

## Pour l'utilisation de l'activité ludique en Algérie dans la classe de FLE



Lilia Harkou

Doctorante, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

lilia4530@yahoo.fr

### Résumé

Le présent article se propose de rendre compte d'une expérience que nous avons menée avec une classe de troisième année du cycle primaire. Il s'agit de plusieurs séances d'observation de classe dont l'objet est d'identifier les situations ludiques qui apparaissent comme les plus adéquates et favorables à l'apparition des conduites narratives et explicatives (Raconter des histoires connues 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*). L'intérêt pédagogique de ce test est qu'il nous a permis de montrer le rôle des activités ludiques comme un excellent outil d'enseignement / apprentissage du FLE en classe et de circonscrire les stratégies utilisées par les apprenants au cours du processus d'apprentissage et de l'installation des compétences langagières orales.

**Mots-clés :** activités ludiques, acquisition / apprentissage langagiers, stratégies d'apprentissage, compétences langagières orales.

### من اجل استخدام الأنشطة الترفيهية في الجزائر في قسم اللغة الفرنسية

**المخلص :** يتناول هذا المقال تجربة قمنا بها مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يتعلق الأمر بحصص لاحظنا فيها طريقة التدريس بالنشاط الترفيهي ( الألعاب ) لاكتساب المهارات و الكفاءات اللغوية للغة الأجنبية الثانية ( الفرنسية ). (السرود لقصص معروفة مسبقا قرئت او شوهدت) , السرود لرسوم متحركة بعد مشاهدة الفيلم , قراءة الحروف الأجنبية , البحث عن الدخيل من خلال ترتيب القصة عن طريق الصور . لفائدة البيداغوجية لهذا الاجراء فتتمثل في انه تمكنا من تحديد الدور الفعال للنشاط الترفيهي.

**الكلمات المفتاحية:** النشاط الترفيهي ( الألعاب ) – الاستيعاب اللغوي – استراتيجية الاكتساب- الكفاءات اللغوية الشفاهية.

### For the use recreational activities in Algeria in the FFL classroom

**Abstract:** 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* 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.

**Keywords:** Games, pictures, films, cartoons, learners, learning, linguistic learning.

## Introduction

Au cours de notre enseignement au primaire nous avons remarqué, l'indifférence des apprenants lors de la présentation des cours. Quelques élèves seulement participaient et étaient motivés pour monter au tableau, ou répondre aux questions posées. Sur le plan pédagogique, l'activité d'apprentissage présentée n'était pas réussie comme nous l'avons estimé, et n'était pas à la hauteur de nos attentes : En revanche, lorsque nous proposons des activités ludiques tous les élèves s'engageaient et participaient, même ceux qui étaient en difficultés et qui avaient des lacunes à l'oral s'autorisaient à jouer, et se sentaient rassurés sur leurs capacités. Par conséquent, toute la classe était motivée et les résultats d'apprentissages étaient meilleurs. Cette motivation est probablement la raison pour laquelle nous avons choisi l'exploitation du ludique en classe, comme thème du présent travail.

En effet, 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* ».

Roger Caillois (1993, p.3), le définit comme un moyen de divertissement, de déclassément qui repose et amuse. Ces deux définitions, confirment que les premières caractéristiques du jeu sont : *plaisir, divertissement et amusement*. Ces trois caractéristiques majeures, permettent de l'envisager comme un moyen favorable pour l'éducation et l'enseignement de l'enfant, puisqu'il est une action libre, récréative, une activité qui lui est propre, une activité spontanée durant laquelle l'enfant extériorise sa motivation intrinsèque en faisant appel à tout son être physique et moral. Notre objectif était de réfléchir sur une méthode souple d'enseignement, et d'apprentissage du FLE en répondant à leurs besoins d'une manière « *flexible* », et moins lassant et de la manière dont ils veulent et préfèrent : « *Si les enfants ne peuvent apprendre de la façon dont nous enseignons, enseignons-leur la façon dont ils peuvent apprendre* ». Vieil adage.

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. N. De Grandmont, citée par Arthac Aka Renaud Depond en témoignent :

« Jouer, c'est la dynamo qui vous tient en éveil et vous sollicite à explorer tout, tout, tout, dans un contexte sécuritaire. Car si c'est un jeu, ce n'est pas réel ! si ce n'est pas réel, il n'y a pas de danger ».

Ostenieth (1979 : 85) va plus loin puisqu'il affirme qu'au delà du plaisir, le jeu peut être une activité sérieuse et rentable: « Mais le jeu n'apporte pas que le plaisir ; il est aussi une activité nécessaire au développement de tout individu ».

Ces deux dernières définitions, par opposition aux premières, nous permettent de constater également le côté rentable et positif du jeu, autrement dit, considérer le jeu dans une autre dimension, celle du sérieux, du travail, (stimulateur : dynamo) qui permet l'apparition d'un ou de comportements d'exploration et de découverte. Cette deuxième dimension va tourner autour l'école, et la classe de langue ; nous allons donc ainsi vers le processus d'acquisition/apprentissage et les méthodes d'enseignement. C'est ce que nous appelons la dimension pédagogique du jeu. C'est par l'attribution de traits ou critères positifs au jeu que ce dernier s'est vu acquérir une facette plus légitime en didactique des langues et dans les autres disciplines. Jean Pierre Sautot (2006 :19) précise que ce jeu peut être utilisé dans plusieurs disciplines (*approche transversale*) et le considère comme support d'apprentissage dans la classe en répondant à trois questions fondamentales *pourquoi, quand, et comment* ?

Une focalisation assez forte sur l'acquisition des compétences langagières orales des élèves a été évaluée et examinée par le biais d'une série d'activités ludiques correspondantes à la tranche d'âge de ces jeunes élèves âgés de 7 et 8 ans.

Le contenu des données recueillies et analysées concerne d'une part, les *conduites phonologiques et narratives des apprenants* de 3<sup>ème</sup> année de primaire, 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.

Il est légitime, de poser la problématique suivante :

Est-il possible de combiner jeu et apprentissage des langues étrangères ? En quoi le jeu peut-il avoir une vocation didactique pour l'acquisition d'une langue étrangère chez des jeunes non francophones ?

Comment ces activités favorisent-elles l'apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire algérienne par de jeunes apprenants non francophones? Quand et comment l'intervenant (pédagogue, éducateur, enseignant ou parent) entre-t-il dans ce monde enfantin? Dans quel but ou objectif? Comment respecter la liberté d'expression de l'élève et en même temps stimuler sa créativité (*savoir*) par l'installation de différentes compétences langagières (*savoir-faire*)?

De quoi se servent les enseignants de langues, et particulièrement de français, pour enseigner ? Ces outils varient-ils suivant les niveaux des élèves, les lieux géographiques d'enseignement, selon d'autres variables ? Sont-ils propres à chaque enseignant et choisis par lui ? Suggérés ou imposés par l'institution ? Les élèves participent-ils à leur introduction dans la classe ?

On pourra enfin poser la question de leur adéquation aux objectifs à atteindre, aux compétences visées, et leur lien avec les textes institutionnels. Quels contenus (linguistiques, culturels, didactiques, etc.) ces outils véhiculent-ils ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement et comprendre comment, par quelles stratégies, une langue étrangère s'acquiert et, comment, plus particulièrement, des compétences orales s'installent, nous avons puisé dans de nombreuses recherches anciennes et récentes et des publications qui, elles aussi, ont essayé d'explicitier ce phénomène et marqué les pratiques pédagogiques de classe avec une remise en cause de nos pratiques en classes. Et pour être plus précis, nous nous appuyons sur les travaux de S.D. Krashen, Haydée Silva, Nicole De Grandmont, etc.

Avant de présenter la suite de cette expérience, il nous a semblé nécessaire de définir quelques mots-clefs tels que : *activités ludiques, acquisition / apprentissage langagiers, stratégies d'apprentissage, compétences langagières orales.*

## 1. Activité ludique

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).

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 : 106).

### 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). (1995, p.19)

De 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).

### **Jeu éducatif**

À propos de 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 mises en avant, méritent d'être relevées :

*Premièrement*, le jeu éducatif constitue : « *le premier pas vers la structure* » c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permet de contrôler les acquis, d'évaluer les appris, et d'observer le comportement des élèves.

*Deuxièmement*, il favorise 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, son propos semble se rapprocher de 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 est ambigu car on pourrait se demander s'il est avant tout ludique ou serait-ce purement un exercice à finalité éducative? D'une part, G. Brougère (1995 : 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 des limites au 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 multiusagers, et de changer de jeu éducatif dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant.

### **Jeu pédagogique**

Par ce terme, N. de Grandmont désigne tout support qui permettrait de « *tester les apprentissages* » (1997 : 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 : 70), de prendre en compte le fait que « dans la plupart des écrits sur le sujet, il [le jeu pédagogique] sera confondu très souvent avec le jeu éducatif ». Pour ce qui nous concerne, nous n'avons pas retenu la distinction établie par 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 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 ne peut se procurer que du plaisir (esprit de liberté), participe à l'intégration du joueur dans le milieu dans lequel il fait partie. 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.

Contrairement à la première activité, la seconde est soumise à un système de règles qu'il faut respecter ; elle présente 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.

## 2. Acquisition/apprentissage langagier

Habituellement, les notions d'acquisition et d'apprentissage se confondent, alors qu'en réalité chacune couvre un domaine scientifique particulier. A-M. Boucher, M. Duplanté et R. Leblanc (1998 :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 un 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 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, accède aux règles de la grammaire et au cours duquel la 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 « *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 : 15) citent deux conditions qui fondent l'efficacité de l'acte d'apprendre à savoir *entreprendre* et *chercher* : « [...] 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 » ».

En se basant sur plusieurs lectures de référence, nous proposons la définition personnelle suivante : apprendre, 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. Stratégies d'apprentissage

L'apprentissage de la langue étrangère a toujours été caractérisé par une multiplicité de processus d'acquisition lié à la méthode pédagogique d'un coté et de l'autre, à des variables liées à la personnalité des apprenants ; en effet selon Daniel Goanac'h (1991 : 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* concernant 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* » ressemblant 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* dans les 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).

#### 4. Compétences langagières orales

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001 :15), les *compétences* sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir.

- *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.
- *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.
- *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.

#### Hypothèse de travail

On s'appuiera sur une terminologie qui était déjà fixée dans l'introduction à l'instar de : *acquisition, apprentissage, compétences (narratives, discursives), activités ludiques*, et qui seront les concepts utilisés dans la formulation de notre hypothèse :

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 8 ans.



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*.

### **Méthode d'observation et cadre pédagogique**

Nous avons au cours du printemps 2007 recueilli cinq corpus dans l'école primaire : Azzouz Bouaroudj et plus précisément dans une classe de 3<sup>e</sup>AP. Cette école avait 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 de milieux favorisés, d'autres de milieux urbains, ruraux...).

L'accès à l'établissement scolaire nous a été facilité. L'enseignante observée a été très coopérative ; ce qui nous a permis de mettre en œuvre notre expérience de manière naturelle. Quel que soit le niveau de la classe observée (3<sup>ème</sup> année), elle a fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaire.

Avant de procéder à l'observation, nous avons pris contact avec l'enseignante pour l'informer du travail envisagé, définir de façon précise en quoi consistait l'observation et à quoi se limitait le rôle de l'observateur. Nous avons beaucoup insisté sur le fait que les séances d'enregistrement devaient se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'elle fait habituellement. En outre, nous avons décliné la proposition que nous voulions organiser des séances spéciales (situations sans activités ludiques et d'autres avec l'intervention des activités ludiques) en dehors de la phase d'enseignement / apprentissage; séances qui auraient modifié la réalité de la classe. Le recueil des données a été effectué sur un groupe de dix élèves, âgés de 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 : (Raconter des histoires connues (*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 :

Exemple 1 : 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*).

Exemple 2 : exploitation d'images variées 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 que nous allons évaluer la façon dont ces enfants expliquent (*compétences explicatives*).

Ces activités choisies ne devraient en aucun cas donner l'image d'être des 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.

Au terme de l'activité, nous avons l'occasion de poser des questions à l'enseignante ou d'engager un court débat avec elle dans le but d'avoir des éclaircissements ou d'autres informations concernant tel ou tel aspect de son action. Nous avons à chaque fois essayé d'être discrètement présent afin de ne pas déstabiliser les habitudes du groupe classe. Nous savons que la présence d'une personne étrangère peut conduire les interactants à adopter des attitudes nouvelles, à s'impliquer autrement dans le travail ; donc à montrer une autre réalité de la classe.

### **Interprétation et analyses des données**

Vu l'impossibilité de rendre compte des résultats de manière détaillée dans le présent article, nous nous limitons à la présentation très condensée de ce qui nous semble essentiel. L'analyse des différents résultats réunis était réalisé selon des critères et outils d'analyse (la structure narrative de C. Bremond ; 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*, et la grille d'Eva ; pour emprunter les notions de *morphosyntaxe* et de *cohérence sémantique*) 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).

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 retenues 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.*

## Compétences phonologiques et narratives

Tableau comparatif des conduites narratives et phonologiques

Type de compétence		phonologique	grammaticale	lexicale	discursive	fonctionnelle	récit												
Sans activités ludiques : récit libre		7	5	8	6	6	9												
Corpus phonologique		10 élèves ont prononcé correctement les différents phonèmes : 3 seulement ont échoué la prononciation du [y]																	
Avec l'intervention des activités ludiques	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						

### a. Compétences phonologiques

1. *Situation ordinaire* → 7 élèves sur 10 ont une prononciation correcte.
2. *Situation ludique* → une bonne prononciation de la part de tous les élèves.

**Conclusion n° 1 :** Ce genre d'exercice est favorable à l'acquisition des compétences phonologiques.

### b. Compétences narratives

1. *Situation ordinaire* → 9 sur 10 des élèves ont narré un récit libre
2. *Situation ludique* → la majorité des élèves ont raconté un récit (9 dans le corpus visionné et 10 dans le récit en images).

**Conclusion n° 2 :** La compétence *narrative* a été installée et développée tout au long cet exercice ludique.

### c. Compétences explicatives

Tableau comparatif des conduites explicatives

Type d'explication : Emploi de <i>parce que</i>		Question1	Question2	Question3	Question4
Sans activités ludiques : récit libre		30%			
Avec intervention des activités ludiques	Corpus <b>visionné</b>	40%	80%	70%	70%
	Corpus <b>illustré</b>	20%	70%	90%	20%

1. *Situation ordinaire* → 30% des élèves qui sont capables d'expliquer en employant la locution conjonctive de cause « *parce que* »
2. *Situation ludique* → Dans le récit *visionné*, la réalisation des explications en « *parce que* » était nombreuse (70 et 80%)

Pour le corpus *d'intrus*, (70 et 90 %) des explications recueillies en « *parce que* ».

**Conclusion n° 3 :** Les deux activités ludiques étaient bénéfiques et efficaces pour produire et provoquer des conduites explicatives en « *parce que* ».

En choisissant des jeux langagiers comme support et outil pédagogique, nous avons pu favoriser la prise de parole des élèves, construire leur place de narrateurs et travailler leurs capacités explicatives dans la classe de FLE.

L'activité ludique a été un terrain favorable et stimulant à cette volonté de conquérir et de s'approprier le langage. Les jeux peuvent être introduits en classe 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 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.

## Bibliographie

Boisson-Bardies, B. 2006. « Acquisition du langage ». Comment *la parole vient aux enfants* ? Paris : Edition Odile. Jacob.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « collectif » 2001. *Apprendre, Enseigner, Evaluer* Paris : Les Editions Didier.

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

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.

Favel, J-J. 2003. « Quel avenir pour les langues à l'école ? ». *Les langues modernes* 3, p. 56-65, Paris : APLV.

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*. Paris : Bordas.

Grandmont, N. 1997. *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Hollec, H.1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. FLM, n° spécial, février-mars1990.
- Leif, J. 1981. *Le langage : nature et acquisition*. Paris : 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.
- Bremond, C., 2002. « Structure narrative », *Méthodes analytiques de Propp, Greimas*, [en ligne] : <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm> [consulté le 10 janvier 2015].
- Coste, D. 2002. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE*, n° 16, [en ligne] : <http://aile.revues.org/document747.html> [consulté le 23 janvier 2015].
- Krashen, S.D. 2002. «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] : <http://aile.revues.org/document280.html> [consulté le 23 janvier 2015].
- Silva, H. 2005. « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE », Dossier *Franc-parler*, OIF/FIPF. [En ligne] : <http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2652-le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle-.html> [consulté le 23 janvier 2015].