



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Pour une intégration des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Rima Redouane

Département de langue et de littérature françaises,
Faculté des lettres et des langues,
Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie
rima.redouane@yahoo.fr

Reçu le 15-01-2020 / Évalué le 13-02-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cet article a trait aux activités ludiques. À travers une enquête que nous avons menée (au moyen d'un questionnaire) auprès d'enseignants algériens de français qui travaillaient dans le secteur de l'Éducation (au primaire, au collège ou au lycée), nous avons tenté de déterminer pourquoi les enseignants en question intégraient peu ou pas les activités sus-citées dans leurs pratiques pédagogiques. Les résultats de notre enquête sont édifiants, en ce sens qu'ils nous ont révélé que la majorité de nos enquêtés ignoraient le caractère didactique des activités ludiques. Cet état de fait est grandement nuisible à l'école algérienne qui souffre déjà de moult autres maux.

Mots-clés : activité ludique, pratique pédagogique, français langue étrangère

من أجل إدماج الأنشطة الترفيهية في تعليم/تعلم الفرنسية بالجزائر

المخلص

هذا المقال يتعلق بالأنشطة الترفيهية. من خلال تحقيق أجريناه (عن طريق استبيان) بين معلمين جزائريين للفرنسية كانوا يعملون في قطاع التربية (في الابتدائي، الإكمالي أو الثانوي)، حاولنا تحديد لماذا هؤلاء المعلمون أدمجوا قليلاً أو لم يدمجوا النشاطات السالف ذكرها في ممارساتهم البيداغوجية. نتائج تحقيقنا مفيدة، بمعنى أنها كشفت لنا أن أغلبية مجيبينا كانوا يتجاهلون الطبيعة التعليمية للأنشطة الترفيهية. هذا الوضع يضر كثيرا المدرسة الجزائرية التي تعاني من العديد من العلل الأخرى.

الكلمات المفتاحية: النشاط الترفيهي، الممارسة البيداغوجية، الفرنسية لغة أجنبية

For an integration of play activities into the teaching/learning of French in Algeria

Abstract

This article relates to play activities. Through a survey we conducted (by means of a questionnaire) among Algerian teachers of French who worked in the Education sector (in primary, middle or secondary school), we tried to determine why these

teachers integrated little or no aforementioned activities into their pedagogical practices. The results of our survey are uplifting, in the sense that they revealed to us that the majority of our respondents ignored the didactic nature of play activities. This state of affairs is greatly harmful to the Algerian school which already suffers from many other evils.

Keywords: play activity, pedagogical practice, French as a foreign language

Introduction

Une réforme de grande envergure a été implantée, en l'an 2003, dans le système éducatif algérien (mise en place de l'approche par compétences, de la pédagogie de projet et de nouveaux programmes) pour mettre celui-ci en adéquation avec les exigences de la modernité. Mais ladite réforme a-t-elle produit l'effet escompté ? À cette question, Makhloufi (2015 : 10) répond par la négative :

En dépit des changements qu'a connus notre société depuis ces dernières années, surtout dans le domaine de l'Education (...), notre école continue à fonctionner selon un modèle archaïque (...). Il faut bien admettre que la majorité des enseignants privilégient (...) une approche (...) selon laquelle leur tâche consiste à transmettre des connaissances et celle de l'apprenant se limite à l'écoute et à la mémorisation. Alors le résultat est inévitable : ennui, démotivation, inadap-tation, agressivité, échec scolaire (...).

Afin de remédier à ce résultat, le processus d'enseignement/apprentissage devrait revêtir un caractère plus attrayant. Et quoi de mieux que le recours aux activités ludiques, dont les particularités divertissantes sont notoires, pour insuffler ledit caractère à ce processus. Mais moult études (ayant été menées, entre autres, par Makhloufi (2007, 2015), Harkou (2008) et Hamaizi (2017)) ont montré que ce type d'activités faisait figure de parent pauvre des pratiques pédagogiques des enseignants algériens de français. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons, dans le présent article, de déterminer les raisons sous-tendant cet état de fait.

Il est à noter qu'une activité ludique est une activité « (...) guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. (...) Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon (...) créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, cité par Makhloufi, 2015 : 20).

1. Cadre théorique

1.1. Autour des langues étrangères et du français en Algérie

1.1.1. Objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Des années durant, enseigner/apprendre une langue étrangère était considéré comme étant préjudiciable à l'équilibre cognitif de tout apprenant. Mais, comme le fait remarquer Tatab (2016 : 43-44), cette idée est totalement immotivée :

(...) Actuellement, les recherches montrent que l'apprentissage (...) d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise l'acquisition du langage, le développement cognitif en général et les autres apprentissages. Ainsi, la connaissance d'une deuxième langue facilite par la suite l'apprentissage d'une troisième et pourquoi pas d'une quatrième langue. Par ailleurs, plus l'apprentissage est précoce, plus l'enfant parlera facilement car dès l'âge de neuf ans, comme cela est expliqué en neurosciences, les capacités d'apprentissage d'une autre langue, notamment de phonèmes, sont fortement diminuées.

De surcroît, enseigner/apprendre une langue étrangère permet de découvrir de nouveaux horizons culturels, de s'ouvrir à des réalités autres que les siennes, de vivre des expériences humaines hautement formatrices, de connaître de nouvelles façons d'appréhender la vie, d'accepter et de respecter autrui. En effet, selon Tatab (2016 : 44) :

Sur le plan culturel, (...) [l'enseignement/apprentissage] d'une (...) langue [étrangère] présente de nombreux avantages puisqu'il donne accès à une culture, et il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté tout entière. Effectivement, un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, aux différentes cultures, sera, plus volontiers, ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira, ainsi, plus facilement dans un univers où il n'est plus, désormais, question de « chocs » de civilisations mais d'harmonie et de tolérance, éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde.

1.1.2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie sont, selon les concepteurs des nouveaux programmes, fortement corrélés aux objectifs globaux du système éducatif algérien. Ces derniers sont :

- *la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;*

- (...) [l'insertion des apprenants] *dans la vie sociale et professionnelle* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5).

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie devrait, d'un point de vue plus spécifique, donner lieu à :

- *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;*

- *la sensibilisation aux technologies modernes de communication ;*

- *la familiarisation avec d'autres cultures francophones (pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle) ;*

- *l'ouverture sur le monde (pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et pour installer des attitudes de tolérance et de paix)* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5).

Au primaire algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants de savoir quand et comment prendre la parole dans le cadre d'une conversation, de verbaliser leurs idées et de se familiariser avec les règles régissant la langue française. Ces objectifs sont explicités, dans le programme de troisième année primaire, comme suit :

- *Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication (...) pour s'exprimer de façon appropriée (...).*

- *Sur le plan cognitif, il sera amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation.*

- *Sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2007 : 3).

Au collège algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants de solidifier (durant la première année) les compétences linguistiques qu'ils ont acquises au primaire, de développer (au cours de la deuxième et de la troisième année) leurs compétences culturelles et, entre autres, de se préparer (pendant la quatrième année) au BEM¹. Ces objectifs sont formulés, dans le programme de première année moyenne, de la sorte :

- *Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation :*

Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis (...).

- *Le deuxième palier ou palier d'approfondissement :*

Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré (...) à l'évaluation du niveau culturel.

- *Le troisième palier ou palier d'orientation :*

Il se déroule pendant la quatrième année. Outre (...) le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active. (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2013 : 5-6).

Au lycée algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants, entre autres, de s'exprimer aisément dans divers contextes, de maîtriser les techniques du résumé, du compte rendu et du rapport, d'avoir un regard critique sur les informations véhiculées via les médias, de parler et d'écrire en mettant en exergue leurs identités et d'évaluer la valeur esthétique de certains écrits auxquels ils sont confrontés. Ces objectifs sont expliqués, dans le programme de première année secondaire, comme suit :

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, (...), de comptes rendus, de rapports ;*
- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *produit des discours écrits et oraux qui portent la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhendé (...) [des textes] pour en apprécier la dimension esthétique. (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5-6).*

1.1.3. Didactique des langues étrangères

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'est pas chose aisée, notamment lorsque les apprenants ne sont pas constamment confrontés à la langue en question. Nous appuyons nos propos par la citation ci-après :

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour (...) [les apprenants] qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel, (...) [l'apprenant], sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. (...) [L'apprenant] se forge, donc, une image de langue (...) qui ne vit que dans la salle d'étude. (Valenzuela, 2010 : 72).

L'enseignant d'une langue étrangère est appelé à prêter attention à des paramètres aussi divers que variés. Pour n'en citer qu'une poignée : les besoins linguistiques des apprenants, les représentations qu'ils se font de la langue cible, leurs profils psychologiques, leurs caractéristiques socioculturelles, leurs stratégies d'apprentissage et leurs rythmes d'apprentissage. Par conséquent, ledit enseignant ne gagnera pas à utiliser, en toutes situations, telle ou telle méthodologie ou bien telle ou telle approche, il gagnera plutôt à faire du cas par cas. En d'autres termes, « Il ne s'agit plus d'appliquer le plus systématiquement possible tel ou tel modèle a priori, mais au contraire d'adapter avec le plus de souplesse possible des modèles les plus variés possibles à des paramètres situationnels (...) considérés comme des contraintes, des données ou des construits » (Puren, cité par Demougin, 2008 : 3).

1.1.4. Didactique du français en Algérie

Conformément aux textes officiels, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie devrait s'appuyer sur l'approche par compétences et sur la pédagogie de projet.

L'approche par compétences a pour but de développer chez les apprenants les compétences dont ils ont besoin pour affronter le monde qui les entoure. Savoir manier des acquis scolaires dans des sphères extrascolaires est donc le principal postulat de ladite approche. Selon Perrenoud (1995 : 20) :

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie au travail et hors-travail.

Pour ce qui est de la pédagogie de projet, il s'agit d'une pédagogie au sein de laquelle les apprenants participent grandement à l'édification de leurs apprentissages, et ce pour développer, notamment, des compétences de gestion. Dès lors, les activités d'apprentissage deviennent tout aussi importantes que les objectifs d'apprentissage. Cela est explicité par Mayerne (2008 : 3) en ces termes :

Une pédagogie de projet vise systématiquement une production, une réalisation, un résultat, un but à atteindre par les élèves. Les activités (...) participent tout autant au progrès des élèves que l'aboutissement du projet. La pédagogie de projet s'appuie sur des étapes clairement identifiées et contribuant à l'atteinte de la production ou réalisation finale. Il convient que le professeur anticipe ces différentes étapes de façon à (...) engager les élèves dans des démarches de planification et d'organisation de la tâche ; l'action des élèves ne relève plus seulement de l'exécution des consignes : ils sont invités à s'approprier le projet en identifiant puis en élaborant eux-mêmes un plan d'action. Cette démarche leur permet d'accéder à la complexité.

1.2. Autour des activités ludiques

1.2.1. Activités ludiques, ces activités dénommées hobbies

Les activités ludiques ont fait leur entrée, de manière effective, en classe de français langue étrangère (désormais FLE), au cours des années 1980-1990. Mais lesdites activités étaient, et sont encore, vues d'un très mauvais œil par bon nombre d'enseignants (en Algérie et ailleurs). En effet, elles étaient, et sont encore, considérées comme étant des gadgets, des bouche-trous, des passe-temps. Pour Silva (2005 : 1) :

Les trois dernières décennies du XX^e siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 sont celles du fameux « tournant communicatif » et de la centration sur l'apprenant ; c'est de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique (...) en classe de FLE. Cependant, il faut attendre les années 1980 et 1990, et la réflexion plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par divers spécialistes, dont Francis Debyser et Jean-Marc Caré (...), pour que les jeux de mots et les jeux de lettres, certains jeux de société et toute une gamme d'activités d'expression dramatique obtiennent un véritable droit de cité. Ces apports fondateurs souffraient pourtant du même problème qui caractérise le recours à la notion de jeu au sein de diverses disciplines : (...) le jeu est instrumentalisé mais non problématisé (...).

Le regard péjoratif porté sur les activités ludiques est la conséquence de perceptions simplistes et stéréotypées, car le rôle déterminant que jouent ces activités dans l'enseignement/apprentissage des langues est un fait avéré, et nous allons expliquer cela dans la partie analytique du présent article.

1.2.2. Ludification, parlons-en

La ludification est parfois considérée comme un courant pédagogique au même titre que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme ou le connectivisme. Elle consiste à transposer des caractéristiques inhérentes aux jeux sur des situations d'apprentissage n'ayant pas de caractère ludique, et ce dans le but d'attiser l'attention des apprenants et de les inciter à s'investir pleinement dans leurs apprentissages.

Les caractéristiques inhérentes aux jeux sont les suivantes :

- la peur de perdre ;
- les récompenses (badges, points, etc.) ;
- les défis ;
- la curiosité ;
- le classement ;
- la contrainte du temps ;
- les niveaux de progression ;
- la coopération ou la compétition ;
- la créativité.

2. Corpus

2.1. Population d'enquête

Nous avons mené une enquête auprès de soixante enseignants² de français. Ces derniers étaient répartis sur dix-huit établissements scolaires publics (huit primaires, cinq collèges et cinq lycées) sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia. Nos enquêtés avaient un âge moyen de trente-neuf ans et une expérience moyenne, dans le domaine de l'enseignement, de quatorze ans. Parmi eux, cinquante-deux étaient de sexe féminin et huit étaient de sexe masculin.

2.2. Instrument d'enquête

Notre public d'enquête a été interrogé au moyen d'un questionnaire qui contenait les questions ci-après :

1. Selon vous, les activités ludiques facilitent-elles l'apprentissage ?
 - Oui
 - Non
2. Pensez-vous que les activités ludiques stimulent la motivation des apprenants ?
 - Oui
 - Non
3. D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?
 - Oui
 - Non
4. Pensez-vous que les activités ludiques permettent la socialisation des apprenants ?
 - Oui
 - Non
5. Savez-vous concevoir des activités ludiques ?
 - Oui
 - Non
6. Savez-vous exploiter des activités ludiques ?
 - Oui
 - Non

Chacune de ces questions a un objectif précis :

- La première, la deuxième, la troisième et la quatrième question ont pour but de vérifier si nos enquêtés connaissent les caractéristiques inhérentes aux activités ludiques (faciliter l'apprentissage, stimuler la motivation, favoriser des mises en situation proches du réel et permettre la socialisation des apprenants).
- La cinquième et la sixième question visent à vérifier si notre public d'enquête sait concevoir et exploiter des activités ludiques.

2.3. Protocole d'enquête

Au début du mois de mai 2019, nous nous sommes rendue à nos lieux d'enquête pour remettre à chaque enseignant de français qui travaillait au sein de l'un de ces lieux un exemplaire de notre questionnaire³. Une semaine plus tard, nous y sommes retournée pour récupérer les soixante exemplaires de notre questionnaire. Notons que, lors de la passation de celui-ci, nous nous sommes assurée que toutes les questions qu'il comportait étaient claires pour nos enquêtés.

3. Analyse

3.1. Quand les enseignants ne font pas le lien entre les activités ludiques et l'apprentissage

Q 1 : Selon vous, les activités ludiques facilitent-elles l'apprentissage ?	Nb.	Fréq.
Oui	21	35%
Non	39	65%
Total	60	100%

Tableau 1 : Quand les enseignants ne font pas le lien entre les activités ludiques et l'apprentissage

Il ressort des résultats exposés *supra* que la majorité des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que les activités ludiques ne rendent pas l'apprentissage aisé. Pourtant, il a été démontré que les activités en question aident à surmonter les obstacles pouvant être rencontrés lors d'un apprentissage, permettent de dédramatiser les situations d'échec, éveillent le désir d'apprendre et donnent envie de s'impliquer dans un apprentissage et de s'appliquer à atteindre les objectifs s'y rattachant. En d'autres termes :

(...) [Les activités ludiques permettent] de mettre en place des situations d'apprentissage dédramatisantes (parce que l'enjeu et l'attention de l'élève sont déplacés sur autre chose) et implicantes (parce qu'elles correspondent (...) aux centres d'intérêt des élèves, à leurs compétences ; à leur désir d'agir, d'avoir un rôle à jouer dans le groupe, d'avoir la possibilité de choisir ce rôle parmi d'autres (...)). (Pouliquen-Groz, 2006 : 46).

Selon Frycz (2006 : 15), les activités ludiques constituent le moyen le plus efficace pour mettre les apprenants en situation d'apprentissage sans qu'ils s'en rendent compte, en ce sens que ce type d'activités donne :

(...) une grande marge de liberté et de créativité à (...) [l'apprenant]. Son attention va ainsi être portée sur les règles du jeu alors qu'il est en train de s'approprier la langue. Il va être par exemple souvent amené à parler de lui et des autres, et ce tout en acquérant un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures grammaticales. L'apprentissage se fait alors d'une manière beaucoup plus attrayante. Les réponses des élèves seront plus spontanées que lorsqu'ils sont mis dans une situation passive, comme répéter chaque mot entendu.

3.2. De l'ignorance des propriétés motivantes des activités ludiques

Q 2 : Pensez-vous que les activités ludiques stimulent la motivation des apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	25	41,67%
Non	35	58,33%
Total	60	100%

Tableau 2 : De l'ignorance des propriétés motivantes des activités ludiques

Tel que nous pouvons le remarquer à travers les résultats présentés ci-dessus, la majorité de nos enquêtés estiment que les activités ludiques ne sont pas de nature à motiver les apprenants. Or, moult chercheurs ont démontré le contraire. Parmi eux se trouvent Anastassiadi et Patéli (2008 : 77) qui soutiennent l'idée selon laquelle le caractère motivant de ces activités réside sur le plan du plaisir, sur le plan affectif ou sur le plan projectif :

Les activités ludiques ont pour fonction (...) de susciter la motivation [des apprenants] pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette motivation se situe sur le plan du plaisir (j'apprends pour m'amuser en jouant seul et/ou avec d'autres), sur le plan affectif (j'apprends pour faire plaisir à quelqu'un, pour lui montrer mes capacités, pour qu'il soit fier de moi) ou sur le plan projectif (j'apprends pour réussir dans la vie, faire des études en France ou trouver plus facilement du travail dans l'avenir).

Caon (2006 : 36), lui, considère que le caractère motivant des activités ludiques réside sur le plan de la synchronie et sur le plan de la diachronie :

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

3.3. Activités ludiques et enseignement/apprentissage contextualisé authentique : relation méconnue

Q 3 : D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?	Nb.	Fréq.
Oui	10	16,67%

Q 3 : D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?	Nb.	Fréq.
Non	50	83,33%
Total	60	100%

Tableau 3 : Activités ludiques et enseignement/apprentissage contextualisé authentique : relation méconnue

À la lecture des résultats exposés ci-haut, il apparaît que la très grande majorité des enseignants qui ont participé à notre enquête estiment que les activités ludiques ne favorisent pas un enseignement/apprentissage contextualisé authentique. Cela est contraire à la réalité, car les activités ludiques permettent d'acquérir des compétences transférables (des compétences pouvant être utilisées dans des environnements extrascolaires), donnent sens aux apprentissages et répondent au souci de les rendre viables et durables. Cet état de fait est explicité par Helme *et al.* (2014 : 66) dans le passage ci-après :

(...) [Les] activités ludiques (...) permettent une mise en situation proche du réel. S'il est parfois difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une véritable situation de communication dans la salle de classe, les jeux amènent toujours [les apprenants] à faire semblant, à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs, ou qu'ils sont quelqu'un d'autre. C'est dans ces situations proches du réel que les apprenants sont invités à prendre la parole, en mobilisant les connaissances acquises au préalable (ou en cours d'acquisition), afin d'en arriver à une communication proche de ce qu'ils pourraient expérimenter en situation de communication réelle (...).

3.4. Activités ludiques/Socialisation : une autre corrélation ignorée

Q 4 : Pensez-vous que les activités ludiques permettent la socialisation des apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	16	26,67%
Non	44	73,33%
Total	60	100%

Tableau 4 : Activités ludiques/Socialisation : une autre corrélation ignorée

Les résultats ci-dessus montrent que la grande majorité de nos enquêtés considèrent que les activités ludiques n'ont pas d'impact sur la socialisation des apprenants. Or, en jouant avec les autres, les apprenants apprennent à entrer en relation avec le monde qui les entoure, à se positionner dans un groupe, à accroître leurs

capacités d'adaptation, à avoir un rôle social. En jouant, les apprenants apprennent, de surcroît, à se connaître et à connaître les autres, à coopérer avec les autres, à s'opposer aux autres. Doreau (2004 : 7-8) écrit à ce sujet :

Par le jeu, l'enfant entre en relation avec autrui sur le mode simultané de l'affrontement et de la collaboration (...). Le groupe de jeu brise le comportement égocentrique du jeune enfant en lui faisant prendre conscience du fait qu'il se situe nécessairement par rapport aux autres et que les autres se situent par rapport à lui. Par ailleurs, grâce aux jeux d'imitation, l'enfant intègre le comportement des adultes, de ceux qui l'entourent ; le jeu est donc un moyen d'apprentissage des rôles sociaux (...).

3.5. Quand la conception des activités ludiques est problématique

Q 5 : Savez-vous concevoir des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	5	8,33%
Non	55	91,67%
Total	60	100%

Tableau 5 : Quand la conception des activités ludiques est problématique

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats sus-présentés, pratiquement la totalité des enseignants ayant pris part à notre enquête affirment ne pas savoir élaborer d'activités ludiques. Cela est probablement imputable au fait que la conception desdites activités requiert la prise en considération de maints paramètres ayant trait, entre autres, au public visé, aux objectifs d'apprentissage et aux moyens matériels. En effet, selon Makhoulfi (2007 : 21-22), pour élaborer des activités ludiques, il est nécessaire de tenir compte :

(...) des apprenants (âge, caractéristiques socioculturelles...), des besoins pédagogiques (par exemple, encourager une dynamique de groupe ; faciliter l'expression orale ; perfectionner l'expression écrite ; réviser le programme grammatical ; introduire le travail phonétique...), des situations d'utilisation (espace, temps disponible, nombre des apprenants...) et des conditions matérielles (techniques de réalisation disponibles, choix des supports...).

3.6. De la capacité d'exploitation des activités ludiques

Q 6 : Savez-vous exploiter des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	32	53,33%
Non	28	46,67%

Q 6 : Savez-vous exploiter des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Total	60	100%

Tableau 6 : De la capacité d'exploitation des activités ludiques

À travers les résultats exposés ci-haut, nous pouvons remarquer que presque la moitié de nos enquêtés ne savent pas exploiter des activités ludiques, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la pédagogie du ludique exige de l'enseignant un changement de rôle. En effet, dans le cadre de cette pédagogie, l'enseignant n'endosse pas le rôle de « détenteur du savoir », mais plutôt celui d'animateur. Selon Hamaizi (2017 : 60-61), en fonction de l'activité ludique proposée, l'enseignant-animateur peut adopter l'une des attitudes suivantes : « faire jouer (l'enseignant est (...) [l'arbitre du] jeu (...)), laisser jouer (après avoir organisé et mis en place le jeu, l'animateur n'intervient pas dans le jeu des apprenants, mais il reste à leur disposition), jouer avec (l'enseignant est alors un participant comme ses apprenants ; partenaire ou adversaire) ».

Conclusion

Le présent travail de recherche, dont le but, rappelons-le, est de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants algériens de français intègrent peu ou pas les activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques, nous a permis de faire les constats suivants : d'abord, la majorité (65%) de notre public d'enquête estime que les activités ludiques ne sont pas de nature à faciliter l'apprentissage. Ensuite, la majorité (58,33%) des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que ces activités n'aiguillonnent pas la motivation des apprenants. Joint à cela, la très grande majorité (83,33%) de nos enquêtés pensent que les activités sus-citées ne favorisent pas des mises en situation proches du réel. Par ailleurs, la grande majorité (73,33%) de notre public d'enquête estime que lesdites activités n'encouragent pas la socialisation des apprenants. En outre, la majorité écrasante (91,67%) des enseignants qui ont participé à notre enquête ne savent pas concevoir les activités en question. Enfin, un pourcentage assez important (46,67%) de nos enquêtés ne savent pas exploiter ce type d'activités.

L'ostracisme dont souffrent les activités ludiques dans le système éducatif algérien devrait cesser. Les enseignants de français gagneront à intégrer ces activités dans leurs pratiques pédagogiques, d'autant plus que leur efficacité dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie a été prouvée par maints chercheurs. Parmi eux se trouve Makhloufi (2015 : 386) qui déclare ce qui suit :

Le résultat de nos expérimentations en classe est (...) positif concernant l'aspect ludique. Toute la gamme d'activités ludiques offerte, (...), a été accueillie favorablement par les apprenants (...). Non seulement ces dernières (...) ont procuré de la détente et du plaisir [aux apprenants] en rompant avec la monotonie des pratiques classiques mais ont également facilité l'apprentissage de la langue étrangère en suscitant l'attention et la concentration des apprenants qui se sont ainsi investis et ont participé activement à toutes les étapes du processus d'apprentissage.

Makhloufi (2015 : 385) ajoute ceci : « L'atout principal de l'activité ludique est sans aucun doute le fait de déclencher la motivation intrinsèque de l'apprenant (...). Ce dynamisme induit par l'activité ludique a conduit certains à perfectionner leurs compétences en langue, d'autres à (...) [dépasser le] blocage et (...) l'ennui en cours de français ».

En définitive, les enseignants algériens de français ne devraient pas rester impassibles face aux diverses difficultés de leurs apprenants et s'attacher à des pratiques pédagogiques obsolètes. Bien au contraire, ils devraient venir en aide à leurs apprenants et adopter des pratiques pédagogiques novatrices. Et pour y arriver, le recours aux activités ludiques est tout indiqué.

Bibliographie

- Anastassiadi, M.-C., Patéli, M. 2008. *Enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire : pratiques de classe*. Patras : EAP.
- Caon, F. 2006. *Le Plaisir dans l'apprentissage des langues : un défi méthodologique*. Pérouse : Guerra Edizioni.
- Demouglin, F. 2008. « La Didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes ». *Tréma*, n° 30, p. 1-11.
- Doreau, L. 2004. *Jouer à l'école maternelle : enjeux et pratiques*. Mémoire de master. Université de Bourgogne.
- Frycz, J. 2006. *Comment le jeu peut-il motiver les élèves pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire ?* Mémoire de master. Université de Bourgogne.
- Hamaizi, B. 2017. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*. Mémoire de magistère. Université de Setif 2.
- Harkou, L. 2008. *La Mise en place et le développement des compétences langagières orales chez des enfants de 7 à 8 ans par le jeu*. Mémoire de magistère. Université de Constantine 1.
- Helme, L. et al. 2014. « Le Jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». [En ligne] : <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 17 mai 2019].
- Makhloufi, N. 2007. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère chez les 1^{res} AS*. Mémoire de magistère. Université de Bejaia.
- Makhloufi, N. 2015. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*. Thèse de doctorat. Université de Bejaia.

Mayerne, E. 2008. « La Pédagogie de projet : avantages et limites ». [En ligne] : http://www.enseignement_pedagogiedeprojet/document/mayerne/e_2008.pdf [consulté le 13 février 2019].

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2005. *Programme de français de 1^{re} année secondaire*.

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2007. *Programme de français de 3^e année primaire*.

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2013. *Programme de français de 1^{re} année moyenne*.

Perrenoud, Ph. 1995. « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? ». *Pédagogie collégiale*, n° 1, p. 20-24.

Pouliquen-Groz, A. 2006. « Le Français en jeu ». [En ligne] : https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre_2006.pdf [consulté le 16 mai 2019].

Silva, H. 2005. « Le Jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? ». [En ligne] : http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva_2005.pdf [consulté le 24 mai 2019].

Tatah, N. 2016. *L'Interculturel dans l'enseignement du FLE : de la compétence culturelle en langue première, vers une compétence culturelle en langue cible*. Thèse de doctorat. Université de Bejaia.

Valenzuela, O. 2010. « La Didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». *Synergies Chili*, n° 6, p. 71-86. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf [consulté le 24 mai 2019].

Notes

1. Brevet d'enseignement moyen.
2. Nous avons sollicité vingt enseignants dans chaque cycle.
3. Il était assorti d'une fiche signalétique qui comportait des questions sur l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle de nos enquêtés.