

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES

N°.....



DOMAINE : Lettres et langues

FILIERE : Langue française

OPTION : Didactique des Langues Étrangères

**L'intégration d'une activité ludique dans l'instauration de la
compétence orale en français langue étrangère : Cas des élèves de
3ème année primaire des écoles Bélatrache Lakhemissi et Ben Adel
Mohammed.**

Présenté Par

-BEN CHOUFA Belkis
-MOUSSAI Karima

Encadré par :

M. BEN YAHIA Tarik

Dr	Mohammed Boudiaf M'sila	Président
	University	
Dr.	Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
	University	
Dr	Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur
	University	

Remerciement

Nous tenons, avant tout, à remercier Dieu Tout-Puissant qui nous a accordé la force, la patience et le courage nécessaires pour mener à bien ce travail de recherche.

Nous adressons nos sincères remerciements à notre directeur de recherche, Monsieur BENYAHIA Tarik, qui a bien voulu accepter de diriger ce travail.

Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour son encadrement, sa disponibilité, ses orientations pertinentes et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et pour le temps qu'ils ont consacré à son évaluation.

Nos remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants du département de français pour la formation de qualité qu'ils nous ont assurée durant notre parcours universitaire.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Dédicace

*Nous dédions ce modeste travail,
avant tout, à nos chères familles, pour leur amour, leur soutien moral
et leurs encouragements constants tout au long de notre parcours.*

*Nous le dédions également à nos professeurs, qui ont contribué
à notre formation par leur savoir, leur patience et leurs précieux
conseils.*

*Enfin, nous dédions ce travail à nos amis, pour leur soutien, leur
compréhension et leur présence durant cette expérience universitaire.*

BEN CHOUFA Belkis

MOUSSAI Karima

Table des Matières

<i>Introduction generale.....</i>	<i>1</i>
-----------------------------------	----------

CHAPITRE I : Compétence orale

<i>Introduction :.....</i>	<i>5</i>
<i>I.1. Conceptualisation et importance de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage.....</i>	<i>5</i>
<i>I.1.1. Définition et caractéristiques de l'oral.....</i>	<i>5</i>
<i>I.1.2 Les caractéristiques de l'oral :.....</i>	<i>6</i>
<i>I.1.3. La compétence de communication</i>	<i>6</i>
<i>I.1.4 La compétence orale : entre réception, production et interaction</i>	<i>7</i>
<i>I.2. Les objectifs et difficultés de l'apprentissage du FLE au primaire dans curriculum algérien.....</i>	<i>8</i>
<i>I.2.1. Les objectifs selon le curriculum algérien.</i>	<i>8</i>
<i>I.2.2. Les difficultés d'apprentissage de FLE chez les apprenants au primaire</i>	<i>8</i>
<i>I.3. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence orale.....</i>	<i>9</i>
<i>I.3.1. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute</i>	<i>9</i>
<i>I.3.2. Typologie des principales stratégies pour la compréhension</i>	<i>10</i>
<i>I.3.3. La méthode pédagogique et le rôle de l'enseignant :</i>	<i>11</i>
<i>Conclusion</i>	<i>12</i>

CHAPITRE II: Motivation et dimension ludique en didactique du FLE

<i>Introduction</i>	<i>14</i>
<i>II.2. La motivation:.....</i>	<i>15</i>
<i>II.2.1 La motivation en tant que facteur clé:.....</i>	<i>15</i>
<i>II.2.2 La motivation en pratique :.....</i>	<i>16</i>
<i>II.3 La prise de parole en classe:</i>	<i>17</i>
<i>II.3.1 La prise de parole En tant qu'activité:</i>	<i>17</i>
<i>II.4 La comptine : Définition et caractéristiques</i>	<i>18</i>
<i>II.5 Le jeu de rôle</i>	<i>20</i>
<i>II.6 Le dialogue communicatif:</i>	<i>22</i>
<i>II.7 Le poème:.....</i>	<i>23</i>
<i>II.8 Conclusion:.....</i>	<i>26</i>
<i>Introduction</i>	<i>28</i>

Chapitre III: La mise en pratique d'une activité ludique en classe

<i>III.1. Lieu de l'expérimentation.....</i>	<i>29</i>
--	-----------

<i>III.2. L'expérience</i>	29
<i>III.2.1 Phase d'observation</i>	29
<i>III.1.2. Phase expérimentale</i>	30
<i>III.3. Les observations analytiques</i>	38
<i>III.3.1. Observations analytiques du groupe témoin</i>	38
<i>III.3.2. Observations analytiques du groupe expérimental</i>	38
<i>III.3.3. Tableau récapitulatif</i>	39
<i>Conclusion</i>	39
<i>Conclusion générale :</i>	41
<i>Bibliographie</i>	i

Résumée

Introduction générale

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant se trouve confronté à une langue qui n'est pas la sienne et qui implique différentes formes de distance. À ce propos, « *Toute langue non maternelle est considérée comme une langue étrangère. On peut ainsi distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté): la distance matérielle ou géographique, la distance culturelle et la distance linguistique.* » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 150). Ces distances peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage. Cette définition s'applique pleinement à l'enseignement du français en Algérie, où le français est enseigné en tant que langue étrangère dès le cycle primaire.

En troisième année primaire, les élèves ont entre huit et neuf ans. Ils sont curieux, agités et pleins d'énergie. Cependant, l'apprentissage classique les fige, les contraint et les réduit au silence.

C'est dans ce contexte que la question du ludique s'impose, non comme une mode, mais comme une nécessité.

Ce mémoire porte sur l'intégration d'une activité ludique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Plus précisément, il analyse ses effets chez les apprenants de troisième année primaire en Algérie.

Le ludique recouvre plusieurs pratiques : la comptine, d'abord, brève, rythmée et mémorisable ; le jeu de rôle, ensuite, immersif, interactif et libérateur ; le dialogue communicatif, également, ancré dans l'échange réel ; et enfin le poème, dense, sensible et porteur d'une autre relation à la langue. Ensemble, ces formes composent un dispositif qui reconfigure l'apprentissage.

La didactique des langues a beaucoup évolué. L'approche communicative s'est imposée et a déplacé les priorités, de la grammaire vers l'interaction et de la norme vers l'usage.

Pourtant, les classes restent souvent figées : l'enseignant parle, les élèves écoutent ou font semblant. La parole circule peu et l'échange demeure rare.

Les recherches sur la motivation l'ont montré, comme l'ont établi Galand, Kalali, Clément et d'autres auteurs. Sans motivation, l'apprentissage se fragilise, se mécanise et perd son sens. Dans ce cadre, le jeu apparaît comme un levier puissant, étudié et documenté, mais encore insuffisamment intégré dans les pratiques de terrain.

En Algérie, la situation est particulière : les classes sont surchargées, les programmes sont denses et les enseignants sont souvent peu formés aux pédagogies actives. Le ludique reste marginal, perçu comme un supplément et non comme un outil structurant.

Une question s'impose alors, centrale et persistante :

Dans quelle mesure l'intégration d'une activité ludique dans l'enseignement de français langue étrangère contribuerait-elle à l'instauration de la compétence orale chez les apprenants de troisième année primaire ?

Cette question en soulèverait d'autres, connexes et complémentaires : le jeu motiverait-il réellement les élèves ? Libèrerait-il la prise de parole ? Réduirait-il l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Car le ludique ne produit pas d'effets automatiques. Il suppose une préparation rigoureuse, une véritable organisation pédagogique et un enseignant capable de réguler, d'accompagner et de structurer.

Pour répondre à cette problématique, nous formulerons l'hypothèse selon laquelle l'intégration d'une activité ludique dans l'enseignement du français langue étrangère favoriserait l'instauration de la compétence orale chez les apprenants de troisième année primaire en stimulant leur motivation, en augmentant leur participation orale et en réduisant les blocages liés à la prise de parole.

L'objectif générale de cette recherche sera d'analyser l'impact de l'intégration d'une activité ludique de l'enseignement du français langue étrangère sur l'instauration de la compétence orale chez les apprenants de troisième année primaire.

Cette recherche visera plus précisément à :

- Identifier le rôle de l'activité ludique dans l'instauration de la compétence orale en classe de français langue étrangère au cycle primaire.

- Examiner l'effet de l'activité ludique sur la motivation des apprenants de troisième année primaire lors des activités de production orale.
- Analyser l'évolution de la participation orale chez les apprenants de troisième année primaire après l'intégration de l'activité ludique.
- Observer la réduction des blocages liés à la prise de parole en français chez les apprenants de troisième année primaire.
- Évaluer l'efficacité pédagogique de l'activité ludique utilisée dans le cadre de l'expérimentation.

Pour atteindre cet objectif, ce travail s'organise en trois chapitres.

Le premier chapitre définira l'oral et ses caractéristiques, la compétence orale, ainsi que les objectifs et les difficultés de l'apprentissage du FLE au primaire dans curriculum algérien et le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence orale.

Le deuxième chapitre développera la dimension ludique : il interrogera les effets du jeu sur la motivation et la prise de parole, et analysera quatre formes précises, à savoir la comptine, le jeu de rôle, le dialogue communicatif et le poème.

Le troisième chapitre constituera le cœur empirique de l'étude. Il présentera et comparera deux séances menées avec un groupe témoin et un groupe expérimental. Il proposera également une analyse des données recueillies et une synthèse des résultats obtenus.

PREMIER CHAPITRE :

Compétence orale

Introduction :

L'enseignement du français au cycle primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire). **(Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 3)**

Aujourd'hui l'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. **(Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 93)**

Dans ce chapitre, nous présenterons les principales notions sur lesquelles repose notre recherche, en commençant par quelques définitions de l'oral, ses caractéristiques et la compétence orale. Par la suite, les difficultés rencontrées par les élèves du primaire dans l'acquisition de cette compétence, ainsi que les objectifs prescrits par le programme scolaire algérien, seront examinées.

Finalement, les principales stratégies employées pour l'enseignement de la compétence orale en FLE seront présentées, tout en insistant sur la fonction primordiale de l'enseignant dans le développement de cette compétence.

I.1. Conceptualisation et importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage.**I.1.1. Définition et caractéristiques de l'oral**

Selon Robert, en didactique des langues, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.* » **(Robert, 2002, p.120)**

L'enseignement du FLE place une grande importance sur l'oral. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, « *L'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière.* » En d'autres termes, il fonctionne à la fois comme un outil didactique et comme une compétence à développer chez l'apprenant. Dans cette perspective

L'évolution des méthodes pédagogiques, en particulier les approches communicatives, a accentué cette importance. En effet, Jean- Pierre Cuq déclare que « *La Composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, [...]* Les approches communicatives visant le développement des compétences de communication, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière. » **(Cuq, 2003, p. 182-183)**

I.1.2 .Les caractéristiques de l'oral :

L'oral présente diverses caractéristiques qui le distinguent de l'écrit et qui influencent sur le processus de communication. Comme le met en évidence Jean Pierre Cuq : *« l'oral est référé à l'écrit [.....]aux caractères communicatives économiques d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit qui sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements de lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique.» (Cuq, 2003, p. 182)*

Donc l'oral se caractérise d'abord par l'immédiateté, car l'échange se produit en temps réel entre les interlocuteurs. Elle nécessite donc une réponse immédiate de la part de locuteur. Par la suite, il se démarque par l'irréversibilité, ce qui signifie que les mots prononcés ne peuvent pas être supprimés ou corrigés comme le cas avec l'écrit. L'expression orale permet également de modification et d'ajustements, car les interlocuteurs reformuler, répéter ou rectifier leurs paroles pour une meilleure compréhension.

I.1.3 . La compétence de communication

Préalablement à l'examen de la compétence orale, il est nécessaire de définir la notion de la compétence de communication en didactique de langue. Cette notion, initialement ancrée dans le monde du travail, s'est imposée comme un pilier fondamental des systèmes éducatifs contemporains. Dans le domaine de la didactique des langues, elle ne se limite pas à une simple accumulation de savoirs théoriques, mais se définit, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), comme :

« [...] l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».

(Cuq et Gruca, 2003, p. 141)

Cette définition souligne que la compétence de communication, particulièrement dans sa dimension orale, mobilise l'individu dans sa globalité. Elle s'inscrit dans un ensemble de compétences générales qui engagent « tout l'être humain » **(Cuq et Gruca, 2003, p. 141)** et se déclinent en quatre axes interdépendants : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

Dans la pratique de l'oral, ces paramètres ne sont pas de simples catégories abstraites ; ils représentent la capacité de l'apprenant à s'adapter, à réagir et à s'exprimer face à l'altérité. Ainsi, l'enseignement de l'oral dépasse la performance linguistique pour viser le

développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant, faisant de la communication un véritable outil d'action sociale et d'épanouissement individuel.

En effet, comme le souligne la perspective actionnelle du CECR :

« Dans tous les cas, l'objectif majeur visé par l'enseignement d'une langue étrangère est celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée de manière échelonnée [...] Analyser le rôle des compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique qui entrent en jeu [...] permet d'instaurer des progressions et de mettre en place des activités d'utilisation "authentique" de la langue ». (Cuq et Gruca, 2003, p. 145)

Dès lors, pour l'élève de 3AP, cette "utilisation authentique" ne saurait être envisagée en l'absence d'un contexte propice à la production orale spontanée. C'est dans ce contexte que l'activité ludique révèle sa pertinence en transformant la salle de classe en un espace social où l'enfant n'acquiert non seulement des connaissances lexicales, mais aussi les compétences comportementales et sociales favorisant son interaction avec ses pairs.

I.1.4 La compétence orale : entre réception, production et interaction

Après avoir défini la compétence de communication comme une capacité d'agir globale, il est nécessaire d'analyser sa dimension spécifiquement orale, pilier de l'interaction sociale. Selon le CECR, longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dès les années 1970 avec l'introduction des documents authentiques en classe. (Cuq et Gruca, 2003, p. 148)

Cette évolution a permis de passer d'une simple discrimination auditive à une véritable interaction des savoirs. Cependant, la réception reste une étape complexe. Comme l'affirme Louis Porcher : *« La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" ».* (Porcher, 1995, p. 45)

Cette insécurité souligne l'importance d'une approche pédagogique qui ne se contente pas d'enseigner des mots, mais qui prépare l'apprenant à gérer l'imprévisibilité de l'échange oral. Pour franchir ce cas, l'expression orale doit être perçue non comme une contrainte, mais comme une mise en pratique naturelle des savoirs acquis en réception.

I.2. Les objectifs et difficultés de l'apprentissage du FLE au primaire dans curriculum algérien

I.2.1. Les objectifs selon le curriculum algérien.

Dans le deuxième palier de l'école primaire, l'élève, après deux années de scolarités en langue arabe, est initié progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptés à son développement cognitif. La classe constituant le contexte d'immersion privilégié, les apprentissages s'y réalisent aux plans communicatif, cognitif et linguistique.

- **Au plan communicatif**, l'élève est placé dans des situations de communication où il prend sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange.
- **Au plan cognitif**, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages en utilisant des ressources linguistiques et méthodologiques)
- **Au plan linguistique**, il prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammaticale et lexical de la langue française pour écouter/dire et lire/écrire des énoncés. **(Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 4)**

Le programme officiel de 3ème année primaire (révisé en 2016) articule ses objectifs suivants :

- ✓ Privilégier la perspective communicationnelle : entraîner les élèves à communiquer ;
- ✓ Amener les élèves à écouter, comprendre et à produire des énoncés standardisés avec des variantes lexicales et grammaticales, dans un échange de type conversationnel ;
- ✓ Encourager l'interaction entre les élèves à travers des tâches langagières et non-langagières autour de jeux de scène et de réalisation de projets communs ;
- ✓ Entraîner les élèves à écouter, comprendre, produire des énoncés courts et simples de façon active (réemploi guidé et semi-libre) ;
- ✓ Amener les élèves à acquérir les compétences à l'oral ainsi que les savoirs nécessaires en enseignement/apprentissage du FLE : savoir écouter/dire
- ✓ Inviter les élèves à mettre en œuvre les valeurs culturelles et citoyennes dans le vécu social ;
- ✓ Amener les élèves à maîtriser le code phonique (le système vocalique et consonantique de la langue française). **(Medjahed, p. 4)**

I.2.2. Les difficultés d'apprentissage de FLE chez les apprenants au primaire

En début d'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève peut rencontrer un certain nombre de difficultés. On peut les identifier ainsi :

- **Un nouveau système phonologique** constitué de sons nouveaux, d'intonations nouvelles et d'une nouvelle prosodie qu'il aura à intégrer progressivement.
- **Un rapport phonie /graphie dans un système complexe** puisque dans la langue française, à certains phonèmes peuvent correspondre plusieurs graphèmes et à certains graphèmes peuvent correspondre plusieurs phonèmes :
- Certaines lettres ne se prononcent pas (lettres muettes, désinences verbales, marque du pluriel...) alors que d'autres se prononcent lorsqu'elles jouent le rôle de liaison.
- **De nouveaux aspects grapho-moteurs**, une latéralité et une spatialité différentes de celles de la langue arabe : il découvrira les différentes formes de caractères : minuscules, majuscules, cursive, script.
- **Un nouveau code orthographique** lexical et morphosyntaxique.
- **Un nouveau code social** et ses spécificités en situation de communication (l'emploi du tutoiement ou du vouvoiement, les salutations). (**Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 6**)

I.3. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence orale

I.3.1. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

A la fin de cycle primaire, l'élève doit être capable, en langue étrangère d'agir à l'oral pour :

- écouter et comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en fonction de la situation de communication ;
- produire un énoncé oral cohérent exigé de l'échange. (**Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 5**)

Dans cette perspective, l'apprenant, impliquée dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances. Mis en situation d'écoute et d'observation, il développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension (**Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 93**).

A l'oral, l'appropriation progressive de la langue se fera par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. (**Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 94**)

Selon Jean –Michel Ducrot «*la compréhension orale est une compétence qui vise acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement* » (**Hélène, 1976, p. 6**).

Il est cependant important de noter que cette maîtrise de la réception ne constitue qu'un aspect de communication. Elle doit nécessairement se traduire par une capacité d'action concrète. Hélène Sorez définit la production orale : pour elle, « *s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication* » (Ducrot, 2005, pp. 1-5)

Pour parvenir à cette phase de production, diverses stratégies comme le souligne le Cours Didactique du FLE permettent de favoriser une compréhension globale ou détaillée du message. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute de document. Selon cette approche, Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi: discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire comme les associations de mots à partir d'un terme donné, mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo, etc. Cette stratégie établit une connivence propice à une situation active d'écoute. S'il est nécessaire de varier les types de discours, il est également nécessaire de varier les activités de réception dont les matrices sont présentées dans le tableau ci-dessous (Cuq et Gruca, 2003, p. 151):

I.3.2. Typologie des principales stratégies pour la compréhension

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées : attitude, gestes, mimiques, sourire, etc.	Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale.
Activités ludiques : illustrer, dessiner, mimer.	Activités ludiques : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation.	Pour la compréhension globale ou détaillée.
Mise en relation iconique.		Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.
	Questions ouvertes.	Procédure la plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée.
	Questions orientées ou activité de justification/élucidation.	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non.
Questions fermées ou grille d'écoute/lecture.		Du type « vrai ou faux » ou « oui ou non » ou « mettre une croix dans la colonne », etc. Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention.
Questionnaire à choix multiple (QCM).		Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension.

	Activité de reformulation ou paraphrase.	Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV.
	Résumé.	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document.
	Explications/Commentaire.	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français.
Exercice à trous.		Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.).
Puzzle ou activité de reconstruction.		Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.).
Activité de repérage ou de relevé.		Stratégie souvent utilisée au cours de la 2e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée.
Grille à compléter.		Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension des documents sonores et visuels.

Tableau 01 : **Typologie des principales stratégies pour la compréhension (Cuq et Gruca, 2003, pp. 151–153)**

Selon le cours de didactique de français langue étrangère, ces différentes propositions méthodologiques permettent de varier le type de compréhension et d'élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage. Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants. Les aides à la compréhension doivent guider l'apprenant à l'accès au sens et le conduire vers l'autonomie. (Cuq et Gruca, 2003, p. 153)

Néanmoins, l'application de ces stratégies en milieu scolaire requiert un cadre structuré ainsi qu'une intervention ciblée. C'est précisément l'interaction entre la méthode pédagogique employée et la fonction spécifique attribuée à l'enseignant qui autorise la conversion de ces propositions théoriques en apprentissages effectifs pour l'élève de troisième année primaire.

I.3.3. La méthode pédagogique et le rôle de l'enseignant :

Pour réaliser les objectifs préalables fixés par le programme officiel et pour surmonter les difficultés rencontrées par les jeunes apprenants de 3AP, le guide d'utilisation du manuel scolaire de 3AP propose une méthode adaptable aux différents contextes et au niveau réel des élèves dans toutes les régions du pays. Dans cette approche l'enseignant n'est plus un simple

transmetteur de savoirs, mais le médiateur central chargé de mettre en œuvre les principes suivants :

- Privilégier des situations d'apprentissage de type réaliste, suscitant l'intérêt d'un élève entre 7 et 8 ans, en proposant un environnement langagier adapté et contextualisé ;
- Tenir compte de la progressivité et la cohérence indispensables dans la présentation des contenus linguistiques et thématiques ;
- S'intéresser à la diversité des centres d'intérêts des élèves comme le souligne la théorie des intelligences multiples dans l'élaboration des tâches langagières, non-langagières, spatiales, inter personnelles, intra personnelles... : dessin, chant, jeux relationnels, imagination, raisonnement, théâtre, etc. ;
- Renforcer les acquis par le réemploi guidé, libre et le réinvestissement ponctuel dans chaque séquence ;
- Amener les élèves à s'auto-évaluer, en favorisant une image positive de l'erreur (le droit à l'essai et à l'erreur) ;
- Impliquer les élèves dans leur apprentissage, en favorisant leur participation active dans la construction de leurs savoirs ;
- Articuler trois entrées méthodologiques : une démarche répétitive qui vise la reproduction des formes linguistiques par les élèves, tout en privilégiant des approches imitative et applicatrice à partir de modèles langagiers précis;
- Mettre en place un climat de confiance pour encourager les élèves à apprendre la langue étrangère avec plaisir et motivation²². (Medjahed, p. 4-5)

Conclusion

Ce premier chapitre a mis en évidence l'importance de la compétence orale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle primaire. Il a montré que l'instauration de l'oral, fondée sur la réception, la production et l'interaction, nécessite une approche progressive et adaptée au contexte du curriculum algérien. Le rôle de l'enseignant apparaît ainsi déterminant dans la mise en œuvre de stratégies et d'activités favorisant l'amélioration de la compétence orale chez les apprenants. Ainsi, ce premier chapitre ouvre la voie à l'étude, dans le chapitre suivant, de l'apport des activités ludiques dans l'instauration de cette compétence

DEUXIEME CHAPITRE :
Motivation et
dimension ludique en
didactique du FLE

Introduction

Notre chapitre s'inscrit dans une réflexion sur l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues étrangères. Non pas comme un simple adjuvant, mais comme un levier structurant. Il ne s'agit pas seulement d'introduire des activités plaisantes. L'enjeu est plus profond. Il consiste à interroger les effets de ces pratiques sur les dynamiques d'apprentissage.

Deux axes majeurs ont guidé notre analyse : d'une part, la motivation, instable, fragile, mais décisive. D'autre part, la prise de parole en public. Souvent entravée. Par la peur. Par l'insécurité linguistique. Par le regard de l'autre. Ces deux dimensions ont été envisagées à travers des dispositifs concrets. Situés. Pensés dans leur articulation didactique. Ainsi, plusieurs formes ludiques ont été examinées. La comptine. Brève. Rythmée. Ancrée dans le corps et la mémoire. Le jeu de rôle. Plus ouvert. Plus immersif. Fondé sur la simulation et l'interaction. Le dialogue communicatif, également. Comme espace de co-construction du sens. Et enfin, le poème; Lieu d'une expérience sensible du langage. Dense, évocatrice et déstabilisante parfois.

L'ensemble de ces pratiques dessine une même orientation. Déplacer l'apprentissage. Le rendre actif. Incarné. Situé. Faire de la langue non plus un objet distant, mais une pratique vivante, une expérience à éprouver.

II.2. La motivation:

L'intégration de jeux ludiques dans l'enseignement d'une langue étrangère ne relève pas d'un simple effet de mode.

Ainsi que le notent les chercheurs Louise Clément, Alice Levasseur et Caterina Mamprin:

La « motivation » est un concept largement étudié, ce qui donne lieu à l'élaboration de plusieurs théories portant sur le sujet. La motivation représente un concept de nature abstraite, imperceptible et plutôt observé indirectement, mais elle constitue néanmoins un thème de recherche qui a donné lieu à de multiples études, car elle est associée à plusieurs manifestations. Elle amène les individus à penser, à se comporter et à s'épanouir dans leur milieu. (Clément, Levasseur & Mamprin, 2023, p. 95)

Elle engage des dynamiques profondes, cognitives, affectives et interactionnelles. Elle redéfinit le rapport à l'apprentissage. Elle déplace les lignes. Et surtout, elle agit sur deux leviers essentiels : la motivation et la prise de parole en classe.

En ce sens, nous la retrouvons en tant que facteur interne (motivation interne de l'apprenant, ainsi qu'en tant qu'élément externe ;

La motivation se définit comme un ensemble composé de forces internes d'une personne ainsi que de forces externes émanant du milieu où elle évolue. (Clément, Levasseur & Mamprin, 2023, p. 95)

II.2.1 La motivation en tant que facteur clé:

La motivation n'est donc pas un donné stable: Elle fluctue, s'érode parfois et se reconstruit aussi. Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, elle constitue une condition sine qua non comme le rappelle Benoît Galand :

Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de

l'éducation, qui insistent sur sa nécessité, mais restent peu connues des professionnels. (Galand, 2006, pp. 12-14)

Sans elle, l'engagement diminue. L'effort se fragilise. Et l'apprentissage devient mécanique, voire contraint.

Le jeu, par exemple, introduit une rupture. Immédiate ; presque brutale. Il transforme l'espace pédagogique en un espace d'expérience. L'apprenant ne subit plus la langue. Il la manipule. Il l'expérimente. Il joue avec elle. Ce déplacement est fondamental.

D'une motivation extrinsèque (**Bourgeois, 2006, p. 229-246**) entrée sur la note, l'évaluation, la validation académique—on glisse vers une motivation intrinsèque(**Bourgeois, 2006, p. 229-246**) . Plus durable, plus profonde. L'apprenant agit pour le plaisir même de l'activité, pour le défi, pour la réussite immédiate et pour l'interaction avec les autres. Le jeu mobilise des ressorts puissants: La compétition, d'abord,mais aussi la coopération. L'incertitude. Le suspense. Chaque activité devient une situation-problème à résoudre. Un objectif à atteindre. Une mission, presque.Et cette dimension narrative n'est pas anodine: elle structure l'engagement et donne du sens.

II.2.2 La motivation en pratique :

Dans un exercice classique, la consigne est souvent perçue comme extérieure et imposée. Dans un jeu, elle est intégrée à une logique interne et fait partie du système. Elle devient acceptable et désirable, même.

Faouzia Kalali distingue plusieurs situations de motivation chez les apprenants en langue :

Il s'agit, d'autre part, de repérer les différents niveaux sur lesquels elle s'appuie:

motivation de l'ordre de l'écoute,

motivation de l'ordre de la compétence,

motivation de l'ordre de la sanction (Kalali, 2005)

Ainsi, l'apprenant ne travaille plus uniquement pour apprendre une langue, il réagit également aux types de situations et d'ordres qui régissent la séance. Il agit aussi dans la langue ce qui constitue une nuance essentielle.

De plus, si nous reprenons l'exemple du jeu, celui-ci réduit l'anxiété. Il crée un espace sécurisé. Un cadre où l'erreur est tolérée. Parfois même valorisée. On ose davantage, on tente et on expérimente sans craindre immédiatement la sanction.

Ce climat affectif joue un rôle déterminant. Il favorise la persévérance. Il encourage l'implication. Il rend possible ce que l'approche traditionnelle freine souvent : l'initiative.

Cependant, il convient de nuancer. Tous les jeux ne motivent pas de la même manière. Certains peuvent exclure. D'autres démobiliser. La conception pédagogique est donc décisive.

Elle doit être réfléchie, adaptée aux profils des apprenants, aux objectifs linguistiques visés et au contexte d'enseignement.

La motivation, ici, n'est pas un effet automatique du jeu. Elle est le produit d'une médiation didactique fine, subtile et exigeante.

II.3 La prise de parole en classe:

Prendre la parole en langue étrangère devant un groupe est un exercice redouté, fréquent et souvent paralysant.

D'un point de vue théorique, la peur de l'erreur, le regard des autres et le manque de confiance constituent autant d'obstacles et de freins à l'expression.

La prise de parole en classe modifie cette configuration. Ainsi que le souligne Robin Alexandre:

La parole, en classe, a toujours été considérée essentiellement comme un outil d'enseignement efficace. Dans cette optique, les enseignants posent des questions, donnent des explications et des instructions et fournissent une information en retour afin de transmettre des connaissances, d'expliquer et d'explorer des idées, de gérer temps et événements et de permettre aux élèves de savoir s'ils progressent de façon satisfaisante. (Alexander, 2009, p. 35-47)

Cette progression évoquée Robin Alexandre dépend aussi du travail de l'enseignant, s'il décentre l'attention, l'apprenant ne parle plus uniquement pour être évalué, mais pour agir dans l'activité proposée : par exemple dans le jeu, pour convaincre, pour gagner et pour participer. La parole devient fonctionnelle, située et inscrite dans une interaction dynamique.

Ce changement est décisif.

II.3.1 La prise de parole En tant qu'activité:

Dans une activité ludique, la prise de parole est souvent fragmentée, distribuée et moins solennelle. On intervient brièvement, puis à nouveau, et encore. Le volume de parole augmente sans que la pression ne s'intensifie de manière proportionnelle.

Progressivement, une aisance se construit.

Les jeux de rôle, en particulier, occupent une place centrale. Ils permettent une mise à distance. L'apprenant n'est plus tout à fait lui-même. Il endosse un rôle, un personnage ou une identité fictive. Cette médiation atténue la peur du jugement. Elle libère la parole.

On ose davantage dire. Essayer. Improviser.

De même, les jeux collaboratifs encouragent l'interaction, ils imposent l'échange, la négociation et la co-construction du sens. La parole n'est plus individuelle. Elle devient collective. Et cette dimension collective sécurise.

Par ailleurs, le jeu favorise l'automatisation. Les structures linguistiques sont mobilisées de manière répétée mais dans des contextes variés. Non mécaniques. L'apprenant ne récite pas, il réagit, il adapte et il ajuste son discours en fonction de la situation.

Cela renforce la fluidité. Et, à terme, la confiance.

Néanmoins, là encore, une vigilance s'impose. La prise de parole ne doit pas être diluée dans le simple divertissement. Elle doit rester orientée. Guidée. Le rôle de l'enseignant est crucial. Il observe. Il régule. Il relance. Il structure les interactions.

Le jeu ne remplace pas la pédagogie. Il en est un outil. Puissant, certes. Mais exigeant.

Motiver et faire parler : Deux défis majeurs de l'enseignement des langues étrangères.

Le jeu offre une réponse. Partielle, mais pertinente. Il reconfigure les conditions d'apprentissage. Il transforme les postures. Il redéfinit les interactions. Mais il ne suffit pas d'introduire du ludique pour produire des effets. Il faut penser le jeu. Le scénariser. L'articuler aux objectifs didactiques. C'est dans cette tension – entre plaisir et exigence, liberté et structuration – que réside toute la richesse de l'approche ludique. Et, peut-être, son efficacité réelle.

L'intégration du ludique dans l'enseignement des langues étrangères ne se limite pas à des dispositifs généraux.

Elle s'incarne dans des formes précises. Situées. Historiquement construites. Parmi celles-ci, deux pratiques retiennent particulièrement l'attention : la comptine ludique et le jeu de rôle. Deux modalités différentes. Deux logiques distinctes. Mais un même objectif. Faire entrer l'apprenant dans la langue. Par le corps, par la voix et par l'imaginaire.

II.4 La comptine : Définition et caractéristiques

La comptine est une forme brève, répétitive et rythmée. Elle appartient d'abord à l'univers de l'enfance. Mais son usage en didactique des langues dépasse largement ce cadre.

Elle agit à plusieurs niveaux simultanément. Elle peut donc être sollicitée dans une séquence didactique: entendue, comme le note Rose-Marie Duguay :

Une séquence didactique est un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.(Duguay, 2004, p. 41-66)

Et justement, le recours à la comptine dans une séquence didactique expose l'apprenant à la musicalité de la langue. Aux sons. Aux intonations. Aux enchaînements syllabiques. Elle permet une immersion immédiate. Sans passer par l'explication. Sans médiation métalinguistique lourde :

Les comptines se situent souvent au coeur des séances d'enseignement prévues en développement langagier .(Duguay, 2004, p. 41-66)

On écoute. Puis on répète. Encore. Et encore. Et on apprend.

Ce processus de répétition n'est pas mécanique. Il est soutenu par le rythme. Par la mélodie. Par une forme de plaisir sonore. La langue devient presque chantée. Elle se rapproche du corps.

Et c'est là un point essentiel.

La comptine engage la corporéité,on frappe des mains,on bougeet on synchronise gestes et paroles. L'apprentissage n'est plus uniquement cognitif. Il devient sensorimoteur. Multimodal :

[Les] comptines constituent traditionnellement des formulettes enfantines, récitées ou chantées. On trouve plusieurs catégories de comptines, notamment des comptines numériques, des comptines narratives et des comptines contenant des jeux phonétiques ou des allitérations. Souvent, les comptines mettent en scène des animaux qui deviennent tout naïvement fantastiques, comme...ces araignées qui chantent le dimanche.(Duguay, 2004, p. 41-66)

Cette dimension favorise la mémorisation. De manière significative. Les structures linguistiques s'ancrent plus durablement. Parce qu'elles sont associées à un rythme. À une action. À une expérience vécue. Par ailleurs, la comptine réduit la charge cognitive. Les

énoncés sont courts, Prévisibles et structurés. L'apprenant peut anticiper. Il entre progressivement dans la langue; sans être submergé.

Mais la comptine ne se limite pas à un outil de répétition. Elle peut devenir un espace de variation. De transformation. On modifie des mots. On joue avec les sons. On crée de nouvelles versions.

L'apprenant devient alors co-producteur. Il ne se contente plus de reproduire. Il transforme. Il s'approprie.

Cependant, il convient de souligner certaines limites. La comptine, par sa nature même, simplifie la langue. Elle la réduit à des structures élémentaires. Elle peut difficilement rendre compte de la complexité syntaxique ou discursive.

Son efficacité dépend donc de son inscription dans un dispositif plus large. Elle constitue une entrée. Un point d'appui. Pas une finalité.

II.5 Le jeu de rôle

Le jeu de rôle opère sur un tout autre registre, plus complexe, plus ouvert et plus exigeant aussi :

Le jeu de rôle est une forme de débat dans lequel les arguments sont fournis aux participants (Chalmeau et al., 2019)

Il repose sur un principe simple : Simuler une situation de communication, endosser un rôle, interagir avec d'autres dans un cadre donné.

Mais derrière cette simplicité apparente se déploie une richesse considérable.

Le jeu de rôle introduit d'abord une dimension fictionnelle. L'apprenant n'est plus seulement un locuteur en apprentissage. Il devient un personnage, un client, un enseignant, un médecin et parfois un voyageur. Cette projection modifie profondément le rapport à la parole.

Parler, ce n'est plus seulement produire des phrases correctes. C'est agir dans une situation, répondre à des contraintes, atteindre un objectif, convaincre, négocier. refuser et accepter :

Si l'intérêt du jeu de rôle pour favoriser la participation de tous est souligné, la limite majeure du jeu de rôle réside dans le fait de vouloir « placer » le plus rapidement possible les arguments du personnage joué, au détriment de la réflexion autour de la controverse.(Chalmeau et al., 2019)

Et c'est ainsi que, dans l'esprit de la controverse, la langue devient un outil d'action aux yeux des apprenants en langue étrangère.

De plus, le jeu de rôle favorise l'interaction authentique. Ou du moins, une forme d'authenticité simulée. Les échanges ne sont pas entièrement prévisibles et impliquent de l'improvisation, de l'adaptation et une écoute active.

On ne récite pas. On réagit.

Cette dynamique développe des compétences essentielles. La fluidité. La spontanéité. La gestion des tours de parole. Mais aussi la capacité à reformuler. À contourner un manque lexical. À maintenir la communication malgré les difficultés.

Le jeu de rôle agit également sur le plan identitaire. Il offre un espace d'expérimentation. L'apprenant peut essayer différentes postures. Différents registres. Différentes manières de parler.

Cette distance avec le «soi réel» (*Famose & Bertsch, 2009, p. 23*)

est libératrice. Elle autorise des prises de risque. Elle atténue la peur de l'erreur.

Par ailleurs, le jeu de rôle permet une intégration des dimensions pragmatiques et socioculturelles. On apprend à parler, certes. Mais aussi à parler dans un contexte. À respecter des normes. À interpréter des implicites. Cela dépasse largement la simple maîtrise grammaticale. Cependant, cette pratique exige un encadrement rigoureux. Sans structuration, le jeu de rôle peut devenir superficiel, désorganisé et peu productif.

Le rôle de l'enseignant est donc central: Il définit les objectifs, prépare les scénarios et accompagne les interactions. Puis, il propose un retour, une analyse et une mise à distance réflexive.

C'est dans cette articulation – entre action et réflexion – que le jeu de rôle déploie tout son potentiel. La comptine ludique et le jeu de rôle. Deux formes. Deux temporalités. Deux niveaux de complexité.

La première ancre la langue dans le rythme, dans le corps et dans la mémoire ; elle rassure, structure et initie.

Le jeu de rôle projette l'apprenant dans l'interaction, dans la simulation et dans l'imprévisible ; il complexifie, dynamise et engage.

Entre les deux, une continuité se dessine : celle d'un apprentissage incarné, actif et situé, où la langue ne se réduit plus à un objet d'étude, mais devient une pratique vivante, une expérience et une action.

L'introduction de pratiques discursives variées dans l'enseignement des langues étrangères répond à une exigence centrale : diversifier les modes d'entrée dans la langue, multiplier les expériences et déplacer les postures. Parmi ces pratiques, le dialogue communicatif et le poème occupent une place singulière, l'un s'inscrivant dans l'échange, l'autre dans la densité du langage. Deux formes, deux dynamiques, mais une même ambition : faire advenir la langue comme pratique vivante.

II.6 Le dialogue communicatif:

Le dialogue communicatif constitue un pilier de l'approche communicative et repose sur une idée simple : apprendre une langue, c'est apprendre à interagir. Mais cette simplicité est trompeuse, car le dialogue ne se réduit pas à un enchaînement de répliques ; il implique une coordination fine, une gestion des tours de parole, une attention constante à l'autre et, surtout, une capacité à co-construire du sens.

Dans un dispositif pédagogique, le dialogue communicatif met l'apprenant en situation. Il ne parle pas seul. Il parle avec. Contre parfois. En réponse toujours.

Cette dimension interactionnelle est essentielle.

Elle mobilise des compétences multiples : linguistiques, bien sûr, mais aussi pragmatiques, sociolinguistiques et discursives. L'apprenant doit adapter son discours, reformuler, clarifier et nuancer ; il doit interpréter des intentions, lire des implicites et ajuster sa parole en fonction du contexte.

On entre ici dans une langue en usage. Non plus abstraite. Mais située.

Le dialogue favorise également l'automatisation : Les structures récurrentes – demander, répondre, relancer – sont mobilisées de manière répétée, mais jamais identique, toujours légèrement déplacée. Cette variation renforce la maîtrise. Et puis, il y a la dimension temporelle.

Le dialogue impose une certaine immédiateté : On ne peut pas toujours planifier et Il faut répondre immédiatement avec les ressources disponibles. Cette contrainte stimule la fluidité et pousse à mobiliser rapidement le lexique et les structures.

Certes, cette pression peut générer de l'anxiété. Mais, bien encadrée, elle devient formatrice.

Le dialogue communicatif peut prendre des formes diverses, telles que les jeux de questions-réponses, les simulations, les discussions guidées ou encore les débats. Chaque forme engage des degrés différents de complexité et suppose une progression.

Il ne s'agit pas de «faire parler pour faire parler», mais de structurer l'interaction, de définir des objectifs précis et de guider sans enfermer. Le rôle de l'enseignant est ici délicat, car il doit trouver un équilibre entre intervention et retrait, entre correction et fluidité : trop corriger, c'est bloquer ; ne pas corriger, c'est laisser s'installer des approximations, une tension constante mais nécessaire. Par ailleurs, le dialogue communicatif contribue à instaurer une dynamique collective, transformant la classe en un espace d'échange où la parole circule, où chacun peut intervenir, réagir et exister linguistiquement, ce qui change profondément l'apprentissage.

II.7 Le poème:

Le poème introduit une autre relation à la langue. Plus dense. Plus ambiguë. Plus sensible. Ainsi que le souligne Marie-Françoise Narcy-Combes :

La poésie fait partie de l'univers des humains et permet une ouverture vers une autre appréhension du monde, un autre éclairage sur le quotidien. Même si l'on se place dans une approche communicative, les êtres humains ont d'autres choses à

communiquer, d'autres messages à faire passer que de l'utilitaire. La poésie peut permettre aux élèves de ressentir et d'exprimer toute une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle tout en maniant la langue avec précision.(Narcy-Combes, 2006)

Il ne vise pas d'abord la communication immédiate, mais travaille la langue en profondeur, dans sa matérialité, ses rythmes et ses images.

Le poème condense le sens, suggère et ouvre de multiples interprétations, constituant pour l'apprenant un objet singulier, parfois déroutant, où les repères habituels vacillent, la syntaxe peut se fragmenter et le sens, loin d'être toujours explicite, se construit et se cherche.

Mais cette difficulté est féconde.

Elle oblige à ralentir. À observer. À écouter la langue autrement. Non plus seulement comme un outil fonctionnel. Mais comme une matière.

Le travail sur le poème mobilise des compétences spécifiques, en particulier la lecture expressive. Dire un poème, c'est déjà l'interpréter, choisir un rythme, une intonation et une respiration.

La voix devient centrale.

Et Cette mise en voix favorise l'appropriation : l'apprenant ne se contente pas de comprendre, il incarne et fait résonner la langue.

Par ailleurs, le poème offre un terrain privilégié pour l'enrichissement lexical : les mots y sont soigneusement choisis, pesés et chargés de connotations, ouvrant ainsi des réseaux de sens et des associations.

La structure même du poème, son organisation spatiale, l'utilisation des sons, de l'orthographe et de la syntaxe conduisent les élèves à travailler la langue tout en s'essayant à communiquer un message qui les implique profondément. **(Narcy-Combes, 2006)**

L'apprenant découvre une langue plus riche. Plus nuancée.

Mais le poème ne se limite pas à la réception : il peut devenir un support de production, où l'on écrit, imite, transforme et joue avec les structures ainsi qu'avec les sonorités.

Cette activité d'écriture poétique libère et autorise des écarts ainsi que des inventions, où l'erreur est moins stigmatisée, puisque la norme elle-même est déplacée.

Cependant, cette liberté doit être accompagnée. Le poème ne doit pas devenir un espace flou. Sans exigence. L'enseignant guide. Oriente. Propose des contraintes. Des formes. Des modèles.

C'est dans cette dialectique — entre contrainte et créativité — que l'apprentissage se déploie.

Enfin, le poème introduit une dimension culturelle. Il donne accès à des imaginaires. À des sensibilités. À des univers symboliques propres à la langue cible.

Apprendre une langue, ici, c'est aussi entrer dans une culture. La ressentir. L'interpréter.

Le dialogue communicatif et le poème sont deux pratiques qui offrent des rapports différents à la langue. L'un privilégie l'échange, l'efficacité et l'interaction, inscrivant la langue dans l'action et le présent de la communication. L'autre met l'accent sur la densité, la forme et la

sensibilité, inscrivant la langue dans une temporalité plus lente et réflexive. Entre les deux, une complémentarité forte, presque nécessaire, se dessine.

Car apprendre une langue, ce n'est pas seulement parler, ni seulement comprendre. C'est circuler entre différents usages, différents régimes de sens. C'est, de manière claire, habiter la langue, et ce dans toutes ses dimensions.

Conclusion:

À la conclusion de notre chapitre, une idée s'impose. Le ludique n'est pas périphérique. Il est structurant. Il reconfigure les conditions mêmes de l'apprentissage.

Les analyses menées l'ont montré : La motivation, d'abord, se transforme et se déplace progressivement, du devoir vers le désir ; de la contrainte vers l'engagement. Mais ce basculement n'est ni automatique ni uniforme ; il dépend des dispositifs, de leur conception et de leur inscription dans une progression cohérente. La prise de parole, ensuite. Longtemps freinée, souvent redoutée, trouve dans les pratiques ludiques, un espace de relâchement, un cadre plus souple et moins évaluatif en apparence. On parle davantage, différemment aussi, avec plus de continuité et plus d'audace parfois. Mais là encore, rien n'est acquis d'avance : tout repose sur l'accompagnement, sur la régulation et sur l'attention portée aux interactions.

Les formes étudiées éclairent ces dynamiques : la comptine installe le rythme, sécurise l'apprenant et ancre la langue dans la mémoire.

Le jeu de rôle ouvre l'espace de la simulation, Il engage, Il déstabilise aussi. Le dialogue communicatif structure l'échange ; l'organise la co-construction du sens. Quant au poème, il déplace le regard, il densifie la relation à la langue. Il introduit une autre temporalité: Plus lente et plus sensible.

Aucune de ces pratiques ne se suffit à elle-même. Leur efficacité tient à leur articulation.

À leur complémentarité, à la manière dont elles sont pensées ensemble, Non comme une juxtaposition d'activités, mais comme un dispositif cohérent, orienté, progressif.

Ainsi, intégrer le ludique ne consiste pas à alléger l'enseignement, mais à le complexifier et à l'exiger autrement, en acceptant une tension entre liberté et contrainte, entre plaisir et apprentissage, et entre spontanéité et structuration.

C'est dans cette tension que se joue l'essentiel. Et peut-être, au-delà, la possibilité d'un apprentissage réellement vivant.

Troisième chapitre :

La mise en pratique d'une activité ludique en classe

Introduction

La présente partie pratique s'inscrit dans l'objectif principal de ce travail, qui consiste à contribuer à l'instauration de la compétence orale chez les apprenants de troisième année primaire en classe de français langue étrangère. Pour ce faire, une expérimentation pédagogique a été menée à travers la mise en œuvre d'une activité ludique.

Nous allons d'abord revenir sur les séances en classes que nous avons mené auprès des apprenants de la troisième année primaire. Nous avons travaillé avec deux groupes bien distincts : un groupe témoin et un groupe expérimental.

A travers l'analyse des séances menées en classe, nous tenterons de mettre en évidence le rôle de l'activité ludique dans la participation orale, l'interaction et l'instauration progressive d'une compétence orale chez les élèves de troisième année primaire.

III.1. Lieu de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée au cours de l'année scolaire 2026, dans deux écoles primaires situées au sein de la même commune, mais dans deux villages différentes, auprès d'apprenants de troisième année primaire, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

Le groupe témoin a été pris en charge au sein de l'école primaire Ben Adel Mohammed, située dans le village de Hammar, tandis que le groupe expérimental a été pris en charge à l'école primaire Bélatrache Lakhemissi, située dans le village de Rachana, relevant de la commune de Maâdid.

Pour le nombre d'élèves est présenté au tableau ci- dessous

Le nombre d'élève de chaque groupe est :

Groupe	Garçons	Filles	Nombre d'élèves
Groupe témoin	10	16	26
Groupe expérimental	20	10	30

III.2. L'expérience

III.2.1 Phase d'observation

La phase d'observation à consister à recueillir des informations utiles à notre recherche. A cette effet nous avons échangé avec les enseignants de français afin d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves, notamment en ce qui concerne l'expression orale. Nous avons également observer le comportement des apprenants en classe lors des séances de français, en prêtant une attention particulière à leur participation orale limitée. En fin nous avons noté que l'enseignement du français repose principalement sur la méthode traditionnelle, avec une absence notable d'activité ludique.

- Description de la classe :

Dans chacun des deux établissements, Ben Adel Mohammed et Bélatrache Lakhemissi, nous avons sélectionner une classe de troisième année primaire. Les élèves âgés de 7 à 8 ans (nés en 2017 et 2018). La classe de la première école est composée de 26 élèves, répartis entre 10 garçons et 16 filles, tandis que celui de la deuxième école est de 30 élèves (20 garçons et 10 filles).

- Démarche et méthodologie :

Avant d'entamer la description des séances et l'analyse des résultats, il convient de préciser que cette recherche s'inscrit dans une démarche à la fois descriptive et expérimentale.

Nous avons choisi de travailler avec deux groupes issus de deux classes différentes : un groupe témoin et un groupe expérimental.

- ❖ Le premier a suivi un enseignement plus traditionnel, centré sur des méthodes classiques d'apprentissage.

- ❖ Le second, en revanche, a bénéficié d'un enseignement spécifique fondé sur l'exploitation d'une activité ludique.

A l'issue de l'expérimentation, un test-final a permis d'évaluer l'impact de l'activité ludique sur l'instauration de la compétence orale des apprenants par rapport au groupe témoin.

Ce choix méthodologique ne relève pas du hasard. Il permet une observation comparative. Une mise en parallèle des comportements, des réactions et des formes de participation des apprenants dans deux situations pédagogiques différentes.

Durant les séances, plusieurs éléments ont été pris en considération. Le degré de motivation. L'implication des élèves. Leur capacité à prendre la parole. Mais aussi leur interaction avec leurs camarades et avec l'enseignant. L'attention a également porté sur l'ambiance de classe. Sur la dynamique collective. Sur les réactions spontanées produites par les activités proposées.

- **Choix du support didactique :**

Dans notre expérience, nous avons choisi la comptine des quatre saisons « *Le monde des Titounis* », très utilisée avec les jeunes apprenants. La vidéo met en scène des personnages animés, des images colorées et des situations simples qui illustrent chaque saison, ce qui accompagnent efficacement le document sonore.

Nous avons choisi la comptine des quatre saisons *le monde des Titounis* parce qu'elle présente un langage simple, claire et répétitif, adaptés aux élèves de troisième année primaire. Son caractère rythmé et dialogué favorise l'écoute, la mémorisation et la répétition orale. De plus, la vidéo qui accompagne la comptine attire l'attention des apprenants grâce à ses images animées et colorées, ce qui renforce leur motivation et leur participation orale. Cette comptine est surtout en liaison avec les unités didactiques programmées.

III.1.2. Phase expérimentale

Séance avec le groupe témoin (méthode traditionnelle)

La séance réalisée avec le groupe témoin s'est déroulée dans une classe de troisième année primaire (3AP), au sein d'une école primaire algérienne "école Ben Adel Mouhamed " à Maadid. Elle a eu lieu durant une séance ordinaire de français langue étrangère.

L'objectif principal portait sur l'apprentissage du vocabulaire lié aux quatre saisons, au climat et aux vêtements, ainsi que sur la production orale simple à partir de structures courtes.

Nous présentons ci-dessous un modèle de la fiche pédagogique sur laquelle cette séance s'est appuyée de manière significative.

Classe : 3AP

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence2 : Où est mon chien ?

Activité : Oral Production

Acte de parole : identifier les animaux de la ferme.

Compétence terminale : Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

Composante de la compétence : parler pour mieux s'approprier la langue.

Objectifs d'apprentissage : A la fin de la séance l'apprenant sera capable de :

identifier ;reconnaitre et nommer les quatre saisons.

Outils didactiques : Illustrations – le manuel scolaire page 65

Durée : 20 /25 min

Déroulement de la séance :

Contrôle des prés-requis : (éveil d'intérêt)

L'enseignante demande de citer les mois de l'année : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, aout, septembre, octobre, novembre,décembre.

L'enseignante pose la question : quel temps fait-il aujourd'hui ?

Il fait : - chaud - froid - beau

Toutes les réponses sont acceptées.

L'enseignante invite les apprenants à observer les quatre images : **Moment de découverte et d'observation méthodique** :

Enseignante :

Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

Valoriser toutes les tentatives de réponse.

C'est quelle saison ? C'est le printemps.

Que vois-tu au printemps ?

Faire répéter par les apprenants.

Même démarche pour les quatre saisons.

La 2 ème image :

C'est quelle saison ?.C'est l'été. Répétez : c'est l'été.

Quel temps fait –il en été ?

Que portes-tu en été ?

Où va-t-on en été ?

Toutes les réponses sont acceptées.

La 3 ème image :

C'est quelle saison ? c'est l'automne.

Quel temps fait –il en automne ?

Qu'est-ce qui se passe aux arbres en automne ? les feuilles tombent.

Les apprenants répètent collectivement puis individuellement.

La 4^{ème} image :

Que voyez-vous ? je vois la neige ... la pluie. Accepter toutes les réponses.

C'est quelle saison ? c'est l'hiver

(les apprenants répètent)

Quel temps fait -il en hiver ?

Que portes-tu en hiver ?

-je porte un manteau ... une écharpe etc.

Moment de reformulation et évaluation :

Chaque élève doit dire quelle est sa saison préférée.

J'aime

Moi, j'adore le..

-Faire participer le plus grand nombre d'élèves possible.

Dès le début de la séance, les élèves étaient installés de manière classique. Rangées alignées. Cahiers ouverts. Silence relatif dans la classe. L'enseignante a commencé par écrire la date au tableau, puis le titre de la leçon. Les élèves copiaient progressivement. Certains rapidement. D'autres avec plus de lenteur.

écoutaient où tentaient d'écouter. Quelques élèves participaient spontanément, mais la majorité restait silencieuse. Regard fixé vers le tableau et parfois ailleurs.

Ensuite, l'enseignante a présenté des images représentant les quatre saisons : l'hiver, le printemps, l'été et l'automne. À partir de ces images, elle introduisait progressivement un vocabulaire simple lié au climat, aux vêtements et aux activités de chaque saison. Des mots simples. Répétés plusieurs fois à haute voix. Les élèves devaient écouter puis répéter collectivement. La répétition était mécanique, uniforme et peu expressive. Certaines voix se distinguaient et d'autres demeuraient presque inaudibles.

À plusieurs reprises, l'enseignante interrogeait individuellement certains apprenants. Les mêmes élèves répondaient souvent. Les plus confiants. Les plus à l'aise oralement.

D'autres évitaient le regard

L'atmosphère générale restait relativement calme. Mais une certaine passivité apparaissait progressivement. L'attention fluctuait. Après quelques minutes, certains élèves semblaient distraits. L'un jouait avec son stylo. Un autre regardait par la fenêtre. Deux élèves échangeaient discrètement quelques mots en arabe dialectal.

L'enseignante recentrait régulièrement le groupe. Elle rappelait les consignes. Demandait le silence. Répétait plusieurs fois les mêmes explications. Cette répétition assurait une certaine compréhension. Mais elle ralentissait également le rythme de la séance.

Dans la phase de production orale, Les élèves devaient décrire chaque saison à l'aide de phrases simples telles que : « En hiver, il fait froid » ou « En été, je vais à la plage ». Les apprenants prenaient la parole à tour de rôle afin de produire oralement de courtes phrases liées aux saisons. La plupart s'exprimaient avec hésitation, parfois lentement. Les erreurs de prononciation étaient fréquentes. À chaque erreur, l'enseignante corrigeait immédiatement. Les élèves répétaient alors la forme correcte. Cette correction directe permettait un certain encadrement linguistique. Cependant, elle produisait aussi des moments de blocage. Certains apprenants devenaient plus hésitants après avoir été corrigés devant toute la classe.

La participation orale demeurait limitée. Plusieurs élèves répondaient par un seul mot. D'autres répétaient simplement ce qui venait d'être dit par leurs camarades. Très peu développaient leurs réponses de manière spontanée.

Observons ici que les interactions entre apprenants étaient presque absentes. La communication circulait essentiellement entre l'enseignante et les élèves. Rarement entre les élèves eux-mêmes. La classe fonctionnait selon une logique verticale. Question → Réponse → Correction.

Vers la fin de la séance, une courte révision orale a été réalisée. L'enseignante posait des questions simples sur le contenu étudié afin d'encourager la prise de parole : « Quelle est ta saison préférée ? », « Que portes-tu en hiver ? », « Que fais-tu en été ? ». Quelques mini-dialogues simples ont été réalisés entre les apprenants, mais la participation restait inégale selon le niveau de confiance de chaque élève.

Quelques élèves répondaient correctement. Mais l'ensemble du groupe semblait moins dynamique qu'au début de la séance. Une certaine fatigue apparaissait. Le rythme était devenu plus lent. Plus lourd aussi.

Globalement, cette séance a permis de transmettre les contenus prévus. Les objectifs linguistiques ont été abordés. Les apprenants ont été exposés au vocabulaire et aux structures visées. Cependant, plusieurs limites ont été observées. Une participation inégale. Une implication fluctuante. Une faible spontanéité dans la prise de parole. Ainsi qu'une dépendance importante à l'égard de l'enseignante.

L'observation du groupe témoin a donc mis en évidence un mode d'enseignement relativement traditionnel, structuré et encadré.

Mais parfois peu stimulant pour certains apprenants. La parole circulait peu. Les interactions restaient limitées. Et l'engagement des élèves variait fortement selon leurs profils et leur niveau de confiance linguistique.

Séances avec le groupe expérimental

➤ Séance n°1 : Pré-test :20 mn :

Afin de construire une idée aussi précise que possible de la réalité de la classe, notamment sur le plan social, socio-affectif et sur le niveau de la compétence orale des apprenants, nous avons commencés notre expérimentation par un pré-test. Celui-ci vise à évaluer les acquis initiaux des élèves avant toute intervention pédagogique liée à l'activité ludique.

Dans le cadre de notre recherche, le pré-test a été administré uniquement au groupe expérimental puisque le groupe témoin a suivi un enseignement traditionnel sans intervention

pédagogique liée à l'activité ludique. Il a été accompagné d'une fiche pédagogique présentée ci-dessous

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 2 : Où est mon chien ?

Activité : Oral production

Durée : 2heures

Thème : Les quatre saisons

Acte de parole : Nommer les animaux domestiques

Compétence visée : Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

Composante de la compétence : Dire pour s'approprier la langue

Objectif d'apprentissage : Amener l'élève à décrire les saisons de l'année

Matériel didactique : Illustrations

Moment de découverte :

L'enseignante montre aux élèves des images représentant les quatre saisons, elle demande aux apprenants d'observer les quatre saisons affichées au tableau afin de répondre aux questions suivantes :

-Combien y a-t-il d'image ?

-Que voyez-vous dans chaque image ?

-Dire et répéter les 4 saisons.

Moment d'observation méthodique :

L'enseignante explique chaque image en s'appuyant sur des gestes visuelles (froid, chaleur, fleurs, vêtements). Elle pose ensuite les questions suivantes :

C'est quelle saison ?

Que porte-t-on en hiver ?

Qu'est ce qu'il y'a au printemps ?

Moment d'application :

L'enseignante demande aux élèves de remettre les images de quatre saisons dans l'ordre de la progression annuelle. Ensuite, les élèves répètent les noms des saisons d'abord après l'enseignante, puis un élève qui a réussi à mémoriser les quatre saisons en français.

Cette fiche de pré-test a été élaborée afin d'évaluer le niveau initial des apprenants en compréhension et en expression orale avant toute intervention pédagogique. Elle nous a permis d'observer leurs réactions face aux images, leur capacité à identifier le thème des saisons et leurs aptitudes à s'exprimer en français.

Lors de passation du pré-test, les élèves ont majoritairement répondu en langue maternelle. Ils ont reconnu le thème des saisons, mais n'ont pas pu nommer les saisons en français. La participation orale était acceptable, toutefois les apprenants ont montré une

hésitation et une difficulté à parler en français. Ces résultats montrent que les apprenants ne maîtrisent pas le vocabulaire des saisons en français, ce qui nous a amenés une activité ludique afin de stimuler la participation orale des élèves.

➤ **Séance n°2 : Mise en pratique guidée (comptine introductive)-Durée 45 minute**

Cette séance est menée avec le groupe expérimental et repose sur l'exploitation d'un document audiovisuel authentique, à savoir la vidéo de la comptine « Les quatre saisons ». Elle vise à initier les apprenants au thème abordé et à favoriser ainsi une compréhension globale.

Déroulement de la séance

Mise en situation (préparation)

L'enseignante présente des images illustrant les quatre saisons. Elle pose des questions simples afin de susciter la participation des élèves, telle que :

Combien y a-t-il d'images ?

Que voyez-vous sur l'image ?

Les élèves répondent librement, parfois en langue maternelle, ce qui est accepté afin de favoriser la compréhension globale.

Moment de découverte ludique

Les apprenants écoutent attentivement le document sonore. L'objectif de cette première écoute est d'obtenir une compréhension globale sans exigence de mémorisation.

Après l'écoute, l'enseignante invite les élèves à s'exprimer leurs impressions :

- Avez-vous aimé la chanson ?
- De quoi parle la comptine ?

Les réponses restent simples et spontanées.

Lors de la deuxième séance, seule la comptine introductive a été chargée ? (vous vouliez dire projeter) au tableau, à savoir :

Regarder vite ton calendrier !

Quatre saisons, encore cette année :

Automne, Hiver, Printemps et Été !

Quatre raisons, pour encore plus s'amuser ! »

Le choix de n'afficher que cette partie s'explique par la volonté de ne pas surcharger cognitivement les apprenants et de favoriser une mémorisation progressive.

L'enseignante lit la comptine à haute voix en s'appuyant sur des gestes et des images.

Les élèves écoutent, puis répètent collectivement vers par vers. La répétition est accompagnée de gestes symboliques chaque saison (froid, chaleur, fleurs, feuilles).

À ce moment-là, la participation a nettement augmenté.

Même les élèves habituellement discrets tentaient de répondre. Les interventions étaient parfois incomplètes. Certaines phrases restaient grammaticalement fragiles. Mais les apprenants osaient parler.

L'erreur ne provoquait pas de blocage immédiat. Elle s'intégrait naturellement à l'activité.

On note que l'enseignante reformulait doucement les réponses incorrectes sans interrompre brutalement la parole de l'élève. Cette attitude semblait rassurer les apprenants. Plusieurs d'entre eux reprenaient spontanément la phrase correcte après reformulation.

➤ **Séance n°03 : Mise en œuvre de l'activité ludique (Durée 45 minutes)**

Après la phase de mémorisation de la comptine, l'enseignante propose une activité de jeu de rôle afin de permettre aux élèves de réutiliser le vocabulaire appris dans une situation ludique. Les élèves sont disposés en cercle. Pendant que le groupe récite la comptine, deux élèves sont invités à entrer au centre du cercle pour jouer un court dialogue en lien avec une saison donnée. Le dialogue est simple, guidé et répétitif, afin d'être accessible au niveau des apprenants.

Elève1 : Oh, je m'ennuie, c'est l'hiver, il fait froid.

Elève2 : Tu rigoles ! L'hiver, c'est super.

Elève 3 : Oh, je m'ennuie, c'est le printemps, il pleut dehors.

Elève 4 : Tu rigoles ! Le printemps, c'est charmant.

Elève 5 : Oh, je m'ennuie, c'est l'automne, il fait gris.

Elève 6 : Tu rigoles ! L'automne, ça donne.

Elève 7 : Oh, je m'ennuie, c'est l'été, il fait très chaud.

Elève 8 : Tu rigoles ! L'été, c'est la gaieté.

Durant cette préparation, la classe devenait très animée. Les élèves discutaient entre eux et cherchaient les mots. L'enseignante circulait entre les élèves. Elle encourageait et aidait discrètement certains élèves plus en difficulté. Au départ, quelques apprenants semblaient hésitants. Mais progressivement, une certaine confiance s'installait. Les élèves parlaient avec davantage d'assurance. Certains ajoutaient même des gestes ou des expressions faciales pour rendre leurs dialogues plus vivants.

Ce dialogue collectif permet d'impliquer un plus grand nombre d'apprenants et de favoriser la participation orale. Chaque élève produit un énoncé court, ce qui contribue à réduire l'anxiété et à encourager la prise de parole.

➤ **Séance n°4 : Post-test (évaluation finale) (20 minutes)**

Cette séance a pour objectif d'évaluer les acquis des apprenants après la mise en œuvre de l'activité ludique (comptine et jeu de rôle). Elle vise principalement à mesurer la capacité des élèves à réutiliser spontanément le vocabulaire et les expressions travaillés lors de la séance précédente.

La mise en page (respect de l'alignement et interligne) et les numéros de pages

L'enseignante pose des questions simples et orales en lien avec le thème des saisons. Les apprenants sont invités à répondre librement, sans aide, en utilisant le lexique appris à travers la chanson et le dialogue. Les questions proposées sont les suivantes :

- Quelles sont les quatre saisons ?
- Nous sommes en quelle saison ?
- En quelle saison porte-t-on une veste ?
- En quelle saison mange-t-on de la glace ?
- En quelle saison les feuilles des arbres tombent-elles ?
- En quelle saison y a-t-il des fleurs ?

Les élèves répondent de manière spontanée en mobilisant le vocabulaire étudié. Par la suite, l'enseignante donne un exemple personnel en disant : « Ma saison préférée est le printemps parce qu'il y a des fleurs et du soleil. » Elle invite ensuite les apprenants à exprimer leur préférence en répondant à la question : « Quelle est ta saison préférée ? Pourquoi ? » Les élèves produisent des énoncés simples tels que : J'aime l'été, je mange de la glace. J'aime l'hiver, l'hiver c'est super. J'aime l'été, je vais à la plage. En fin de séance, un élève exprime spontanément une phrase affective adressée à l'enseignante, reprise par un autre apprenant, ce qui témoigne d'un climat de confiance et d'une aisance à l'oral favorisée par l'activité ludique.

Les réponses n'étaient pas toujours correctes sur le plan grammatical. Toutefois, Les élèves cherchaient à comprendre, à répondre rapidement et à maintenir l'échange. Cette spontanéité contrastait fortement avec ce qui avait été observé dans le pré –test. Même les apprenants les plus réservés intervenaient parfois brièvement un mot et parfois une courte phrase accompagné d'un geste. La peur de l'erreur semblait moins présente.

La motivation demeurait visible jusqu'aux dernières minutes de la séance. Globalement, cette expérience pédagogique a mis en évidence plusieurs éléments importants : une participation orale plus importante, une implication collective plus forte et une ambiance de classe plus détendue également. Les apprenants semblaient moins passifs. Plus engagés émotionnellement et verbalement.

Le ludique n'a pas supprimé toutes les difficultés linguistiques. Les erreurs de prononciation et de syntaxe restaient présentes. Certains élèves demeuraient plus hésitants que d'autres. Cependant, les activités proposées ont favorisé une prise de parole plus spontanée. Plus fréquente. Et surtout moins anxiogène.

Cette séance d'expérimentation a montré que l'intégration des jeux ludiques peut transformer profondément la dynamique pédagogique en classe de FLE. Non seulement sur le plan linguistique. Mais aussi sur le plan relationnel, affectif et interactionnel.

Les résultats du post-test montrent que les apprenants sont capables de réutiliser le lexique relatif aux saisons ainsi que certaines structures langagières travaillées lors de l'activité ludique. Les réponses spontanées observées témoignent d'une amélioration de la prise de

parole et d'une plus grande aisance à l'oral, ce qui indique une instauration progressive de la compétence orale.

III.3. Les observations analytiques

III.3.1. Observations analytiques du groupe témoin

L'observation du groupe témoin met en évidence une dynamique pédagogique relativement stable mais peu interactive. Les apprenants restaient globalement calmes et disciplinés. Toutefois, cette stabilité semblait parfois liée à une posture passive plus qu'à un réel engagement dans l'activité. La participation orale demeurait limitée. Quelques élèves prenaient régulièrement la parole, tandis qu'une partie importante du groupe restait en retrait. Les réponses produites étaient souvent courtes, brèves et peu développées également. La peur de l'erreur apparaissait de manière implicite dans plusieurs situations, notamment lors de la réponse aux questions directes posées par l'enseignante.

On note que les interactions entre les apprenants étaient presque absentes. La communication suivait essentiellement un modèle vertical : enseignant-élève.

Cette organisation favorisait le contrôle de la classe, mais réduisait les échanges spontanés ainsi que les initiatives orales des apprenants.

L'attention des élèves variait également au cours de la séance. Certains signes de fatigue et de démotivation sont apparus progressivement. Quelques apprenants semblaient distraits ou peu impliqués dans les activités proposées. L'apprentissage reposait principalement sur la répétition et la mémorisation, ce qui limitait parfois la spontanéité linguistique. De là, les observations réalisées dans le groupe témoin montrent les limites d'une approche essentiellement traditionnelle dans le développement de la participation orale et de la motivation chez les apprenants de 3AP.

III.3.2. Observations analytiques du groupe expérimental

Les observations menées dans le groupe expérimental révèlent une dynamique nettement plus interactive. Dès le début de la séance, les apprenants semblaient plus impliqués émotionnellement et verbalement. L'introduction des activités ludiques a rapidement favorisé un climat de classe plus détendu et plus participatif. La motivation apparaissait visible à travers plusieurs comportements observés : participation spontanée, réactions immédiates, enthousiasme collectif et implication dans les tâches proposées. Les élèves manifestaient davantage d'intérêt pour les activités fondées sur le jeu, le rythme et l'interaction. La prise de parole était également plus fréquente. Même les apprenants les plus réservés participaient ponctuellement aux échanges. Les productions orales restaient parfois hésitantes sur le plan linguistique. Cependant, les élèves semblaient moins bloqués par la peur de l'erreur. La communication circulait plus librement entre les apprenants eux-mêmes. Les activités de groupe ont favorisé l'entraide et la coopération. Plusieurs élèves reformulaient les réponses de leurs camarades ou les aidaient à retrouver certains mots en français. Cette interaction collective renforçait la dynamique de la séance. Toutefois, certaines limites ont aussi été observées. Les moments ludiques produisaient parfois une agitation importante dans la classe. L'enseignante devait régulièrement recentrer l'attention des élèves afin de maintenir les objectifs pédagogiques de l'activité. Malgré cela, les observations montrent que l'intégration du ludique a permis de créer un environnement d'apprentissage plus stimulant. Plus vivant

également. Les apprenants semblaient davantage engagés dans l'usage réel de la langue étrangère, notamment à travers les activités orales et interactives.

III.3.3. Tableau récapitulatif

Critères	Groupe témoin	Groupe d'expérimentation	Constats généraux
Approche pédagogique	Traditionnelle, centrée sur l'enseignant.	Ludique et interactive, centrée sur l'élève.	Le ludique favorise un apprentissage plus actif.
Activités principales	Répétitions, lecture..	Comptines, jeux de rôle, dialogue.	Les activités ludiques diversifient les situations d'apprentissage.
Ambiance de la classe	Calme mais parfois peu engageante.	Dynamique, vivante et participative.	Le ludique crée un climat plus motivant.
Participation orale	Limitée, inégale, réponses courtes.	Plus fréquente, plus spontanée.	Le ludique améliore la prise de parole.
Interaction entre élèves	communication verticale.	échanges en groupe, entraide.	Le ludique encourage la communication entre pairs.
Motivation	Moyenne à faible.	Élevée.	Le ludique stimule l'intérêt et l'engagement.
Prise de parole des élèves timides	faible, hésitation importante.	Amélioration visible, participation progressive.	Le ludique aide les élèves timides à s'exprimer.
Impact general	Apprentissage plutôt passif, implication limitée.	Apprentissage actif, implication globale meilleure.	Le ludique améliore la participation et la motivation en FLE (3AP).

Conclusion

Nous pouvons dès lors exprimer plusieurs conclusions cruciales. D'abord, l'intégration des jeux ludiques apparaît comme un facteur qui améliore une participation orale chez les apprenants de 3AP. Les apprenants s'expriment davantage la parole. Ils interagissent plus librement.

Comme nous l'avons dit plus haut, le ludique contribue à réduire certaines formes d'anxiété liées à l'apprentissage du français langue étrangère.

Cela aide significativement à la prise de parole, surtout chez les apprenants les plus timides. De même ici, ces résultats montrent que l'efficacité du ludique dépend largement des conditions de sa mise en œuvre.

Conclusion générale :

Nous arrivons à la fin de notre mémoire, et plusieurs aspects se dégagent progressivement, solidement ancrés dans les observations, les données et les discours recueillis.

Le ludique fonctionne. Il ne s'agit plus d'une simple intuition, mais d'un fait observable, documenté et analysé. Les résultats de l'expérimentation montrent que , dans le groupe expérimental , les élèves ont davantage pris la parole, de manière spontanée et libre, avec moins de peur.

La comptine a permis d'installer le rythme, de sécuriser et d'ancrer les apprentissages. Le jeu de rôle a ,quand à lui, ouvert l'espace de la simulation et plongeant les apprenants dans une posture active , celle de l'acteur plutôt que du simple récepteur. Le dialogue communicatif a structuré les échanges et favorisé la circulation de la parole. Le poème, enfin, a introduit une relation différente à la langue, plus sensible, plus dense et plus incarnée.

A l'inverse, le groupe témoin a mis en évidence ses limites de l'enseignement traditionnel. Bien qu'il permette la transmission des savoirs, celui-ci tend à brider la prise de parole. Les interactions restent limitées, les élèves reçoivent davantage qu'ils n'interagissent. La peur de l'erreur persiste et freine l'expression orale tandis que l'attention devient instable et fragmentée.

Ce travail s'est appuyée sur une hypothèse centrale : L'intégration d'une activité ludique dans l'enseignement de français langue étrangère contribue à l'instauration de la compétence orale chez les apprenants de troisième année primaire. Les résultats de l'expérimentation permettent de confirmer cette hypothèse de manière significative. L'observation du groupe expérimental a montré que l'activité ludique favorise une participation orale plus importante. Les apprenants s'expriment davantage , osent prendre la parole, tentent ,se trompent et reprennent la parole après l'erreur , dans un climat plus sécurisant. Cette dynamique est rarement atteinte dans un enseignement traditionnel, où la prise de parole reste souvent limitée et fortement contrôlée.

Le ludique agit également sur la motivation des apprenants , Il transforme le rapport à l'effort en déplaçant d'une logique de contrainte vers une logique de désir. L'élève ne travaille plus uniquement pour répondre à une exigence scolaire , mais pour agir, interagir et jouer avec la langue.

Toutefois les effets du ludique ne sont ni automatiques ni uniformes. Ils dépendent du choix des dispositifs pédagogiques, des profils des apprenants, de leur niveau de confiance mais surtout de la compétence pédagogique de l'enseignant, le ludique ne produit pas d'effets par lui-même : il doit être pensé, structuré et régulé afin de servir des objectifs linguistiques précis.

Les effets du ludique apparaissent enrichis par différentes perspectives pédagogiques. Ils mettent en évidence des apports positifs reconnus par les enseignants, notamment en termes de motivation, de confiance et de changement du rapport à la langue. Les apprenants ne perçoivent plus le français comme une simple matière scolaire, mais comme un espace d'action, d'interaction et d'expérimentation.

Toutefois, ces effets s'accompagnent de contraintes importantes liées au contexte de mise en œuvre. Le manque de temps, la surcharge des classes, la densité des programmes et l'insuffisance de formation constituent des obstacles récurrents. À cela s'ajoutent des difficultés de gestion de classe, l'hétérogénéité des niveaux et le risque de dérive vers un simple divertissement sans objectifs linguistiques clairement définis.

Ainsi, malgré sa pertinence et son potentiel pédagogique, le ludique reste encore insuffisamment intégré dans les pratiques quotidiennes, en raison d'un décalage entre ses bénéfices reconnus et les conditions réelles d'application.

Ce travail a des limites, il faut les nommer clairement, l'échantillon est restreint, deux écoles, deux groupes, deux enseignants, les résultats sont significatifs mais ils ne sauraient prétendre à une généralisation absolue, le contexte algérien est vaste et hétérogène, ce qui fonctionne dans une école de ville peut se heurter à d'autres contraintes ailleurs, en zone rurale, dans des classes encore plus chargées, avec des enseignants encore moins formés.

Par ailleurs, l'étude porte sur un temps court, une observation ponctuelle, l'apprentissage d'une langue lui s'inscrit dans la durée, les effets du ludique sur le long terme restent à mesurer, à documenter, à analyser sur plusieurs mois, plusieurs années peut-être.

Ces limites ne fragilisent pas les conclusions, elles les situent, elles leur donnent leur juste portée.

Des perspectives s'ouvrent pourtant, larges et urgentes, la première concerne la formation des enseignants, nombreux sont ceux qui intuitivement voient l'intérêt du ludique

mais qui ne savent pas comment le mettre en œuvre concrètement et rigoureusement, des formations spécifiques s'imposent, pratiques, situées dans les réalités algériennes, pas seulement théoriques.

La deuxième perspective touche aux curricula, le ludique devrait y figurer explicitement comme approche légitime et reconnue, non comme activité annexe réservée aux moments de détente, mais comme outil didactique à part entière, intégré aux séquences et pensé avec les objectifs linguistiques.

La troisième perspective est celle des outils, des ressources adaptées manquent, des comptines en lien avec les contenus du programme, des scénarios de jeux de rôle calibrés pour le niveau, des supports poétiques accessibles et pensés pour le contexte algérien, cette production reste à construire collectivement par les enseignants, les formateurs et les chercheurs.

Apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement mémoriser des règles, ce n'est pas répéter des structures en silence, c'est s'engager, interagir, prendre le risque de parler, d'être entendu et parfois de se tromper, or l'enfant de troisième année primaire n'a pas peur de jouer, il n'a pas peur de rire, il n'a pas peur d'essayer, c'est l'école qui lui apprend cette peur progressivement et insidieusement.

Le ludique permet précisément de désamorcer la peur de l'erreur et de redonner à la parole sa dimension d'action. Intégrer l'activité ludique dans l'enseignement du français en troisième année primaire c'est ainsi faire le choix d'un apprentissage plus humain, plus vivant, plus proche de la réalité des apprenants.

Bibliographie

Ouvrages

- Bourgeois, Étienne, et Gaëtane Chapelle (dir.). 2006. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cuq, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e éd. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Hélène, S. 1976. *Prendre la parole*. Paris : Hatier.
- Porcher, Louis. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation / CNDP.
- Robert, Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Chapitres d'ouvrages

- Bourgeois, Étienne. 2006. « La motivation à apprendre ». Dans *Apprendre et faire apprendre*, sous la direction d'Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, 229-246. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kalali, Faouzia. 2005. « Gestion de la motivation en classe : un savoir d'action en quête de théories ». Dans *Savoirs en action et acteurs de la formation*, sous la direction de Jean-Pierre Astolfi. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
<https://doi.org/10.4000/books.purh.1875>
- « Chapitre 2 – L'approche intrapersonnelle : l'estime de soi reflète le décalage entre le soi réel perçu et un état de soi idéal ». 2009. Dans *L'estime de soi : une controverse éducative*, 23-57. Paris : Presses Universitaires de France.

Articles scientifiques

- Alexander, Robin. 2009. « De l'usage de la parole en classe ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 50. <https://doi.org/10.4000/ries.498>
- Chalmeau, Raphaël, Marie-Pierre Julien, Anne Calvet, Jean-Yves Léna et Christine Vergnolle Mainar. 2019. « Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire ». *Éducation et didactique* 13 (1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3829>

- Clément, Lucie, Alexandre Levasseur et Christine Mamprin. 2023. « Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel ». *Didactique* 4 (2) : 91-120.
<https://doi.org/10.37571/2023.0205>
- Duguay, Réjean-M. 2004. « Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans ». *Revue de l'Université de Moncton* 35 (2) : 41-66.
<https://doi.org/10.7202/010643ar>
- Galand, Benoît. 2006. « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie* 155 : 5-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Nancy-Combes, Marie-Françoise. 2006. « Littérature et didactique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 2.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.5445>

Documents institutionnels et pédagogiques

- Guide d'utilisation du manuel de français, 3e année primaire. Leïla Medjahed.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2016. *Programme de français – Cycle primaire*. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2016. *Document d'accompagnement du programme de français – Cycle primaire*. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.
- **Ressources électroniques**
- Ducrot, Jean-Michel. 2005. « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches ». Document en ligne consulté en 2026.

الملخص :

تتناول هذه المذكرة دمج الأنشطة اللúdique في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) وانعكاساتها على بناء الكفاءة الشفهية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالسياق المدرسي الجزائري. انطلاقاً من الملاحظة الميدانية التي تؤكد ضعف المشاركة الشفهية وتراجع الدافعية لدى التلاميذ في ظلّ التدريس التقليدي، تسعى الدراسة إلى تقويم مدى إسهام الألعاب التربوية (الأناشيد، تمثيل الأدوار، الحوارات التواصلية والقصائد) في تحفيز المتعلمين وتحرير ألسنتهم وتقليل قلقهم اللغوي. لاختبار فرضيات البحث، أُجريت تجربة ميدانية بمقاربة وصفية وتجريبية ضمّت مجموعتين: مجموعة شاهدة (26 تلميذاً) تلقت تدريساً تقليدياً، ومجموعة تجريبية (30 تلميذاً) خضعت لأنشطة لúdique منظمّة. أظهرت نتائج التجربة أنّ المجموعة التجريبية سجّلت مشاركة شفهية أوسع، وتفاعلاً أكبر بين الأقران، ودافعية أعلى، مقابل سلوكٍ سلبيّ وقلة تلقائية لدى المجموعة الشاهدة. تخلص الدراسة إلى أنّ اللúdique ليس رفاهية بل أداةً بيداغوجية فعّالة، شريطة أن يرتبط بأهداف لغوية واضحة وأن يُحاط بتأطير من قبل الأستاذ.

Résumé

Ce mémoire examine l'intégration des activités ludiques dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et leurs effets sur l'instauration de la compétence orale chez les élèves de troisième année primaire en Algérie. Partant du constat d'une faible participation orale et d'une motivation déclinante dans les classes traditionnelles, la recherche évalue dans quelle mesure les jeux pédagogiques (comptines, jeux de rôle, dialogues communicatifs et poésie) stimulent les apprenants, libèrent la parole et réduisent l'anxiété linguistique. Une expérimentation de type descriptif et expérimental a été menée auprès de deux groupes : un groupe témoin (26 élèves) suivant un enseignement classique, et un groupe expérimental (30 élèves) soumis à des activités ludiques structurées. Les résultats montrent que le groupe expérimental a développé une participation orale plus importante, des interactions entre pairs plus riches et une motivation plus élevée, alors que le groupe témoin a manifesté un comportement passif et une faible spontanéité. L'étude conclut que le ludique constitue un outil didactique efficace, à condition qu'il soit articulé à des objectifs linguistiques précis et encadré par l'enseignant.

Abstract

This dissertation investigates the integration of playful activities in the teaching of French as a Foreign Language (FLE) and their impact on the development of oral competence among third-year primary school pupils in Algeria. Based on the observation of low oral participation and declining motivation in traditional classrooms, the study assesses the extent to which pedagogical games (nursery rhymes, role-play, communicative dialogues, and poetry) stimulate learners, free their speech, and reduce language anxiety. A descriptive and experimental field study was conducted with two groups: a control group (26 pupils) receiving traditional instruction, and an experimental group (30 pupils) engaged in structured playful activities. The results indicate that the experimental group displayed greater oral participation, richer peer interaction, and higher motivation, whereas the control group exhibited passive behavior and low spontaneity. The study concludes that playfulness is not merely an accessory but an effective didactic tool, provided it is linked to clear linguistic objectives and properly supervised by the teacher.