UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Usage des jeux dans le développement de l’ expression orale des apprenants en français : représentations des enseignants du cycle iv de l’ école fondamentale de la direction provinciale de l’ éducation nationale de la mairie de Bujumbura

Harushimana, Anne Marie

2020-10
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/98

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

USAGE DES JEUX DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DES APPRENANTS EN FRANÇAIS : REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS DU CYCLE IV DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE DE LA DIRECTION PROVINCIALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA MAIRIE DE BUJUMBURA

Par

HARUSHIMANA Anne Marie

Sous la direction de:

Dr Rosalie BIKORINDAGARA
(Directeur)

et

Dr Pierre NDUWINGOMA
(Codirecteur)

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du **Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère**

Bujumbura, octobre, 2020

DEDICACE

A mon Regretté père,

A ma chère mère,

A mon cher époux,

A mes chers enfants,

A mon Regretté fils CIMANA Gabriel,

A mes chers frères et sœurs,

A tous ceux qui me sont chers.

Anne Marie HARUSHIMANA

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous remercions sincèrement les personnes qui ont contribué à sa réalisation. Nous pensons plus particulièrement aux professeurs Rosalie BIKORINDAGARA et Pierre NDUWINGOMA qui, malgré leurs multiples obligations, ont accepté de nous guider dans la réalisation de cette recherche. Leurs patiences, compétences et compréhensions nous ont permis de mettre un terme à cette étude. Nous reconnaissons leurs remarques et leurs conseils dans la rédaction de ce mémoire. Qu'ils trouvent en son aboutissement l'expression de notre gratitude.

Nous tenons également à exprimer nos sentiments de reconnaissance à tous les enseignants, de l'école primaire à l'Université, particulièrement ceux de Master en Didactique du Français Langue Étrangère, dont la science et le savoir-être, nous ont permis d'être ce que nous sommes. Nous gardons d'eux l'image des enseignants dévoués et responsables.

Nous remercions également les familles Révérien NAHIMANA et Désiré NIYIBURANA pour le soutien tant moral que matériel qu'ils nous ont fourni. Nous leur disons merci.

Nous aimerions enfin, que quiconque nous a apporté son secours durant notre scolarité, particulièrement notre cher époux et nos enfants trouvent, en ce travail, le fruit de leur patience.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La participation aux jeux pendant l'enfance ….....43

Tableau2 : Les types de jeux préférés…….....44

Tableau 3 : La motivation des enseignants par les jeux pendant leur enfance…… 45

Tableau 4 : La participation aux jeux pendant la récréation……46

Tableau 5 : L'Opinion des enseignants sur l'utilisation des jeux en classe……..47

Tableau 6 : Les jeux comme support de leçons……50

Tableau 7 : L'usage des jeux en classe comme support pédagogique……..53

Tableau 8 : L'Utilisation des jeux en classe …….....56

Tableau 9: Le développement de l'expression orale par les jeux…….....61

Tableau 10 : L'Opinion des enseignants sur l'intégration de jeux dans le programme de français……..64

Tableau 11 : L'Opinion des enseignants sur la compétence la plus développée par les jeux……67

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

BEPEF : Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement Fondamental

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**.**

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

DPEN : Direction Provinciale de l'Education Nationale

ECOFO : École Fondamentale

Ed. : Editions

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

MEBSEMFPA : Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation.

MEERS : Ministère de l'Education, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Op. cit : Opere citato (ouvrage déjà cité)

UFAPEC : Union des Fédérations des Associations des Parents de l'Enseignement Catholique

RÉSUMÉ

Notre recherche a fait une étude sur les représentations des enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO de la DPEN de la Mairie de Bujumbura sur l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants. L'objectif global de cette recherche est de montrer chez les enseignants de français de l'ECOFO au Burundi, l'image qu'ils ont sur l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français. En effet, c'est cette image qui influence l'acceptabilité de l'utilisation des jeux dans l'enseignement/apprentissage. De là, deux objectifs spécifiques ont été formulés, à savoir montrer l'image des jeux dans l'enseignement du français au cycle IV de l'ECOFO au Burundi et de vérifier si les enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO sont conscients du rôle pédagogique des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français. L'hypothèse qui a été émise stipule que les enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO considèrent que les jeux ne peuvent pas être utilisés en classe comme support didactique de l'enseignement/apprentissage du français. Les enseignants auraient une image négative des jeux en classe. Mais, nous pensons que les enseignants qui jouaient pendant leur enfance pourraient vouloir utiliser les jeux comme support de leçon de l'enseignement/apprentissage du français. Les résultats de cette étude révèlent que les jeux peuvent être utilisés en classe comme support didactique de l'enseignement du français.

Mots clés : jeu, représentation, enseignant, École fondamentale.

ABSTRACT

Our research carried out a study on the representations of French teachers of cycle IV of the ECOFO of the DPEN of the City of Bujumbura on the use of games in the development of oral expression of learners. The overall objective of this research is to show French primary school teachers in Burundi the image they have on the use of games in the development of oral expression of learners in French. Indeed, it is this image that influences the acceptability of the use of games in teaching / learning. From there, two objectives were formulated, namely to show the image of games in the teaching of French in cycle IV of the ECOFO in Burundi and to see if the French teachers of cycle IV of the ECOFO are aware the pedagogical role of the fun activities of teaching / learning French. The hypothesis that has been put forward states that teachers of French in cycle IV of the ECOFO consider that games cannot be used in the classroom as a didactic support for teaching / learning French. Teachers would have a negative image of games in the classroom. But, we believe that teachers who played as children might want to use games as a lesson support for teaching / learning French. The results of this study show that games can be used in the classroom as a teaching aid for teaching French.

Keywords: game, representation, teacher, Primary school.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE i
REMERCIEMENTS ii
LISTE DES TABLEAUX iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES iv
RÉSUMÉ v
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
0. L' INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. La motivation du choix du sujet 2
0.2. La problématique de recherche 2
0.3. Les objectifs de recherche 4
0.3 .1. L'Objectif global 4
0.3.2. Les objectifs spécifiques 5
0.4. L' hypothèse de recherche 5
0.5. La délimitation du champ du sujet 5
0.6. La subdivision du travail 6
CHAPITRE I. LE CONTEXTE DE LA CRÉATION ET ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU BURUNDI 7
1.1. Le contexte de la création de l'Enseignement Fondamental au Burundi 7
1.2. L' objectif de l'École Fondamentale 7
1.3. L'Organisation de l'enseignement des langues au cycle IV de l'ECOFO 8
1.4. La méthodologie utilisée dans l'enseignement des langues 8
1.5. L'organisation de l'enseignement du français au cycle IV de l'École Fondamentale 9
1.5.1. Les niveaux langagiers en français 10
1.5.2. Les activités langagières 10
CHAPITRE II. LA REVUE DE LA LITTERATURE SUR LES JEUX 12
2.1. La notion de jeu 12
2.2. L'historique du jeu 13
2.3. Les jeux et les compétences communicatives 13
2.4. Les jeux et l'amélioration de l'expression orale 14
2.5. Les caractéristiques et les fonctions du jeu en classe de langue 16
2.5.1. Les caractéristiques du jeu en classe de langue 16

2.5.2. Les fonctions du jeu en classe de langue 17
2.6. Le jeu en classe de Français Langue Etrangère 19
2.6.1. La création d' une activité ludique 19
2.6.2. La méthode pédagogique utilisée dans l'introduction du jeu en classe 20
2. 7. L'autonomie par le jeu 22
2.8. Les avantages potentiels du jeu en classe de langue 23
2.8.1. Les avantages des jeux pédagogiques 23
2.8.2. Les avantages du jeu en classe de langue 25
2.9. Les limites du jeu dans l'enseignement 26
2. 10. Les contraintes liées au jeu en classe de langue 27
2.11. Les exemples d'activités ludiques d'expression orale et leur description 27
2.11.1. Le jeu sur les questions -réponses 28
2.11.2. Le jeu des portraits 29
2.11.3. Le jeu « Où est-il caché (jouer sur les prépositions de lieu)». 31
2.11.4. Le jeu sur je m'appelle … et je fais… 32
2.11.5. Une valise bien remplie 33
2.11.6. Le nouveau (pour présenter des personnes) 34
CHAPITRE III. LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE 37
3.1. La population d'enquête 37
3.2. L' échantillonnage 38
3.3. L'instrument de recherche 40
3.3.1. L'enquête par questionnaire 40
3.4. L'enquête 41
3.4.1. Le pré- test 41
3.4.2. L'enquête proprement-dite 41
3.5. Le dépouillement 42
CHAPITRE IV. L'ANALYSE DES DONNÉES ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS 43
4.1. Le passé ludique des enseignants 43
4.1.1. L'amour des jeux chez les enseignants pendant leur enfance 43
4.1.2. L'amour de jeux à l'école, pendant la récréation 46
4.1.3. Utilisation des jeux en classe par leurs enseignants 47
4.2. L' utilisation des jeux en classe de français 49

4.2.1. L' utilisation des jeux comme support de leçon 49
4.2.2. L' organisation des séances de leçon à base des jeux comme outil pédagogique 52
4.2.3. L'exploitation des jeux par les enseignants 56
4.2.4. Le développement de l'expression orale chez l'apprenant 59
4.2.5. L' usage des jeux et développement de l'expression orale des apprenants 61
4.3. L'utilité des jeux en classe de français 63
4.3.1. L' intégration de jeux dans le programme de français comme outil pédagogique 63
4.3.2. La compétence la plus développée par les jeux 67
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 71
L' ANNEXE 76

0. L' INTRODUCTION GENERALE

Au Burundi, la langue française est d'une importance capitale. C'est une langue qu'on utilise dans l'administration, elle occupe aussi une place centrale dans le système éducatif où elle est à la fois objet et outil d'enseignement. Etant pays francophone, le Burundi ne peut pas s'en passer et prétendre à un épanouissement intellectuel. La connaissance d'une langue suppose qu'on est en mesure de s'en servir pour émettre une idée oralement ou par écrit.

Le but de l'enseignement/apprentissage du français est que l'élève développe les quatre compétences à savoir la production orale et écrite ainsi que la compréhension orale et écrite. Néanmoins, l'enseignement de l'oral précède celui de l'écrit. Porcher (2004 : 43) montre que l'enseignement du français passe d'abord par le stade oral. Pour lui, "*une langue est d'abord une réalité orale, l'enseignement de l'oral est une nécessité et une primauté incontestée dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde ou français langue étrangère. Sa maîtrise est un facteur de réussite scolaire"*.

Dès lors, l'on comprend pourquoi l'enseignant doit créer des activités qui mettent les apprenants dans le bain afin de les aider à développer l'oral. Dans cette logique, les activités ludiques en classe de français peuvent être utilisées. Elles permettent aux apprenants d'extérioriser ce qu'ils sont en train de vivre. Pendant le jeu, ils se sentent de plus en plus dans le besoin de communiquer, de se faire entendre sur quoi que ce soit. Les jeux constituent des belles occasions pour perfectionner le langage Selon Gaonac'h (1987 :26) : « *Apprendre une langue […] ce n'est pas apprendre quelque chose, mais c'est apprendre à faire quelque chose. »*

L'utilisation de jeux comme moyen d'enseignement et d'apprentissage de l'oral en français, est utile car apprendre une langue à l'aide d'une activité ludique est amusant pour les enfants. La déclaration de l'Organisation des Nations Unies sur les droits de l'enfant de 1959, principe 7, stipule que « *l'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation »,* (cité par Chombart de Lauwe et al. (1980 :130)). Les jeux font partie de la vie des enfants. Ils leur permettent de briser la monotonie dans la classe. Ils les aident à imaginer, à créer, à tester leur capacité.

Etant donné que le rendement du ludique dans l'enseignement d'une langue étrangère, et du bien-fondé engendré par ce nouvel outil d'apprentissage sont incontestables, beaucoup de chercheurs prônent l'utilisation du jeu en classe de langue. C'est dans cette optique que nous nous sommes engagée à contribuer en faisant une étude qui s'intitule :

« Usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français : Représentations des enseignants du cycle IV de l'École Fondamentale de la Direction Provinciale de l'Education Nationale de la Mairie de Bujumbura ».

0.1. La motivation du choix du sujet

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français. Ce goût est né à partir des expériences que nous avons vécues dès le bas âge. Des observations faites pendant le moment de pause des élèves nous ont fait constater une atmosphère d'ambiance et de paroles fluides chez les apprenants. Les ouvrages lus comme ceux de Silva (2008), Weiss (2002), Caré et Debuser (1978), etc, proposent des activités ludiques en classe de langue. Les observations et la lecture nous ont ainsi inspirée dans le choix de notre sujet.

Nous constatons que tous les enfants aiment jouer. En jouant, ils parlent de tout et de rien. Ils commentent sur les règles du jeu, sur l'arbitrage, encouragent les joueurs, … Caré et Debuser (1978 :13) écrivent ce qui suit : *« Jouer c'est parler* ». Nous nous sommes intéressée au cycle IV car on y trouve des adolescents qui aiment et éprouvent le plaisir de jouer. Ce cycle est aussi la base de l'enseignement post- fondamental. L'apprenant dudit cycle a besoin d'un bagage suffisant pour bien l'aborder sans difficultés.

0.2. La problématique de recherche

Les jeux avaient depuis longtemps une image négative dans le milieu scolaire. Dans les mentalités, on pensait que ce sont des activités non sérieuses, futiles car elles servaient à se détendre. Ils sont considérés comme des simples divertissements sans aucun enjeu, des passe-temps, des activités réservées à une récréation.

En effet, Emile Chartier, Château et Freinet ont tenté de justifier pourquoi les jeux ne peuvent pas être utilisés dans un milieu scolaire. Emile Chartier (cité par Château (1979 :428)) écrit que « *ce qui intéresse n'instruit jamais. Mieux vaudrait encore l'éducation ennuyeuse de jadis qu'une éducation d'enfant gâté* ». Les idées de cet auteur révèlent que l'enseignement doit se caractériser par des activités dures et ennuyeuses. *« Un enfant est un être qui manifeste sa volonté en n'hésitant pas à affronter la fatigue et même la douleur, en peinant sur un pied, en fixant le soleil, en s'épuisant dans des tâches qu'il a choisies, et c'est à cet être- là que vous voulez épargner des peines* » ?

Pour Château (1975 : 423), il dit que *« le jeu ne mène à la chose que par accident »*. Il continue en disant que d'après les préjugés d'adultes*, « le jeu n'est pas un travail et on ne peut pas lui demander de faire connaître ce que le travail fera connaître »*. Un autre préjugé est que *« le jeu est une récréation, une distraction »*.

Selon Freinet (1960 :162), *« La pédagogie du jeu est une erreur bien à l'image de notre civilisation »*. Selon lui*, « baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation de jeunes générations »*.

Or, la didactique actuelle affiche un regain d'intérêt aux activités ludiques. Cuq, Silva et Piaget plaident pour l'utilisation des jeux en classe de langue. Cuq (2003 :106) écrit que *« Le jeu en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou à plusieurs participants, pour développer une compétence »*.

Pour Silva (2008 :10), elle stipule qu'« *en classe de langue, le jeu fournit l'occasion de vivre la langue en action et en relation, car dans la plupart des cas, le jeu revêt un caractère qui favorise l'échange oral »*.

Quant à Piaget (1970), il dit que :

> *« Le jeu est un élément essentiel de développement intellectuel, un moyen de découvrir et d'expérimenter le monde. L'apprentissage devient efficace s'il répond aux besoins des apprenants. De ce fait, l'enseignant doit susciter le besoin des apprenants en cet égard afin de les faire entrer dans un mécanisme d'apprentissage de langue étrangère »*.

Au Burundi, la lecture des manuels scolaires de la 7e à la 9eannée de l'École Fondamentale, révèle que les jeux n'ont pas suffisamment de place. Ce qui traduit une image négative d'antan. Le programme de l'École Fondamentale, malgré son ambition de rendre l'apprenant communicatif, présente des insuffisances quant aux activités qui permettraient aux apprenants de prendre la parole et de s'habituer à s'exprimer. Par exemple, les jeux de rôle ne figurent plus au programme. De surcroît, les concepteurs de programme du cycle IV de l'École Fondamentale n'ont pas accordé d'importance aux activités ludiques qui pourraient développer l'expression orale des apprenants. Le peu de jeux qu'on y trouve, ne procurent pas du plaisir aux apprenants, ce sont des exercices scolaires d'application.

Les apprenants ont besoin des activités qui leur facilitent l'apprentissage du français en général, et celui de l'expression orale en particulier. Benazza (2009) sur la page couverture du livre, intitulé **«** L'enfant dans la langue », écrit que « *l'enfant n'apprend pas la langue dans les grammaires, mais dans les interactions et dans le bain du langage qui l'entoure ».*

Cependant, même si les activités ludiques sont presque oubliées dans les manuels scolaires, nous ne savons pas comment elles sont considérées par les enseignants du point de vue pédagogique.

Nous nous posons les questions suivantes : Comment les enseignants considèrent-ils les jeux dans l'enseignement ? Sont-ils utiles pour l'enseignement /apprentissage du français ? Peuvent-ils être utilisés comme outil pédagogique pour améliorer l'expression orale des apprenants en français ? Ainsi, les objectifs de cette recherche sont les suivants :

0.3. Les objectifs de recherche

Tout travail scientifique nécessite des objectifs bien précis. Pour cela, le présent travail s'articule sur un objectif global et des objectifs spécifiques.

0.3 .1. L'Objectif global

L'objectif global de cette recherche est de montrer chez les enseignants de français de l'école fondamentale au Burundi, l'image qu'ils ont sur l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français. En effet, c'est cette image qui influence l'acceptabilité de l'utilisation des jeux dans l'enseignement/apprentissage.

0.3.2. Les objectifs spécifiques

Ce mémoire s'articule sur deux objectifs spécifiques. Il s'agit de montrer l'image des jeux dans l'enseignement du français à l'École fondamentale au Burundi et vérifier si les enseignants de l'École Fondamentale sont conscients du rôle pédagogique des activités ludiques dans l'enseignement du français.

0.4. L' hypothèse de recherche

De Landsheere et Aktouf ont essayé de définir le terme hypothèse. De Landsheere (1976 : 22) la définit comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables* ». C'est une réponse qu'on se donne provisoirement qui existe entre deux ou plusieurs variables.

Aktouf (1987 : 58), l'entend dans le sens qu'*une hypothèse est une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence* ». C'est une réponse qu'on suppose, qui peut être vraie ou fausse et dont on tire une conséquence. Ainsi, tout travail scientifique doit s'effectuer avec des hypothèses. Le but de la recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer ces dernières.

Pour notre recherche, nous formulons l'hypothèse suivante : Les enseignants de français du cycle IV de l'École Fondamentale considèrent que les jeux ne peuvent pas être utilisés en classe comme support didactique de l'enseignement/apprentissage du français. Les enseignants auraient une image négative des jeux en classe. Toutefois, nous pensons que les enseignants qui jouaient pendant leur enfance pourraient vouloir utiliser les jeux comme support didactique de l'enseignement/apprentissage du français.

0.5. La délimitation du champ du sujet

Nous aurions aimé faire la recherche auprès des enseignants de français du cycle IV de l'École Fondamentale se trouvant sur toute l'étendue du pays, mais faute de temps et de moyens, nous nous sommes limitée aux enseignants de français dudit cycle de la Direction Provinciale de l'Education Nationale de la Mairie de Bujumbura. Le choix de ladite DPEN a été motivé par la connaissance du milieu car nous y résidons. Nous avons fait des investigations auprès des enseignants, car ce sont les premiers qui côtoient les apprenants et sont plus indiqués sur les activités didactiques du programme. Ce sont eux aussi qui peuvent

mettre en place ou créer des conditions d'apprentissages permettant l'amélioration du niveau des apprenants. Dans cet ordre d'idées, Wolfgang (1984 :137) indique qu'*en toute état de cause, c'est l'enseignant qui est l'élément clé de toute innovation.*

0.6. La subdivision du travail

Ce mémoire comporte quatre chapitres. Le premier chapitre présente le contexte de la création et de l'organisation de l'enseignement fondamental au Burundi.

Le deuxième chapitre est consacré à la Revue de la littérature sur les jeux. Ce chapitre est la synthèse des quelques auteurs qui ont écrit sur les jeux. Elle se focalise sur les caractéristiques et les fonctions des jeux.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de collecte des données. Il met en évidence les procédés d'analyse et de traitement des résultats.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Ces quatre chapitres se clôturent par une conclusion générale.

Après la subdivision du travail, nous entamons le premier chapitre de ce mémoire qui présente le contexte de la création et de l'organisation de l'enseignement fondamental au Burundi.

CHAPITRE I. LE CONTEXTE DE LA CRÉATION ET ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU BURUNDI

1.1. Le contexte de la création de l'Enseignement Fondamental au Burundi

Depuis l'indépendance, le Gouvernement de la République du Burundi a toujours eu le souci de revoir les programmes en raison de l'inadéquation et l'inadaptation de l'époque. C'est pour cette raison que la décision de la réforme mettant en place l'enseignement fondamental (2013) a été prise dans le but de répondre aux défis qui handicapaient le système éducatif burundais.

Il s'agit d'un nombre élevé d'intitulés (14 en 7^{e} et 8^{e}, 15 en 9^{e} année) ; des programmes vieux (issus du colloque de 1989) qui ne conviennent pas à la réalité pragmatique de l'apprenant ; des programmes qui ne donnent pas la place à la formation professionnelle ; de certains thèmes qui ne répondent plus au besoin du moment de l'apprenant plus particulièrement dans les sciences et technologies ; le taux de redoublement élevé (34%) et d'abandon précoce (9%) ; un accès difficile à l'école.

Il y a eu réorganisation de l'enseignement de base qui est passé de six ans à neuf ans pour former le cycle complet de l'enseignement fondamental. Les années d'étude sont structurées en quatre cycles : le 1er cycle : 1^{e} et 2^{e} année ; 2^{e} cycle regroupe la 3^{e} et 4^{e} année ; le 3^{e} cycle la 5^{e} et la 6^{e} année et le 4^{e} cycle regroupe les classes de 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} années.

1.2. L' objectif de l'École Fondamentale

Selon la loi n^{0}1 /19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, l'objectif de l'École Fondamentale est de promouvoir la confiance et le développement de la personnalité de chacun des élèves ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre ; prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d' une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; assurer à tous les élèves des chances égales d' émancipation sociale.

Avec l'objectif d'épargner la jeunesse burundaise de la problématique de chômage, les décideurs politiques ont essayé de redéfinir la vision de l'enseignement fondamental en vue de promouvoir une jeunesse créatrice d'emploi.

C'est dans cette optique que les programmes scolaires ont été révisés. Cette réforme débutée par le cycle 4 (7^{e}, 8^{e}, 9^{e} années) pour l'enseignement fondamental a été retouchée. Les disciplines sont désormais regroupées en six domaines d'apprentissage : Mathématiques, Sciences Humaines, Sciences et Technologie, Langues, Entrepreneuriat, Arts et Education physique et sportive. Cette réforme a touché par après les niveaux inférieurs en commençant par la classe de $1^{ère}$ année.

1.3. L'Organisation de l'enseignement des langues au cycle IV de l'ECOFO

L'enseignement des langues porte sur quatre disciplines à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Ces langues ont pour objectif principal la communication.

Elles développent quatre compétences : la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. Ces compétences sont acquises sur base des textes de lecture qui sont construits à partir des thèmes choisis en fonction des besoins de communication qui sont les plus courants dans la société burundaise. Toutes les disciplines n'abordent pas le même nombre de textes, ce dernier varie en fonction du volume horaire et du programme alloués à chaque discipline. Le nombre de thèmes et de textes prévus pour chaque discipline est de 7 thèmes pour le kirundi, 10 thèmes pour le français et l'anglais et 6 thèmes pour le kiswahili. Chaque thème en français et en anglais comprend deux textes ; en kirundi et en kiswahili, chaque thème comprend un seul texte.

Dans le but de faciliter l'enseignement/apprentissage de ces langues, on a privilégié l'approche KFAS, c'est à dire le kirundi, français, anglais, swahili. Cette approche traite les mêmes thèmes, les mêmes supports, les mêmes personnages. L'aspect de la complémentarité se trouvant dans ladite approche va faciliter la compréhension et l'expression dans l'une ou l'autre langue.

1.4. La méthodologie utilisée dans l'enseignement des langues

La méthodologie est choisie en fonction des disciplines des langues étrangères. Pour le français et l'anglais, l'enseignant de ces langues utilise l'approche communicative préconisée par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour le kirundi qui est la langue maternelle pour la plupart des apprenants, l'accent est mis sur la perfection de la langue et sur les aspects grammaticaux.

Concernant le kiswahili, c'est une sensibilisation dans le but de donner aux apprenants des compétences minimales de communication en faisant recours très souvent à la traduction en langue maternelle des termes qui vont les aider de façon autonome dans leur besoin de communication en cette langue (Guide de l'enseignant 7^{e,} p. 4).

L'enseignant est appelé à orienter les échanges avec les élèves autour de l'image qui laisse transparaître le message principal de la leçon. Mais les supports varient en fonction du thème qu'on veut exploiter, du niveau des élèves et des ressources que l'école possède.

1.5. L'organisation de l'enseignement du français au cycle IV de l'École Fondamentale

Selon les objectifs du programme de français dans le cycle IV de l'École Fondamentale, les contenus des manuels dudit cycle visent à développer les compétences langagières et linguistiques qui aident les apprenants à poursuivre les études supérieures ou à s'intégrer dans la vie courante. Les avis des auteurs comme Ntahonkiriye et Nsengiyumva (2018 : 16) montrent que si

« *On observe de près les manuels scolaires utilisés, on constate que l'enseignement du français au Burundi s'inspire des principes méthodologiques modernes basés sur la pédagogie cognitive et socioconstructiviste concrétisé, en didactique des langues étrangères, par les approches communicative et active, telles qu' on les retrouve à travers la démarche du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ».

Ces mêmes auteurs (op.cit. : 82) révèlent que l'enseignement /apprentissage de la langue française accorde des facilités. Selon eux,

« *Au niveau du cycle* IV *de l'Ecole Fondamentale, l'enseignement du français offre certaines facilités : la motivation des élèves, la maîtrise de la matière par l'enseignant, la disponibilité des outils pédagogiques, les notes des cours qui sont préalablement préparées, ainsi que la clarté de la matière* ».

1.5.1. Les niveaux langagiers en français

En lisant l'introduction des Guides de l'enseignant des domaines des langues, de la 8e et de la 9e année de l'Ecole Fondamentale, le constat est que les objectifs poursuivis tiennent compte du niveau de chaque élève, à l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce dernier est un document publié par le conseil de l'Europe en 2001, qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir- faire dans différents domaines de compétence. Selon les informations recueillies dans les guides de l'enseignant de la 8e et 9 e année de l'Ecole Fondamentale, les niveaux atteints par l'apprenant de ces classes sont respectivement A2 et B1 en Français Langue Etrangère et Français Langue Seconde. Le constat est que le système éducatif burundais se réfère au modèle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Ce dernier propose six niveaux des apprenants : A1 niveau introductif ou découverte, A2 niveau intermédiaire, B1 niveau seuil, B2 niveau avancé, C1 niveau autonome, C2 niveau de maîtrise.

L'enseignant tient compte des compétences réelles de ses élèves, en se référant à la variable rural/urbain qui fait que certains élèves burundais ont le français comme langue maternelle. Il est alors indispensable de déterminer le niveau des apprenants afin de mettre en œuvre un dispositif d'enseignement/apprentissage.

1.5.2. Les activités langagières

L'approche communicative s'intéresse à la production et la compréhension de l'oral et de l'écrit, à travers les jeux de rôles et l'usage des TICs. Quant à la perspective actionnelle qui est privilégiée par la Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CERCL), Ntahonkiriye et Nsengiyumva (2018 : 18) disent qu*'elle va plus loin en proposant l'interaction et la coaction, notamment en exploitant les outils et environnements collaboratifs de web ».*

Les avis de ces auteurs (ibidem) montrent que

> « *La perspective actionnelle est l'un des piliers novateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui reprend les concepts de l'approche communicative et de l'approche par tâches, y ajoute l'idée d'action à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confronté dans la vie*

> *sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat escompté : la réussite de sa communication langagière ».*

En se référant aux thèmes développés et aux activités proposées pour les leçons de français, le constat est que l'enseignement du français au cycle IV de l'École Fondamentale au Burundi suit la même logique. En lisant le 4^{e} chapitre de la CECRL, nous constatons que les activités langagières sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continue, la production orale en interaction et la production écrite.

Les manuels scolaires de l'ECOFO contiennent des activités d'enseignement/apprentissage de la grammaire-conjugaison, la grammaire-orthographe, le vocabulaire, l'expression écrite et expression orale ainsi que les exercices/bilan. Ces activités se clôturent par une évaluation.

Dans le chapitre suivant, nous allons passer à la revue de la littérature sur les jeux.

CHAPITRE II. LA REVUE DE LA LITTERATURE SUR LES JEUX

2.1. La notion de jeu

De nombreux théoriciens du jeu ont proposé des définitions qui divergent selon l'approche adoptée. Nous nous sommes penchée sur les définitions et théories des jeux qui peuvent éclairer la recherche. Les définitions de Lafon (1963), Pluies (2004) et Cuq (2003) ont attiré notre attention.

Lafon (1963 : 109) définit le jeu comme « *l'activité spontanée particulière de l'enfant, qui intervient dans l'édification de la personnalité* ». Le jeu est une activité souhaitée par l'enfant qui lui permet de s'exprimer avec spontanéité et construire sa personnalité.

Selon Pluies (2004 : 28),

> *« Le jeu est une situation méta communicative (communiquer sur la communication), le jeu fait ensuite référence à toute activité ludique située en dehors de la vie courante ; le terme jeu sert également à désigner l'activité du joueur ou l'activité de jouer ; le jeu correspond par ailleurs au système de règles régissant l'action du joueur. Enfin, il qualifie le jeu comme le matériel qui sert de support à l'action du joueur ».*

Le jeu est un outil de communication libre. Il met l'apprenant dans une situation de joie et de plaisir. Il permet à l'apprenant de concevoir et d'intégrer les règles de jeu. Le jeu est une activité qui est aimée par l'enfant.

Pour Cuq (2003 : 106), « *le jeu en didactique des langues est un événement de communication interactif entre plusieurs participants pour développer une compétence* ». Ainsi, le jeu est un outil qui permet aux enfants de communiquer entre eux et développer des compétences de compréhension orale et d'expression orale dans des situations didactiques.

En raison de la définition du jeu délivrée par différents auteurs, nous nous sommes intéressée aux dérivés du jeu qui pourraient contribuer utilement à lever la confusion de la terminologie qui semble se faire jour quand il s'agit d'aborder la notion de jeu.

Pour le dictionnaire *Grand Robert de la langue française* de Robert (2001 : 950), « *L'adjectif ludique désigne ce qui est relatif au jeu* ». Quant au terme le ludique, ce même dictionnaire le définit comme *« L'activité, le comportement du jeu ».*

Le groupe de mots « activité ludique » est défini par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Cuq (2003 : 160) pour qui « *Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par les règles de jeu et pratiquée par le plaisir qu'elle procure* ».

Nous soutenons l'idée des didacticiens tels que Defays (2003 : 269), et Cuq (2003 : 417), qui emploient indifféremment activité (s) ludique (s) et jeu (x) dans leurs ouvrages et abordons dans le même sens que Brougère (1995 : 13) qui écrit que « *Le jeu est ce que le vocabulaire savant appelle activité ludique* **».**

2.2. L'historique du jeu

Les psychologues du courant behavioriste ont essayé de mettre en évidence que chaque apprenant a son rythme et sa façon d'apprendre. Le psychologue américain, Skinner (1968 : 51) a formulé ses lois d'apprentissage en énonçant qu'en premier lieu « *Chaque apprenant apprend à son rythme et à sa manière* ».

Selon le psychologue suisse Piaget (1977 : 187), l'apprentissage se fait par l'accommodation des « schèmes » préexistants qui assimilent des situations nouvelles. Selon cet auteur, cela peut signifier que l'apprentissage ne peut se faire correctement que si les connaissances nouvelles s'accrochent sur des connaissances anciennes qu'elles viennent compléter, même transformer.

En se référant aux points de vue de ces auteurs, les spécialistes de la pédagogie différenciée recommandent la pratique d'une pédagogie différenciée simultanée : c'est-à-dire la façon de faire travailler les apprenants individuellement ou par petit groupe en utilisant les supports différents selon les modes d'apprentissages privilégiés des situations en s'amusant avec les apprenants, en les surprenant, c'est la meilleure manière de les intéresser.

2.3. Les jeux et les compétences communicatives

L'objectif principal d'une langue est de communiquer et le choix d'apprendre une langue est motivé par le souci de la communication. Cela signifie que pour apprendre à parler une langue, on n'apprend pas à répéter les salutations, les questions et les réponses dans le cadre d'une communication vide de sens.

Boadiwaa Maame (2015 : 16) trouve que *« le jeu permet à l'enfant de s'approprier l'usage d'une langue, de façon que dans des situations il peut l'utiliser comme sa langue maternelle en faisant les choses avec les mots et en permettant d'agir avec les autres dans un environnement donné »*.

Il continue en disant qu'en communiquant en français langue seconde ou étrangère en utilisant les jeux, on pratique la langue dans ses fonctions diverses telles que désigner, raconter, questionner, décrire, comprendre, … et dans des contextes divers. A cette fin, les connaissances linguistiques précises seront développées, par exemple l'acquisition d'actes de parole, le lexique, la syntaxe et morphosyntaxe. Le jeu permet d'installer les bases des futurs apprentissages communicatifs oraux et écrits : compréhension, interaction et expression orale, compréhension et expression écrites.

Pour Taghezout Melle (2009 : 39), il trouve que « *le jeu incite l'apprenant à communiquer avec les autres et lui permet de banaliser les problèmes de langage. En effet, il naît le plaisir de parler à partir des situations de communications variées et ludiques. L'apprenant, pour parler, doit avoir une certaine motivation qui le pousse à communiquer »*.

Quant à Kervran (2002 : 20), il a découvert que *« Le jeu crée le besoin et le désir de maîtriser la langue, et dans le but de participer efficacement et de gagner, il faut savoir écouter, parler et comprendre. Les acquis linguistiques sont présentés, fixés ou motivés dans une situation motivante »*. On ne peut pas donc ne pas travailler sur l'oral ou l'écrit puisque la langue a pour fonction de communiquer dans le but de comprendre. Le mieux serait d'associer les mots aux actions et aux gestes correspondants pour bien retenir les notions étudiées.

2.4. Les jeux et l'amélioration de l'expression orale

L'expression orale qu'on appelle aussi production orale ou communication orale va de pair avec le langage. C'est un moyen de communication par excellence, c'est-à-dire échanges, interactions de messages entre deux ou plusieurs personnes. C'est une compétence que les apprenants doivent acquérir et qui consiste à s'exprimer dans des situations de communications variées en Français Langue Etrangère ou Français Langue Seconde.

Il doit y avoir des activités qui développent cette compétence comme le considère Boadiwaa Maame (2015 : 13) : « *Les activités de la production orale sont nécessaires dans la vie de tous les jours et surtout quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue qui n'est pas maternelle. L'échange oral entre les interlocuteurs est utile dans l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère* ».

Le jeu permet à l'enfant de s'exprimer aisément avec ses pairs et libère la parole sans difficulté. En tout cas, le jeu favorise l'échange oral. Ce dernier peut se faire soit entre les joueurs, les spectateurs ou entre entraineurs et ses joueurs. Donc, quand on pratique le jeu, on fait parler, on libère l'enfant des barrières car selon Caré et Debyser (1978 : 13) : *« Jouer c'est parler* ». Le jeu incite l'enfant à parler, à discuter avec les autres, à donner son point de vue, à convaincre. Romian (cité par Best (1976 : 35)), stipule que « *la liberté de la parole n'est pas innée mais elle est acquise à travers les exigences de l'éducation qui aident l'enfant à progresser, à utiliser sa langue maternelle dans sa créativité* ».

Dans la communication orale, chacun des interlocuteurs apprend aussi à écouter la parole des autres et à décoder le message de celui qui parle. C'est ainsi qu'à travers le jeu, nous révélons le rôle de la communication, la prise de parole, du plaisir, de la créativité, de vaincre la timidité. Cette dernière est un obstacle majeur à l'expression orale.

Dans le dictionnaire du vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Lafon (1991 : 1017) définit la timidité comme une « *Tendance à se doubler et à prendre ses moyens lorsqu'il se sent observé, particulièrement en présence des personnes inconnues.* »

Le Grand dictionnaire encyclopédique Larousse (1985 :10241) quant à lui, la définit comme « *le manque d'assurance, de hardiesse dans ses rapports avec les autres* ».

En conclusion, pour que la parole soit améliorée, il faut qu'il y ait la motivation créée par les activités ludiques car la parole ne naît pas hors des situations motivantes. Il faut créer des situations où l'apprenant trouve l'occasion de s'exprimer avec les moyens linguistiques et faire pratiquer des activités qui utilisent la langue comme objet de travail. Le jeu offre l'opportunité d'échapper d'une part au malaise. Il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie la peur et ose s'exprimer, car il y a une interdépendance évidente qui règne entre l'expression orale et les jeux.

2.5. Les caractéristiques et les fonctions du jeu en classe de langue

Les jeux en classe de langue possèdent des caractéristiques et des fonctions qui font qu'ils soient aimés par toute personne de tout âge. Ils touchent tous les groupes d'âges et tous les tempéraments humains, du plus timide au plus audacieux.

2.5.1. Les caractéristiques du jeu en classe de langue

En classe de langue, les jeux ont beaucoup de caractéristiques et diffèrent selon les auteurs. Renard Christine (cité par Boadiwaa Maame (2015 :14)), donne quatre caractéristiques essentielles du jeu qui sont le plaisir, la spontanéité, la gratuité et la créativité de l'acte de parole. Le jeu obéit à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et permet à l'apprenant de se découvrir lui- même. Il lui permet aussi d'organiser la structuration, le processus psychique et l'élaboration de ses capacités cognitives et affectives. Le jeu se déroule dans toutes les catégories sociales et tous les groupes d'âges.

Ferran et al. (1978 : 30) proposent six traits psychologiques du jeu qui sont la fiction, la détente, l'exploration, la socialisation, la compétition et la règle.

La fiction : Le jeu a *« des caractéristiques fictives qui causent la rupture avec le réalisme habituel. De ce fait, il procure une certaine liberté créatrice, et par conséquent la capacité de se mettre à distance par rapport aux événements importants de l'existence journalière. La fiction n'est autorisée qu'au moment du jeu ».*

La détente : «*fonctionne pour l'individu joueur comme la fiction du jeu, c'est à dire un détachement par rapport aux tensions et aux luttes de l'existence réelle. Cela explique que l'enfant joue souvent quelque chose pour prendre sa revanche sur un sort défavorable. Dans le jeu, l'enfant apprend à se protéger du monde extérieur ».*

L'exploration : Le jeu permet au joueur *« d'explorer le monde, de se mesurer, de rassembler ses propres forces pour résoudre une difficulté, vaincre un obstacle. L'action du jeu permet à l'enfant à découvrir le monde qui l'entoure et se découvrir lui-même ».*

La socialisation : Le jeu offre à l'enfant *« la possibilité d'entrer en relation avec autrui sur le monde simultané de l'affrontement et de la collaboration, de l'antagonisme et de la coopération (…). Grâce au jeu, l'enfant parvient à communiquer, à entrer en contact permanent avec les autres et cela lui permet à construire sa propre personnalité ».*

La compétition : Le jeu constitue *« un enjeu pour l'enfant. La compétition est donc soit à l'égard des choses, soit à l'égard d'autrui. Quand on joue, on doit accepter l'épreuve dans le but de réussir. L'enfant, lorsqu' il gagne ou échoue, il garde l'espoir pour une nouvelle victoire ».*

La règle permet à « l*'enfant comme à l'adulte de se découvrir comme un être social et unique à la fois, gendarme, législateur, bourgeois et vagabond ».* Le jeu fonctionne avec des règles précises qui poussent l'enfant à apprendre à respecter et à se faire respecter.

2.5.2. Les fonctions du jeu en classe de langue

Le jeu est une activité importante pour l'apprenant. Il est considéré comme une méthode d'apprentissage essentielle. Sa spécificité se montre à travers ses fonctions multiples en classe. Les auteurs comme Silva et Alia Hiba Manaa relatent les fonctions du jeu en classe.

Selon Silva, (2008), le jeu en classe de langue a cinq fonctions à savoir la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et enfin la motivation.

La socialisation : *jeu est une pratique sociale qui permet aux apprenants de communiquer entre eux dans la langue cible, dans le but de réaliser une tâche.* Elle permet « *une prise en compte de l'autre et le respect des règles valables pour tous, permettent le savoir-jouer/ savoir –vivre ensemble* ». A travers le jeu, l'apprenant va être amené à des situations dans lesquelles il va devoir apprendre à vivre en communauté.

L'interaction authentique *est l'un des points positifs du jeu qui amène les apprenants à utiliser le langage comme moyen d'interaction authentique dans la classe. Ils s'expriment dans la langue cible car ils ont une finalité bien précise et explicite l'accomplissement d'une tâche.*

Dans la mise en œuvre des stratégies, *l'apprenant met en œuvre différents types de stratégies, pendant le jeu. En effet, dans un premier temps, pour effectuer la tâche, il utilise des stratégies de jeu en prenant des décisions tout en respectant les règles du jeu. Il réfléchit aux moyens qu'il va mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Ensuite, l'apprenant met en œuvre des stratégies d'apprentissage*. Vanthier (2009 : 57) souligne *que « le jeu sollicite l'attention, la centration et l'activité de l'apprenant ».*

Le développement langagier et cognitif : *Le jeu permet à l'apprenant de perfectionner son langage dans la perspective de l'action : il parle pour agir. Il permet à l'apprenant d'investir ses connaissances et d'avoir une meilleure estime de soi. Il sera amené aussi à être actif en occupant la fonction de partenaire, mobilise ses efforts afin d'aider son groupe pour qu'il gagne.*

La motivation est l'un des grands enjeux du ludique qui permet de « *contourner des résistances, de donner envie, de remettre en mouvement et quelle que soit la nature de la capacité d'acquérir* ». Le jeu crée un climat pédagogique positif dans lequel l'erreur est dédramatisée et le centre d'attention est déplacé du contenu linguistique vers la tâche ludique à faire. Lorsque l'apprenant est motivé, il prend l'initiative de travailler seul ou en groupe. Le jeu motive les apprenants et favorise la réussite scolaire.

Pour Alia Hiba Manaa (2017 : 34), *les fonctions du jeu se classent en cinq catégories : la communication, l'évaluation, la découverte et la recherche, l'entraînement et la consolidation et enfin l'application et la création*.

La communication *est écrite ou orale et elle est toujours présente pendant le jeu, quelle que soit collective ou individuelle ; l'élève s'exprime en participant pour montrer sa satisfaction ou sa difficulté.*

L'évaluation : *l'enseignant a l'occasion d'évaluer son apprenant en l'observant lorsqu' il est en train de jouer. Il permet à l'enseignant de s'informer sur le degré d'acquisition et de compétence acquise des enfants. En évaluant ses apprenants, l'enseignant peut savoir si les objectifs visés dès le début ont été atteints.*

La découverte et la recherche : *le jeu est un nouveau monde à découvrir. L'apprenant trace les objectifs dès le début et réussit à atteindre les solutions de ces derniers.*

L'entrainement et la consolidation : *le jeu aide l'apprenant à développer sa capacité de mémorisation grâce à son aspect ludique. Il l'aide à acquérir de nouvelles compétences et d'assurer une stabilité des notions déjà acquises*.

L'application et la création *: le jeu est un outil d'apprentissage en classe afin d'acquérir de nouvelles compétences. C'est aussi la mise en œuvre des compétences que l'apprenant a déjà acquises et les utilise pendant le jeu et cela lui permet de devenir créatif.*

2.6. Le jeu en classe de Français Langue Etrangère

Pour réussir au jeu, il est indispensable que l'enseignant connaisse ces enjeux. En effet, l'enseignant doit savoir comment créer une activité ludique et la méthodologie appropriée pour introduire cette activité en classe.

2.6.1. La création d' une activité ludique

Silva (2005), (cité par Douangdara (2015 : 40-41)), suggère trois étapes dans la conception d'un projet à savoir la création d'un projet ludique, analyse ingénierique des activités ludiques et la formulation des objectifs.

En effet, dans la création d'un projet ludique, l'enseignant doit en premier lieu avoir une source d'inspiration pour commencer ce projet, il utilise son sens de créativité afin d'avoir une idée. De ce fait, il doit trouver un support ou une règle de jeu à base duquel il va construire une activité. Il est aussi possible de prendre comme point de départ un besoin spécifique des apprenants et concevoir ensuite une activité qui répond à ce besoin.

Comme pour tout type d'activité, il est nécessaire de faire une analyse ingénierique pour pouvoir proposer les activités qui sont adaptées aux apprenants. On doit d'abord faire la collecte des informations sur le public et définir les objectifs de la formation. Cette analyse permet au concepteur de faire un choix méthodologique en se basant sur des données récoltées.

Cette formation doit s'adresser à un public d'apprenants. Il est recommandé de recueillir des informations concernant les apprenants dès le début de leur formation pour avoir une idée générale du public auquel il va faire face. L'enseignant recueille les informations sur leur âge, leurs besoins, leur niveau, leurs intérêts, leur répertoire verbal et enfin sur leur culture éducative.

Il est aussi intéressant de connaître leur façon d'apprendre dans le but de leur proposer des activités et des supports qui favorisent l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde. Il faut aussi se demander pourquoi ils suivent la formation : est-ce que l'apprentissage de la langue leur a été imposé ou ils apprennent par leur volonté ? En classe de langue, le jeu ne se limite pas à l'amusement.

Vanthier (2009) soutient que « *le jeu n'est pas une activité de distraction à part, il fait partie de l'apprentissage et ne remplit sa fonction pédagogique lorsqu'il se pratique à des moments bien définis pour faire progresser les apprentissages.* »

En classe, chaque jeu qu'on y pratique doit avoir un ou plusieurs objectifs. La définition des objectifs permet au concepteur d'avoir une idée générale concernant la formation. C'est le fil conducteur de la formation. Il crée le matériel pédagogique de façon qu'à la fin de cette formation, les objectifs qu'on s'est fixés soient atteints. Ces objectifs sont de deux sortes : les objectifs pédagogiques et les objectifs généraux.

Beau (2005) définit ces types d'objectifs.

> « *L'objectif pédagogique guide aussi bien l'enseignant que les apprenants dans leur apprentissage et leur permet de savoir ce qu'ils seront capables de faire à la fin de formation. Ensuite, il permet de vérifier si les objectifs fixés au début de la formation sont atteints. Enfin, il permet de choisir les méthodes à adopter* ».

Quant à l'objectif général, il consiste en un « *énoncé d'intention pédagogique qui décrit en termes de capacités de l'apprenant, l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* ». L'objectif général est donc une définition plus large de ce que cette formation apportera à l'apprenant.

2.6.2. La méthode pédagogique utilisée dans l'introduction du jeu en classe

Pour présenter un jeu en classe, l'enseignant doit être guidé par une démarche pédagogique qui prend en considération au premier lieu le niveau et les compétences d'apprentissage de ces apprenants et il est important de choisir les jeux à présenter dans le but d'atteindre ses objectifs visés dès le début.

En présentant le jeu, l'enseignant est donc le seul à gérer l'activité, la réussite de ce dernier est surtout focalisée sur sa présentation. L'enseignant doit s'informer sur ces activités et de la démarche à suivre. Le jeu en classe se révèle être un véritable atout à condition de l'utiliser convenablement.

Selon Lodovic et al. (2014 : 66*),*

> *« L'enseignant, avant d'introduire une activité ludique, doit se poser six questions à savoir : Quel est l'objectif du jeu ? Combien ai-je d'apprenants dans ce groupe ? Quels sont leur niveau et leur personnalité ? Combien de temps je dispose ? De quel espace je dispose ? Quel est l'objectif du jeu ?*

Comme toute séquence pédagogique, la séquence de l'activité ludique exige la définition d'un ou des objectifs d'apprentissage clairs. Quelle(s) compétence(s) l'enseignant veut mettre en avant avec cette séquence (Compréhension écrite/orale, production, renforcement de vocabulaire, de grammaire, etc) ? C'est évidemment la question primordiale qu'on doit se poser.

Combien ai-je d'apprenants dans ce groupe ? Cette question est importante pour déterminer si les apprenants vont jouer en équipe ou individuellement. La question du nombre peut être problématique pour les activités ludiques en équipes dans les petits groupes, ou au contraire pour celles qui sont plus individuelles dans des classes à grands effectifs.

Quels sont leur niveau et leur personnalité ? Il ne faut pas confondre les deux notions. Un apprenant de bas niveau mais ouvert et dynamique, peut aider l'enseignant à faire accepter le jeu au groupe, et inversement, certains groupes de haut niveau n'auront peut-être pas l'esprit réceptif au jeu. Il faudra dans tous les cas adapter une règle ou se servir d'un jeu comme prétexte, en accord avec ce que l'on connaît du groupe.

De combien de temps je dispose ? L'enseignant doit calculer le temps consacré au jeu en choisissant des jeux qui ne prennent pas beaucoup de temps pour explication et cela va dépendre aussi du niveau des apprenants. Certains jeux ne nécessitent que très peu d'explications, un tour de chauffe suffit, mais ce n'est pas toujours le cas, et le niveau du groupe peut aussi influer sur le temps que vous devrez consacrer à l'introduction d'un jeu.

Il faut faire attention aussi, et surtout, au comptage des points et aux corrections diverses qui, bien souvent sont plus longues qu'on ne l'imagine. C'est un moment important d'échange entre les apprenants, où ils s'enrichissent des réponses des autres. Il faut le prendre en compte dans l'estimation du temps à consacrer à la séquence.

De quel espace je dispose ? L'enseignant doit se poser la question de savoir s'il dispose d'une petite ou grande salle ou s'il peut utiliser la cour de l'école, ou si l'activité peut se faire à l'intérieur ou à l'extérieur ou si les tables sont mobiles. Tout cela va dépendre du mouvement de l'apprenant, c'est-à-dire, travailler sur le gestuel, faire lever, ….

Est-ce que je participe au jeu ? Quand l'enseignant joue avec ses apprenants en tant qu'animateur du jeu, il peut être utile soit pour augmenter le projet ou le simplifier. Quand il s'agit aussi d'un jeu de nombre paire et qu'il manque un participant, les apprenants aiment jouer avec leur enseignant et cela aide aussi à faire tomber toutes les barrières existantes entre eux, mêmes si elles sont minimes.

Alia Hiba Manaa (2017 : 39), considère que *pour présenter un jeu en classe, il faut utiliser l'activité brise-glace comme un appui pédagogique essentiel*. « *Le terme brise-glace est inspiré des navires du même nom dont la mission est de casser la glace dans les régions arctiques afin d'ouvrir la voie à d'autres navires ».* Elle est définie comme l'ensemble des techniques utilisées dans le monde de la formation, de l'animation et des ressources humaines pour renforcer l'esprit de groupe.

Cette activité crée une ambiance agréable dans la classe qui permet aux apprenants de tisser les liens et des complicités indispensables et à leur donner une image représentative de sa pédagogie.

Par exemple, l'enseignant accorde le temps aux apprenants de se présenter à tour de rôle et de répondre à deux ou trois questions qui sont liées ou non au cours. Tout cela permet de préparer une atmosphère de détente et de confiance en brisant la glace entre l'enseignant et ses apprenants.

2. 7. L'autonomie par le jeu

L'autonomie c'est l'état qui consiste à ne pas être dépendant d'autrui. En d'autres termes, c'est le caractère de quelqu'un ou de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment de l'autre ou d'autre chose. Étymologiquement, l'autonomie désigne la capacité d'un sujet de déterminer sur quelle loi, il intègre sa conduite. Dans un usage courant, l'autonomie désigne une sorte de liberté d'action, le fait de pouvoir décider de sa vie par soi-même en fonction de sa volonté, de ses désirs sans être soumis à la tutelle d'une autorité (parents, enseignants, …), la capacité à faire face seule aux évènements de la vie.

Ghilisen et Dugas (2000 : 52), *« Aborder l'apprentissage par la pédagogie du jeu est bénéfique parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir du discernement, de prendre position, de faire des choix et de développer ainsi son autonomie ».*

Cette autonomie, est également évoquée par Perino (2000 : 9) comme étant une valeur résultante du jeu en ces termes : « *L'éveil de la personnalité et de la responsabilité individuelle sont des valeurs éducatives prédominantes. […] Les caractéristiques du jeu, en tant qu'activité libre, favorise l'approche sinon l'appropriation de cette valeur.* »

Pour le jeune enfant, le fait de faire l'expérience de la situation ludique, lui permet de développer son autonomie et sa « confiance en soi » pour ensuite accéder à l'indépendance (comme capacité à prendre seule les décisions concernant la vie professionnelle et à la responsabilité).

Pour De Graeve (1996 : 23), l'apprentissage de l'autonomie est aussi mis en avant dans le jeu : « *Grâce au jeu, l'enfant aura développé une autre attitude positive : l'autonomie est une approche de ses responsabilités. Il se trouve source de ses propres actions et par là même, sources de conséquences que les actes entraînent.* ». Le jeu est efficace sur l'apprentissage et rend l'élève autonome.

2.8. Les avantages potentiels du jeu en classe de langue

Tous les jeux ne présentent pas les mêmes avantages, c'est à l'enseignant de déterminer les atouts qui peuvent l'intéresser et d'examiner le jeu envisagé pour vérifier que ce dernier possède des caractéristiques souhaitées. Nous nous intéressons aux avantages du jeu pédagogique en général et en particulier au jeu en classe de langue.

2.8.1. Les avantages des jeux pédagogiques

Le jeu pédagogique se définit comme une activité axée sur le devoir d'apprendre, une sorte de tester les habiletés généralisées, et un plaisir de se performer, d'améliorer son savoir. En ce qui concerne plus spécifiquement le jeu pédagogique, Silva (2008) et UFAPEC (2009), indiquent les avantages de ce jeu.

Silva (2008 : 26) évoque que

> « *Les activités ludiques, qu'on exploite sans difficultés, facilitent le travail d'une classe hétérogène, obligent l'enseignant et les apprenants à reconsidérer leur apport au corps, à la langue et à la société ; contribuent au développement des aptitudes qui sont utiles au travail en groupe, développent l'intelligence, l'observation, la motivation, l'esprit critique, ainsi que les facultés d'analyse et de synthèse* ».

Elles peuvent aussi encourager à se détendre émotionnellement, intellectuellement et physiquement. Elles contribuent à stimuler l'émulation, favorisent le respect d'une certaine discipline grâce au besoin d'observation de la règle et aident à la dédramatisation de l'erreur. Lorsqu'on exploite l'extrême diversité de l'univers ludique, elle aide à briser la monotonie de séances qui sont toujours semblables.

Particulièrement, pour les jeux qui laissent une place importante à l'improvisation, ceux-ci favorisent l'aptitude à générer l'imprévisible et à exploiter simultanément toutes les ressources dont on dispose pour mieux communiquer et agir.

De plus, si les jeux véhiculent un enjeu de langage, ils enrichissent l'aptitude à s'engager dans un échange sans préparation linguistique spécifique ainsi que la désacralisation du savoir et du langage. Un autre avantage des jeux pédagogiques est d'induire chez les apprenants un changement de focalisation, par le déplacement de l'attention des contenus énoncés dans le programme et des habitudes scolaires qui sont figées vers l'enjeu ludique ; il permet parfois de lever des blocages conscients et inconscients.

Une autre idée est que les jeux pédagogiques favorisent l'acquisition des connaissances ou de compétences et sont de plus en plus reconnus par les pédagogues et les enseignants pour les raisons suivantes : les apprenants surtout les enfants aiment jouer et en ont besoin. Les contenus matières sont perçus comme ennuyeux, mais s'ils sont formulés sous forme ludique, les apprenants peuvent être passionnés ;

La plupart des fois, les apprenants jouent ensemble, leur attention est soutenue, mais dans un cours, les apprenants pensent parfois à autre chose à cause du désintéressement ; une autre raison est que la motivation de gagner renforce l'attention des joueurs (UFAPEC, 2009 : 11).

2.8.2. Les avantages du jeu en classe de langue

Dans le cas spécifique en classe de langue, les jeux ont des avantages non négligeables. Silva, Talarico et Caré et Courau relatent ces avantages.

Silva (2008 : 26) souligne que les jeux sont malléables et diversifiés. *Pour elle, « il ne faut aucun doute que sa malléabilité, sa diversité de ses manifestations, la richesse des aptitudes et des compétences mises en œuvre sont des précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ».*

Nous croyons que le jeu apporte dans certains cas des solutions à diverses contraintes que les enseignants rencontrent, car selon Silva (2008 : 27) : « *Il permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle. »* Avec cette dernière, c'est le professeur qui est le centre, le détenteur du savoir, la réussite des activités, le transmetteur du savoir. Mais le caractère du jeu offre aux apprenants un cadre qui est souple et structuré pour s'exprimer dans des sous-groupes.

Le jeu favorise une participation massive mais non moins organisée. Il permet aussi de bien multiplier le temps de parole individuelle et personnalisée des apprenants. Dans le cadre d'une activité ludique, les participants sont invités à s'exprimer sans produire les contenus du manuel. Dans le contexte de classe, le jeu rétablit l'équilibre entre les « bons élèves » et les « faibles » qui accusent des talents insoupçonnés et s'estiment entre eux.

Selon toujours les idées de cet auteur, le jeu favorise aussi la prise de conscience de soi. Par la diversité des rôles qu'offre le jeu et par la possibilité de travailler autour des paramètres de l'activité.

Il faut ajouter que le jeu fait vivre la langue en action et en relation : le jeu est pratiqué socialement et constitue une situation qui est authentique qui peut intervenir en classe.

Pour Talarico .et Caré (1983 : 3),

> *« Un bon jeu peut avoir des avantages non négligeables sur certains exercices scolaires. Un bon jeu a des règles précises : l'élève qui y joue sait où il va, pourquoi et comment. Un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue. Il est en principe créatif, c'est-à-dire qu'il place l'apprenant en face d'un réel problème à résoudre. Un bon jeu doit conduire à l'emploi répété d'un lexique et de structures prévisibles, et peut insérer dans un programme normal*

> *d'apprentissage linguistique. C'est-à-dire qu'en classe de langue, il faut favoriser les jeux qui mettent en interaction directe et parfois autonome les apprenants. Dans ce type de jeux, ils trouvent l'importance de communiquer entre eux. »*

Quant à Courau (2006 : 15), *« l'aspect positif du jeu est qu'il est réitérable. L'enseignant peut donc se pencher sur les erreurs de l'élève avec celui-ci, afin de l'aider à se perfectionner, s'améliorer en évitant de reproduire la même erreur »*.

Quand l'enfant commet une erreur en jouant, cela lui permet de se corriger progressivement, corriger son langage en évitant de répéter l'erreur commise auparavant.

2.9. Les limites du jeu dans l'enseignement

Il est important de mesurer les limites des activités de jeu. Ce dernier intervient à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une leçon à part entière, il permet l'assimilation de notions déjà clarifiées, ou leur mémorisation à long terme. L'enfant qui est en train de jouer exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir. Ce point est particulièrement important puisque le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation des connaissances.

Boughalem (2015 : 17) trouve *qu'on ne peut pas espérer introduire des nouvelles notions à cause du manque du temps dans le déroulement du processus, celui de la clarification de la compréhension, et de l'assimilation à travers plusieurs contextes.*

D'autre part, le jeu ne saurait être un moment convenable à l'évaluation individuelle, des facteurs émotionnels et l'aspect compétitif de certains jeux modifiant les comportements des enfants face à une tâche à accomplir.

Selon Coutou (2015 : 21), certains enseignants considèrent *que « le meilleur jeu est celui que l'on invente pour ses élèves ; transposer tel quel un jeu du commerce, aussi intéressant soit-il, est rarement possible* ». En effet, le jeu peut avoir un effet néfaste pour la plupart des enseignants qui veulent utiliser une pédagogie par le jeu. C'est celui qui entrave les apprentissages, incite les apprenants à ne pas fournir d'efforts. De plus, si le jeu est perçu comme trop ludique pour les apprenants, il deviendra un obstacle à l'apprentissage.

2. 10. Les contraintes liées au jeu en classe de langue

En classe, le jeu comporte un certain nombre de contraintes pour l'enseignant car le temps du déroulement d'un jeu doit être bien calculé. Boughalem (2015 : 18) souligne *que le jeu induit une certaine émotion lorsqu'il comporte une compétition car les enfants s'impliquent sans réserve dans un jeu motivant. Il est important de fixer des règles de conduite dès le début du jeu, prévoir et préparer le matériel nécessaire au jeu.*

L'utilisation des jeux en classe est donc à la fois très avantageuse, limitée dans les objectifs et parfois contraignantes dans l'organisation du matériel. Toutefois, le jeu constitue un outil irremplaçable à certains moments de l'apprentissage par l'attrait et l'implication qu'il suscite chez l'apprenant.

Coutou (2015 : 21), elle aussi, découvre *que la notion de contrainte entre enjeu (contrainte temporelle et de gestion) et soutient l'idée qu'un enseignant ne peut pas savoir à l'avance le temps précis de réalisation d'un jeu. Les élèves peuvent être motivés ou être calmes, ce qui peut faire varier le temps du jeu. La compréhension de la consigne peut aussi être un facteur de « perte » de temps.*

Ainsi donc, l'enseignant doit savoir que les paramètres indépendants du jeu, peuvent faire varier la durée de jeu, de la mise en situation. Selon toujours le même auteur, la contrainte au niveau de la gestion du matériel peut entraver la séance (exemple : préparation du matériel : allumer l'ordinateur, mettre en place tous les jetons…). Avec certains jeux, les apprenants peuvent rapidement être en action, mais il ne faut pas oublier que chaque élève apprend à sa façon.

Un apprenant peut rapidement se mettre en action avec un jeu alors qu'un autre aura plus de mal si le jeu ne convient pas. Pour ce, il faut varier les supports et les situations d'apprentissage, et enfin varier les types de jeux pour mettre dans le bain tous les apprenants.

2.11. Les exemples d'activités ludiques d'expression orale et leur description

Nous avons essayé de décrire certaines activités ludiques permettant de développer l'expression orale des apprenants. Ces jeux sont entre autres « jeu sur les questions-réponses », « jeu de portraits », « Jeu : où est-il caché ? (Jouer sur les prépositions de lieu) », « Jeu je m'appelle…et je fais… », « Une valise bien remplie », « Le nouveau pour présenter des personnes ».

2.11.1. Le jeu sur les questions -réponses

Le jeu sur les questions réponses a été développé par plusieurs auteurs, entre autres Caré et Debuser (1978), Burney et Damoiseau (1969).

Pour Caré et Debuser (1978 : 126), le jeu de « question-réponse » c'est le jeu le plus simple. A pose une question introduite par « Qu'est-ce que… ? » et B donne une réponse commençant par « c'est… ».

A : Qu'est-ce que le jour ?

B : C'est une femme qui se baigne à la tombée.

A. pose une question introduite par « Pourquoi ? »

B. répond en commençant par « Parce que… »

A : Pourquoi tu es venu étudier ?

B : Parce que je suis en retard.

Ce type de jeu est utilisé pour étudier les présentatifs et l'expression de la cause et de la conséquence. Il permet aussi de libérer la parole des apprenants.

Pour Burney et Damoiseau (1969 : 108-109), ce jeu de questions-réponses répond à un certain nombre de structures interrogatives qui devraient déclencher automatiquement chez l'étudiant la structure de réponse correspondante. Par exemple, la question « Qui est … ? » doit automatiquement être suivie d'une réponse commençant par c'est le … ou c'est un … ; c'est la…, ou c'est une … ; ce sont les … ou ce sont des …

Ils disent que la question avec l'interrogatif « pourquoi » doit automatiquement être suivie d'une réponse commençant par une des quatre formules suivantes : parce que + proposition ; à cause de + nom (ou substitut nominal) ; pour que + proposition (dont le verbe est au subjonctif) ; pour + verbe (à l'infinitif).

La ressemblance constatée dans ce jeu est qu'il permet d'apprendre les présentatifs, les expressions de cause et permet aussi la libération de la parole. La dissemblance est que ce jeu permet aux apprenants d'apprendre que les expressions « à cause de », « pour que » et « pour » doivent être suivies respectivement d'un nom, du verbe conjugué au subjonctif et du verbe à l'infinitif.

2.11.2. Le jeu des portraits

Le jeu des portraits est décrit par les auteurs comme Burney et Damoiseau (1969) ; Weiss (2002) et Talarico et Caré (1983).

Pour Burney et Damoiseau (1969 : 124-125), ils disent que le matériel qu'on utilise dans ce jeu de portrait est une grande planche qui est en couleur sur laquelle l'on voit une vingtaine de croquis qui représentent des visages qui différent entre eux par des détails. En dessous de chaque croquis, il y a un prénom.

Premièrement, le professeur décrit l'un des personnages : « Il a des cheveux noirs, il a des yeux noirs, un long nez, … » Qui est-il ? A cette question, les élèves devinent de qui le professeur parle. Si un élève dit inexact, le professeur explique pourquoi ce n'est pas la bonne réponse. « Non, ce n'est pas Jacques car ce dernier a des cheveux longs. »

Deuxièmement, l'un des élèves sort de la classe. Les autres choisissent un des personnages. L'élève revient et pose des questions à chacun de ses camarades. Les questions peuvent être posées de trois manières :

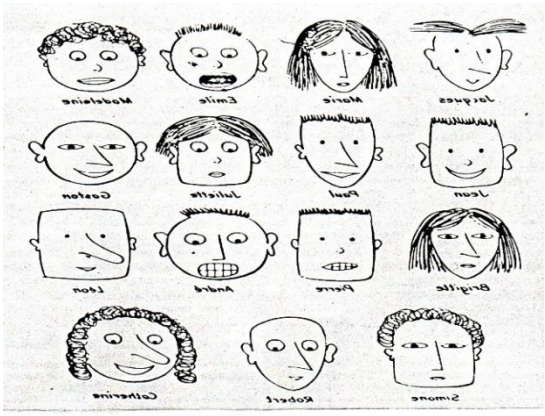
1° Libre : « De quelle couleur sont ses yeux ? Ils sont noirs. »

2° Alternative : « Est-ce que ses yeux sont bleus ou verts ? Ni l'un ni l'autre. Sont-ils marrons ou noirs ? Ils Sont noirs ».

3° Simple : « Est-ce que ses yeux sont noirs ? Oui ».

Le professeur oriente la façon de poser les questions vers l'une ou l'autre de ces manières selon le degré de spontanéité de sa classe. Naturellement, les deux premières sont meilleures, mais la troisième est parfois la seule qui est possible avec les élèves particulièrement timides. Dans ce type de jeu, les élèves doivent se forcer à répéter « oui ».

Troisièmement, un premier élève s'identifie avec un des personnages de la planche. Un deuxième s'identifie avec un autre personnage et par des questions qualifiées ci-dessous d'« alternative", ils jouent à qui devinera le plus vite, le personnage que l'autre a choisi.



X : Avez-vous des cheveux courts ou longs ?

Y : J'ai des cheveux courts. Avez-vous le manteau carré ou pointu ?

X : J'ai le manteau carré. Avez-vous les cheveux bleus ou noirs ?

Y : Ni l'un ni l'autre.

X : Avez-vous la bouche pointue ?

Y : Alors, vous êtes Pierre.

Quant à Weiss (200 : 58), ce jeu se joue de la manière suivante : le professeur annonce l'exercice : « Voilà, je pense à quelqu'un. J'écris son nom sur une feuille de papier. Vous allez me poser à tour de rôle, une question pour découvrir de qui il s'agit. Attention, il ne peut répondre que par oui ou par non à leurs questions.

Le professeur peut aussi annoncer cet exercice en disant que vous pensez à un personnage historique, à un sportif ou à une sportive, à un acteur ou une actrice, à un chanteur ou une chanteuse, …. Dès que les élèves ont trouvé la bonne réponse, le professeur leur montre le papier … pour leur prouver qu'il n'a pas triché en changeant la réponse en cours de route.

Sur ce type de jeu, Talarico et Caré (1983 : 48) indiquent que ce jeu se fait de la manière suivante : chacun écrit son nom sur une feuille. Le professeur récupère les feuilles, les mélange et les redistribue en veillant à ce que personne ne retrouve son propre nom.

Chaque apprenant écrit un paragraphe sur l'aspect physique et un autre sur le caractère de la personne dont il a la feuille. Le professeur attache les descriptions aux panneaux d'affichage, les élèves circulent pour retrouver la leur. Les plus amusantes pourront être lues par les apprenants décrits.

Ce type de jeu est utilisé pour étudier le type d'interrogation (totale et partielle), les questions d'alternative et comment y répondre. On peut aussi l'utiliser pour étudier la description d'une personne ou d'une chose.

La ressemblance dans ce jeu est qu'il permet aux apprenants de décrire une personne, une chose, de développer l'expression orale et de savoir poser une question en utilisant l'interrogation totale ou partielle et d'y répondre.

2.11.3. Le jeu « Où est-il caché (jouer sur les prépositions de lieu)».

Auge (1981) et Weiss (2002) décrivent le jeu « Où est-il caché ? (Jouer sur les prépositions de lieu) ».

Selon Auge (1981 : 86), dans ce jeu, on part d'un poème qui se joue sur les prépositions de base en Français. Les élèves le lisent et le professeur leur demande de se diviser en groupe de quatre ou cinq (s'ils sont très nombreux) et d'inventer un poème qui jouerait, lui aussi sur ces mêmes prépositions ou d'autres. Après cette élaboration, les poèmes sont lus devant à haute voix, commentés et corrigés parfois. Puis ces poèmes sont écrits sur un papier d'emballage et sont accrochés sur un mur.

Les élèves écoutent d'abord les consignes et disent ce qui leur frappe (rythme, sonorité, préposition). Après l'écoute, ils en inventent un, eux aussi en suivant le modèle.

Où est mon foulard ?

Crie Marta.

Il n'est pas sous le lit, crie Nathalie.

Il n'est pas dans le tiroir, crie Renoir.

Il n'est pas sur la chaise, crie Thérèse

Il n'est pas dans le bureau, crie Renard

Ne pleurez pas,

Il est là,

Dit Nicolas.

Quant à Weiss (2002 : 62), ce jeu « où est-il caché ? », se joue de la manière suivante : l'enseignant annonce à la classe qu'un trésor a été caché quelque part dans la salle et qu'ils ont deux minutes pour le trouver.

Il écrit l'endroit de la cachette sur une feuille qu'il montrera aux apprenants lorsqu'ils auront découvert le trésor.

Est-ce que le trésor est sous le radiateur ?

Est-ce qu'il est derrière le tableau ?

Il est dans la poche du prof ?

Est-ce qu'il est devant vous ?

Il est à votre gauche ?

Si le trésor se trouve près de l'endroit qu'un apprenant suggère, l'enseignant peut dire qu'il brûle et dans le cas contraire, l'enseignant dit qu'il gèle. Quand l'enseignant veut rendre ce jeu plus drôle, ou plus dynamique et lorsque cela ne choque pas ces apprenants, l'enseignant peut remplacer le trésor par une bombe qui éclatera s'ils ne la découvrent pas en moins de trois minutes par exemple.

Ce jeu permet aux apprenants à poser les questions en utilisant les prépositions et les adverbes de lieu et à développer l'oral. La ressemblance constatée dans ce jeu est qu'il permet de faire travailler les apprenants sur la structure des phrases en utilisant les prépositions et les adverbes de lieu. Il sert à améliorer l'expression orale en s'amusant et en utilisant le verbe être avec le pronom personnel « il ». La dissemblance est que ce jeu permet aux apprenants de poser les questions en utilisant l'interrogation totale.

2.11.4. Le jeu sur je m'appelle … et je fais…

Le jeu « je m'appelle…et je fais… » est décrit par plusieurs auteurs tels que Pacthod et Roux (1999) et Yaiche (2002).

Pacthod et Roux (1999 : 14) indiquent que chaque élève se présente en donnant son nom et en ajoutant un geste. On doit également reprendre l'identité et le geste des élèves qui se sont présentés avant. On essaie aussi de retrouver la signification des gestes ou des mimiques effectués. On représente aussi ceux qui lui ont le ou la plus amusé(e) ou surpris (e) dans le cadre ci-dessous.

Elève 1 : je m'appelle Francis et je fais danser les oiseaux

Elève 2 : Il s'appelle Françis et il fait danser les oiseaux. Moi, je m'appelle Catherine et je fais mon devoir.

Elève 3 : Il s'appelle Françis et il fait danser les oiseaux ; elle s'appelle Catherine, elle fait son devoir ; moi, je m'appelle Alain et je fais une grimace, etc.

Dans ce jeu, on doit faire attention au masculin et au féminin (il/elle s'appelle, il/elle fait, etc) et repérer les gestes qu'il vaut mieux ne pas faire.

Pour Yaiche (2002 : 54), ce jeu se joue aussi d'une autre manière : les apprenants sont placés en cercle et le meneur du jeu (le professeur) est au centre du cercle. Si le meneur du jeu pointe du doigt une personne et dit « zip », le joueur pointé doit nommer la personne qui se trouve à sa droite.

Par contre, si le meneur dit « zap », c'est la personne à sa gauche qu'il faut nommer. Quand il dit « zip zap », tout le monde change de place et le jeu continue. Pour plus d'intérêt, on pourra faire construire des phrases aux apprenants. C'est-à-dire « zip », il/elle s'appelle… et on dira le prénom de la personne qui se trouve à droite, « zap », il/elle s'appelle et on dira le prénom de la personne qui se trouve à gauche.

La ressemblance est que ce jeu permet aux apprenants de différencier le féminin et le masculin, la construction des phrases, la mémorisation des prénoms et leur permet aussi d'être motivés et dynamiques et développer l'expression orale.

2.11.5. Une valise bien remplie

Pocthod et Roux (1999), Vanthier (2009) et Béville (2007) décrivent le jeu « une valise bien remplie ».

Pocthod et Roux (1999 : 17) relatent ce jeu : Le professeur écrit au tableau la phrase suivante : « Je pars en voyage et j'emporte dans ma valise… ». Le premier élève lit la phrase et imagine un objet que l'on peut emporter en voyage. Le deuxième élève répète la même phrase et ajoute un autre objet dans cette valise.

Le premier élève dit : Je pars en voyage et dans ma valise, il y a une brosse à dents. Le second élève dit : je pars en voyage et dans ma valise, il y a une brosse à dents et un peigne. Le troisième élève dit : je pars en voyage et dans ma valise il y a une brosse à dents, un peigne et un pantalon. Dans ce jeu, l'élève évitera d'ajouter un objet qui a été cité par un autre. Il va créer lui-même un objet nouveau.

Pour Vanthier (2009 : 130), il décrit ce jeu de la manière suivante : Les élèves et l'enseignant forment un cercle (si possible) et il y a une petite valise qui est déposée au milieu du cercle.

L'enseignant distribue à chaque élève une petite carte-image, il en prend également une pour lui, et montre sa carte est dit : « Je pars en voyage et je mets dans ma valise un ordinateur », puis dépose sa carte dans la valise (les objets déposés peuvent être fantaisistes).

L'élève qui se trouve à droite reprend la parole prononcée par l'enseignant et ajoute un élément nouveau en déposant sa propre carte : « Je pars en voyage et je mets dans ma valise un ordinateur et un pyjama ».

Avant que chacun dépose sa carte, il doit répéter ce qui a été dit sans rien oublier (On s'aidera des cartes qui sont déjà dans la valise). Si la classe a un effectif élevé, l'enseignant le divise en petit groupe et chaque groupe doit recommencer à zéro pour éviter un grand nombre d'objets à nommer. Ce type de jeu permet aux apprenants de développer l'écoute et les incite à être créatifs et développe aussi leurs mémoires.

Quant à Béville (2007 : 72), ce jeu se joue de la manière suivante. Une première personne annonce « je pars en voyage avec ma valise, mon petit chapeau. » Une deuxième personne reprend la phrase et ajoute le nom d'un ou deux objets, animaux, personnes par exemple « Mon éléphant blanc et mon poisson rouge », et ainsi de suite. Celui qui se trompe est éliminé. Pour mémoriser la phrase, chaque apprenant est obligé d'associer l'interlocuteur (par exemple un) avec l'image de l'objet (valise, petit chapeau.)

Ce jeu a pour but de montrer l'importance de la visualisation pour la mémorisation de l'information et le rôle de la mémoire dans la communication.

Comme ressemblance, ce jeu permet aux apprenants d'être motivés et créatifs dans le but de ne pas rater ce voyage, la formulation des phrases, le développement de l'écoute, la spontanéité, la libération de la parole et travaille le vocabulaire des apprenants.

2.11.6. Le nouveau (pour présenter des personnes)

Le jeu « Le nouveau (pour présenter des personnes) », est décrit par les auteurs comme Pacthod et Roux (1999), Weiss (2002).

Pacthod et Roux (1999 : 49) décrivent le jeu de façon suivante : un nouvel élève vient d'arriver dans la classe et vous demande de lui présenter les autres élèves.

Pour chacun d'eux, vous imaginez un nom et vous donnerez au moins un trait caractéristique (physique, habillement, ce qu'il/elle aime et ce qu'il/elle en train de faire, etc.)



Pour introduire la présentation de chacune des personnes, vous pouvez utiliser des formules comme : voilà…, lui …, c'est, elle, elle s'appelle…, là-bas au fond, c'est …, etc.

Pour caractériser les personnes, on utilise des adjectifs comme : gros, petit, grand, maigre, blond, etc. ; les pronoms relatifs : c'est le… qui…, c'est celle qui … ; Des détails caractéristiques (lunettes, vêtements, ce qu'il est en train de faire, …) ; n'hésitez pas à faire des gestes pour désigner celui dont on parle. Ce type de jeu peut être utilisé pour étudier les présentatifs, les pronoms relatifs simples, les adjectifs qualificatifs. On utilise ce jeu dans l'approche communicative.

Pour Weiss (2002 : 17), il souligne que ce type de jeu contribue à la formation de groupe et détendre l'atmosphère toujours un peu tendue au début d'une nouvelle leçon. Ce jeu permet aussi à apprendre à travailler avec un camarade et s'initier à travailler en groupe.

Le professeur demande aux élèves de former des groupes de deux ou s'ils préfèrent des « tandems » de préférence avec un camarade de classe qui ne se connaissent pas. Il donne des consignes simples, claires et précises et se rassure que les élèves aient bien compris.

Cette communication didactique qui concerne l'organisation et le bon fonctionnement du travail en classe doit être mis en place plutôt possible pour que l'enseignant puisse l'utiliser pour toute activité pédagogique et à chaque début de la leçon. Il ne faut pas oublier que c'est un type de communication authentique dans un cadre de la salle de classe.

Chacun choisit un ou une camarade de classe qu'il ne connait pas ou qu'il ne connait pas bien. Les deux élèves vont ensuite s'interviewer à tour de rôle pour mieux se connaitre. Au bout de cinq minutes, on change les rôles, l'interviewé devient l'interviewer.

L'enseignant organise ensuite des tandems et vérifie que les consignes ont été bien comprises. Au bout de dix minutes, on arrête les interviews et chacun présente son interviewé sans regarder les notes.

Exemple : « Je vous présente Jacques du Moulin, il a 18 ans, il habite… ; etc.

Si le groupe est trop grand, on peut simplifier la présentation en donnant tout simplement son nom et son prénom et en disant une ou deux choses à son propos qui l'a frappé.

La ressemblance est que ce jeu permet aux apprenants de savoir utiliser les présentatifs, les pronoms relatifs simples, les adjectifs qualificatifs, savoir formuler les phrases, savoir se présenter et présenter quelqu'un et développer l'expression orale. La dissemblance est que ce jeu permet à former les groupes et motiver les apprenants et favorise la coopération entre eux.

Dans le chapitre suivant, nous allons passer à la méthodologie de recherche.

CHAPITRE III. LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Avant d'entamer toute recherche, chaque chercheur doit concevoir la méthodologie à utiliser. C'est ainsi que nous parlons de la démarche suivie pour avoir les résultats de ce mémoire. Nous montrons la population d'enquête, l'instrument de recherche, le pré- test et enfin l'enquête proprement dite.

3.1. La population d'enquête

Pour effectuer un travail de recherche, le chercheur doit préciser la population d'enquête appelée aussi « l'univers d'enquête ». L'enquête concerne tous les enseignants de français du cycle IV de l'École Fondamentale se trouvant sur toute l'étendue de la Mairie de Bujumbura. Rongere (1979 : 36) estime que l'univers d'enquête est « *... le nombre total des unités d'individus qui peuvent entrer dans le champ d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ».

Pour Mucchielli (1973 : 16), l'univers d'enquête est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon* ».

Quant à Javeau (1978 : 24), la définition de la population d'enquête est tributaire :

> « *De l'objet même de l'enquête : la population peut être désignée dans l'énoncé même de l'objet ; des hypothèses de travail choisies : le contenu même du ou des problèmes à traiter peut impliquer telle ou telle définition de la population ; du type d'échantillonnage adopté :suivant la nature des documents disponibles, pour construire l'échantillon, on sera éventuellement contraint de restreindre la définition de la population ; des contraintes matérielles imposées: pour des raisons financières ou de délai d'exécution par exemple, on peut se voir obligé de restreindre la population-parent à une portion de population globale plus accessible* ».

Par rapport à notre recherche, puisque nous ne pourrions pas avoir le temps suffisant et les moyens financiers pour parcourir toute la Mairie de Bujumbura, nous avons jugé bon de limiter le champ de notre recherche à quelques établissements de la DPEN de la Mairie de Bujumbura.

3.2. L’ échantillonnage

Pour extraire un échantillon, nous avons utilisé la méthode probabiliste ou aléatoire afin d’éviter la subjectivité. Aktouf (1987 : 73) souligne qu’

> *« Un échantillon probabiliste est un échantillon constitué de telle façon que tout élément qui y est retenu possède autant de chances que n'importe quel autre élément de la population-mère d'y figurer. Autrement dit, échantillonner au hasard revient à donner au chercheur une probabilité égale d'avoir dans son échantillon des éléments ayant des caractéristiques équivalentes, à tout tirage ».*

Javeau (1978 : 210) s’est exprimé de la manière suivante sur l’échantillon aléatoire. *« Il est dite aléatoire quand les individus qui le composent sont tirés au hasard. »*

En effet, l’enquête a été faite auprès des enseignants de français du cycle IV de l’ÉCOFO de la DPEN de la Mairie de Bujumbura. Il serait difficile même impossible d’enquêter sur toute la population concernée. C’est la raison pour laquelle, nous avons pris quelques enseignants pour échantillon. Ce dernier ne peut se faire sur toute la population entière comme le soulignent Delandsheere, Aktouf et Javeau.

Selon Delandsheere (1976 : 337) : *« Echantillonner, c’est choisir un nombre limité d’individus, d’objets ou d’événements dont l’observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l’intérieur de laquelle le choix a été fait ».*

Pour Aktouf (1987 : 72), l'échantillon est défini comme étant *« une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, d’un spécimen ».* Dans le même ordre d’idées, Javeau (1978 : 81) précise la proportion de l’échantillon de la manière suivante : *« Un échantillon d’un 1 /10 ou d’un 1/20 de la population quand il est trié au hasard est suffisamment représentatif ».*

Par rapport à notre recherche, nous avons tiré la proportion de l’échantillon dans trois Direction Communale de l’Education Nationale de la DPEN de la Mairie de Bujumbura. Nous avons d’abord écrit toutes les écoles de chaque DCEN sur les morceaux de papier et avons demandé ensuite, à un enfant de ramasser le nombre de morceaux de papier voulus. Ainsi, en fonction du nombre d’écoles de chaque DCEN, il a été question de tirer un nombre égal à 1/10 des écoles que compte chaque Direction Communale de l’Education Nationale.

Dans la Direction Communale de l'Education Nationale de Ntahangwa, le nombre des écoles qui ont le cycle IV de l'enseignement fondamental est égal à 75. Dans ces écoles, les enseignants de français sont au total 138 qui correspondent à la population totale de ladite DCEN. Pour obtenir l'échantillon, nous avons pris 1/10 de cette population-mère et avons obtenu 14 enseignants répartis dans les écoles suivantes : ECOFO Cibitoke 2, Ecole Saint Joseph de Bujumbura, ECOFO Bumwe, Ecole d'Excellence de Ngagara, CERCI Kigobe, Lycée Sainte Famille de Kinama, Lycée du Saint Esprit, Lycée Municipal Buterere, ECOTEC, ECOFO Carama1, Lycée Municipal Kamenge, ECOFO Q 4 Ngagara, Lycée Saint Gabriel, La Fontaine.

Dans la Direction Communale de l'Education Nationale de Mukaza, nous avons 88 enseignants de français répartis dans 47 établissements ayant le cycle IV de l'ECOFO. Pour obtenir l'échantillon, nous avons pris 1/1O de la population totale et nous avons obtenu 9 enseignants qui ont participé dans notre enquête. Les enseignants choisis sont répartis dans les écoles suivantes : ECOFO Monseigneur Scheppers, Ecole Indépendante, ECOFO Kabondo, ECOFO Notre Dame d'Afrique, Lycée Municipal Rohero, ECOFO Stella Matutina, ECOFO Jardin Public, Ecole Michel Archange, ECOFO Jabe 2.

Dans la Direction Communale de l'Education Nationale de MUHA, il y a 52 établissements ayant le cycle IV de l'ECOFO. Dans ces établissements, les enseignants de français sont au total 93 qui correspondent à la population totale de ladite DCEN. Pour obtenir l'échantillon, nous avons pris 1/10 de cette population-mère et avons obtenu 9 enseignants répartis dans les écoles suivantes : ECOFO Gasekebuye, LEX ORANDI, ECOFO Kanyosha II, ECOFO Kinindo, Ecole Saint Dominique, New Fine School, Etoile du Matin, ECOFO la Pépinière, Petit Rocher.

Ainsi, l'échantillon total dans la Direction Provinciale de l'Education Nationale de la Mairie de Bujumbura est alors composé de 32 enseignants répartis dans les trois DCEN de ladite DPEN.

3.3. L'instrument de recherche

Il existe beaucoup d'instruments de recherche en sciences de l'éducation. Toutefois, personne ne peut confirmer qu'il existe un instrument meilleur ou faible par rapport à l'autre. Le choix de l'instrument dépend de celui qui l'utilise et de la recherche à faire. Selon les informations dont nous avons besoin, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire écrit adressé aux enseignants**.**

3.3.1. L'enquête par questionnaire

Auparavant, nous avions pensé à utiliser l'entretien comme instrument de recherche, mais nous nous sommes heurtée à l'une de ses limites du fait qu'il ne permet pas d'enquêter un grand nombre. Selon les informations dont nous avons besoin et dans le but d'accomplir efficacement la recherche, nous avons opté pour le questionnaire écrit. Par questionnaire écrit, il faut entendre à la suite de Laston (1984 : 44), « *Un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant un formulaire correspondant* ».

Après avoir choisi le questionnaire écrit, nous avons utilisé à la fois les questions fermées et les questions ouvertes. Les auteurs comme Delandsheere et Mucchielli définissent ces types de questions.

Delandsheere (1976 : 76-77) définit les questions à réponses fermées comme *« des questions dont le sujet opère un choix parmi plusieurs réponses qui lui sont proposées »,* tandis que « *les questions à réponses ouvertes, le sujet répond en utilisant son propre vocabulaire, ce qui permet des déductions plus fines sur la psychologie et le niveau culturel ».*

Pour Mucchielli (1973 : 23), la question fermée est comme *« un modèle simple de questions, généralement posées sous forme interrogative et qui a pour caractéristique de fixer à l'avance des réponses de type « approbation – désapprobation », ou « évaluation » sur une gamme de jugements prévus » ;* tandis que « *la question dite ouverte ne prévoit pas les réponses et laisse à l'individu la liberté complète de s'exprimer comme il veut, de formuler à sa guise son opinion en réponse à la question posée ».*

3.4. L'enquête

Le questionnaire élaboré a permis de mener l'enquête. Mais, avant d'entamer l'enquête proprement-dite, nous avons commencé par le pré-test.

3.4.1. Le pré- test

Avant de mener l'enquête proprement- dite, il est indispensable de commencer par le pré-test dans le but de se rassurer si le questionnaire est bien structuré. Cette phase est d'une importance capitale comme le dit Pinto et Grawitz (1964 : 109) : *« Il convient donc d'insister sur la nécessité d'un pré- test sur un petit nombre de sujets permettant de roder le questionnaire et de mieux se rendre compte des difficultés ».*

Ce pré- test aide l'enquêteur à ajuster son questionnaire et améliorer le fond et la forme des questions, comme le souligne Mucchielli (1973 : 47) en ces termes : *« En général, le test d'un questionnaire permet de découvrir les questions trop longues, l'ordre des questions à changer, les questions mal formulées, les termes incompris,… ».*

Par rapport à notre recherche, le pré- test a été effectué à l'ECOFO Kinama 4, au Lycée Municipal Gasenyi, à l'ECOFO Mutakura, au Lycée Municipal Carama 2, enfin, à l'ECOFO Kinama 2 où nous avons interrogé les enseignants qui étaient concernés par notre sujet de recherche. Grâce à ce pré- test, une question a été supprimée, d'autres corrigées.

Après avoir constaté que l'outil d'enquête est mieux structuré pour répondre aux hypothèses de recherche, nous sommes passée à l'étape suivante de l'enquête proprement-dite.

3.4.2. L'enquête proprement-dite

Nous avons mené l'enquête durant la deuxième moitié du mois de mai de l'année scolaire 2019-2020. Comme nous l'avons signalé, l'enquête a porté sur trente-deux enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO répartis dans les écoles déjà évoquées. Les Directeurs des écoles choisies nous ont accordé l'autorisation de nous entretenir avec ces enseignants selon leur disponibilité. Après la présentation, nous leur avons annoncé l'objectif de la visite et avons distribué des questionnaires en leur demandant leur contribution. Nous avons donné le temps aux enquêtés pour qu'ils répondent librement aux questions posées. Nous les avons récupérés après quelques jours.

Au cours de l'enquête, nous nous sommes heurtée à pas mal de difficultés. Quelques enseignants ne respectaient pas les rendez-vous qu'ils nous avaient donnés. Quelques directeurs ne se présentaient pas au travail régulièrement et par conséquent, la permission à faire l'enquête n'était accordée qu'avec du retard.

3.5. Le dépouillement

Après avoir collecté les questionnaires, nous les avons numérotés de un jusqu' à trente-deux afin de les dépouiller et d'en connaître les résultats. Nous nous sommes basée sur les propos de Javeau (1978 : 139) qui écrit que « *Dépouiller un questionnaire, (…) c'est dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».

Compte tenu de notre questionnaire d'enquête qui est composé à la fois des questions fermées et des questions ouvertes, le dépouillement a été organisé en alternant des tableaux statistiques et des réponses qui sont données par nos enquêtés. Cette étape permet de dégager les résultats en les mettant en rapport avec les hypothèses. Nous avons classé les informations reçues et avons constaté combien de fois une réponse apparaît. Le dépouillement de ce travail est organisé en trois thèmes : le passé ludique des enseignants, l'utilisation et l'utilité des activités ludiques.

Après le dépouillement, nous avons passé à l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Ce chapitre permet la confrontation de la problématique avec les résultats de l'enquête. Elle permet aussi de confirmer, infirmer ou nuancer les hypothèses de recherche.

CHAPITRE IV. L'ANALYSE DES DONNÉES ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il est question d'analyser les données et d'interpréter les résultats dans le but de vérifier si les hypothèses sont confirmées, infirmées ou nuancées. Il se focalise sur les thèmes suivants : le passé ludique des enseignants, l'utilisation et l'utilité des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français.

4.1. Le passé ludique des enseignants

Le thème du passé ludique des enseignants est composé de trois sous-thèmes à savoir l'amour des jeux chez les enseignants pendant leur enfance, l'amour de jeux à l'école pendant la recréation et l'utilisation des jeux en classe par leurs enseignants.

4.1.1. L'amour des jeux chez les enseignants pendant leur enfance

Pour vérifier si les enseignants jouaient pendant leur enfance, une question leur a été posée. Pendant l'enfance, est-ce que vous jouiez ? OUI ou NON. Les réponses à cette question sont consignées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : La participation aux jeux pendant l'enfance

Question 1	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Pendant l'enfance, est-ce que vous jouiez ? OUI ou NON.	Oui	30	93,75
	Non	2	6,25

Ce tableau montre que 30 enseignants, soit 93 ,75%, ont répondu qu'ils jouaient pendant l'enfance et 2 enseignants, soit 6, 25%, ont nié cela. En effet, les enfants aiment jouer normalement. Pour ceux qui ont répondu affirmativement, nous avons voulu connaître les jeux préférés.

Tableau 2 : Les types de jeux préférés

Question 1. a.	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Si oui, quels sont les jeux les plus préférés ?	Le ballon	25	78,125
	Jeu de Cache-cache	15	46,875
	La course	8	25
	La corde	5	15,625
	La toupie	3	9,375
	Jeu de carte	3	9,375
	Le cerceau	2	6, 25
	Jeu de rôle	2	6,25
	La natation	1	3,125
	Les billes	1	3,125
	Le scrabble	1	3,125

Le tableau n^{O}2 montre que les jeux les plus préférés étaient le ballon avec 25 sur 32 enseignants, soit 78, 125%, vient en deuxième position le cache-cache avec 15 enseignants, soit 46,875%. La course vient en 3^{e} position et est jouée par 8 enseignants, soit 25%. La corde est jouée par 5 enseignants, soit 15,625%. La toupie et les cartes viennent en 4^{e} position avec 3 enseignants, soit 9, 375%. En 5^{e} position, vient le cerceau et le jeu de rôle avec 2 enseignants, soit 6,25%. Enfin, le scrabble, les billes et la natation ont le même pourcentage, à savoir 3,125%, avec l'enseignant.

Pour ceux qui jouaient pendant l'enfance, nous leur avons posé la question de savoir s'ils étaient intéressés.

Tableau 3 : La motivation des enseignants par les jeux pendant leur enfance

Question 1. b.	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Etiez- vous intéressés ?	Oui	30	100
	Non	0	0

A la question de savoir s'ils étaient intéressés, le tableau n°3 montre que tous les enseignants qui jouaient pendant leur enfance, ont répondu à l'unanimité « oui », c'est-à-dire à 100%. En plus d'être intéressés, les opinions de quelques enseignants montrent que les jeux génèrent du plaisir. Ces idées se lisent à travers les réponses ci-après :

> L'enquêté 8 : *Avec le jeu des cartes, je riais quand je gagnais et prenais du plaisir à gagner. Il en est de même pour le cache- cache, j'étais content quand je tombais sur un enfant que je cherchais.*
>
> L'enquêté 9 : *En jouant avec nos camarades d'enfance ou nos camarades de classe, on était vraiment dans le paradis, on était très content, sans souci et sans crainte.*
>
> L'enquêté 15 : *Cela fait plaisir de jouer avec les autres et je me sens à l'aise.*
>
> L'enquêté 19 : *Les jeux amusent beaucoup les enfants et c'était vraiment très soulageant.*

Il se remarque à travers les réponses des enseignants interrogés ci-dessus que les jeux procurent du plaisir. Lorsqu'on est entré de jouer, il n'y a pas de stress car on se sent à l'aise, on s'est dégourdi. Les autres opinions des enseignants montrent que les jeux permettent aux joueurs de nouer les relations amicales entre eux. Ces opinions se lisent à travers les réponses des enquêtés ci-après :

> L'enquêté 3 : *Parce que les jeux nous aident à entretenir des relations amicales.*
>
> L'enquêté 4 : *Car le jeu me permettait d'être avec d'autres enfants et j'entretenais aussi des relations amicales avec eux.*

Après l'analyse des déclarations, le constat est que les jeux permettent aux joueurs de nouer des relations amicales entre eux. En effet, plus les enfants jouent ensemble, plus ils créent l'amitié entre eux. Par la joie et le plaisir éprouvé par l'enfant pendant le jeu, ce dernier s'intègre facilement avec les autres.

Ceux qui ont répondu qu'ils ne jouaient pas, montrent qu'après les heures des cours, ils étaient occupés par les travaux ménagers et l'étude. Les idées se remarquent à travers les réponses ci- dessous :

> L'enquêté 24 : *pendant mon enfance, après l'école, c'étaient les travaux de la maison : puiser de l'eau à une certaine distance, chercher du bois de chauffage, éplucher pour la cuisine, …*
>
> L'enquêté 28 : *j'aimais étudier, jouer n'était pas mon objectif.*

Nous constatons que ces enseignants interrogés soulignent que même après les heures de cours, ils continuaient à vaquer aux activités ménagères (l'enquêté 24) et à faire les activités scolaires (l'enquêté 28).

Mais après toutes ces activités (scolaires et ménagères), l'enfant doit bénéficier d'un temps imparti aux jeux comme le montrent Nduwingoma, et Ndereyimana (2020 : 63) : *« Aussitôt libéré des activités scolaires ou domestiques, l'enfant cherche à jouer, à courir, à sauter, à danser, etc. Il devient donc plus éveillé et plus libre qu'au moment d'apprentissage »*.

Quand on n'accorde pas l'occasion de jouer à l'enfant, c'est lui refuser un droit indispensable comme nous le constatons à travers les idées de Friedrich Fröbel (cité par De Graeve (1996 : 125)) : « *C'est dans le jeu des enfants que germe la vie adulte ; le soin que l'on accorde à l'enfance et à ses jeux sera déterminant ; y porter atteinte, c'est inévitablement entraver son développement intellectuel* ».

4.1.2. L'amour de jeux à l'école, pendant la récréation

Pour ce qui est de l'amour des jeux à l'école pendant la récréation, les enseignants enquêtés ont répondu à la question suivante : A l'école, est ce que vous jouiez pendant la récréation ? Les réponses à cette question se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : La participation aux jeux pendant la récréation

Question 2	REPONSES	Fréquences	Pourcentage
A l'école, est ce que vous jouiez pendant la récréation ?	Oui	30	93,75
	Non	2	6,25

A la question de savoir si à l'école, ils jouaient pendant la récréation, 30 enseignants interrogés, soit 93,75%, ont répondu affirmativement et 2 enseignants, soit 6,25%, ont nié cela.

Si nous analysons les réponses données dans les tableaux n°1 et n°4, le constat est que presque tous les enseignants interrogés jouaient pendant leur enfance et pendant la récréation. Normalement, on ne devient humain que quand on joue, selon les idées de Von Schiller (cité par Variant (2015 : 1)) : « *L'homme n'est tout à fait humain que lorsqu'il joue* ». Un autre auteur du nom de Château (1967 : 10) ajoute qu'*un enfant est un être qui joue et rien d'autre*. Le même auteur continue en disant : « *Un enfant qui ne joue pas n'est pas un enfant, un « petit vieux », c'est un adulte qui ne sait pas penser* ».

4.1.3. Utilisation des jeux en classe par leurs enseignants

Pour se rendre compte que leurs enseignants utilisaient les jeux en classe, la question qui leur a été posée est la suivante : L'enseignant(e) utilisait –il (elle) les jeux en classe ? Oui ou Non. A cet effet, les réponses obtenues sont les suivantes :

Tableau 5 : L'Opinion des enquêtés sur l'utilisation des jeux en classe

Question 3	Réponses	Fréquences	Pourcentage
L'enseignant(e) utilisait–il (elle) les jeux en classe ? OUI ou NON.	Oui	18	56,25
	Non	14	43,75

Le tableau n°5 montre que 18 enquêtés, soit 56,25%, ont répondu que leurs enseignants utilisaient les jeux en classe ; 14 enseignants, soit 43,75%, disent que leurs enseignants ne les utilisaient pas en classe.

Pour ceux qui ont répondu que leur enseignant utilisait les jeux en classe pour dispenser sa leçon, nous avons voulu connaître les types de jeux utilisés. La question posée est libérée de la manière suivante : Si oui, pourriez-vous donner des exemples de jeux qu'il (elle) utilisait ?

Ainsi, ils ont donné les réponses de la manière suivante :

> L'enqueté1 : *L'enseignant utilisait les jeux sous forme d'une pièce de théâtre.*
>
> L'enquêté 23 : *En classe, il utilisait des pièces de théâtre courtes.*
>
> L'enquêté 6 : *L'enseignant utilisait souvent les images (école primaire) et les jeux de rôle au secondaire mais rarement.*
>
> L'enquêté 22 : *Nous faisions quelques fois les jeux de rôle dans le cours de français.*
>
> L'enquêté 27 : *L'enseignant utilisait le jeu de rôle.*
>
> L'enquêté 32 : *Elle utilisait les jeux de rôle.*

Il se lit à travers les opinions des enseignants interrogés ci-haut, que les jeux pratiqués par leurs enseignants sont la pièce de théâtre (l'enquêté 1et 23), Jeu de rôle (l'enquêté 6, 22, 27 et 32). Ces derniers ne sont pas des jeux au vrai sens du terme car ils se jouent sous forme de dramatisation en imposant des rôles aux joueurs. Cette idée est soutenue par Suso Lopez (1998 : 20) qui stipule *que la dramatisation n'est pas un jeu, c'est plutôt un exercice*. Pendant le jeu, l'élève devrait apprendre sans s'en rendre compte comme le souligne Nduwingoma et Ndereyimana (2020 : 66) : *« Cette façon de faire qui renvoie à la dramatisation n'a rien à avoir avec les jeux où l'élève joue et apprend sans s'en rendre compte* ». L'opinion d'un autre enseignant interrogé montre que son enseignant utilisait le jeu de carte.

> L'enquêté 25 : *A l'école primaire, les enseignants procédaient par le jeu de cartes pour nous amener à comprendre certaines notions.*

Le constat est que le jeu de cartes, même s'il procure du plaisir aux apprenants, ne développe pas l'expression orale car en pratiquant ce jeu, les joueurs doivent garder le silence. Par contre, les exemples suivants révèlent que certains enseignants de français confondent d'autres activités aux jeux.

> L'enquêté 2 : *Elle utilisait les dessins animés.*
>
> L'enquêté 5 : *Elle utilisait la bande dessinée.*
>
> L'enquêté 6 : *L'enseignant utilisait souvent les images (école primaire) et les jeux de rôle au secondaire mais rarement.*
>
> L'enquêté 10 : *Les chansons pour apprendre la conjugaison ou le vocabulaire (vocabulaire relatif aux fonctions du corps, aux relations familiales).*
>
> L'enquêté 12 : *Elle aimait souvent employer des gestes lorsqu'elle nous enseignait les récitations, les comptines, les images.*
>
> L'enquêté 16 : *Il nous enseignait les jours de la semaine en chantant.*

L'enquêté 17 : *Pour la leçon de comptage, il nous demandait d'amener des petits cailloux et nous nous en servions pour apprendre à compter.*

L'enquêté 26 : *Il utilisait des gestes quand on chantait.*

Nous remarquons que les jeux n'étaient pas fréquemment utilisés si on analyse les réponses données. Certains disent qu'ils utilisaient les dessins animés (l'enquêté 2), la bande dessinée (l'enquêté 5), les images (l'enquêté 6), les petits cailloux (l'enquêté 17), les chansons (l'enquêté 10et 16), les gestes (l'enquêté 12 et26),

Toutes ces opinions montrent que ces enseignants interrogés confondent les jeux avec d'autres supports. Ils ne savent pas ce qui est jeu et ce qui ne l'est pas car ils confondent les jeux avec les images, les dessins animés, la bande dessinée, etc. Ils ne sont pas informés sur la notion de jeu. Cela revient à dire que les activités ludiques ne sont pas fixées dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Donc, une formation continue sur ce nouveau support didactique est indispensable.

A la question de savoir s'ils étaient intéressés, ils ont répondu affirmativement. Il est nécessaire que les parents et les enseignants respectent le temps de jouer comme nous le lisons à travers les idées de De Graeve (1996 : 125) : « *Il convient non seulement de respecter son besoin de jeu, de lui procurer l'occasion, mais encore de s'y intéresser* ».

4.2. L' utilisation des jeux en classe de français

Le thème sur l'utilisation des jeux en classe de français comportent cinq sous-thèmes à savoir l'utilisation des jeux comme support de leçon, l'organisation des séances de leçons à base des jeux comme outil pédagogique, l'exploitation des jeux par les enseignants, le développement de l'expression chez l'apprenant, l'usage des jeux et le développement de l'expression des apprenants.

4.2.1. L' utilisation des jeux comme support de leçon

Concernant l'utilisation des jeux comme support de leçon, les enseignants enquêtés ont répondu à la question suivante : Pensez-vous qu'en classe les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon ? Oui ou Non.

Les réponses obtenues se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 6 : Les jeux comme support de leçon

Question 4	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Pensez-vous qu'en classe les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon ? Oui ou Non.	Oui	32	100
	Non	0	0

Si nous analysons le tableau n^{0}6, nous remarquons que tous les 32 enseignants interrogés, soit 100%, affirment que les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon.

Nous avons voulu savoir pourquoi ils prônent l'utilisation des jeux en classe. Les raisons sont multiples. Ainsi, pour certains, le jeu permet de susciter l'amour envers l'école, comme on le lit à travers l'exemple ci-dessous :

L'enquêté 27 : *Le jeu suscite chez l'enfant l'amour envers l'école.*

La réponse de l'enquêté ci- dessus montre que les jeux permettent aux apprenants à aimer l'école, car ils apprennent sans stress. Le jeu est un support qui est compatible avec l'école comme nous le remarquons à travers les idées de Quinjo (2016 : 26) : *« Le jeu est parfaitement compatible avec l'enseignement. Le jeu est même perçu comme vecteur d'apprentissages, utile à l'enseignant qui peut faire passer son message et les savoirs qu'il doit enseigner, mais aussi utile aux élèves qui vivent l'école de façon positive* ».

Pour d'autres, leurs idées montrent que le jeu aide à améliorer l'expression orale. Cela se remarque à travers les exemples suivants :

L'enquêté 3 : *parce que l'apprenant apprend à s'exprimer oralement.*

L'enquêté 9 : *parce que ce qui est nécessaire pour moi, c'est que dans l'enseignement du français, les apprenants développent la compétence orale.*

L'enquêté 22 : *Les jeux peuvent aider les apprenants à améliorer leur langage.*

L'enquêté 23 : *Les jeux développent l'expression orale des apprenants et facilitent la compréhension des leçons.*

A travers les idées des enquêtés ci-haut, le constat est que lorsque les enfants sont en train de jouer, ils communiquent beaucoup : ils échangent sur les règles du jeu, sur l'arbitrage, encouragent les joueurs et leur langage est développé facilement. En classe de langue, l'enseignant doit privilégier les activités qui développent l'oral car ce dernier doit être valorisé en tant qu'outil de communication utile dans le contexte tant scolaire qu'extrascolaire.

Pour d'autres encore, les jeux facilitent la compréhension des leçons. Nous le constatons à travers les phrases suivantes :

> L'enquêté 18 : *Les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon en classe du fait qu'ils peuvent aider dans la compréhension des leçons.*
>
> L'enquêté 21 : *Quand on apprend en jouant, on peut comprendre beaucoup plus que quand on est dicté des matières.*
>
> L'enquêté 25 : *les jeux peuvent aider à comprendre certaines situations. Encore plus, les notions apprises par le jeu se fixent très facilement.*

A travers les opinions des enquêtés ci-dessus, le constat est que lorsque les enfants jouent, ils comprennent sans difficulté les notions apprises en classe. Quand l'enseignant dispense la leçon en utilisant les jeux, il ne fournit pas beaucoup d'efforts. Avec les jeux, les apprenants captent facilement le message reçu. A cet effet, l'enseignant doit créer des situations menant l'apprenant à bien comprendre comme le souligne Kervran Martiné (cité par Maghezout (2009 : 40)) : « (…) *Pour participer efficacement et pour gagner, il faut écouter, parler et comprendre : Les acquis linguistiques sont présentés, fixés ou révisés dans une situation motivante et naturelle* ».

Pour d'autres aussi, le jeu procure du plaisir chez les apprenants. Voici quelques illustrations des enquêtés :

> L'enquêté 6 : *Qui dit jeu intéresse les enfants.*
>
> L'enquêté 11 : *Les jeux procurent du plaisir aux enfants. Si on l'utilise comme support de leçon, les enfants sont éveillés et sont motivés, ils ne peuvent pas se donner à la distraction ;*
>
> L'enquêté 15 : *Je pense que les apprenants se sentiraient à l'aise quand ils apprendraient en jouant.*

Les opinions ci-après montrent que, selon les enseignants, quand les enfants apprennent en jouant, ils éprouvent du plaisir à apprendre. Quand on fait recours à la dimension ludique, cela incite beaucoup le plaisir à être en classe. Le jeu est une activité qui crée le désir d'apprendre et la maîtrise de la langue devient facile.

D'autres opinions des enseignants montrent que le jeu crée la motivation chez les apprenants. Nous le constatons à travers les exemples suivants :

> L'enquêté 16 : *parce qu'il s'agit d'un outil d'enseignement qui motive les apprenants pendant le déroulement de la leçon.*
>
> L'enquêté 17 : *Parce que les jeux suscitent la motivation dans le processus d'enseignement /apprentissage.*
>
> L'enquêté 26 : *Les jeux font vivre la leçon.*

Nous constatons à travers les idées ci-dessus que les jeux motivent les apprenants. Cette motivation leur permet d'aimer l'école et les apprentissages ; du coup la réussite devient facile. En effet, plus les apprenants sont motivés, plus l'apprentissage devient facile. L'autre constat est que les jeux développent la rétention chez les apprenants.

Les idées se lisent à travers les opinions des enseignants interrogés suivants :

> L'enquêté 2 : *Les jeux facilitent la rétention des leçons chez l'apprenant car il se sent à l'aise.*
>
> L'enquêté 5 : *Les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon car les leçons apprises en jouant entrent facilement dans la mémoire des apprenants.*
>
> L'enquêté 10 : *Les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon car les enfants peuvent s'imprégner facilement le contenu de la leçon sans ennui ni difficulté.*
>
> L'enquêté 13 : *Les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon car en apprenant sous forme de jeux, les élèves mémorisent rapidement la leçon.*

Après l'analyse des réponses données par l'enquêté (2, 5, 10, et 13), nous remarquons que les jeux ont un rôle important dans la rétention des savoirs. Lorsqu'on est en train de jouer, les connaissances se fixent sans fournir beaucoup d'efforts, car même à la maison, ils vont jouer ce qu'ils ont appris à l'école et les connaissances vont se fixer dans leur mémoire. Les notions abordées pendant le jeu entrent sans difficulté et l'enfant les retient plus aisément, sans stress.

4.2.2. L' organisation des séances de leçon à base des jeux comme outil pédagogique

A la question de savoir s'ils dispensent leur leçon en utilisant les jeux comme outil pédagogique, la question qui leur ait posée est la suivante : Pour dispenser vos leçons, utilisez-vous les jeux comme outil pédagogique ? Oui ou Non. Les réponses obtenues se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : L'usage des jeux en classe comme support pédagogique

Question 5	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Pour dispenser vos leçons, utilisez-vous les jeux comme outil pédagogique ? Oui ou Non.	Oui	14	43,75
	Non	18	56,25

Le tableau n°7 montre que 14 enseignants, soit 43,75%, utilisent les jeux, tandis que 18 enseignants, soit 56,25%, ne les utilisent pas. Pour ceux qui ont répondu affirmativement, nous avons voulu savoir les types de jeux utilisés.

La question est libérée de la manière suivante : Si oui, lesquels ? Ainsi, les réponses sont les suivantes :

L'enquêté 3 : *charades, les mots croisés.*
. L'enquêté 8 : *J'utilise les chassez l'intrus et charades.*
L'enquêté 10 : *J'utilise les charades, les mots croisés*
L'enquêté 24 : *Les charades, les jeux de mots croisés et devinettes variées*

A travers ces pratiques des enseignants, le constat est que les jeux utilisés sont les charades, les mots croisés, chassez l'intrus et les devinettes. Il s'agit des enquêtés 3, 8, 10 et 24 qui utilisent les jeux en rapport avec les mots. Si on fait un regard critique dans les manuels du cycle IV de l'ÉCOFO, ces jeux en rapport avec les mots ne servent pas comme outil pédagogique, mais ils sont donnés comme des simples exercices à faire à la fin d'une leçon. Aussi, en analysant le guide de l'enseignant, nous n'y trouvons pas la méthodologie guidant l'enseignant dans l'exploitation de ces jeux, sauf des grilles de correction en rapport avec ces types de jeux. Un autre groupe d'enquêtés font mention de jeux de rôle.

L'enquêté 6 : *Je donne un thème à développer et chacun a son rôle à jouer dans un dialogue.*
L'enquêté 25 *: Pour une leçon de français, nous utilisons le jeu de rôle.*
L'enquêté 27 : *Nous utilisons les jeux de rôle.*

Il se lit à travers les pratiques des enseignants que ces derniers utilisent les jeux de rôle. En se référant au programme du cycle IV de l'ÉCOFO, les jeux de rôle n'y figurent pas. Ce type de jeux était au programme de la 7e année de l'ancien collège. Ce système a fonctionné jusqu'en 2012, avant la veille du nouveau système qui est en rapport avec l'ÉCOFO, cette dernière a débuté en 2013. Notons que ces jeux de rôle ne sont pas des jeux au vrai sens du terme.

Ces derniers ne procurent pas du plaisir aux apprenants car ce sont des tours de parole comme nous le lisons à travers les idées de Nduwingoma et Ndereyimana (2020 : 64) : *« Les jeux de rôle ne sont pas des jeux car ce sont des tours de parole »*.

Nous leur avons demandé si pendant les jeux, les apprenants sont intéressés, leurs réponses montrent qu'ils sont intéressés pendant le moment de jeu. Quand l'enfant est en train de jouer, il peut surpasser les ennuis, les inquiétudes car un véritable jeu doit respecter le principe de plaisir et de joie.

Pour ceux qui n'utilisent pas les jeux en classe comme outil pédagogique, nous avons voulu connaître les raisons qui les poussent à ne pas les exploiter. Leurs opinions montrent que les activités ludiques n'ont pas suffisamment de place dans l'enseignement du français. Cela se remarque à travers les opinions des enseignants qui montrent que le programme de français du cycle IV de l'ÉCOFO est pauvre en matière de jeux. Les exemples sont nombreux pour justifier cette insuffisance : Les jeux ne figurent pas sur le programme, ils ont été supprimés.

> L'enquêté 2 *: Les jeux comme outil pédagogique ne figurent pas sur le programme de*
> L'enquêté 5 *: Dans le programme de français que nous avons, il n'y a pas des jeux et si on se donne l'initiative de les utiliser en dispensant la leçon, on ne peut pas terminer le programme prévu toute l'année car il est très vaste.*
> L'enquête 9 : *parce que ces jeux ne figurent pas dans le programme.*
> L'enquêté 11 *: Jusqu'à maintenant, les jeux ne figurent pas dans la démarche méthodologique de l'enseignant. Même s'il arrive qu'on les utilise, c'est pour éveiller les enfants qui sont fatigués.*
> L'enquêté 12 ; *parce que les jeux ne figurent pas dans le programme de français.*
>
> L'enquêté 13 : *parce que cela ne fait pas partie du programme de l'ÉCOFO.*
>
> L'enquêté 20 : *Les jeux, pour qu'ils soient pris comme outil pédagogique, exigent une concentration poussée alors que nous sommes surchargés à tel point qu'il est difficile de penser aux jeux car ils ne sont pas prévus dans le programme.*
>
> L'enquêté 21 : *Les jeux ou les leçons sur les jeux ne figurent pas ni dans le guide de l'enseignant ni dans le manuel de l'élève.*
>
> L'enquêté 22 : *Ils ne figurent pas sur le programme du cours de français.*
>
> L'enquêté 23 : *Les jeux ne figurent pas dans le programme de français. En plus, le programme est tellement vaste qu'on n'aurait pas le temps pour les jeux.*
>
> L'enquêté 26 : *Les jeux ne sont pas dans le programme.*
>
> L'enquêté 29 : *Je n'utilise pas les jeux en classe parce qu'ils ont été supprimés.*
>
> L'enquêté 30 : *parce que le programme ne propose pas les jeux. Si on introduit les jeux, le temps risque d'être très court et il serait impossible d'achever la matière prévue pour l'année scolaire.*

> L'enquêté 32 : *Je ne les utilise pas parce que les jeux ne figurent pas dans le programme que nous utilisons actuellement. Seules les charades sont fréquentes dans le cycle IV de l'ÉCOFO.*

Il se lit à travers les pratiques des enseignants ci-haut mentionnées que dans l'enseignement /apprentissage du français au cycle IV de l'ÉCOFO, les jeux ne sont pas une réalité. Nous le constatons à travers certaines opinions des enseignants qui soulignent que les jeux ne figurent pas dans le programme de français. Mais l'enseignant devrait créer des activités qui poussent l'apprenant à être communicatif au lieu de se borner sur les manuels scolaires. Il faut sortir des quatre murs de l'école afin de satisfaire aux attentes des apprenants.

Ces idées sont soutenues par Clarac (1972 : 18) en ces termes : *« A chaque maître de découvrir les outils adaptés aux ressources de ses élèves, qui lui permettront le mieux d'atteindre le but qu'il se propose ».*

Un autre enseignant interrogé souligne qu'il n'exploite pas les jeux à cause d'une classe peu nombreuse. Cette idée se lit dans la phrase suivante :

> L'enquêté 16 : *J'occupe une classe peu nombreuse donc ce n'est pas nécessaire d'utiliser les jeux comme outil pédagogique avec 5 élèves de la 9^{e} et 12 de la 8^{e} année.*

En analysant la réponse de l'enseignant ci-haut, le constat est que cet enseignant néglige les activités en rapport avec le ludique. Si non, il devrait profiter de cette classe peu nombreuse et faire participer tous les apprenants dans le but de les aider à développer la compétence à l'expression orale.

D'autres enseignants indiquent que les jeux sont des activités facultatives, qu'ils n'entrent pas dans les priorités de l'enseignement du français au cycle IV de l'ÉCOFO. Ces idées apparaissent dans les exemples ci-dessous :

> L'enquêté 15 : *Je ne les utilise pas car le programme est surchargé.*
>
> L'enquêté 19 : *Je n'utilise pas les jeux du fait que le programme de français est vaste alors que je dois le terminer.*

En analysant les réponses ci-haut, il se remarque que les jeux sont considérés comme des activités consommatrices de temps. Leurs opinions révèlent que les activités ludiques sont dérisoires dans le programme de français du cycle IV de l'ÉCOFO au Burundi. Selon eux, les activités ludiques n'entrent pas dans les préoccupations de quelques enseignants. Cela revient à dire que les enseignants ne sont pas habitués aux jeux dans leur pratique d'enseignement/apprentissage du français.

4.2.3. L'exploitation des jeux par les enseignants

A la question de savoir si les enseignants pourraient exploiter les jeux au cas où ces derniers seraient recommandés dans l'enseignement du français et si on réservait le temps pour ces jeux, les réponses des enseignants interrogés se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 8 : L'opinion des enseignants sur l'exploitation des jeux en classe

Question 6	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Si les jeux étaient recommandés dans l'enseignement du français et si on réservait le temps pour ces jeux, pourriez-vous les exploiter avec vos apprenants ? Oui ou non.	Oui	30	93,75
	Non	2	6,25

L'analyse des réponses se trouvant dans le tableau no8 montre que 30 enseignants, soit 93,75%, ont répondu affirmativement. Deux enquêtés, soit 6,25 %, ont répondu négativement. Parmi les 30 enseignants qui ont répondu qu'ils pourraient exploiter les jeux s'ils étaient recommandés dans l'enseignement du français et si on réservait le temps pour ces jeux, figurent deux enseignants qui ne jouaient pas pendant leur enfance. Deux enseignants interrogés qui ont répondu qu'ils ne pourraient pas les exploiter, font partis de ceux qui jouaient pendant leur enfance.

Ceux qui ont répondu affirmativement ont donné les raisons qui les inciteraient à utiliser ces jeux dans leur dispensation de la leçon de français. Ainsi, ils évoquent que les jeux contribuent au développement de l'expression orale. Les déclarations suivantes se lisent dans les réponses ci-après :

> L'enquêté 2 : *Le jeu est un outil plus efficace pour développer l'expression orale chez l'apprenant, c'est un outil pédagogique par excellence.*
>
> L'enquêté 9 : *Je les exploiterai avec mes apprenants parce qu'ils contribuent à l'amélioration de l'expression orale. Ils sont d'ailleurs très importants car ils incitent les apprenants à prendre la parole devant le public et leur permettent de vaincre la peur.*
>
> L'enquêté 15 : *Je pourrais les exploiter dans la mesure où les jeux contribueraient au développement de l'expression orale des apprenants.*

Selon les enseignants interrogés, les jeux ont un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français, dans la mesure où ils développent l'expression orale des apprenants. Ils sont des outils précieux dans la libération de la parole des apprenants qui est souvent effacé pendant le cours.

A cet effet, l'objectif de la classe de français langue seconde ou étrangère est d'agir en situation de communication comme le montre Weiss (2002 : 7) : « *L'objectif de la classe de FLE ou FLS est* (…) *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 ou seconde* ». Un autre rôle du jeu dans l'enseignement / apprentissage du français est qu'il éveille les apprenants « paresseux » ou ceux qui ont la peur envers le public. Cela se remarque à travers les exemples des enquêtés suivants :

> L'enquêté 5 : *Les jeux motivent les apprenants car ils apprennent la leçon dans l'ambiance étant à l'aise, participent activement et la matière entre dans la mémoire facilement.*
>
> L'enquêté 16 *: L'enseignement du français avec les jeux peut être l'un des outils pouvant motiver les apprenants.*
>
> L'enquêté 22 : *Les jeux éveillent les élèves « paresseux » ou bien ceux qui ont peur de s'exprimer. De ces enfants, on peut découvrir leurs talents à base des jeux.*
>
> L'enquêté 24 : *Bien sûr que je les exploiterai car ce serait un support stimulant la participation des élèves. Cela donnerait l'occasion à plusieurs apprenants d'être éveillés pour travailler dans une atmosphère plus détendue.*

L'analyse de ces réponses montre que selon les enseignants interrogés, les jeux créent la motivation des apprenants. Ils permettent souvent aux apprenants peureux de participer activement aux activités de classe.

Le jeu est une source de motivation chez les apprenants. Les idées de Silva (2008 : 10) montrent *que le jeu fait partie intégrante de l'univers de l'enfant et c'est pour cette raison qu'il est source de motivation* ». Le plaisir, l'envie de jouer peut susciter chez l'apprenant, l'intérêt d'apprendre comme nous pouvons le lire à travers les idées de Weiss (1983 : 8) *: « La motivation ludique, l'envie et le plaisir de jouer peut grandement contribuer à animer les classes de langue 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 ».*

D'autres opinions selon les enseignants interrogés montrent que les jeux permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances sans difficulté.

> L'enquêté 3 : *parce que les apprenants acquièrent des connaissances sans se fatiguer, dans l'ambiance.*
>
> L'enquêté 31 : *Car les jeux permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances en jouant, ils construisent le savoir sans se fatiguer.*

Selon les opinions des enseignants interrogés ci- haut, les activités ludiques jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances. En effet, lorsque les enfants sont en train d'apprendre en jouant, les connaissances entrent facilement dans leur mémoire, car la pratique devient réelle. D'autres opinions montrent que les activités ludiques jouent un rôle important dans la rétention des connaissances. Nous le constatons à travers les exemples suivants :

> L'enquêté 7 : *Je pourrais les exploiter avec les apprenants car ils revêtent un aspect important dans la rétention de certaines règles véhiculées dans le jeu.*
>
> L'enquêté 13 : *car les enfants mémorisent rapidement les leçons apprises à l'aide des jeux.*
>
> L'enquêté 25 *: L'apprentissage par le jeu permet à la matière de se fixer facilement. Nous devrions apprendre à sortir des quatre murs (la classe) pour permettre l'apprentissage sous une autre forme.*

A partir des opinions des enseignants interrogés ci-dessus, l'analyse des réponses montre que les activités ludiques ont un rôle indéniable dans la rétention des acquis. En effet, quand l'apprenant découvre et apprend une chose par son propre gain, l'information acquise restera longtemps gravée dans son mémoire.

L'enseignant qui a répondu négativement à la question de savoir s'ils pourraient exploiter les jeux au cas où ces derniers étaient recommandés dans l'enseignement du français, et si on réservait le temps à ces jeux, a avancé la raison suivante : les élèves sont nombreux, il est difficile de les faire jouer tous. Cette raison se lit à travers l'opinion ci-dessous :

> L'enquêté 32 : *Parce que dans la plupart des écoles, les élèves sont nombreux, il est difficile de les faire jouer tous.*

Nous remarquons à travers l'opinion de cet enseignant qu'il est ignorant à la nouvelle méthode d'enseignement /apprentissage préconisée par l'approche actionnelle et communicative. Ces dernières prônent l'utilisation des activités ludiques qui incitent les enfants à parler.

Les idées de Quinjo (2016 : 56) indiquent que « *les apprenants doivent être en mesure de communiquer dans leur vie quotidienne en faisant usage de leurs compétences développées et leurs connaissances acquises à l'école. Pour cela, l'enseignant doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir la communication en classe, en se basant sur la motivation de ses élèves ».*

4.2.4. Le développement de l'expression orale chez l'apprenant

Notre objectif est de savoir comment les enseignants développent l'expression orale des apprenants. La question qui leur a été posée est la suivante : Comment développez-vous l'expression orale des apprenants ?

Les réponses obtenues sont les suivantes :

L'enquêté 1 : *Nous développons l'expression orale des apprenants en leur donnant les poèmes qu'ils apprennent par cœur et qu'ils récitent par après. Il y a aussi des leçons d'expression orale, un élève va devant et s'exprime sur un sujet pendant au moins trois minutes.*

L'enquêté 3 : *Nous développons l'expression orale des apprenants par des exercices de récitation des poèmes par exemple.*

L'enquêté 4 : *Par des dialogues, des récitations.*

L'enquêté 5 : *En développant l'expression orale des apprenants, j'invite les élèves à échanger étant à deux ou à trois sous forme d'un dialogue.*

L'enquêté 6 : *Je développe l'expression orale des apprenants en faisant jouer les jeux*

L'enquêté 8 : *A travers les exposés des romans, les débats, le jeu de rôle.*

L'enquêté 9 : *Dans le programme de français du cycle quatre, on y trouve des sujets à débattre qui renvoient à l'expression orale. Je répartis les élèves en groupes chacun avec son rôle.*

Enquêté 10 : *Nous développons l'expression orale des apprenants à l'aide des sur certains thèmes d'actualité et d'autres thèmes proposés dans les manuels.*

L'enquêté 11 : *Pour développer l'expression des apprenants, je leur donne des sujets sur lesquels ils font un débat, ainsi, chacun s'exprime librement.*

L'enquêté 18 : *Je les fais faire des jeux de rôle et je leur donne des devoirs sur des exposés.*

L'enquêté 21 : *Les apprenants peuvent suivre un exposé fait par un camarade.*

L'enquêté 25 : *Nous organisons des occasions des exposés en classe et si le temps le permet, nous organisons des clubs par exemple celui des pièces de théâtre. En classe, nous donnons aux élèves l'occasion aussi de s'exprimer.*

L'enquêté 26 : *L'expression orale est développée par les récitations des poèmes et la lecture des textes se trouvant dans le livre de l'élève.*

Nous lisons à travers les pratiques de ces enseignants, que ces derniers développent l'expression orale des apprenants en leur donnant des poèmes à réciter, les dialogues, les débats. Le constat est que toutes ces activités faites en classe, ne procurent pas du plaisir aux apprenants car ce sont des activités de dramatisation. Au moment de leur exploitation, un apprenant faible ou timide ne peut sortir aucun mot. Il reste silencieux parce qu'il est désintéressé par la leçon en cours. Ils ont du mal au jeu de dramatisation comme nous le constatons à travers les idées de Makhloufi (2018 : 67) : « *Les étudiants ont du mal avec le jeu de dramatisation car ils le trouvent compliqués et donc ne s'y investissent pas* ». Il faut encourager les jeux qui motivent les apprenants comme Decroly (1927) le conseille à travers ces écrits : *« Il faut refuser les termes d'« exercices », de « tâches », d' « apprentissage » mais encourager les jeux qui sont éducatifs dans le but de motiver les apprenants ».*

D'autres pratiques des enseignants interrogés montrent qu'ils font faire la lecture pour développer l'expression orale des apprenants. Ces idées se lisent à travers les réponses suivantes :

> L'enquêté 12 : *pour développer l'expression orale des apprenants, nous privilégions le temps alloué à la lecture.*
>
> L'enquêté 13 : *Par la lecture des textes se trouvant dans le livre et par les poèmes que je donne aux élèves afin de réciter devant les autres ;*

Si nous analysons les pratiques de ces enseignants sur la façon dont ils développent l'expression orale des apprenants, le constat est que ces enseignants ignorent la compétence à l'expression orale car ils disent que les élèves font la lecture des textes. Les autres disent que les apprenants suivent la lecture des autres.

Le fait de faire la lecture se rapporte à la compétence à la lecture non pas à la compétence orale. D'autres enseignants enquêtés disent qu'ils ne développent pas l'expression orale des apprenants suite à la faiblesse des apprenants (l'enquêté 22), à la réticence de ces derniers (l'enquêté 24) et la classe nombreuse (l'enquêté 32).

Nous lisons ces idées à travers les déclarations ci-dessous :

> L'enquêté 22 : *Pour nous, cela est difficile car nos apprenants ne savent pas s'exprimer dans la langue française et nous supprimons les leçons en rapport avec l'expression orale*
>
> L'enquêté 24 : *L'expression orale de nos apprenants souffre beaucoup car leur bagage linguistique est très pauvre. De là, ils sont très réticents, quand on leur fournit un sujet, on se trouve en train de travailler seul et parfois avec un ou deux individus ;*

> L'enquêté 32 : *Il est difficile de développer l'expression orale des apprenants à cause de l'effectif qui est très élevé, de leur niveau très bas en français et du programme très vaste.*

Nous constatons à travers les pratiques de quelques enseignants interrogés, que ces derniers n'accordent pas d'importance à l'expression orale. Au lieu d'améliorer le niveau bas de leurs apprenants, ils préfèrent sauter les leçons en rapport avec l'expression orale. Leur niveau bas en expression orale ne peut pas s'améliorer sans que les enseignants soient conscients de l'importance capitale de cette compétence, comme le souligne Clarac (1972 : 7) en ces termes : « *Qui ne sait s'exprimer ne peut se faire comprendre, bien plus il ne peut pas se comprendre lui-même* ». Nous partageons le même constat avec Weiss qui souligne qu*'il n'est pas étonnant que les élèves ne sachent pas s'exprimer avec aisance après un entraînement tellement limité.* L'enseignant devrait créer des activités favorisant la motivation, le désir, et le plaisir de parler chez les apprenants comme le souligne Sheils (1991 : 9) en ces termes : « (…) *L'enseignant doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir la communication en classe en se basant sur la motivation de ses élèves ».* Il faut créer des activités que les apprenants vivent quotidiennement comme le montre Nduwingoma (2018 : 240) *: « La langue s'apprend en la pratiquant, c'est-à-dire à travers les activités contextualisées que l'apprenant est appelé à vivre quotidiennement ».*

4.2.5. L' usage des jeux et développement de l'expression orale des apprenants

Nous avons voulu connaître si les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants. La question qui leur est posée est la suivante : Pensez-vous que les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants ? Oui ou Non. Les réponses obtenues se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Le développement de l'expression orale par les jeux

Question 8	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Pensez-vous que les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants ? Oui ou non.	Oui	32	100
	Non	0	0

Le tableau ci-dessus montre que tous les 32 enseignants, soit 100 %, qui ont fait objet de notre enquête, ont répondu que les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants. Aucun enquêté n'a nié cela. Le constat est que tous les enseignants interrogés accordent l'importance aux jeux dans le but d'améliorer le niveau des apprenants dans la compétence orale. Nous leur avons demandé de justifier leur choix. Quelques opinions des enseignants enquêtés sont les suivantes :

> L'enquêté 10 : *Les jeux incitent les apprenants à s'exprimer oralement. L'enseignant profite de cette occasion pour corriger les erreurs et fautes éventuelles de prononciation et d'intonation.*
>
> L'enquêté 29 : *A mon avis, c'est l'unique outil d'améliorer l'expression orale des élèves.*

La lecture des opinions des enseignants interrogés montre que le jeu est l'un des outils qui développe l'expression orale des apprenants. Ces idées se lisent à travers les déclarations des enquêtés 10 et 29. Notons qu'il existe un lien profond, entre le langage et le jeu. Il améliore son langage au fur et à mesure qu'il joue, comme le souligne Silva (2008 : 10) en ces termes : « *En classe de langue, le jeu fournit l'occasion de vivre la langue en action et en relation, car dans la plupart des cas, le jeu revêt un caractère qui favorise l'échange oral ».* Ainsi, il faut donner aux élèves des occasions propices à l'expression orale.

C'est dans le même ordre d'idées que Weiss (2002 : 12) conseille qu' *il faut proposer plus d'activités orales pertinentes afin d'encourager nos étudiants à participer activement aux exercices de libération de l'expression orale (...).* Une autre opinion des enseignants montre que le jeu développe l'expression orale des apprenants dans la mesure où il réduit la timidité. Cela se lit à travers les exemples ci-après :

> L'enquêté 1 : *L'apprenant ne sera pas culpabilisé en s'exprimant car psychologiquement, il sait qu'il est en train de jouer.*
>
> L'enquêté 16 : *Les jeux anéantissent la timidité chez les apprenants et ces derniers s'expriment sans peur ;*

L'analyse des réponses montrent que les jeux ont un grand rôle dans la réduction de la timidité. Lorsqu'un enfant est en train de jouer, il se sent en sécurité et les mots viennent aisément, car il sait qu'il est en train de jouer. *« Les activités ludiques motivent les apprenants et leur font oublier qu'ils sont en train d'apprendre. De plus, ils se délivrent de leur complexe, de leur timidité ».* (Makhloufi (2018 : 65)). L'apprenant dépasse la peur de faire des fautes car il n'y a personne qui n'a jamais commis une faute en jouant.

Cette idée est soutenue par Coutou (2015 : 15) en ces termes : *« Lorsqu' un enfant joue, il n'y a pas de stress de note. Quand on joue il n'y a pas d'erreurs car qui n'a pas commis d'erreurs en jouant (que ce soit avancer son pion d'une case en plus, ajouter des lettres au scrabbles ou encore se redonner la même « case » à la bataille navale) »* ? Un autre constat est que les jeux sont indispensables au développement de l'expression orale des apprenants dans la mesure où ils créent l'échange entre les joueurs.

L'enquêté 15 : *Pendant les jeux, les apprenants interagissent.*

L'enquêté 19 : *Les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants car les apprenants communiquent aisément.*

L'enquêté 25 : *Les jeux permettraient aux apprenants de communiquer entre eux.*

L'analyse des réponses montre que les jeux créent l'interaction entre les joueurs car ils se sentent dans des situations de la vie quotidienne. C'est dans la situation du jeu, lorsqu' on est motivé que le vocabulaire vient aisément. Pendant le jeu, l'apprenant engage sa créativité, ainsi que son habileté d'imaginer des situations. Quand l'apprenant est motivé et lorsqu'on lui donne un temps de réflexion dans une atmosphère de plaisir et de détente, il est disposé à faire de la créativité pendant l'intervention en classe.

4.3. L'utilité des jeux en classe de français

Le thème sur l'utilité des jeux en classe de français est composé de deux sous-thèmes à savoir l'intégration de jeux dans le programme de français comme outil pédagogique et la compétence la plus développée par les jeux chez l'apprenant.

4.3.1. L' intégration de jeux dans le programme de français comme outil pédagogique

A la question de savoir s'il serait bon d'intégrer des jeux dans le programme de français comme outil pédagogique pour faciliter l'enseignement/apprentissage de cette langue, les réponses obtenues sont les suivantes :

Tableau 10 : L'opinion des enquêtés sur l'intégration de jeux dans le programme de français

Question 9	Réponses	Fréquences	Pourcentage
D'après-vous, serait-il bon d'intégrer des jeux dans le programme de français comme outil pédagogique pour faciliter l'enseignement/apprentissage de celui-ci ? Oui ou non.	Oui	27	84, 375
	Non	5	15, 625

Le tableau n ^{o} 10 montre que 27 enseignants interrogés, soit 84,375%, ont répondu qu'il serait bon d'intégrer des jeux dans le programme de français comme outil pédagogique pour faciliter l'enseignement/apprentissage de cette langue, tandis que 5 enseignants interrogés, soit 15,625%, ont répondu négativement. Nous leur avons demandé de justifier leur réponse.

Les réponses obtenues auprès des enquêtés sont les suivantes :

L'enquêté 4 : *Les jeux stimulent les élèves à la participation en classe*

L'enquêté 6 : *Avec plus de jeux, pas de monotonie et les apprenants auront plus soif à participer en classe.*

L'analyse des opinions des enquêtés 4 et 6 montre que l'introduction des jeux dans le programme de français du cycle IV de l'ÉCOFO serait nécessaire car ils permettent aux apprenants de participer en classe. En effet, quand l'enfant est motivé, il a l'envie de participer dans le but de gagner. Encore, Il éprouve le plaisir de participer en classe car ce sont les jeux de la vie courante, il pense qu'il se trouve à la maison. Il n'a pas de stress, il est à l'aise.

Les opinions des enquêtés ci-dessous soulignent l'importance des jeux dans l'amélioration de l'expression orale.

L'enquêté 13 : *Avec les jeux, les élèves auront l'occasion de développer l'expression orale des apprenants mais aussi de mémoriser la matière.*

L'enquêté 15 : *Parce que les jeux permettraient aux apprenants de développer la compétence orale.*

L'enquêté 21 : *Le jeu favoriserait l'expression orale, une compétence qui manque chez les apprenants alors que c'est elle la plus importante dans l'enseignement du français.*

> L'enquêté 22 : *Il serait bon d'intégrer les jeux dans le programme de français comme outil pédagogique parce qu'ils peuvent faciliter l'expression orale chez les apprenants.*
>
> L'enquêté 24 : *Les jeux dans le programme de français, une fois intégrés, serait un support indéniable dans le développement de l'expression des apprenants, car le jeu occupe une place importante dans l'univers de la vie des enfants.*
>
> L'enquêté 25 : *Comme déjà dit, c'est un moyen très efficace dans le développement de l'expression orale.*
>
> L'enquêté 31 : *Il faut multiplier les jeux car ces derniers permettent aux apprenants de développer l'expression orale en jouant.*

L'analyse de ces déclarations montre que les jeux sont indispensables dans le programme de français, car ce sont des supports indéniables dans le développement de l'expression orale des apprenants. En effet, quand l'enfant joue, il s'exprime davantage parce qu'il éprouve du plaisir en classe et il n'y aura pas de problème à s'exprimer. Le développement de la compétence de communication exige des activités qu'offre aux apprenants des expériences d'apprentissage comme le montre Sheils (1991 : 146) : *« Le développement de la compétence de communication exige aussi que l'on choisisse et organise des activités qui offrent aux apprenants des expériences d'apprentissage propres à promouvoir la confiance en soi et le savoir-faire mis en jeu dans l'expression orale* ». D'autres avis des autres enquêtés montrent que les jeux sont indispensables dans la créativité. Cette idée se trouve dans l'opinion suivante :

> L'enquêté 32 : *Si on privilégie les jeux en classe de français, les élèves deviennent créatifs.*

L'analyse de cette opinion ci-haut, donn*ée* par l'enquêté 32, montre que le jeu permet aux apprenants d'être créatifs. Il permet aux apprenants d'inventer, d'imaginer, de construire leur propre savoir car l'homme ne naît pas créatif, il le devient. L'autre importance d'introduire des jeux en classe est qu'ils rendent l'apprentissage facile. Cela se remarque à travers les opinions ci-après :

> L'enquêté 3 : *Il serait mieux d'intégrer les jeux dans d'enseignement/apprentissage du français, dans la mesure où l'apprenant apprend sans se fatiguer.*
>
> L'enquête 17 : *Nous savons que les apprenants, lorsqu'ils sont à la maison, aiment jouer. Lorsque les jeux sont utilisés en classe, ils se sentent comme ils sont à la maison et apprennent sans stress.*

Les idées des enseignants interrogés montrent que le jeu est très important dans l'apprentissage. En jouant, l'enfant apprend mieux car l'apprentissage devient accessible. L'apprentissage devient facile pendant le jeu, car ce dernier crée un climat de confiance en soi. Si les enfants éprouvent du plaisir en classe, ils n'auront pas les problèmes d'apprentissage. Le jeu est un outil d'apprentissage qui est significatif, qui active le sujet, en lui permettant d'apprendre en pratiquant.

Malgré les avantages des jeux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, reconnus par la majorité des enseignants de français interrogés, il se remarque que quelques enquêtés sont réticents aux jeux. Pour certains, les jeux n'interviennent pas dans toutes les compétences. Un autre dit que les apprenants seraient pris par les jeux. Enfin, beaucoup de jeux entraveraient l'avancement de programme. Ces enseignants interrogés justifient que beaucoup de jeux ne sont pas indispensables dans le programme de français du cycle IV de l'ECOFO au Burundi.

> L'enquêté 10 : *Les jeux entraveraient l'avancement normal du programme.*
> *Le nombre limité de jeux est utile dans la mesure où l'enseignant aura recours à ces jeux en cas de fatigue en vue d'éveiller les élèves.*
>
> L'enquêté 18 : *Les jeux ne doivent pas être nombreux dans le programme du fait qu'ils n'aident pas dans toutes les compétences.*
>
> L'enquêté 26 : *Les enfants semblent avoir maitrisé la leçon par les jeux mais réellement quand il s'agit d'écrire ce qu'ils ont retenu, vous trouverez qu'ils ne les ont pas maitrisés.*
>
> L'enquêté 29 : *Compte tenu du volume horaire, il serait impossible de prévoir des jeux même- si l'apport de ces derniers est indéniable.*

Il se remarque à travers les réponses ci-dessus que les jeux sont considérés comme des activités dérisoires qui s'écartent du programme d'enseignement/apprentissage. Cela signifie que certains enseignants ne voient pas l'importance de jeu dans l'enseignement/apprentissage du français. Alors que le jeu est au cœur des préoccupations des Pédagogues et Didacticiens, comme l'indique Quinjo (2016 : 24) en ces termes : « A*ujourd'hui, le jeu fait partie de l'éducation. Le jeu est même un outil placé au centre des préoccupations pédagogiques et didactiques. Éduquer et construire les individus avec un système facilement déchiffrable mêlant plaisir et intellect, c'est tout l'enjeu du jeu et de pédagogie ludique* ».

4.3.2. La compétence la plus développée par les jeux

Nous avons voulu savoir la compétence la plus développée par les jeux chez l'apprenant. La question qui leur est posée est la suivante : Selon vous, quelle est la compétence la plus développée par les jeux ? Ainsi, les réponses obtenues se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11 : L'Opinion des enquêtés sur la compétence la plus développée par les jeux

Question 10	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Selon vous, quelle est la compétence la plus développée par les jeux ?	Compétence à l'expression orale	26	81,25
	Compétence à la compréhension orale	3	9,375
	Compétence à l'audition	1	3,125
	Compétence à la créativité	1	3,125
	Vocabulaire	1	3,125

L'analyse des opinions données par les enseignants enquêtés montrent que 26 sur 32 enseignants, soit 81,25%, ont répondu que la compétence la plus développée par les jeux est celle de l'expression orale. Trois enseignants interrogés, soit 9,375%, disent que les jeux développeraient la compétence à la compréhension orale. La compétence à l'audition, la créativité, le vocabulaire sont au même rang avec un répondant, soit 3,125% pour chacun.

Il se remarque à travers les réponses données par les enseignants interrogés qu'ils sont conscients du rôle joué par les jeux dans l'amélioration de la compétence à l'expression orale.

En effet, lorsque les enfants jouent, ils discutent entre eux, s'expriment davantage, et leur expression orale s'améliore. Caré et Debyser (1978 : 13) soutiennent l'idée en ces termes : « *Jouer c'est parler* ».

Dans ce chapitre, il a été question d'analyser les données et d'interpréter les résultats de l'enquête. En effet, les résultats montrent que la majorité des enseignants enquêtés jouaient pendant leur enfance, et prônent l'utilisation des jeux en classe comme support de leçon. Les déclarations des enseignants indiquent que si les jeux étaient recommandés dans l'enseignement du français, ils pourraient les exploiter. Cela montre que les enseignants sont conscients du rôle indéniable du jeu.

Concernant l'utilité du jeu, nous avons pu remarquer que la majorité des enseignants interrogés souhaitent l'intégration de jeu en classe comme outil pédagogique car les apprenants assimilent les leçons sans stress et l'apprentissage de la langue française devient facile. Ils soulignent aussi le rôle du jeu dans le développement de l'expression orale car, on apprend la langue en parlant, et quand on joue, la pratique devient réelle.

Par contre, d'autres enseignants interrogés disent que les jeux ne sont pas indispensables au programme dans la mesure où les jeux ne développent pas toutes les compétences, qu'ils entraveraient l'avancement du programme. Une autre raison qu'ils avancent est que les apprenants risquent de s'attacher plus au jeu qu'au contenu à apprendre. Cela pourrait consommer utilement le temps d'apprentissage. La minorité des enseignants interrogés disent que les jeux développent d'autres compétences autres que l'expression orale à savoir la compétence cognitive, la compétence à la lecture, à l'audition, la compétence à la créativité ainsi que le vocabulaire.

LA CONCLUSION GENERALE

Notre recherche a étudié les représentations des enseignants du cycle IV de l'ECOFO de la Direction Provinciale de l'Education Nationale de la Mairie de Bujumbura sur l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français. Nous sommes partie du fait que dans les manuels de l'élève de la 7^{e} à la 9^{e} année, de l'École Fondamentale, les jeux n'ont pas suffisamment de place. L'objectif global de cette recherche est de montrer chez les enseignants de français de l'école fondamentale au Burundi, l'image qu'ils ont sur l'usage des jeux dans le développement de l'expression orale des apprenants en français. En effet, c'est cette image qui influence l'acceptabilité de l'utilisation des jeux dans l'enseignement/apprentissage. De là, deux objectifs spécifiques ont été formulés, à savoir montrer l'image des jeux dans l'enseignement du français au cycle IV de l'École Fondamentale du Burundi chez les enseignants et de vérifier si les enseignants du cycle IV de l'école fondamentale sont conscients du rôle pédagogique des activités ludiques dans l'enseignement du français.

A cet effet, l'hypothèse de notre recherche est que les enseignants de français du cycle IV de l'ÉCOFO considèrent que les jeux ne peuvent pas être utilisés en classe comme support didactique de l'enseignement du français. Mais, nous pensons que les enseignants qui jouaient pendant leur enfance pourraient vouloir utiliser les jeux comme support didactique.

Pour vérifier cette hypothèse, un questionnaire écrit a été élaboré. Nous l'avons adressé aux 32 enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO de la DPEN de la Mairie de Bujumbura. Cette étape est cruciale dans cette recherche, étant donné que les éléments constitutifs du questionnaire poursuivent l'atteinte des objectifs choisis et la vérification de l'hypothèse.

Le recueil et le traitement des données montrent que notre hypothèse est infirmée. Nous avions pensé que les enseignants de français du cycle IV de l'ECOFO considèrent que les jeux ne peuvent pas être utilisés en classe comme support didactique dans l'enseignement du français. Néanmoins, tous les 32 enseignants interrogés ont répondu à l'unanimité que les jeux peuvent être utilisés pour développer l'expression orale des apprenants (tableau 9) ; 27 sur 32 enseignants (soit 84, 375%) sont favorables à l'intégration des jeux comme outil pédagogique pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français (tableau 10).

En outre, l'hypothèse que les enseignants qui jouaient pendant leur enfance, pourraient vouloir utiliser les jeux comme support didactique est aussi infirmée. En effet, tous les 32 enseignants que nous avons interrogés, (soit100%) affirment que les jeux peuvent être utilisés

comme support de leçon dans l'enseignement du français (tableau 6) ; parmi les 30 enseignants qui ont répondu qu'ils pourraient exploiter les jeux s'ils étaient recommandés dans l'enseignement du français et si on réservait le temps pour ces jeux, figurent deux enseignants qui ne jouaient pas pendant leur enfance. Deux enseignants interrogés qui ont répondu qu'ils ne pourraient pas les exploiter, font partie de ceux qui jouaient pendant leur enfance (tableau8). Par conséquent, les résultats de cette étude révèlent que les jeux peuvent être utilisés en classe comme support didactique dans l'enseignement du français.

Malgré le rôle pédagogique du jeu évoqué par les enseignants interrogés, les opinions des enseignants montrent que le jeu n'est pas imprégné dans leurs pratiques pédagogiques. Cela se remarque à travers les idées figurant dans le tableau 7. Ce dernier montre que 18 sur 32 enseignants interrogés, soit 56,25%, n'utilisent pas les jeux en classe. Ils évoquent une série de problèmes qui ne seraient pas de nature à permettre l'adoption des jeux dans l'enseignement. Ainsi, l'absence des jeux dans le programme de français du cycle IV de l'ECOFO, les problèmes méthodologiques, le programme trop vaste, la non formation des enseignants en matière de l'exploitation des jeux sont les quelques barrières à l'introduction et la généralisation de la pédagogie de jeu en classe de français.

Nous ne prétendons pas épuiser tous les éléments du sujet en question, nous reconnaissons que tout travail a des limites. A cet effet, les recherches ultérieures devraient être orientées dans la conception des jeux adaptés à la culture des apprenants burundais et faire l'expérimentation des jeux dans l'enseignement du français.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aktouf O. *Méthodologie des Sciences sociales et approches qualitatives des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. PUQ, 1987.

Alia Hiba Manaa N. *L'utilisation du jeu comme source de motivation dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* : (Cas des apprenants de la 3 e année primaire). Université de Tebessa, 2017. Recuperé de http://www.univtebessa.dz/fichiers/Theses_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues/FR/FR2017DID07.pdf, visité le 12 mai 2020 à 18h 40.

Auge H. & al. *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris : CLE international. 1981.

Beau, D. *La boîte à outils du formateur : 100 fiches pour animer vos formations.* Paris : Editions d'organisations, 2005.

Benazza S. *L'enfant dans la langue.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

BEPEF. *Guide de l'Enseignant*. *7e année de l'Enseignement Fondamental (domaine des langues).* Bujumbura : MEBSEMFPA, juin 2013.

BEPEF. *Guide de l'Enseignant*. *8e année de l'Enseignement Fondamental*. *(Domaine des langues).* Bujumbura : MEBSEMFPA, juillet 2014.

BEPEF. *Guide de l'enseignant.9e année de l'Enseignement Fondamental*. (*Domaine des langues). Bujumbura* : MEERS. Août 2015.

Best F. *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris : Librairie A. Colin, 1976.

Béville G. *60 fiches : jeux de communication*. Paris : Les Editions d'organisations, 2007.

Boadiwaa Maame A. *L'importance des activités ludiques dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère :* Le cas des apprenants d'Asanteman senior high school, yaa asantewaa girls senior high school et opoku ware senior high school, 2015. Récupéré de http://ir.knust.edu.gh/bitstream/123456789/7439/1/BOADIWAA%20MAAME%20AMA.pdf le 15mai 2020 à 8h00.

Burney P. & Damoiseau R. *La classe de conversation*. Paris : Librairies Hachette et Larousse, 1969.

Brougère.G. *Jeu et éducation*. Paris : Ed. L'harmattan, 1995.

Caré J.M. & Debuser, F. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Librairies Hachette et Larousse, 1978.

Caré J.M. & Talarico K. *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation.* Paris : BELC, 1983.

Château J. *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1975.

Château J. *L'enfant et le jeu*. Paris : Les Editions du Scarabée, 1967.

Château J. *Le jeu de l'enfant : Introduction à la pédagogie après trois ans, sa nature, sa discipline*. Paris : Librairie philosophique, 1979.

Chombart de Lauwe M.J. & al. *Enfant en jeu*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 1976.

Conseil de l'Europe. *CECRL*. Paris : Didier, 2005.

Courau S. *Jeux et jeux de rôle en formation*. ESF éditeur, 2006.

Coutou E. *Le jeu et l'apprentissage*. Mémoire de Master2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Paris. Académie de Nantes, 2015. Récupéré de

https://www.google.com/search?q=LE+jeu+et+l%27apprentissage%2C+pdf&rlz=1C1GGRV_enBI806BI829&oq=LE+j le 15mai 2020 à 9h00

CUQ J.P. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde.* Paris, CLÉ International, 2003.

Curriculum de l'enseignement fondamental. Bujumbura : MEESRS, 2015

Daval, R. *Traité de psychologie sociale*. Paris : PUF, 1978.

De Graeve S. *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : Ed. De Boeck, 1996.

De Grandmont N. *La pédagogie du jeu*. Montréal : Ed. Logiques, 1995.

De Ketele J.M. & Roegiers X. *Méthodologie du recueil de l'information*. Bruxelles : De Boeck, 1993.

De Landsheere G. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Arnaud Colin-Bourrelier, 1976.

Decroly O. *Jeux éducatifs.* Paris : Ed. Fernand Nathan, agence Bruxelles, 1927.

Décuré N. *Exercices et jeux pour la classe d'anglais*. Toulouse : CRDP, 1994.

Defays, J.-M. *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique : Sprimont. Pierre Mardaga, 2003.

Document PDF, Activités pour faire connaissance, consolider une équipe et dynamiser un groupe disponible sur le site http://www.lionsclubs.org/ressources/FR/pdfs/icebreakers.pdf. Visité le 2/8/2020 à 15h41.

Douangdara L. *Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos*. Freziile : Université Stendal, 2015. Récupéré de

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215251/document visité le 12 février 2020 à 16hoo.

Durand V. *Jeux et enjeux du langage dans l'élaboration des savoirs en classe*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 2006.

Ferran. P & al. *A l'école du jeu*. Bordas. Pédagogie. Formations (5e édition). Paris : Éditions d'Organisation, 1978.

Freinet C. *L'Education du Travail*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1960.

Gaonac'h D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Editions Didier, 1991.

Ghilissen V. & Diegas V. *Les participes passés par le jeu.* Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur –Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon – LLN, 2000. Récupéré de

https://www.goocoq=Les+participes+passés+par+le+jeu&aqs=chrome visité le 16 janvier 2020 à 10h00.

Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse. Tome 10. Paris : Librairie Larousse, 1985.

Langues). Bujumbura : MEERS, septembre 2015.

Javeau C. *Enquête par questionnaire*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles, 1978.

Kevran M. *Enseigner l'anglais avec facilité*. Paris : Ed. Bordas, 2002.

Lafon R. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris. PUF, 1991

Laston P. *Education des adultes en Afrique Noire*. Manuel d'auto-formation assisté. Paris : Karthala, 1984.

Loi n°1 /19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire. Bujumbura : Burundi.

Loubet del Bayle J.L. *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris – Montréal : L'harmattan, Éditeur, 2000.

Ludovic H. & al. *Le jeu en classe de FLE* : *intérêts et pratiques.* Institut Français du Japon – Kansai, 2014. Récupéré de :

https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf le 12 mai 2020 à 16h 20.

Makhloufi N. *Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Bejaia : entre représentations et réalité des pratiques*. Université de Bejaia. Synergies Algérie no12, 2018. Récuperé de https://www.google.com/search?q=les+jeux+communicatifs+en+classe+de+FLE+à+l%27+Université+de+Bejaia%3A+E Visité le 3 avril 2020 à 9h00.

Muchielli R. *Le questionnaire d'enquête psycho-sociale*. Application pratique. Paris : ESF, 1973.

Nduwingoma P. *L'enseignement/apprentissage et l'évaluation des compétences communicatives en français dans des écoles fondamentales du Burundi*. Thèse unique de doctorat en Sciences du langage. Spécialité : Sociolinguistique et didactique. Université Félix Houphouët Boigny, 2018.

Nduwingoma P. & Ndereyimana E. *Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi : Etat des lieux et perspectives* in Synergies Afrique des Grands Lacs n^0 9, Gerflint, 2020. Récupéré de www.gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs visité le 27/8/2020 à16Hoo.

Nsengiyumva A. & Ntahonkiriye M. *Pratiques de classe dans l'enseignement du français au Burundi*. Paris : Éditions Universités Européennes, 2018.

Pacthod A. & Roux P.Y. *80 fiches pour la production orale en classe de FLE.* Paris : Les Éditions Didier, 1999.

Perino O. *Des espaces pour jouer*. Ed. Erès, 2006.

Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : De lachaux et Niestlé, 1970.

Piaget J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.9e édition*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1977.

Pinto R. & Grazitz M. *Méthode des sciences sociales.3e édition. Tome2*. Paris : Dalloz, 1964.

Pluies J.L. *Jeu, TIC et apprentissage*. Paris : Université de Paris3, 2004. Récupéré de https://www.google.com/search?q=didatic.net%2FIMG%2Fpdf%2FMemoirede+DEAde+Jean-Laurent+Pluie visité le 14/6/2019 à11h35.

Porcher, L. *L'enseignement des Langues étrangères*, Paris : Hachette, 2004.

Quijo M. *Intégrer l'usage du jeu dans l'enseignement professionnel*. Paris : Université de Toulouse, 2016. Récupéré de https://www.google.com/search?q=integrer+l%27usage+du+jeu+dans+l%27enseignement+professionnel visité le 3 avril 2020 à 10h00.

Robert P. *Dictionnaire Grand Robert de la langue française*. Paris. VUEF, 2001.

Rongere P. *Méthodes des sciences sociales*.3e édition. Paris : Dalloz, 1979.

Sheils, J. *La communication dans la classe de langue.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 1991.

Silva H. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International, 2008.

Skinner B.F. *La révolution scientifique de l'enseignement.* Bruxelles : Dessart, 1968.

Suso Lopez J. *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Université de Granada, 1998. Récupéré de https//www. edufle.net/ +jeux- communicatifs-dans-/+ Consulté le 20/8/2020 à 16h00.

Taghezout M.A. *L'activité ludique dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère : Le cas des élèves de la 4e année Primaire*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Magistère. Option Didactique, 2009. Récupéré de https://www.google.com/search?q=L%27activité+ludique+dans+l%27apprentissage+du+français+Langue+étrangère visité le 3 avril 2020 à 16h 20.

UFAPEC. *Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité* ? Paris : France Baie, 2009. Récupéré de https://www.google.com/search?q=Les+ejux+à+l%27ecole%3A+chimène+culturelle+ou+réalité&rlz=1C1GGRV_enBI806 . Visité le 3 avril 2020 à 10h.

Vanthier H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009.

Variant C. *Apprendre dans les coins jeux*, éditions EBLA, 2014.

Weiss F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette, 1983.

Weiss F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002.

Winnicott D.W. Le jeu et la réalité. L'espace potentiel. Paris : Gallimard, 1971.

Wolfang M. *Annuaire International de l'éducation : Volume XXXVI : éducation pour tous/préparé par le Bureau international de l'éducation*. Paris : UNESCO, 1984.

Yaiche F. *Pratiques de classe : Photos et expressions*. Paris : Hachette, 2002.

.

L’ ANNEXE

HARUSHIMANA Anne Marie

Master en DIDACTIQUE DU FLE,

ORGANISE CONJOINTEMENT AVEC L U'B ET L'E.N. S

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

1. Pendant l'enfance, est ce que vous jouiez ? OUI ☐ NON ☐

a. Si oui, quels sont les jeux les plus préférés ?

……

……

……

b. Etiez – vous intéressés ?

……

……

……

c. Si non, pourquoi ?

……

……

……

2. A l'école, est- ce que vous jouiez pendant la recréation ?

OUI ☐ NON ☐

3. L'enseignant (e) utilisait- il (elle) les jeux en classe ?

OUI ☐ NON ☐

a. Si oui, pourriez-vous donner des exemples de jeux qu'il (elle) utilisait ?

……

……

……

b. Vous étiez intéressés ?

……
……
……

4. Pensez-vous qu'en classe les jeux peuvent être utilisés comme support de leçon ?

OUI ☐ NON ☐

-Justifiez votre réponse.

……
……
……

5. Pour dispenser vos leçons, utilisez-vous les jeux comme outil pédagogique ?

OUI ☐ NON ☐

a. si oui, lesquels ?

……
……
……

Les élèves sont-ils intéressés ?

……
……
……..

b. Si non, pourquoi ?

……
……
……

6. Si les jeux étaient recommandés dans l'enseignement de français et si on réservait le temps pour ces jeux, pourriez-vous les exploiter avec vos apprenants ?

OUI ☐ NON ☐

Justifiez votre réponse.

……
……
……

7. Comment développez-vous l'expression orale des apprenants ?

……
……
……

8. pensez-vous que les jeux pourraient développer l'expression orale des apprenants ?

OUI ☐ NON ☐

Justifiez votre réponse.

……
……
……

9. D'après vous, serait-il bon d'intégrer des jeux dans le programme de français comme outil pédagogique pour faciliter l'enseignement / apprentissage de celui-ci ?

OUI ☐ NON ☐

Justifiez votre réponse.

……
……
……

10. Selon vous, quelle est la compétence la plus développée par les jeux ?

……
……
……