

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND

EDUCATIONAL ENGINEERING

**LA PLACE DU JEU DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE :
LE CAS DE *FORM II* AU LYCÉE BILINGUE
D'APPLICATION DE YAOUNDÉ**

*Mémoire présenté et soutenu le 24 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master
en Sciences de l'Éducation*

Option : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique des Lettres bilingues

par :

DONHACHI FOUJIO Herbert Joel

Titulaire d'une licence en Lettres bilingues

Matricule : 20V3478



Qualités

**Membres du jury de soutenance
Noms et grades**

Université

Président :

NDIBNU-MESSINA ETHE Julia, Pr

UYI

Rapporteur :

BEMMO Odette, MC

UYI

Membre :

MOUTO BETOKO Christiane, CC

UYI

Année académique : 2023/2024

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	11
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	40
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	47
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS	69
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES	98
TABLE DES MATIÈRES	105

À
Toute ma famille

REMERCIEMENTS

L'achèvement de ce mémoire a été rendu possible grâce aux encouragements et au soutien de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à exprimer mes remerciements les plus profonds et les plus chaleureux au Professeur Odette BEMMO, ma directrice de mémoire, pour sa grande aide, sa patience considérable et sa compréhension.

Ma reconnaissance va aussi à l'endroit de tous mes enseignants qui ont contribué de par leur disponibilité et leurs efforts à faciliter mon apprentissage et mes recherches.

Je remercie tout particulièrement les enseignants du lycée bilingue d'application de Yaoundé, qui m'ont facilité la tâche en me permettant de réaliser mon expérience dans leurs salles de classe.

Je remercie également les élèves de *Form2* du lycée bilingue d'application de Yaoundé qui ont bien voulu participer à ce travail de recherche.

Je souhaite également remercier mes camarades qui m'ont consacré leur temps et m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ACT : Analyse de Contenu Thématique

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Étrangère

HS : Hypothèse Secondaire

OSR : Objectif Spécifique de Recherche

OQLF : Office Québécois de la Langue Française

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Intérêt des apprenants pour le cours de French.	56
Figure 2 : Fréquence d'activités ludiques en classe.	56
Figure 3 : Coopération enseignant-élèves lors des activités ludiques en classe	59
Figure 4 : Gestion de la classe lors des jeux	60
Figure 5 : Gestion du temps lors des jeux en classe.....	61
Figure 6 : Jeu et développement des compétences langagières.	62
Figure 7 : Compétences langagières développées par le jeu.....	62
Figure 8 : La barrière de la langue lors des jeux en classe	63
Figure 9 : Place accordée au jeu par certains documents officiels. ... Erreur ! Signet non défini.	64
Figure 10 : Disponibilité du matériel ludique dans les établissements scolaires	65
Figure 11 : Limites de la pratique du jeu en classe.	65
Figure 12 : Organisation de la classe lors des jeux	66
Figure 13 : Souhait d'utiliser davantage les jeux à l'avenir.....	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau d'opérationnalisation des variables.....	38
Tableau 2 : Répartition de la population accessible de l'étude	41
Tableau 3 : Repartition de l'échantillon.	41
Tableau 4 : Grille d'observation représentant une étude comparée entre comportements des groupes témoin et expérimental	49
Tableau 5 : Intérêt des apprenants pour le cours de French.....	55
Tableau 6 : Fréquence d'activités ludiques en classe.....	56
Tableau 7 : Coopération enseignant-élèves lors des activités ludiques en classe	58
Tableau 8 : Gestion de la classe lors des jeux.....	59
Tableau 9 : Gestion du temps lors des jeux en classe.....	60
Tableau 10 : Jeu et développement des compétences langagières.	61
Tableau 11 : Compétences langagières développées par le jeu.	62
Tableau 12 : La barrière de la langue lors des jeux en classe.	63
Tableau 14 : Place accordée au jeu par certains documents officiels.....	63
Tableau 15 : Disponibilité du matériel ludique dans les établissements scolaires.....	64
Tableau 16 : Limites de la pratique du jeu en classe.....	65
Tableau 17 : Organisation de la classe lors des jeux.....	66
Tableau 18 : Souhaitez-vous davantage utiliser les jeux pour enseigner à l'avenir ?	67
Tableau 19 : Tenez-vous compte des profils de vos apprenants lorsque vous programmez des jeux à exploiter en classe ?	68

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants.....	98
Annexe 2 : Mots croisés.....	101
Annexe 3 : séance de jeu en classe.....	104

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche démontre l'importance des activités ludiques dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au sous-cycle d'observation anglophone et plus précisément en classe de *Form2*. Nous sommes parti du constat selon lequel les élèves admis dans ce cycle sont de plus en plus jeunes et ont besoin d'un environnement détendu et ludique pour mieux apprendre ; mais malheureusement les enseignants n'accordent pas toujours un grand intérêt à ce détail. Étant donné que l'enseignement du français aux anglophones est très important pour leur intégration dans un environnement bilingue, nous avons décidé de faire une recherche sur l'apport de la méthode du jeu dans l'enseignement du FLE. C'est pour cette raison que la question suivante a été posée : pourquoi le jeu est-il important dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Pour répondre à cette interrogation, l'hypothèse principale a été émise selon laquelle le jeu en classe est entre autres, un grand facteur de motivation pour les apprenants. Afin de vérifier la validité de cette hypothèse, nous avons effectué une descente de terrain au lycée bilingue d'application de Yaoundé lors du stage pratique où une étude expérimentale a été faite sur le sujet. Comme instruments de collecte des données, nous nous sommes servi d'une grille d'observation et d'un questionnaire adressé aux enseignants du département de français. Les résultats issus de l'analyse des données collectées ont permis de valider les hypothèses émises au départ. Pour que les enseignants abordent mieux la méthode ludique en classe, quelques jeux leurs ont été proposés à l'instar des jeux de rôle, devinettes, mots croisés, mimes, jeu de balle, etc.

Mots clés : Jeu, FLE, enseignement-apprentissage, compétences langagières, sous-système anglophone.

ABSTRACT

This research demonstrates the importance of playful activities in the teaching/learning of French as a foreign language in the Anglophone observation sub-cycle, and more specifically in the Form2 class. Our starting point was the observation that students admitted to this cycle are increasingly young and need a relaxed, playful environment to learn better; but unfortunately, teachers don't always pay much attention to this detail. Given that teaching French to English speakers is very important for their integration into a bilingual environment, we decided to research the contribution of the game method to the teaching of French as a foreign language. For this reason, the following question was asked: why is play in the teaching/learning of FFL important ? To answer this question, we put forward the main hypothesis that games in the classroom are, among other things, a major motivating factor for learners. In order to verify the validity of this hypothesis, we carried out an experimental study on the subject at the Government bilingual practicing high school of Yaounde. We used an observation grid and a questionnaire addressed to teachers in the French department as data collection instruments. The results of the analysis of the data collected validated the hypotheses put forward at the outset. A number of games were suggested to help teachers better use the playful method in the classroom: role-playing games, riddles, crosswords, mimes, ball games, etc.

Key words: Games, FFL, teaching-learning, language skills, English-speaking subsystem.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif principal est de développer les compétences de communication des apprenants à travers les activités de communication langagières qui relèvent de la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite, l'interaction orale et la médiation linguistique.

Selon le CECRL (2001), la compétence communicative possède trois composantes à savoir : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La composante linguistique englobe la maîtrise des structures grammaticales, du vocabulaire et de la phonologie, permettant de produire et de comprendre les énoncés corrects. La composante sociolinguistique, quant à elle, concerne l'usage approprié du langage en fonction du contexte social, incluant les registres de langue, les expressions idiomatiques et les normes culturelles spécifiques. Elle permet d'adapter la communication en fonction des interlocuteurs et des situations.

Enfin, la composante pragmatique se focalise sur l'utilisation efficace de la langue pour réaliser des actes de parole, tels que demander, refuser, persuader, informer etc. Elle implique la compréhension des intentions, ainsi que la capacité à organiser le discours de manière cohérente et pertinente pour atteindre les objectifs communicatifs.

Au Cameroun, pays bilingue, enseigner le français aux apprenants du sous-système anglophone est une tâche complexe pour l'enseignant qui se trouve souvent embarrassé à cause du manque d'intérêt et de motivation chez certains d'entre eux. De ce fait, il faut accorder une attention particulière aux besoins d'estime de chaque apprenant qui doit s'identifier à ses camarades de classe qui sont plus motivés et participent régulièrement au cours. L'enseignant de FLE se doit de trouver un moyen efficace à mettre en place pour que l'apprentissage de sa discipline soit une partie de plaisir, permettant aux apprenants d'acquérir facilement les compétences langagières. Ce dernier est donc appelé à les motiver en variant ses méthodes d'enseignement afin de leur permettre de développer l'envie d'apprendre cette langue dont ils ne se servent pas toujours dans leur quotidien. Il est alors nécessaire de proposer un outil favorable pour répondre à ces exigences. C'est ainsi que « le jeu » est présenté dans le cadre de cette étude comme un grand apport pour l'apprentissage des plus jeunes.

Étymologiquement, le terme *jeu* vient du latin « *jogus* » qui signifie plaisanterie, badinage. Il renvoie à une activité physique ou mentale qui vise au plaisir. Sans toutefois s'attacher à ce sens purement étymologique qui fait du jeu une activité qui a pour finalité la

plaisanterie ou le badinage, il est nécessaire d'y associer la définition de Cuq (2003) qui ramène le jeu dans le cadre de l'éducation scolaire. Il le définit en ces termes :

Une activité d'apprentissage, dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et réactive l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.

Pour Huizinga (1938), le jeu se définit comme :

Une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante.

Selon le septième principe de la déclaration des droits de l'enfant datant du 20 novembre 1959, « L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. » L'activité ludique peut alors être perçue comme un outil adéquat et efficace pour rendre plus intéressant l'enseignement/apprentissage du FLE.

Partant des définitions ci-dessus, la déduction est faite selon laquelle la pratique du jeu est un facteur non négligeable dans le processus enseignement/apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile de mener une étude sur *La place du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE : le cas de Form2 au lycée bilingue d'application de Yaoundé*. Le choix de ce thème est motivé par la volonté d'étudier la place qu'occupe l'activité ludique dans enseignement/apprentissage du français aux élèves du sous-cycle d'observation anglophone en général, et ceux de la *Form2* en particulier. La question suivante trouve ainsi tout son sens : Quelle est l'importance du jeu dans l'enseignement/apprentissage au cours de FLE ?

L'objectif principal de ce travail de recherche est de démontrer qu'à l'aide du jeu, les apprenants anglophones développent facilement des compétences langagières qui leur permettent de communiquer aisément en français et de collaborer avec leurs pairs. La pratique du jeu permettrait alors d'atteindre le but principal de l'enseignement de cette discipline, à savoir : la communication orale et écrite. Le jeu donnerait ainsi aux élèves, l'occasion d'être plus autonomes, de développer leurs capacités communicatives et surtout d'être motivés par l'apprentissage du français.

Dans le souci de mener à bien cette étude, elle sera structurée en deux grandes parties constituées pour la première de deux chapitres et pour la deuxième de trois chapitres. La première

partie, à savoir le cadre théorique aura pour but de présenter la problématique (chapitre 1) et d'établir son insertion théorique (chapitre 2). La deuxième partie quant à elle est le cadre méthodologique et opératoire de l'étude. Elle est destinée dans son premier chapitre (chapitre 3) à présenter tour à tour le type de recherche dont il est question, le site de l'étude, la population cible, l'échantillon, la description des instruments de collecte des données, la validation des instruments de collecte des données, la procédure de collecte des données et la méthodologie d'analyse des données. Dans le deuxième chapitre de cette partie (chapitre 4), il sera d'abord question, de présenter de façon détaillée les résultats issus des outils de collecte des données dans les tableaux et diagrammes, ensuite les analyser et enfin, de vérifier les hypothèses de recherche. Le troisième chapitre de cette partie (chapitre 5) aura pour but d'expliquer d'une part les résultats chiffrés issus de cette recherche, et d'autre part d'en déduire les retombées sur le plan didactique



PREMIÈRE PARTIE :

CADRE TRÉORIQUE

d'a
et s liés au thème de recherche.

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique de cette étude est subdivisée ainsi qu'il suit : le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de recherche, les intérêts de l'étude, et sa délimitation.

1.1 Contexte et justification de l'étude.

L'enseignement des langues occupe une place incontournable dans tout système éducatif puisqu'elles sont au cœur des apprentissages de toute discipline scolaire. L'élève s'en sert pour s'exprimer aisément à l'oral, tout comme à l'écrit avec les personnes qui l'entourent dans son quotidien. Au Cameroun, la loi d'orientation No 98/004 du 14 avril 1998 inclut le bilinguisme en son article 11 alinéa 1 en ces termes : « L'Etat assure l'élaboration de la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées [...] A cette fin, il veille à la promotion du bilinguisme [...] » De plus, l'article 3 institue le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement en tant que facteur d'unité et d'intégration nationales. C'est à ce titre que les établissements bilingues sont créés sur l'étendue du territoire national, et le jeu bilingue institué dans l'enseignement de toutes les disciplines.

Pour que le bilinguisme soit effectif, des moyens doivent être mis en place au sein des établissements scolaires pour faciliter l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement du français aux apprenants anglophones étant une tâche complexe, il faut dès lors trouver des moyens efficaces pour les emmener à accorder un intérêt particulier à cette discipline. Les apprenants de profils variés doivent chacun se sentir concerné par les cours de français, langue qu'ils n'utilisent pas généralement pour communiquer dans leur quotidien. Il faut qu'une méthode efficace soit mise en place pour captiver ces derniers afin d'éviter l'ennui et favoriser leur participation massive lors du cours.

Au sous-cycle d'observation où les apprenants sont encore très jeunes, la pratique des activités ludiques se présente comme une nécessité incontournable dans une classe de FLE. Le jeune apprenant sorti tout fraîchement du cycle primaire, est plus motivé lorsqu'il accomplit certaines tâches dans une salle de classe détendue. Cela peut se justifier par les dimensions, ludique, langagière, cognitive et socialisante que le jeu peut avoir sur ce dernier. L'enjeu et la part d'inconnue motivent davantage les apprenants qui fournissent des efforts physiques et intellectuels pour atteindre l'objectif fixé au début de l'activité. En ce qui concerne les

dimensions langagière et cognitive, le jeu conduit les apprenants anglophones à parler pour agir en français, donc à perfectionner leur communication dans la perspective de l'action. Il permet de développer le temps de parole des apprenants ; il réduit l'écart entre les bons et les mauvais apprenants en classe de FLE puisqu'il fait appel à des compétences dont l'apprenant n'a pas toujours besoin en classe de langue. La dimension socialisante quant à elle se manifeste en ce sens que le jeu engendre chez les apprenants une interaction sociale mettant en scène la prise en compte de l'autre et le respect des règles valables pour tous et transmettant à ces derniers le savoir jouer, le vivre ensemble ; quand on joue, il y a des choses qu'on fait, et d'autres qu'on ne fait pas, il y a des choses qu'on dit et d'autres qu'on ne dit pas. D'où l'importance majeure du jeu qui contribue au développement d'une compétence langagière pragmatique, sociale et culturelle au cours de FLE. L'enseignant se doit d'éveiller ces différentes compétences chez ses apprenants par le biais de l'activité ludique qui est un moyen non négligeable pour y parvenir.

Les activités ludiques sont de ce fait, des supports pédagogiques et éducatifs qui permettent à l'élève de prendre du plaisir en apprenant et manifestant sa créativité. Allant dans cet ordre d'idées, Grandmont (1997) montre qu' « aborder l'apprentissage par la pédagogie du jeu est bénéfique parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir du discernement, de prendre décision, de faire des choix et de développer ainsi son autonomie. »

En outre, Winnicott (1975) affirme que « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. »

L'amusement n'étant pas la seule motivation de l'apprentissage par le jeu, cette activité permet l'emploi régulier et correct de la langue française puisqu'elle est orientée vers un objectif qui donne la possibilité aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives pour pouvoir s'exprimer oralement ou par écrit.

En classe de FLE, le jeu est alors perçu comme un élément de choix dont doit disposer l'enseignant qui tient à motiver ses apprenants, puisqu'il favorise leurs compétences refoulées et leur permet de communiquer de façon plus aisée sans crainte.

Pour comprendre davantage cette thématique, il est nécessaire de formuler de prime à bord un problème de recherche.

1.2 Formulation du problème de recherche

Le problème de recherche sur cette thématique repose essentiellement sur les constats qui sont présentés ci-dessous.

1.2.1. Les constats

Après une descente effectuée sur le terrain lors du stage pratique au lycée Bilingue d'application de Yaoundé, quelques constats marquants ont été faits en ce qui concerne l'enseignement du français aux apprenants anglophones. Nous avons remarqué que les élèves sont admis de plus en plus jeunes dans les établissements d'enseignement secondaires, ce qui nécessite pour leur encadrement, un environnement détendu, qui correspond à leur tranche d'âge. Il nous a été donné de constater que certains enseignants n'accordent pas une grande place à cet aspect des choses et continuent d'exposer les règles de grammaire, puis demandent aux apprenants de les appliquer à travers des exercices classiques qui ne suscitent pas toujours la motivation chez eux. Aujourd'hui cette façon de faire est contraire à ce qui est recommandé par l'approche communicative qui exige que la parole soit davantage donnée aux apprenants. La remarque la plus flagrante est la passivité de ces derniers en classe ; la principale conséquence étant leur démotivation. Les quatre compétences de communications attendues des élèves sont par conséquent difficilement observables sur le terrain. En faisant un lien étroit entre ces remarques et notre thème d'étude, cette passivité et ce manque de motivation en français se justifieraient par le fait que les enseignants n'utilisent pas forcément les bonnes méthodes pour motiver leurs apprenants en classe. Ceux-ci ne leur proposent pas généralement des activités pouvant leur donner l'envie d'apprendre le français lorsqu'ils dispensent le cours. Ayant noté plus haut l'importance que peut avoir le jeu dans l'enseignement de cette discipline, on peut facilement déduire que l'absence de l'aspect ludique représenterait un obstacle majeur pour leur apprentissage.

De tous ces constats, découle un problème.

1.2 Problème de recherche

En guise de rappel, ce travail de recherche porte sur *la place du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Pouvant être défini en sciences sociales comme l'écart qui existe entre la norme et la réalité vécue sur le terrain, le problème de recherche consiste à identifier et à définir de manière claire et précise un aspect spécifique de la société qui nécessite une enquête ou une analyse scientifique. Le problème émanant de ce sujet de recherche est donc celui de la passivité et du manque de motivation des apprenants au cours de FLE. Pour aborder ce problème, il est nécessaire poser quelques questions de recherche.

1.3 Questions de recherche.

La question de recherche de cette étude est subdivisée en question principale et questions secondaires.

1.3.1 Question principale de recherche.

La question principale de recherche est celle qui est au cœur de l'étude, c'est elle qui permet de mieux comprendre le problème posé par le sujet. Dans le cadre de ce travail, elle est la suivante : pourquoi le jeu est-il important dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

En guise de soutien à notre question principale, nous avons trouvé nécessaire d'y joindre trois questions secondaires.

1.3.2 Questions secondaires de recherche.

Les questions secondaires sont les suivantes :

Question secondaire 1

Quel est le rôle des différents types de jeu dans l'engagement et la motivation des apprenants lors processus d'apprentissage du FLE ?

Question secondaire 2

Comment adapter les jeux aux objectifs pédagogiques afin de faciliter l'acquisition des compétences communicatives visées et la rétention du vocabulaire chez les apprenants de FLE ?

Question secondaire 3

Comment les enseignants perçoivent-ils l'utilisation du jeu comme outil pédagogique, et quelles sont les barrières à son intégration ?

1.4. Hypothèses de recherche

Nous avons anticipé quelques réponses aux questions de recherche. Ces hypothèses que nous allons vérifier à travers nos investigations sont ci-après :

1.4.1 Hypothèse principale de recherche

Elle est proposée en guise de réponse à la question principale de recherche qui est celle de l'importance des jeux en classe de FLE. Dans le cadre de cette étude, elle est formulée en ces termes :

Dans l'enseignement/apprentissage FLE, le jeu améliore les performances des apprenants, les rend plus actifs et éveillés tout en contribuant au développement des compétences langagières ciblées par l'enseignant.

1.4.2 Hypothèses secondaires de recherche

Les hypothèses secondaires sont au nombre de trois, à savoir :

H.S.1 L'utilisation des jeux coopératifs favorise un meilleur climat de classe et renforce les interactions entre apprenants, ce qui contribue à une meilleure pratique de la langue.

H.S.2 Lorsque les jeux cadrent avec les objectifs pédagogiques, les apprenants qui y participent montrent une meilleure rétention du vocabulaire et sont plus aptes à s'exprimer oralement.

H.S.3 Les enseignants qui utilisent des jeux dans leur enseignement constatent une augmentation de la participation des apprenants, mais font face à quelques obstacles lors de la programmation des activités ludiques.

1.5 Objectifs de recherche

Les objectifs de cette recherche seront catégorisés en objectif général et objectifs spécifiques.

1.5.1 Objectif général

Le but principal de cette étude est de démontrer l'importance des activités ludiques dans l'enseignement /apprentissage du FLE et plus précisément au sous-cycle d'observation anglophone.

1.5.2 Objectifs spécifiques

Comme objectifs spécifiques, il sera question de :

OBJRS1 : Montrer comment l'utilisation des jeux coopératifs favorise un meilleur climat de classe et renforce les interactions entre apprenants.

OBJRS2 : Démontrer que lorsque les jeux sont adaptés aux objectifs pédagogiques, les apprenants qui y participent montrent une meilleure rétention du vocabulaire et sont plus aptes à s'exprimer oralement.

OBJRS3 : Démontrer que même si les enseignants qui utilisent des jeux en classe constatent une augmentation de la participation des apprenants, ils sont néanmoins confrontés quelques défis lors de leur programmation.

1.6 Intérêts de l'étude

Cette thématique englobe des intérêts classés sous trois ordres différents : intérêts didactiques, pédagogique et social.

1.6.1 Intérêt didactique

Sur le plan didactique, ce travail de recherche est important en ce qu'il permettra de faciliter chez les apprenants du sous-cycle d'observation, la construction de leur propre savoir,

l'apprentissage en groupe et la socialisation à travers le jeu. Il mettra aussi à la disposition de l'enseignant, des outils nécessaires pour davantage motiver les apprenants du sous-système anglophone, et plus précisément de la classe de *Form2*.

1.6.2 Intérêt politique

Étant donné l'importance de la méthode jeu au cours de FLE, cette étude sera pour nous un moyen de suggérer aux décideurs publics, certains jeux éducatifs intéressants pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif étant qu'ils puissent accorder une place de choix au contenu ludique dans l'élaboration des programmes et des manuels scolaires, surtout au sous-cycle d'observation.

1.6.3 Intérêt social

Le jeu étant un grand facteur de socialisation et de vivre-ensemble, le produit de cette étude suscitera chez l'apprenant, l'envie de communiquer avec ses pairs de culture francophone à travers les jeux dans son quotidien. L'activité ludique est alors pour l'élève, un moyen efficace de socialisation et d'intégration nationale, puisque son impact se ressent même en dehors de la salle de classe.

1.7 Délimitation de l'étude

Dans cette étude portant sur l'apport du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons jugé utile de délimiter nos recherches sur les plans géographique et théorique.

1.7.1 Délimitation géographique

Notre travail de recherche est circonscrit dans la région du centre. Mais compte tenu du temps et des moyens financiers limités, nous avons jugé utile de nous limiter au département du Mfoundi, et plus précisément à l'arrondissement de Yaoundé III au lycée bilingue d'application. Il est toutefois important de noter que les résultats recueillis de ce travail nous permettront de la généraliser aux autres établissements de la région et même du pays.

1.7.2 Délimitation théorique

Cette étude est délimitée dans le cadre des sciences de l'éducation en général et de la didactique du FLE en particulier. Elle met en exergue la place qu'occupe le jeu dans l'enseignement/apprentissage du français dans le sous-système anglophone au Cameroun, et plus précisément en classe de *Form2*.

CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il est question de présenter d'abord les concepts clés de cette étude, ensuite quelques théories explicatives du jeu dans l'éducation et enfin, la revue de la littérature.

2.1 Définition des concepts clés.

L'étude porte sur la place qu'occupe le jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous ne pouvons pas la mener sans prêter attention à la définition des termes clés qui gravitent autour du sujet à savoir : jeu, enseignement, apprentissage, FLE.

2.1.1 Le jeu

Selon Piaget (1962), « le jeu est une activité fondamentale pour le développement cognitif des enfants, car il leur permet de reproduire et de transformer la réalité, favorisant ainsi l'apprentissage et la compréhension du monde. » En jouant, les enfants expérimentent différentes perspectives, résolvent des problèmes et développent leur créativité, ce qui est essentiel pour leur croissance intellectuelle et émotionnelle. Cette activité offre un espace sécurisé où ils peuvent explorer et manipuler leur environnement, consolidant ainsi leurs connaissances et compétences de manière ludique et engageante.

Huizinga (1951) pour sa part présente le jeu comme « une activité libre et volontaire, distincte de la vie courante, mais intensément absorbante, qui contribue à la formation de la culture. » Pour lui, le jeu est une forme essentielle d'apprentissage par laquelle les individus explorent des rôles, des règles et des structures sociales dans un cadre ludique. Il soutient que cette activité développe la créativité, l'innovation et les compétences sociales, en permettant aux apprenants de simuler des situations réelles et d'expérimenter des comportements à adopter dans leur quotidien.

Déduction est faite de ces définitions que la pratique du jeu est essentielle pour l'apprentissage, étant donné que les élèves y trouvent de la détente et du plaisir, et s'actualisent les potentialités de créativité et d'adaptabilité.

Par ailleurs, Brougère (2005) propose de définir le jeu selon cinq critères à savoir : le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude. Il les présente ainsi qu'il suit :

- Le second degré : Il constitue la première caractéristique du jeu. On entend par là, la présence de signaux qui donnent au jeu sa signification ludique et son caractère fictif ;

- La décision : Elle est une autre caractéristique importante du jeu. Le joueur pense d'abord à la décision de s'engager ou de ne pas s'engager dans l'activité. La décision ne concerne que l'engagement, puisque le jeu n'existe que par la succession de décisions en lien avec les autres joueurs. C'est l'ensemble de ces décisions qui vont donner au jeu sa coloration particulière ;
- La règle : elle est indispensable pour la structuration du jeu.

Jouer c'est décider d'agir conformément à une règle et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action. Il n'y a pas d'obligation de la règle au sens où ne pas participer au jeu permet d'échapper à la règle, ce qui, bien entendu, le distingue de la loi
- La frivolité : le jeu n'a aucune conséquence sur la réalité, il invite à de nouvelles expériences dans lesquelles on n'a pas besoin de mesurer les risques. Il permet de se surpasser et de réparer des failles ;
- L'incertitude : c'est le moteur du jeu, on ne sait jamais à l'avance comment il va se dérouler et finir ; le déroulement de tout jeu est toujours incertain.

2.1.2 Les types de jeux selon Caillois.

La classification des jeux diffère d'un auteur à un autre. On en déduit qu'établir une typologie standard des jeux n'est pas une tâche facile. Certains auteurs préféreront classer les jeux en se basant sur certaines caractéristiques comme le matériel nécessaire à sa mise en place, le nombre de joueurs ou bien encore la qualité principale que le jeu exige. Nous allons de ce fait, classer les jeux selon Caillois (1958) qui a quasiment exploré tous ces aspects dans sa catégorisation des jeux.

Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*, Caillois (1958) catégorise les jeux en jeux de compétition, jeux de hasard, jeux de simulacre, jeux de vertige. Il les introduit en ces termes : « je propose... une division en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige. »

Les jeux de compétition (« L'agôn »)

Ce sont les jeux qui opposent deux ou plusieurs individus et incluent une rivalité qui peut porter sur la rapidité, l'endurance, la mémoire, etc. afin qu'on puisse avoir un vainqueur à la fin de l'épreuve. Caillois le dit en ces termes :

Telle est la règle des épreuves sportives et la raison d'être de leurs multiples subdivisions, qu'elles opposent deux individus ou deux équipes ou qu'elles soient disputées entre un nombre indéterminé de concurrents. A la même classe appartiennent encore les jeux où les adversaires disposent au départ d'éléments exactement de même valeur et de même nombre.

Les jeux de hasard (« L'aléa »)

Caillois l'emprunte pour désigner tous jeux fondés, à l'exact opposé des jeux de compétition, sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise, et où il s'agit par conséquent de gagner bien moins sur un adversaire que sur le destin. Pour mieux dire, le destin est le seul artisan de la victoire. Des exemples purs de cette catégorie de jeux sont fournis par les dés, la roulette, pile ou face, le baccara (jeu de cartes), la loterie, etc. Ici, non seulement on ne cherche pas à éliminer l'injustice du hasard, mais c'est l'arbitraire même de celui-ci qui constitue le ressort unique du jeu.

L'aléa marque et révèle la faveur du destin. Le joueur y est entièrement passif, il n'y déploie pas ses qualités ou ses dispositions, les ressources de son adresse, de ses muscles, de son intelligence. Il ne fait qu'attendre, dans l'espoir et le tremblement, l'arrêt du sort. Il risque un enjeu. La justice toujours recherchée, mais cette fois autrement, et qui tend à s'exercer là encore dans des conditions idéales, le récompense proportionnellement à son risque avec une rigoureuse exactitude. Toute l'application mise naguère à égaliser les chances des concurrents, est ici employée à équilibrer scrupuleusement le risque et le profit.

Les jeux de simulacre (« mimicry »)

Les jeux de simulacre reposent sur la mimique. Dans ce type de jeu, le sujet prend plaisir à se faire passer pour quelqu'un d'autre ou quelque chose. Ce sont des activités d'imagination et d'interprétation qui imposent au joueur, une mobilité permanente. La finalité de ces jeux est de fasciner le spectateur, en évitant qu'une faute conduise celui-ci à refuser l'illusion ; elle consiste pour le spectateur à se prêter à l'illusion sans récuser de prime abord le décor, le masque, l'artifice auquel on l'invite à ajouter foi, pour un temps donné, comme à un réel plus réel que le réel. D'où cette définition de Caillois :

Activité, imagination, interprétation, la mimicry ne saurait guère avoir de rapport avec l'aléa, qui impose au joueur l'immobilité et le frisson de l'attente, mais il n'est pas exclu qu'elle se compose avec l'agôn. Je ne pense pas aux concours de travestis où l'alliance est toute extérieure. Une complicité plus intime se laisse aisément déceler.

Les jeux de vertige (« Ilinx »)

Cette dernière catégorie selon Caillois rassemble :

Ceux qui reposent sur la poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de

panique voluptueuse. Dans tous les cas, il s'agit d'accéder à une sorte de spasme, de transe ou d'étourdissement qui anéantit la réalité avec une souveraine brusquerie.

Pour être plus explicite, il cite dans ce cadre quelques exemples de jeux de vertige en ces termes :

Tel est le jeu de toton, où il pivote sur un talon le plus vite qu'il peut. D'une manière analogue, dans le jeu haïtien du maïs d'or, deux enfants se tiennent par la main, face à face, les bras tendus. Le corps raidi et incliné en arrière, les pieds joints et affrontés, ils tournent à perdre haleine pour le plaisir de tituber après l'arrêt. Crier à tue-tête, dévaler une pente, le toboggan, le manège, pourvu qu'il tourne assez vite, la balançoire, si elle élève assez haut, procurent des sensations analogues.

Les sujets, après ces jeux de vertige, disposent d'abord des effets de l'ivresse et de nombreuses danses, depuis le tourbillon mondain, mais insidieux, de la valse, jusqu'à maintes gesticulations forcenées, trépidantes, convulsives. « Ils tirent un plaisir du même ordre de la griserie provoquée par une extrême vitesse, telle qu'elle est ressentie, par exemple, en skis, à motocyclette ou dans une voiture découverte. »

2.1.3 Le jeu en classe de langue.

Le jeu par ses caractéristiques de plaisir, gratuité, spontanéité et créativité répond à un besoin de découverte et d'exploration de l'individu qui sont nécessaires pour rendre l'enseignement/l'apprentissage de la langue plus attractif et moins ennuyeux. CUQ (2003) affirme que « Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue. »

Pour Weiss (1989) :

le jeu peut grandement contribuer à animer les classes de langues et à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement.

Dans les classes de langues, le jeu est donc un facteur de motivation qui permet de rendre l'élève plus actif et responsable de ses apprentissages. En outre, l'activité ludique est un excellent moyen pour inciter l'élève à communiquer avec les autres, afin d'arriver à résoudre ses problèmes de langue. Silva (2008) fait savoir dans cette optique que :

Le fait de passer par la médiation ludique aide parfois à lever des blocages conscients ou inconscients. Lorsque le changement de rôle au sein de la scène pédagogique permet de rendre l'initiative et la parole aux apprenants, tout en leur offrant un cadre à la fois souple et fortement structuré.

Selon Weiss (2002), l'objectif de la classe de FLE n'est pas seulement de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences sur les plans linguistique et contextuel, mais bien plus, « d'agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère. » C'est d'ailleurs là l'intérêt

principal du jeu, qui permet une mise en situation proche du réel. Étant donné qu'il est souvent difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une situation réelle de communication dans la salle de classe, les jeux amènent alors les étudiants à faire semblant, à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs, ou qu'ils sont quelqu'un d'autre. C'est dans ces situations proches du réel que les apprenants sont invités à prendre la parole, en mobilisant les connaissances acquises au préalable, dans le but d'arriver à une communication semblable à celle qu'ils pourraient expérimenter en situation de communication réelle, le tout face à un feedback permanent et continu des autres participants ou de l'enseignant.

2.1.4 Quelques types de jeux appropriés en classe de langue.

Douglas (2001) évoque l'importance des activités interactives, telles que les jeux de rôle, de société, de devinettes et de création pour encourager les apprenants à utiliser la langue de manière dynamique et contextuelle

a- Les jeux de rôle.

Ils permettent aux apprenants de se mettre dans la peau de différents personnages et de simuler les situations de la vie réelle. Par exemple, les élèves pourraient jouer les rôles d'un client et d'un vendeur dans une boutique, pratiquant ainsi le vocabulaire et les expressions liés aux achats et aux transactions. Les jeux de rôle encouragent l'interaction orale, la créativité et la prise de parole en public, tout en offrant une pratique linguistique contextualisée et authentique. Douglas résume l'importance des jeux de rôle en ces termes :

Le jeu de rôle consiste au minimum à donner un rôle à un ou plusieurs membres d'un groupe et à assigner un objectif ou un but que les participants doivent atteindre. Il permet aux étudiants de sortir du cadre de la salle de classe et de simuler l'utilisation de la langue dans le monde réel, créant ainsi un environnement dynamique où l'utilisation de la langue est à la fois significative et authentique.

b- Les jeux de devinettes.

Selon Douglas,

Les jeux de devinettes sont ainsi excellents pour renforcer le vocabulaire et la compréhension linguistique de manière ludique. Ces jeux encouragent l'exploration du langage, la réflexion créative et la communication verbale.

c- Les jeux de société.

Les jeux de société selon Douglas, permettent de pratiquer la langue de manière authentique et dynamique, tout en encourageant à la fois la réflexion stratégique et la fluidité linguistique dans un cadre structuré mais ludique. Il l'affirme en ces termes :

Les jeux de société offrent un format structuré mais flexible pour l'apprentissage des langues, où les apprenants peuvent s'engager dans une communication authentique tout en suivant des règles et en s'affrontant dans un environnement amical. Ils offrent un équilibre entre la pratique de la fluidité et la réflexion stratégique, rendant l'apprentissage des langues à la fois agréable et significatif.

Ces jeux favorisent ainsi la compétition amicale, la collaboration entre pairs et le renforcement des compétences linguistiques de manière engageante.

Les jeux de création.

Douglas souligne l'importance des jeux de création dans la production linguistique et l'interaction. Les jeux de création offrent aux apprenants l'opportunité d'exprimer leur créativité tout en utilisant la langue de manière créative, « ce qui les emmène à collaborer, résoudre des problèmes et exprimer des idées originales. Ces activités promeuvent l'engagement des élèves et leur permet d'utiliser la langue dans un contexte allant au-delà des exercices traditionnels. » Par exemple, les élèves pourraient écrire des histoires courtes en utilisant un vocabulaire spécifique, créer des affiches ou des présentations sur des sujets donnés, ou même composer des chansons ou des poèmes en français. Ces jeux stimulent l'expression personnelle, la réflexion critique et l'application pratique des structures linguistiques. En intégrant ces différents types de jeux en classe de langue, les enseignants peuvent offrir aux apprenants une variété d'expériences d'apprentissage stimulantes et efficaces.

2.1.2 L'enseignement

Selon Cuq (2008), l'enseignement d'une langue est « une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier. »

L'enseignement est par déduction, l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève. Ce terme fait référence à une activité qui consiste à transférer des connaissances, des compétences et des valeurs à un individu ou à un groupe d'individus. Cette transmission peut prendre diverses formes, telles que des cours magistraux, des ateliers, des séminaires, des cours en ligne, etc.

Le but principal de l'enseignement est d'aider les apprenants à acquérir une compréhension approfondie d'un sujet donné et à développer leurs compétences en utilisant cette compréhension pour résoudre des problèmes et accomplir des tâches. Les enseignants sont

responsables de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent la croissance intellectuelle, émotionnelle et sociale des apprenants, tout en répondant aux besoins individuels de chaque élève. Ils doivent également prendre en compte les besoins émotionnels et sociaux des élèves, en créant des environnements d'apprentissage sûrs et bienveillants où les élèves se sentent à l'aise de poser des questions et de prendre des risques.

Pour favoriser l'engagement des élèves dans un processus d'apprentissage, les enseignants peuvent incorporer des éléments de jeu tels que les jeux de rôle, les activités de groupe, des quiz, etc.

2.1.3 L'apprentissage

Il existe diverses manières d'apprendre, selon la question des attitudes et des motivations face à la langue seconde et selon l'âge favorable à l'acquisition.

Cuq et Gruga (2003) proposent la définition suivante :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.

Il découle de cette définition que l'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de [savoir-faire](#), de savoirs ou de connaissances. L'apprentissage va de pair avec [l'enseignement](#) dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant. D'un point de vue [béhavioriste](#), l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable. L'apprentissage est donc le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances. Il consiste à modifier et à changer certains comportements en réaction à une nouvelle situation.

2.1.4 Le FLE (français langue étrangère)

Les cours de FLE sont enseignés aux apprenants non-francophones à travers le monde. C'est donc une discipline à part entière qui a tout un vécu. Dans le système éducatif Camerounais, le FLE est enseigné aux apprenants du sous-système anglophone. Pour mieux

comprendre la notion de FLE, il est important de présenter l'évolution des méthodologies d'enseignement dans le temps.

2.1.4.1 Évolution des méthodologies d'enseignement du FLE.

Rodriguez (2000) propose « un parcours à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français, depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours. » Elle présente entre autres les méthodologies traditionnelle, directe, active audio-orale, audio-visuelle, et l'approche communicative.

La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). Au XIX^{ème} siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les

réponses. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

La méthodologie directe.

La méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français ; Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ; On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée. »

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite) ; On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

La méthodologie active.

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

Elle représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

On constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire. D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie directe. L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures. De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

La méthodologie audio-orale.

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Le but de cette méthodologie était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe. La méthodologie audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à

l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

La méthodologie audiovisuelle.

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" rebaptisé plus tard français fondamental. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. Cette méthodologie se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. Cette méthodologie s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique sans recourir à la traduction en langue maternelle, qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. La méthode active est présente dans la méthodologie audio-visuelle puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

L'approche communicative.

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la

grammaire générative transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. C'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative. Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue. A ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 en France insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence.

2.1.4.2 Présentation du programme d'étude de FLE en *Form2* au Cameroun.

Pour le programme de français (2014) :

L'enseignement du français aux jeunes Camerounais anglophones trouve son fondement dans la Constitution du Cameroun qui stipule que le pays est une nation bilingue. À ce titre le français constitue le moyen privilégié de communication et d'enrichissement socioculturel de la communauté anglophone du pays. Le bon usage d'une langue étant un élément important du capital humain et un atout économique irremplaçable, le programme de Français deuxième langue permet à l'apprenant anglophone d'accroître ses possibilités d'apprentissage et son insertion socioculturelle.

En tant qu'objet d'apprentissage et en même temps qu'outil de communication, le nouveau programme de français a pour but d'aider l'apprenant à construire des connaissances langagières de base lui permettant de répondre à des besoins quotidiens d'appréhension de son milieu de vie et d'ouverture vers l'extérieur. Il se décline en cinq domaines de vie à travers lesquels l'élève développera et affirmera sa personnalité à la fois comme individu et comme membre d'un groupe social.

Ce programme d'études fournit à l'apprenant anglophone du premier cycle en général et celui de form2 en particulier, des compétences langagières et des outils qui le rendent apte à s'intégrer graduellement dans la société : s'exprimer et agir dans les situations

élémentaires de la vie, sans oublier l'accent particulier qui sera mis sur l'écoute et l'expression orale.

Ledit programme s'appuie sur les cinq domaines de vie du curriculum camerounais à savoir : vie familiale et sociale, environnement, bien-être et santé, vie citoyenne et ouverture au monde, vie économique et monde du travail, communication et TIC.

Module 1 : Vie familiale et sociale

Le premier module du programme « permet à l'apprenant de développer son agir-compétent dans ses relations avec autrui. Autrement dit, il a pour but de développer la personnalité de l'apprenant. » Il propose dans la section « autres ressources », les ressources socioculturelles (us et coutumes, interactions sociales), les ressources matérielles (panneaux, affiches), les types de textes (descriptifs, dialogues), les moyens modernes de communication (diapositives, internet, Powerpoint, radio, télévision, téléphone). Ces ressources sont identiques dans les quatre autres modules du programme. On ne voit en aucun cas l'introduction des jeux comme ressources dans ces modules.

Module 2 : Environnement, bien-être et santé

Le module met en avant la capacité à se servir de son environnement, à le protéger, à le garder sain, à le transformer pour un usage bénéfique. « L'apprenant, grâce à ce module, saura exploiter les ressources que lui offre son environnement. Par ailleurs, il pourra initier des dialogues et interagir oralement avec d'autres utilisateurs de la langue sur la santé. »

Module 3 : vie citoyenne et ouverture au monde :

Il met à la disposition de l'apprenant « des outils, des aptitudes à s'affirmer comme être social, apte à gérer sa place avec harmonie dans sa communauté locale, mais aussi apte à comprendre les milieux (communautés) des autres. »

Module 4 : Vie économique et monde du travail :

« Ce module vise à développer la capacité à participer activement aux activités économiques, soit comme consommateur conscient, soit comme producteur de biens et de services. »

Module 5 : Communication et TIC

« À travers ce module, l'apprenant développe ses capacités à identifier et utiliser les éléments de la technologie. Il lui donne ainsi la possibilité de se familiariser avec le lexique de ces nouvelles technologies de la communication. »

Allant de ses principes méthodologiques, le programme d'enseignement de FLE en classe de form2 propose aux enseignants, des méthodologies d'apprentissage suivantes :

- La méthodologie d'apprentissage de l'oral : les chansons, les sketches, les poèmes, les contes, les jeux de rôles, les discours/les dialogues, les récitations, etc.
- La méthodologie d'apprentissage de l'écrit : mettre à la disposition des apprenants des notes à partir desquelles ils sont appelés à créer un texte, donner une série de questions aux élèves dont les réponses constitueront un texte, proposer aux élèves un texte à trous pour qu'ils les remplissent, etc.
- La méthodologie d'apprentissage de la grammaire : l'approche inductive est recommandée pour l'apprentissage de la grammaire française en classe anglophone.
- La méthodologie d'apprentissage du vocabulaire : l'enseignant utilisera des supports didactiques appropriés pour faire saisir le sens des éléments lexicaux à apprendre. Cette leçon tourne autour d'un corpus minutieusement choisi par l'enseignant, manipulé en classe, et dont les items appris sont réemployés par les élèves.
- La méthodologie d'apprentissage de la conjugaison : partir d'un corpus judicieusement choisi, travailler le corpus, réemployer les verbes et temps de conjugaison appris.
- La méthodologie d'apprentissage de l'orthographe : choix judicieux d'un corpus, observation, manipulation, formulation de la règle, réinvestissement des acquis.

Quelques types d'exercices sont aussi proposés par le programme de français en classe de *Form2* à savoir :

Les exercices à trous, les questions à choix multiples, les exercices de transformation, les exercices de substitution, les constructions de phrases, les réponses à un questionnaire, les comptes rendus, les exercices de repérage, les exercices de correspondances, les exercices de reconstitution, les exercices de transposition, etc.

2.1.4.3 Les activités ludiques dans le manuel scolaire, *Le réseau de français Form2*.

Nous avons décidé de répertorier les types d'activités ludiques et leur nombre dans le manuel scolaire de *Form2*. Le tableau ci-dessous représente leur répartition dans le manuel scolaire intitulé *Le réseau du français Form2*.

Tableau 1 : répartition des activités ludiques dans le manuel scolaire

	Types d'activités ludiques	Nombre d'activités ludiques	Pages	Objectifs visés
	Bandes dessinées	08	11, 16, 18, 31, 33, 34	- Se présenter - parler des membres de sa famille

Module I	Jeux de rôles	02	17, 26	- Parler de ses activités domestiques - Participer à la vie communautaire.
Module II	Bandes dessinées	7	42, 46,56, 59,65,66 ,73	-Décrire la maison familiale -Donner des instructions pour rendre la maison propre. -Parler des saisons et maladies.
	Jeux de rôles	2	52, 72	
	Récitation(s)	1	64	
Module III	Bandes dessinées.	3	76, 77, 93	-Décrire les sites touristiques du Cameroun. -Parler des administrations publiques
	Jeux de rôle	2	84, 111	
	Chant	1	111	
Module IV	Bandes dessinées	4	115,120, 126,140	-Marchander et acheter un produit -Discuter pour vendre un produit -Parler des métiers
	Jeu de rôle	2	135, 145	
	Chant	1	125	
Module V	Images	4	149, 152 154, 158	-Parler des moyens de communication. -Ecouter une émission -Décrire les TIC
	Jeux de rôle	2	165 171	
	Chant	1	171	

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, les jeux recensés dans le manuel scolaire de la form2 sont regroupés en trois grandes catégories à savoir : les bandes dessinées, les jeux de rôle et les poèmes ou les chants. Il est important de préciser que toutes ces activités ne sont pas explicitement présentées comme jeux par les auteurs du manuel ; seuls les jeux de rôle dans les dialogues le sont effectivement. S'agissant des compétences visées par ces différentes activités ludiques, le constat est fait de prime abord que dans ces différentes activités où il faut commenter les images, jouer des rôles, réciter ou chanter, l'accent est mis sur la compétence orale qui n'est malheureusement pas la seule que vise l'enseignement du FLE. La tâche revient alors à l'enseignant de transformer certains exercices de ce manuel en activités ludiques afin toucher à d'autres compétences langagières.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans un travail de recherche, la revue de la littérature est la partie consacrée à la prise en compte des travaux antérieurs sur le thème étudié. Ainsi, Aktouf (1987) définit la revue de la littérature comme « un état des connaissances d'un sujet ; c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème ; c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations. » Étant donné que le champ thématique abordé dans un cadre de cette recherche n'est pas le premier à être mis sur pied, il est important de faire un inventaire de travaux y relatifs. Pour mieux aborder ce thème sur la place du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons consulté plusieurs travaux effectués dans cette même lancée afin d'envisager la chose sous un autre angle. Ainsi, dans le souci d'une bonne présentation de cette partie, nous étudierons quelques ouvrages, mémoires et les articles ayant traité de ce thème.

Dans son ouvrage intitulé *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Grandmont (1997) propose une réflexion sur le sens du jeu, ses rites, ses lois et ses utilisations. Elle aborde les origines du jeu et la perception que les hommes en ont eue au cours de l'histoire. Dans cet ouvrage, une distinction est établie entre le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Au niveau du premier chapitre, Grandmont, retrace de manière assez exhaustive l'évolution du jeu dans l'éducation de l'Antiquité au XXème siècle. Ainsi, on constate que de tout temps, le jeu, sous toutes ses formes a présenté une préoccupation pour la société. Dans la deuxième partie, elle apporte des éclaircissements sur le jeu et ses composantes : le joueur et le jouet. Pour elle, le jeu peut se définir comme un acte total faisant appel à tout l'être, une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur, une activité spontanée, sans règle préétablie, une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque. Dans la troisième partie de cet ouvrage, l'auteure présente les trois paliers nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie du jeu : le jeu ludique est exempt de tout apprentissage, il est libre, source de joie et de plaisir au cours duquel seul le joueur découvre, explore, expérimente. Elle montre que le jeu éducatif permet de développer de nouvelles connaissances tout en démystifiant un peu l'effort d'apprendre. Ici, le pédagogue a pour rôle de réguler l'enthousiasme des joueurs. Le jeu pédagogique quant à lui, peut être perçu comme une phase de réinvestissement ou de stabilisation des connaissances. Au dernier chapitre, l'auteure présente le jeu comme moyen de détourner l'échec et le sentiment d'incapacité des élèves déficients intellectuels. Pour cette dernière, l'approche ludique permet donc une nette

amélioration sur le plan de la relation maître/élève, sur le plan de l'enseignement individualisé et sur l'évaluation des acquis des élèves.

Dans *Les jeux et les hommes*, Caillois (1958) fait référence aux études de l'historien [Johann Huizinga](#), dont il conteste bon nombre des affirmations, mais avec qui il partage l'idée selon laquelle les jeux sont fondamentaux dans le développement de la civilisation. À partir d'une classification des jeux selon leur typologie, il développe une sociologie des jeux et soutient la thèse que de nombreux comportements sociaux découlent des rapports d'un individu aux jeux. Par ailleurs, il affirme également que le jeu est une activité que l'on retrouve dans tout le règne animal, et compare-en ce sens des activités ludiques humaines à des comportements d'animaux. Selon lui, le jeu se distingue du travail en ce qu'il est une activité libre, divertissante et qui n'aboutit à aucune création de valeur d'un point de vue économique.

Piaget (1970), dans la *Revue des Sciences Humaines* n° 28 mai 1993 intitulée : *La formation du symbole chez l'enfant*, révèle qu'à partir du jeu, l'enfant réalise en imagination ses désirs insatisfaits, sans avoir à se soumettre aux limitations et sanctions du réel. C'est le cas de la petite fille qui donne à manger à sa poupée, en trempant sa cuillère dans un bol vide, lui essuie la bouche, la frappe parce qu'elle refuse de manger. Le jeu correspond à une phase d'assimilation dépourvue de contrainte. Lorsqu'il analyse le jeu, Piaget dépasse largement le strict domaine du développement intellectuel. En effet, il en distingue les différentes formes : jeu d'exercice, jeu symbolique et jeu de règles. Il analyse leur degré de complexité ainsi que leur dimension affective et sociale.

Renard (2008), dans un article intitulé : « Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir », au sein de la revue *Le langage et l'homme* avance que :

Le jeu fait partie de nos vies. Il nous autorise, pour un temps, à sortir de « l'ici, maintenant », d'expérimenter, d'imaginer, de créer, de tester notre capacité à résoudre des problèmes nouveaux...Des jeux existants, transformés, prolongés ou adaptés avec de nouvelles variantes sont un véritable vivier de ressources pour l'enseignement du français langue étrangère, ou langue maternelle.

Elle explique que les caractéristiques essentielles du jeu se résument en quelques mots : « plaisir, spontanéité, gratuité et créativité de l'acte posé. » Le jeu répond donc à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'apprenant. Il permet d'organiser, de structurer son processus psychique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives. Le jeu se déroule dans tous les groupes d'âges, toutes les catégories sociales et tous les tempéraments humains, des plus timides aux plus audacieux.

D'après Silva (2008), le jeu, dans le cadre pédagogique ou non, présenterait de manière générale trois types d'avantages notoires : des avantages moteurs, des avantages affectifs et des avantages cognitifs. L'auteur explicite qu'il est évident que chaque jeu ne présente pas les mêmes atouts, et qu'il revient à l'enseignant de savoir les déterminer pour les utiliser au mieux dans le cadre de sa classe. Si nous nous intéressons à la motricité, « certains jeux permettent aux participants de mieux connaître leurs capacités et de trouver une motivation supplémentaire. » Pour ce qui est de l'affectivité, les jeux permettent très souvent de mettre en valeur les relations sociales tout comme le travail en commun, et ainsi de « dépasser l'égoïsme, aussi bien chez les jeunes enfants que chez les enfants plus âgés, les adolescents et même les adultes. Le fait que le jeu repose sur des règles, des conventions réciproques », peut aussi être mis en lien avec l'affectivité. Leur acceptation repose sur des négociations, sacrifices, partages et compréhensions mutuelles. Toujours en lien avec le rapport aux autres, Silva souligne qu'en fonction des jeux choisis, notamment s'il s'agit de jeux non pas pédagogiquement créés pour la classe mais de jeux authentiques, l'apport culturel en est très fort et donc très intéressant. Enfin, concernant les apports cognitifs, le jeu participe « d'une façon générale, au développement de l'expression et la communication. » Par le biais de l'activité ludique, les apprenants développent leur *pensée symbolique*. Ils s'habituent à organiser l'information, à y réagir de manière logique, adéquate et rapide pour résoudre au mieux des problèmes.

Ruiz (2006) dans un article publié dans la revue *Les cahiers pédagogiques*, affirme que le jeu est une méthode « gagnant-gagnant » : l'élève se sent acteur, impliqué et, souvent séduit par la forme du jeu, il fait des efforts sans en ressentir la difficulté. » La forme ludique révèle l'intérêt de l'apprenant et parvient à le motiver pour l'activité sans même qu'il ne s'en rende compte. Le jeu est donc une manière efficace d'éviter l'ennui du groupe-classe et de le garder actif, participatif. De son côté, « l'enseignant voit les notions comprises par un plus grand nombre de ses élèves, en particulier par ceux qui montraient de la peine à suivre avec le cours magistral ; il retrouve renouvelée une envie de pratiquer son métier avec enthousiasme. » D'après l'auteur, l'enseignant bénéficie donc des attraits du jeu même sur le plan personnel. Trouver à nouveau la motivation chez ses élèves aurait un effet boule de neige qui le remotiverait également dans son exercice du métier. Autrement dit, le jeu en classe apporterait d'une certaine manière satisfaction à tous ses acteurs.

Dans un ouvrage intitulé *Théorie et pratique ludiques*, Mauriras (1984) démontre avec des mots très neufs et des ouvertures toutes nouvelles que le jeu est une affaire sérieuse. L'originalité

profonde de son livre consiste à embrasser l'ensemble de la réflexion théorique disponible à son époque sur le jeu à la lumière d'une expérience ludique personnelle riche et diversifiée. Tout en condamnant vigoureusement les détournements du jeu à des fins manipulatoires ou commerciales, tels que les pratiques de la société moderne, elle propose de mettre au point des technologies susceptibles de canaliser cette énergie pour le développement individuel et ainsi d'accroître systématiquement la part de création, de liberté et d'authenticité dans chaque être humain. On découvre rapidement que le champ d'application de ces techniques ludiques dépasse très largement celui de l'apprentissage scolaire et qu'il pourrait aisément englober l'économie, l'esthétique, la mystique, les relations familiales, la politique, la régénération des cultures. Elle fait un distinguo entre le « jeu » et le « ludique » en ces termes :

Il semble indispensable de distinguer entre « jeu » et attitude ou esprit « ludique ». Tout jeu que l'on appelle jeu n'est pas forcément et toujours ludique ; et il existe quantité d'activités qui ne sont jamais appelées jeu et qui, cependant, peuvent être imprégnées d'esprit ludique. Rien n'est automatiquement et toujours ludique et, réciproquement, toute situation peut être abordée dans un esprit ludique.

Musset et Thibert (2009) démontrent la place importante qu'occupe le jeu à l'école en ces termes :

Des enseignants utilisent des jeux de plateaux ou des jeux de rôle, et sont sollicités pour recourir au jeu vidéo en classe : la pratique du jeu dans le cadre extrascolaire a contribué dans le même temps à poser à nouveau la question de l'utilisation au service de l'acquisition de connaissances et de compétences. La définition, la place et le rôle du jeu à l'école ont une histoire longue et contrastée. Des initiatives variées, individuelles ou institutionnelles, ont été prises dans différents systèmes éducatifs : « jouer » à l'école est possible. Les enseignants qui intègrent le jeu sous une forme ou une autre ne sont pas forcément joueurs eux-mêmes : c'est l'impact positif du jeu sur la motivation et sur les apprentissages qui les a généralement convaincus de tenter l'expérience. Jeux dramatiques et jeux de rôle favorisent en effet la motivation des élèves, servent de levier aux apprentissages et sont des outils précieux dans une approche de l'enseignement orientée vers le développement de compétences.

Par ces propos, ils montrent l'impact positif des jeux dramatiques et des jeux de rôle sur la motivation des élèves en ce sens qu'ils sont un outil permettant de facilement développer les compétences des apprenants en classe.

Des mémoires, thèses et articles ont aussi exploré la thématique sur la place du jeu en classe de langue. Quelques-uns sont présentés ci-dessous :

Dans son travail de recherche, Corbin (2008) analyse l'impact d'un jeu de simulation sur l'apprentissage du vocabulaire en anglais. Son étude révèle que la méthode jeu permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

Guihard (2010) étudie les effets d'un jeu de plateau sur l'apprentissage de la grammaire en français langue étrangère. L'auteur conclut que le jeu a un impact positif sur la motivation et l'acquisition des connaissances grammaticales.

Lebrun (2012) analyse l'utilisation des jeux de rôles pour améliorer les compétences communicatives des élèves en espagnol. Les résultats de sa recherche montrent que les jeux de rôles sont utiles pour rendre les apprenants plus performants sur le plan de la communication.

Martinez (2015) explore la contribution des jeux de simulation en aviation civile pour l'apprentissage technique de l'anglais. L'étude suggère que les jeux de simulation ont un impact positif sur l'acquisition des compétences techniques en langue anglaise.

Guichard (2014) et Dufour (2015) explorent respectivement pour le premier, l'utilisation des jeux de plateau pour améliorer l'expression écrite en français chez les élèves du collège, et pour le second, l'utilisation des jeux pour encourager la créativité en français auprès des apprenants du lycée. Les résultats issus de leurs recherches montrent pour l'un, que les jeux de plateau sont utiles pour encourager l'expression écrite, et pour l'autre que les jeux de mots sont efficaces pour encourager la créativité lors de l'expression écrite.

Dans leur article, Genesee et Bournot-Trites (2013) soulignent les avantages de l'utilisation du jeu vidéo en classe de langue, mais ils notent également qu'il y a des risques que les élèves ne soient pas assez bien encadrés.

Barcelos et Mohan (2013) explorent la façon dont les jeux traditionnels peuvent être utilisés pour encourager l'apprentissage de la langue et l'interaction sociale des participants.

Dabene (2016) s'interroge dans son article, sur les limites de l'utilisation de l'activité ludique en classe de langue et suggère qu'elle ne doit pas être utilisée comme une fin en soi.

Il ressort de cette revue de la littérature que le jeu est un support pédagogique intéressant pour l'enseignement et l'apprentissage du Français comme langue étrangère. Elle montre à suffisance que le jeu offre aux apprenants l'occasion de s'immerger de manière ludique et naturelle dans la langue cible. Cependant, ladite revue révèle certains manquements que nous avons décelés. D'une part, elle ne tient pas compte de l'impact positif que le jeu peut avoir sur les productions des apprenants lors des évaluations. D'autre part, elle ne prend pas en compte les facteurs individuels des apprenants qui peuvent affecter leur engagement dans les jeux en classe. En plus des aspects à étudier dans le cadre de ce travail de recherche, nous analyserons aussi ceux qui ont été omis par les auteurs dans cette revue de la littérature.

Dans le but de prolonger la revue des travaux et apporter des précisions sur la perspective particulière de l'étude, nous allons présenter ci-dessous les théories et les auteurs dont se réclame l'orientation globale de l'étude dans le cadre des théories explicatives de notre travail de recherche.

2.3 THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Pour mieux aborder notre problème de recherche, nous allons nous appesantir sur trois principales théories à savoir : la théorie cognitive, le socioconstructivisme et le constructivisme.

2.3.1 La théorie cognitive

Le cognitivisme est une théorie de la psychologie qui s'intéresse aux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage, la perception, la mémoire, le raisonnement et la résolution des problèmes. Cette théorie postule que l'apprentissage est un processus actif qui implique la participation active de l'apprenant, qui transforme les informations qu'il reçoit en connaissances nouvelles. Tardif est un psychologue et didacticien canadien connu pour ses travaux sur l'apprentissage et la cognition. Il a joué un rôle important dans l'introduction dans le domaine de l'éducation au Canada.

Les essentiels fondamentaux de l'approche cognitive de l'apprentissage selon Jacques Tardif (1992) cité par Koumene (2009), sont les suivants :

- L'apprentissage est un processus actif et constructif : ici, l'élève est au cœur de l'apprentissage, il doit être actif et conscient de ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de lui. Il construit lui-même ses connaissances même si elles ne sont pas totalement correctes puis il les corrige progressivement.
- Les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage et les connaissances sont essentiellement cumulatives : ce principe stipule que « dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme déterminent non seulement ce que l'apprenant peut apprendre mais aussi ce qu'il apprendra effectivement et la façon dont les nouvelles connaissances seront apprises. »

C'est ainsi que Tardif (1992) affirme que « l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. » De plus, l'apprentissage consiste en l'assemblage de connaissances. Les nouvelles informations s'associent aux anciennes soit pour les confirmer, soit pour s'y intégrer ou pour les désavouer.

L'apprentissage signifant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances : L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. Les connaissances doivent être bien organisées dans la structure cognitive de l'apprenant.

Par ailleurs Tardif (1992) suggère que « l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de connaissances, de stratégies cognitives et métacognitives. » Ici, les cognitivistes stipulent que le système cognitif de l'apprenant comporte des connaissances statiques, dynamiques et des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent d'agir sur son environnement, d'utiliser les informations qu'il acquiert dans la résolution des problèmes. Il importe aussi de rendre l'élève conscient de ces stratégies, de leur économie et de leurs efficacités.

Il propose que la métacognition joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances : ici, la métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Il a une perception de l'importance de la tâche et des buts que l'enseignant poursuit et il est conscient du contrôle possible qu'il a sur sa réussite dans la réalisation de cette tâche.

Dans l'apprentissage stratégique du modèle cognitiviste, Tardif (1992), cité par Koumene (2009) présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'adaptation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. « C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif, de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, d'amener l'élève à effectuer des transferts. » Koumene (2009) propose qu' « on vise le développement d'une pensée efficace et indépendante en se référant à la notion de métacognition eu égard à ses composantes pratiques concernant le cognitif et l'affect. » TARDIF, un partisan du cognitivisme, conçoit que le processus enseignement et apprentissage à quatre étapes dont : la première est le principe de base de l'apprentissage. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà classées. Il exige l'organisation progressive des connaissances. Et suppose, la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des connaissances disciplinaires. L'apprentissage issu à la fin d'un enseignement, renvoie aux connaissances déclaratives procédurales et conditionnelles. La deuxième étape est celle de la conception de l'enseignement. L'enseignement renvoie, à l'établissement d'un environnement didactique observant les principes de base énoncés ci haut. Il prend en compte les connaissances antérieures de l'élève. La didactique est axée ici sur l'emploi des stratégies cognitives et

métacognitives. Elle est également axée sur l'organisation des savoirs. Dans l'enseignement, on note aussi l'instauration de situations d'apprentissage causant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc. La troisième conception, est celle du rôle de l'enseignant ; l'enseignant joue ici le rôle de créateur et de gestion ; il conçoit la leçon et gère la classe. Il joue le rôle d'entraîneur. Koumene (2009) estime que l'enseignant entraîne ses élèves en leurs faisant acquérir des savoirs destinés à les rendre aptes à la résolution des situations données à travers des exemples suivis. Il ajoute que l'enseignant est également le médiateur entre les connaissances et les apprenants ; le motivateur des élèves en ce sens qu'il suscite chez les enfants l'envie, l'enthousiasme d'apprendre. Ceci peut se faire à travers les objectifs fixés à atteindre à la fin de la leçon, à l'importance de la notion dans le vécu quotidien des apprenants, ou encore à travers des récompenses attribuées aux meilleurs et à la punition infligée aux paresseux permettant de les ramener à l'ordre. La dernière conception qui est celle de l'évaluation. Elle doit être continue ce qui permettra à l'enseignant de vérifier très souvent la compréhension de la notion par les élèves. On note l'évaluation des savoirs, des stratégies cognitives et métacognitives. Il prône qu' :

Aujourd'hui, l'apprenant n'est plus perçu comme au temps de la primauté des béhavioristes. Voilà qu'il est un système qui traite activement l'information qu'il reçoit ; il n'est plus un simple contenant dans lequel l'enseignant déverse de l'information. Voilà aussi qu'on lui reconnaît une manière unique et personnelle de penser et d'apprendre, tout en admettant qu'il est soumis à certaines limites cognitives universelles. On ne peut dorénavant plus ignorer que le contexte joue un rôle fondamental dans le processus de construction des savoirs.

Ainsi, l'objet d'étude du cognitivisme est la structure mentale et le processus de traitement de l'information et non l'attitude observée comme dans le behaviorisme. C'est la démarche employée par l'apprenant pour répondre à une question posée qui confirme la bonne réponse ou l'atteinte de l'objectif par l'enseignant.

Applications Pratiques de la Théorie Cognitive

La théorie cognitive a de nombreuses applications pratiques dans divers domaines, notamment l'éducation, la psychologie clinique, les technologies éducatives, et plus encore. Nous allons nous limiter ici à ceux qui sont en lien étroit avec l'enseignement/apprentissage.

En éducation

- Pédagogie cognitive : Utilisation de stratégies pédagogiques basées sur la théorie cognitive pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- Méthodes d'enseignement actives : Encouragement de l'apprentissage actif à travers des activités qui stimulent la pensée critique et la résolution de problèmes.

- Évaluation cognitive : Utilisation de techniques d'évaluation pour mesurer les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage.

En technologies éducatives

- Environnements d'apprentissage numérique : Développement de logiciels éducatifs et de jeux sérieux basés sur la théorie cognitive pour améliorer l'engagement et l'apprentissage des élèves.
- Ludification (gamification) : Intégration d'éléments de jeu dans les environnements d'apprentissage pour motiver les élèves et améliorer la rétention des connaissances.

2.3.2 Le socioconstructivisme

C'est une théorie d'apprentissage développée par Vygotsky (1924). Ce dernier insiste sur l'idée selon laquelle la construction d'un individu passe par la société. L'apprentissage de l'apprenant ici vient non seulement de ce qu'il apprend de l'environnement mais aussi de son interaction avec les autres ; interaction à travers laquelle il construit son savoir. Il met en exergue la dimension sociale de la construction des savoirs et insiste sur le fait que les pratiques scientifiques sont construites par les humains et pour les humains. Les travaux en groupe dans ce sens sont d'une importance capitale non seulement pour l'efficacité scolaire, la formation de la personnalité mais aussi pour la conscience des problèmes car cette initiative forme mieux l'apprenant et rends l'apprentissage actif, ça forme l'individu qui devient autonome, capable de résoudre les problèmes auxquels il fait face dans la société ; enrichi la confrontation des points de vue exprimés sur un sujet donné et favorise la communication avec les autres. L'environnement socioculturel de l'individu dans le cadre du socioconstructivisme est très déterminant pour son apprentissage et la construction de son savoir. Vygotsky accorde une place essentielle à l'aspect social du processus d'apprentissage car, il est clair qu'on apprend mieux lorsqu'on est en contact et on échange avec les autres ; que ce soit en termes d'expériences ou d'actions. À travers cette théorie, sont développés chez l'apprenant, l'autonomie et l'esprit de collaboration avec l'autre. À cet effet le rôle fondamental de l'enseignant va de détenteur de savoir à metteur en place des situations de construction de l'apprentissage. Il situe les apprentissages des apprenants au cœur de l'acte didactique. Dans ce cas, la construction du savoir se fait dans le cadre social. Aux vues de tout ce qui précède, nous réalisons donc que l'APC se fonde sur la théorie du socioconstructivisme car c'est dans cette logique que toute connaissance relève d'un processus de construction où l'apprenant est le seul acteur. Ainsi, les activités et les capacités cognitives

propres à chaque individu, lui permettent de comprendre et d'apprendre à partir de tout ce qui l'entoure. Ce qui fait que l'individu apprend mieux par exploration, il se fait juste aider quelques fois par ses parents ou par ses enseignants.

En ce qui concerne l'activité ludique, selon Vygotsky, le jeu est une activité sociale, où les individus peuvent prendre des rôles différents. Au travers du jeu symbolique, l'enfant transforme certains objets dans son imagination. Ceux-ci prennent alors une signification différente. Grâce à ce type de jeu, l'enfant contribue au développement de sa capacité symbolique. La culture et le contexte social aident aussi au processus d'apprentissage de l'enfant. Ce dernier peut prendre un rôle actif dans le processus, car il n'est pas seul. Pour Vygotsky, dans la dernière étape préscolaire, le jeu est principalement social et coopératif, avec des règles d'interactions et de rôles. Dans ce cas, la coopération consiste à se mettre à la place de l'autre. Cela aidant à générer la pensée opérationnelle, qui permet de révéler l'égoïsme de l'enfant.

2.3.3 La théorie constructiviste

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage issue des travaux de Piaget (1964). Il suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple *copie* de la réalité, mais plutôt une reconstruction ou une construction de celle-ci. Ainsi, un individu qui est confronté à une situation ou un problème donné va immédiatement mobiliser un certain nombre de structures cognitives qu'il nomme schèmes opératoires.

Le constructivisme est animé par deux principaux courants. Il s'agit notamment des travaux de Piaget qui estime que l'apprentissage est une activité exclusivement individuelle et ceux de Vygotsky qui conçoit le constructivisme sur le plan social.

2.3.3.1 le constructivisme selon piaget.

Pour Piaget (1981) cité par O'Loughin (1992) :

Les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « sait » vers quelqu'un qui ne sait pas, elles ne viennent pas des sensations comme le stipulent les associationnistes, mais elles sont plutôt construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent les schèmes. Ceux-ci s'inscrivent dans le cerveau, s'organisent en structure opératoire et permettent à l'individu de répondre de façon satisfaisante à une situation.

Selon Piaget (1969), « l'apprentissage est le fait d'une interprétation active des données de l'expérience par le biais de structures ou de schémas préétablis. » Grâce aux interactions entre le sujet et les objets de son environnement, celui-ci construit donc progressivement son savoir. Ainsi, lorsque l'apprenant se trouve confronté à un problème ou à une situation nouvelle, il émet des hypothèses, les essaie, les valide ou les invalide, puis mémorise le procédé qui lui a permis de

résoudre le problème. Cette construction du savoir se fait en référence aux représentations antérieures du sujet.

Contrairement à Chomsky qui développe la théorie de l'innéisme, Piaget soutient que le développement cognitif humain est le résultat d'un processus de construction. À la naissance, il n'y a pas de sujet disposant déjà de savoir tout fait. Il n'existe pas non plus d'objets déjà constitués qui s'imposent à lui. Le sujet qui apprend n'est pas seulement en relation avec le savoir, mais il organise surtout son monde au fur et à mesure qu'il apprend tout en s'adaptant. Il considère également que l'apprentissage se fait à travers la confrontation avec un obstacle, et que l'obstacle fait référence à des objets de l'environnement de l'enfant. Un enfant qui est confronté à un phénomène ou à un obstacle apprend par ses propres systèmes appelés schèmes.

2.3.3.2 Le constructivisme selon Vygotsky

Pour Vygotsky (1985), l'apprentissage est un donné social. Dans cette perspective il va développer la théorie du socioconstructivisme. En effet, cette théorie privilégie la dimension relationnelle de l'apprentissage. C'est grâce au contact avec les autres que l'individu construit ses connaissances. Ainsi, bien que la construction d'un savoir soit personnelle, il ne peut s'effectuer en dehors du cadre social. L'auteur prône donc un modèle d'apprentissage basé sur les interactions, les échanges et la co-élaboration. Il estime que l'interaction entre le sujet et son environnement joue un rôle clé dans la construction du savoir. Il s'agit de considérer l'apprentissage comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges entre l'apprenant et l'enseignant et entre apprenants et apprenants. De cette manière, l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité à travers une comparaison de ses perceptions et de celles des autres apprenants ainsi que de celles de l'enseignant.

Du point de vue didactique, le socioconstructivisme conçoit l'enseignement comme un système trilogique dont les trois composantes sont l'apprenant, les autres apprenants et l'enseignant et l'interactivité. Le socioconstructivisme est donc basé sur le modèle social de l'apprentissage (Bandura, 1986). Ainsi, l'apprentissage n'est plus perçu comme un savoir nécessairement transmis par l'enseignant. Il est plutôt appréhendé comme une construction d'ordre social. À ce niveau de l'étude, il y a lieu de déterminer et présenter les différentes variables, afin de mieux cerner les constituants du thème étudié.

2.4 DÉFINITION DES VARIABLES DE L'ÉTUDE

Une variable est un élément qui peut prendre des valeurs différentes à l'intérieur d'un ensemble, d'un système, d'une relation.

Dans notre étude portant sur le thème suivant : *La place du jeu dans l'enseignement / apprentissage du FLE : le cas de Form2 au lycée bilingue de d'Application de Yaoundé*, nous avons deux variables à savoir, une variable dépendante et une variable indépendante.

2.4.1 La variable dépendante (VD)

Pour Bernard Gangloff (2008), la « variable dépendante est l'état du phénomène que l'on observe...cet état de la variable dépendante est inconnu à l'avance et c'est pour le connaître que l'on effectue une expérience. »

- Dans le cadre de cette étude, les variables dépendantes sont principalement la motivation et interactions entre apprenants, l'acquisition des compétences linguistiques visées, la rétention du vocabulaire.

2.4.2 La variable indépendante (VI)

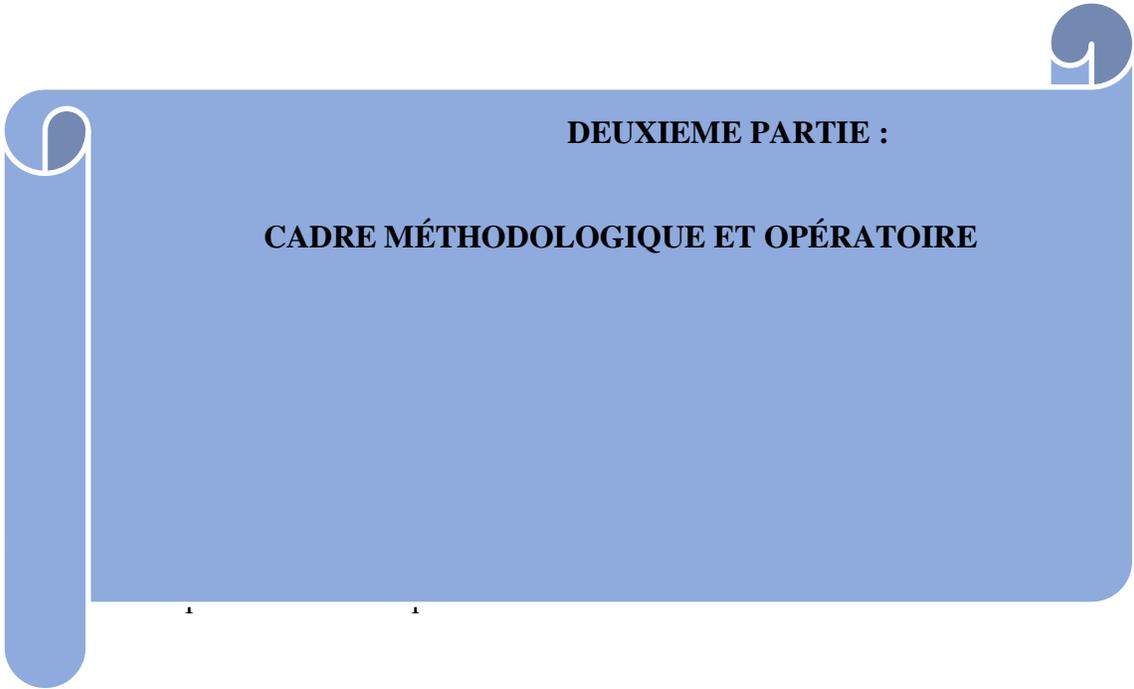
C'est le phénomène que l'on étudie dans une recherche. J-P Laurent (2016) définit les variables indépendantes comme « celles que l'on va faire varier au cours de la tâche expérimentale pour mettre en évidence leur effet sur les variables dépendantes. » Dans ce travail de recherche la variable indépendante est l'intégration du jeu dans le processus enseignement/apprentissage.

Tableau 2 : Tableau d'opérationnalisation des variables

Variable indépendante	Indicateurs	Indices	Variable dépendante	Indicateurs	Indices
Intégration du jeu dans le processus enseignement/apprentissage du FLE	VII : Les types de jeu.	<ul style="list-style-type: none"> - x de rôle - vinettes - x de simulation - x de société 	<ul style="list-style-type: none"> Jeu De Jeu Jeu 	Appports de la pratique du jeu en classe. VD1 : l'engagement et la motivation apprenants.	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement et intérêt pour l'apprentissage du FLE. - Satisfaction vis-à-vis des activités ludiques. - Niveau de collaboration et de communication pendant les activités.
	VI2 : Objectifs pédagogiques	Développement des compétences spécifiques : <ul style="list-style-type: none"> - écoute - parole - écriture - lecture 	<ul style="list-style-type: none"> l'élève la l'élève la 	VD2 : L'acquisition des compétences linguistiques visées.	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des compétences linguistiques ciblées par l'enseignant.
	VI3 : Durée de l'activité ludique et style d'apprentissage des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Temps consacré à chaque session de jeu - Fréquence des séances de jeu - Profils visuel, auditif et kinesthésique. 	<ul style="list-style-type: none"> Temps Fréquence Profil 	VD3 : Rétention du vocabulaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à se souvenir facilement du vocabulaire appris pendant les activités de jeu

--	--	--	--	--	--

l'ana
d'en



DEUXIEME PARTIE :

CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

ite à
afin

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette partie réservée à la méthodologie sera structurée autour des points suivants : le type de recherche, la définition de la population d'étude, la méthode d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la procédure de collecte des données, l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

Notre étude s'inscrira dans le cadre d'une enquête exploratoire dans laquelle nous observerons d'une façon empirique, la place du jeu en classe de FLE.

3.2 Définition de la population de l'étude

La population c'est un ensemble d'individus possédant les informations désirées pour répondre aux objectifs de l'étude. Dans le cadre de cette étude, la population est constituée de l'ensemble des apprenants de la classe de form2 au Cameroun. On aura ainsi la population cible et la population accessible.

3.2.1 La population cible

La population cible c'est l'ensemble des individus visés par une étude dont on voudra recueillir des informations et extrapoler. Cette étude a pour population cible, les apprenants de French en classe de *Form2* dans la région du Centre. Ceci nous permettra de généraliser les résultats de l'étude sur le plan national.

3.2.2 La population accessible

C'est l'ensemble des individus issus de la population cible, qui sont à la portée du chercheur. En d'autres termes, c'est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Dans le cadre de ce travail de recherche, compte tenu des moyens financiers et du temps limités pour couvrir toute la région du Centre, nous avons trouvé nécessaire de prendre pour population accessible, la classe de Form2 au lycée bilingue d'application dans l'arrondissement de Yaoundé III.

Tableau 3: Répartition de la population accessible de l'étude

Le tableau ci-après représente la répartition de la population accessible de notre étude :

Classes	Effectifs	Pourcentages
Form2 A	50	100%
Form2 B	50	100%
Form2 C	50	100%
Form2 D	50	100%
Form2 E	50	100%

3.3 Définition de l'échantillon

L'échantillon c'est l'ensemble d'individus sélectionnés dans la population pour être enquêtés. Nous avons pratiqué la méthode d'échantillonnage par convenance, puisque les apprenants ont été choisis en fonction de leur disponibilité et leur facilité d'accès. À cause des difficultés à regrouper les apprenants issus de chacune des classes de Form2 pour cet exercice, nous avons choisi les apprenants des deux classes qui nous ont été allouées par l'encadreur de stage à savoir la Form2B et la form2D. La Form2B sera le groupe témoin, et la Form2D le groupe expérimental. L'échantillon de notre étude est ainsi constitué de 40 pourcent de l'ensemble des apprenants de toutes les classes de Form2 du lycée bilingue d'Application, sélectionnés à l'issue de cet échantillonnage.

Tableau 4: Répartition de l'échantillon.

Classes	Effectifs sélectionnés	Pourcentages
Form2 A	/	/
Form2 B	50	50%
Form2 C	/	/
Form2 D	50	50%
Form2 E	/	/
Total échantillon final	100	100%

L'échantillon ainsi constitué, il suffit de mettre en place des méthodes, techniques et instruments pour collecter les données.

3.4 Choix des méthodes et instruments de collecte des données

Dans cette partie, il est question de présenter d'une part les méthodes de collecte des données et d'autre part, les instruments de collecte des données utilisés lors de ce travail de recherche.

3.4.1 Méthodes de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, les méthodes utilisées seront qualitatives (expérimentation et observation) et quantitative (questionnaire) pour donner lieu à une méthode mixte.

3.4.1.1 L'observation

L'observation est une technique qui permet d'élaborer une méthode afin de mieux étudier un phénomène dans le but de recueillir les données. Vu qu'il sera intéressant de d'analyser comment les apprenants réagissent face à une situation donnée et quels comportements ils ont, la technique d'observation nous permettra de recueillir des données issues des agissements des participants. L'accent sera mis sur le comportement des apprenants en situation de jeu plutôt que sur leurs déclarations. Cela nous permettra d'expliquer l'impact du jeu à travers la description de leurs comportements et de certains faits. Dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons à l'observation participante.

Pour BOGDAN et TAYLOR (1975), l'observation participante est caractérisée par :

une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences.

En déduction, ce type d'observation nous permettra de faire partie du contexte dans lequel le comportement de chaque apprenant est observé ; il sera ainsi possible d'interagir avec les apprenants observés pour aussi pouvoir leur poser des questions et donner des consignes en cas de besoin.

L'expérimentation

Selon CATANAS (2002), « l'expérimentation est une observation provoquée portant sur une situation créée et provoquée par un chercheur qui a pour but de valider (ou invalider) une ou des hypothèses issues d'un système théorique. »

Dans cette recherche, l'expérimentation nous permettra d'évoluer de façon beaucoup plus pratique en ce sens où elle nous donnera l'occasion de vérifier nos hypothèses en introduisant quelques activités ludiques dans une leçon enseignée en classe de form2.

- **Description du protocole expérimental**

L'expérimentation va se dérouler en deux phases à savoir : Une première au cours de laquelle les élèves d'un groupe témoin, seront évalués avec un exercice traditionnel, et une deuxième dans laquelle un groupe expérimental sera évalué à l'aide des jeux. Ces deux évaluations reposeront sur la même leçon à savoir « Les membres de la famille ». Cela devrait permettre d'observer les différences comportementales entre les deux groupes d'élèves d'une part, et d'autre part, les différences au niveau des résultats après évaluation. La méthode expérimentale permettra en d'autres termes de vérifier l'impact du jeu sur les apprenants au cours de français langue étrangère.

- **Présentation des activités proposées**

Le pré-test

En guise de rappel, l'activité proposée aux apprenants du groupe témoin est un exercice traditionnel à trous, dans lequel ils sont appelés à compléter les vides par les noms des membres de la famille. Cette activité est donc classique et n'intègre pas de jeu. Elle se présentait telle que suit :

« Complétez le paragraphe ci-dessous par les termes appropriés renvoyant aux membres de la famille. »

Jean a une grande famille. Son _____ Pierre et sa _____ Claire ont trois enfants : Un _____ qui s'appelle Maxime et deux filles. Maxime est donc le _____ de Jean. Sa sœur Marie est plus âgée, et elle est la _____ de Jean. Les parents de Jean vivent près de chez lui, et son _____ lui rend souvent visite pour raconter les histoires de sa jeunesse. Jean adore aussi passer du temps avec sa _____, qui lui prépare toujours ses plats préférés. Les weekends, toute la famille se réunit chez l' _____ Paul et sa femme Sophie. Ils organisent souvent des pique-niques en famille, où les _____ de Jean viennent jouer avec lui. Jean est heureux d'avoir sa famille soudée.

Le test

Le test en lui-même est constitué de deux activités ludiques proposées aux apprenants de la classe de form2. Le choix des jeux en tant que supports didactiques a été fait parce que les

jeunes apprenants sont généralement motivés et heureux lorsqu'ils joignent l'apprentissage aux moments agréables et de détente. Ainsi, les activités ludiques suivantes leur ont été proposées : un exercice de mots croisés (voir annexes) où il fallait repérer les noms des membres de la famille dans la grille, et un exercice de devinette pendant lesquels les apprenants devaient coopérer et jouer en équipe pour deviner des mots.

La classe expérimentale a été divisée en groupes de 5, permettant aux apprenants de travailler de façon coopérative et organisée.

Activité ludique de devinette proposée aux apprenants :

FICHE DE JEU (JEUX DE DEVINETTES)

Objectifs pédagogiques : Déterminer les membres de la famille nucléaire et éloignée

Niveau : Form2

Nombre de joueurs : 5 joueurs par groupe. Le nombre de groupes peut aussi dépendre de la taille de la classe

Durée : 10 à 15 mn

Lieu du jeu : dans la salle de classe.

Support pédagogique : pour chaque groupe, il faut 5 papiers pliés obtenus après un tirage au sort.

Règles du jeu

Préparation :

- Chaque groupe se place devant la classe.
- Les groupes/équipes jouent séparément.
- Les papiers pliés sont tirés au sort par les capitaines d'équipe en nombre égal, ils les gardent en main.

Déroulement

1. Chaque équipe désigne un capitaine qui va tirer au sort cinq papiers pliés contenant chacun la désignation d'un membre de la famille.
2. Tour à tour dans les groupes, chacun des 5 joueurs tire un bout de papier parmi les cinq tirés par le capitaine, observe le nom qui y est écrit, le définit pour que ses coéquipiers devinent le mot écrit sur le papier.

Exemple : Mot à deviner : « oncle ». C'est le frère de mon père ou de ma mère. Qui est-il ?

NB : Chaque joueur a trois tentatives pour faire deviner le membre de la famille écrit sur le papier par ses coéquipiers.

- S'il réussit, 1 point est accordé à son équipe ;

- S'il ne réussit pas, le point est annulé pour le groupe.

3. Chaque équipe a la possibilité de remporter au trop cinq points, étant donné que c'est cinq papiers pliés qui ont été tirés par équipe.

- L'équipe gagnante est celle qui a remporté le plus grand nombre de points.

3.4.1.2 Le questionnaire

Le questionnaire (voir annexes) permettra d'explorer l'opinion des enseignants et leurs représentations. Il sera utilisé comme technique dans le cadre des données quantitatives.

3.4.2 Choix des instruments de collecte des données

On entend par instruments de collecte des données les outils nécessaires pour la collecte de renseignements multiples dans le cadre d'une enquête. Pour en arriver à des conclusions fiables et valides, nous avons pris le temps de bien concevoir lesdits instruments qui dans le cadre de cette recherche sont : la grille d'observation et le questionnaire.

3.4.2.1 La grille d'observation

Elle sera utilisée pour le coder des comportements observés et analyser les données qualitatives de notre étude. En d'autres termes, elle nous permettra d'énumérer un ensemble de concepts, d'habiletés et d'attitudes dont nous noterons la présence, l'absence, ou à quel point ils sont repérables. Nous nous en servirons donc pour évaluer les comportements des élèves du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Cette grille sera élaborée selon les entrées suivantes : Compréhension de la consigne, participation active des apprenants, coopération des apprenants, prise d'initiatives, gestion du trac, hésitation lors de la prise de parole, timidité des apprenants, attention des apprenants, enthousiasme des apprenants, Il est important de rappeler que tous ces comportements seront analysés et évalués de façon comparative.

3.4.2.2 Le questionnaire

Notre travail de recherche se base aussi sur le questionnaire qui est considéré selon GRAWITZ (2001) dans le « Lexique des sciences sociales comme un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Le questionnaire comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêtée une information. »

À cette définition vient s'ajouter celle de Muechelli (1991) qui explique dans *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale* que cet outil « constitue une suite de propositions ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels on sollicite le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé. »

Le questionnaire est donc un outil de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Dans le cadre de cette recherche, nous aurons un questionnaire élaboré et proposé aux enseignants de French de la classe de form2 du Lycée bilingue d'application. Notre questionnaire est structuré ainsi qu'il suit : la première partie étant le préambule qui informe le répondant sur l'objet de la recherche. La seconde, permet de récolter des informations individuelles chez les répondants. La troisième partie pour sa part étant constituée de questions variées en lien étroit avec les questions de recherche. Nous nous sommes fixés les objectifs suivants à atteindre à travers les questions posées dans ce questionnaire :

- Confirmer les résultats du test et de l'observation afin qu'ils ne soient pas erronés.
- Récolter les différents points-de-vues des enseignants au sujet de l'importance de la pratique du jeu au cours de FLE
- Savoir l'impact de la pratique des activités ludiques sur l'apprentissage au cours de FLE.
- Comprendre les difficultés de d'implémentation des activités ludiques en classe de FLE.

3.4.2.3 Validation des instruments de collecte des données

La validation de nos instruments de collecte des données s'est faite en deux phases à savoir :

Au préalable, les questions formulées dans le questionnaire et la grille d'observation ont été présentées à la directrice de mémoire dans l'objectif qu'elle juge leur pertinence et leur fiabilité en fonction de nos questions de recherche.

Par la suite, il était question de mener une pré-enquête afin de valider ces instruments. Pour ce faire, nous avons essayé sur un échantillon réduit de huit enseignants de la classe de French dans la ville de Yaoundé, le questionnaire prévu pour l'étude. Cela nous a permis de détecter certaines insuffisances de ces outils. Nous avons par exemple constaté que certaines questions n'étaient pas vraiment nécessaires, ou étaient mal formulées. Pour résoudre ce problème, elles ont été reformulées ou tout simplement de les annulées. Pour ce qui est de la grille d'observation, la remarque a été faite lors de cette pré-enquête que certaines entrées étaient soit mal libellées, soit pas assez pertinentes pour l'étude. Nous les avons donc soit modifiées soit totalement remplacées. Ces modifications étant faites, nous avons pu avoir un produit final à utiliser sereinement lors de la phase d'enquête proprement dite.

3.5 Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données est un processus qui consiste à examiner et à interpréter des données afin d'élaborer des réponses à des questions. Dans le cadre de cette étude, une analyse

objective des données sera faite afin de garantir la valeur scientifique des résultats qui en ressortiront.

En guise de rappel nous nous sommes servis de deux instruments majeurs pour la collecte des données sur le terrain à savoir : le questionnaire et la grille d'observation qui nous a permis de relever les comportements des apprenants pendant l'expérimentation en salle de classe.

Pour l'analyse de notre questionnaire, nous aurons recourt au dépouillement manuel qui consistera à dissocier pour chaque question les réponses qui seront consignées et réparties dans un tableau afin d'être traitées. Les analyses des données issues du questionnaire permettront de décrire l'opinion des enseignants interrogés, et de comprendre les variations des réponses en fonction des facteurs explicatifs qui sont envisagés. Pour cette étude, les méthodes d'analyse seront les suivantes : l'analyse descriptive, l'analyse comparative et l'analyse explicative.

L'analyse descriptive aura pour but de décrire les comportements et les opinions de la population interrogée, il s'agit tout simplement de rendre compte du dépouillement de chaque question ou groupe de questions qui ont été proposés aux répondants dans les questionnaires.

L'analyse comparative visera à comparer les résultats de deux leçons : une intégrant les activités ludiques, et l'autre ne les intégrant pas.

L'analyse explicative visera à expliquer une ou plusieurs variables en fonction d'une ou plusieurs autres. Dans cette enquête par exemple, on cherche à expliquer pourquoi les jeux peuvent augmenter la motivation et l'engagement des apprenants.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre méthodologique, c'est-à-dire la démarche à suivre pour la récolte des données et la façon de les traiter. Dans ce chapitre destiné à la présentation et l'analyse des résultats, nous allons aboutir aux résultats de notre recherche portant sur la place qu'occupe le jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sous-cycle d'observation anglophone. Pour ce faire, nous allons d'une part présenter et analyser les résultats issus des observations recueillies sur le terrain. Cela nous permettra de faire une comparaison entre les résultats issus de l'évaluation classique et de l'évaluation ludique afin d'aboutir à des conclusions. Nous ferons par la suite, une description des informations récoltées grâce aux questionnaires adressés aux enseignants de FLE.

4.1 Résultats issus de la grille d'analyse.

En guise de rappel, nous nous sommes servis d'une grille d'analyse sur le terrain pour collecter les données dans le cadre de cette recherche. Cet instrument avait pour but de nous permettre de faire une étude comparative entre deux évaluations d'un cours portant sur le même thème à savoir « les membres de la famille. » Lesdites évaluations étaient les suivantes : un exercice classique au cours duquel les élèves étaient emmenés à travailler individuellement pour compléter des phrases par les membres de la famille, et une activité ludique au cours de laquelle les élèves devaient aussi travailler en groupes de cinq pour deviner les membres de la famille tels qu'indiqué de façon plus détaillée dans la fiche de jeu présentée plus haut.

Notre échantillon est constitué de 100 apprenants en raison de 50 participants par groupe (à savoir, 50 dans le groupe témoin et 50 dans le groupe expérimental). Lors de l'expérimentation, les participants ont été regroupés en cinq et ont participé au jeu de devinettes. Ceux du groupe témoin étaient évalués à l'aide de l'exercice classique.

Nous avons produit la grille d'observation ci-dessous afin d'analyser les comportements des groupes témoin et expérimental lors des activités qui leur ont été proposées, à partir de certains critères bien précis :

Tableau 5 : Grille d’observation représentant une étude comparée entre comportements des groupes témoin et expérimental.

Critères d’observation		Groupe témoin	Groupe expérimental
Engagement des apprenants		Faible engagement	Engagement actif
Participation en classe		Participation limitée	Participation élevée
Interaction entre apprenants		Interactions sporadiques	Interactions fréquentes
Motivation des apprenants		Motivation moyenne	Motivation élevée
Enthousiasme des apprenants		Enthousiasme moyen	Enthousiasme élevé
Compétences linguistiques visées par l’étude.	Expression orale	Peur de s’exprimer	Expression confiante
	Interaction orale	Peu d’échanges	Échanges actifs et interactifs
	Rétention du Vocabulaire de La famille.	Rétention à court terme.	Rétention à long terme

L'observation de ces deux groupes révèle à travers cette grille, des différences notables en termes d'engagement, de participation, d'interaction, de motivation et d'acquisition des compétences linguistiques visées. Ces divergences seront commentées ci-dessous.

4.1.1 L'engagement des apprenants

Dans le groupe témoin, l'exercice classique consistait à compléter des phrases par une liste de mots relatifs aux membres de la famille. Bien que cette méthode puisse sembler efficace, elle a engendré un niveau d'engagement relativement faible. Les apprenants semblaient souvent distraits, et leur participation était minimale. Les retours des élèves indiquaient une certaine monotonie et un manque d'enthousiasme face à l'activité. En effet, la nature de l'exercice a conduit à une approche passive de l'apprentissage, où les élèves se contentaient de survoler les mots sans véritable intégration ni appropriation.

En revanche, le groupe expérimental, qui a participé au jeu de devinettes, a démontré un engagement bien plus marqué. Le format ludique de l'activité a favorisé une atmosphère dynamique et interactive. Les apprenants étaient non seulement motivés à participer, mais ils se sont également investis dans le processus d'apprentissage. En devinant les membres de la famille à partir d'indices donnés par leurs pairs, les élèves ont été amenés à utiliser le vocabulaire de manière contextuelle et créative.

Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que le jeu engage non seulement les compétences cognitives, mais également les émotions, rendant l'apprentissage plus significatif. Les rires, la compétition amicale et l'excitation générée par le jeu ont créé un environnement propice à l'apprentissage, où les apprenants se sentaient à l'aise pour faire des erreurs et apprendre les uns des autres.

L'analyse comparative de ces deux groupes met ainsi en lumière l'importance du jeu en classe de FLE. Le groupe expérimental, grâce à une approche ludique, a montré un plus grand engagement que le groupe témoin. Cette expérience suggère que l'intégration de jeux dans le cadre des cours de FLE ne devrait pas être considérée comme une simple distraction, mais plutôt comme une stratégie essentielle pour dynamiser l'engagement des apprenants et optimiser leur apprentissage.

4.1.2 La participation active en classe

Les résultats de cette observation mettent aussi en lumière l'impact du ludique sur la participation et l'engagement des élèves.

Dans le groupe témoin, bien que certains élèves aient montré un intérêt initial, il est rapidement devenu évident que la participation active était limitée. Les élèves semblaient souvent désengagés, posant peu de questions et affichant des expressions faciales neutres ou de fatigue. Les échanges étaient principalement à sens unique, avec peu d'interaction entre les apprenants. Ce manque d'engagement peut s'expliquer par la nature statique de l'exercice, qui ne suscite pas d'émotions ni d'interactions sociales.

En revanche, le groupe expérimental, qui a participé à un jeu de devinettes, a présenté un tableau complètement différent. Les élèves étaient non seulement plus attentifs, mais leur participation active était manifeste. Les rires, les échanges animés et les discussions autour des devinettes ont créé une ambiance dynamique et collaborative. La nature compétitive et ludique du jeu a également motivé les élèves à s'impliquer davantage, rendant l'apprentissage à la fois amusant et efficace.

Un autre aspect important à considérer est l'impact du jeu sur la confiance en soi des apprenants. Dans le cadre de l'exercice classique, les élèves étaient souvent réticents à prendre la parole, de peur de faire des erreurs. En revanche, le jeu de devinettes a permis de créer un environnement plus détendu où l'erreur était perçue comme une part normale du processus d'apprentissage. Les élèves ont osé tenter des réponses, même lorsqu'ils n'étaient pas sûrs d'eux, ce qui a renforcé leur confiance et leur capacité à s'exprimer en français. Cette diminution de l'anxiété liée à l'apprentissage a été un facteur clé dans l'augmentation de la participation.

L'observation de ces deux groupes confirme que le jeu en classe de FLE joue un rôle crucial dans la participation des apprenants. En favorisant l'interaction, en réduisant l'anxiété et en rendant l'apprentissage plus ludique, les activités ludiques comme le jeu de devinettes se révèlent être des méthodes d'enseignement efficaces, capables de dynamiser l'apprentissage et de rendre les élèves acteurs de leur propre formation. Ce constat appelle à une intégration accrue de pratiques ludiques dans l'enseignement du FLE, afin d'optimiser l'engagement et la réussite des apprenants.

4.1.3 L'interaction en classe

Les observations ont permis de mettre au jour les différences dans la manière dont les apprenants interagissent en classe.

L'exercice classique de vocabulaire a montré des interactions limitées entre les participants. Les apprenants se contentaient souvent de répondre à des questions posées par l'enseignant sans véritable échange entre eux. Ils semblaient plus préoccupés par la satisfaction

d'avoir trouvé les bonnes réponses que par leur utilisation active. Ce manque d'échange a conduit à une atmosphère d'apprentissage passive, où l'enseignant dominait le discours et les élèves avaient peu d'opportunités pour pratiquer l'expression orale.

Tout au contraire, le groupe expérimental, a démontré une dynamique interactionnelle beaucoup plus riche. Dans ce cadre ludique, les apprenants étaient incités à poser des questions, à formuler des hypothèses et à discuter entre eux pour deviner les membres de la famille décrits par leurs camarades. Cette approche a non seulement favorisé l'utilisation active du vocabulaire, mais a également cultivé un esprit de collaboration et de compétition amicale. Les élèves semblaient plus détendus et motivés, ce qui a conduit à une augmentation notable du temps de parole et à des échanges plus variés et créatifs.

4.1.4 La motivation des apprenants

Les résultats de cette observation ont mis en évidence des différences marquées dans la motivation et l'engagement des élèves.

Dans le groupe témoin, l'exercice traditionnel a rapidement révélé ses limites en termes de motivation. Les élèves, confrontés à une approche purement académique, se montraient souvent passifs et désintéressés. Les interactions se limitaient à des réponses courtes et des échanges minimaux, créant une atmosphère de classe peu engageante. De nombreux apprenants exprimaient un sentiment de lassitude, ce qui se traduisait par une attention fluctuante et une participation limitée. Les observations ont montré que les élèves avaient tendance à se concentrer uniquement sur le choix des réponses correctes sans vraiment s'investir dans le processus d'apprentissage, ce qui a eu un impact négatif sur leur motivation intrinsèque.

En revanche, le groupe expérimental a affiché un niveau de motivation beaucoup plus élevé. Le cadre ludique du jeu a transformé l'apprentissage en une expérience interactive et dynamique. Les élèves étaient non seulement engagés dans la tâche, mais ils semblaient également ravis de participer. Les rires, les échanges animés et l'excitation palpable durant le jeu témoignaient d'un investissement émotionnel fort. Les apprenants étaient encouragés à poser des questions, à formuler des hypothèses et à collaborer pour deviner les membres de la famille, ce qui a stimulé leur curiosité et leur désir d'apprendre. Cette approche a permis de rendre l'apprentissage du vocabulaire plus concret et accessible, créant un environnement où les erreurs étaient perçues comme des étapes normales du processus d'apprentissage.

L'observation a également révélé que le jeu favorisait la création d'une atmosphère positive, propice à l'apprentissage. Les élèves se sentaient plus à l'aise pour s'exprimer, ce qui a

renforcé leur confiance en eux et leur plaisir d'apprendre. Ils étaient motivés non seulement par le contenu linguistique, mais aussi par l'aspect social du jeu : interagir avec leurs pairs dans un cadre détendu a permis de créer des liens et d'améliorer la cohésion de groupe. Cette dimension sociale est essentielle pour maintenir l'engagement des apprenants, car elle leur permet de se sentir partie intégrante d'une communauté d'apprentissage.

De plus, le jeu de devinettes a permis d'introduire des éléments de compétition amicale, ce qui a encore accru la motivation des élèves. Le désir de gagner et de démontrer leurs compétences linguistiques a encouragé les apprenants à s'impliquer davantage, à prendre des risques et à explorer le vocabulaire de manière créative. Cette dynamique a non seulement rendu l'apprentissage plus attrayant, mais a également permis aux élèves de s'approprier le vocabulaire de manière plus durable et significative.

4.1.5 L'acquisition des compétences linguistiques ciblées par l'enseignant

L'importance du jeu dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est manifeste, notamment en ce qui concerne le développement de l'expression orale des apprenants. Pour illustrer cette dynamique, une analyse comparée entre le groupe témoin, et le groupe expérimental révèle des résultats significatifs. Le groupe témoin a montré peu d'interaction et un usage restreint des structures linguistiques. En effet, bien que tous les apprenants aient acquis un certain vocabulaire, les échanges étaient souvent limités par l'absence d'élan créatif et de dynamique collective. De ce fait, les apprenants de ce groupe ont eu des difficultés à formuler des phrases spontanées, montrant souvent des signes d'hésitation et d'incertitude lorsqu'il s'agissait de converser.

Le groupe expérimental pour sa part de son côté, a démontré une interaction quasi immédiate et vivante. Les apprenants, se défiant les uns les autres pour deviner les membres de la famille, ont été incités à formuler des questions, à exprimer des hypothèses et à affiner leur prononciation, ce qui a enrichi leur expression orale. Le cadre ludique a favorisé un climat de confiance et d'ouverture, encourageant les apprenants à utiliser le nouveau vocabulaire dans des contextes variés et créatifs. Cet exercice, basé sur l'interaction et l'échange, a permis à chaque participant de prendre la parole plusieurs fois, réduisant ainsi l'anxiété liée à l'exercice de l'expression orale. De plus, l'utilisation de stratégies de reformulation et de collaboration a été observable, les étudiants ayant davantage recours à l'entraide pour expliquer ou clarifier les termes devinés. Ceux-ci ont exprimé une plus grande confiance dans leur capacité à communiquer en français, corroborée par une amélioration de la fluidité verbale et de la clarté des

énoncés. Les réalisations orales des apprenants ont été notées plus positivement par les observateurs (co-stagiaires présents), qui ont confirmé une plus grande participation et un engagement marqué dans le groupe expérimental.

Le jeu en classe de FLE, tel qu'illustré par cette comparaison constitue ainsi un puissant vecteur d'expression et d'interaction orale, car l'observation démontre clairement que les activités ludiques, (comme le jeu de devinettes), favorisent l'interaction orale dans un cadre stimulant.

4.1.6 La rétention du vocabulaire

Dans le cadre de l'exercice traditionnel, les apprenants du groupe témoin ont été exposés à une liste de mots, suivie de leur utilisation dans des phrases écrites. Si cette méthode a permis une certaine familiarisation avec le vocabulaire, elle a également conduit à une mémorisation passive, sans réelle interaction. Les étudiants ont souvent éprouvé des difficultés à rappeler les mots lorsque cela était nécessaire à la fin de la leçon, montrant une certaine confusion et des lacunes dans leur capacité à les employer correctement dans des contextes variés. Les observations ont révélé un manque d'engagement, avec peu de dynamique de groupe, ce qui a entravé la rétention à long terme du vocabulaire abordé.

En revanche, le groupe expérimental, participant au jeu de devinettes, a affiché une dynamique totalement différente. En se lançant dans cette activité ludique, les apprenants étaient non seulement engagés émotionnellement, mais ils ont également investi cognitivement dans le processus de mémorisation. Chaque participant devait non seulement deviner mais aussi poser des questions, reformuler ses doutes et utiliser le vocabulaire dans un contexte interactif. Cette approche sociale a favorisé un apprentissage actif, permettant aux élèves de relier les mots à des concepts concrets de manière ludique. En sollicitant leur mémoire à travers le jeu, les apprenants ont pu établir des connexions solides entre les termes et les images mentales des membres de la famille, ce qui a renforcé leur capacité à se souvenir des mots à long terme.

Les résultats de cette étude comparative sont révélateurs ; À la suite des deux séances, des tests de rétention et des entretiens ont été menés (car l'enseignant a posé des questions pour se rassurer que les apprenants ont retenu la leçon). Les apprenants du groupe expérimental ont noté une rétention significativement plus élevée du vocabulaire, constatant qu'ils étaient capables de rappeler non seulement les mots eux-mêmes, mais aussi des phrases et des contextes dans lesquels ils avaient été utilisés durant le jeu. Les étudiants du groupe témoin, en revanche, ont eu du mal à porter un jugement similaire. Leur capacité à rappeler le vocabulaire était bien en deçà

de celle de leurs camarades du groupe expérimental, illustrant clairement les limites d'une approche unidimensionnelle.

De plus, l'analyse des interactions durant les jeux a mis en évidence l'importance de la collaboration et des échanges entre pairs. Les apprenants du groupe expérimental étaient incités à s'entraider et à partager des stratégies mnémotechniques, ce qui a enrichi l'expérience d'apprentissage. Les éléments de compétition et de défi présents dans le jeu ont également ajouté une dimension supplémentaire, favorisant un engagement plus profond qui a directement contribué à une meilleure rétention.

4.2 Résultats issus du questionnaire proposé aux enseignants

À la fin de l'expérimentation, un questionnaire comportant dix-sept questions a été présenté à vingt enseignants de French ; certains exerçant au Lycée bilingue d'application, et d'autres dans certains établissements de la ville de Yaoundé, afin de savoir leur position sur l'application du ludique au cours de FLE. Cela, dans le but d'avoir des réponses conduisant à confirmer ou à réfuter nos hypothèses de départ. Les tableaux et diagrammes ci-dessous représentent l'analyse des réponses fournies par les enseignants dans les questionnaires.

Tableau 6 : Intérêt des apprenants pour le cours de French.

(Vos apprenants s'intéressent-ils généralement aux cours de français ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	05	25%
Non	07	35%
Quelques-uns	08	40%
Total	20	100%

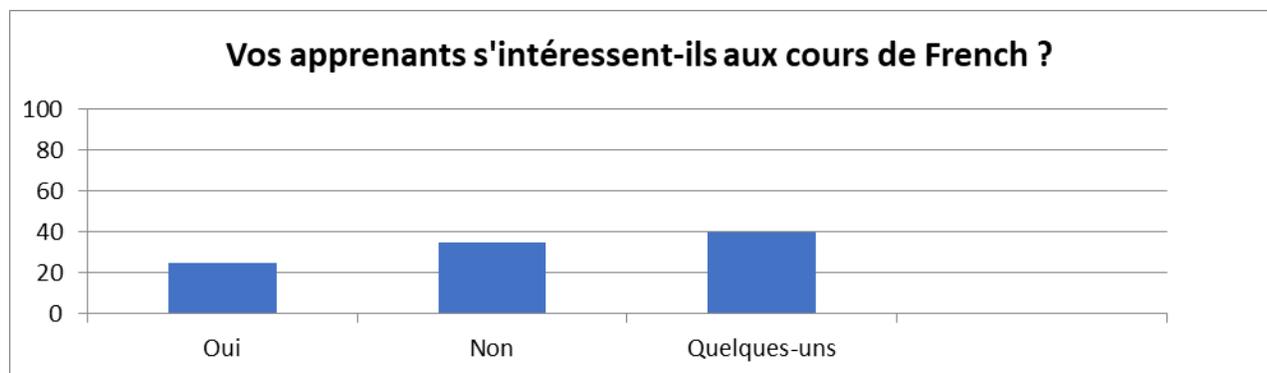


Figure 1 : Intérêt des apprenants pour le cours de French.

À la question de savoir si les apprenants anglophones de la classe de form2 s'intéressent généralement aux cours de français, 5 enseignants, à savoir 25% ont répondu oui, 7 d'entre eux, à savoir 35% ont répondu non, et 8 d'entre eux, à savoir 40% ont fait savoir que juste quelques-uns s'y intéressent.

L'étude des résultats issus de cette question montre à suffisance que les apprenants ne sont généralement pas très intéressés par les cours de français en section anglophone. Juste quelques-uns manifestent généralement un intérêt visible à ce cours.

Tableau 7 : Fréquence d'activités ludiques en classe.

(Proposez-vous souvent des activités ludiques à vos apprenants ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	08	40%
Non	02	10%
Rarement	10	50%
Total	20	100%

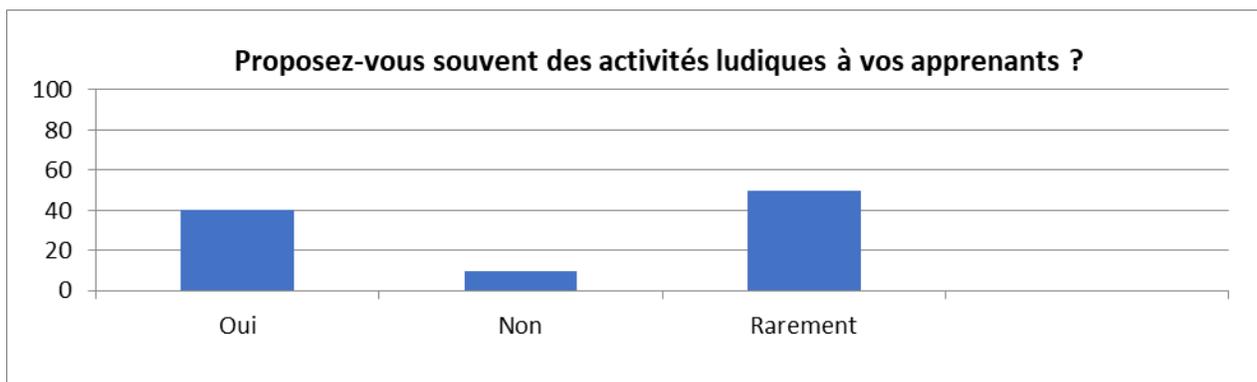


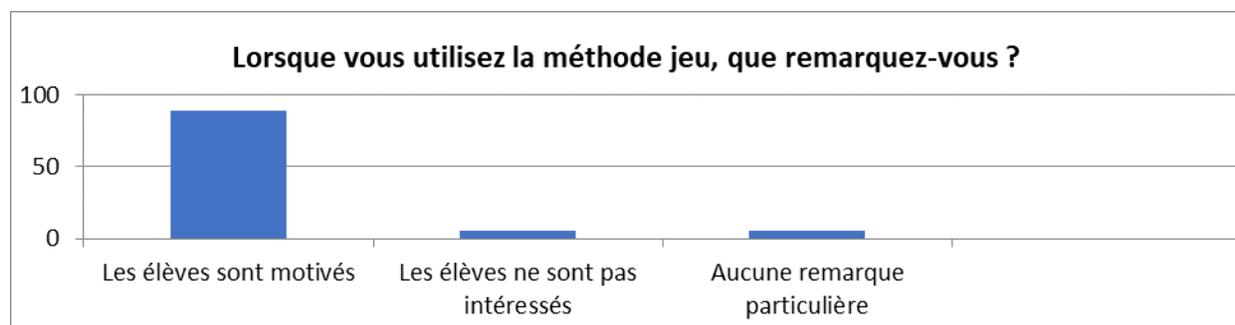
Figure 2 : Fréquence d'activités ludiques en classe.

Comme l'illustrent le tableau et le diagramme ci-dessus, à la question de savoir si les enseignants proposent souvent des activités ludiques à leurs apprenants, 8 d'entre eux (en raison de 40%) ont répondu oui, 2 (en raison de 10%) ont répondu non et 10 (en raison de 50%) ont répondu rarement.

À partir des réponses à cette question, on peut déduire que les apprenants de la section anglophone sont rarement intéressés par le cours de français parce qu'il manque un facteur important pouvant les éveiller et attirer positivement leur attention.

- **Si « oui » ou « rarement » à la question précédente, lorsque vous utilisez la méthode jeu en classe, que remarquez-vous ?**

	Effectif	Fréquence
Les élèves sont motivés	16	88,8%
Les élèves ne sont pas intéressés	01	05,55%
Aucune remarque particulière	01	05,55%
Total	18	100%



Pour les enseignants à qui il arrive souvent de pratiquer la méthode jeu en classe, il leur a été posé la question de savoir ce qu'ils remarquaient au niveau du comportement des élèves. 16 d'entre eux, en raison de 88,8% ont fait savoir que les élèves étaient souvent motivés, un enseignant, en raison de 05.55% a répondu que ses élèves ne sont pas intéressés par ces activités, et pour un autre enseignant, il dit ne faire aucune remarque particulière lorsqu'il emploie la méthode jeu en classe de FLE.

On constate davantage l'effet positif du jeu lorsque les enseignants employant généralement cette méthode en classe confirment que les élèves sont souvent motivés et enthousiastes lorsqu'ils en viennent à les leur proposer.

- **« Quels critères prenez-vous en compte lors du choix et de la planification des jeux ? »**

Plusieurs réponses ont été données par les enseignants à cette question ouverte. Mais quelques-unes ont retenu notre attention, puisqu'elles revenaient toujours, même si formulées de façons différentes. Elles sont les suivantes :

Enseignant A : « Lors du choix et de la planification des jeux, je prends en compte plusieurs critères. Tout d'abord, je m'assure que les jeux sont adaptés au niveau de compétence linguistique des élèves. Ensuite, j'évalue la pertinence pédagogique du jeu par rapport aux objectifs d'apprentissage spécifiques que j'ai fixés. Enfin, je tiens compte des ressources disponibles et du temps dont je dispose pour intégrer le jeu dans ma séance de cours. »

Enseignant B : « Les critères principaux pour choisir et planifier les jeux en classe incluent l'âge des élèves, leur niveau de français, et les compétences linguistiques que je souhaite développer. J'essaie également de varier les types de jeux pour maintenir l'engagement des élèves et favoriser les différents styles d'apprentissage. »

Enseignant C : « Je m'assure que les jeux sont alignés avec les thèmes abordés en classe et qu'ils offrent des opportunités de pratique authentique de la langue. Je prends aussi en compte la simplicité des règles et la facilité de mise en place, car le temps en classe est souvent limité. »

Enseignant D : « Lors de la sélection des jeux, je me concentre sur leur potentiel à encourager la participation active et la communication en français. J'évalue également la capacité du jeu à stimuler la créativité et à offrir un environnement de pratique sans stress. Je varie aussi les jeux pour couvrir différentes compétences linguistiques et être flexibles pour s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage des élèves. »

Ces réponses montrent la diversité des approches et des considérations des enseignants lorsqu'ils intègrent des jeux dans leurs enseignements.

Tableau 8: Coopération enseignant-élèves lors des activités ludiques en classe

(La pratique des activités ludiques facilite-elle la coopération avec vos apprenants ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	15	75%
Non	05	25%
Total	20	100%

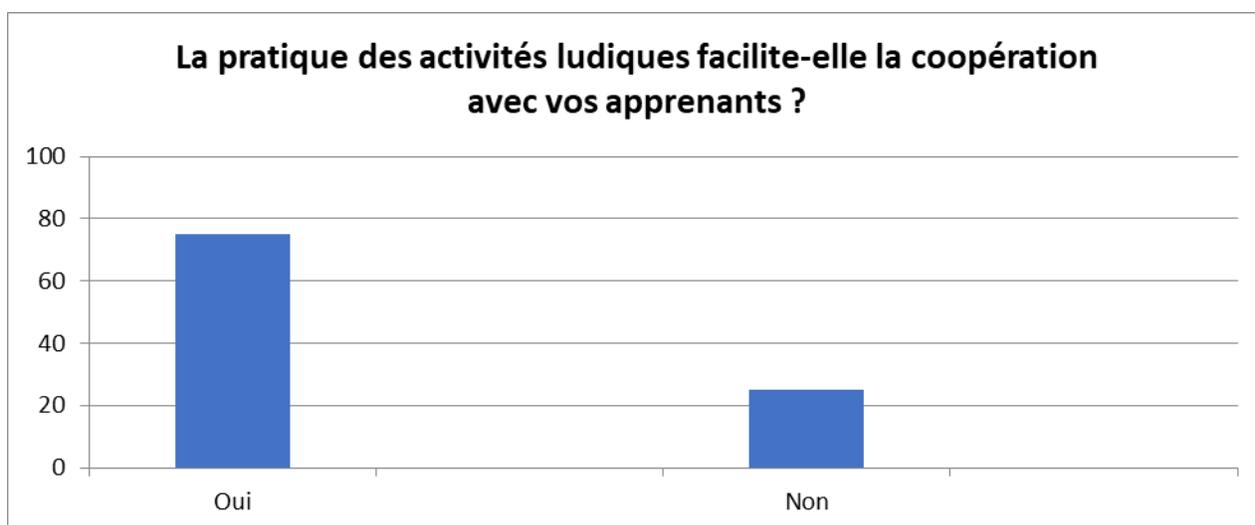


Figure 3 : Coopération enseignant-élèves lors des activités ludiques en classe

À la question de savoir si la pratique des activités ludiques facilite la coopération entre les enseignants et leurs élèves, il en ressort que 15 (à savoir 75%) d'entre eux ont répondu oui, et 5 (à savoir 25%) ont répondu non.

À en juger par ces données statistiques, lors des séances de cours au cours desquelles les apprenants sont emmenés à jouer pour apprendre, la communication s'avère plus facile avec leur enseignant.

Tableau 7 : Gestion de la classe lors des jeux

(La gestion de la classe est-elle facile lorsque vous organisez les jeux en classe ? Si non, pourquoi ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	08	40%
Non	12	60%
Total	20	100%

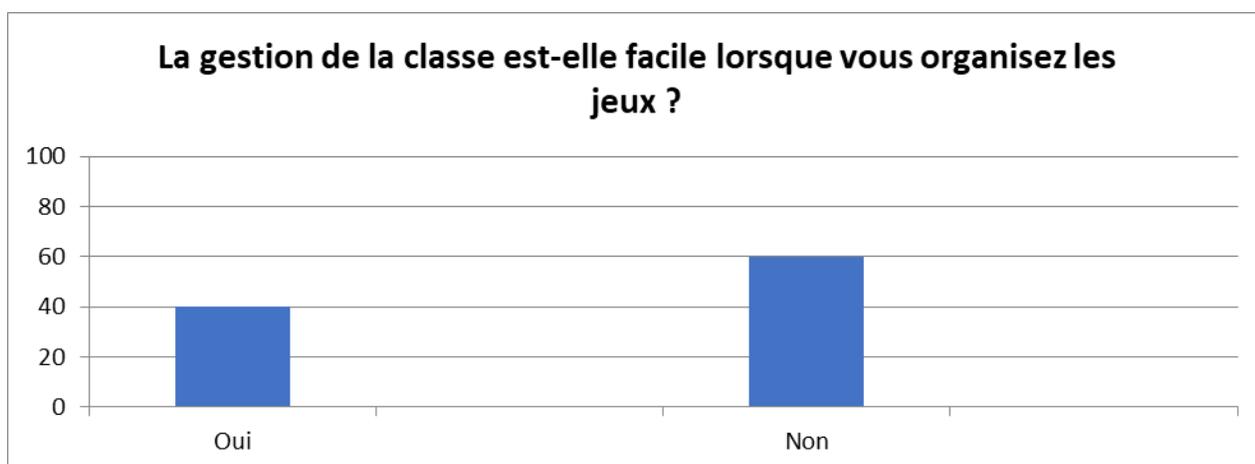


Figure 4 : Gestion de la classe lors des jeux

Sur l'aspect de la gestion de la classe, 8 enseignants, soit 40% ont répondu qu'il était facile de gérer les participants lorsqu'ils organisaient les jeux en classe, alors que 12 d'entre eux, soit 60% ont plutôt répondu le contraire.

La coopération enseignant-apprenants lors des séances de jeux est une chose, mais la gestion de la classe dans les mêmes circonstances en est une autre. À partir de ces données, on comprend qu'il n'est généralement pas facile pour l'enseignant d'exercer une autorité complète sur ses apprenants lors des jeux en classe.

Tableau 8 : Gestion du temps lors des jeux en classe.

(La gestion du temps est-elle facile lorsque vous organisez les activités ludiques en classe ? Si non, pourquoi ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	07	35%
Non	13	65%
Total	20	100%

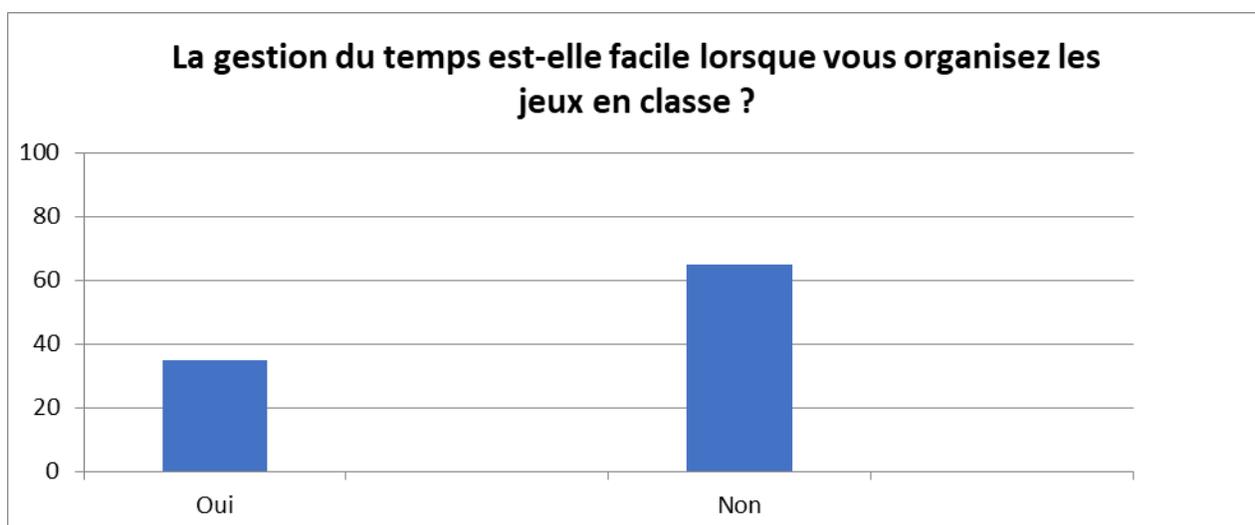


Figure 5 : Gestion du temps lors des jeux en classe.

Sur la question de la gestion du temps lors de la pratique des jeux en classe de FLE, 35% des enseignants pensent qu'il est facile de gérer le temps d'enseignement alors que 65% d'entre eux pensent le contraire.

Un aspect très important lors de toute séance d'enseignement est la gestion du temps. L'enseignant est appelé à enseigner tout en tenant compte du temps qui lui est imparti par l'administration scolaire pour sa séance de cours. Gérer le temps lors des enseignements classiques est généralement aisé grâce à la routine habituelle, mais le faire lors des séances de jeu est toute une autre réalité. Ceci peut se justifier à travers les réponses des enseignants qui pensent en grande majorité qu'il est très difficile de gérer le temps d'enseignement lors des séances de jeu en classe.

Tableau 9 : Jeu et développement des compétences langagières.

(Le jeu permet-il de développer les compétences langagières de vos apprenants ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	18	90%
Non	02	10%
Total	20	100%

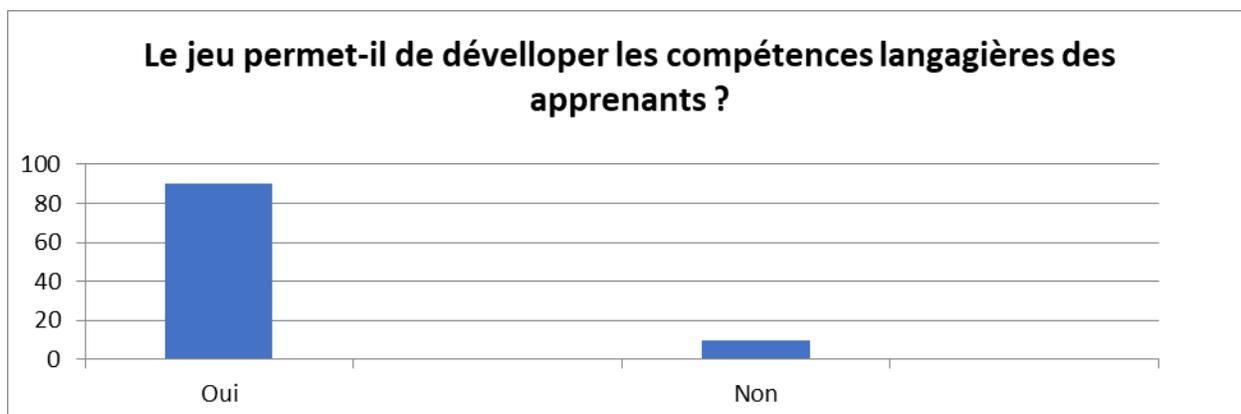


Figure 6 : Jeu et développement des compétences langagières.

Pour 80 pourcents des enseignants interrogés (incluant ceux qui proposent souvent les activités ludiques à leurs apprenants, et ceux qui le proposent rarement), le jeu permet de développer les compétences langagières des apprenants. Par contre, 10% d’entre eux (ne proposant jamais les activités ludiques) ne sont pas du même avis.

On se donne alors pour objectif d’analyser ci-dessous, ce qui en ressort pour les enseignants qui ont répondu positivement à cette question.

Tableau 9 : Compétences langagières développées par le jeu.

(Si « oui » à la question 7, lesquelles ?)

	Effectif	Fréquence
Lire	18	100%
Ecrire	18	100%
Parler	18	100%
Ecouter	18	100%
Toutes les quatre compétences	18	100%

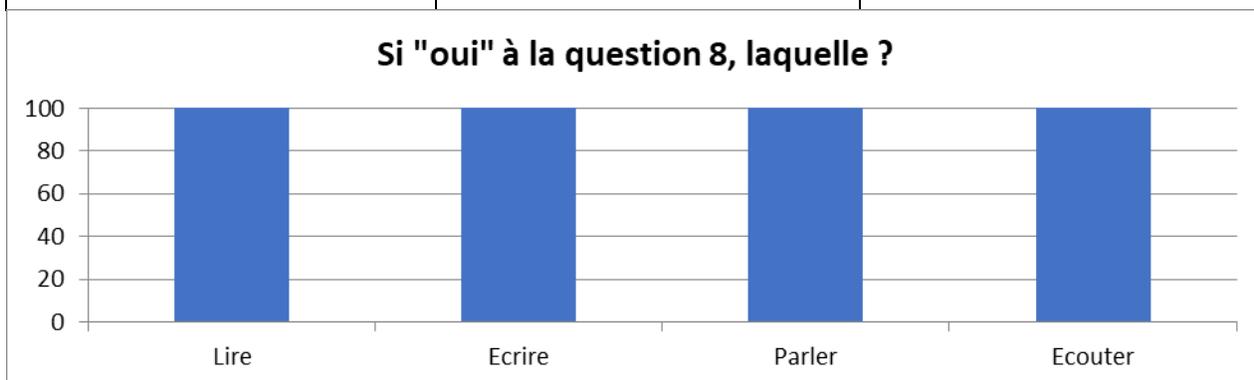


Figure 7 : Compétences langagières développées par le jeu.

À 100%, les enseignants ont répondu que le jeu permet de développer les quatre compétences à savoir : lire (100%), écrire (100%), parler (100%), écouter (100%).

À en juger par ces chiffres, on peut constater que le jeu en classe de FLE permet effectivement de développer les quatre compétences langagières à savoir : lire, écouter, parler, écrire.

Tableau 10 : La barrière de la langue lors des jeux en classe.

(La langue représente-elle un obstacle lorsque vous organisez des jeux en classes anglophones ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	09	50%
Non	09	50%
Total	20	100%

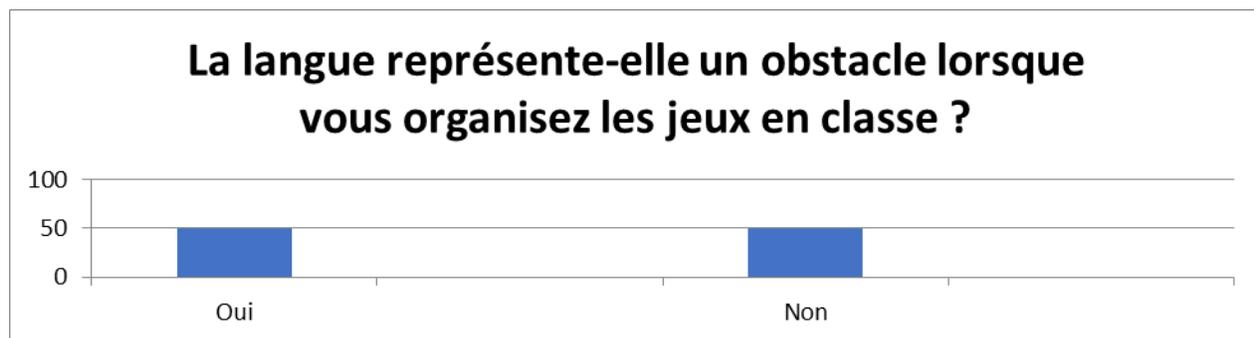


Figure 8 : La barrière de la langue lors des jeux en classe

À cette question, 85% des enseignants ont répondu positivement, et 15% ont donné une réponse négative.

Sur cet aspect des choses, les débats sont équilibrés, puisque pour certains enseignants, la langue française représente un obstacle pour l'enseignement/apprentissage lors de la pratique du ludique, alors que pour l'autre moitié, cela n'est pas forcément le cas. Habituellement, les apprenants plus éveillés expliquent en leurs propres termes certains aspects du jeu à leurs camarades limités au niveau de la compréhension de la langue. Ceci étant dit, la compréhension de la langue peut constituer un obstacle majeur pour certains apprenants, mais grâce à l'apport et au soutien de leurs camarades, ce problème se résolve généralement plus facilement en contexte ludique.

Tableau 12 : Place accordée au jeu par certains documents officiels.

(Lequel de ces documents accorde selon vous une place de choix au jeu en classe de FLE ?)

	Effectif	Fréquence
Le programme d'études	04	20%
Le manuel scolaire	04	20%
Aucun des deux documents	01	05%
Ils en accordent mais pas suffisamment	10	50%
Total	20	100%

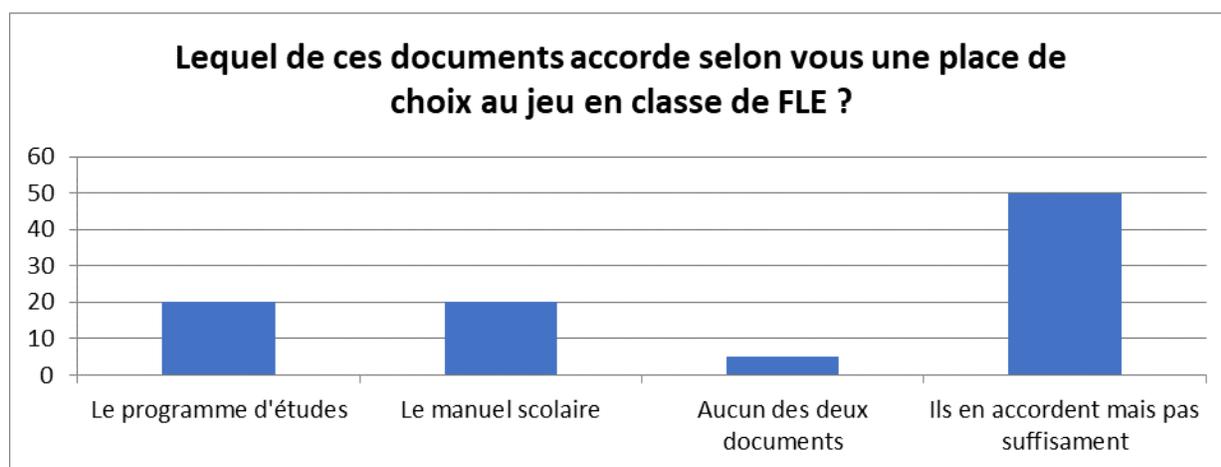


Figure 11 : Place accordée au jeu par certains documents officiels.

À la question de savoir quel document accorde une place de choix au jeu en classe, 50% des enseignants ont choisi le programme d'études, 20% ont opté pour le manuel scolaire, 5% n'ont choisi aucun des deux documents, et 50 % ont répondu qu'ils en accordent tous, mais pas assez.

Après vérification desdits documents, le constat a été évidemment fait, selon lequel leurs concepteurs n'y ont pas suffisamment introduit des activités ludiques.

Tableau 12 : Disponibilité du matériel ludique dans les établissements scolaires.

(Y a-t-il dans votre établissement scolaire le matériel nécessaire pour faciliter l'organisation des jeux en classe ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	00	00%
Non	15	75%
Pas assez	05	25%
Total	20	100%

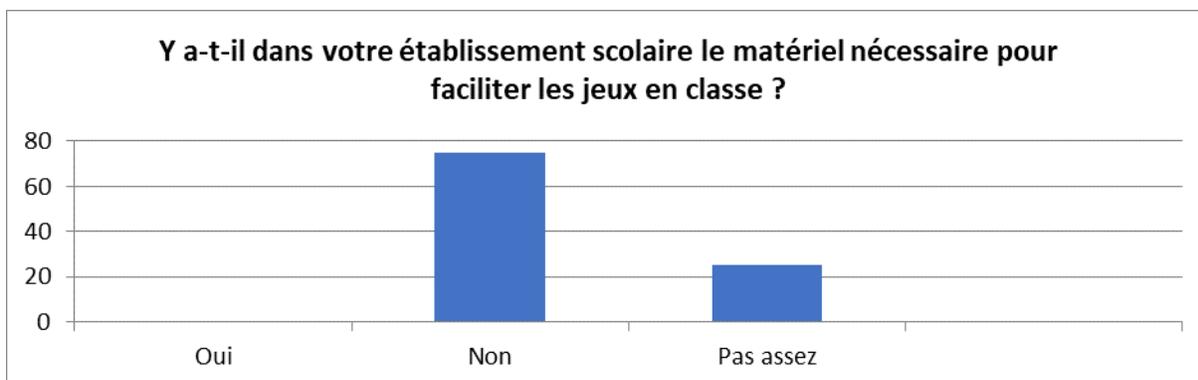


Figure 10 : Disponibilité du matériel ludique dans les établissements scolaires.

Aucun enseignant n'a répondu positivement à cette question. 15 d'entre eux, soit 75% ont répondu non, et 5, soit 25% ont fait savoir qu'il n'en avait pas assez.

À analyser ces chiffres, on peut comprendre que l'accès au matériel didactique à visée ludique dans les établissements scolaires est encore très compliqué. Les administrations des établissements scolaires n'ont toujours pas accordé une place de choix à la pratique des jeux en classe.

Tableau 13 : Limites de la pratique du jeu en classe.

(Y a-t-il selon vous certains inconvénients à pratiquer le jeu en classe de FLE ? Si oui, lesquels ?)

	Effectif	Fréquence
Oui	08	40%
Non	12	60%
Total	20	100%

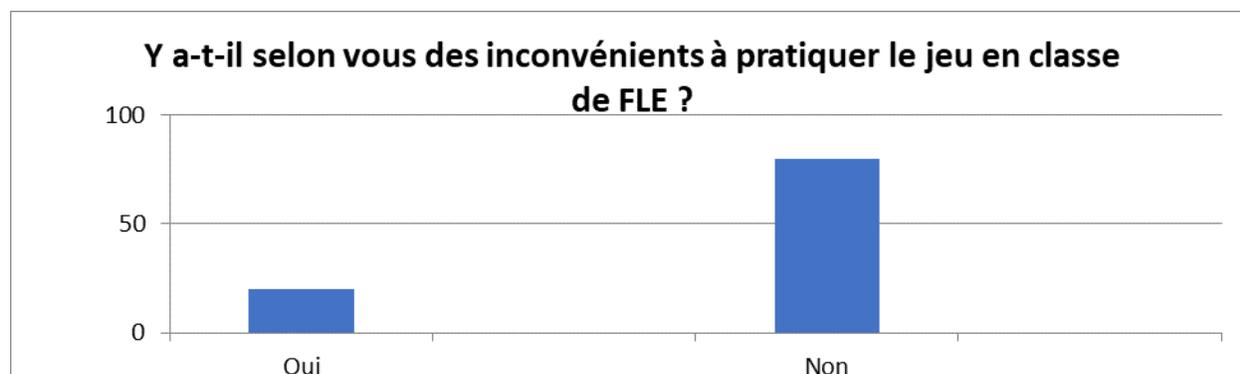


Figure 11 : Limites de la pratique du jeu en classe.

À la question de savoir s'ils trouvaient certains inconvénients à pratiquer le jeu en classe, 20% des enseignants ont répondu positivement et 80%, négativement.

À en juger par ces chiffres, la déduction est faite selon laquelle les enseignants globalement ne trouvent pas d'inconvénient à organiser les jeux en classe de FLE, mais une minorité voit en cette pratique certains inconvénients qui n'en font toujours pas une partie de plaisir.

Tableau 14 : Organisation de la classe lors des jeux

(Les jeux sont-ils présentés individuellement ou en groupe ?)

La question a été posée de savoir si les enseignants interrogés organisent souvent les jeux en faisant les apprenants participer individuellement ou en groupe, d'où les statistiques ci-dessous :

	Effectifs	Fréquences
Individuellement	02	10%
En groupe	18	90%
Total	20	100%

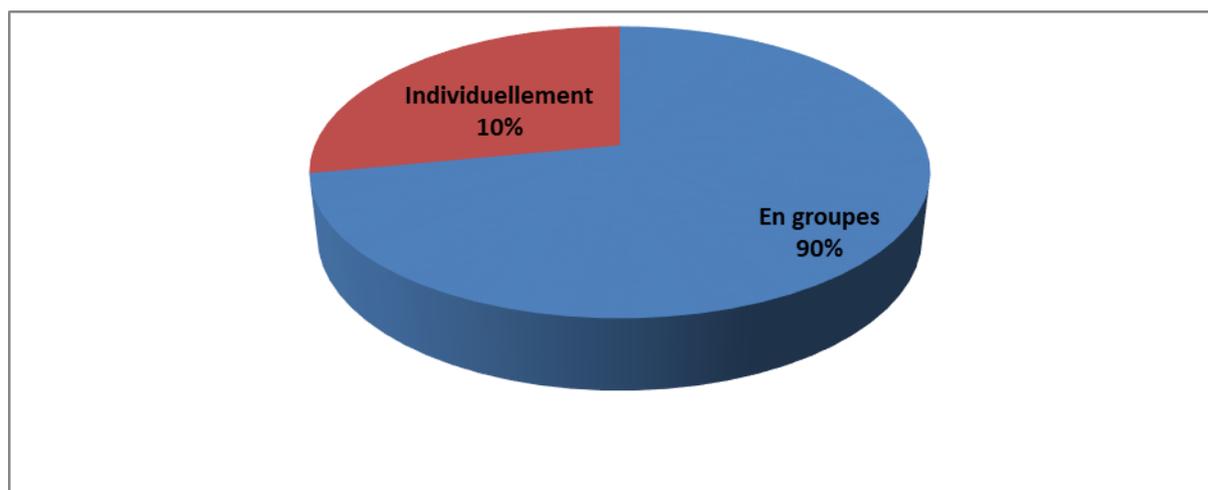


Figure 12 : Organisation de la classe lors des jeux

90% des enseignants interrogés organisent les jeux en groupes tandis que 10% d'entre eux préfèrent laisser les apprenants jouer individuellement. Les premiers se justifient par le fait que jouer en groupes est un moyen efficace de sociabiliser les participants et leur faciliter la prise de parole qui moins compliquée lorsqu'on travaille en groupe.

La deuxième catégorie d'enseignants quant à eux jugent utile de faire les apprenants travailler ou jouer individuellement afin d'éviter les distractions et certains débordements entre camarades de groupes pouvant les éloigner de l'objectif du jeu à eux proposé.

Tableau 15 : Souhaitez-vous davantage utiliser les jeux pour enseigner à l'avenir ?

Le tableau ci-dessous représente les statistiques des avis des enseignants sur la question De savoir s'ils souhaiteraient d'avantage employer la méthode jeu en classe pour leurs apprenants.

	Effectifs	Fréquences
Oui	18	90%
Non	02	10%
Total	20	100%

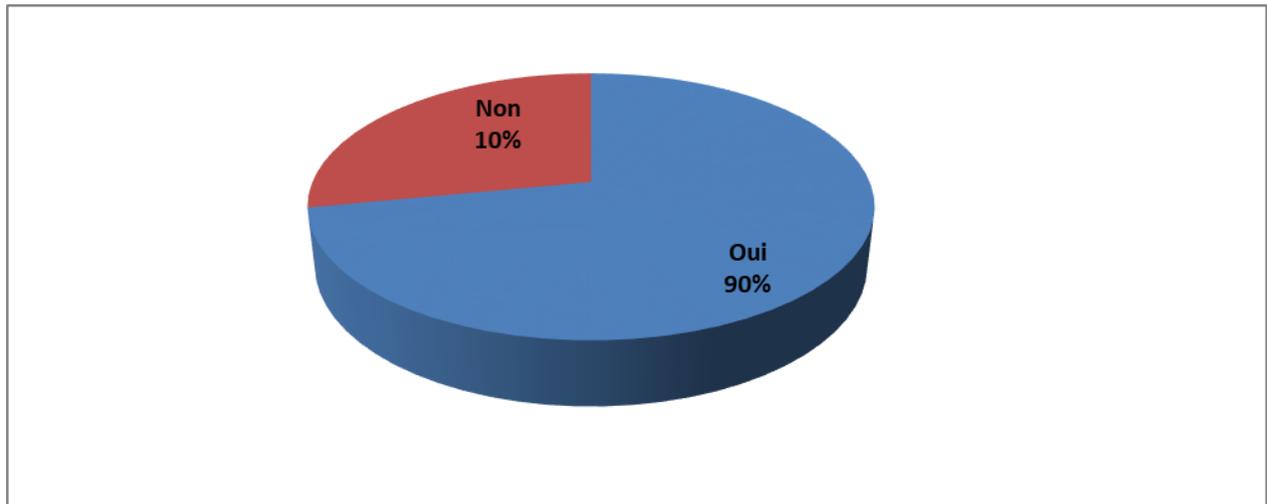


Figure 13 : Souhait d'utiliser davantage les jeux à l'avenir.

90% des enseignants souhaitent continuer à utiliser les jeux pour leurs enseignements à l'avenir tandis que 20% ne le souhaitent pas forcément.

À la question de savoir pourquoi, ceux qui sont en faveur de cette continuité mettent en exergue une multitude d'arguments à l'instar du développement des compétences langagières, la motivation, la facilité de prise de parole, l'affirmation de soi, etc. Ceux d'entre eux qui ne le souhaitent pas ont pour arguments le fait que les jeux prennent assez de temps pour leur préparation et qu'il est souvent très difficile de gérer les participants aux jeux en classe.

Tableau 16 : Tenez-vous compte des profils de vos apprenants lorsque vous programmez des jeux à exploiter en classe ?

Le tableau suivant représente les avis des enseignants sur la question :

	Effectifs	Fréquences
Oui	02	10%
Non	18	90%
Total	20	100%

Il est évident après l'observation des données fournies par le tableau, que les enseignants n'accordent pas une place de choix aux profils d'apprentissage lorsqu'ils programment les jeux à exploiter en classe, car juste 2 enseignants sur 20 interrogés le font. Pour la plupart, ceux qui ne le font pas se justifient par le fait qu'ils n'ont pas le temps nécessaire de déceler le profil de chaque élève.

La présentation des résultats étant faite, il suffit maintenant de les interpréter afin d'en déduire les implications didactiques de l'étude.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Ce chapitre sera structuré en trois axes principaux. Il permettra d'abord d'interpréter les résultats émanant de notre grille d'observation et du questionnaire proposé aux enseignants. Par la suite, il nous donnera l'occasion de faire un bref rappel des hypothèses de départ afin de les vérifier. Enfin, nous présenterons les perspectives didactiques de l'étude avec pour objectif de faire quelques suggestions et mettre en lumière l'importance des jeux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que le FLE au sous-cycle d'observation.

5.1 Interprétation des résultats.

Dans cette partie, nous interpréterons les résultats produits par la grille d'observation d'une part, et ceux du questionnaire des enseignants d'autre part.

5.1.1 Interprétation des résultats de la grille d'observation.

Avec la nouvelle approche par les compétences, l'apprenant est au cœur des apprentissages et se présente comme un élément incontournable du processus enseignement/apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile dans le cadre de cette étude, de mener une observation en contexte de classe, ce qui nous a permis d'analyser les réactions et productions des élèves en situation d'apprentissage par les jeux en classe de FLE. Seront donc interprétés dans ce cadre, les résultats issus de la grille d'observation dont nous nous sommes servis sur le terrain. En guise de rappel, la grille d'observation permettait de faire une analyse comparative entre une évaluation classique et celle d'une évaluation ludique en classe de FLE. Nous allons tour à tour interpréter les données issues de l'analyse des objets d'observations de la grille dont nous nous sommes servis dans le cadre de cette étude.

Tout d'abord, l'engagement des apprenants est considérablement renforcé par les activités ludiques. Lorsque les élèves sont impliqués dans des jeux, ils sont plus susceptibles de se concentrer et de s'investir dans les tâches proposées. Les jeux, qu'ils soient compétitifs ou coopératifs, suscitent un intérêt naturel et créent un environnement d'apprentissage dynamique. Par exemple, des jeux de rôle ou des simulations permettent aux élèves de se projeter dans des situations réelles, rendant ainsi l'apprentissage plus pertinent et engageant.

Ensuite, la participation des élèves est également améliorée grâce aux jeux. Dans un cadre traditionnel, certains élèves peuvent rester passifs, mais les jeux encouragent tous les participants à prendre part activement. Les activités ludiques permettent de briser la glace et de créer un climat de confiance où chacun se sent libre de s'exprimer. Cela est particulièrement bénéfique pour les élèves introvertis ou ceux qui ont des difficultés d'expression. Par exemple, des jeux de groupe incitent chaque élève à contribuer, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance à la classe.

L'interaction entre les élèves est un autre aspect fondamental favorisé par le jeu. Les jeux encouragent la collaboration et la communication, ce qui est essentiel pour le développement des compétences sociales. Les élèves apprennent à écouter, à négocier et à résoudre des conflits de manière constructive. Cette interaction active entre pairs contribue non seulement à l'apprentissage des contenus, mais également à l'acquisition de compétences interpersonnelles essentielles pour leur future vie professionnelle.

La motivation des élèves est également un facteur clé. Les jeux rendent l'apprentissage amusant et agréable, ce qui incite les élèves à s'investir davantage dans leurs études. La notion de récompense, inhérente à de nombreux jeux, stimule l'envie de réussir, créant ainsi un cycle positif d'engagement et d'apprentissage. Les élèves sont plus susceptibles de persévérer face aux défis lorsqu'ils sont motivés par le fun et l'excitation que les jeux peuvent offrir.

Concernant l'acquisition des compétences orales, les jeux de rôle et les simulations offrent des occasions uniques aux élèves de pratiquer leur expression orale dans un contexte authentique. En jouant différents rôles, les élèves sont amenés à utiliser le langage de manière spontanée et créative, ce qui favorise leur fluidité et leur confiance en soi. De plus, l'interaction avec les autres élèves lors de ces jeux renforce leur capacité à converser et à argumenter, des compétences essentielles dans leur parcours éducatif.

Enfin, la rétention du vocabulaire est largement facilitée par les jeux. En intégrant le vocabulaire dans des contextes ludiques et interactifs, les élèves sont plus susceptibles de se souvenir des mots et de les utiliser de manière appropriée. Les répétitions dans des situations variées renforcent leur mémoire, rendant l'apprentissage plus durable. Les jeux permettent également de contextualiser le vocabulaire, ce qui aide les élèves à comprendre et à mémoriser les significations.

Les résultats de cette observation soulignent l'importance cruciale du jeu en classe. En améliorant l'engagement, la participation, l'interaction, la motivation, l'acquisition des

compétences orales et la rétention du vocabulaire, les jeux constituent un outil pédagogique puissant qui transforme l'expérience d'apprentissage en un processus plus enrichissant et efficace.

5.1.2 Interprétation des données issues du questionnaire proposé aux enseignants.

Le questionnaire proposé aux enseignants que nous avons analysé plus haut est constitué de dix-sept questions. Il est maintenant question d'interpréter les résultats y issus, ce qui nous sera d'une grande importance dans la recherche des réponses aux questions posées à l'entame de cette étude.

Pour ce qui est de la première question à savoir si les apprenants de la classe de Form2 s'intéressent généralement aux cours de Français, l'étude des résultats révèle que ceux-ci ne sont généralement pas intéressés par les cours de français. Juste quelques-uns manifestent généralement un intérêt visible à ce cours. Cela pourrait se justifier par la barrière de la langue surtout, puisqu'à la question de savoir pourquoi les apprenants n'étaient souvent pas intéressés par ce cours, les enseignants ont avancé en majorité le fait que leurs apprenants avaient généralement des difficultés à décoder le message. À côté de la barrière de la langue, d'autres enseignants ont tout simplement évoqué le manque de motivation des apprenants pour des raisons qu'ils ne parvenaient pas à cerner. Lors des séances de cours, les apprenants se trouvent alors intéressés et distraits par d'autres choses que le cours dispensé par l'enseignant.

À partir des réponses données à la question de savoir si les enseignants proposaient souvent des activités ludiques à leurs apprenants, on peut facilement déduire le fait que les apprenants anglophones sont rarement intéressés par le cours de français parce qu'il manque un facteur important pouvant les éveiller et attirer positivement leur attention. Ceci se justifie par le fait qu'à la question de savoir si les enseignants exploitent souvent des jeux en classe, nous avons pu recenser les réponses de quelques-uns qui ont effectivement affirmé qu'ils utilisent couramment la méthode jeu. D'autres ne le font que rarement ou presque jamais. Le constat le plus pertinent est que ceux qui ont répondu plus haut que les apprenants n'étaient pas intéressés aux cours de français sont les mêmes qui ont fait savoir plus bas qu'ils n'employaient pas le jeu comme stratégie d'enseignement du français aux plus jeunes. La déduction se fait alors facilement : il y a un lien étroit entre pratique du jeu et intérêt des apprenants.

À en juger par ces données statistiques, lors des séances de cours où les apprenants sont emmenés à jouer pour apprendre, la communication s'avère plus facile avec leur enseignant. Ce dernier n'est pas le seul détenteur de la parole, puisqu'il leur laisse la possibilité de s'exprimer soit avec lui, soit avec leurs camarades. Chacun d'entre eux a la facilité de participer, puisque le

climat de la classe est détendu. La coopération et les échanges d'idées deviennent donc plus simples lors des séances de cours impliquant les jeux.

L'introduction des jeux dans une leçon de FLE peut varier en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau des apprenants. Cependant, il existe quelques étapes clés où ils peuvent être particulièrement bénéfiques :

- Ils peuvent être utilisés comme brise-glace au début d'une leçon, pour instaurer une ambiance détendue et encourager la participation des apprenants.
- Avant de commencer un nouveau cours, les jeux peuvent aider à réviser le vocabulaire ou les structures grammaticales déjà appris.
- Après avoir introduit un nouveau concept, les jeux peuvent permettre aux élèves de pratiquer de manière interactive et ludique.
- À la fin de la leçon, pour renforcer ce qui a été appris et évaluer les acquis de manière amusante.
- Les jeux peuvent aussi servir d'outil d'évaluation formative pour observer les progrès des apprenants sans pression.

L'essentiel est donc de s'assurer que les jeux sont adaptés aux objectifs d'apprentissage et au niveau des élèves.

La pratique du jeu en classe présente quelques défis présentés ainsi qu'il suit :

Il n'est généralement pas facile pour l'enseignant d'exercer une autorité complète sur ses apprenants lors des activités ludiques en classe. Ceci peut s'expliquer par le fait que, selon les enseignants interrogés certains apprenants se laissent souvent emporter par le jeu et se prêtent à d'autres choses n'ayant rien à voir avec la leçon. L'enseignant est donc obligé tout le temps de les recadrer afin qu'ils soient tous sur la même longueur d'onde avec leurs camarades. Organiser sereinement les apprenants dans ces circonstances n'est pas une chose facile à cause de ces débordements accompagnés de bavardages de ceux qui n'y sont pas vraiment impliqués. Il revient alors à l'enseignant de souvent mettre en place certains moyens et techniques pour résoudre ce problème.

Un aspect très important lors de toute séance d'enseignement est la gestion du temps. L'enseignant est appelé à enseigner en tenant compte du temps qui lui est imparti par l'administration scolaire pour sa séance de cours. Gérer le temps lors des enseignements classiques est généralement aisé grâce à la routine habituelle, mais le faire lors des séances de jeu est toute une autre réalité. Ceci peut se justifier à travers la réponse des enseignants qui pensent

en grande majorité qu'il est très difficile de gérer le temps d'enseignement lors des séances de jeu en classe. Les jeux occupent assez de temps, car pour qu'ils soient bien organisés, ils nécessitent la patience, l'attention, le sens de l'organisation, et la gestion des apprenants qui se laissent emporter par le jeu. Pour que tous ces éléments soient effectivement visibles il faut du temps qui se trouve n'être malheureusement pas toujours assez suffisant. Nous pouvons par exemple prendre le cas du jeu organisé lors de la séance expérimentale ; cela devait se faire en une séance de cinquante minutes, mais tenant compte de tous les aspects cités plus haut, nous étions obligés de prolonger la séance d'environ dix minutes pour effectivement terminer la séance. Il est donc justifié de dire que le jeu est un aspect très important dans l'enseignement des langues, et plus précisément du français aux apprenants anglophones du sous-cycle d'observation, mais il faut aussi lors de sa préparation, tenir compte de l'aspect temps qui est primordial, afin d'éviter que la leçon soit enseignée juste en partie. Il faut ainsi avoir un sens de la synthèse et de l'organisation pour qu'une séance de cours qui à la base devait être détendue, devienne plutôt une équation difficile à résoudre pour l'enseignant en ce qui concerne la gestion du temps d'enseignement/apprentissage.

Suite aux données produites par la question de savoir si le jeu permet de développer les compétences langagières, les réponses étaient en grande majorité positives. On s'est alors donné pour objectif d'analyser ce qu'il en ressortait.

En se basant sur les données recueillies, on peut affirmer sans le risque de se tromper que le jeu en classe de FLE permet effectivement de développer les quatre compétences langagières à savoir : lire, écouter, parler, écrire. La finalité de l'enseignement d'une langue étant l'acquisition de ces compétences langagières, la pratique du jeu n'aurait aucun sens si elle ne le permettait pas effectivement. Nous allons tour à tour, présenter ci-dessous l'effet du jeu sur chacune de ces compétences à partir des explications données par les enseignants :

Sur le plan de la compréhension écrite, lors de la séance de jeu, les apprenants se donnent du plaisir à comprendre la consigne de l'activité. Ils se trouvent obligés de comprendre la consigne de peur de sortir perdants de l'activité ludique proposée par l'enseignant. Ces derniers s'entraident pour comprendre ce dont il est question afin de facilement trouver les solutions et être vainqueurs. Lors de l'activité de mots mêlés par exemple, ces derniers mis en groupes ont facilement compris la consigne sans toutefois se tourner vers l'enseignant pour d'amples explications.

En ce qui concerne la compréhension orale, lors du déroulement du jeu, les participants doivent être très attentifs, car il suffit de la moindre inattention pour perdre le fil des idées et laisser l'avantage à une autre équipe. L'un des enseignants a par exemple fait comprendre que lors d'une séance ludique tels que le téléphone arabe, les participants n'ont nul autre choix que d'être très concentrés afin de bien comprendre le message qui leur sera transmis par l'enseignant et qu'ils transmettront à leur tour à leurs camarades.

L'expression orale pour sa part est un des éléments majeurs qui se manifeste lors des séances ludiques. Lors d'une activité ludique de groupe, les apprenants sont obligés de coopérer pour trouver les bonnes réponses. Étant donné que pour coopérer il faut à tout prix s'exprimer oralement, ces derniers échangent, débattent et valident ou rejettent des propositions de réponses suggérées par leurs camarades de groupes. Pour une enseignante interrogée, elle a fait savoir que lors d'une séance de jeu de devinettes qu'elle a organisé en classe de form2 les apprenants étaient appelés à trouver les mots en groupes. Lorsque celle-ci finissait de donner la devinette, les participants, de chaque groupe se concertaient en français pour trouver la bonne réponse afin de remporter des points ; ceux-ci échangeaient entre eux avant de proposer la réponse trouvée à l'enseignante. On constate ainsi que l'expression orale va dans deux sens à savoir, apprenants-apprenants et apprenants-enseignant.

Pour ce qui est de l'expression écrite, le jeu stimule aussi l'envie chez les apprenants de s'exprimer par écrit. Cela se manifeste lorsqu'il faut par exemple proposer au reste de la classe les productions du groupe dans certains jeux. Sur le jeu des mots mêlés par exemple, lors d'une séance proposée par un de nos enseignants répondants, les apprenants allaient avec enthousiasme au tableau rédiger ce qui ressortait de leurs réflexions de groupes. Même les plus timides de la classe trouvaient du courage à le faire.

Après interprétation des résultats émanant de l'analyse du questionnaire soumis aux enseignants, il convient maintenant de jauger la place qu'occupe le jeu dans le manuel scolaire et le programme de *Form2*.

Après vérification desdits documents, il en ressort une évidence : ils n'accordent pas suffisamment de place au jeu dans leurs contenus. Les concepteurs du programme d'études et du livre de la classe de *Form2* n'ont pas accordé une place de choix à la pratique du ludique en séance de cours de français aux apprenants anglophones. Lorsque nous parcourons les cinq modules dans programme d'étude et dans le manuel scolaire, la remarque est faite selon laquelle ces deux documents dans l'ensemble se focalisent sur les méthodes classiques de l'enseignement

de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de l'orthographe de l'expression orale, de la lecture et de l'expression écrite. Étant donné qu'en classe de form2, nous sommes encore au cycle d'observation où les apprenants ont besoin d'apprendre dans une atmosphère détendue et ludique, on se serait attendu à ce que les concepteurs du programme d'études et du manuel scolaire se soient un peu plus appesantis sur le côté ludique de l'enseignement/apprentissage.

L'enseignant de FLE se trouve alors contraint de se baser sur sa propre inspiration pour planifier et organiser des activités ludiques en classe. C'est en se basant sur les exemples de situations fournies par le programme d'études que l'enseignant qui a bien la volonté et l'inspiration de le faire, décide de concevoir une activité ludique pouvant permettre à ses apprenants de s'y livrer tout en apprenant. Dans le premier module du programme de form2 par exemple, nous avons les exemples de situations ci-après : Déplacements dans le quartier/la ville, respect des consignes, réalisation des petites tâches en famille ou dans la communauté, interaction avec les proches ou avec des pairs, participation à la vie communautaire. Puisque le programme d'études ne dispose d'aucune entrée explicite pour les activités ludiques, l'enseignant peut donc se servir de ces exemples de situations pour contextualiser les jeux qu'il mettra à la disposition de ses apprenants en salle de classe.

À interpréter les données, on peut comprendre que les administrations des établissements scolaires n'ont toujours pas accordé une place de choix à la pratique des jeux en classe, puisque l'accès au matériel didactique à visée ludique dans les établissements scolaires est encore très restreint. C'est la raison pour laquelle en salle de professeurs, le matériel didactique le plus fréquent est celui des matières scientifiques à savoir, compas, équerres, règles de 50cm, rapporteur, etc. On ne voit pas, ou presque jamais les outils pouvant permettre aux enseignants d'autres disciplines d'enseigner de façon ludique afin d'emmener les apprenants à être intéressés par celles-ci. On souhaiterait avoir par exemple dans chaque école, une salle réservée au matériel didactique, dans laquelle on peut trouver des objets ludiques tels que les dés, les dessins, les cartes à images, enregistrements vidéos, etc. Cette façon de procéder permettrait aux enseignants de FLE de se familiariser plus facilement à l'adaptation du jeu à leurs leçons.

À la question de savoir s'ils trouvaient certains inconvénients à pratiquer le jeu en classe, presque tous les enseignants ont répondu négativement. À en juger par ces chiffres, la déduction est faite selon laquelle les enseignants globalement ne trouvent pas d'inconvénient à organiser les jeux en classe de FLE, mais une minorité voit en cette pratique certaines limites qui n'en font toujours pas une partie de plaisir. Pour ceux qui en trouvent, ils soulèvent le fait que

l'organisation des jeux, malgré tous les apports qu'il puisse avoir sur l'acquisition des compétences langagières, peut néanmoins représenter parfois un frein.

D'une part, sur le plan de la progression annuelle du programme, la séance de jeu, allant de sa préparation à son exécution en salle de classe nécessite beaucoup de temps et d'énergie. Il faut tenir compte des profils d'apprentissage de tous les apprenants, de l'organisation matérielle et humaine de la salle de classe, de la discipline des apprenants, de la durée du jeu qui généralement va au-delà du temps préalablement réservé.

D'autre part, les objectifs préalablement visés en organisant le jeu peuvent ne pas être atteints à cause du manque de sérieux des apprenants qui y voient plutôt une partie de plaisir et de désordre. Donc si les énergies des participants ne sont pas efficacement canalisées par le concepteur du jeu, une partie d'enseignement/apprentissage ludique au départ peut facilement devenir un calvaire pour l'enseignant qui a pris l'initiative de l'organiser.

5.2 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Dans cette partie, il est question de rappeler les hypothèses de départ d'une part, et les valider ou les rejeter d'une autre part.

5.2.1 Rappel des hypothèses.

Nous avons formulé les hypothèses suivantes à l'entame de ce travail de recherche portant sur la place du jeu dans l'enseignement apprentissage du FLE :

Hypothèses de recherche

Nous avons anticipé quelques réponses aux questions de recherche à l'entame de ce travail. Ces hypothèses que nous allons vérifier à travers nos investigations sont celles ci-après :

Hypothèse principale de recherche

Dans l'enseignement/apprentissage FLE, le jeu améliore les performances des apprenants, les rend plus actifs et éveillés tout en contribuant au développement des compétences langagières ciblées par l'enseignant.

Hypothèses secondaires de recherche

Les hypothèses secondaires sont au nombre de trois, à savoir :

H.S.1 L'utilisation des jeux coopératifs favorise un meilleur climat de classe et renforce les interactions entre apprenants, ce qui contribue à une meilleure pratique de la langue.

H.S.2 Lorsque les jeux cadrent avec les objectifs pédagogiques, les apprenants qui y participent montrent une meilleure rétention du vocabulaire et sont plus aptes à s'exprimer oralement.

H.S.3 Les enseignants qui utilisent des jeux dans leur enseignement constatent une augmentation de la participation des apprenants, mais font face à quelques obstacles lors de la programmation des activités ludiques.

5.2.2 Vérification des hypothèses

La vérification des hypothèses de ce travail de recherche sera faite à partir des données issues de l'analyse et l'interprétation des résultats de l'observation en classe et du retour des enseignants. Pour ce faire, nous avons comparé les données issues des activités du groupe témoin et celles du groupe expérimental afin de vérifier s'il y a un impact réel du jeu sur les apprenants. Les critères principaux d'évaluation de la méthode jeu étaient les suivants : les différences comportementales entre les deux groupes au niveau de l'engagement, la participation en classe, l'interaction, la motivation, l'interaction orale, l'expression orale et la rétention du vocabulaire.

En guise de rappel, l'hypothèse principale énonçait l'idée selon laquelle en classe le jeu rend les élèves plus actifs, et c'est aussi un grand facteur de développement des compétences langagières ciblées par l'enseignant. Cela est vérifié et validé puisqu'après l'observation des groupes témoin et expérimental, les comportements étaient divergents chez les apprenants des deux groupes. Comme analysés plus haut, les résultats obtenus après leurs évaluations se sont aussi avérés différents, puisque ceux du groupe expérimental ont produit de bien meilleurs résultats que ceux du groupe témoin.

Pour la première hypothèse, l'utilisation des jeux coopératifs favorise un meilleur climat de classe et renforce les interactions entre apprenants, contribuant ainsi à une meilleure pratique de la langue. Après analyse des données issues de la grille d'observation et de l'analyse du questionnaire présenté aux enseignants, il en ressort les résultats suivants :

Les activités ludiques (telles que les jeux coopératifs) suscitent effectivement un intérêt naturel et motivent les élèves à participer activement au cours. En effet, les élèves du groupe expérimental étaient plus susceptibles de s'investir dans l'activité de devinettes qui leur a été proposée par l'enseignant. Cette activité a transformé le cadre d'apprentissage en un espace interactif et stimulant.

Ces apprenants ont exprimé un plus grand intérêt pour la langue, ainsi qu'une envie de s'impliquer davantage dans le cours. De ce fait, l'utilisation du jeu est un moyen efficace de capter l'attention des apprenants et de les inciter à s'engager activement dans leur apprentissage.

Le jeu de devinette, par sa nature collaborative ou compétitive, ainsi incité les élèves à communiquer, à échanger des idées et à travailler ensemble. Dans le cadre de l'apprentissage du

FLE, cette interaction est cruciale, car elle permet aux apprenants de pratiquer la langue dans un contexte authentique. Cette hypothèse est ainsi validée.

La deuxième hypothèse faisait part de ce que les apprenants qui participent à des activités ludiques montrent une meilleure rétention du vocabulaire et sont plus aptes à s'exprimer oralement. Une autre dimension à explorer est effectivement celle de l'acquisition des compétences linguistiques visées par l'enseignant dans une leçon. Les jeux peuvent être conçus pour cibler des aspects spécifiques de la langue, tels que la grammaire, le vocabulaire ou la prononciation. Les activités ludiques permettent aux apprenants de pratiquer ces compétences de manière contextuelle et dynamique.

Dans le cadre de cette étude, les compétences linguistiques ciblées étaient l'expression orale et l'interaction orale. Le jeu de devinettes a été d'un apport significatif dans l'acquisition de ces compétences pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Les élèves du groupe expérimental se sont ainsi approprié le langage de manière plus naturelle, car ils étaient plongés dans des situations qui nécessitaient l'expression orale.

En ce qui concerne la rétention du vocabulaire, le jeu a eu un impact positif sur la mémorisation des mots et des expressions. En intégrant le vocabulaire dans un contexte ludique, les élèves ont été plus susceptibles de se souvenir des termes liés aux membres de la famille et de les utiliser de manière appropriée dans leurs échanges.

L'apprentissage par le jeu de devinettes, qui incluait des répétitions et des pratiques variées, a contribué à une meilleure rétention à long terme du vocabulaire des membres de la famille. Cette hypothèse est par conséquent validée.

La troisième hypothèse secondaire quant à elle énonçait l'idée selon laquelle malgré l'augmentation de la participation des apprenants lors de l'utilisation des jeux, les enseignants font quand-même face à quelques obstacles lors de la programmation des activités ludiques. En effet, comme constaté dans cette étude, certains enseignants proposent rarement les activités ludiques à leurs apprenants parce que le programme officiel et le manuel scolaire n'y accordent pas un grand intérêt. Cela a pu être vérifié après l'analyse du programme d'enseignement de FLE, du manuel scolaire, et des réponses fournies par les enseignants interrogés. En ce qui concerne l'analyse du programme d'enseignement, nous avons remarqué qu'il n'accorde pas une place de choix à l'intégration de la méthode jeu dans l'enseignement du FLE. On ne retrouve dans les ressources du programme d'enseignement, que très peu d'entrées prévues pour la détente en classe telles que les panneaux, les affiches et les TIC. De plus, les exercices classiques sont très

rarement accompagnés d'activités ludiques. Ces dernières, si elles y qui étaient associées devraient avoir pour but de rendre ces apprentissages plus digestes et relaxes. Le manuel scolaire étudié dans le cadre de cette recherche contient des activités ludiques mais de manière limitée ; les activités explicitement déterminées comme telles sont les jeux de rôle (au nombre de 9 au total) qui ne visent que la compétence orale chez les apprenants. Les autres contenus tels que les images, bandes dessinées, poèmes et chants qui y figurent ne sont pas introduites clairement comme des activités ludiques ; leur caractère ludique dépend seulement de la façon dont l'enseignant décide de les aborder. Les enseignants interrogés quant à eux ont fait part de ce qu'ils n'appliquaient pas très souvent la méthode jeu parce que les documents officiels dont ils se servent dans le cadre de la préparation de leurs leçons n'y accordent pas une grande importance. Ils ont aussi ajouté quelques aspects tels que le manque de matériel didactique et la difficile gestion du temps entre autre. Cette hypothèse est donc validée suite à ces vérifications.

Il nous revient donc dans la partie ci-dessous, d'aller en profondeur dans les éléments de réponses produites par la vérification des hypothèses en présentant les perspectives didactiques de cette étude.

5.3 PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, il est question de montrer ce qu'impliquent les résultats de cette recherche après validation des hypothèses de départ. Pour ce faire, nous allons d'abord présenter les avantages de la méthode jeu en classe, ensuite quelques-unes de ses limites, et enfin des suggestions.

5.3.1 Avantages des jeux en classe de FLE

Comme méthode jugée primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et plus précisément du FLE, le jeu présente une multitude d'avantages à savoir entre autres :

5.3.1.1 L'interaction sociale

En jouant en groupes, les élèves se familiarisent au travail en équipe, à la communication avec les autres et au développement des compétences sociales.

En d'autres termes, les jeux en classe encouragent le plaisir et le divertissement des apprenants et des enseignants. Ils font partie des composantes indispensables à l'équilibre psychologique des apprenants. Ces derniers se familiarisent entre eux, et avec leur enseignant. Lors de ces activités, il est indispensable que l'enseignant ait un moyen de suivi. En dramatisant

par exemple une situation d'apprentissage, l'élève peut mieux dépasser ses inquiétudes et la peur de faire des fautes. Entre apprenants du FLE, certaines activités ludiques peuvent établir également des situations aussi authentiques, aussi proches de celles que l'on rencontre entre des locuteurs francophones natifs.

Un autre grand avantage des activités ludiques est qu'elles soudent le groupe et instaurent un climat de confiance, de coopération, de respect qui permet à chacun de se sentir à sa place et d'oser exprimer ses besoins. Elles créent des liens entre les différents participants grâce aux activités de groupes, et permettent aux apprenants de profils différents de s'associer et d'apporter chacun sa touche personnelle pour une coloration plus intéressante et enrichissante du groupe. Ces activités impliquent souvent des défis que les apprenants peuvent relever ensemble, ce qui peut aider à renforcer leur cohésion de groupe. Cela peut être particulièrement positif pour ceux qui ont du mal à se lier d'amitié ou à s'intégrer en classe.

5.3.1.2 La motivation des apprenants

L'activité ludique permet de créer de la motivation chez les publics captifs. Elle donne la possibilité à certains élèves souvent qualifiés de « faibles », de prendre part de manière active aux activités de classe. Présentant moins de contraintes qu'un exercice traditionnel, l'apprentissage ludique se fait avec beaucoup de plaisir. C'est aussi un instrument très précieux pour libérer la parole de l'apprenant souvent un peu trop effacée en cours. Le jeu est donc un outil pédagogique qui peut considérablement améliorer la motivation et l'engagement des apprenants. En effet, ils sont amusants, ce qui peut stimuler les apprenants à apprendre de manière plus efficace et s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. Cela peut aider à réduire l'anxiété liée à l'apprentissage et favoriser un environnement d'apprentissage détendu et agréable. De plus, les jeux peuvent fournir des retours d'information clairs et immédiats pour les apprenants. Ces derniers peuvent rapidement comprendre s'ils ont réussi ou échoué à relever un défi, et cela peut aider à fournir une récompense pour leurs efforts. Les retours d'informations positifs peuvent également renforcer leur confiance en eux et leur motivation à continuer à apprendre.

Grace à la résolution des problèmes, les jeux peuvent aussi faciliter la motivation des apprenants. Ceux-ci peuvent être mis au défi de résoudre des problèmes complexes et réfléchir et de manière critique, ce qui peut les emmener à dépasser les limites de leur zone de confort et à explorer de nouveaux concepts et compétences. Ils peuvent également découvrir les solutions de manière collaborative et créative, ce qui peut renforcer leur engagement et leur motivation.

5.3.1.3 L'adaptation facile à différents styles d'apprentissage.

Le jeu est un outil puissant dans l'enseignement-apprentissage, capable d'adresser une variété de styles d'apprentissage de manière simultanée et efficace. Chaque élève possède une façon préférée d'assimiler l'information, qu'elle soit visuelle, auditive ou kinesthésique. Par sa nature dynamique et interactive, le jeu permet une adaptation flexible à ces différents styles d'apprentissage.

Les apprenants de profil visuel préfèrent les supports d'information qui utilisent des images, des graphiques, des diagrammes et des vidéos. Les jeux, notamment les jeux vidéo éducatifs et les jeux de société peuvent inclure une abondance de ces éléments visuels. Par exemple, les jeux de rôle et les simulations peuvent fournir des environnements riches en visuels où les apprenants peuvent interagir avec des éléments graphiques pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches.

Les apprenants auditifs retiennent mieux l'information par le biais des sons et des discussions. Les jeux interactifs qui nécessitent des discussions en groupe où des jeux de rôle ou les joueurs doivent dialoguer peuvent être particulièrement bénéfiques. Par exemple, un jeu de quiz en classe avec des questions orales et des discussions après chaque question peut aider les apprenants auditifs à mieux comprendre et retenir l'information

Les apprenants kinesthésiques préfèrent apprendre par l'action et le mouvement. Les jeux qui impliquent les activités physiques, la manipulation d'objets ou d'expérimentation directe sont particulièrement efficaces pour ces élèves. Par exemple, un jeu éducatif où les élèves doivent mimer des actions ou manipuler des objets pour résoudre des puzzles peut aider à ancrer l'apprentissage chez les apprenants de profil kinesthésique.

5.3.1.4 La capacité à résoudre des problèmes.

Les jeux peuvent enseigner à la résolution de problèmes de diverses manières. La résolution des problèmes est une compétence essentielle produite par le jeu en classe, car elle permet de prendre des décisions efficaces et de trouver des solutions créatives aux problèmes auxquels les participants font face. Lorsqu'on participe à un jeu, on est confronté à des situations qui demandent des solutions innovantes et uniques. Les joueurs doivent trouver des moyens de résoudre ces problèmes en utilisant des stratégies différentes. Les jeux permettent également de découvrir l'apprentissage par l'échec, c'est-à-dire qu'après chaque échec, le joueur apprend de ses erreurs et trouve des moyens et outils qui l'empêcheront de les reproduire.

5.3.1.5 La capacité à être plus créatif.

Le jeu est une activité plaisante et ludique qui peut avoir un impact positif sur la créativité des élèves. Il stimule l'imagination, la réflexion critique, la résolution des problèmes, la coopération et la communication. Par exemple, les jeux de rôle et de simulations permettent aux élèves d'imaginer des situations et de créer des personnages, stimulant ainsi leur créativité et leur pensée imaginative. En intégrant les jeux dans l'enseignement, les enseignants créent un environnement où les élèves se sentent encouragés à explorer, à imaginer et à innover, ce qui est essentiel pour le développement de leur créativité.

5.3.1.6 La réduction du stress.

La réduction du stress est un avantage majeur de l'utilisation des jeux en classe. Les jeux créent un environnement d'apprentissage détendu et agréable, où les élèves se sentent plus à l'aise pour participer. L'aspect ludique des jeux transforme les tâches d'apprentissage potentiellement stressantes, réduisant ainsi l'anxiété associée à la peur de l'échec ou des erreurs. Cette atmosphère encourageante permet aux élèves de se concentrer davantage sur l'apprentissage plutôt que sur les inquiétudes. De plus, en travaillant en groupe ou en équipe, les élèves bénéficient d'un soutien social, ce qui diminue encore leur stress. Les interactions positives et le renforcement par les pairs contribuent à une meilleure estime de soi et à une attitude plus positive envers l'apprentissage. En fin de compte, la réduction du stress grâce aux jeux facilite une meilleure rétention de l'information et un développement plus fluide des compétences linguistiques.

5.3.1.7 Le jeu, une méthode importante pour l'éducation inclusive.

Le jeu peut jouer un rôle important dans l'éducation inclusive, car il offre une approche ludique et interactive qui peut aider à engager tous les apprenants, quel que soit leur niveau d'aptitude ou de compétence. Les activités de jeu peuvent être adaptées pour répondre aux besoins individuels de tous les apprenants en utilisant une variété de supports et de styles de jeu différents. Il peut briser les barrières sociales en créant un environnement inclusif où les apprenants peuvent apprendre à travailler ensemble et à respecter les différences de chacun. En jouant ensemble, les apprenants peuvent apprendre à communiquer efficacement, à résoudre des problèmes et à collaborer avec des personnes ayant des besoins différents. De plus, le jeu peut aider les plus jeunes à développer des compétences sociales, émotionnelles et cognitives importantes telles que la résilience, la créativité, la prise de décision et la gestion des émotions.

Ainsi, le jeu permet à mieux les préparer à la vie en société, en leur apprenant à travailler en équipe, à être des membres responsables de la société et à apprécier la diversité.

5.3.1.8 Le développement des compétences langagières.

Le jeu en classe est un outil puissant pour développer les quatre compétences langagières à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

- La compréhension orale (écouter)

Les jeux tels que le jeu de rôle « simon says » ou les jeux de société interactifs nécessitent que les élèves écoutent attentivement les instructions, les questions et les réponses des autres participants. Cette écoute active renforce leur capacité à comprendre la langue parlée, y compris les nuances de ton et d'accent.

- La compréhension écrite (lire)

Les jeux comme les chasses au trésor avec des indices écrits, des puzzles de mots ou des quiz basés sur les textes permettent aux élèves de lire et de comprendre des informations écrites. Ils doivent analyser et interpréter des instructions ou des descriptions pour progresser dans le jeu, ce qui améliore leur compréhension de ce qui est écrit.

- L'expression orale (parler)

Les jeux de rôle et les débats encouragent les élèves à parler spontanément et à exprimer leurs pensées et opinions. Par exemple, jouer les jeux de société en petits groupes ou participer à des situations réelles comme des achats en magasin ou des voyages, les aide à pratiquer la prononciation, le vocabulaire et la structure grammaticale de manière fluide et contextuelle.

- L'expression écrite (écrire)

Les jeux qui impliquent la rédaction de cartes postales, de lettres, de récits ou de dialogues stimulent les compétences en écriture. Les élèves doivent organiser leurs idées, utiliser un vocabulaire approprié et appliquer les règles de grammaire pour créer des textes cohérents et clairs.

En intégrant les jeux dans l'enseignement des langues, les élèves développent ainsi les compétences langagières de manière holistique, rendant l'apprentissage plus efficace.

5.3.2 Quelques limites des jeux en classe de FLE

Ces limites peuvent s'observer sur quelques points à savoir :

- Le temps de préparation et d'implémentation.

Organiser un jeu en classe peut prendre beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'enseignant, car cela implique de préparer les règles du jeu, les questions, les récompenses et les

gages. Pour ce qui est de l'implémentation, la séance de jeu en classe, si elle n'est pas bien gérée, peut prendre plus de temps que prévu. Les jeux peuvent alors nécessiter beaucoup de temps pour être compris et joués par les élèves, ce qui peut réduire le temps nécessaire pour leur apprentissage.

- La difficile gestion de la classe.

Les jeux en classe peuvent entraîner des problèmes de comportement si les élèves deviennent trop compétitifs, ou se laissent emporter par l'excitation du jeu.

- La dérive.

Les jeux peuvent dériver de l'objectif initial de l'enseignant, car les élèves peuvent se concentrer sur le jeu plutôt que sur l'apprentissage.

- Le coût.

Les jeux peuvent être coûteux à développer et à acheter, ce qui peut limiter leur utilisation dans les environnements à faibles ressources.

5.4 Suggestions.

Ici, il est question de proposer aux autorités éducatives et aux enseignants, quelques mesures à prendre qui pourraient être d'un apport considérable dans la pratique du jeu en classe de français langue étrangère au Cameroun.

5.4.1. Suggestions aux autorités éducatives.

- Encourager et soutenir l'intégration du jeu dans les programmes scolaires en reconnaissant ses avantages pour l'apprentissage des plus jeunes.
- Fournir des ressources et une formation aux enseignants sur l'utilisation efficace des jeux en classe, y compris des exemples de jeux adaptés à différents niveaux linguistiques, à différents profils d'apprentissage et aux objectifs d'apprentissage.
- Promouvoir la collaboration entre les enseignants, les concepteurs de jeux et les développeurs de programmes éducatifs pour créer des jeux spécifiquement conçus pour l'apprentissage du FLE.
- Encourager les écoles à investir dans les équipements et infrastructures qui soutiennent l'utilisation du jeu en classe, tels que des tablettes, des ordinateurs et des jeux de société adaptés.
- Sensibiliser les parents et les élèves aux avantages de l'apprentissage par le jeu et les encourager à soutenir cette approche à la maison.

En collaborant et en investissant dans l'utilisation du jeu en classe de français langue étrangère, les autorités gouvernantes peuvent aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage plus engageant et efficace pour les apprenants.

5.4.2. Suggestions aux enseignants

Les jeux en classe sont un excellent moyen d'engager les élèves, d'améliorer leur concentration et leur motivation, tout en favorisant leur apprentissage. Cependant, pour qu'ils soient efficaces, les jeux doivent être bien organisés. Voici quelques suggestions faites aux enseignants pour bien organiser les séances de jeu en classe :

- Planifier les jeux à l'avance

Il est important de planifier avec soin les jeux à l'avance pour s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont atteints et que la durée du jeu est adaptée au temps disponible en classe.

- Varier les types de jeux

Il est important d'intégrer une variété de jeux en classe, tels que les jeux de rôle, les jeux de mots, les jeux de société et les jeux de création pour offrir une expérience d'apprentissage diversifiée et stimulante.

- Choisir les jeux en fonction des objectifs d'apprentissage

Tous les jeux ne conviennent pas pour tous les sujets d'enseignement. Il est donc important de choisir les jeux en fonction des objectifs d'apprentissage.

- Adapter les jeux au niveau de la classe

Les jeux doivent être adaptés au niveau de la classe. Les élèves doivent être en mesure de comprendre les règles et de jouer sans difficultés.

- Prévoir tous les matériels nécessaires

Il est important de prévoir le matériel nécessaire pour chaque jeu, y compris les éléments de jeu, les règles, la feuille de score, les chronomètres, les dés, ...

- Réviser les règles avant le jeu

Avant de commencer le jeu, il est important de réviser les règles avec les élèves pour s'assurer que tous les comprennent.

- Choisir les équipes de manière équitable

Si les élèves sont divisés en équipes, il est important de les choisir de manière équitable pour éviter les sentiments d'injustices de favoritisme chez ces derniers.

- Encourager les élèves à travailler en équipe

Le travail en équipe peut aider les élèves à apprendre. Il peut leur donner l'occasion de développer des compétences de coopération et de communication.

- Varier les types de jeux

Il est important de varier les types de jeux pour maintenir l'engagement et l'intérêt des élèves.

- Sélectionner les jeux en tenant compte des profils d'apprentissage des élèves

Il est crucial pour l'enseignant de tenir compte des profils d'apprentissage de ses élèves avant de sélectionner les jeux à utiliser en classe. Cette prise en compte est importante parce que les élèves ont des styles d'apprentissage diversifiés (visuel, kinesthésique et auditif). Tenir compte de ces profils crée l'accessibilité et l'inclusion, tout comme l'engagement et la motivation.

- Proposer des jeux adaptés à la taille de la classe

Certains jeux ne conviennent pas à des classes trop importantes ou trop petites. Il convient donc de proposer des jeux adaptés à la taille de la classe.

- Proposer des jeux adaptés aux centres d'intérêt des élèves.

Les jeux doivent être adaptés aux aptitudes des élèves pour qu'ils puissent y participer activement.

- Proposer de jeux qui renforcent les compétences essentielles

Les jeux peuvent aider les élèves à améliorer les compétences essentielles, comme la lecture, l'écriture, la communication et la collaboration.

- Proposer des jeux qui mettent en place des actions concrètes

Les jeux peuvent aider les élèves à mettre en place des actions concrètes pour appliquer ce qu'ils ont appris.

- Exploiter des jeux qui encouragent la créativité

Les jeux qui encouragent la créativité peuvent aider les élèves à développer leur créativité, leur imagination et leur capacité d'innovation.

- Proposer des jeux qui favorisent l'autonomie des élèves.

Les jeux qui favorisent l'autonomie des élèves peuvent les aider à prendre des décisions et à devenir des apprenants plus autonomes.

- Intégrer des débriefings après les jeux

Les débriefings peuvent aider à évaluer l'efficacité des jeux et identifier les points d'amélioration pour les prochaines activités ludiques.

Ces recommandations permettent d'organiser les jeux en classe de manière efficace et d'améliorer l'apprentissage des élèves tout en les engageant davantage dans leur apprentissage.

5.5 Rapports entre les résultats de l'enquête et les théories de départ.

À titre de rappel, les théories évoquées au départ de cette étude sont au nombre de trois à savoir : les théories constructiviste, cognitive et socioconstructiviste.

5.5.1 Rapports avec la théorie constructiviste.

Dans la perspective constructiviste, les jeux en classe peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage constructiviste. En effet, ils offrent un cadre d'apprentissage qui permet à l'apprenant de s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage par le jeu est centré sur la résolution de problèmes, où l'apprenant doit utiliser ses connaissances antérieures et ses expériences pour réussir.

En outre, le jeu en classe permet aux apprenants de travailler leurs compétences sociales et relationnelles comme l'empathie, l'écoute, la collaboration et la communication.

5.5.2 Rapports avec la théorie cognitive.

La théorie cognitive se concentre sur les processus mentaux qui interviennent dans l'apprentissage, tels que la mémoire, l'attention, la perception, la compréhension et la résolution des problèmes. Dans cette optique, les jeux en classe peuvent aider les apprenants à construire et utiliser les connaissances de manière efficace. En effet, ces activités offrent un contexte où les apprenants peuvent manipuler l'information de manière active et pratique. Par exemple, les jeux peuvent aider les apprenants à développer leur attention et leur concentration, car ils doivent suivre des règles du jeu et être alertes aux changements dans son déroulement. Ils peuvent également aider à la rétention de l'information, car les apprenants doivent se souvenir des règles et des stratégies pour réussir la séance de jeu.

5.5.3 Rapports avec la théorie socioconstructiviste

Basée sur l'idée selon laquelle l'apprentissage est un processus social, qui se déroule à travers l'interaction avec les autres, la théorie socioconstructiviste se justifie dans cette étude par le fait que les jeux peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage socioconstructiviste. Les jeux en classe offrent aux apprenants la possibilité de travailler en équipe pour résoudre un problème commun. Ils peuvent également aider les apprenants à développer leur conscience de la communauté, en se concentrant sur le bien-être du groupe plutôt que sur l'individu.

En jouant des rôles, les participants peuvent mieux comprendre les perspectives et les comportements des autres dans différents contextes sociaux. Ils peuvent également développer leur conscience critique en posant des questions sur les attitudes et les comportements des autres joueurs.

5.6 Quelques jeux appropriés en classe de FLE

Enseigner une langue étrangère implique d'utiliser des méthodes et des ressources variées pour stimuler l'apprentissage et faciliter la mémorisation. Les jeux sont un excellent moyen car

ils sont ludiques et amusants, tout en offrant des opportunités de pratiquer la communication orale, la compréhension, ainsi que la grammaire et le vocabulaire de manière pratique. Ci-dessous, nous avons quelques jeux à conseiller en classe de FLE et leurs avantages chacun :

- **Les jeux de rôle**

Les jeux de rôle encouragent les élèves à utiliser la langue dans des situations réelles et leur permettent de mettre en pratique les structures grammaticales et des nouveaux mots qu'ils ont appris. Cela stimule la mémoire, l'expression orale ainsi que la compréhension.

- **Les devinettes**

Elles permettent aux élèves de deviner des mots à l'aide des orientations de leurs camarades. Cela encourage l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, ainsi que la pratique de l'expression orale.

- **Le bingo**

Le bingo est un jeu de hasard qui peut être adapté à une classe de langue. Les élèves peuvent jouer en écoutant les mots prononcés par l'enseignant et en cherchant à les placer sur leur carton pour compléter une série de mots. Le premier à remplir sa grille gagne. Cela encourage la mémorisation et la compréhension.

- **Les mots croisés**

Les mots croisés sont un excellent moyen pour les élèves de pratiquer le vocabulaire et la grammaire d'une langue de manière stimulante et amusante. Ils doivent remplir les cases avec les mots correspondant en fonction des indices.

- **Le scrabble**

C'est un jeu de société et un jeu de lettre où l'objectif est d'émuler des points sur la base de tirage aléatoire de lettres, en créant des mots sur une grille carrée dont certaines cases sont primées. Ce jeu est pratiqué en famille et en société, il fait aussi l'objectif de compétition et ce dans tous les pays du monde et en 36 langues.

Le « Simon says » : « Simon says » est un jeu classique dans lequel le leader demande à l'élève de faire une action en lui disant « Simon dit... » Avant la directive. Cela stimule l'expression orale, la compréhension et la mémorisation.

- **Le pictionary**

Le pictictionary est un jeu de dessin dans lequel l'élève doit dessiner des images pour faire deviner un mot à ses camarades de classe. Cela stimule la créativité, la compréhension et la pratique de l'expression orale.

Les mimes

Les mimes sont un autre jeu d'expression corporelle dans lequel les élèves doivent faire deviner un mot ou une phrase sans utiliser de mots. Cela stimule la compréhension et la mémorisation, ainsi que la créativité des élèves.

Le « blind test »

Le « blind test » est un jeu dans lequel l'élève doit deviner une chanson de la langue étrangère en écoutant seulement sa mélodie ou son tempo. Cela stimule la compréhension orale, la pratique de la prononciation et la mémorisation.

- Le quiz en équipe.

C'est un jeu compétitif dans lequel les élèves sont répartis en équipes et doivent répondre à des questions sur la langue enseignée. Cela stimule la compétition saine, ainsi que la compréhension et la mémorisation.

- La chasse au trésor

La liste est distribuée à chaque élève / groupe d'élèves. Une fois chaque objet défini, ils partent à la recherche des objets mentionnés sur le papier. Le groupe peut se disperser dans les limites imparties par le professeur au début du jeu (classe, établissement, environs de l'école...). Le nom français des objets doit être connu des apprenants, cependant quelques mots plus difficiles peuvent aussi y figurer. Dans le cas d'un contrôle, vous pouvez par exemple inscrire du vocabulaire appris plusieurs semaines auparavant. Si certains objets risquent de manquer, précisez que les choses manquantes peuvent être dessinées.

- Le petit bac grammatical

On tire au sort une lettre de l'alphabet. L'enseignant indique une catégorie. Par binôme les élèves doivent trouver le plus de mots possibles qui commencent par la lettre tirée au sort et qui appartiennent à cette catégorie. Le binôme qui a le plus de réponses justes a gagné.

- Mimer les verbes

Chacun doit réfléchir à un verbe. Un élève vient dire à l'enseignant à voix basse le mot puis le mime devant les autres qui essaient alors de le deviner et de l'écrire sur le brouillon ou sur l'ardoise.

Ces jeux peuvent être utilisés pour enseigner toutes sortes de compétences linguistiques telles que le vocabulaire, la grammaire, la prononciation, l'expression orale et la lecture. Ils peuvent également motiver les élèves à apprendre la langue étrangère.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, il convient de rappeler qu'elle portait sur la place du jeu en classe de français langue étrangère. Il nous revenait alors d'en faire une étude axée autour de la question principale qui est celle de savoir comment le jeu peut favoriser l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire, le travail a été structuré sur deux grands axes à savoir : Un cadre théorique et un cadre méthodologique. La première partie, à savoir le cadre théorique a eu pour but de présenter la problématique de ce travail de recherche et d'établir l'insertion théorique qui a permis de définir les concepts clés du sujet, de faire ensuite la revue de la littérature ou encore l'état de la question sur les travaux précédant cette thématique, de présenter les théories relatives au sujet, formuler les hypothèses et définir les variables de l'étude. La deuxième partie quant à elle était destinée dans son premier chapitre à présenter tour à tour le type de recherche dont il est question, le site de l'étude, la population cible, l'échantillon, la description des instruments de collecte des données, la validation des instruments de collecte des données, la procédure de collecte des données et la méthodologie d'analyse des données la méthodologie de recherche et la description de la procédure de collecte des données. Dans le deuxième chapitre de cette partie, il a été question d'abord, de présenter de façon détaillée les résultats issus des outils de collecte des données dans les tableaux et diagrammes, ensuite les analyser et enfin, de vérifier les hypothèses de recherche. Comme résultats de cette analyse de données issus de notre grille d'observation et du questionnaire adressé aux enseignants répondants, il en est ressorti l'impact positif de la méthode jeu sur l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, mais aussi quelques-unes de ses limites. Le jeu est un facteur de motivation puissant, et en ce sens facilite l'apprentissage d'une langue vivante. Il est entre autres, un outil efficace de par l'attrait et l'implication qu'il suscite chez les apprenants et l'authenticité de communication qu'il permet. En effet, il est un vecteur de communication important et permet aux enfants de s'exprimer et d'échanger en leur offrant la possibilité d'être acteurs de leurs apprentissages. En plus de susciter le goût et le plaisir d'apprendre, l'utilisation du jeu permet de développer des compétences transversales liées à la socialisation comme le respect de soi, d'autrui, le respect des règles et permet d'instaurer un climat de classe agréable. Aussi, le jeu instaure davantage en salle de classe, une sensation de liberté et accorde une place à l'erreur qui

doit être dédramatisée et exploitée, et non être prise comme une fatalité. Le jeu faisant partie intégrante de la vie d'un enfant dès son plus jeune âge, il est alors important pour l'enseignant de FLE d'en tenir compte lors de la programmation et la préparation de ses leçons.

Cependant, comme tout support d'apprentissage, le jeu peut parfois présenter des limites telles que le temps de préparation et d'implémentation qui peut souvent être assez long, la difficile gestion de la salle de classe, la dérive, et le coût.

Pour une meilleure organisation du jeu en classe de FLE, certaines suggestions ont été faites à savoir : planifier les jeux à l'avance, les choisir en fonction des objectifs d'apprentissage, les adapter au niveau de la classe, réviser les règles avant le jeu, choisir les équipes de manière équitable, encourager les élèves à travailler en équipe, varier les types de jeux, ...

L'activité ludique doit alors être mise en place avec des objectifs pédagogiques définis et le déroulement de l'activité doit répondre à ces objectifs. Il est donc important d'exercer avec pertinence ces pratiques, en expliquant les tenants et aboutissants aux élèves afin qu'ils restent conscients que le but de la séance n'est pas de tout simplement de s'amuser, mais aussi d'approfondir et faciliter davantage les apprentissages. Le jeu en classe de FLE n'est donc pas seulement un moyen de détente, mais bien plus, un outil pédagogique efficace à part entière. Sans toutefois se donner prétention d'avoir traité ce sujet dans sa globalité, il nous revient cependant de nous demander si l'emploi démesuré de la méthode jeu en classe ne peut pas à la longue devenir inefficace pour l'enseignement/apprentissage ? Comment établir un équilibre entre la méthode-jeu et les méthodes traditionnelles d'enseignement du FLE ? Ces questions et bien d'autres sont celles qui pourront être discutées pour déterminer comment une utilisation équilibrée des jeux peut aider les élèves à améliorer davantage leurs compétences linguistiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GÉNÉRAUX :

- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations*. Presses de l'université du Québec.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Language*. MIT Press.
- BANGE, P. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Harmattan.
- BENTOLILA, A. (2011). *Le vocabulaire pour dire et lire*. Hachette.
- BOULET, P. (1999). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF
- BROWN, D. (2001). *Teaching by Principles : an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education
- CATANAS, M. (2002). *L'enseignement des langues : Approches et méthodes*. PUF
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Les Éditions Didier.
- CUQ, J-P et GRUGA. (2008). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. PUG.
- DENIS, G. (1985). *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Bordas.
- DICKINSON, R et NEELANDS, J. (2006). *Improve Your Primary School Through Drama*. David Fulton Publishers.
- GALISSON, R. (1992). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Hatier.
- GIASSON, J. (2006). *La lecture de la théorie et la pratique*. De Boeck.
- GANGLOFF, B. (2008). *Les enseignants face au changement : un regard psychologique*. Paris : De Boek supérieur.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Erudition.
- KERVIRAN, M. (2001). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Bordas.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- KOUMENE, M. (2009). *Les stratégies mentales en didactique de la lecture : apports des théories cognitives*. De Boek supérieur.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. PUF.
- MUECHELLI, A. (1991). *Les jeux en classe de langue : une perspective pédagogique*. Éditions Didactiques.
- PIAGET, J. (1957). *Construction of reality in the child*. Routledge & Kegan Paul.

PIAGET, J. (1964). *Development and learning*. Journal of research in science in teaching.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Editions Logiques.

VYGOTSKY, L.S. (1924). *The problem of the cultural development of the child*. Journal of genetic psychology.

OUVRAGES SPÉCIALISÉS

BARREAU, P. (2004). *Jouer pour apprendre l'anglais à l'école : des jeux et des stratégies pour une pédagogie différenciée*. Milan.

BROUGERE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Harmattan.

BARCHELAT, J. (2008). *Musique, chanson et jeux en classe de langues*. Orphys.

BROUGERE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.

BOULANGER, F. (2012). *Le jeu en classe de FLE : des activités pour tous les niveaux*. Éditions Enrick B.

BRETON, A. (2006). *Le travail du jeu en classe de langue : pourquoi et comment jouer pour apprendre ?* L'Harmattan.

CAILLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.

CAÏRA Olivier. (2007). *Jeux de rôle : Les forges de la fiction*. CNRS Éditions.

CARE, J.-M., DEBYSER, F. (1991). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Hachette.

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

De GRAEVE, S. (2006). *Apprendre par les jeux*. De Boeck

GRANDMONT, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck.

GUITTON, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant : essai psychanalytique*. Larousse.

HARDEE, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

HUIZINGA, J. (1951). *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.

JACQUET, F. (2009). *Le jeu dans l'apprentissage des langues : analyse et pratiques didactiques*. Editions maison des langues.

KERVAN, M. (2010). *Le jeu dramatique en classe de langue : stratégies didactiques et créativité*. Editions Maison des langues.

PIAGET, J. (1945). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Heinemann.

PUREN, C. (2013). *Les jeux de langage en classe de langue : théories, pratiques, réflexions*. Editions Didier.

- ROUSSEAU, J.J. (1762). *Emile, ou l'éducation*. Furne, le peintre
- RYNGAERT J-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. De Boeck.
- VYGOTSKY L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. University Press.
- WEISS, F. (1989). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette
- WEISS F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette
- WINNICOTT, D. (2002). *Jeu et réalité*. Folio.
- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKBY, M. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge University press.

ARTICLES

- BAILLY Rémi. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfance et Psy*, 3(15), 41-45.
- BARTHÉLÉMY-RUIZ, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Les cahiers pédagogiques*, 448, 20-25.
- BELAND, S. (2013). Le jeu en classe de langue : pour le plaisir d'apprendre. *Educateur*, 42(1), 25-27.
- BESSE, JM., PORCHER, L. (2010). Jouer pour apprendre : les contributions du jeu en classe de langue. *Le français dans le monde*, 2010(2), 56-63.
- BLONDIN, C. (2014). Le jeu en classe de langue : pour un apprentissage actif et efficace. *Le français aujourd'hui*, 187(2), 87-97.
- BROUGÈRE Gilles. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- CAMPOS, E., BECERRA, J. (2016). Panorama sur la recherche en didactique des langues et l'utilisation des jeux sérieux. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 39(3), 1-21.
- GOMEZ-SANCHEZ, P. (2018). Jouer pour apprendre une langue étrangère : une approche ludique. *Elangages*, 2018(4), 89-98.
- CORBEIL, T. (2014). Vers l'émergence d'une didactique du jeu en formation des enseignants. *Formation et profession*, 22(2), 1-27
- ENGER, H. (2010). Les jeux dans l'enseignement des langues : une étude qualitative de l'expérience des apprenants. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11, 1-22.

ROBIN, V. (2018). Des jeux pour apprendre le français : utilisation et impact sur la motivation et l'apprentissage des collégiens. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(2), 1-13.

TUNCER, Y. (2016). Les jeux en classe de français sur objectifs spécifiques. *Revue de recherche en didactique des langues et cultures*, 13(2), 44-57.

DICTIONNAIRES :

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE.

Robert, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

DOCUMENT OFFICIEL

MINESEC. (2014). *Programmes d'études de Form I et FormII : français deuxième langue*.

THÈSES ET MÉMOIRES :

BASCHET, M. (2010). L'utilisation du jeu en classe de FLE : évaluation et perspectives. [Mémoire de master non publié]. Université Paris Nord.

BOUGUERRA, A. (2012). Le jeu en classe de langue : vers une motivation durable. [Thèse de doctorat]. Université de Lille 3.

GUICHARD, P. (2010). *Les interactions orales en classe de français langue étrangère à l'université : étude sur la participation des apprenants*. [Mémoire de maîtrise non publié]. Université de Paris Sorbonne.

GUIMDJEU, J. (2018). *La place de jeu dans l'acquisition du français par les élèves de form II lors du processus enseignement-apprentissage et son impact dans l'insertion sociale du jeune* [mémoire de master non publié]. Université de Yaoundé I.

LEBRUN, A. (2012). *Impact des technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage des langues : état de la recherche récente*. [Mémoire de maîtrise non publié]. Université de Montréal.

MARTINEZ, S. (2015). *Analyse de l'impact de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement du français langue étrangère*. [Mémoire de Master non publié]. Université de Lausanne.

TAGHEZOUT, A. (2009). *Les activités ludiques dans l'apprentissage des mots en français langue étrangère*. [Mémoire de Master non publié]. Université d'Oran.

BOADIWAA, A. (2015). *L'importance des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. [Mémoire de Master non publié]. Université d'Orléans.

SITOGRAPHIE

- Académie de Versailles.(2017) Apprendre en jouant : utilisation du jeu en classe de langue. Consulté le 1^{er} juin 2022, sur https://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_124209/apprendre-en-jouant-utilisation-du-jeu-en-classe-de-langue, à 10h.
- CECRL.(s.d). Jeux et simulations. Consulté le 1^{er} juin 2022, sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-language/games-and-simulations>, à 12h.
- CNRTL.(s.d).Jeu et langue. Consulté le 5 juillet 2022, sur <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/jeu/langue>, à 19h.
- Edululu.(2016).Le jeu en classe de langue. Consulté le 9 juillet 2022, sur <https://educateurs.lumni.fr/article/le-jeu-en-classe-de-langue>, à 15h.
- FLE en ligne. (s.d). Le jeu en classe de français langue étrangère.Consulté le 16 février 2023, sur <https://www.fleenligne.com/jeux-en-ligne/jeu-classe-fle.htm>, à 18h.
- Les Zexperts FLE.(s.d). Jouer en classe de langue : pour quoi faire ? Consulté le 15 mai 2023 sur <https://leszexpertsfle.com/ressources-pedagogiques/jouer-en-classe-de-langue-pour-quoi-faire>, à 17h.

ANNEXES

Annexe 1: Questionnaire adressé aux enseignants

Bonjour Madame/Monsieur,

Je suis étudiant en Master2, faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de mon travail de recherche portant sur *la place du jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, je voudrais vous proposer ce questionnaire. Votre participation me sera d'une grande importance pour la rédaction de mon mémoire. Tout en vous rassurant que les informations données resteront confidentielles et anonymes, je vous prie de bien vouloir répondre aux questions.

Classe enseignée _____

Sexe _____

1) Depuis combien d'années enseignez-vous le français en section anglophone ? _____

2) Vos apprenants d'expression anglaise s'intéressent-ils généralement aux cours de Français ?

- Oui
- Non
- Quelques-uns

3) Proposez-vous souvent les activités ludiques à vos apprenants ?

- Oui
- Non
- Rarement

4) Si « oui » ou « rarement » (à la question 3), à quelle étape de la leçon le faites-vous ?

- Entre la mise en train et la formulation de la règle.
- Au niveau des exercices de consolidation et d'évaluation.

5) Lorsque vous utilisez la « méthode jeu » en classe, que remarquez-vous ?

- Les apprenants sont motivés
- Les apprenants ne sont pas intéressés
- Aucune remarque particulière

6) Quels critères prenez-vous en compte lors du choix et la planification des jeux ?

7) La pratique des activités ludiques facilite-t-elle la coopération avec vos apprenants ?

- Oui
- Non

8) La gestion des apprenants est-elle facile lorsque vous organisez les jeux/exercices ludiques en classe ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ? _____

9) La gestion du temps est-elle facile lorsque vous organisez les activités ludiques en classe ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ? _____

10) Le jeu permet-il de développer plus facilement les compétences langagières de vos apprenants ?

- Oui
- Non

11) Si oui (à la question 9), laquelle ?

- Lire
- Parler
- Ecrire
- Ecouter
- Toutes les quatre compétences

12) La langue représente-t-elle une barrière lorsque vous organisez des activités ludiques en français dans les classes anglophones ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ? _____

13) Le programme d'études accorde-t-il selon vous une place de choix au jeu en classe de FLE ?

- Oui
- Non
- Il en accorde, mais pas suffisamment

14) Y a-t-il dans votre établissement scolaire le matériel nécessaire pour organiser les jeux en classe ?

●Oui _____

●Non _____

●Pas assez _____

15) Quels sont selon vous, les avantages de la pratique du jeu sur l'apprentissage du FLE ?

16) Y a-t-il selon vous des limites à la pratique du jeu au cours de FLE ?

●Oui _____

●Non _____

Si oui, lesquelles ? _____

17) Tenez-vous souvent compte des profils d'apprentissage lorsque vous programmez des jeux à exploiter en classe ?

●Oui _____

●Non _____

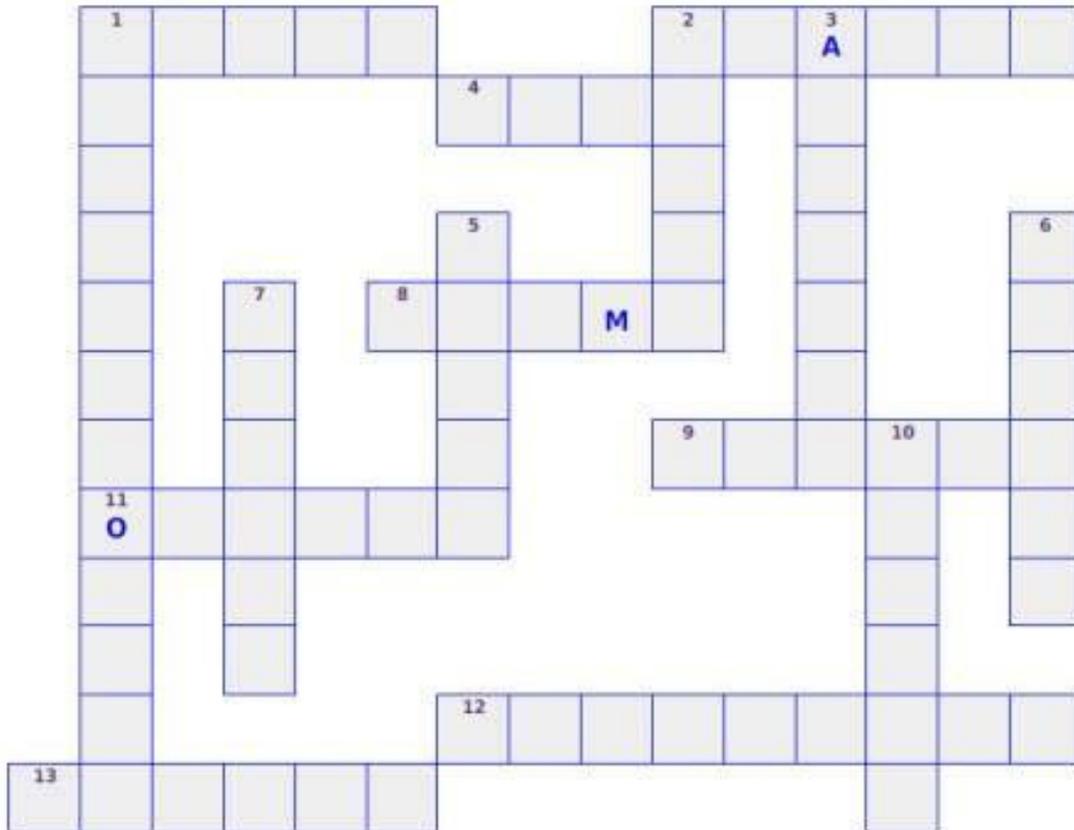
●Pourquoi ? _____

Annexe 2 : Mots croisés

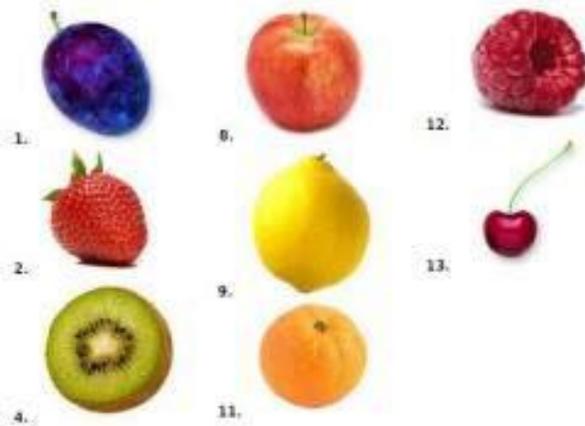
Mots croisés

Les fruits

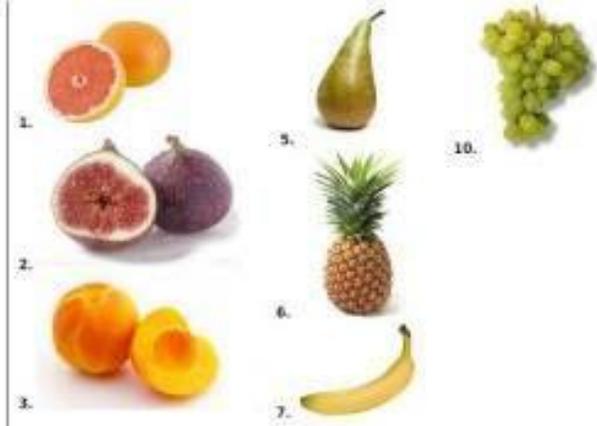
Mots à placer : ABRICOT, ANANAS, BANANE, CERISE, CITRON, FIGUE, FRAISE, FRAMBOISE, KIWI, ORANGE, PAMPLEMOUSSE, POIRE, POMME, PRUNE, RAISIN



Horizontalement



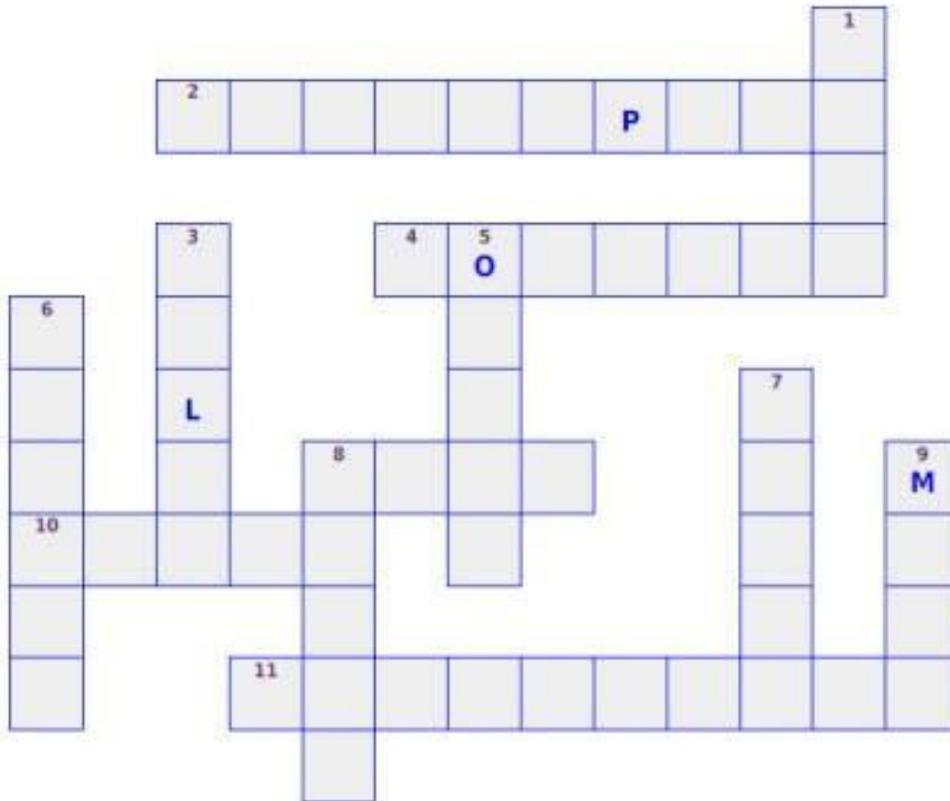
Verticalement



Mots croisés

La famille

Mots à placer : COUSIN, COUSINE, FILLE, FILS, FRERE, GRAND-MERE, GRAND-PERE, MERE, ONCLE, PERE, SOEUR, TANTE



Horizontalement

- 2. C'est le père de mon père ou de ma mère. C'est mon ...
- 4. C'est la fille de mon oncle ou de ma tante. C'est ma ...
- 8. C'est un enfant de sexe masculin.
- 10. C'est la fille de mon père et de ma mère. C'est ma ...
- 11. C'est la mère de mon père ou de ma mère. C'est ma ...

Verticalement

- 1. C'est un homme qui a un enfant.
- 3. C'est un enfant de sexe féminin.
- 5. C'est le frère de mon père ou de ma mère. C'est mon ...
- 6. C'est le fils de mon oncle ou de ma tante. C'est mon ...
- 7. C'est la soeur de mon père ou de ma mère. C'est ma ...
- 8. C'est le fils de ma mère et de mon père. C'est mon ...
- 9. C'est une femme qui a un enfant.

les transports

mots croisés

The crossword puzzle grid is centered on a vertical yellow bar. The clues and their corresponding illustrations are as follows:

- 1.** (Across) A brown semi-truck with a white trailer.
- 2.** (Across) A grey blimp with a tail.
- 3.** (Across) A red tricycle with a blue seat.
- 4.** (Across) A yellow scooter.
- 5.** (Across) A yellow and blue helicopter.
- 6.** (Across) A white ambulance with a red cross.
- 7.** (Across) A white and red train.
- 8.** (Across) A green tractor.
- 9.** (Across) A red and white steamship.
- 10.** (Across) A yellow school bus.
- 11.** (Across) A grey rocket with a blue nose cone and yellow flames.
- 12.** (Across) A white airplane with blue accents.
- 13.** (Across) A blue Volkswagen Beetle.
- 14.** (Across) A yellow taxi with black checkered patterns.
- 15.** (Across) A blue trolleybus.

The grid consists of white squares for letters and yellow squares for the central bar. The numbers 1 through 15 are placed in the starting squares of each word.

Annexe 3 : séance de jeu en classe



Photo prise lors de la séance de jeu en classe

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
1.1 Contexte et justification de l'étude.....	4
1.2 Formulation du problème de recherche.....	5
1.2.1. Les constats.....	6
1.2 Problème de recherche.....	6
1.3 Questions de recherche.....	7
1.3.1 Question principale de recherche.....	7
1.3.2 Questions secondaires de recherche.....	7
1.4. Hypothèses de recherche.....	7
1.4.1 Hypothèse principale de recherche.....	7
1.4.2 Hypothèses secondaires de recherche.....	8
1.5 Objectifs de recherche.....	8
1.5.1 Objectif général.....	8
1.5.2 Objectifs spécifiques.....	8

1.6 Intérêts de l'étude	8
1.6.1 Intérêt didactique	8
1.6.2 Intérêt politique.....	9
1.6.3 Intérêt social	9
1.7 Délimitation de l'étude.....	9
1.7.1 Délimitation géographique	9
1.7.2 Délimitation théorique.....	9
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	11
2.1 Définition des concepts clés.	11
2.1.1 Le jeu.....	11
2.1.2 Les types de jeux selon Caillois.....	12
2.1.3 Le jeu en classe de langue.	14
2.1.4 Quelques types de jeux appropriés en classe de langue.	15
a-Les jeux de rôle.....	15
b-Les jeux de devinettes.....	15
c-Les jeux de société.....	15
2.1.2 L'enseignement.....	16
2.1.3 L'apprentissage.....	17
2.1.4 Le FLE (français langue étrangère).....	17
2.1.4.1 Évolution des méthodologies d'enseignement du FLE.	18
2.1.4.2 Présentation du programme d'étude de FLE en <i>Form2</i> au Cameroun.	22
2.1.4.3 Les activités ludiques dans le manuel scolaire, <i>Le réseau de français Form2</i>	24
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	26
2.3 THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE.....	31
2.3.1 La théorie cognitive.....	31
2.3.2 Le socioconstructivisme	34
2.3.3 La théorie constructiviste	35
2.3.3.1 le constructivisme selon piaget.	35

2.3.3.2 Le constructivisme selon Vygotsky	36
2.4 DÉFINITION DES VARIABLES DE L'ÉTUDE.....	36
2.4.1 La variable dépendante (VD).....	37
2.4.2 La variable indépendante (VI)	37
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	40
3.1 Le type de recherche	40
3.2 Définition de la population de l'étude.....	40
3.2.1 La population cible.....	40
3.2.2 La population accessible.....	40
3.3 Définition de l'échantillon	41
3.4 Choix des méthodes et instruments de collecte des données.....	42
3.4.1 Méthodes de collecte des données	42
3.4.1.1 L'observation.....	42
3.4.1.2 Le questionnaire	45
3.4.2 Choix des instruments de collecte des données	45
3.4.2.1 La grille d'observation.....	45
3.4.2.2 Le questionnaire	45
3.4.2.3 Validation des instruments de collecte des données	46
3.5 Méthodes d'analyse des données	46
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	47
4.1 Résultats issus de la grille d'analyse.....	48
4.1.1 L'engagement des apprenants.....	50
4.1.2 La participation active en classe	50
4.1.3 L'interaction en classe.....	51
4.1.4 La motivation des apprenants	52
4.1.5 L'acquisition des compétences linguistiques ciblées par l'enseignant.....	53
4.1.6 La rétention du vocabulaire	54

4.2 Résultats issus du questionnaire proposé aux enseignants	55
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS.....	69
5.1 interprétation des résultats.	69
5.1.1 Interprétation des résultats de la grille d'observation.....	69
5.1.2 Interprétation des données issues du questionnaire proposé aux enseignants.	71
5.2 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	76
5.2.1 Rappel des hypothèses.....	76
5.2.2 Vérification des hypothèses	77
5.3 PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE	79
5.3.1 Avantages des jeux en classe de FLE.....	79
5.3.1.1 L'interaction sociale	79
5.3.1.2 La motivation des apprenants.....	80
5.3.1.3 L'adaptation facile à différents styles d'apprentissage.	81
5.3.1.4 La capacité à résoudre des problèmes.	81
5.3.1.5 La capacité à être plus créatif.....	82
5.3.1.6 La réduction du stress.	82
5.3.1.7 Le jeu, une méthode importante pour l'éducation inclusive.	82
5.3.1.8 Le développement des compétences langagières.	83
5.3.2 Quelques limites des jeux en classe de FLE	83
5.4 Suggestions.....	84
5.4.1. Suggestions aux autorités éducatives.	84
5.4.2. Suggestions aux enseignants.....	85
5.5 Rapports entre les résultats de l'enquête et les théories de départ.	86
5.5.1 Rapports avec la théorie constructiviste.	87
5.5.2 Rapports avec la théorie cognitive.	87
5.5.3 Rapports avec la théorie socioconstructiviste	87
5.6 Quelques jeux appropriés en classe de FLE	87
CONCLUSION GÉNÉRALE	91

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
ANNEXES.....	98
TABLE DES MATIÈRES.....	105