le pronom démonstratif « *ce* » par qui selon lui, l'intrus est l'ensemble des objets

On a pu recueillir d'autres types d'explications telles que :

Ex2 : Explication : →

- *Hatem* R : (6L) : « *parce que* le poisson n'est pas fait à base de pâte »
- *lyna* R : (13L) : « (ça, ça), ça (bonbons) *parce que* le pain et le poisson sont de plus en plus grands et pour donner pleines de forces et les bonbons les dents tombent »

- Pour la réponse (tour de parole **06**), l'intrus (*poisson*) est une nourriture, qui se différencie des autres aliments à base de pâte comme : le pain, la brioche, les bonbons. Dans ce cas là, l'intrus est classé selon ses compositions nutritionnelles.

- Pour l'autre réponse (tour de parole **13**), l'intrus qui sont les bonbons, sont expliqués comme tout ce qui peut nuire à la santé (faire tomber les dents); cette explication « négative » sera donc l'opposé du poisson et du pain qui sont des aliments riches, il est conseillé de les consommer.

D'autres explications méritent une autre observation, celle qui présente l'intrus tant qu'un pluriel (plusieurs objets à la fois), telles que les réponses citées en haut (les tours de paroles : **10-13**).

Par ailleurs, on note une explication *non étayée* ou (*semi-étayée* : un étayage insuffisant, inachevé) de la part de l'enseignante avec cette élève :

Ex 3 : Explication semi-étayée →

- *Lyna* **Q** : (**13E**) : « le poisson oui pourquoi le poisson est l'intrus ? »
R : (**14L**) : « parce/++ »
Q : (**15E**) : « pourquoi tu sais pourquoi ? »
R : (**16L**) : « non »
Q : (**17E**) « bon voici le troisième ensemble d'image ou est l'intrus ici, regarde-le bien ».

S'il ya eu une seconde sollicitation (étayage suffisant), peut être, on aurait pu recueillir le complément de l'explication.

- Les cinq explications *mixtes* montrent que l'enfant a souvent recours à la deixis gestuelle accompagné de pronoms démonstratifs pour appuyer ce qu'il avance, on a l'exemple de :

Ex4 : explication mixte : →

- *Lila* : **R** : (**13L**) : « **ça ça ça** parce que le pain et le poisson sont de plus en plus grands et pour donner pleines de forces et les bonbons les dents tombent »
- *Med Mehdi* : **R** : (**10L**) : « tout+++ (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus ++c'est sucré »

Pour conclure, il est important de signaler les réponses (explications) sans locution conjonctive telles les explications de :

- *Akram* : **R** : (10L) : « (un, un) un animal »
- *M.Mehdi* : **R** : (10L) : « tout (c'est, c'est) c'est ça est l'intrus c'est sucré »

Ce type de comportement langagier est logique et valable, car au cours d'une conversation, les interlocuteurs peuvent s'expliquer sans employer un outil linguistique exprimant la cause ; puisque ces sujets parlants « bougent » différemment en fonction du type discursif et gesticulent en parlant, il s'ensuit que les gestes se substituent à la parole et transmettent l'information attendue c'est peut être la raison pour laquelle peut être ces enfants n'ont pas eu recours à la locution conjonctive.

Question n°3 :

Au cours de cette activité, l'enseignante a montré un ensemble d'images qui se compose de : salade verte (*laitue*), radis, carotte, pomme de terre et fraise (**l'intruse**). Avec les (21) explications déjà mentionnées dans le tableau récapitulatif (**TR2**), nous avons pu extraire :

(09) explications en « *parce que* » dont (01 est *incomplète* et l'autre est *étayée*), et (01) *étayée*, au cours desquelles les enfants ont été capables de produire des explications variées et pertinentes telles que :

Ex1 : explication par le contraire (09 fois) → (le même procédé évoqué plus haut en **Ex1** de : **Question n°1**)

Hatem : **R** : (14L) : « *Parce que* la fraise est un fruit et les autres images se sont des légumes ».

Par ailleurs, on a une explication inachevée, voire incomplète à cause de l'étayage mal placé de la part de l'enseignante, en effet elle a dérouté l'enfant par son intervention inadéquate :

Ex2 : étayage *inadéquat* :

- *Lila* : **Q** : (14L) : « [...] voici le troisième ensemble d'objets tu vas me dire ou se trouve l'intrus ?

R : (15L) : « fraise » (15L)

Q : « et la fraise qu'est-ce que c'est ? Pourquoi la fraise est l'intrus

dans cet ensemble ? » (16 E)

R : « parce que <E : les autres qu'est-ce que c'est ?>les =autres (sont, sont) ++<E : oui qu'est-ce que c'est ? les quoi ? tu sais comment on appelle ça ?> des légumes » (17 L).

Q : « des légumes donc ça c'est des légumes et ça c'est des fruits comme la fraise c'est un fruit, c'est un intrus [...] » (18 E).

Question n°4 :

Le dernier objet intrus dans cette dernière série était un **gant de toilette**, que l'enfant devrait le reconnaître parmi une série d'objets: une casserole, une cafetière, une louche, et un rouleau à pâtisserie. Les explications collectées sont du type suivant :

(06) non sollicitées : la même réaction de l'enseignante au cours de la première question (**Question n°1**), ce qui explique la baisse de production en explications par « *parce que* » (02).

Par ailleurs, une explication *non réalisée* est recueillie parmi les autres explications fournies, celle d'*Akram*. Ce dernier était incapable de nommer l'objet intrus, en effet il s'est contenté de le désigner.

Conclusion n°3:

D'après l'analyse des résultats obtenus, on peut dire que les questions n° 1 et 4 étaient défaillantes par rapport aux deux autres questions vu le pourcentage (20%) des explications produites en « *parce que* ». Cette constatation est évidente et significative car le type de question fournie par l'enseignante était inadéquat, voire mal réparti.

Les autres explications sollicitées, ont produit des performances explicatives variées et un taux très satisfaisant (70% et 90%), ce qui implique de déduire que ce genre d'activité est très propice à l'apprentissage langagier explicatif en dépit de son contenu logique, voire compliqué. Il a permis également aux élèves de distinguer les objets par classement et catégorisation logique. On peut certifier que ces élèves possèdent des compétences explicatives du type « *parce que* » en FLE.

Par ailleurs ; il arrive que l'enfant explique en passant par l'action, mais son explication ne donne pas de résultat signifiant. En outre, cette activité ludique a favorisé le recours à la deixis gestuelle et aux explications d'un autre genre (gestualité verbale), toutefois nous ne présentons que très peu dans cette analyse, car ce n'est pas l'objectif de notre recherche.

Par ailleurs le chapitre suivant sera le bilan final de la partie pratique, en effet il exposera les résultats et conclusions finaux des expériences faites au sein de la classe de 3eme année et avec des enfants de 7 à 8ans.

Chapitre 3 : Synthèse - bilan

Dans ce dernier chapitre de la deuxième partie, nous allons enfin faire la synthèse finale des différentes conduites phonologiques, narratives et explicatives au cours des situations sans jeu et avec l'intervention de ce dernier, pour pouvoir prononcer le résultat final qui confirmera ou infirmera notre hypothèse de départ : « *Le jeu ou activité ludique est un outil pédagogique favorable, voire stimulant l'acquisition des compétences langagières orales* ».

13. Synthèse finale des analyses:

Afin de confirmer ou d'infirmer l'importance de l'introduction des activités ludiques dans la classe de langue en FLE tant qu'outil pédagogique favorable à l'installation et la mise en place des compétences langagières orales (*narratives* et *explicatives*) chez des jeunes apprenants , il est nécessaire de procéder à une étude comparative entre les différents résultats réalisés lors des activités proposées au cours de la collecte des corpus, en effet il y avait deux phases : La *première* consiste à narrer et à expliquer sans l'intervention des activités ludiques, en revanche les activités ludiques interviennent pleinement dans la *seconde* phase et par le biais de ces dernières que les enfants ont narré et ont pu expliquer leur récits.

13.1. Compétences phonologiques et narratives :

Tableau comparatif des conduites narratives et phonologiques (TC1):

<u>Type</u> de compétence		<u>phonologique</u>	<u>grammaticale</u>	<u>lexicale</u>	<u>discursive</u>	<u>fonctionnelle</u>	Récits												
Sans activités ludiques : Récit libre		7		5		8		6		6		9							
Corpus <u>phonologique</u>		10 élèves ont prononcé correctement les différents phonèmes : 03 seulement ont échoué la prononciation du [y]																	
Avec L'intervention des activités	Récit visionné	7	3	0	4	6	0	3	7	0	6	2	2	6	3	1	9	1	0
	Récit illustré	10			8			8			7			9			10		

En comparant les quatre tableaux, on a abouti à la conclusion Suivante :

Les compétences *phonologiques*, *discursives*, et *fonctionnelles* s'améliorent au cours des activités ludiques (récit *visionné*, *illustré* et *phonologique*) de (7 élèves à 10, de 6 élèves à 7 et de 6 élèves à 9) par rapport au récit *libre* (sans jeu), ce qui permet en effet d'attester que ce genre d'exercice est favorable à l'acquisition de ces compétences. En revanche les autres compétences *grammaticales* et *lexicales* régressent comparativement toujours à celles du récit *libre* de 5 élèves à 4 et de 8 élèves à 3 lors du récit *visionné* et progressent avec le récit *illustré* de 5 élèves à 8. Par contre la compétence *lexicale* garde toujours le même résultat de 8 élèves qui sont en mesure de l'acquérir pendant le récit *illustré*. Ce qui conduit à dire que : Sur le plan *grammatical* et *lexical*, le récit *visionné* était défavorable à l'apprentissage de la langue étrangère par un public jeune et surtout qui n'y est pas habituellement accès, et encore relativement peu usité et bien plus attractif. Le support *visionné* n'a pas donné à l'apprenant la possibilité de s'exprimer correctement, car l'apprenant était peut être emballé par cette nouveauté technologique, ce qui l'a conduit à négliger son expression. En outre, le temps réparti par l'enseignante pour le visionnement de la séquence vidéo était insuffisant. C'est la raison pour laquelle qu'on observe peut être qu'en plus de l'insuffisance grammaticale, un enfant parmi les dix n'a pas achevé son histoire dans son intégralité.

Au-delà de la compétence *grammaticale* et *lexicale*, la compétence *narrative* a été installée et développée tout au long de cet exercice ludique ; la variation de production des récits oraux en est une parfaite illustration.

Par ailleurs, comparons les deux activités ludiques, on remarque que le récit *illustré* était beaucoup plus propice et provocateur de verbalisation et d'expression correcte par rapport au récit *visionné*, cela s'explique évidemment d'une part de l'ordre de réalisation de ces activités, en effet le récit *visionné* précède le récit *illustré*, par conséquent il sera le plus ou moins rentable et fructueux. D'autre part, observer une image *fixe* n'a rien de comparable avec une image en *mouvement* ou *animée* puisque cette dernière offre à l'apprenant l'occasion d'approcher finement son contenu, de la décoder et de saisir le sens. Cependant l'image en *mouvement* comme son nom l'indique, est animée ce qui ne facilite pas sa lecture ou son interprétation en dépit des diverses fonctions du *PC* portable (*arrêt, pause, visionnement rapide vers l'avant ou vers l'arrière*) qui permettent désormais un travail sur des séquences, mais aussi des rapprochements, des comparaisons de différents moments du dessin filmé.

Sur le plan *quantitatif*, les compétences : *phonologique, discursive* et *fonctionnelle* des apprenants des deux récits : *libre* et *visionné* étaient identiques entre (6 et 7), ce qui nous permet de dire que le récit *visionné* n'était guère un outil pédagogique performant pour l'appropriation et l'amélioration de la prononciation et l'adéquation des énoncés, voire l'agencement et l'enchaînement logique des idées dans la production des récits. En outre, les deux compétences *grammaticales* et *lexicales* ont été mal assimilées au cours du récit visionné.

Du point de vue de la narration intégrale des histoires, tant qualitative que quantitative, le résultat obtenu par ces jeunes apprenants apparaissait donc plutôt positif.

13.2. Compétence explicatives :

Tableau comparatif des conduites explicatives (TC2):

Type d'explication : emploi de <i>parce que</i>		<u>Question 1</u>	<u>Question 2</u>	<u>Question 3</u>	<u>Question 4</u>
Sans activités ludiques : Récit <i>libre</i>		30%			
Avec l'intervention des activités ludiques	Corpus <i>visionné</i>	40 %	80 %	70 %	70 %
	Corpus <i>d'intrus</i>	20 %	70 %	90 %	20 %

La lecture de ce tableau révèle que :

La compétence *explicative* est produite beaucoup plus dans les corpus *visionné* et *d'intrus*, et quasi inexistence dans le récit *libre*, ce qui implique à une étude comparative entre les différents corpus :

Dans le corpus du récit *libre*, toute la focalisation des élèves était centrée sur la narration des faits, l'explication n'avait pas de « statut » proprement dit au sein du chantier narratif, toutefois si elle existait, elle serait dérisoire, **30%** d'élèves qui ont eu recours à la locution conjonctive « *parce que* ».

Par contre, dans le récit *visionné* la réalisation des explications en « *parce que* » était nombreuse entre (**70 et 80%**) d'élèves pour les trois dernières questions, ce qui n'était pas le cas avec la première question dont le pourcentage n'a pu dépasser (**40 %**). Cela revient à son contenu un peu difficile et à la nature de la question posée. Pour le corpus *d'intrus*, la première et la dernière question étaient défaillantes comparativement à la deuxième et à la troisième question vu les (**20 %**) des explications recueillies en « *parce que* ». On pourrait expliquer cela comme on l'a déjà mentionné plus haut dans l'analyse de ce corpus par le type de question présenté par l'enseignante était inadéquat, voir mal géré. Contrairement, les autres questions n° **2** et **3** ont pu déclencher un pourcentage élevé d'explication en « *parce que* » entre **70 et 90%**.

Finalisons cette synthèse par une comparaison finale entre les corpus où les activités ludiques interviennent : les deux activités ludiques étaient bénéfiques et efficaces pour produire et provoquer des conduites explicatives en « *parce que* ».

14. Conclusion générale :

Nous voilà parvenue au terme du mémoire. Pour clore ce travail, il nous paraît essentiel de procéder à une analyse de notre hypothèse de réponse, en relation à la problématique posée au début de ce travail.

Notre hypothèse pose que l'activité ludique en classe de langue permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières orales *phonologiques*, *narratives* et *explicatives*. Notre réponse est affirmative, en effet l'objectif premier dans ce travail de recherche a été de proposer aux élèves mixtes âgés de **7 à 8** ans de l'école primaire des situations réelles de communication afin de maîtriser la langue française. En choisissant des jeux langagiers comme support et outil pédagogique, on a favorisé la prise de parole des élèves et construit leur place de narrateurs et travaillé leurs capacités explicatives dans la classe du FLE. L'activité ludique a été un terrain favorable et stimulant à cette volonté de conquérir et s'approprier le langage, les jeux peuvent être introduits en classe comme de manières très diverses : *éléments de cours*, *activités intermédiaires*, entre les séances de travail, etc. En outre, ils ont l'avantage de mobiliser les compétences de compréhension et d'expression et de mettre la mise en œuvre des connaissances sur le système de la langue française (grammaire, vocabulaire,

etc.). Ajoutons à cela que la créativité des apprenants est largement sollicitée. Par conséquent, ces jeunes enfants peuvent travailler différentes compétences langagières et produire différents types de discours (*narratif, explicatif*) à travers les jeux.

Cette expérience sur le jeu s'est révélée très positive, bien qu'incomplète. Les enfants ont réclamé avec passion les séances de jeu, impatients à chaque étape du travail, de s'y replonger, de découvrir, de créer. La variété des narrations, des explications au cours des différentes activités est une première preuve de réussite auprès des enfants. Concernant l'idée que les exercices ludiques fonctionnent mieux que les activités habituelles souvent monotones et ennuyeuses, nous avons un avis plus partagé : *Qualitativement* parlant, certes, les élèves ont fait des progrès remarquables :

Les élèves timides prennent maintenant la parole. Pour tout le groupe, l'imagination nous semble avivée, et leur récit se structure progressivement et plus naturellement avec l'emploi des connecteurs et de mots de liaison qu'ils sont également fiers de montrer ce qu'ils savent prononcer et capables d'expliquer. Cependant sur le plan *quantitatif*, il reste encore des points à travailler que nous n'avons pas eu le temps de mettre en place. Au cours de l'analyse de l'ensemble de nos corpus, il nous est apparu que les compétences *grammaticales* et *lexicales* acquises par les apprenants n'ont pas été à la hauteur de nos espérances. Il nous semble qu'un travail d'enrichissement, d'accentuation et de remédiation sur ces deux compétences doit être continué et être un prolongement possible de projet de thèse dans le but d'évaluer sur une période d'enseignement /apprentissage plus longue les apports de ces activités et démarches de manière plus quantitative. Ce type de travail permettra de pousser plus loin encore nos recherches pédagogiques dans ce domaine passionnant de la maîtrise de langue orale, grâce au jeu et nous incite à poursuivre dans la même thématique de recherche.

15. Références bibliographiques :

15.1. Articles & ouvrages :

Arfouilloux, J-C., (1975), *L'entretien avec l'enfant*, Privat.

Aumont, B., & Mesnier P-M., (2006), *L'acte d'apprendre*, Paris : Edition L'Harmattan.

Boucher, A-M., Duplantié, M., & Raymond, L., (1988), *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Université De Boeck : Edition Bruxelles.

Boisson-Bardies, B., (2006) « acquisition du langage », *Comment la parole vient aux enfants ?*, p 122: Edition Odile. Jacob.

Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues, « collectif »(2001), *Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR)*, Paris : Les Editions Didier

Carré, J.M., (2007), *Les avantages et les inconvénients du jeu*, document non publié lors d'un stage **BELC**.

Château, J., (1954), *L'enfant et le jeu*, Paris : Scarabée.

Cuq, J.P., & Gruca, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.P., (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

- CYR, P., (1996). *Le Point sur... Les Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Québec: Les Éditions CEC.
- Defays. J.M, (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Psychologie et Sciences Humaines : Pierre Mardaga
- Dolz .J. & Schneuwly.B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur.
- Eveno, P., (1994), *l'Algérie*, Paris : Le Monde Editions.
- Ferran, P., Mariet, F & Porcher, L, (1978), *A l'école du jeu*, Bordas Fernald, M., (1989) « Intonation and communication intent in mother's speech to infants : is the melody the message ? », *Child Development*.
- Fougère, P., (1994) « Les théories psychologiques du jeu », *Les langues modernes 2*, Paris : APLV.
- Favel, J-J., (2003) « Quel avenir pour les langues à l'école ? », *Les langues modernes 3*, pp. 56-65 Paris : APLV.
- 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.
- Garabedian, M., (1996) « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire ? », *Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage ?*, Actes du Colloque IUFM 13 et 14 mars à Dijon.
- Girard, D., (1995), *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*.
- Guberina, P., (1991) « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », *Le Français dans le Monde*, pp : 65-70., Paris : Clé international.
- Grandmont, N., (1997), *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Université De Boeck : Edition Bruxelles.
- Hollec, H., (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive n° spécial du FLM* (février-mars1990).
- Leif, J., (1981), *Le langage : nature et acquisition*, Paris : Editions E.S.F.
- Pasquier, N., (1993), *Jouer pour réussir*, Paris : Nathan

Silverberg-V, B., (1994) « L'activité de jouer et ses conséquences », L'apprentissage des langues. Thèse de doctorat. Université Paris III.

Troubetskoy, N.S., (1949), *Principes de Phonologie*, Paris : Klincksieck.

Vial, J., (1981) « Jeu et éducation », *Les ludothèques*, pp. 137, Paris : PUF.

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*, Gallimard.

15.1.1. Ouvrages usuels :

Hachette (1992). Paris : Hachette.

Le Petit Robert Grand Format (1996). Paris : Dictionnaire Le Robert.

Le Nouveau Petit Robert (1993). Paris : Dictionnaire Le Robert.

15.1.2. Ouvrages pédagogiques :

Ministère de l'Éducation Nationale (2004a), *Programme de 3^{ème} année primaire*, juillet.

Ministère de l'Éducation Nationale (2004b), *Document d'accompagnement du Programme de 3^{ème} année primaire*, juillet.

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous Direction des Statistiques, (1997/1998), *Données statistiques*, n° 36, ONPS.

15.2. Sitographie :

15.2.1. Articles en lignes :

Bremond, C., « Structure narrative », *Méthodes analytiques de Propp, Greimas*, [en ligne], 2002, [consulté le 10/07/2007], <http://www.crdp-toulouse.fr/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm>

Cord-Maunoury, B. « Analyse du site Polar FLE », *ALSIC*, [en ligne], 2002, vol.3, n°2, [consulté le 13/6/2006], http://alsic.ustrasbg.fr/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm

Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE*, [en ligne], 2002, n° 16-2002, [consulté le 23/01/2006], <http://aile.revues.org/document747.html>

Derradji, Y, «Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », *La langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularités* Thèse de doctorat d'état, [En ligne], 2000, [consulté le 10/10/2006], <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

Fernald, A., «A quel âge commencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, [En ligne], 2000, [03/03/2008], <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

Girard, D., « L'âge heureux », *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*. [En ligne], 2000, [consulté le 03/03/2008], <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

Krashen, S.D., «L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], 2002 consulté le : 16/04/2006 : <http://aile.revues.org/document280.html>

Penfield, W., « Le don des langues ou le privilège de l'âge », *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, [en ligne], 2000, [consulté le 03/03/2008], <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/articles/dyalang/Dyalang.htm>

Silva, H, « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE », *Franc-parler*, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 05/08/2007], http://www.crdplimousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes3.html

Silva, H, « Quelques éléments historiques sur les notions de jeu », *Franc-parler*, [En ligne], n°6, 2005, [consulté le 10/01/2008], http://www.franc-parler.org/dossiers/silva_2005.htm

15.2.2. Portails en ligne :

1. Portail sur le jeu :

http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/reperes1.html

2. Portail sur le jeu ludique :

<http://uk.ask.com/web?siteid=10000457&qsrc=999&l=dis&q=www.jeu+ludique>

3. Le ludique dans la didactique des langues :

<http://www.google.fr/search?hl=fr&q=le+ludique+dans+la+didactique+des+langues+etrangeres&btnG=R>

4. Portail de la communauté mondiale des professeurs de français:

<http://www.franparler.org/parcours/presse.htm>

5. Mémoire en ligne :

<http://www.google.com/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Afr%3Aofficial&channel=s&hl=fr&q=jeu%2C+tic+et+apprentissage+de+jean+laurent+pluies&lr=&btnG=Recherche+Google>

المخلص :

إن مضمون المعطيات لمجموعة و المدروسة تخص من جهة سلوكات النطق و السرد لدى المتعلمين من السنة الثالثة ابتدائي الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 و 8 سنوات و من جهة أخرى السلوكات التعبيرية (التفسيرية).

تمت متابعة هذه السلوكات في وضعيات غير اللعب : سرد حر، النطق الموافق لقواعد الصوتيات للغة الفرنسية و في وضعيات أخرى حيث أنشطة اللعب تسيير لقوة المضمون البيداغوجي من جهة أخرى الشرح من خلال السند المرئي، و الصور الدخيلة.
هذا العمل يتكون من قسمين :

القسم الأول بنية نظرية تغطي بادئ ببدء أهم التصورات للمسار و استراتيجيات الاكتساب و التمرن على الفرنسية كلغة أجنبية.

الثاني مفهوم و تطبيق مختلف المؤهلات اللغوية الشفوية، و أخيرا المسار التاريخي لمعارف و مبادئ اللعب و وظائفه المنمية اجتماعيا و تربويا.

القسم الثاني يخص الجانب التطبيقي : تحليل كمي و نوعي للنتائج المحصل عليها أثناء تجميع المعطيات السابقة الذكر.

إذ إشكالية هذه الدراسة مرتبطة باستعمال أنشطة اللعب كسند و وسيلة بيداغوجية مناسبة و حتى منشطة لاكتساب المؤهلات اللغوية الشفوية.

و انطلاقا من هذه الملاحظة استطعنا إعداد هذه الفرضية:
نشاط اللعب في قسم الفرنسية كلغة أجنبية تسمح للمتعلم اكتساب المهارات اللغوية الشفوية،
السردية و التعبيرية.
بالفعل، على مستوى النوعية، المنتج اللغوي الشفوي للأطفال الذي نطمح إليه، بتثبيت الدور
الإيجابي و الجذاب للعب في قسم اللغة على المستوى الكمي.
لكن الإثراء و التوسع لا يسمح بإعطاء تصور معاكس.
غير أنها نهج عمل جيد على مدى طويل و لمواصلة مشروع البحث.

الكلمات المفتاحية :

أنشطة اللعب، المتعلمون، الأكتساب، تمرن لغوي، إستراتيجية التمرن.
مؤهلات لغوية شفوية، سلوك صوتي (النطق)، الروائية (السردية)، التفسيرية (التوضيحية).
هذا البحث تقوم على ما تجلبه أنشطة اللعب داخل اللغة الفرنسية - كلغة أجنبية - في مسار
التمرن و اكتساب اللغة.

SUMMARY:

This project deals mainly with how important *games* in the *learning process* and the *acquisition* of french as a foreign language. A study has been conducted in classes for *learners* aged between 7 and 8 (this year of the elementary school) and it has been observed that *games, pictures* and *films* allow the pupils an easy and effective acquisition of *phonologic, narrative, explicative* and *oral linguistic competences*.

In fact, and from a qualitative point of view, children's linguistic oral productions require the use of games, because of their positive and attractive aspects when learning french.

Key Words :

Games, pictures, films, cartoon stups (player), learners, learning, linguistic learning, learning strategies, oral linguistic compétences, phonologic, narrative and explicative behavior

RESUME :

Le présent mémoire porte sur l'apport des *activités ludiques* en classe de FLE dans le processus d'appropriation (*acquisition, apprentissage*) de la langue. Le contenu des données recueillies et analysées concerne d'une part, les *conduites phonologiques* et *narratives* des *apprenants* de 3^{ème} année primaire, âgés de 7 et 8 ans et d'autre part, leurs *conduites explicatives*. Ces conduites ont été observées dans des situations sans jeu : narration libre et production des phonèmes spécifiques du système phonologique français, et dans des situations où le jeu intervient dans le contexte pédagogique : à travers des activités de narration par le biais du support visuel, des images séquentielles et de l'autre l'explication à travers toujours le support visuel et les images d'intrus. Ce travail se compose de deux parties :

La *première*, un soubassement théorique présente les conceptions les plus importantes sur les processus et les *stratégies d'acquisition / d'apprentissage* du FLE, sur une mise en œuvre des diverses compétences langagières orales, Enfin, un parcours historique sur la notion du jeu et de ses fonctions développementales, sociales, et éducatives.

La *seconde* partie se focalise sur le côté pratique : une analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus lors de la collecte des données.

La problématique de cette étude est liée à l'utilisation des activités ludiques comme supports et outils pédagogiques favorables, voire stimulants l'acquisition des *compétences langagières orales*. C'est à partir de cela que nous avons posé l'hypothèse suivante :

L'activité ludique en classe de FLE, permet à l'apprenant des compétences langagières orales *phonologiques, narratives et explicatives*.

Les productions langagières orales enfantines que nous avons recueillies et analysées attestent du rôle positif et attrayant du jeu en classe de langue. Toutefois, nous n'avons pas pu mesurer, l'enrichissement qualitatif des performances des élèves, il s'agit là d'une nouvelle piste de travail qui pourrait être l'objet d'un prolongement de ce travail dans le cadre d'une thèse.

Mots-clés : *activités ludiques, apprenants, acquisition / apprentissage langagiers, stratégies d'apprentissage, compétences langagières orales, conduites phonologiques, narratives et explicatives.*