

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un accompagnement précieux et de soutiens multiples auxquels nous tenons à exprimer notre profonde gratitude.

*Nos premiers remerciements vont à Madame **HOCINE Zahia**, notre directrice de mémoire, pour son expertise rigoureuse, son engagement sans faille et sa guidance éclairante qui ont donné sens et structure à ce travail. Sa bienveillance constante et son exigence intellectuelle ont été déterminantes dans l'aboutissement de cette recherche.*

Nous exprimons également notre reconnaissance à l'ensemble des enseignants du département de français dont les enseignements théoriques et méthodologiques ont constitué le socle fondamental de notre formation universitaire. Leurs connaissances partagées ont nourri notre réflexion et notre approche de la recherche en didactique.

*Enfin, nous adressons nos sincères remerciements à Monsieur **HALOUANE, H.** et Madame **AIT AMMAR, Ch.** membres du jury, pour l'attention qu'ils porteront à notre travail. Leurs commentaires avisés et leurs suggestions constructives seront autant d'opportunités pour parfaire notre réflexion et poursuivre notre progression académique.*

Dédicaces

À ceux qui m'ont portée, soutenue, aimée... même dans le silence.

Ce travail est le reflet d'un chemin que je n'ai jamais parcouru seule.

À mes parents, mes racines, mes repères. Merci pour votre amour discret mais intense, vos sacrifices quotidiens, et cette force tranquille que vous m'avez transmise sans mots.

*À mes sœurs bien-aimées, et leurs maris et plus particulièrement à toi, **Dyfia**,*

À mon frère, mon héros du quotidien

À ma belle-sœur, une présence lumineuse et bienveillante dans ma vie.

À mes neveux et ma nièce, ces petits êtres qui transforment la fatigue en sourire et le doute en tendresse.

À Nesrine, Linda et à mes ami(e)s fidèles, pour leur soutien discret, leurs silences bienveillants et leurs paroles sincères.

À Samia, mon binôme, ma complice de galères et de réussites, pour cette belle aventure partagée

À Noucha, ma boule de poils philosophe, toujours présente aux longues nuits d'écriture.

Et enfin, à Hayet, ma sœur, mon étoile disparue... Ton absence me creuse, mais ta mémoire me pousse. Chaque mot de ce mémoire est aussi un hommage à ton sourire.

Chanez

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à mes chers parents, pour leur présence constante, leur amour et leur soutien tout au long de ces longues années d'études.

À mes frères, mes sœurs, ainsi qu'à tous ceux qui ont partagé avec moi les moments d'émotion durant la réalisation de ce travail. Leur encouragement chaleureux m'a été d'un grand réconfort.

À toute ma famille et à mes proches, pour leur bienveillance et leurs prières.

À toutes mes amies, pour leur présence et leur soutien.

*Et tout particulièrement à **Chanez**, ma binôme et amie, pour son esprit d'équipe, sa patience et son engagement tout au long de notre travail commun.*

SAMIA 

Résumé :

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité des travaux menés autour des activités ludiques dans l'enseignement du français en Algérie. Notre enquête se veut alors un travail expérimental pour vérifier la portée de ces activités dans le renforcement du vocabulaire et de la grammaire chez des apprenants de première année moyenne. Deux compétences linguistiques dont l'acquisition présente beaucoup de difficultés -comme en témoignent certaines recherches- dans le domaine de la didactique du FLE. A travers une approche méthodologique mixte ; nous avons combiné une enquête par questionnaires à l'intention des enseignants de la wilaya de Tizi-Ouzou et des observations participatives en classe auprès des apprenants. Les résultats révèlent que ces pratiques confèrent à l'apprentissage du FLE une expérience intellectuellement stimulante. Ces activités s'imposent-elles ainsi comme levier pédagogique améliorant le vocabulaire et la grammaire chez les sujets apprenants. Ce qui invite à une diffusion plus large du ludique dans les dispositifs pédagogiques.

Mots clés : approches ludiques, enseignement-apprentissage, FLE, vocabulaire, grammaire, compétences linguistiques.

المخلص :

يندرج هذا البحث في إطار استمرارية الدراسات التي تناولت الأنشطة التربوية ذات الطابع الترفيهي في تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر. وتعدّ دراستنا محاولة تجريبية ترمي إلى التحقق من مدى فعالية هذه الأنشطة في تعزيز المفردات والقواعد لدى متعلمي السنة الأولى متوسط، وهما مجالان لغويان يُعاني التلاميذ من صعوبات في اكتسابهما، كما تؤكد ذلك العديد من الدراسات في ميدان تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. من خلال مقارنة منهجية مزدوجة، جمعنا بين استبيانات موجهة لأساتذة من ولاية تيزي-وزو وملاحظات صفية تشاركية مع المتعلمين. وتكشف النتائج أن هذه الممارسات تمنح لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بُعدًا معرفيًا محفّرًا. فهل يمكن اعتبار هذه الأنشطة الترفيهية رافعة بيداغوجية تساهم في تحسين المفردات والقواعد لدى المتعلمين؟ هذا ما يدعو إلى تعميم أوسع للجانب الترفيهي في المنظومات التربوية.

الكلمات المفتاحية: المقاربات الترفيهية، التعليم والتعلم، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، المفردات، القواعد، الكفاءات اللغوية.

Abstract:

This thesis is part of the ongoing research on playful activities in French language teaching in Algeria. Our study constitutes an experimental attempt to assess the effectiveness of these activities in reinforcing vocabulary and grammar among first-year middle school learners—two linguistic competencies that often present acquisition challenges, as evidenced by various studies in the field of FLE didactics. Through a mixed-methods approach, we combined questionnaires addressed to teachers in the wilaya of Tizi-Ouzou with participatory classroom

observations involving learners. The findings reveal that these practices make learning FLE an intellectually stimulating experience. Can these activities thus be considered a pedagogical lever that improves learners' vocabulary and grammar? This question invites broader implementation of play-based methods in educational systems.

Keywords : playful approaches, teaching-learning, FLE, vocabulary, grammar, linguistic competencies.

Sommaire

Remerciements

Dédicaces

Dédicaces

Introduction générale.....1

Chapitre I « le ludique au service de l'école »

I. Retour sur l'enseignement du français en Algérie.....	4
II. La ludification des enseignements	5
III. Quelles activités pour une classe de FLE ?	6
IV. Le ludique au collège algérien.....	8
V. Histoire des jeux pédagogiques.....	9
VI. Principes du ludique	10
VII.Fonctions du ludique.....	10
VIII.L'apprentissage ludique.....	12
IX. L'importance du ludique dans l'enseignement des langues étrangères.....	12

Chapitre II "Ludification de la grammaire et du vocabulaire"

I.Vocabulaire.....	15
II. Grammaire.....	19
III. La ludification des enseignements-apprentissages du vocabulaire et de la grammaire	23
IV. Nouvelles tendances ludiques pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.....	24

Chapitre III "Le rôle des activités ludiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du vocabulaire : cas des apprenants de la 1AM"

I. Présentation de l'échantillon.....	28
II. L'enquête par questionnaire	29
III. L'observation participative.....	43
Conclusion.....	49
Références bibliographiques.....	51

Annexes

Introduction

Générale

Introduction générale

« *Le jeu et le jouet sont aussi nécessaires à l'enfant
que l'air ou la nourriture* ».

(Vial, 1981)

Dans un contexte éducatif algérien marqué par des évolutions linguistiques importantes et un intérêt croissant pour l'anglais, le français continue d'occuper une place significative dans les programmes scolaires, notamment au cycle moyen. Cependant, malgré sa présence institutionnelle, l'enseignement du français, en particulier celui de la grammaire et du vocabulaire, rencontre encore de nombreuses difficultés. Ces composantes essentielles de la langue sont souvent abordées de manière traditionnelle, à travers des méthodes transmissives, décontextualisées et peu interactives. Comme le soulignent Cuq et Gruca : « *apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue* ». (2002 : 454)

Pour répondre à cet enjeu, de nouvelles approches didactiques s'avèrent nécessaires, notamment afin de diversifier les situations pédagogiques et de faciliter l'appropriation des contenus. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'objectif est de créer des conditions plus favorables à leur acquisition. Dans cette perspective, le ludique émerge comme un outil pédagogique pertinent. Cette idée s'appuie sur une vérité psychologique fondamentale, formulée par Jean Château : « *L'enfant est un être qui joue et rien d'autre* ». (1975 : 125). Selon cette approche, le jeu permet à l'apprenant d'explorer son environnement, de développer ses capacités motrices et cognitives, et de résoudre des problèmes. Ainsi, au-delà de sa dimension divertissante, le jeu constitue un véritable levier pédagogique, capable de donner du sens aux apprentissages. Il favorise l'ancrage de la langue dans des situations concrètes et motivantes, tout en s'adaptant au développement cognitif des apprenants (Bergen, 2018).

C'est dans ce cadre théorique que s'inscrit cette recherche. En nous appuyant sur les travaux en didactique du FLE, nous cherchons à évaluer dans quelle mesure l'intégration d'activités ludiques dans les cours de grammaire et de vocabulaire peut renforcer les compétences des apprenants de 1^{ère} AM. La problématique se formule ainsi : **Comment l'intégration des**

activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire peut-elle améliorer les compétences linguistiques des élèves ?

Quelques questions secondaires découlent de notre problématique :

- Dans quelle mesure ces activités ludiques permettent-elles une meilleure acquisition des connaissances ?
- Les jeux servent-ils les enseignements de la grammaire au même titre que celui du vocabulaire ?
- Ne peuvent-ils pas entraver le bon déroulement des cours de grammaire et de vocabulaire ?

En guise de réponses de départ, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'utilisation des approches ludiques en classe favoriserait chez les apprenants, une meilleure mémorisation du vocabulaire et une meilleure compréhension des règles grammaticales ;
- L'intégration des activités ludiques en grammaire et en vocabulaire pourrait perturber temporairement les apprenants dans leur processus d'acquisition linguistique ;
- Le ludique en classe serait un support pédagogique créatif pour renforcer les compétences des apprenants en grammaire et en vocabulaire.

Pour vérifier nos hypothèses, notre recherche combine deux approches qualitative et quantitative à travers un dispositif méthodologique articulé autour de deux axes complémentaires. D'une part, une enquête par questionnaire administrée à un échantillon d'enseignants du cycle moyen, de différents collèges de la wilaya de Tizi-Ouzou, visant à recueillir des informations précises sur leurs pratiques pédagogiques en vocabulaire et en grammaire.

D'autre part, des observations systématiques menées en classe de 1ère AM au collège « Martyrs Boukherroub » à Boudjima, centrées spécifiquement sur les séances de vocabulaire et de grammaire, permettant d'analyser in situ les dynamiques d'apprentissage.

L'objectif que nous nous fixons dans notre étude vise à établir une évaluation rigoureuse de l'apport des activités ludiques dans le renforcement des compétences linguistiques (vocabulaire et grammaire) en FLE auprès des apprenants de 1ère AM. Notre démarche poursuit un double objectif :

1. D'une part, analyser scientifiquement l'impact de ces méthodes innovantes sur les apprentissages.
2. D'autre part, proposer aux enseignants du cycle moyen des alternatives pédagogiques concrètes, susceptibles de dynamiser leurs pratiques tout en respectant les exigences du système éducatif.

Notre intérêt pour cette recherche s'ancre dans notre double expérience : celle dont nous-mêmes avons grandi, étant ces apprenantes attirées par tout ce qui était ludique et innovant ; et celle de deux étudiantes ayant acquis des connaissances sur les nouvelles pratiques pédagogiques. Futures enseignantes, nous sommes convaincues du pouvoir transformateur des pédagogies actives, particulièrement dans les domaines clés que sont l'acquisition du vocabulaire et la maîtrise grammaticale.

Notre recherche s'organise ainsi en deux grandes parties complémentaires. La première partie théorique comportera deux chapitres : le premier, intitulé « Les activités ludiques au service de l'école », examinera les fondements conceptuels et scientifiques du ludiques en didactique des langues ; le second intitulé « Ludification de la grammaire et du vocabulaire », analysera plus spécifiquement l'application de ces méthodes à ces composantes linguistiques fondamentales.

Après ce cadrage théorique, la seconde partie exposera notre méthodologie d'enquête de terrain avant de présenter une analyse détaillée des données recueillies. Ce qui nous permettra de vérifier nos hypothèses de recherche.

Enfin, une synthèse de notre travail et nos résultats viendra confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ tout en répondant à notre question de recherche initiale, s'ouvrant éventuellement sur des perspectives de recherches ultérieures.

Chapitre I

**« Les activités ludiques au service de
l'école »**

I. Retour sur l'enseignement du français en Algérie

L'Algérie a été sous domination française de 1830 jusqu'à 1962, une période marquée par une profonde influence culturelle, administrative et éducative de la France. Pendant cette période coloniale en effet, le français s'est imposé comme langue de communication principale dans de nombreux aspects de la vie quotidienne des Algériens. Aux écoles publiques, il est devenu la seule langue autorisée, toutes les matières étaient exclusivement enseignées en langue française. Cette politique linguistique avait pour but de servir les objectifs d'assimilation culturelle et de domination coloniale.

Après l'indépendance, la langue française est promue au statut de première langue étrangère, après imposition de l'arabe comme langue de l'Etat. Dabène L. dit sur cela : « *en Algérie le français conserve le statut de la langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal* ». (1981 : 39)

L'auteur explique ainsi l'influence profonde du français sur les parlers autochtones, puisque bien de vocables y ont glissés sous forme d'emprunts linguistiques résultant du contact historique entre ces langues. Intégrés dans le parler courant Ces termes, intégrés au langage quotidien, ont subi un processus d'adaptation à la fois phonétique et morphologique pour s'articuler avec les systèmes linguistiques de l'arabe dialectal, du tamazight et autres parlers locaux. L'exemple de "table" devenu "tabla" (طابلة) illustre ce phénomène, le radical français est maintenu, toutefois lié à la forme du féminin en langue arabe [a] pour devenir « tabla ».

Sur le plan éducatif, l'enseignement du français a été institutionnalisé dès le jeune âge. Les enfants commençaient à l'apprendre à partir de la troisième année primaire, et cet enseignement se poursuivait tout au long des cycles supérieurs. Comme le souligne Grandguillaume G. : « *Elle [la langue française] est enseignée à partir de la quatrième année du primaire (...) Elle a sa place dans le secondaire, comme langue étrangère, et dans le supérieur, surtout dans les matières scientifiques* » (2004 : 76,77). A cette époque, le système d'enseignement-apprentissage des disciplines, notamment des langues reposait principalement sur les méthodes traditionnelles dont Puren, Ch. (1988) situe l'usage entre le XVIIIe et le XIXe siècle, et les méthodes directes apparues à la charnière du XIXe et du XXe siècle : aucune technique favorisant la motivation, la créativité ou l'interaction en classe n'était alors appliquée.

Cependant, l'avènement des nouvelles approches et théories en sciences de l'éducation a permis des changements monumentaux en matière d'enseignement-apprentissage des disciplines. Le système éducatif en Algérie évolue au même titre que les programmes et méthodes d'enseignement.

II. La ludification des enseignements

En raison de la pédagogie traditionnelle, dont les principes sont présentés sous sept traits¹ selon Houssaye J., les enseignements sont souvent critiqués pour leur rigidité et leur manque d'adaptabilité aux besoins des apprenants, dans une société en perpétuelle modernisation. L'enseignement-apprentissage des matières, notamment des langues, devient ardu et monotone pour les apprenants. Ces derniers perçoivent les études comme des tâches fastidieuses plutôt que comme des opportunités d'apprentissage (Fabre, 2013). Et c'est face à ces situations d'ostension des savoirs dans les cours des maîtres (*ibidem*) que de nombreux didacticiens ont réfléchi aux réformes éducatives. A l'instar de l'Algérie, de nombreux pays ont vu changer leurs systèmes éducatifs dans une optique progressiste des méthodologies d'enseignement-apprentissage. L'apprenant, placé alors au centre de l'expérience d'apprentissage, l'objectif fut de promouvoir des approches axées sur le développement des compétences et de la confiance : au lieu de se concentrer sur une instruction très structurée, l'éducation progressive se concentre davantage sur l'apprentissage actif et collaboratif et vue d'un développement personnel évident des apprenants.

L'Algérie connaîtra ainsi la plus importante réforme éducative qu'elle n'a jamais eue jusque-là : celle de 2002-2003. Celle-ci, en effet, aspirait à la modernisation de l'école en favorisant l'apprentissage continu en soutenant le développement à long terme des compétences et les connaissances des apprenants. Un programme d'appui, soutenu d'ailleurs par l'UNESCO, détermine alors les choix méthodologiques en relation avec les contextes d'enseignement, les publics et les contenus enseignés : les méthodes pédagogiques voient le jour prenant appui sur les approches communicatives et le socioconstructivisme (Benbouzid ; 2005). Dit plus simple, l'apprenant, dans le cadre de cette réforme, devient maillon actif dans son propre processus d'apprentissage, alors qu'il n'était auparavant qu'un récepteur passif. Ce qu'affirme Puren Ch. (2009 : 123) dans ce qui suit : « *c'est pour la première fois, [que] les apprenants sont*

¹« Centralité du maître, impersonnalité de la relation, asymétrie stricte, transmission d'un savoir coupé de la vie, idéal éducatif très normé, dispositif bureaucratique, modèle charismatique. » (Fabre M., 2013 : 212)

considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière ».

1. Qu'est-ce que le ludique ?

Pour Brigitte Cord-Mannoury (2003) les activités ludiques sont des : « *activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte* ». Nous voyons ici les objectifs mêmes du jeu dans sa portée sociale : appliquée à l'école, les apprentissages sont amenés à être assimilés en totalité. C'est là toute leur efficacité.

Définie par Cuq J-P. dans son Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :160), une activité est dite ludique lorsqu'elle « *est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. (...) Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* ».

Ce projet éducatif de l'Etat constitue en cela un point de basculement significatif pour l'enseignement des matières de façon générale, et celui du français, de façon spécifique.

Dans la continuité des travaux visant l'efficacité des activités pédagogiques, les chercheurs repensent les outils didactiques en offrant une panoplie de supports et en incluant moult activités ludiques qui semblent être le meilleur moyen pour rendre l'apprentissage agréable et attrayant chez les enfants. Comme le signale (Ait Challal, S. ; 2020 : 105) : « *Les recherches en psychologie, toutes branches confondues, ont ratifié ce qui n'était qu'une vision empirique, à savoir que ce que l'enfant apprend par le jeu s'imprime de façon durable dans sa mémoire* ». En cela la pertinence des jeux dans le processus d'enseignement-apprentissage pour les enfants : d'où la prise de conscience des réformistes à les introduire dans les nouveaux programmes.

III. Quelles activités pour une classe de FLE ?

Les programmes du cycle moyen, de la première année jusqu'à la quatrième année, sont principalement répartis en trois projets ; chacun emboîte deux à trois séquences. A la fin de chaque projet, l'apprenant doit acquérir un ensemble de compétences et d'habilités inscrites dans un programme chargé de contenu (Programmes de français de la 1^{ère}AM ; 2010 : 5).

Développer ces compétences exige un effort considérable de la part des enseignants qui varient des méthodes d'enseignement-apprentissage. Nombreux sont ceux qui se fient aux enseignements distractifs, mêlant l'efficacité et l'amusement. Les contenus deviennent alors, pour les enseignants, plus faciles à transmettre, et pour les apprenants, faciles à atteindre.

Pour Cuq J-P. et Gruca I. (2003), les activités ludiques pouvant être proposées en classe de FLE se concrétisent sous quatre formes : les activités linguistiques ; les activités de créativité ; les activités culturelles et les activités théâtrales.

a. Les activités linguistiques

Leurs principes sont de faire découvrir la langue aux apprenants et les pousser à se familiariser avec sa phonétique, sa grammaire, son lexique et son orthographe. Parmi ces activités, nous pouvons citer à titre d'exemple : le jeu de rôle, les mots mêlés, les mots croisés, etc.

b. Les activités de créativité

Les travaux de Debyser, F. sont incontournables en matière d'activités créatives. Il attribue à ces jeux les fonctions de développer le potentiel langagier des apprenants en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, poétiques, insolites ... (1978 : 116). En résumé, ce sont des jeux conçus pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants, tout en les libérant du carcan de la monotonie des activités traditionnelles.

Aussi, dirons-nous qu'il s'agit de montrer aux étudiants, qu'avec une combinatoire limitée, on peut faire éclater le langage. (Ibidem). Ce qui se traduit par : « les devinettes, les charades, l'anagramme, le lipogramme » permettant alors une originalité inévitable dans les productions des apprenants. (Al Rabadi E. ; 2011 : 1152)

c. Les activités culturelles

Catégorie qui permet l'enrichissement de la culture des apprenants et élargissement de leur esprit critique. Ces activités tendent vers la découverte de nouveaux horizons et de nouvelles sociétés. L'enjeu est d'arriver à développer leur capacité d'assimiler la langue cible. Un exemple parfait pour illustrer cette catégorie de jeux est le jeu du baccalauréat : ce jeu consiste en effet à remplir un tableau en fonction d'une lettre initiale imposée par les cases du tableau. (A voir le tableau ci-dessous)

Lettre	Fruit/légume	Ville	Animal	Prénom
M	Mangue	Marseille	Mouton	Mélissa
R	Radis	Rome	Renard	Rahim

d. Les activités théâtrales

Renvoient à toute activité utilisant des techniques issues du théâtre. En pratiquant ce type d'activités théâtrales, les apprenants deviennent des acteurs dans leur monde fictif où ils peuvent vivre des situations de communication réelles afin de développer leurs compétences orales.

IV. Le ludique au collège algérien

Le collège constitue la deuxième étape du processus de formation des apprenants à l'école. Elle vient après le primaire. L'âge typique des apprenants, dans ce palier, se situe moyennement entre 11 et 15 ans. Il est donc évident que ces apprenants diffèrent sur les plans psychologique et cognitif ; en faisant appel à des stratégies d'enseignement-apprentissage qui varient en conséquence (Menand R. ; 2004/ Markowski G. ; 2008).

Les aspects cognitifs spécifiques des situations d'acquisition d'une langue étrangère suscitent un grand intérêt parmi les concepteurs de méthodes et de matériels pédagogiques, des didacticiens, des pédagogues et des enseignants. En effet, à partir de la théorie cognitive de l'apprentissage, les modèles d'apprentissage prennent de nouvelles dimensions. Aujourd'hui, sous l'essor des nouvelles approches centrées sur l'apprenant, les systèmes scolaires connaissent une transformation en ce qui concerne à la fois les contenus et les méthodes d'enseignement. Ces changements se traduisent par l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques telles que l'introduction du jeu en classe. Les expériences réalisées, jusque-là, sur les activités pédagogiques pour les jeunes apprenants (Markowska G. ; 2008) révèlent différentes tâches et activités spécifiques pour développer des compétences spécifiques : pour ne citer que les aspects morphologiques et syntaxiques, les apprenants assimilent mieux ces règles entre 7 et 15 ans (Fathman Ann, citée par Markowska ; 2008). En plus d'avoir une mémoire mécanique, c'est-à-dire, la capacité de mémoriser et de répéter les quantités de matériau linguistique gobé, ils peuvent imiter et répéter les expressions que leurs enseignants énoncent en classe (Muñoz C. ;2011). Il est à signaler tout de même que des variations ont été

enregistrées, c'est pourquoi les enseignants doivent varier des activités pédagogiques de sorte à les attirer vers les contenus aux programmes. (Ibidem)

V. Histoire des jeux pédagogiques

Le jeu, en milieu éducatif, existait depuis l'Antiquité ; et jusqu'au XVIII^e siècle diverses formes ont vu le jour. Cependant, il n'était pas considéré comme une priorité dans les pratiques scolaires, étant seulement associé à la détente et au divertissement. Le jeu est souvent allié à la frivolité, si bien qu'il se distinguait clairement des activités sérieuses.

Or, à la Renaissance, le jeu s'impose, dans les pratiques pédagogiques, comme un outil facilitant l'apprentissage, notamment des langues étrangères. Ce faisant, c'était pratiqué dans les écoles religieuses et dans le cadre des instructions que recevaient les petits princes. Les précepteurs recouraient « *comme une ruse pédagogique pour assurer l'enseignement difficile du latin* » Makhloufi N. (2011 : 90). Aujourd'hui encore, la pratique des jeux d'apprentissage dans les institutions scolaires est incontestablement bénéfique aux enfants, comme aux enseignants. *Le Dictionnaire pratique de Didactique du FLE* (Jean-Pierre R. ; 2008 : 110) affirme cette importance « (...) *le jeu favorise la créativité et l'interaction, développe l'expression, permet de clarifier la pensée et d'argumenter. Il permet aussi bien d'acquérir des connaissances linguistiques (en lexique, phonétique et morphosyntaxe)* ». En fait, ce rôle éducatif du jeu est reconnu et approfondi aux XIX^e et XX^e siècles par les théories psychologiques et les sciences sociales. Celles-ci ont pu jeter les bases d'une intégration progressive du ludique dans les pratiques pédagogiques.

Cette transition s'est également manifestée dans l'enseignement du FLE en Algérie, où, à partir des années 1980, le ludique commence à occuper une place significative, notamment avec l'essor des approches communicatives. C'est d'ailleurs à partir des années 2000 qu'une accentuation notable de cette pratique est observée. Le ludique à l'école est alors considéré comme outil pédagogique important en classe de langue. Pour Musset M. et Thibert R. (2009 : 03) : « *c'est dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes que le jeu a le plus percé, notamment avec l'approche communicative qui a mis sur le devant de la scène les jeux de rôle* ».

VI. Principes du ludique

Les activités ludiques, par leur nature à la fois plaisante et cadrée, offrent un espace pédagogique unique où se combinent engagement cognitif et développement socio-affectif. Comme le soulignent les travaux de Piaget (1997) et Huizinga (1938), le jeu crée un environnement spécifique - marqué par des règles, une temporalité délimitée et une atmosphère émotionnelle particulière - qui permet à l'apprenant d'expérimenter "autrement" que dans les situations classiques d'apprentissage.

Cette dimension ludique, lorsqu'elle est intégrée de manière réfléchie (Carine M., 2015), se révèle un outil pédagogique puissant : structuré par des objectifs d'apprentissage précis, il stimule simultanément la mémorisation et la résolution de problèmes (compétences cognitives) tout en favorisant les interactions et la confiance en soi (compétences sociales). Comme l'ont montré Sauvé et al. (2007), cet environnement dédramatise l'erreur et encourage particulièrement les apprenants les plus réservés à s'impliquer activement dans leur processus d'acquisition linguistique.

VII. Fonctions du ludique

Les propos développés plus haut sur les activités ludiques sont essentielles dans le processus d'apprentissage. Elles permettent aux enfants, en effet, de mieux comprendre la réalité tout en apprenant de manière plus amusante.

Il est bien établi que l'exercice ludique vise à rendre l'apprentissage plus dynamique, en renforçant la communication et en favorisant les interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes (Huizinga J., 1938 ; Piaget J., 1997). De plus, ces activités aident à mémoriser l'information grâce à la répétition, ce qui améliore la compréhension et l'expression, tout en contribuant à renforcer la confiance des apprenants en leur permettant de s'exprimer librement, dans un environnement ludique et encourageant. Silva (2008 : 25) distingue quatre fonctions remplissent les activités ludiques :

1. La socialisation

Selon Brougère (2005 : 116) : « *le jeu apparait comme une construction sociale qui s'appuie sur l'interaction, sur une sociabilité et une culture préexistante, mais transforme dans le même temps cette sociabilité et produit une nouvelle culture issue de partage de significations* »

et de l'interaction ». Ce qui veut dire que l'exercice ludique en classe est une partie intégrante des pratiques sociales, donnant accès aux prises en compte de l'autre et au respect des règles permettant de savoir jouer, savoir partager et vivre ensemble. (Vanthier, 2009).

En participant à des activités ludiques, c'est une intégration des apprenants dans le processus éducatif. Les apprenants apprennent à interagir, à coopérer et à respecter les règles ce qui contribue ainsi à leur développement social et émotionnel.

2. Interaction authentique

Nous parlons là d'une fonction clé, car elle favorise à la fois le développement social et le développement cognitif des apprenants. En plus des compétences sociales développées, les activités ludiques sont une occasion pour les apprenants d'être encouragés à la communication et à la collaboration de manière spontanée.

La socialisation se fait alors dans des contextes concrets et pertinents. En outre, ces activités offrent un espace d'expression personnelle, créant un environnement de classe dynamique et stimulant. Vygotsky voit en cela le jeu comme « *une source majeure de développement* ».

3. Développement des stratégies d'apprentissage

L'intégration des jeux en classe repose sur l'utilisation de diverses stratégies, à la fois liées au jeu et à l'apprentissage. Chaque apprenant adopte celle qui lui convient, tout en observant celles utilisées par ses camarades.

Introduire le jeu en classe implique de valoriser à la fois le hasard et certaines attitudes. Aussi variées qu'elles puissent être, elles sont différentes de celles habituellement encouragées à l'école. Cela laisse voir des talents inattendus des apprenants motivés et remet en question les rôles stéréotypés des bons élèves pour ainsi renforcer l'estime de soi. (Silva, 2008).

4. Développement langagier et cognitif

Le jeu ne se limite pas à favoriser le développement cognitif des apprenants, il contribue également au développement de leur intelligence. Il stimule leurs capacités d'observation, leur esprit critique, ainsi que leurs facultés d'analyse et de synthèse. En outre, il renforce leur connaissance, leur estime de soi, ainsi que leur perception des autres et du monde qui les entoure. (Silva, 2008, 26-27).

VIII. L'apprentissage ludique

L'apprentissage par le jeu est un concept utilisé en sciences de l'éducation et en psychologie, son importance dans le développement global de l'enfant. En s'y engageant, l'enfant stimule ses capacités mentales telles que la mémoire, l'attention et la résolution des problèmes. Le jeu l'aide à exprimer et gérer ses émotions, ainsi qu'à améliorer ses compétences sociales. Vygotsky, L. écrit dans ce sens : « *le jeu est la principale source de développement des enfants, que ce soit sur le plan affectif, social, physique, langagier ou cognitif* ». (1933 : 5,6,17)

Dirons-nous enfin que le jeu est à considérer comme l'essentielle activité assurant le développement des enfants ; en assurant, à la fois, un apprentissage naturel des notions et un développement évident des compétences cibles. Cela les prépare à affronter de nouveaux défis et à s'adapter à des environnements inconnus.

En tant que discipline, veillant aux choix des contenus et des moyens et méthodes prodigués pour les transmettre, la didactique mêle les jeux aux activités pédagogiques pour un rendement efficace.

Jean, Pierre Cuq et Gruca (2008 : 458) soulignent que : « *le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permettant déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue* ». Finalement, par le jeu, l'apprenant attise sa créativité quant à l'acquisition d'une nouvelle langue. C'est dire donc toute l'aide qu'il apporte aux jeunes apprenants à enrichir leurs banques avec de nouveaux contenus linguistiques.

IX. L'importance du ludique dans l'enseignement des langues étrangères

Les résultats d'étude d'aujourd'hui, en rapport avec les programmes, montrent que le jeu n'est pas une fin en soi. Il est plutôt utilisé pour atteindre des objectifs pédagogiques bien définis : acquérir facilement la langue étrangère (Montessori).

En cela, nous parlerons, des apports des jeux aux séances d'enseignement-apprentissage des matières, et spécifiquement à celles des langues étrangères.

1) La motivation

C'est l'objectif principal du jeu : le ludique est un moyen efficace pour attirer l'attention des apprenants jeunes. Décuré, N. (2004) affirme que le jeu : « *est irremplaçable parce qu'il contient en lui-même ce qui manque à la plupart des exercices : l'envie de les faire* ». Cela dit, tous les objectifs que doivent atteindre les tâches en classe sont alors censées dompter l'imaginaire, stimuler la créativité, expérimenter, découvrir le monde, tester ses capacités à résoudre de nouveaux problèmes, surmonter des difficultés et atteindre des résultats concrets.

Nous voyons là une mise en relief du rôle incontestable du jeu tendant à éliminer la monotonie des apprentissages traditionnels. Ce qui aide l'apprenant à sortir de la réalité scolaire. De ce fait, le jeu est l'outil d'apprentissage privilégié pour aborder les difficultés : une activité ludique tend à éliminer le sentiment d'échec et à procurer un sentiment de pouvoir. En gros, le jeu est considéré comme un facteur essentiel dans le développement de la personnalité.

2) La centration sur l'apprenant

L'utilisation des activités ludiques en classe de langues s'inscrit dans une approche qui met l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Cette focalisation sur l'apprenant peut se justifier aujourd'hui, par l'importance accordée au pôle « apprenant ». Selon les experts, l'apprenant devient alors actif, engagé dans ses tâches de sorte à favoriser son autonomie. De plus, lorsqu'un apprenant s'efforce de gagner un jeu, il réfléchit, élabore des stratégies et mobilise toutes ses capacités (structures apprises en classe) pour atteindre cet objectif, Par ailleurs, en étant au centre de la tâche programmée, l'apprenant double d'efforts en jeu lui donnant ainsi la possibilité de mieux développer et/ ou de maîtriser les compétences visées : communiquer à l'écrit et à l'oral.

De plus, du fait que le jeu « *touche tous les groupes d'âges, toutes les catégories sociales et tous les tempéraments humains, des plus timides au plus audacieux* » (Christiane. R : 01) les apprenants se voient varier des contextes d'apprentissage : âges, statuts, sociétés... ; faisant en sorte de susciter à développer les facultés intellectuelles et psychosociales : égalité, audace, persévérance, collaboration, une façon de mettre en œuvre des stratégies de socialisation des enfants grâce aux jeux.

3) Une préparation à la vie sociale

Dans la continuité du point précédent (Patrick, Fougère. 1994 : 48), psychologue, dans son article paru dans la revue les langues modernes : « *le jeu n'est pas le travail. Il conduit au travail (...) il requiert de l'effort, de la discipline. Jouer, implique d'accepter les règles extérieures à soi, ce qui favorise l'acquisition des compétences pour vivre en société et coopérer* ». Et cela serait le climat propice pour l'enseignement des langues étrangères : en plus de la maîtrise de la langue cible, on prépare les apprenants à interagir socialement et à communiquer efficacement dans divers contextes. Cela dit, les jeux de rôles permettent aux apprenants de mettre en pratique la langue de manière significative et adaptée à leur environnement. Les situations problématiques proposées en salle de classe offrent de multiples bénéfices relatifs à l'objectif essentiel de la socialisation à l'école.

C'est donc dans cette interaction que, tout en développant leurs capacités langagières, les apprenants, s'affirment comme des sujets au sein des groupes. Autrement dit, avec le ludique, les apprenants se créent une dynamique dans les groupes-classes : les objectifs pédagogiques y sont clairement définis et leur développement socioaffectif y est bien développé.

4) La portée culturelle

Toute langue véhicule sa culture : elle reflète le mode de vie de sa population, ses coutumes, ses traditions, et bien plus encore. Et apprendre une langue implique une compréhension évidente de toutes ces notions. Pryce, J. trouvait que : « *certaines jeux vont faciliter la prononciation ou encore vont permettre de découvrir une culture étrangère* » (2006 : 22). Preuve même de la portée culturelle des jeux dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En somme, ce présent chapitre prouve que le ludique, comme outil pour l'apprentissage des langues, contribue de manière significative à l'épanouissement global de l'enfant et à son développement intellectuel. En effet, bien les auteurs attestent de son apport aux compétences cognitives, psychologique et sociales des apprenants. En mobilisant ces outils, à différents niveaux scolaires, nous assurons d'asseoir les fondements de toutes les compétences essentielles pour réussir à l'école et dans la vie, tout en ouvrant la voie à l'apprentissage.

Chapitre II

« Ludification de la grammaire et du
vocabulaire »

La grammaire et le vocabulaire constituent les deux éléments clés de l'apprentissage d'une langue étrangère qui permettent à un apprenant d'agir et de réagir dans différentes situations de communication.

I. Vocabulaire

Le vocabulaire constitue une partie essentielle de l'étude d'une langue (Hameau ; 1984). Son enseignement devient donc indispensable pour acquérir cette dernière. Au programme de l'enseignement du français en Algérie, le vocabulaire constitue une des compétences de base à assoir chez les apprenants pour garantir leur réussite scolaire et professionnelle (Programme de français de 1ère AM ; 2010).

La lecture de la littérature didactique et pédagogique sur la question nous a permis d'apporter des précisions sur l'enseignement de ladite compétence, dans le cadre des méthodologies et approches appliquées au sein des écoles. Le but étant d'arriver à comprendre les difficultés rencontrées, tant par les enseignants que par les apprenants, à la développer.

1. Définition

Selon Jean-Pierre Cuq : « *le terme vocabulaire désigne un ensemble de mots constituant une langue* » (2003 : 246). Cela signifie que le vocabulaire constitue un élément de base d'une langue. Chaque langue repose sur un répertoire de mots qui sont les outils fondamentaux permettant de communiquer, d'exprimer des idées, des émotions et des concepts.

Picoche Jacqueline a défini le vocabulaire comme : « *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné, dans des circonstances données* » (1992 : 44). L'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans une situation de communication précise.

L'acquisition du vocabulaire est une compétence essentielle à transmettre aux apprenants en classe, car elle joue un rôle important et significatif dans le processus d'apprentissage des langues, notamment le français. Hameau parle ainsi du vocabulaire comme « *l'un des piliers de l'enseignement du FLE* » (1984 :102), une étape nécessaire et incontournable représentant un cheminement essentiel vers la maîtrise de la langue.

Dans cette optique, nous pouvons parler de deux types principaux de vocabulaire :

- **Le vocabulaire actif** : constitué de l'ensemble de mots que nous utilisons couramment et spontanément dans nos discours. Il s'agit de mots simples qui ne demandent pas beaucoup de réflexions.
- **Le vocabulaire passif** : est l'ensemble de mots ou expressions que nous rencontrons et que nous comprenons, mais que nous n'utilisons qu'occasionnellement voire jamais dans nos rédactions ou nos expressions orales.

Voici un exemple pour illustrer ces deux concepts : un enfant peut activement utiliser des mots simples comme : jouer, manger, boire, etc. En revanche, il peut aussi comprendre des mots plus complexes, comme éducation ou mécanisme, mais qu'il n'est pas capable d'utiliser dans ses discours quotidiens.

L'exemple que nous proposons témoigne de l'importance de contextualiser les enseignements : il ne s'agit pas seulement d'apprendre des mots isolément de leurs situations de communication, mais aussi et surtout de comprendre leur usage, leur contexte et leur association avec d'autres mots. En somme, un vocabulaire riche et varié se mesure à la capacité des apprenants de le réemployer.

2. L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE

L'enseignement du vocabulaire est primordial dans une classe de langue. A l'image des autres disciplines, cet enseignement a évolué au fil des années, s'adaptant aux changements des théories linguistiques, des méthodologies/approches pédagogiques et surtout aux besoins des apprenants. Différentes méthodes se sont succédé, et chaque nouvelle approche tentant d'apporter des innovations dans ses pratiques et de corriger les lacunes des méthodes précédentes.

1.1 Les méthodes traditionnelles

Dans les méthodologies traditionnelles appelées la méthode directe ou grammaire-traduction apparues au XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire reposaient principalement sur des techniques simples. La majorité des apprenants devaient mémoriser un nombre important d'unités lexicales par cœur. Ces mots étaient généralement présentés sous forme de listes, sans contexte, regroupés par thèmes et accompagnés de leurs équivalents dans la langue maternelle. A cet égard Zaki Abu-Laila déclare : « *Le vocabulaire est présenté sous la forme de listes de centaines de mots proposés hors contexte* » (2017 : 376).

D'après Le, Thi Hoa. : « *Il en va de même avec la méthode directe. Le vocabulaire à étudier est aussi présenté sous forme de listes de mots groupés par thèmes* » (2013 : 68). Or, cette méthode ne se sert pas de la traduction et utilise des objets ou des images pour bien expliquer les mots. Son objectif est que l'apprenant pense et parle en langue étrangère le plus vite possible.

1.2 Les méthodes audio-Orales et audio-Visuelles (MAO/MAV)

Dans les années 1940 à 1960, en réponse aux besoins de l'armée américaine pendant la Seconde Guerre mondiale, de nouvelles méthodes d'enseignement des langues sont apparues, notamment les méthodes audio-orales et structuro globales audio-visuelles. Les cours, orientés vers la pratique orale de la langue cible, utilisent des exercices structuraux présentés sous forme de dialogues enregistrés sur magnétophone, facilitant ainsi l'acquisition des compétences orales. Le vocabulaire est alors mis au second plan privilégiant la syntaxe. ; en accord avec Le, Thi Hoa. : « *le vocabulaire est considéré au rang d'accessoire* » (2013 : 68). Encouragés à mémoriser ces dialogues avant de manipuler les structures syntaxiques, les enseignements sont alors focalisés sur les structures grammaticales ; le vocabulaire étant réduit à des notions de base, décontextualisé, voire remplacé par des images.

1.3 L'approche communicative

Grâce aux recherches en didactique et au développement des théories du domaine d'éducation, l'on assiste dès les années 1970 à la naissance d'une nouvelle approche dite communicative, qui prend de l'ampleur dans les années 1980 en réaction aux méthodes précédentes ne répondant pas assez aux besoins langagiers des apprenants.

Cette nouvelle approche considère la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, comme l'avance Baylon, C. dans son hypothèse : « *une langue est un instrument de communication, c'est-à-dire un système de règles et/ou de signes et un instrument d'interaction sociale* » (1996 : 71), d'où d'ailleurs son nom. Et pour mieux satisfaire les attentes des sujets en communication, ladite approche vise à développer simultanément l'oral et l'écrit, en compréhension et en production. Ces quatre compétences langagières auxquelles aboutissent les apprenants permettent à ceux-ci de connaître, non seulement les règles de la langue 2, mais aussi la manière efficace de leur utilisation bien dans différentes situations de communication. Ce que Germain, C. certifie d'ailleurs : « *la connaissance des règles du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication* » (1993).

En fait, dans cette optique, le vocabulaire ne doit plus être thématique mais fonctionnel : en remplaçant les aspects quantitatifs à mémoriser (les listes de mots) par des actes de parole, l'on valorise davantage la compétence communicative et lexicale. Les principes mis en œuvre, à l'instar des documents authentiques ou des activités attractives à réaliser en classe (les jeux de rôle), donnent accès aux apprenants à être en contact avec la langue cible et par conséquent à développer leurs compétences linguistiques et culturelles. Comme le souligne Alex Boulton :

« il est maintenant bien connu que plus le contact avec une nouvelle information entraîne un traitement cognitif profond, plus il y a de chances que cette information s'intègre bien dans l'esprit. Il en est de même avec les unités lexicales. Pour cette raison, nous devons dissuader le simple emploi de listes bilingues d'unités à apprendre, qui nécessite en général un niveau de traitement très bas » (1998).

Ainsi, en privilégiant des méthodes interactives et contextualisées, nous assurons un ancrage durable des connaissances tout en renforçant les capacités de communication.

3. Les difficultés d'apprentissage du vocabulaire

Parmi les difficultés langagières auxquelles fait face un apprenant, dans l'apprentissage d'une langue, le vocabulaire en est touché puisqu'il constitue l'une des compétences qu'il doit acquérir dans ladite langue. Plusieurs recherches, notamment le mémoire de master de (Bouzekri Aicha et Zelassi Bahia, 2023) et l'article scientifique de (Karek Mounir, 2019) ont mis en évidence que les lacunes lexicales affectent des niveaux précis de la langue, souvent difficiles à atteindre pour les apprenants. Ces recherches montrent quelques raisons de ces difficultés :

- Nous pouvons évoquer des différences culturelles et des concepts distincts entre la langue maternelle et la langue cible. En effet, il ne suffit pas de connaître les mots, mais il est également important de comprendre comment les utiliser correctement dans différents contextes.
- L'apprenant n'a pas l'habitude de parler ou d'entendre le français hors de la classe, ce qui peut limiter son exposition à la langue et, par conséquent, réduire ses opportunités d'acquérir un vocabulaire riche, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.
- La mémorisation des mots eux-mêmes peut être compliquée si l'apprenant ne les utilise pas dans des situations réelles. En effet, sans pratique régulière, il est difficile de renforcer la mémoire à long terme.

D'après les difficultés que nous avons citées, les enseignants doivent fournir des contextes d'utilisation du vocabulaire et des occasions de pratiquer l'utilisation des mots et des situations réelles pour faciliter l'apprentissage.

II Grammaire

La grammaire, conçue comme un système de règles génératives, représente une composante linguistique qui occupe une place importante dans l'enseignement-apprentissage du FLE (Noam Chomsky, 1999 : 416).

1. Définition

Marie Alice Medioni remonte à l'étymologie du mot "grammaire" : « *vient du grec « *gramma* », qui signifie « *lettre* » » ». L'art grammatical des romains « *c'est l'art de tracer et d'arranger des lettres* » (2011 : 18).*

Ce qu'affirme Charles Rollin : « *la grammaire, c'est-à-dire l'art d'écrire et de parler correctement, roule sur quatre principes : la raison, l'ancienneté, l'autorité, l'usage* » (2005). (XI, 2e : 738). Les deux citations convergent vers l'art d'écrire et de parler dans une langue donnée. En organisant les lettres (ou les mots), la grammaire permet l'accès au sens, et donc à la communication.

D'après Jean-Pierre Cuq la grammaire se définit comme : « *un principe d'organisation propre à une langue interposée par les usages de cette langue. Une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue l'art de parler et d'écrire correctement, on parle parfois de grammaire d'enseignement* » (2003 : 117). Il explique ainsi que la grammaire est à la fois un ensemble de règles inhérentes à une langue et un outil pédagogique permettant d'enseigner ces règles pour une bonne maîtrise de la langue. Dans un contexte d'apprentissage, elle prend une dimension didactique en servant à transmettre ces connaissances linguistiques aux apprenants, devenant ainsi une grammaire d'enseignement.

2. L'enseignement-apprentissage de la grammaire dans différentes approches

Tout comme le vocabulaire, la grammaire connut les mêmes évolutions selon les approches pédagogiques. L'histoire des méthodologies retrace son enseignement dans les classes de langue.

1.1 Les méthodes traditionnelles

Dans cette approche, la grammaire occupe une place centrale, au point d'être connue sous le nom de la méthodologie grammaire-traduction. La grammaire est alors considérée comme la base de l'apprentissage linguistique, « *enseignée de manière déductive* ». Concrètement, les règles grammaticales sont présentées par les enseignants, ce qui amène les apprenants à s'appuyer sur un système de déduction. Autrement dit, les apprenants partent de la règle générale pour l'appliquer à des cas particuliers. L'objectif de cette méthodologie n'est pas la communication mais plutôt l'usage théorique et écrit. Pour cela on utilisait des textes en langue étrangère, découpés en petites parties, qui étaient ensuite traduits mot à mot dans la langue maternelle des apprenants.

1.2 Les méthodes directes

Contrairement aux méthodologies traditionnelles, la grammaire occupe ici une place marginale. Son enseignement se fait selon El-Habitri, R. : « *sous sa forme inductive et implicite : à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle* » (2009 : 54). L'accent est ainsi mis sur l'acquisition intuitive, principalement à travers l'expression orale.

1.3 Les Méthodes Audio-Orales et Audio-Visuelles (MAO/ MAV)

Dans les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, l'apprentissage grammatical selon Stella Mangiapane :

« *est fondé sur une démarche inductive et implicite : les règles morphosyntaxiques ne sont jamais explicitées ; à partir des dialogues, les exercices structuraux entraînent les apprenants au réemploi de modèles de phrases cohérents avec la situation présentée dans l'unité ou avec une situation similaire* » (2016 : 96).

Cette approche pédagogique privilégie l'émersion communicative plutôt que l'explication théorique, en s'inspirant du processus naturel d'acquisition de la langue maternelle.

La place de la grammaire dans la Méthodologie Audio-Orale (MAO) consiste à l'utilisation d'exercices structuraux, de substitutions ou de transformations, fondés sur la mémorisation d'une structure modèle. Les apprenants acquièrent ces structures par répétition et automatisation. L'analyse et la réflexion y sont évitées voire totalement absentes. Quant à la

méthodologie Structuro Globale Audio-Visuelle (SGAV), elle favorise l'utilisation des exercices de réemploi des structures en situation par transposition.

Cependant, avec l'évolution socioéconomique des populations et l'amplification des échanges commerciaux, l'acquisition des langues étrangères s'impose. Les méthodologies susmentionnées ne répondent pas aux attentes des apprenants puisqu'ils font face à des exercices démotivants, répétés, détachés de leurs contextes. Des chercheurs en didactique des langues pensent alors à de nouvelles approches, plus efficaces, pour pallier ces limites.

1.4 Naissance des approches communicatives

La méthode cognitive, la méthode notionnelle-fonctionnelle et la méthode communicative sont différentes approches regroupées sous le terme général de « *méthodes communicatives* ». Comme le nom l'indique, l'approche communicative met l'accent sur la communication. Elle considère que, pour être efficace, la communication nécessite une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication. En tenant compte de ce qui précède, la grammaire dans cette approche est perçue différemment par rapport aux autres courants méthodologiques : elle ne se limite pas à l'enseignement des règles abstraites, mais va bien au-delà. En effet, Bensalah, S. avance : « *il est primordial en fait d'aller plus loin en vue de connaître ses règles d'emploi à savoir les formes linguistiques les plus convenables à employer dans chaque situation et avec telle ou telle autre personne* » (2017). Autrement dit, cette approche se concentre davantage sur la mise en situation des règles grammaticales dans des actes de parole réels, permettant ainsi aux apprenants de développer une compétence de communication pratique et adaptée aux contextes sociaux.

L'approche communicative d'après Koske, L. : « *privilégie l'apprentissage de la grammaire en usage pendant la communication quotidienne et non son étude isolée (...) ainsi, l'apprenant acquerra progressivement les règles de la langue* » (2020). Cela signifie que la grammaire est enseignée de manière intégrée, en lien direct avec les besoins de communication, plutôt que comme un ensemble de règles détachées de la pratique.

3. Les difficultés d'apprentissage de la grammaire

L'enseignement-apprentissage de la grammaire en FLE connaît une évolution constante grâce au développement d'approches pédagogiques innovantes. Ces méthodes visent spécifiquement à surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants, particulièrement dans la maîtrise des structures linguistiques essentielles à une expression correcte, tant à l'oral qu'à

l'écrit. Comme l'établissent Elga Ahmad Prayoga et Christopher Laenzlinger: « *Il est fondamental d'acquérir une solide compétence grammaticale pour parvenir à s'exprimer avec aisance oralement et par écrit* » (2020 : 51). Cette affirmation met en lumière les principaux défis que rencontrent les apprenants de FLE dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, un thème abordé par des chercheurs tels que Bouthiba, Fatima Zahra (2023) dans son article, ainsi que Nedjmaoui, Naoual et Abdeladim, Aida (2023) dans leur mémoire de master. Parmi ces défis figurent notamment :

- Difficulté à appliquer les règles grammaticales du français dans la construction des phrases, affectant la correction et la cohérence des énoncés ;
- Difficulté majeure se rapportant aux modes et temps verbaux en fonction des contextes ;
- Obstacles significatifs dans la mobilisation des règles de grammaire en production écrite.

Malgré les apports des recherches variées en didactique des langues étrangères, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, entre autres, demeure à ce jour lacunaire. Les défis diffèrent, se rapportant en général aux contextes pédagogiques (manuels scolaires, programmes enseignés, nombre d'apprenants, etc.) ; aux aptitudes cognitives des apprenants relatives à des troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysgraphie, syndrome du spectre autistique, ...) et aux représentations des apprenants face à ces langues. C'est pourquoi, les données sur le terrain imposent l'application d'un éclectisme en classe de langue (Pinloche A., cité par Puren Ch. ; 1998). Le principe est de varier des méthodologies d'enseignement de manière précise et chronologique, de sorte à répondre aux attentes du public apprenant :

« Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire, si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible » (Puren, 2000).

La citation de Pinloche (1909) nous ouvre la voie sur l'expérimentation d'une méthode d'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. La notion « d'évolution psychologique de l'élève », évoquée par cet auteur, nous pousse à réfléchir à l'âge et aux attentes d'apprenants jeunes pour une réalisation efficace des programmes. Le ludique s'impose alors à la situation :

les recherches qui suivent montrent les différentes activités qui s'offrent aux enseignants en classe de langue.

III La ludification des enseignements-apprentissages du vocabulaire et de la grammaire

Pour enseigner le vocabulaire et la grammaire de manière divertissante et moins rigide, les activités ludiques représentent effectivement des méthodes idéales, permettant d'allier apprentissage et plaisir. En remplaçant l'approche traditionnelle par des jeux créatifs et interactifs, les apprenants seront plus actifs et engagés dans leurs apprentissages.

Les nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues s'efforcent de moderniser les contenus ou le matériel linguistique. Qu'il s'agisse de l'enseignement grammatical ou lexical, ces approches innovantes visent à dépasser les cadres classiques pour optimiser les résultats d'apprentissage. Pour y parvenir, elles intègrent divers supports pédagogiques parmi lesquels les jeux, afin de faciliter l'ancrage des connaissances dans la mémoire des apprenants. Ces activités ludiques présentent l'avantage majeur de contextualiser les règles grammaticales et le vocabulaire, les ancrant dans des situations concrètes et signifiantes. Ainsi, ces approches s'appliquent aussi bien au lexique qu'à la grammaire, en intégrant des jeux adaptés à chaque domaine. En guise d'exemples, nous citons :

1. Les jeux de rôle

A travers ces activités, les apprenants développent une maîtrise contextuelle à la fois grammaticale et lexicale. En situation de jeu de rôle ou de mise en scène, ils ne se contentent pas d'appliquer des règles abstraites : ils expérimentent concrètement comment articuler syntaxe et vocabulaire dans des échanges authentiques. Cette approche favorise un apprentissage intégré où, par exemple, les structures grammaticales s'ancrent naturellement à travers l'emploi de termes précis. Chaque interaction devient ainsi une occasion d'enrichir son répertoire lexical tout en consolidant sa compréhension intuitive des mécanismes linguistiques, transformant la théorie en compétence communicative réelle.

2. Les antonymes et les synonymes

La stratégie d'exploitation des antonymes et des synonymes constitue un moyen pédagogique pertinent pour renforcer à la fois le vocabulaire et la grammaire chez les apprenants.

En travaillant sur les relations de sens entre les mots, les apprenants élargissent leur répertoire lexical tout en développant leur capacité à structurer des phrases variées. Par exemple, en introduisant un mot comme « heureux », l'enseignant peut demander aux apprenants d'identifier son antonyme « malheureux » et ses synonymes « content ou joyeux », puis de les utiliser dans des phrases simples et complexes. Ce travail favorise la compréhension du sens des mots selon le contexte, mais aussi la maîtrise des accords grammaticaux, des temps verbaux ou encore de la structure de phrases. Ainsi, cette stratégie contribue non seulement à enrichir l'expression des apprenants, mais aussi à renforcer leurs compétences grammaticales à travers une pratique active et contextualisée du lexique.

3. Le Quiz

Est une activité ludique constituée d'une série de questions. Bien qu'elle serve souvent à évaluer le niveau de connaissances, elle se distingue par son approche amusante et engageante. Cette activité interactive offre ainsi une expérience enrichissante et mémorable où le savoir se mêle à l'amusement. Les quiz permettent aux apprenants de réviser leurs acquis grammaticaux et lexicaux tout en stimulant leur esprit de compétition et leur motivation.

Le domaine regorge d'activités faisant appel aux jeux grâce aux expériences menées auprès des différentes catégories d'apprenants. Les contextes varient ce qui implique une connaissance précise des principes de chacune d'elle.

IV. Nouvelles tendances ludiques pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire

D'après Lenneberg (cité par Hyltenstam K. et Abrahamsson N. ; 1967) : « ...l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères requièrent plutôt des efforts conscients, voire pénibles » ; et trouver des moyens ou des astuces plus accessibles aux apprenants pour les aider à les acquérir est les préoccupations des chercheurs en sciences de l'éducation. Et dans cette volonté de penser simple et ludique, il est parlé des moyens mnémotechniques comme nouvelle manière d'apprendre les langues.

1. Les moyens mnémotechniques

Selon le dictionnaire de l'Académie française, « mnémo » est un préfixe formateur de mots en rapport avec la mémoire. Dans son sens le plus ancien selon la même source, l'on parle de tous les moyens qui servent « à faciliter les opérations de la mémoire » comme étant « mnémoniques ». L'évolution de la notion donnera par la suite « mnémotechnie » et « mnémotechnique » pour désigner « l'art d'aider la mémoire par des méthodes spéciales » (*Le Grand Larousse illustré*, 2020 : 743)

Les moyens mnémotechniques sont très répandus dans les milieux scolaires. Ils reflètent les efforts des didacticiens et pédagogues pour trouver des procédés à utiliser pour faciliter et améliorer la mémorisation des notions apprises en classe. Pour Talbi, A. : « *Le recours à ce moyen a pour objectif de se rappeler un ensemble d'idées associées et organisées dans une phrase astucieuse* » (2022 : 556). Il peut s'agir alors d'un mot, d'une image, d'un son, d'une émotion ou même d'un geste. Une manière donc de concrétiser toutes les notions abstraites pour que le cerveau arrive à mieux les assimiler et les archiver.

Cette perspective est renforcée par Malcom Cody cité par Talbi. A qui déclare que : « *...pour stocker ces informations dans la mémoire à long terme. Vous verrez que cela se passe plus facilement quand les informations que vous retenir sont liées à quelque chose que vous connaissez déjà...* » (2022 : 556). Le but principal de ces moyens c'est qu'ils se marquent et qu'ils ne s'oublient jamais. L'exemple que nous pouvons citer la technique des poings fermés, permettant de savoir si un mois compte 30 ou 31 jours, en fonction des (bosses) de la phalange ou du creux entre les doigts.

1.1 Les moyens mnémotechniques pour apprendre le vocabulaire

Plus motivant est l'apprentissage d'une langue étrangère, plus facile est son acquisition. La mnémotechnie permet un apprentissage facile, léger et moins fatigant tout en se divertissant.

Sur le long terme, cette approche favorise une assimilation durable et agréable. Mémoriser du vocabulaire serait ainsi un jeu d'enfant, personnalisé et surtout moins formel. Daniel Schugurensky met en avant cette idée en indiquant que : « *c'est dans la sphère « informelle », source de si peu d'intérêt et de travail de recherche, que s'acquièrent la plupart des apprentissages significatifs* » (2007). En d'autres termes, chacun peut trouver son propre moyen ou ses propres astuces qui conviennent aux situations d'apprentissage.

Dans cette approche, différentes astuces existent pour assimiler un vocabulaire étranger :

a. Les acronymes et les acrostiches

Acronyme : J. Chaurand le définit comme des « *initiales abrégatives plus ou moins lexicalisées. On les prononce comme s'il s'agissait d'un nouveau mot, « prononciation intégrée » (/l'Urs/) ou en considérant chaque lettre séparément, « prononciation disjointe » (/U.R.S.S./) » (1977 : 12) (DUPR. 1980). Ces acronymes aident à acquérir facilement plusieurs concepts en retenant uniquement les initiales de chaque mot, ce qui facilite la tâche aux apprenants. Au lieu d'apprendre par cœur une liste de mots ou une phrase complète. Il sera plus aisé de retenir l'acronyme. Par exemple :*

NASA : National Aeronautics and Space Administration (Administration Nationale de l'Aéronautique et de l'Espace).

CASNOS : Caisse Nationale de Sécurité Sociale des Non-Salariés.

Acrostiche : Selon Le Robert (s.d.) : « *Un acrostiche est un poème ou une strophe où les initiales de chaque vers, lues dans le sens vertical, composent un mot* ».

Pour Ragnoli, Daniela Ventura. : « *Les acrostiches peuvent fonctionner comme rappel pour résumer et retenir certaines informations* » (2010 : 41) ; par exemple « Mon Vieux Tonton M'emporte Jour Sur Un Nuage » pour aider à mémoriser facilement l'ordre des planètes du système solaire « Mercure, Vénus, Terre, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune ».

b. Les cartes mémoire ou Flashcards

Une technique de mémorisation visuelle impliquant l'utilisation des cartes : un mot et sa représentation en image sur l'avant et le revers d'une même carte permet la mémorisation du mot en visualisant l'image. Cette approche est soutenue par Tong Yang qui affirme que : « *Le fait de construire la carte mentale aide à la mémorisation et à l'apprentissage* » (2019 : 07). L'exemple que nous pouvons proposer est celui des chansons et des rimes. En effet, chanter est aussi un moyen d'enrichissement du vocabulaire dans une langue étrangère. Si la chanson est conçue comme un moyen ludique pour apprendre une langue étrangère, elle est aussi selon BENMEDJAHED, Gallal Sidi Mohamed le moyen idéal pour « *... développer chez l'apprenant ses compétences linguistiques comme l'expression orale et écrite, la compréhension, ...* » (2018 : 159). Les apprenants trouvent-ils ainsi dans « daddy finger » ou « the Finger family », traduite

en français par « la famille des doigts » une manière d'apprendre le nom de chaque doigt en chantant.

1.2 Les moyens mnémotechniques pour apprendre la grammaire

Dans la plupart des encyclopédies, comme *Le trésor de la langue française informatisé* (TLFi) (2012) la grammaire est définie comme l'ensemble des règles à respecter pour parler et écrire correctement une langue. Pour maîtriser la grammaire française, il est essentiel de connaître ces règles et de les apprendre par cœur. Cependant, malgré cet apprentissage, il se peut que certaines d'entre elles nous échappent lors de la rédaction. A cet égard, nous aurons souvent besoin de techniques supplémentaires pour nous aider à nous en souvenir, Jean-Joseph Julaud (2004 : 273) disait à ce propos que : « *les moyens mnémotechniques sont très efficaces pour venir en aide à la mémoire* ».

Divers outils mnémotechniques ont été conçus pour faciliter l'assimilation des règles de grammaire française. Plusieurs recherches sur le fonctionnement de la mémoire humaine démontrent d'ailleurs que ce qui est original, surprenant ou différent a plus de chances d'être retenu. Ce principe explique l'efficacité de techniques comme « Mais où est donc Or-ni-car ? », ce célèbre moyen mnémotechnique qui permet de mémoriser durablement les conjonctions de coordination de façon rapide et ludique. De même, pour apprendre les exceptions des pluriels en -ou (chou, bijou, genou...), regroupant tous les mots dans une phrase insolite comme « Viens mon chou, mon bijou, sur mes genoux avec tes joujoux et ne jette pas de cailloux sur ce hibou plein de poux » s'avère particulièrement efficace.

En exploitant ces mécanismes de mémoire qui privilégient l'inattendu, l'apprenant assimile ces exceptions sans effort apparent, transformant un apprentissage potentiellement fastidieux en une expérience amusante et marquante.

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, notamment pour l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire d'une langue étrangère, les moyens mnémotechniques peuvent faciliter la mémorisation en associant des éléments linguistiques à des repères facilement mobilisables. L'intégration d'une dimension ludique peut modifier la dynamique de classe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En proposant des activités grammaticales ou lexicales sous forme de jeux ou de défis, les enseignants favorisent une participation active, ce qui peut influencer la motivation et l'engagement des apprenants.

Chapitre III

**« Le rôle des activités ludiques dans
l'enseignement-apprentissage de la
grammaire et du vocabulaire : cas
des apprenants de la 1AM »**

L'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur, mais construit par lui et cette construction est le premier pas de toute enquête. »

(Calvet L-J., 1999 : 11).

En nous inspirant de la citation de Louis-jean Calvet, sociolinguiste de renom, spécialiste des rapports entre langue, pouvoir et politique, nous visons à souligner l'importance capitale des enquêtes de terrains pour les travaux de recherche. En effet, c'est durant l'enquête que se construit le corpus d'étude, et c'est ainsi qu'elle constitue la première étape de la recherche.

Dans le cadre de notre enquête, après avoir tâté le terrain plusieurs fois, nous nous sommes rendues à l'évidence qu'il nous faut procéder par deux principales techniques : une enquête quantitative qui se traduit par des questionnaires destinés à une partie de notre échantillon ; et l'observation participative à l'intention de l'autre. Ces deux outils d'investigation se complètent. En effet, en optant au départ pour l'enquête quantitative, nous avons vu par la suite que les propos se devaient d'être vérifiés : l'enquête participative s'est alors imposée.

Ce qui nous permet donc d'aborder la problématique sous des angles variés, offrant ainsi une base solide à notre analyse.

I. Présentation de l'échantillon

Cette étude repose sur une méthodologie combinée analysant à la fois les pratiques enseignantes et les réponses des apprenants. L'échantillon enseignant comprend 11 enseignants de français issus de deux collèges de la wilaya de Tizi-Ouzou : "Les Martyrs Boukherroub" à Boudjima au Nord-Est de la wilaya et "Krim Rabah" à Draa El Mizan au Sud-Ouest de la wilaya, ayant répondu à un questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques. La majorité de ces enseignants présente une expérience professionnelle de 3 à 5 ans.

Parallèlement, l'étude a porté sur environ 60 apprenants de première année moyenne (10-15 ans) du collège "Les Martyrs Boukherroub", sélectionnés pour des raisons pratiques liées à l'accessibilité du site et dans le cadre d'une suppléance effectuée du 6 novembre 2024 au 20 janvier 2025. Cette période d'immersion a permis d'observer in situ les réactions des apprenants face à diverses activités ludiques en grammaire et vocabulaire. La confrontation des données recueillies auprès de ces deux populations distinctes offre une perspective complète permettant d'évaluer d'une part les pratiques déclarées par les enseignants, et d'autre part les effets concrets des méthodes ludiques sur les apprentissages linguistiques. Cette approche

méthodologique permet notamment d'identifier les convergences et divergences entre les pratiques pédagogiques théoriques et leurs applications effectives en classe.

II. L'enquête par questionnaire :

- *Choix de la méthode :*

Pour une saisie systématique des données, le questionnaire semble être l'un des instruments qui assurent aux résultats de la recherche objectivité et fiabilité. (Calvet L-J, 1999 : 14). En bon nombre de chercheurs encore l'attestant pour ces données empiriques collectées donnant l'opportunité à l'enquêteur de les confronter pour élucider ses questionnements, voire confirmer ses hypothèses (Boukous A. 1999 : 15).

Cet outil nous a permis, dans le cadre de notre recherche, de recueillir des avis concrets et des informations variées sur plusieurs aspects de notre objet d'étude : l'efficacité des activités ludiques, leur fréquence dans les manuels scolaires, ou en classe, le public apprenant ciblé par ces activités, attitudes des apprenants, etc.

Les questions proposées ont été triées de sorte à être claires, exprimant chacune une idée : notre objectif est d'atteindre l'efficacité, en peu de temps, sans dérouter les enquêtés. « *Les sujets sont plus enclins à répondre quand le questionnaire est court et précis* » (Boukous A ; 1999 : 19).

L'administration du questionnaire nous a permis de recueillir efficacement des données auprès des deux sites d'étude, malgré leur éloignement géographique au sein de la wilaya de Tizi-Ouzou. La collecte a été menée simultanément le 28 octobre 2024 dans les communes de Boudjima et Draa El Mizan, offrant ainsi une diversité représentative dans notre échantillonnage. Cette approche méthodologique a contribué à enrichir la qualité et la variété des données recueillies.

Les conditions de travail des enseignants nous ont amenées à onze (11) questionnaires au lieu des vingt distribués. Pris entre les cours et les devoirs du premier trimestre, certains enseignants ne nous les ont pas remis.

- **Présentation du questionnaire :**

Notre outil d'investigation consistait en un questionnaire composé de neuf questions portant spécifiquement sur les activités ludiques en contexte pédagogique. Ces questions ont été conçues dans une perspective de vérification empirique, visant à confronter nos données théoriques avec les pratiques observées sur le terrain.

Cette approche rejoint la conception méthodologique défendue par Birou, A., selon laquelle le questionnaire doit servir à la fois de « *guide* [pour l'enquêteur] et *d'orientation* [pour l'enquête] », assurant ainsi une collecte de données structurée et ciblée. (1996)

Ces questions interrogent les enseignants sur l'inclusion des activités ludiques dans leurs cours de vocabulaire et de grammaire. Les questions étaient alors directes, ciblant le recours aux jeux en classe, leur disponibilité dans les manuels scolaires, l'intérêt porté sur ces activités ludiques, tant par les enseignants que par les élèves. Pour rappel, nous n'interrogeons pas l'importance des activités ludiques en séances pédagogiques mais leur réalisation effective par les enseignants. C'est aussi pour arriver, par des données quantifiées, à évaluer leur efficacité à améliorer les compétences des apprenants en vocabulaire et en grammaire.

- **Analyse des données collectées :**

Afin de faciliter l'exploitation des résultats obtenus, nous procéderons en deux étapes. Premièrement, nous élaborerons des tableaux accompagnés de leurs représentations graphiques, illustrant les taux des données fournies par les enseignants. Ensuite, nous analyserons et interpréterons les résultats de l'ensemble des réponses après les avoir analysées.

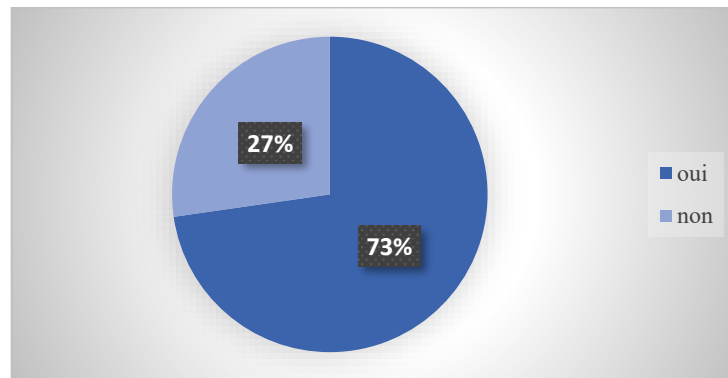
➤ **Question 01 :**

Trouvez-vous que les activités ludiques sont efficaces pour enseigner le vocabulaire et la grammaire aux collégiens ? (Merci de justifier votre réponse)

- **Réponses à la question 01 :**

Réponses	Nombre	Taux
Oui	08	73%
Non	03	27%

Tableau 1 : synthèse des réponses à la question 1



Représentation graphique des réponses à la question 1

Commentaire :

Les chiffres du tableau, représentant les réponses à la question 01, montre un écart considérable dans les conceptions des enseignants : la majorité d'entre eux (avec un taux de 73%) témoignent de l'efficacité du ludique à développer les compétences des apprenants en vocabulaire et en grammaire. Cela dit, ces sujets recourent, de façon régulière, à ce genre d'activités dans leurs cours respectifs parce qu'elles encouragent les apprenants à participer activement à leur processus d'apprentissage.

Les 27% restant préfèrent ne pas recourir au ludique dans leurs séances de vocabulaire et de grammaire. Ce qui les motive à l'importance qu'ils portent aux méthodes traditionnelles, qui, selon eux, sont plus pertinentes. Cependant, les activités ludiques constituent une perte de temps pour l'apprenant, puisqu'il s'amuse plus qu'il n'apprend ; aussi pour l'enseignant, puisqu'il doit chercher des ressources requises pour l'organisation de son cours.

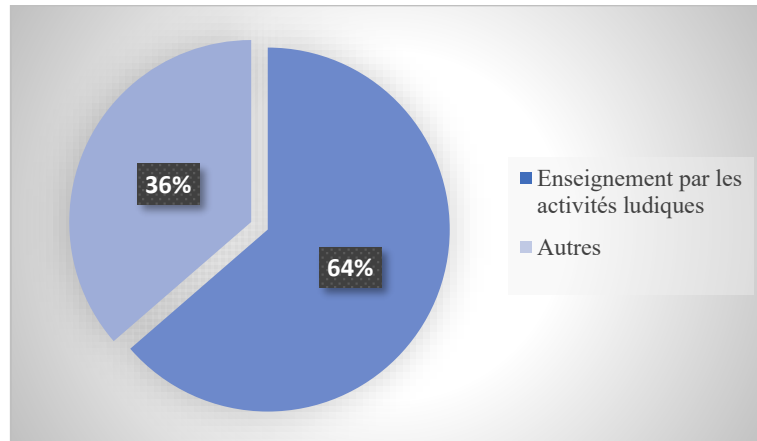
➤ **Question 02 :**

Quelle méthode avantez-vous pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?

• **Réponses à la question 02 :**

Réponses	Nombre	Taux
Enseignement par les activités ludiques	07	64%
Autres	04	36%

Tableau 2 : synthèse des réponses à la question 2



Représentation graphique des réponses à la question 2

Commentaire :

Les résultats sur le tableau montrent que la majorité des enseignants (64%) privilégient les activités ludiques pour l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Ce qui témoigne encore de leur efficacité dans l'enseignement-apprentissage des deux compétences. Cependant, une part non négligeable des enseignants (36%) préfère d'autres méthodes. Ces réponses laissent entendre l'existence d'autres approches, aux côtés des activités ludiques, pour ces types d'enseignement. Nous pensons d'ailleurs que ce choix serait défini par les objectifs assignés à chaque point de langue. Cela reviendrait aussi aux besoins évidents d'adapter le ludique aux programmes pour mieux répondre aux besoins pédagogiques.

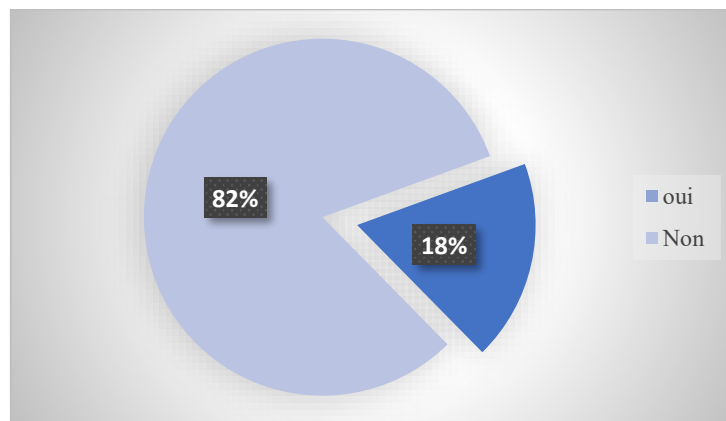
➤ **Question 03 :**

Les manuels scolaires du collège offrent-ils un nombre satisfaisant d'activités ludiques ?

• **Réponses obtenues pour la question 03**

Réponses	Nombre	Taux
Non	09	82%
Oui	02	18%

Tableau 3 : synthèse des réponses à la question 03



Représentation graphique des réponses à la question 3

Commentaire :

En nous fiant aux réponses de la majorité des enseignants, nous pouvons dire que les manuels scolaires ne proposent pas d'activités ludiques. La petite minorité, soulignant le contraire, n'a pas pu donner de détails sur la question (ce n'était pas inclus dans notre questionnaire et nous n'avons pas pu les revoir pour davantage d'explications).

Nous remarquons que les chiffres de ces tableaux des trois questions sont très proches. Un rapport de cause à effet est à établir : les enseignants préférant le ludique dans leurs activités de langue sauraient si les manuels scolaires regorgeraient de ce type d'activités. En effet, à vouloir en exploiter davantage, ils chercheront à en trouver. Mais les partisans d'anciennes méthodes ne se réfèreraient point à ces activités : l'utile serait dans celles qu'ils préfèrent.

Cela dit, nous supposons que, bien que les manuels proposent quelques activités ludiques, pour le vocabulaire et la grammaire, elles restent infimes par rapport aux autres activités aux programmes. Si les théories progressistes des enseignements des langues étrangères attestent de l'importance de ce genre d'activités, cela voudrait dire qu'il y a défaut dans les manuels ; et qu'il serait important de les dépasser. Dans ce cas-là, il est attendu des enseignants de compléter les contenus communs (accessibles aux apprenants via les livres scolaires) par des activités personnelles.

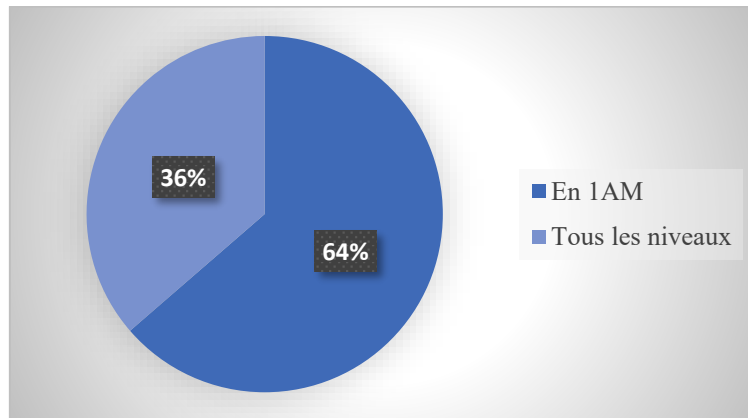
➤ Question04 :

A quel niveau les activités ludiques paraissent-elles plus convenables ?

• Réponses obtenues pour la question 04

Réponses	Nombre	Taux
En 1AM	07	64%
Tous les niveaux	04	36%

Tableau 4 synthèse des réponses à la question 04



Représentation graphique des réponses à la question 04

Commentaire :

En pensant aux jeux, nous avons pensé que les programmes seraient spécialement pour des apprenants plus jeunes. La proposition que nous leur avons faite laisse d'ailleurs supposer l'idée, puisque nous n'avons présenté que la première année moyenne (dont l'âge moyen est de 11ans). Les données collectées, présentées dans le tableau et le graphique ci-dessus, révèlent que (64%) des enseignants pensent que les activités ludiques sont plus adaptées aux apprenants de 1^{ère} année moyenne, tandis que (36%) estiment qu'elles peuvent convenir à tous les niveaux.

Cela indique que la grande partie des enseignants considère les activités ludiques seraient plus pour des apprenants plus jeunes : nous pouvons expliquer cela par cette spécificité des jeux en apprentissage, à présenter des notions, de façon amusante, attractive et surtout plus simple.

Cependant, certains enseignants soulignent que les activités peuvent également être utilisées avec succès à des niveaux supérieurs. C'est dire que l'aspect ludique ne se limite pas à la catégorie la plus jeune des apprenants. En fait, il existe des jeux d'apprentissage plus complexe et plus « casse-tête » qu'il est possible d'exploiter : l'effort serait ici de les collecter, les adapter

aux objets d'étude et surtout aux besoins intellectuels des apprenants. L'expérience professionnelle serait de mise dans ce cas-ci : notre échantillon est à jeune dans le domaine.

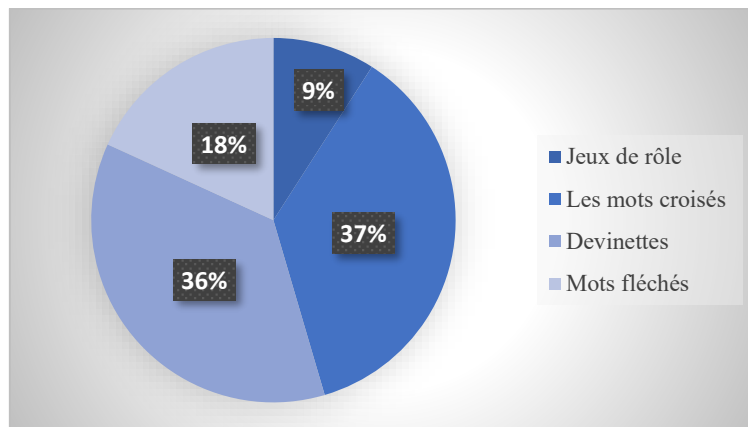
➤ **Question05 :**

Quels types d'activités ludiques proposez-vous ? (Veuillez illustrer)

• **Réponses à la question 05**

Types de jeux	Nombre	Taux
Mots croisés	4	37%
Devinettes	4	36%
Mots fléchés	2	18%
Jeux de rôle	1	09%

Tableau 5 : synthèse des réponses à la question 05



Représentation graphique des réponses à la question 05

Commentaire :

D'après les données représentées sur le graphique et le tableau, nous pouvons observer une variété de réponses. Les résultats montrent que les mots croisés et les devinettes sont les jeux les plus adoptés par les enseignants, avec un taux de (37%) pour les mots croisés et (36%) pour les devinettes. Ces activités seraient privilégiées pour leur capacité à stimuler la réflexion et à renforcer l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire de manière ludique.

Les mots fléchés viennent en troisième position avec un taux de (18%). Ce type d'activités demande plus de temps d'établir le tableau : associer des définitions ou des règles à des mots

ou des structures pour un objectif précis, celui favorisant la mémorisation des règles grammaticales et l'enrichissement lexical.

Quant aux jeux de rôle, sont adoptés par les enseignants à (9%) du nombre d'enquêtés. Ce recours modeste à ce type d'activités serait à justifier à la complexité des compétences à mobiliser pour réaliser l'exercice : en oral par exemple, c'est une mobilisation évidente des règles de grammaire et de lexique acquises au préalable durant les séances d'apprentissage

➤ **Question 06 :**

Les activités ludiques proposées sont-elles différentes selon le niveau ?

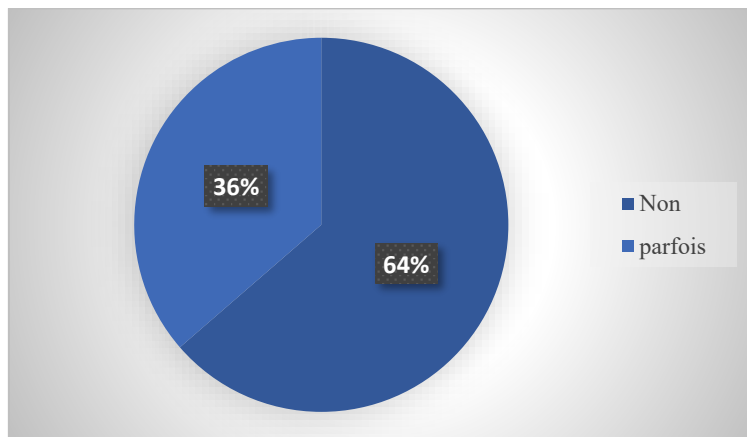
Oui Non Parfois

Pourquoi ? Veuillez justifier votre réponse ?

• **Réponses à la question 06**

Réponses	Nombre	Taux
Non	07	64%
Parfois	04	36%
Oui	00	0%

Tableau 6 : synthèse des réponses à la question 06



Représentation graphique des réponses à la question 06

Commentaire :

D'après les réponses obtenues, (64% des enseignants) affirment que les activités ludiques proposées ne varient pas en fonction du niveau des apprenants ; face à 36% d'entre eux, estiment qu'une adaptation de ces activités est parfois nécessaire.

Les justifications des enquêtés admettant l'adaptation des activités ludiques en classe, révèlent que le choix des activités repose principalement sur le niveau des apprenants, leurs centres d'intérêt et les objectifs pédagogiques visés. On parle alors de l'âge des apprenants et de leurs capacités à résoudre les problèmes dans leurs complexités.

Les enseignants suggérant que les leçons soient communes, parlent des mêmes jeux. A supposer qu'il s'agisse des mêmes activités bénéficiant de plus d'intérêts de la part des enseignants (selon les données de la question 05 : devinettes et mots croisés) mais dont l'objet d'étude est différent.

Disons-nous enfin que ces résultats montrent bien que l'adaptation soit essentielle, il peut arriver que des activités similaires soient utilisées lorsque cela favorise l'apprentissage et la motivation des apprenants.

➤ **Questio07 :**

Selon votre expérience quel est le niveau qui bénéficie effectivement de plus d'activités ludiques ?

1AM

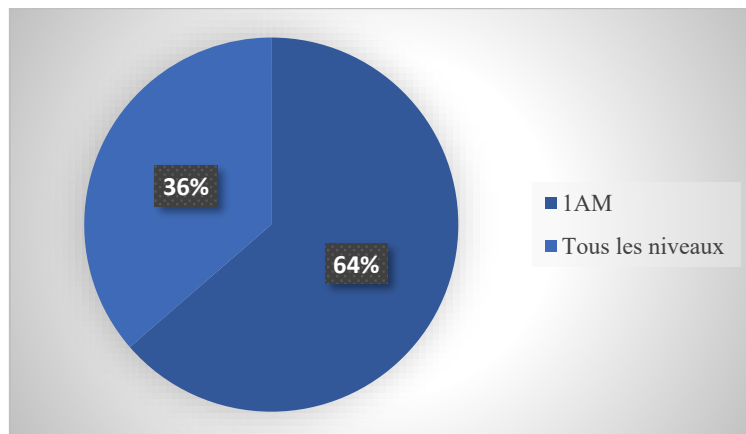
Tous les niveaux

Pourquoi ?

• **Réponse à la question07 :**

Réponses	Nombre	Taux
1AM	7	64%
Tous les niveaux	4	36%

Tableau 07 : synthèse des réponses à la question 07



Représentation graphique des réponses à la question 07

Commentaire :

Cette question vient confirmer la question 5 : l'adverbe « effectivement » vient éclaircir la situation en interrogeant les enseignants sur ce qu'ils réalisent réellement en classe à travers le ludique.

Les réponses montrent en cela une tendance claire : les apprenants de 1^{ère} AM bénéficient davantage des activités ludiques, avec un pourcentage de 64% des réponses obtenues. Plusieurs raisons sont évoquées, notamment la stimulation de la curiosité des apprenants, leur motivation à participer aux séances pédagogiques. L'intérêt est également porté à ces activités pour tout leur apport pour la découverte des règles de grammaire et de vocabulaire d'une autre manière. La preuve à cela est d'ailleurs cette panoplie d'activités qu'ils proposent dans toutes leurs spécificités. (Question 5). Quant au 36% des enseignants qui restent, ils estiment que les activités ludiques sont utiles à tous les niveaux si elles sont bien choisies. Le ludique est pertinemment bénéfique à tous les niveaux : l'apprentissage est plus intéressant lorsque les apprenants sortent de la routine des séances traditionnelles.

➤ **Question 08 :**

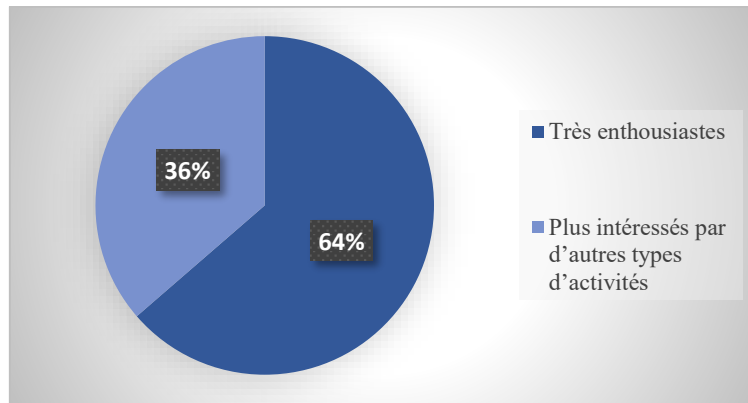
Comment réagissent les apprenants face aux activités ludiques que vous leur proposez ?

- a. Très enthousiastes
- b. Peu enthousiastes
- c. Plus intéressés par d'autres types d'activités
- d. Indifférents

• **Réponse à la question 08**

Réponses	Nombre	Taux
Très enthousiastes	07	64%
Plus intéressés par d'autres types d'activités	04	36%
Indifférents	00	00%
Peu enthousiastes	00	00%

Tableau 08 : synthèse des réponses à la question 08



Représentation graphique des réponses à la question 08

Commentaire :

Nous visons par cette question vérifier les attitudes des apprenants faces aux activités ludiques. C'est en d'autres termes une façon de voir si les enseignants répondent ainsi pleinement à leurs intérêts, tant intellectuel que psychologique.

Ainsi, la majorité des enseignants (correspondant à 64% du nombre global) observent auprès de leurs apprenants des réactions très enthousiastes lorsqu'ils sont face aux activités ludiques. Cela montre que ces méthodes les motivent plus que les autres. Ce qui les encourage à davantage d'efforts pour une acquisition certaine des compétences à développer en vocabulaire et en grammaire.

En revanche, 36% des enseignants remarquent que certains apprenants préfèrent recourir à d'autres types d'activités. Cela pourrait s'expliquer par l'intérêt que portent ces mêmes sujets à d'autres stratégies d'enseignement. Le ludique ne pourrait pas convenir partout et à tous. Aussi, devons-nous rajouter, en opposition aux précédentes réponses, que ces enseignants ne proposent pas régulièrement d'activités ludiques à leurs apprenants pour qu'ils puissent juger de leurs réactions.

Par ailleurs le fait qu'aucun enseignant n'ait signalé d'indifférence ou de manque d'enthousiasme de la part des apprenants est également révélateur : ce qui laisse entendre que les activités ludiques ont toujours un impact positif pour les enfants. Il pourrait être intéressant d'explorer que les types de jeux qui sont plus efficaces pour un public donné. Cela permettrait de mieux adapter les contenus enseignés aux activités pour toucher un public plus large d'apprenants.

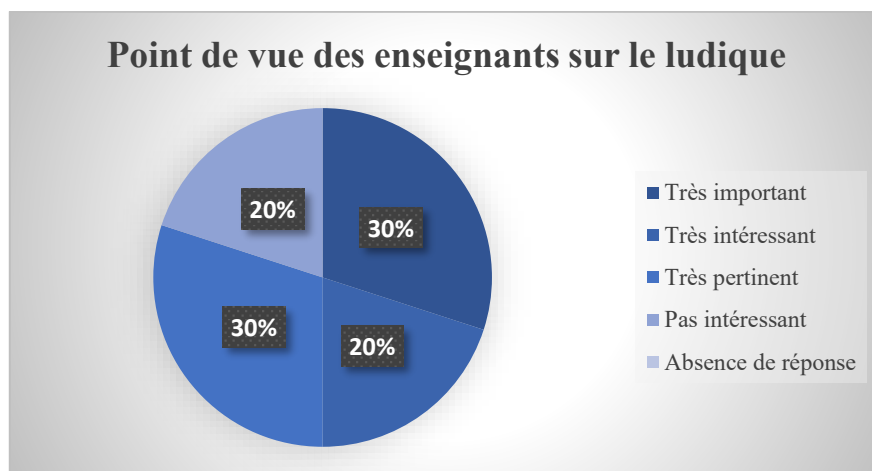
➤ Question09 :

Que pensez-vous des activités ludiques en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage, et quels bénéfices pensez-vous qu'elles apportent aux apprenants ?

• Réponse à la question 09

Point de vue des enseignants sur le ludique	Apport du ludique aux apprenants	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Très important	Il crée une ambiance détendue en classe et réduit le stress des apprenants	03	27,27%
Très intéressant	Il encourage l'esprit collaboratif entre élèves	02	18,18%
Très pertinent	Il développe des compétences variées (mentales, physiques émotionnelles)	03	27,27%
Pas intéressant	Surcharge des cours : manque de temps pour les activités ludiques	02	18,18%
Absence de réponse	/////	01	9,10%

Tableau 09 : synthèse des réponses à la question 09



Représentation graphique des réponses à la question 09

Commentaire :

Nous terminons notre questionnaire par une question dite « psychologique ». Nous envisageons, à travers elle, mettre en exergue « *les opinions, les attitudes, les motivations* » des sujets enquêtés (Boukous A. ; 1999 : 16). Les enseignants pourront à l'occasion s'exprimer librement sur la question, en nous livrant des commentaires et détails, voire nuancer leurs précédentes réponses. Et en tant qu'enquêteurs, nous tenterons d'analyser les réponses par la suite.

Ainsi, dans l'ensemble des réponses, nous pouvons lire une reconnaissance claire et absolue de l'apport des activités ludiques à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire au collège. En effet, ils témoignent de l'ambiance détendue dans laquelle se réalisent les séances en question, ce qui se joue positivement sur le côté affectif des apprenants : peu de stress et d'anxiété pour résoudre des problèmes de tous genres. Ce serait là la preuve que les enseignants appliquent cette approche ludique dans leur cours. Ainsi sont-ils à jour avec ces nouvelles tendances pédagogiques.

Il est également signalé que ce genre d'activités renforce l'estime de soi chez les apprenants et les encourage à la collaboration en installant un climat d'entente visant des objectifs communs. Un des fondements de l'approche par compétences qui se voit ici réalisé unissant les ambitions du groupe vers une solution commune.

En résumé, le ludique apporte énormément aux processus d'enseignement-apprentissage en assurant un développement de compétences variées : mentales, physiques et émotionnelles.

Cependant, d'autres enseignants évoquent aussi un défi majeur auquel ils font face : la surcharge des cours. En effet, la longueur des contenus enseignés limite la mise en place efficace de ces approches ludiques. Selon eux, cela leur prend plus de temps à les préparer, à les valider pour pouvoir les proposer aux apprenants. Aussi, révèlent-ils l'absence des activités ludiques dans les manuels scolaires. Ces derniers proposent plus des exercices structuraux, mais à la portée de tous. C'est pourquoi, ils préfèrent se fier à ce qui est disponible que de perdre leur temps à en trouver d'autres.

- *Interprétation des résultats*

Les questions posées aux informateurs portaient sur la valeur pédagogique des activités ludiques dans l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire au collège. L'analyse des données collectées révèle que plus de 60 % des réponses sont favorables à cette approche, ce qui indique une adhésion majoritaire des participants.

Au-delà du développement des compétences intellectuelles, les activités ludiques semblent également favoriser l'amélioration des compétences physiques et socio-affectives des apprenants. Ainsi, elles peuvent être considérées comme des activités polyvalentes, visant simultanément plusieurs objectifs pédagogiques.

Intégrer des activités ludiques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères implique une approche moins rigide, mais potentiellement plus efficace pour atteindre les objectifs pédagogiques. Bien que les manuels scolaires n'offrent que peu, voire pas du tout selon les niveaux, d'activités de ce type, il serait pertinent d'encourager les enseignants à en concevoir et à les adapter à leurs cours.

Une meilleure intégration du ludique dans les supports pédagogiques pourrait non seulement renforcer l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi accroître la motivation des élèves. Une refonte des manuels intégrant cette dimension apparaît donc nécessaire pour répondre aux besoins des enseignants et des apprenants.

En résumé, le ludique joue un rôle important dans le développement des compétences langagières. Son impact dépasse le cadre strictement académique, puisqu'il contribue également à la formation de l'individu et à la dynamique sociale au sein de l'école. Il participe ainsi à l'éducation de citoyens conscients, tolérants et responsables, ce qui souligne

l'importance d'adapter les programmes pour intégrer davantage ces approches pédagogiques validées.

Les premiers résultats de l'enquête ayant été collectés et analysés, une observation en classe a été menée pour évaluer la mise en pratique de ces séances ludiques. La section suivante présente l'observation réalisée auprès des collégiens afin d'éclairer ces questionnements.

III. L'observation participative

L'observation participante se définit « *comme étant l'observation directe (in situ ou in vivo) des agissements et des interactions d'individus dans leur environnement quotidien, par un chercheur qui devient observateur* » (Tétèreault S. ; 2014). Nous savions d'emblée que ce serait une période de travail forte et délicate puisqu'elle est « *caractérisée par des interactions sociales qualifiées de privées entre le chercheur [nous] et les participants [les élèves]* » (Bodgan et Taylor ; 1975).

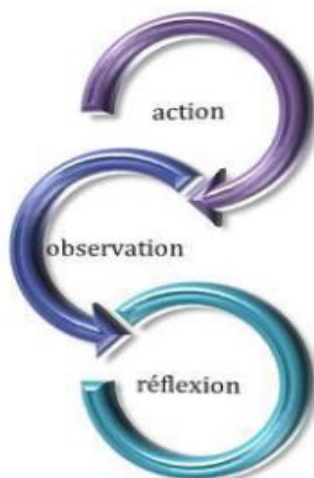
Cela dit, en suppléant l'enseignante permanente, nous avons directement intégré la routine du groupe d'apprenants pour continuer le programme, en suivant la progression annuelle des cours proposée par le Ministère de l'Education nationale. Cette occasion nous a donc permis de prendre part à l'enquête, de façon active et naturelle : interaction directe avec les apprenants ; observation de près de leurs comportements et assistance à chaque situation d'apprentissage. Impliquées dans le quotidien scolaire de notre échantillon d'apprenants, nous avons pu collecter des données riches et authentiques.

Notre observation s'est étalée sur toute la période de notre travail : deux mois et demi, coïncidant avec la fin du premier trimestre et le début du deuxième. Au cours de cette période, des cours de vocabulaire et de grammaire sont dispensés ; en faisant en sorte d'alterner entre des activités ludiques et traditionnelles en fonction des séquences d'apprentissage.

Pour mieux structurer notre enquête participative nous avons suivi la spirale recherche-action de Savoie-Zajc (2012) comme suit : une action, observation puis réflexion. C'était pour nous une logique de proposer, d'observer afin de réfléchir pour expliquer les phénomènes.

A signaler tout de même qu'entre ces étapes, il y a un travail continu (d'où les formes circulaires du schéma ci-dessous : c'est une sorte de mouvement continu entre recherche et

action (Poteau N., 2015) « *les échanges entre [les deux parties] engendrent l'évolution des représentations et des connaissances de chacun* » (2015 : 77)



Spirale de la recherche-action en trois boucles (Savoie-Zajc L.,)

➤ Nos actions

Notre recherche-action a compté 40 séances de cours et 10 de TD pour chaque classe, programmée entre les mois de novembre, décembre et la moitié du mois de janvier. Les premières séances furent de prise de contact avec les apprenants : présentations, échanges sur les séances précédentes, etc. Plutôt que de plonger immédiatement dans la continuité des cours, nous avons opté pour des activités, que nous considérons "de remédiation". En effet, c'était pour nous une manière de s'y installer, doucement, mais en leur faisant profiter d'une révision des points qu'ils ont auparavant acquis. Ces activités nous ont permis ainsi d'évaluer leurs prérequis tout en créant une ambiance détendue et propice à l'apprentissage. Ces moments étaient importants : le contact établi, la confiance installée, nous pouvions alors commencer notre projet.

Les séances pédagogiques ont été structurées selon une double modalité : cours magistraux et travaux dirigés (TD). Ainsi organisée, nous avons donc posé dissocier les approches classiques, des approches ludiques. Ce faisant, le cours est ainsi consacré à la réalisation des contenus du programme (compréhension de textes, apprentissage des notions de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, ...). Nous présentons les leçons de manière progressive et structurée, en expliquant les concepts fondamentaux à l'aide d'exemples et de mises en situation concrets.

L'interaction avec les apprenants se fait à travers des questions en lien avec les objets d'étude, dans le but de stimuler efficacement leur réflexion. L'intérêt de ces séances de cours résidait également dans des activités de synthèse, récapitulatives de l'ensemble du contenu (résumé, schéma de communication, etc.), ainsi que dans des exercices d'application portant sur les notions abordées.

En revanche, les travaux dirigés étaient exclusivement consacrés aux activités ludiques. Cette répartition a permis de rendre notre travail plus facile et surtout plus efficace.

La progression des cours affichait comme thème : « Expliquer comment vivre sainement », correspondant au deuxième objet d'étude du programme. Pour cela, nous avons préparé une série d'activités en fonction des objectifs pédagogiques que nous nous étions fixés. Le tableau ci-après illustre clairement nos choix.

Les activités ludiques incluses s'inscrivent dans la continuité des apprentissages programmés. Chacune d'elles répond à un objectif pédagogique bien précis (cf. annexes 4, 5, 6 et 7). Il convient de préciser que le choix de ces activités ludiques n'a rien de fortuit : il s'est basé sur les types de réponses les plus fréquemment données par les enseignants à la question 05.

Par ailleurs, il est important de souligner que nous ne sommes pas parties de rien en ce qui concerne les contenus des séances. Certains éléments nous ont été proposés par des collègues qui nous ont apporté leur aide.

Activités classiques « traditionnelles »	Activités ludiques
Complétion d'énoncés par des mots	Mots mêlés
Complétion de tableaux par des notions	Mots croisés
Identification de la nature des mots (soulignement/encadrement)	Devinettes
Liaison des phrases par des flèches en fonction du type ou autres	Jeu de l'intrus
	Jeu de mime
	Charades
	Scrabble
	Quizz
	Jeu de l'illustration

➤ **Nos observations**

Chaque fois que nous présentons le cours ou que nous travaillons en TD, nous observons attentivement les comportements des apprenants afin d'évaluer l'impact des approches pédagogiques utilisées, notamment en distinguant les apprentissages réalisés avec ou sans éléments ludiques.

Lors des séances ordinaires, où le cours est dispensé de manière traditionnelle, nous avons constaté un manque significatif d'interaction de la part des apprenants. En effet, seuls les apprenants les plus brillants participent activement, que ce soit lors de la réalisation des cours ou lors de la correction des exercices. Cependant, les apprenants moins brillants restaient en retrait. Démotivés, ils n'affichaient aucun intérêt pour le cours, encore moins aux exercices.

Les séances de cours se répétaient selon la même optique, en y insérant deux TD, incluant des exercices du même genre. Les apprenants semblaient dans la monotonie des cours et des exercices, bien que les objectifs fussent variés. Ce désintérêt croissant impliquait une passivité apparente : ennui, distraction, sortie, etc.

En revanche, en insérant des jeux dans les séances de TD, nous observons d'autres attitudes de la part des apprenants : plus engagés que jamais à participer aux séances, les apprenants paraissent plus dynamiques, plus motivés et plus attentifs aux exercices. Nous avons répété les séances de TD, parallèlement aux cours, en variant davantage des activités ludiques. Les apprenants devenaient de plus en plus vifs et intéressés.

Bien que certaines règles de ces jeux d'apprentissage soient difficiles, les apprenants cherchaient les solutions, en s'adonnant à des travaux de collaboration : en s'entraînant, ils réussissent à comprendre les consignes et s'y prêtent avec acharnement pour y répondre. Des effets de transpositions des règles des jeux font qu'ils se les approprient rapidement se lancent avec enthousiasme dans la résolution des problèmes. Cette phase d'adaptation initiale est suivie d'une implication active, où chaque catégorie d'apprenants collabore, échange et apprend de manière interactive.

Les activités ludiques nous ont assuré, aux apprenants et à nous-mêmes, une atmosphère de travail à la fois animée et productive. D'un intérêt vif, chacun des apprenants cherchant à être le premier à résoudre les devinettes ou à compléter les grilles de mots croisés (Cf. annexes : 8 et 9). Même en nous soumettant à nous d'autres jeux, tels que les mots mêlés, le jeu de mime,

le jeu de rôle, etc., l'implication des apprenants à leur apprentissage devenait générale, touchant même ceux dont les compétences sont limitées.

Notre expérience a clairement démontré l'efficacité de ces jeux pour capter l'attention et stimuler la participation active des apprenants. Ces moments étaient toujours animés, parfois un peu bruyants, mais surtout remplis de rires et d'échanges. Les apprenants se sentaient dans leur élément, libres de s'exprimer, de commettre des erreurs sans crainte d'être jugés. C'est là toute la spécificité du jeu : apprendre en s'amusant.

➤ **Réflexion**

Les retours obtenus de cette expérience avec les classes de première année moyenne se révèlent très positifs. Ce qui était amorcé dans les réponses des enseignants, par rapport au ludique pour ce niveau, est bien observé dans les classes où nous nous sommes rendues. Bien plus encore, notre exercice de renforcement des acquis des apprenants a abouti.

En réalité, les circonstances jouent en notre faveur pour réaliser notre travail. Grâce aux séances de travaux dirigés, conçus pour renforcer certains enseignements, notamment ceux des langues étrangères, nous avons mis en application toutes les activités que nous avons pu retrouver. Les ajuster en fonction des objets d'étude nous a pris du temps, mais leur efficacité est incontestablement présente. C'est d'ailleurs en cela une autre réflexion que nous avons faite sur le changement des attitudes des apprenants.

En effet, lors des TD, le nombre d'apprenants par groupe se réduit. Les interactions se font plus facilement et les activités achevées. Avec un nombre réduit d'apprenants, il est plus facile de gérer l'activité, d'assurer la participation de chacun et de créer une dynamique interactive. Cette configuration est bénéfique tant pour les apprenants, qui peuvent s'impliquer pleinement, que pour l'enseignant, qui peut suivre et accompagner chaque apprenant de manière plus personnalisée. En résumé, c'est un cadre idéal pour la mise en œuvre de son cours.

Ainsi, ces séances, initialement conçues pour des remédiations via des exercices, sont devenues des séances très attendues et réclamées des sujets prêtés à l'enquête. En pensant procéder efficacement pour notre expérience, nous avons fait de ces TD des séances plus captivantes et plus motivantes pour eux.

Par exemple, lors d'une activité de jeu de rôle, chaque apprenant doit participer activement en incarnant un rôle précis. Cette implication individuelle est essentielle pour favoriser un apprentissage actif et significatif. Cependant, dans une classe surchargée, il peut être difficile

de faire participer tous les apprenants en une seule séance, ce qui risquerait de limiter l'efficacité de l'activité. En revanche, avec un groupe réduit, chaque apprenant a l'opportunité de jouer son rôle, d'interagir avec les autres et de tirer pleinement profit de l'expérience.

Les observations précédentes apportent d'autres révélations : les activités "classiques", n'ayant pas à d'empreinte ludique, conservent leur importance en servant à consolider les bases théoriques abordées, d'où leur inclusion à la fin des cours sous forme d'exercices d'application. Elles permettent donc de structurer et d'ancrer les apprentissages de manière rigoureuse.

Les activités ludiques s'avèrent plus efficaces encore à clarifier les points complexes et à vérifier l'assimilation des connaissances. Les enseignants en témoignent (*Cf.* questionnaires) ; comprenons-nous ainsi leur attirance massive vers ce nouveau genre d'activités. Si leur absence dans les manuels scolaires, peut constituer une contrainte pour les enseignants, cherchant à en proposer, cela ne veut pas dire que les cours n'en regorgent pas. Tous comme nous, avec plus de créativité et d'imagination, ils arrivent à dynamiser leurs cours en aspirant à plus d'efficacité et à moins de temps déployé. Les apprenants, d'une part, plus engagés qu'avant, se voient plus motivés à participer à leurs apprentissages. Les enseignants, de l'autre, davantage plus soulagés, réussissent à expliquer les nouveaux acquis et à remédier aux lacunes des apprenants lors de ces séances.

Discuter en matière d'interprétation de données aussi subjectives n'est pas chose facile. Cela exige de notre part des connaissances des réalités pédagogiques mais aussi psychosociales. Chose qui n'est pas vraiment à notre portée. Mais grâce à nos recherches, aux aides des collègues et aux interactions avec les apprenants, nous pouvons, non pas donner des explications finies au phénomène abordé, mais de comprendre sa complexité, ses détails et son contexte. C'est là « l'attitude réalisatrice »² que nous avons adoptée, ainsi que les efforts conjoints, que nous arrivons à ces conclusions.

² Habermas, cité par Savoie-Zajc, (2009 :1)

Conclusion

Générale

Conclusion

Ainsi, loin de se limiter à une fonction superficielle, les approches ludiques s'imposent comme une innovation pédagogique porteuse de sens. Nos données confirment deux hypothèses fondamentales : ces méthodes favorisent une meilleure mémorisation des contenus enseignés et constituent un levier efficace pour renouveler les pratiques d'enseignement du FLE. Contrairement à notre hypothèse initiale qui envisageait un possible effet déstabilisateur, les observations révèlent, au contraire, un impact particulièrement positif sur l'engagement des apprenants.

Les activités ludiques se sont avérées être un puissant facteur de motivation, facilitant de manière significative l'acquisition du vocabulaire et la maîtrise des règles grammaticales. En transformant les apprentissages en expériences interactives et stimulantes, ces approches rendent les compétences linguistiques plus accessibles aux apprenants, tout en instaurant un environnement de classe propice à la participation active.

Ces conclusions mettent en évidence le potentiel pédagogique du ludique en tant qu'outil d'apprentissage à part entière, capable de concilier exigence académique et dynamisme motivationnel.

En somme, nous dirons que notre enquête de terrain nous a permis de répondre à notre question centrale, et la réponse est clairement affirmative, comme en témoignent les résultats obtenus.

Cependant, malgré ces résultats positifs, il convient de signaler certaines limites ayant entravé notre expérience. Comme l'ont souligné les enseignants interrogés, l'intégration des activités ludiques en classe se heurte à plusieurs obstacles majeurs : le manque de matériel pédagogique adapté (cartes, fiches ludiques, etc.), leur absence dans les manuels scolaires, le manque de temps pour les préparer et les intégrer dans les séquences d'enseignement, entre autres. A ces contraintes s'ajoute la pression des programmes officiels, souvent trop chargés, ce qui limite la mise en œuvre régulière de telles approches.

Nous avons d'ailleurs été confrontées à ces mêmes difficultés, d'autant plus que nous étions tenues de suivre la répartition annuelle imposée par le Ministère de l'Éducation. Il nous a fallu un temps considérable pour comprendre, analyser et sélectionner les activités ludiques les plus pertinentes pour l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

Nonobstant ces difficultés, nous constatons que les enseignants manquent également de formation aux nouvelles approches pédagogiques favorisant le jeu dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous pensons, en effet, que par crainte de déstabiliser leurs apprenants ou de les « trop » divertir, certains enseignants préfèrent éviter ces activités.

Cela montre bien que les enseignants doivent être formés aux approches pédagogiques modernes. Un meilleur accompagnement de leur pratique implique nécessairement une maîtrise approfondie des théories de l'enseignement ainsi que des outils qu'elles proposent.

A travers notre enquête, nous avons espéré mettre en place un dispositif expérimental plus étendu, permettant d'observer l'impact des activités ludiques sur une période prolongée. En dépit des précédents résultats, nos observations restent restreintes puisque le temps jouait en défaveur de cette expérience. Suivre l'évolution des apprentissages et des compétences des apprenants sur toute une année aurait été d'un apport grandiose. De plus, en nous projetant d'enrichir nos séances d'activités variées et innovantes, nous avons aspiré à une mobilisation d'un matériel ludique diversifié. Malheureusement, le manque de ressources dans les établissements a limité la variété des activités proposées.

Sur ce, nous espérons que notre travail constituera une base solide pour de futures recherches, pour des objectifs plus ambitieux visant à surmonter ces obstacles et à promouvoir une approche plus ludique, créative et motivante de l'enseignement du FLE.

Références

Bibliographiques

1. Ouvrages

- Ait Challal, S. (2020). *L'enfant en classe de langue entre apprentissage et socialisation. Une approche par l'imaginaire* (p. 105). Editions Imal.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, société, langue et discours*. Nathan Université.
- Bodin, J. (1975). *L'enfant* (p. 125). Librairie Encyclopédique.
- Boulton, A. (1998). *L'acquisition du lexique en langue étrangère* (Vol. 26, p. 77–87). UPLEGESS.
- Brougère, G. (2005). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre* (p. 116). Anthropos.
- Cuq, J.-P. (2003). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 160, 117, 246). Paris.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 458).
- Debyser, F. (1978). Créativité. In Caré, J.-M. & Debyser, F. (Eds.), *Jeu, Langage et Créativité. Les jeux dans la classe de français* (pp. 116–155). Hachette.
- Decure, N. (2004). *Du ludique à l'apprentissage* (p. 9). Paris.
- Medioni, M.-A. (2001). *Enseigner le vocabulaire et la grammaire en langues* (p. 18). Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1996). *L'école, mode d'emploi : des idées et des pratiques pour les enseignants*. ESF éditeur.
- Menand, R. (2004). *Taxi ! Méthode de français*. Hachette.
- Robert, J.-P. (2008). *Le dictionnaire pratique de la didactique du FLE* (éd. revue). OPHRYS.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue* (p. 25). CLE International.
- Vial, J. (1981). *Jeu et éducation – les ludothèques*. Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L. S. (1967). *Le jeu et son rôle dans le développement mental de l'enfant* (Œuvre originale publiée en 1933, p. 5-6-17).

2. Articles

- Abu-Laila, Z. (2017). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire français à un public arabophone de Jordanie : propositions et recommandations. *Revue d'études et recherches*, (29).
- Alrabadi, E. (2011). Le rôle des jeux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *The Arab Journal For Arts*, 8(2C), 1149–1167.
- Benmedjahed, G. S. M. (2018). La chanson : un outil didactique et une activité ludique idéale pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de Linguistique et Didactique*, 7(2), 151–168.

- Bensalah, S. (2017). Réflexions sur les approches de l'enseignement de l'oral du FLE. *Revue des Sciences Humaines*, 48, 23–31.
- Bergen, D. (s.d.). Le rôle de l'apprentissage par le jeu sur le développement cognitif. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/le-role-de-lapprentissage-par-le-jeu-sur-le-developpement>
- Bouthiba, F. Z. (2023). États des lieux des difficultés de la grammaire française au secondaire : conceptions, pratiques et perspectives d'évaluation. *Action didactique*, 6(1), 209–229.
- Chaurand, J. (1977). Des croisements aux mots-valises. *Français Moderne*, 45, 12.
- Christiane, R. (s.d.). Le jeu en classe de FLE. Louvain-La-Neuve.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (s.d.). Op. cit., p. 208.
- Germain, C. (1993). Le point sur l'enseignement grammatical. *Centre éducatif et culturel*.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Fondements théoriques de l'approche neurolinguistique. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Grandguillaume, G. (2004). La Francophonie en Algérie. *Hermès, La Revue*, 40(3), 75–78. <https://doi.org/10.4267/2042/9504>
- Hylltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Âge de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (18). <https://doi.org/10.4000/aile.1154>
- Karek, M. (2019). L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes. *Synergies Algérie*, (27), 15–31.
- Le, T. H. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Québec français*, (168), 68–69.
- Lily, K. (2020). La place de la grammaire en langue de spécialité : cas du français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8197>
- Mangiapane, S., et al. (2016). Grammaires, méthodes, apprentissages. *BÉRÉNICE*, 51, 85–103.
- Markowski, G. (2008). L'influence de l'âge des jeunes sur leur attitude envers l'apprentissage des langues étrangères. *Synergie Pays scandinaves*, (3), 45–50.
- Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, (48).
- Puren, C. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Langues modernes*, 94(1), 62-71.

- Ragnoli, D. V. (2010). De l'utilité des acrostiches, tautogrammes et virelangues en cours de FLE. In *La culture de l'autre : L'enseignement des langues à l'université* (p. 41). La Clé des Langues.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107.
- Schugurensky, D. (2007). Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, (160), 13–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Vauthier, S. (2009). *Le jeu en classe de FLE* (p. 9). Paris.
- Yang, T. (2017). La carte mentale, un outil d'aide à la mémorisation pour l'enseignement/apprentissage du lexique. *20e Rencontres des jeunes chercheurs en sciences du langage*. <https://hal.science/hal-02013296v1>
- Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Huizinga et Caillois. *Questions de communication*, (25), 281–308. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9044>

3. Mémoires et thèses

- Bouzekri, A., & Zelassi, B. (2023). *Les difficultés lexicales dans la production écrite en FLE : cas des apprenants de 3e année moyenne* [Thèse de doctorat, Université Ibn Khaldoun, Tiaret].
- El-Habitri, R. (2009). *Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : état des lieux dans le secondaire en Algérie*. *Synergies Algérie*, (8), 53–61.
- Julie, P. (2006). *Comment le jeu peut-il motiver les élèves pour l'apprentissage de l'anglais à l'école ?* [Mémoire, IUFM de Bourgogne], p. 22.
- Laurent, J. (2000). *Mémoire de DEA : TIC et apprentissage* (p. 24).
- Makhloufi, N. (2011). *Le ludique dans l'enseignement /apprentissage de FLE chez les Ire A.S.* *Synergie*, (12), 89–100. <https://gerflint.fr/nacima>
- Nedjmaoui, N., Abdeladim, A., & Drissi, N. (2023). *Les interférences arabe/français dans les productions écrites chez les élèves de 5e année primaire*. [Thèse de doctorat, Université Ahmed Draïa, Adrar].
- Prayoga, E. A., & Laenzlinger, C. (2020). *La problématique de l'enseignement de la grammaire française à Bandung (Indonésie)*. *XLinguae*, 13(1), 50–63.
- Talbi, A. (2022). *L'effet des moyens mnémotechniques sur la mémorisation des règles grammaticales du FLE en Algérie* (11(3), 554–572).

4. Sites web et autres ressources en ligne

- CNRTL. (2012). *Grammaire. Trésor de la langue française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>
- Le Robert. (S.d.). *Acrostiche. Dictionnaire Le Robert en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/acrostiche>

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Dédicaces

Introduction générale.....1

Chapitre I « le ludique au service de l'école »

I. Retour sur l'enseignement du français en Algérie..... 4

II. La ludification des enseignements 5

1. Qu'est-ce que le ludique ?..... 6

III. Quelles activités pour une classe de FLE ? 6

a. Les activités linguistiques..... 7

b. Les activités de créativité 7

c. Les activités culturelles 7

d. Les activités théâtrales 8

IV. Le ludique au collège algérien..... 8

V. Histoire des jeux pédagogiques..... 9

VI. Principes du ludique 10

VII. Fonctions du ludique..... 10

1. La socialisation..... 10

2. Interaction authentique 11

3. Développement des stratégies d'apprentissage 11

4. Développement langagier et cognitif 11

VIII. L'apprentissage ludique 12

IX. L'importance du ludique dans l'enseignement des langues étrangères..... 12

1) La motivation 13

2) La centration sur l'apprenant 13

3) Une préparation à la vie sociale 14

4) La portée culturelle 14

Chapitre II "Ludification de la grammaire et du vocabulaire"

I. Vocabulaire.....15

1. Définition.....15

2. L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE 16

1.1 Les méthodes traditionnelles 16

1.2 Les méthodes audio-Orales et audio-Visuelles (MAO/MAV).....	17
1.3 L'approche communicative.....	17
3. Les difficultés d'apprentissage du vocabulaire	18
II. Grammaire.....	19
1. Définition.....	19
2. L'enseignement-apprentissage de la grammaire dans différentes approches	19
1.1 Les méthodes traditionnelles.....	20
1.2 Les méthodes directes	20
1.3 Les Méthodes Audio-Orales et Audio-Visuelles (MAO/ MAV).....	20
1.4 Naissance des approches communicatives.....	21
3. Les difficultés d'apprentissage de la grammaire.....	21
III La ludification des enseignements-apprentissages du vocabulaire et de la grammaire	23
1. Les jeux de rôle	23
2. Les antonymes et les synonymes	24
3. Le Quiz.....	24
IV. Nouvelles tendances ludiques pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.....	24
1. Les moyens mnémotechniques	25
1.1 Les moyens mnémotechniques pour apprendre le vocabulaire.....	25
a. Les acronymes et les acrostiches.....	26
b. Les cartes mémoire ou Flashcards	26
1.2 Les moyens mnémotechniques pour apprendre la grammaire	27
Chapitre III "Le rôle des activités ludiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du vocabulaire : cas des apprenants de la 1AM"	
I. Présentation de l'échantillon.....	28
II. L'enquête par questionnaire	29
III. L'observation participative.....	43
Conclusion.....	49
Références bibliographiques.....	51

Annexes

Annexes

Annexe 1

جامعة مولود معمري تيزي وزو
 +∘⊙∧∘⊔⊕+ ∩⊂∞∩∞∧ ∘+ ⊂⊔∘⊂∞⊙
 UNIVERSITÉ MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU

Faculté des Lettres et des Langues
 Département de Français

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire est conçu à l'intention des enseignants de français au collège. Votre participation nous aidera à mener à bien notre enquête, dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de fin d'étude. Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

P.S : vos réponses seront confidentielles et serviront de corpus d'étude à notre travail.

Questions

1. Trouvez-vous que les activités ludiques sont efficaces pour enseigner le vocabulaire et la grammaire aux collégiens ? (Merci de justifier votre réponse)

Oui

Non

2. Quelle méthode avantez-vous pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?

Enseignement par les activités ludiques

Autres

3. Les manuels scolaires du collège offrent-ils un nombre satisfaisant d'activités ludiques ?

Oui

Non

4. A quel niveau les activités ludiques paraissent-elles plus convenables ?

.....

5. Quels types d'activités ludiques proposez-vous ? (Veuillez illustrer).

.....

6. Les activités ludiques proposées sont-elles différentes selon le niveau ?

Oui

Non

Parfois

- Pourquoi ? Veuillez justifier votre réponse.

.....

7. Selon votre expérience, quel est le niveau qui bénéficie le plus de ces activités ludiques ?

.....

- Pourquoi ?

.....

.....

8. Comment réagissent les apprenants face aux activités ludiques que vous leur proposez ?

- a. Très enthousiastes
- b. Moins enthousiastes
- c. Plus intéressés par d'autres types d'activités
- d. Indifférents

9. Que pensez-vous des activités ludiques en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage, et quels bénéfices pensez-vous qu'elles apportent aux apprenants ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2

جامعة مولود معمري تيزي وزو
 +ⵓⵎⵓⵏⵓⵔⵉⵎⵎⵎⵔⵉⵔⵉⵔⵓⵣⵓ
 UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERRI DE TIZI-OUZOU

Faculté des Lettres et des Langues
 Département de Français

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire est conçu à l'intention des enseignants de français au collège. Votre participation nous aidera à mener à bien notre enquête, dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de fin d'étude. Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

P.S : vos réponses seront confidentielles et serviront de corpus d'étude à notre travail.

Questions

1. Trouvez-vous que les activités ludiques sont efficaces pour enseigner le vocabulaire et la grammaire aux collégiens ? (Merci de justifier votre réponse)
- Oui *J'utilise souvent des activités ludiques, car elles motivent les élèves et les aident à mieux apprendre.* Non

2. Quelle méthode avantez-vous pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ?

Enseignement par les activités ludiques Autres

3. Les manuels scolaires du collège offrent-ils un nombre satisfaisant d'activités ludiques ?

Oui Non

4. A quel niveau les activités ludiques paraissent-elles plus convenables ?

En 1^{ère} AM

5. Quels types d'activités ludiques proposez-vous ? (Veuillez illustrer).

Jeu de mots (photo / nom / nom / photo)

6. Les activités ludiques proposées sont-elles différentes selon le niveau ?

Oui Non Parfois

- Pourquoi ? Veuillez justifier votre réponse.

Le niveau des élèves est différent. Les activités ludiques sont données selon le niveau de l'apprenant.

7. Selon votre expérience, quel est le niveau qui bénéficie le plus de ces activités ludiques ?

..... Les... LAM... en... bénéficient... beaucoup... plus...

- Pourquoi ?

..... L'apprenant... en... LAM... comprend... plus... en... fait... et...
en... utilise... plus... d'illustrations... (photos... images... dessins...)

8. Comment réagissent les apprenants face aux activités ludiques que vous leur proposez ?

- Très enthousiastes
- Moins enthousiastes
- Plus intéressés par d'autres types d'activités
- Indifférents

9. Que pensez-vous des activités ludiques en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage, et quels bénéfices pensez-vous qu'elles apportent aux apprenants ?

..... Les activités... ludiques... sont... très... bénéfiques... dans
l'apprentissage... d'une... langue... étrangère... pour... l'apprenant
surtout... celui... qui... rencontre... des... difficultés... dans
certaines... compétences... telles... que... le... vocabulaire,
et... la... conjugaison... Elles... facilitent... le... savoir-faire
et... lui... permettent... de... lui... s'épanouir... dans... son
apprentissage.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les IAM

- Pourquoi ?

Car pour les autres niveaux, particulièrement pour les classes d'examen, les programmes sont chargés et complexes surtout en grammaire.

8. Comment réagissent les apprenants face aux activités ludiques que vous leur proposez ?
- Très enthousiastes
 - Moins enthousiastes
 - Plus intéressés par d'autres types d'activités
 - Indifférents

9. Que pensez-vous des activités ludiques en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage, et quels bénéfices pensez-vous qu'elles apportent aux apprenants ?

Concrètement, une fois les programmes allégés, l'activité ludique retrouve sa place en tant qu'outil d'apprentissage. Peut-on parler d'activités ludiques dans des classes de 40 élèves ?

(Je ne parle pas de notre établissement mais du phénomène de la surcharge des classes.)

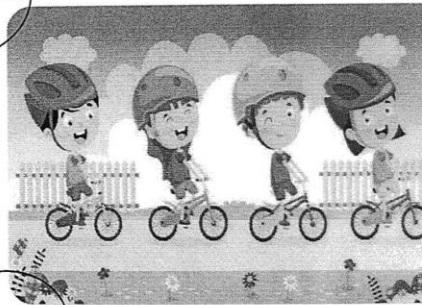
N.B : La théorie et la réalité sont deux notions qui ne se reflètent pas chez nous !

Activité3 : Complète les phrases suivantes en choisissant le bon adjectif :

- Le sport est**mauvais / indispensable/ physique/** pour notre santé.
- Le football est un sport...../ **collectif/ fort/ actif.**
- Un esprit..... / **essentiel/ solide/ sain** ,dans un corps sain.
- La natation est une activité..... **/faible/ individuelle/ morale.**
- La gymnaste est très..... **souple/ propre/ bruyante.**

Activité4 : Lis attentivemet chaque charade, puis devine le sport ou l'objet décrit :

Je suis rond et tout le monde veut
me frapper. Sans moi le sport ne peut se jouer
je roule, je vole, je file au filet. Devine
qui je suis pour marquer un but parfait



Je roule avec deux roues bien
alignées, et je me déplace sans
polluer. Je peux grimper les collines, descendre
les vallées. Mon sport est bon pour la santé



Annexe 5

Série d'activités T.D

Activité 1 : Devinettes :

- On me boit, je suis blanc. Les vaches me fabriquent.

Je suis

- On me mange, je suis blanc. Les poules me pondent.

Je suis.....

- On me boit et je n'ai ni de couleur ni d'odeur.

Je suis.....

- Je ne sors que la nuit. Mes amies sont des étoiles.

Je suis.....

- Je suis noire et jaune, je fais du miel, et je pique quand je me sent menacée.

Je suis.....

- Je saute partout, je mange des carottes, et j'ai de longues oreilles.

Je suis.....


Activité 2: Trouvez l'intrus dans les listes suivantes :

- ✓ Eau thé jus fruits
- ✓ sel poissons viande poulet
- ✓ Pâtes riz brocoli lentilles
- ✓ Yaourt chocolat fromage lait
- ✓ laitue pastèque fraises raisins

Activité 3 : Mets les aliments dans la bonne catégorie :

le poulet	la tomate	le beurre	la cerise	l'eau
le cidre	les olives	la prune		les crêpes
	l'abricot	les biscuits	l'asperge	les gaufres
la salade	l'orangeade	le yaourt		le pamplemousse
le bœuf	le fromage	la courgette		les pommes de terre
la fraise	la tarte	le jus de fruit		le pain
le chou-fleur	la pêche	le saucisson	le lait	la pomme

BOISSONS




.....

.....

.....

.....

LÉGUMES



.....


.....

.....

.....

.....

VIANDE



.....

.....

.....

FRUITS



.....


.....

.....

.....

.....

PAIN ET PÂTISSERIE



.....

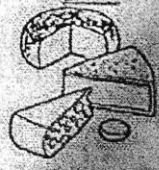
.....

.....

.....

.....

PRODUITS DU LAIT



.....

.....

.....

.....

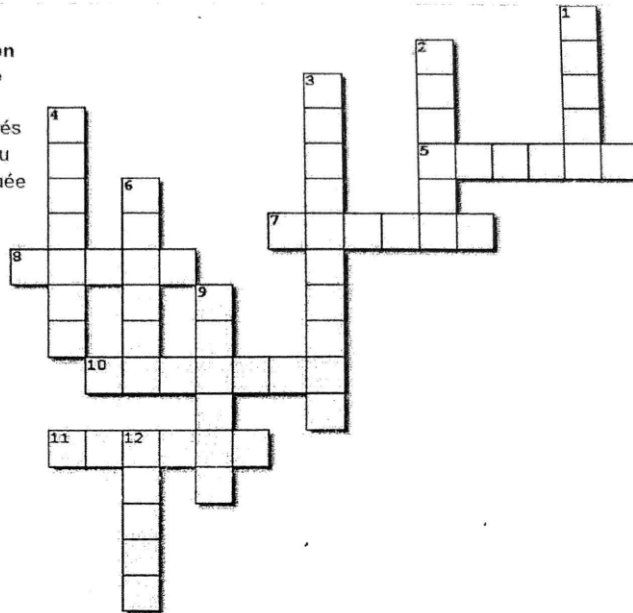
Annexe 6

B	O	X	H	Q	X	O	M	D	U	H	Z
A	F	V	N	J	X	U	M	É	I	H	W
C	L	M	O	B	K	X	Q	L	M	A	Y
T	H	X	U	U	E	M	Y	I	A	B	Y
É	W	U	R	K	R	L	T	C	N	I	B
R	R	O	R	T	W	H	L	I	G	U	T
I	F	B	I	J	F	P	J	E	E	X	X
E	Y	È	T	T	I	R	B	U	R	S	P
S	H	S	U	Z	T	J	A	X	E	Y	G
F	S	E	R	P	F	S	U	L	A	N	Q
Z	J	W	E	S	W	C	A	S	Z	D	C
X	A	N	Q	B	Y	S	X	J	W	M	F

Annexe 7

**Mots croisés de conjugaison
Verbes du premier groupe**

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.



Horizontal

- 5. couler - 2ème personne du pluriel
- 7. manger - 2ème personne du singulier
- 8. bouger - 3ème personne du singulier
- 10. utiliser - 3ème personne du singulier
- 11. laver - 3ème personne du pluriel

Vertical

- 1. sauter - 1ère personne du singulier
- 2. marcher - 1ère personne du singulier
- 3. travailler - 2ème personne du pluriel
- 4. donner - 1ère personne du pluriel
- 6. nager - 3ème personne du pluriel
- 9. voler - 1ère personne du pluriel
- 12. voter - 2ème personne du singulier

Activité2: Devinettes:

- Je suis un petit bâton, de chaque côté il y a du coton, je nettoie les Oreilles.

Je suis le.....

- Je protège la peau des microbes, tu m'utilise avec l'eau avant et après avoir manger.

Je suis le.....

- Je suis une minuscule créature invisible, parfois je rends malade, parfois je fais peur, mais avec du savon je pars.

Je suis le.....

Annexe 8

Série d'activités IAM

Jarah
Bellout

Activité1 : Complète le nom des activités suivantes :



C O U R S E



D A N S E



V O L L E Y - B O L L



G Y M N A S T I Q U E



R U G B Y



T E N N I S



F O T B O L L

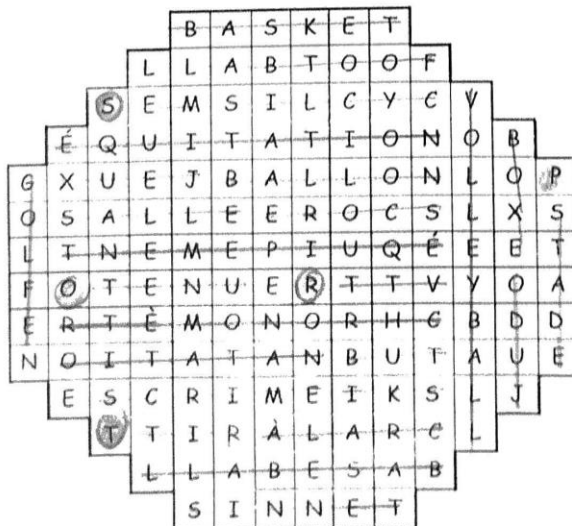


C Y C L I S T E



K A R A T É

Activité2 : trouve les mots de la liste et découvre le code à 5 lettres :



✓ Liste de mots :

- Ballon
- Baseball
- Basket
- Boxe
- But
- Chronomètre
- Cyclisme
- Équipement
- Équitation
- Escrime
- Football
- Golf
- Jeux
- Judo
- Natation
- Salle
- Score
- Ski
- Stade
- Tennis
- Tenue
- Tir à l'arc
- Volley-ball
- VTT

✓ Code :

S P O R T

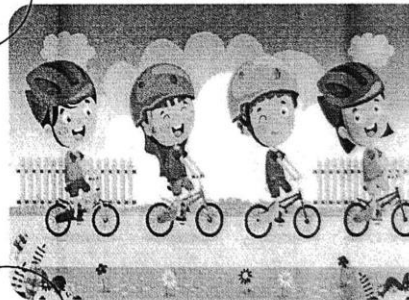
Activité3 : Complète les phrases suivantes en choisissant le bon adjectif :

- Le sport est *indispensable* / mauvais / indispensable / physique / pour notre santé.
- Le football est un sport *collectif* / collectif / fort / actif.
- Un esprit *sain* / essentiel / solide / sain ,dans un corps sain.
- La natation est une activité *individuelle* / faible / individuelle / morale.
- La gymnaste est très *souple* / souple / propre / bruyante.

Activité4 : Lis attentivement chaque charade, puis devine le sport ou l'objet décrit :

Je suis rond et tout le monde veut
me frapper. Sans moi le sport ne peut se jouer
je roule, je vole, je file au filet. Devine
qui je suis pour marquer un but parfait

Balle



Je roule avec deux roues bien
alignées, et je me déplace sans
polluer. Je peux grimper les collines, descendre
les vallées. Mon sport est bon pour la santé

Le cyclisme



Annexe 9

Boussaba

Malaké

Série d'activités 1AM

Activité1 : Complète le nom des activités suivantes :



C O U R S E



D O M S E



V O L L E Y - B A L L



G Y M M A S T I Q U E



R U G B Y



T E M N I S



F O O T B A L L

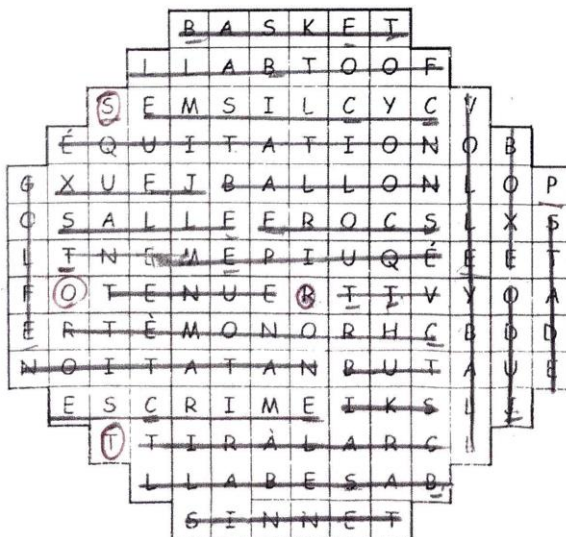


C Y C L I S M E



K A R A T É

Activité2 : trouve les mots de la liste et découvre le code à 5 lettres :



✓ Liste de mots :

- Ballon ✓ - Baseball ✓ - Basket ✓
- Boxe ✓ - But ✓ - Chronomètre ✓
- Cyclisme ✓ - Équipement ✓ - Équitation ✓
- Escrime ✓ - Football ✓ - Golf ✓
- Jeux ✓ - Judo ✓ - Natation ✓
- Salle ✓ - Score ✓ - Ski ✓
- Stade ✓ - Tennis ✓ - Tenue ✓
- Tir à l'arc ✓ - Volley-ball ✓ - VTT ✓

✓ Code :

S P O R T

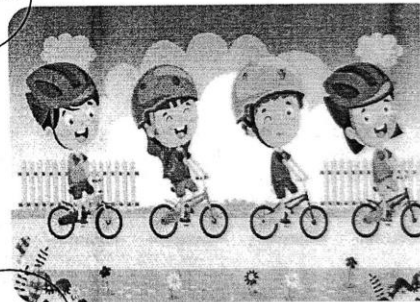
Activité 3 : Complète les phrases suivantes en choisissant le bon adjectif :

- Le sport est *indispensable* / mauvais / indispensable / physique / pour notre santé.
- Le football est un sport... *collectif* / collectif / fort / actif.
- Un esprit... *sain* / essentiel / solide / sain ,dans un corps sain.
- La natation est une activité... *individuelle* / faible / individuelle / morale.
- La gymnaste est très... *souple* souple / propre / bruyante.

Activité 4 : Lis attentivement chaque charade, puis devine le sport ou l'objet décrit :

Je suis rond et tout le monde veut
me frapper. Sans moi le sport ne peut se jouer
je roule, je vole, je file au filet. Devine
qui je suis pour marquer un but parfait

Ballon.



Je roule avec deux roues bien
alignées, et je me déplace sans
polluer. Je peux grimper les collines, descendre
les vallées. Mon sport est bon pour la santé

vélo cyclisme

