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

La part des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle du secondaire : enquête menée auprès de quelques enseignants du premier cycle du secondaire dans les écoles de la province Kayanza

NYANDWI, Zacharie; Sous la direction du : Prof. Hilaire NTAHOMVUKIYE

2007-04
UB, INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/760

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

LA PART DES ACTIVITES VERBO-LUDIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Enquête menée auprès de quelques enseignants du premier cycle du secondaire dans les écoles de la province KAYANZA

Par

Zacharie NYANDWI

Sous la direction du :
Prof. Hilaire NTAHOMVUKIYE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de Licencié en Pédagogie Appliquée, Agrégé d'enseignement secondaire en Français

Bujumbura, avril 2007

DEDICACE

A mes éducateurs ;
A toute notre famille ;
A Dieu tout-puissant qui se souvient ;
A tous ceux qui oeuvrent sans arrêt jour
et nuit pour le bien-être de la
jeunesse.

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, il nous est fort agréable de témoigner un sentiment de vive reconnaissance à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à son aboutissement.

Notre reconnaissance s'adresse principalement au Professeur NTAHOMVUKIYE Hilaire qui a bien assuré la direction de ce mémoire malgré ses nombreuses obligations. Ses judicieux conseils, sa compétence, son encouragement, et surtout sa grande disponibilité nous ont été très bénéfiques. Nous le prions de croire à l'assurance de notre profonde gratitude.

Que tous les professeurs de l'Université du Burundi, en particulier ceux de l'I.P.A, du Département de Français trouvent ici l'expression de notre profonde déférence pour la formation scientifique et humaine qu'ils nous ont dispensée cinq ans durant avec ardeur et dévouement.

Une part de reconnaissance revient aussi aux enseignants de Français du premier cycle qui nous ont fourni bénévolement de plus amples informations.

Nous n'oublions pas tous les amis et étudiants de l'I.P.A qui reconnaîtront dans ce travail les moments de joie et de tristesse passés ensemble, les vicissitudes d'une vie université de plus en plus contraignantes. Nous leur disons bon courage et bon succès dans la carrière où ils sont engagés.

Enfin, à nos parents, à tous ceux qui nous ont assuré de leur soutien aussi bien moral que matériel au cours de l'élaboration de ce travail, reçoivent nos sincères remerciements principalement Monsieur P. Claver HARERIMANA et Monsieur NSAGUYE Gérard qui ont assuré notre hospitalité à Bujumbura et à Kayanza.

NYANDWI Zacharie

LES SIGLES ET ABREVIATIONS

1. B.E.P.S : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement secondaire
2. CO. CO : Collège Communal
3. COMIBU: Communauté Islamique du Burundi
4. EN : Ecole Normale
5. ENEFA : Ecole Normale d'Economie Familiale
6. E.N.S : Ecole Normale Supérieure
7. E.U.B : Editions Universitaires de Belgique
8. I.P.A : Institut de Pédagogie Appliquée
9. I.P.A.M : Institut Pédagogique Africain en Malgache
10. IP : Institut Pédagogique
11. ISCO : Institut Supérieur de Commerce
12. I.S.P : Institut Supérieur de Pédagogie
13. L.P.C : Lycée Pédagogique Communal
14. op. cit. : opere citato (ouvrages déjà cités)
15. p. : page
16. pp. : plusieurs pages
17. P.U.F : Presses Universitaires de France.

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. Problématique et motivation dans le choix du sujet

La langue française est pour l'élève burundais(e) une langue étrangère. Mais cette langue a pour lui (elle) une réelle importance, car elle est la langue d'enseignement, la langue officielle et d'une manière plus générale la langue de communication dans son pays et ailleurs dans le monde.

Mais comment l'apprendre de manière plus efficace et sans trop d'effort ? La question se pose en effet parce que, si l'objectif ultime visé par l'enseignement du français dans nos écoles du premier cycle du secondaire est que « *l'élève qui termine le cycle inférieur des humanités générales soit à mesure de s'exprimer aisément par écrit et surtout oralement.* »[1], nous constatons qu'actuellement le rendement en français ne répond pas du tout à ce but malgré l'effort fourni. Face à cette situation, d'aucuns pourraient se demander le pourquoi de cette situation qui s'empire au jour le jour. Plusieurs explications sont ainsi fournies.

Pour certains, le système actuel de l'enseignement est la cause principale de l'échec scolaire, que ce soit en français ou ailleurs dans les autres disciplines, en raison de l'insuffisances de la communication verbale. Le vocabulaire des élèves serait très restreint tant en qualité qu'en quantité, car ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à formuler et à ordonner leurs idées clairement. Pour d'autres, représentés apparemment par les participants au séminaire de Bujumbura organisé en 1981, c'est la non adaptation de notre pédagogie dans l'enseignement du français : « *on enseigne jusqu'à présent le français comme on pouvait le faire en Belgique. Or la situation linguistique de l'élève burundais est tout à fait différente. Le français n'est pas la langue maternelle et il ne l'entend et ne le parle que pendant les heures de cours. Partout ailleurs il a recours au Kirundi. Aussi le programme et la pédagogie doivent être renovés complètement ; grâce à une méthodologie spécifique aux langues vivantes donnant la priorité à l'oral. (...)* »[2]

Depuis lors, l'introduction de nouveaux manuels dans les classes du premier cycle, et un foisonnement de techniques nouvelles ou renouvelées ajoutées à des conseils et des contre-conseils démodés ou tout autant inadaptés, ont été présentés comme solutions. Mais les résultats restent les mêmes, en raison du fait que les uns et les autres semblent avoir oublié la priorité de l'oral sur l'écrit dans la didactique moderne des langues selon le bon principe anglais

---

[1] B.E.P.E.S, Programme de français du cycle inférieur de l'enseignement général, Bujumbura, 1964, p.6
[2] B.E.P.E.S, Compte-rendu du séminaire sur le programme de français, Bujumbura, 1981, p.16

du « *speech first, Writing and reading second* »[3] (parler d'abord écrire et lire ensuite.).

Par ailleurs, comme nous le lisons sous la citation de ROBIN et BERGEAUD, Anatole FRANCE aurait dit : « *On n'apprend qu'en s'amusant. L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite. Et la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux. Les connaissances qu'on entoure de force dans les intelligences les bouchent et les étouffent. Pour digérer un savoir il faut l'avoir avalé avec appétit.* »[4]

Dans cette perspective, et c'est là où nous plaçons notre propre questionnement, le manque d'efficacité ne viendrait-il pas du fait que peu de place est réservé aux activités verbo-ludiques dans l'enseignement du français au cycle inférieur des humanités ? D'où nos hypothèses dont ci-après l'expression.

0.1.1. Hypothèses

Rappelons d'abord avec P. RONGERE que « *une hypothèse est la proposition de réponse aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de la recherche, formulée en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse. La démarche scientifique implique que les hypothèses soient vérifiables, de façon empirique, par l'expérimentation, ou rationnelle, par la démonstration.* ».[5]

Ainsi, nos hypothèses se répartissent en deux catégories :

- Hypothèse générale
- Hypothèses opérationnelles

0.1.1.1. Hypothèse générale

Les activités verbo-ludiques seraient efficaces dans l'enseignement-apprentissage du français dans les classes du cycle du cycle inférieur.

---

[3] DE GLEHNN (L.), cité par LEUZIERE in Une méthodologie du français, initiation à l'enseignement dans le secondaire et technique, *op. cit.*, p40

[4] ROBIN (C) et BERGEAUD (C.), op. cit., p.8

[5] RONGERE (P), Méthodes des sciences sociales 3e année, Paris, DALLOZ, 1971, p.20

0.1.1.2. Hypothèses opérationnelles

1° Les classes pratiquant des activités verbo-ludiques réussiraient mieux en français que celles qui ne le pratiquent pas.

2° Les élèves ayant bien réussi en français réussiraient également et généralement dans les autres matières, ce qui prouverait l'efficacité des activités verbo-ludiques dans l'épanouissement intellectuel global.

0.2. Délimitation du sujet

Notre sujet portant sur l'expression orale au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire au Burundi, notre recherche se limitera au premier cycle du secondaire où nous nous intéressons à l'efficacité didactique des activités verbo-ludiques dans l'enseignement du Français en insistant beaucoup sur l'approche communicative dans les classes du premier cycle.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES TERMES CLES

Comme l'a dit un célèbre inconnu, « Pour éviter la guerre il faut définir les mots. » Nous avons à traiter la part des activités verbo-ludiques dans une classe de langue. Mais qu'entendons-nous par les termes « enseignement-apprentissage » et le « verbo-ludique ?»

1.1. Le Concept enseignement-apprentissage

1.1.1. L'apprentissage

Etymologiquement, le terme « apprentissage » est dérivé du mot latin « apprendere » qui signifie en français « *celui qui apprend quelque chose, plus particulièrement un métier* »[6], il désigne généralement le fait d'apprendre un métier manuel ou technique.

Cependant, psychologues et pédagogues ont progressivement spécialisé le terme dans un sens plus précis. Par exemple Paul FRAISE définit l'apprentissage comme *« une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable. »*[7] De son côté, Van PARREN écrit que, « *L'apprentissage est un processus produisant des résultats plus ou moins durables et grâce auxquels de nouvelles potentialités de la personne se forment ou que d'autres déjà existantes se modifient. »*[8]

Cependant, cette dernière définition donne à penser en premier lieu que certains processus provoquent des modifications dans les comportements, mais ils ne sont pas considérés comme des processus d'apprentissage. En effet, des modifications comportementales peuvent se produire sous l'influence de la motivation ou de certains produits (par exemple l'alcool, les drogues). Mais des modifications comportementales de ce genre ne sont pas considérées comme un apprentissage, parce qu'elles sont de courte durée. Or l'apprentissage est le produit d'une action de longue durée, donc de modifications durables, comme le dit la première définition.

En second lieu on peut désapprendre et oublier. « Désapprendre » suppose un nouveau processus d'apprentissage pour annuler les effets d'un apprentissage antérieur. Même dans l'oubli, il reste quelques résidus de

---

[6] LA FON (R), Vocabulaire de psychopédagogique et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F, 1963, p.79.
[7] FRAISE (P), Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F, 1973, p.30
[8] Van PARREN cité par DECROLY in Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, Neuchatel : Delachaux et Niessle, 1914, p.15.

l'apprentissage antérieur alors qu'on sait que l'apprentissage d'un contenu oublié se fait plus rapidement que l'étude première (par exemple une langue étrangère).

Quant à F. HOTYAT l'apprentissage est d'une façon générale *« un changement de comportement acquis par l'exercice. Il peut s'agir d'une performance nouvelle, l'élimination d'une conduite, de l'amélioration d'un rendement d'une activité. »*[9] Dans ce même ouvrage, on explicite comment l'apprentissage est appliqué au domaine scolaire qui nous préoccupe pour le moment dans ce travail.

Ainsi donc, pour que les conditions d'un bon apprentissage soient requises, il paraît nécessaire :

- d'établir des plans de travail en rapport avec le niveau de maturation de l'enfant ;
- de rechercher l'intérêt véritable de l'enfant (partir de la cause et non de l'objet) qui va déclencher l'effort ;
- de différencier l'acquisition des techniques et l'acquisition des notions ;
- d'organiser le travail autour des « centres » d'intérêts qui favorisent les associations, comparaisons, etc. et qui entraînent l'élève à l'activité mentale.

Nonobstant, l'apprentissage est un processus exclusif à certains organismes vivants, comme plusieurs animaux, incluant l'être humain, à l'exception des plantes. C'est un processus qui permet à ces organismes de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation. Dans ces conditions, on remarque qu'un apprentissage a eu lieu, lorsqu'on note qu'il y a un changement de comportement et la persistance de ce changement.

Il apparaît dès lors que les processus internes d'apprentissage peuvent être influencés par des événements externes, des stimulus provenant de l'environnement éducatif qui sont souvent des communications verbales de l'enseignant, un manuel ou une autre source. Ces événements externes, lorsqu'ils sont planifiés dans le but de supporter l'apprentissage, sont généralement appelés enseignement. Mais comment d'autres pédagogues conçoivent le terme « enseignement ». C'est ce que nous allons essayer de développer dans le point qui suit.

---

[9] HOTYAT (F.), Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne, Paris, éd. Laber, 1973, p.115

1.1.2. L'enseignement

Comme Robert GAGNE le souligne, *« L'enseignement est l'agencement des événements externes qui achèvent et soutiennent l'apprentissage. »*[10] D'autres penseurs se sont exprimés à ce propos, surtout R. LAFON, F. HOTYAT et A. LEDUC.

Aimé LEDUC définit l'enseignement comme *« l'ensemble des événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain. »*[11]

Pour R. LAFON, l'enseignement est *« l'action d'instruire, d'apprendre, de montrer, de donner les préceptes d'une science, d'un art, etc. action d'en donner des leçons. »*[12] Le même auteur continue à enrichir la définition en ces termes : *« L'enseignement est l'action de donner l'instruction à tous les niveaux. »*[13]

De son côté F.HOTYAT définit l'enseignement comme *« action ayant pour but d'amener les élèves à des nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, formes de sensibilités. »*[14]

Dans les pages qui suivent, l'auteur continue son idée en précisant que *« l'enseignement se distingue de la mise à l'exercice ou l'entraînement en ce sens que ces derniers concernent l'amélioration d'un acquis existant. »*[15]

Robert LAFON, quant à lui, propose un classement des définitions de l'enseignement en deux catégories principales, compte-tenu de leur but sociologique et de leur niveau.

a. Selon leur but social, il propose le classement des définitions du terme « enseignement » en sous trois rubriques.

1. L'enseignement général qui vise à développer les connaissances, les capacités, les traits de personnalité utiles à tous.
2. L'enseignement technique qui groupe les institutions préparant à des fonctions sociales (industrie, commerce, agriculture, missions humaines)

---

[10] GAGNE (R.), Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, H.R.W Holt linehard and Winston, 1976, p.2
[11] LEDUC(A.), Cité par GAGNE (R)
[12] LAFON (R.), op cit., p.126.
[13] Idem, p.158.
[14] HOTYAT (F.), op cit., p.115.
[15] Idem, p.121

3. L'enseignement spécial qui accueille les sujets atypiques, plus particulièrement les handicapés.

b. Selon leur niveau.

En se référant aux différents niveaux, l'enseignement est de quatre types.

1. L'enseignement pré-scolaire réservé à l'éducation avant l'entrée à l'école primaire qu'on appelle ici chez-nous « l'enseignement de l'école maternelle »
2. L'enseignement élémentaire qui commence l'instruction et la formation au cours de la troisième enfance (de 5- 7ans, 11- 13ans)
3. L'enseignement secondaire général ou technique qui reçoit les adolescents.
4. Enfin, l'enseignement supérieur qui groupe les appellations diverses de ces catégories.

Il apparaît dès lors que, nous pouvons tenter de définir l'enseignement comme la manière dont l'enseignant dispense et encore cette manière dont l'enseigné (l'élève) reçoit de nouveaux acquis vis-à-vis de l'objectif poursuivi. Ce dernier peut être une science, un art quelconque, une nouvelle leçon, un nouveau comportement...

1.2. Le concept « activité ludique »

Selon Robert LAFON, *« l'activité ludique désigne une conduite de jeu, une activité permanente de jeu prenant la forme d'une opposition et la valeur d'un refus. »*[16]

Cependant, cette définition nous semble trop réduite. En effet, le joueur doit manifester de la volonté et une grande dose de plaisir ; il n'y a donc pas place pour l'idée de refus, car le joueur se sent impliqué et concerné dans le jeu, comme le souligne le même auteur lorsqu'il définit le jeu et montre la fonction pédagogique de ce dernier. Il écrit ce qui suit *« Le jeu, écrit-il a pour fonction de permettre à l'individu de réaliser son moi, de déployer sa personnalité, de suivre momentanément la ligne de son plus grand intérêt dans le cas où il ne peut le faire en recourant aux activités sérieuses. »*[17]

---

[16] LAFON (R.), op cit., p.644
[17] Idem, p.606.

Pour D.-D. NININAHAZWE, l'activité ludique est *« Une conduite de jeu, peu importe son contenu. »*[18]

Ainsi donc, on ne peut pas se permettre de passer sous silence la valeur du jeu s'il est bien organisé dans l'un ou l'autre domaine. De ce qui précède, le jeu n'est en aucun cas un pur divertissement comme la plupart de gens le pensent. C'est plutôt une activité formatrice, naturelle et qui a des objectifs précis. L'activité verbale à caractère ludique fait toujours appel à l'usage de la parole en jouant cette fois-ci. En d'autres mots les activités de ce genre développent l'expression verbale.

En ce qui nous concerne nous pouvons définir « l'activité-ludique » sous son aspect plus global et considérer ce dernier comme n'importe quelle activité qu'on fait en jouant, autrement dit sous forme de jeu, quelque soit la nature du jeu.

1.3. Le verbo-ludique

Le terme « verbo » vient du verbal et le verbal signifie ce qui est relatif à la parole. Pédagogiquement parlant, comme le souligne Robert RAFON, le verbal ou la méthode verbale, c'est *« un système pédagogique ou l'enseignement se fait de vive voix, oralement. »*[19]

Dans ce même ordre d'idée, Lionel BELLENGER souligne que *« parler c'est vivre à deux ou en groupe, c'est vivre devant un public, un micro d'un studio radiophonique. Parler c'est aussi agir sur autrui, le séduire, le convaincre, l'informer, le distraire, le faire progresser, s'interroger, se situer. »*[20] Ce même auteur continue son raisonnement en précisant que *l' « expression orale c'est l'expérience vivante d'un raisonnement qui s'élabore. C'est une pensée qui a choisi son mode d'expression, semble-t-il le plus naturel. »*

CARTON intervient à son tour en soulignant que l'expression orale est : *« notre moyen de communication. C'est-à-dire échange, interactions des messages entre plusieurs personnes, entre un orateur et son public, un speaker et son auditoire. »*[21]

---

[18] NININAHAZWE (D.-D), L'apport des activités ludiques au processus de réintégration psychosociale des enfants traumatisés par la guerre de 1993, Bujumbura, 2000, p.11

[19] LAFON(R.), op cit., p.644

[20] BELLENGER (L.), L'expression orale, Paris, Ed Armand Colin, « Que sais-je », 1979, p.14.

[21] CARTON (F.), La langue: identité et communication, Conseil International de la Philosophie et les Sciences Humaines, 1981, p.98.

Ainsi donc, parler signifie savoir gérer le dialogue. C'est-à-dire le préparer, le prévoir, le structurer en fonction d'un objectif, savoir le conduire, le faire évoluer, le relancer, l'apaiser, le conclure. Il faut préciser à ce niveau qu'il y a des paroles qui peuvent guérir, apaiser le cœur et d'autres qui peuvent blesser, déchirer.

Notons pour terminer que parler, c'est se confronter à ses idées, c'est les faire sortir de soi. Dans ces conditions, les paroles deviennent alors objets d'analyse, de critique, d'enrichissement. Ces dernières donnent forme et consistance à notre pensée selon qu'elles sont émises en fonction de différentes intonations, car une parole doit avoir une intonation selon les circonstances dans lesquelles elle est prononcée.
Comme le souligne Francine BEST, *« une parole sans intonation est une parole qui perd de son pouvoir d'expression. »*[22] Le « verbo-ludique » est pour nous tout ce qu'on joue cette fois-ci en parlant. Autrement dit, c'est la parole qui joue un rôle non négligeable et cette dernière peut être accompagnée par les mimes, les gestes, l'attitude, en tenant compte des moments de la prise de la parole qui, eux aussi, jouent un rôle considérable dans la transmission d'un message surtout oralement.

Conclusion du premier chapitre

Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir les termes clés de notre intitulé en nous basant sur les conceptions diverses des psychologues et des pédagogues spécialisés. Ces termes pourraient semer pas mal de confusions chez l'un (e) ou l'autre lecteur (lectrice) ; d'où ces éclaircissements de sens s'avèrent d'une très grande nécessité.
Ainsi donc les termes qui ont beaucoup attiré notre attention étaient « l'enseignement-apprentissage », « activité ludique » et enfin « le verbo-ludique »
Dans le chapitre qui va suivre nous allons montrer le rôle des jeux dans la pédagogie des langues et inventorier les jeux praticables dans une classe de langue d'une manière générale sans oublier quelques jeux non recommandables voire à stigmatiser.

[22] BEST (F), Pour l'expression orale, Paris, Fernand Nathan, 1976, p.28

CHAPITRE II. LE RÔLE DES JEUX DANS LA PEDAGOGIE DES LANGUES

2.0. Introduction

D'aucuns pourraient se demander si les jeux peuvent jouer réellement un rôle considérable dans l'enseignement des langues dans nos classes du premier cycle du secondaire. Dans ce chapitre nous allons essayer d'y répondre par la positive, en montrant la dimension ludique dans une classe de langue, ainsi que les jeux recommandables dans ce contexte, sans passer sous silence ceux à déconseiller en classe.

2.1. La dimension ludique dans une classe de langue

Pour aborder notre propos, consultons d'abord J.M.CARE et BILLAUT. Pour Jean Marc CARE, un bon jeu verbal peut avoir beaucoup d'avantages sur certains exercices scolaires. Il s'en explique assez longuement, ainsi que le montre le texte suivant : *« Un bon jeu a des règles bien précises. L'élève qui y joue sait où il va, pourquoi et comment. Un bon jeu est en principe créatif. C'est-à-dire qu'il place l'élève (l'étudiant) en face d'un réel problème à résoudre. Un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue en classe que ce soit au point de vue de la grammaire, de la prononciation (...) ou autres. Un bon jeu vaut mieux que beaucoup d'exercices car il permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente des mots ou des règles syntaxiques dans un jeu permet de constituer une situation de communication plus authentique que la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation. Un bon jeu doit conduire à l'emploi répété d'un lexique et des structures diverses. »*[23]

Beaucoup de professeurs ont l'habitude de dire en classe. « Nous ne sommes pas venus en classe pour jouer. » Malgré le sérieux que pareilles injonctions puisse traduire, elle accuse en même temps un certain déficit dans la vision que pareils enseignants ont du « jeu » en pédagogie. Ils le réduiraient à quelques activités distrayantes pour ménager des pauses.

Or, comme le souligne J.M. CARE : *« L'objectif des jeux n'est pas d'aider le professeur à ménager des pauses, des moments de détente et de plaisir car cette situation risquerait d'associer le ludique et le récréatif au superficiel et de priver l'enseignement d'une technique à part entière. »*[24]

---

[23] CARE (J.-M), Jeux et techniques d'expressions pour la classe de conversation, Paris, BELC, 1980, p. 5.
[24] Idem, p.8

Il suffit pour s'en convaincre, d'écouter BILLAUT parlant de la place du jeu dans la pédagogie des langues. *« Le jeu, écrit-il, parce qu'il est lui-même mélange de liberté et de contraintes, offre un espace de conciliation entre les exigences d'autonomie de l'individu qui se forme et les contraintes de la vie collective dans laquelle celui-ci doit plus profondément s'insérer ; l'enfant qui joue pratique l'autonomie, s'exerce à l'autonomie. On lui fixe un but à atteindre, on lui précise les règles qu'il va respecter ; pour le reste il est son maître. »*[25] Il devient dès lors incontestable que le rôle des jeux dans une classe de langue est important.

2.2. Les jeux recommandables et jeux à déconseiller dans une classe de langue

2.2.1. Les jeux recommandables

Tout jeu n'est cependant pas producteur d'effets dans l'enseignement des langues. Nous pensons que, dans le Burundi actuel,les types de jeux suivants sont praticables :

- Les jeux phonologiques ;
- Les jeux sémantiques ;
- Les jeux syntaxiques.

2.2.1.1. Les jeux phonologiques

Nous constatons que dans certaines écoles, beaucoup d'élèves du secondaire prononcent le français comme bon leur semble sans aucune référence contraignante aux règles phonétiques de la langue. Certains professeurs se désintéressent même des problèmes de prononciation parce que la plupart d'entre eux ne parviennent pas à maîtriser l'accent, n'arrivent que difficilement à se libérer du parler des influences de leur langue maternelle.

Les jeux phonologiques peuvent corriger ce genre de situation. En effet, les jeux phonologiques ou ce que l'on appelle couramment "jeux de prononciation" *« consistent à aider l'élève à distinguer les phonèmes les uns des autres, les voyelles entre elles, les consonnes de même. Ils contribuent également à entraîner l'élève à la réalisation des tonalités propres à la langue française »*[26]. C'est ce que Raymond RENARD appelle "rythme et sonorités".

Nul ne peut donc douter que les jeux de prononciation peuvent contribuer efficacement à l'enseignement du français.

---

[25] BILLAUT cité par J.M.CARE in op. cit, p.8

[26] RENARD (R), Initiation à la phonétique à l'usage des professeurs de langues, Mons, Centre International de phonétique Appliquée, 1978, p.30.

Ces jeux phonologiques peuvent se subdiviser en trois catégories :

- Le jeux consonantiques ;
- Le jeux vocaliques ;
- Les jeux prosodiques .

a. Les jeux consonantiques

Comme le souligne J.M CARE et BERGEAUD les jeux consonantiques sont centrés sur l'articulation des phonèmes. Autrement dit, ils consistent à montrer où résident des difficultés d'ordre phonétique.
Ces jeux consistent pour la plupart des cas à lire quelques phrases le plus rapidement possible.

a.1. Dites les phrases très vite

« - un chasseur sachant chasser chasse sans cesse et sans son chien ;
- cabulanolac ⟶ Qu'a bu l'âne au lac
- Lanolacabulo ⟶ L'âne au lac a bu l'eau »[27]

Ce type de jeu montre les différentes consonnes françaises tels que proposées par ROBIN et BERGEAUD dans l'exemple ci-dessus.

a.2. Lisez le plus rapidement possible les phrases suivantes

Ce type de jeu est proposé par J.M.CARE consiste à lire à une très grande vitesse par exemple les phrases suivantes.

«- Six scies scient six cyprès, six cents scies scient six cent cyprès.
- La pipe du pape Pie pue.
- Ton thé t-a-t-il ôté ta toux ?
- Mon thé ne m'a rien ôté du tout.
- Didon dîna, dit-on, du dos dodu d'un dodu dindon.
- Un chasseur sachant chasser sans son chien de chasse est un bon chasseur.
- Les chaussettes de l'archiduchesse sont sèches.
- Trois grands gros rats dureront rarement.
- Est-ce seize chaises sèches ou seize sèches chaises.
- J'ai une roulette et cette roulette roule bien Rosalie » [28].

---

[27] ROBIN (C) et BERGEAUD (D.), Le français par la méthode directe, Paris, Hachette, 1968, p.60.
[28] CARE (J.-M.), op cit., p.55

b. Les jeux vocaliques

Le type de jeu qu'on trouve dans *l'Introduction à la phonétique corrective* de M. LEON consiste à employer des mots de même structure autant que possible et de différencier seulement le changement de la voyelle.

« Si/ Su
Sons/ Ces
Ce/ Ceux » [29]

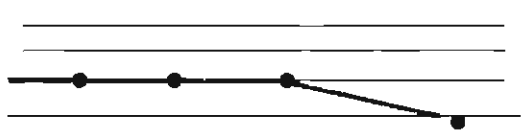
c. Les jeux prosodiques

Les jeux prosodiques consistent à montrer les variations situées au niveau de la chaîne parlée.
A ce propos R. RENARD explique ce type de jeux comme suit : *« Il s'agit essentiellement des modifications (engendrées par la source vocale) de hauteur d'intensité et de durée qui déterminent la mélodie, les pauses, les accents et le rythme »* [30]

Mais, que faut-il entendre par ces termes ?
Comme le précise le même auteur dans son ouvrage *Initiation à la phonétique à l'usage des professeurs de langue ;*
Par mélodie, nous entendons « l'évolution de la hauteur de la voix liée au mouvement du fondamental (fréquences de vibrations des cordes vocales).
La pause, elle ce sont les temps d'arrêt qui peuvent être très brefs. Mais l'accent est la mise en relief de certaines syllabes par renforcement de durée, d'intensité ou de hauteur. Quant au rythme, c'est l'organisation dans le temps des accents et des pauses »[31].

De ce qui précède, il est à remarquer que tous ces éléments prosodiques sont intégrés globalement au niveau perceptif par l'intonation.

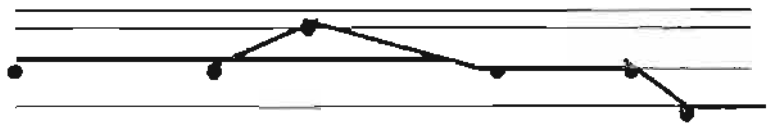
Exemples

1. 

[sɛ m ɔ na mi] = c'est mon ami

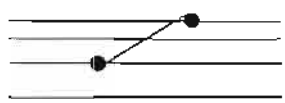
Ici la variation de l'intonation qui devient descendante à la fin

[29] LEON (M), Introduction à la phonétique corrective, Hachette 1996 P . 15.
[30] RENARD (R), op cit, p.20.
[31] Idem, p.40.

2. 

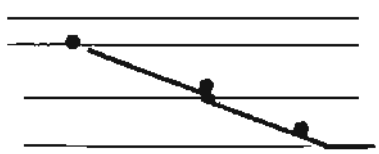
[sɛ la mi d mɔ̃ bo pɛR]
C'est l'a mi de mon beau père

Quand on prononce cette phrase en essayant de respecter les règles phonologiques, on remarque sur le dessin qu'il doit y avoir une modification en ce qui concerne l'intonation au niveau du phonème (la) où l'intonation est montante pour descendre au niveau du phonème (d) pour reprendre l'allure normale.
Cette modification s'observe aussi au niveau du phonème [bo] où l'intonation descend par rapport au point de départ.

3. 

[TY PaR ?] = tu pars ?

Dans cette phrase il y a l'intonation montante parce qu'il s'agit phrase interrogative, donc cette intonation est conditionnée par le point d'interrogation qui se trouve à la fin de cette phrase.

4. 

[Və ne la]= Venez-là.

Dans cette phrase il y a l'intonation descendante car en prononçant cette dernière, on constate qu'il y a une diminution progressive de la voix qui commence par un ton haut au début et la fin le ton est bas.

2.2.2. Les jeux sémantiques

Le dictionnaire Larousse définit la sémantique comme étant délivrée du terme latin « sêmantikos » qui veut dire « *la signification relatif au sens, à la signification des unités linguistiques* »[32]
Quant aux jeux sémantiques ces derniers concernent essentiellement la signification de divers mots de la langue. Autrement dit ces jeux s'intéressent aux vocabulaires diversifiés.

[32] LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique. Paris. Larousse, 1982 P. 1442

Comme les jeux phonologiques, les jeux sémantiques également pourraient se subdiviser en quatre catégories à savoir :

- Les jeux en rapport avec les devinettes ;
- Les jeux en rapport avec les charades ;
- Les jeux en rapport avec les énigmes ;
- Les jeux en rapport avec les mots croisés.

a. Les devinettes

Concernant les devinettes, c'est un élève quelconque qui doit choisir un mot qu'il fait deviner à ses camarades à partir de nombreuses définitions précises. Les exemples suivants l'illustrent d'avantage.

« 1. Elle est blanche
Il y en a en hiver
Qu'est-ce que c'est ?
Réponse ⟶ La neige.

2. Il vient le matin
Il apporte les lettres
Qui est-ce ?
Réponse ⟶ le facteur

3. Ils peuvent être de différentes couleurs.
on les offre
Elles piquent
Qu'est ce que c'est ?
Réponse ⟶ Les roses.

4. Beaucoup de personnes m'aiment parce que je raconte des histoires. Je ne suis pas un arbre, mais j'ai beaucoup de feuilles.
Qui suis-je ?
Réponse ⟶ un livre

5. Quelle différence y-a-t-il entre un caissier, un voleur, un grain de blé et la politique.
Réponse : un caissier fait l'addition
un voleur, la soustraction
le grain de blé la multiplication
la politique la division

6. Qu'est ce qui peut porter facilement un grand arbre et ne peut pas porter une petite pierre ?
Réponse ⟶ une rivière

7. Quel est l'être qui a quatre pattes le matin, deux pattes à midi et trois pattes le soir ?
   Réponse ⟶ L'homme

8. Qu'est- ce qui a deux bras et quatre pieds

   Réponse ⟶ Le fauteuil

9. Qu'est ce qui a la tête d'un chat, les yeux d'un chat. Les oreilles d'un chat, les pattes d'un chat le corps d'un chat, la queue d'un chat…et qui n'est pas un chat ?

   Réponse ⟶ une chatte. » [33]

Notons que les devinettes permettent l'évaluation du vocabulaire acquis de différentes façons et ces dernières favorisent l'entraînement à la parole par un jeu de formulation de multiples définitions dans beaucoup de domaines.

b. Les charades

Le jeu des charades consiste à deviner un mot en partant de diverses définitions données comme pour les jeux de devinettes.

Illustrons cela par des exemples concrets.

1. « Mon premier est un adjectif possessif féminin :
   Mon deuxième est le contraire de court
   Mon tout est une pièce dans une maison ou dans un appartement.
   Réponse : Sa+ long ⟶ Salon

2. Mon premier est le contraire de maigre ou mon premier est souvent associé avec le port.
   Mon deuxième entoure les îles ou mon deuxième est un membre de la famille.
   Mon tout est très important dans l'apprentissage de la langue.
   Réponse : gras+mère ⟶ grammaire.

3. Je fais mon premier en marchant
   Mon deuxième est un petit animal de la m^me famille que les souris
   Mon troisième tombe du ciel

[33] ROBIN (C) et BERGEAUD (C.). op cit.. pp.15 et 24.

Mon tout est employé pour se protéger contre la pluie

Réponse : pas+ rat+ pluie ⟶ parapluie

4. Mon premier est un métal précieux
Et mon second est un habitant des cieux
Mon tout vous offre un fruit délicieux.[34]
Réponse or+ange ⟶ orange »

Il faut noter qu'il n'y a pas une nette différence entre les charades et les énigmes comme le précise le dictionnaire Larousse.

c. Les mots-croisés

Comme pour les devinettes et les charades, le jeu en rapport avec les mots croisés consiste à réfléchir sur la signification du lexique d'un mot, en se servant de quelques explications servant de guider dans le raisonnement.

On peut demander aux élèves de retrouver les mots cachés ayant traits par exemple à la profession. Comme on peut également leur demander de placer dans une grille des mots relatifs aux différentes couleurs comme le précisent ces exemples tirés de *Le Français par les mots croisés*.

Exemples.

1. « Donnez les contraires des mots qui sont mentionnés dans le tableau suivant.

Triste (3 lettres)	Court (4 lettres)	Laid (4 lettres)	Chaud (4 lettres)	Gentil (7 lettres)
Petit (5 lettres)	Etroit (6lettres)	Premier (7 lettres)	Bon (7 lettres)	Possible (10 lettres)

2. Retrouvez des mots cachés ayant trait à la maison en se servant du schémas suivant. [35] »

C.....M.....E

.
.
.

O

.
.
.

[34] ROBIN(C) et BERGEAU (C). op cit., p 152
[35] FIOT (J). Le français par les mots croisés. Paris. Hachette 1969. p.20

Notons en terminant que les jeux qu'on vient d'évoquer ainsi que les énigmes constituent un enseignement par excellence du vocabulaire ou du lexique.

d. Les énigmes

Comme le témoigne J.M. CARE, « De même que les devinettes, les charades et les mots croisés ; les énigmes également constituent un enseignement par excellence du vocabulaire ou du lexique. »[36] Illustrons cela par des exemples concrets tirés de *Jeux techniques d'expression pour la classe de conversation* et de *L'explication de textes.*

« Tous les soirs, un homme qui habite le 28^{e} étage d'un gratte-ciel new yorkais prend l'ascenseur jusqu'au 20^{e} puis rentre chez lui en empruntant l'escalier de secours. Quand il rentre avec un ou des amis, cet homme va directement jusqu'au 28^{e} étage.

Pourquoi ?

Réponse.

Ici la solution est tout à fait logique. Cet homme est un nain, qui en poussant sur la pointe des pieds, ne peut atteindre que le bouton du 20^{e} étages. Quand il est avec ses amis, ceux-ci appuient pour lui sur le bouton du 28^{e} étages.

2. Quelle est cette blanche maison
   Qui n'a ni porte ni fenêtre :
   Pour qu'en sorte son jeune maître
   il faut qu'il brise le cloison.

Réponse : c'est l'œuf.

3. Un industriel devant prendre un avion dès l'aube pour un voyage d'affaire, se rend d'abord à son usine afin d'y chercher quelques documents importants. En le voyant, le veilleur de nuit lui dit. « Monsieur ne partez pas ! Mes rêves ne me trompent jamais et je viens de rêve que vous auriez été tué dans un accident d'avion. Et en effet l'avion qu'il devait prendre s'écrase au sol et tous les passagers sont tués. Dès son retour, il se précipite chez le veilleur de nuit, le remercie chaleureusement, lui donne une gratification importante et le congédie.
   Pourquoi ?

Réponse

Si le veilleur de nuit a rêvé, c'est qu'il a dormi.

Il a donc commis une faute professionnelle. C'est pourquoi le Directeur le licencie.

---

[36] CARE (J.M), op. cit.. p.98.

4. Albert, qui est très riche propose à un mendiant de lui acheter sa main. Ce mendiant accepte mais exige une somme assez considérable. La main est coupée. Albert en fait un paquet qu'il expédie à Bertrand. Bertrand ouvre le paquet, voit la main, a un sourire satisfait. Il refait le paquet qu'il envoie à Charles. Même jeu, Charles envoi le paquet à Daniel qui, après avoir appris connaissance de son contenu, le jette à la poubelle.
Comment expliquer cette situation ?

Solution

Il n'y a pas de solution unique et logique. Il faut bien sûr imaginer une situation antérieure à cette histoire dans laquelle ces quatre hommes étaient ensemble, peut-être liés à un même destin, puis une promesse qu'Albert aurait faite aux autres qu'il a dû tenir, un pari un peu stupide.

Pensons à une autre variante du radeau de la méduse. Ces quatre hommes naufragés, décident pour mourir de faim de se couper une main, à tour de rôle . Ce sort désigne d'abord Bertrand, puis Charles, puis Daniel.
Ils sont sauvés quand arrive le tour d'Albert.
Albert par solidarité et bravade, leur promet de se couper une main, à son tour. Comme il est très riche, il achète celle d'un mendiant pour leur faire croire qu'il a tenu son pari. »[37]

De ce qui précède, on remarque que dans ce jeu en rapport avec les différents énigmes, les intersections suscitées lors de ces jeux mettent en jeu des opérations langagières un peu négligées dans les manuels des en vigueur dans nos écoles.

Ainsi donc, les réponses doivent être justifiées et les joueurs se trouvent dans l'obligation d'argumenter et cela nécessite du vocabulaire pour essayer de convaincre les interlocuteurs.

A part ces énigmes ci-haut cités, on peut proposer d'autres énigmes plus courts que ces derniers en classe de langue dans l'optique d'éveiller le raisonnement des élèves.
Voici quelques exemples d'énigmes les plus courts dignes d'être proposés pour éveiller le raisonnement en classe.

« 1. Deux vêtements qui habillent tous les hommes sans jamais s'user.
L'un est blanc e t l'autre noir.
Qu'est-ce que c'est ?
Réponse ⟶ le jour et la nuit

[37] CARE (J.M), op. cit., p. 98.

2. La graine qu'on met en terre et qui jamais ne germe.

Réponse ⟶ Les morts

3. C'est un ruisseau où il n y a ni cailloux ni sable.

Réponse ⟶ Les larmes. »[38]

Notons en terminant que les énigmes et les devinettes imposent souvent de quitter le domaine du discours dénotatif. On hésite, on n'est pas sûr d'avoir la bonne réponse et c'est presque naturellement qu'il faut modéliser, exprimer des hypothèses, des doutes.

2.2.1.3. Les jeux syntaxiques

Les jeux syntaxiques concernent cette fois-ci l'ordre ou l'arrangement des éléments dans une phrase. D'une manière générale ces jeux consistent en la structure des phrases dans divers modes et temps comme le montrent les exemples suivants tirés du livre *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*

1. Soit un jeu qui consisterait à revoir l'emploi de l'imparfait, du passé simple et la distinction entre « il y a » et « ça fait ».

« Deux élèves sont suspectés d'un délit. Ils sont accusés d'avoir peint des graffiti sur les murs de l'école, d'avoir volé une statue dans un parc, d'avoir volé une voiture, etc., à une date et à un moment précis. Ces deux élèves sortent et élaborent le récit de ce qu'ils ont fait. Les autres préparent les questions qu'ils vont poser aux délinquants. L'élève A entre, raconte son histoire et répond aux questions. L'élève B entre à son tour, raconte sa version des faits et est questionné devant son camarade.

Les deux histoires doivent coïncider, si non les délinquants sont jugés coupables par le jury. La tâche du jury est de poser des questions de telle sorte que les suspects se contredisent, ce qui démontre ainsi leur culpabilité. »[39]

L'objectif principal de ce jeu est de voir si les élèves sont en mesure d'employer correctement « il y a » et « ça fait » dans une histoire qui s'est déroulée dans le passé en respectant les temps proposés.

2. Soit le jeu suivant qui consiste à voir si les élèves structurent les phrases correctement avec « si ».

---

[38] DESALMAN (P), L'explication de texte, Paris..CDA, 1979, p.82

[39] CRAWSHAW.(B), cité par CARE (J.M) *in* op. cit., p.121.

« on découpe une série d'images d'objets dans des journaux, revues ou catalogues. Ces coupons sont collés sur les fiches.

On divise ensuite la classe en sous-groupes et l'on donne à chaque élève deux ou trois images. A tour de rôle chaque élève montre son image aux autres et pose une question (en rapport avec elle) avec « si ». La personne du groupe qui répond le plus vite et qui donne la réponse la plus acceptable gagne l'image. Le gagnant de chaque groupe est celui qui possède le plus grand nombre d'images à la fin du jeu. »[40]
L'objectif de ce jeu consiste à l'emploi de « si » d'une manière correcte dans une phrase à l'aide d'un jeu verbalement .

Notons qu'à cette catégorie de jeux on peut ajouter les mots-valises, le jeu de l'armalon, le calembour, l'apocope, l'aphérèse et la syncope

a. Les mots-valises

Le mot valise consiste à coupler deux mots en un seul comme le font souvent les élèves ou autres gens dans diverses circonstances.
Exemples

« Europe+ télévision = eurovision : c'est la diffusion simultanée d'un programme télévisé dans différents pays de l'Europe.
Nestlé+ café= Nescafé : c'est une marque déposée de nes (tlé) et café : qui est un café préparé avec une poudre soluble dans l'eau chaude »[41].

Dans ce jeu on remarque qu'il s'agit de montrer la structure de mots nouvellement formés. Il s'agit de deux mots qui s'emboîtent avec un effet de sens double, d'où donc le terme mots-valises, parce que telle valise qui enferme plusieurs objets.

On a en fait deux mots et deux sens.
Ainsi donc « *chercher à fabriquer les mots-valises est un excellant entraînement à la création verbale* »[42] Comme le précise Robert GALISSON.

---

[40] HANSON (G), cité par CARE (J.M) in op. cit., p.103.
[41] MUNEZERO (F.), Contribution des activités parascolaires à l'amélioration de l'expression orale en français dans les écoles secondaires au Burundi. Bujumbura, 2005, p.64.
[42] GALISSON (R), Didactiques des langues étrangères, des mots pour communiquer, paris. Ed clé international 1983, p.81

b. L'Armalon

Selon René WISSELMANN, « *L'armalon est un jeu qui s'inspire des mots valises mais avec cette fois-ci un procédure de création automatique, donc plus aisé* »[43]. Le jeu se déroule de la manière suivante :
Dans un premier temps, on mélange les syllabes des mots existant pour fabriquer d'autres mots nouveaux par permutations croisées. Dans un second temps, on invente le sens des mots ainsi obtenus en leur donnant une définition lexicographique accompagnée d'un exemple.

Soient les quatre mots suivants :

- Pantalon ;
- Escalier ;
- Ecriteau ;
- armurier.

Si on mélange leurs syllabes par permutations croisées au moyen d'un tableau, on peut obtenir beaucoup de mots comme armalon, escateau, pantoire,...

arm	a	Lon
esc	i	Lier
ecr	u	rier
pant		teau

N.B. Le mot *armalon* peut recevoir la définition suivante : petit pistolet portatif servant d'arme de voyage, assez répandu au 18ème siècle en Europe.

Le mot *escateau*
« cole de bois qui permet de bloquer le gouvernail des voiliers par le temps calme »

Le mot *pantoire* « élément de cordage de la marine à voile ».

Il est à remarquer que ce jeu est plus favorable à la créativité sémantique, particulièrement intéressant avec des groupes en raison de la prolifération des sens proposés.

---

[43] WISSELMANN (R.), Jeux et enseignement du Français, Paris, Ed. P U F, 1986, p.208.

c. Le Calembour

Le calembour est un jeu de mots fondé sur la différence surtout de sens des mots qui se prononcent de la même façon.

Exemples

Personnalité ⟶ personne alitée

On constate qu'ici ces mots ont une structure identique pour chaque exemple mais la prononciation ne diffère pas selon le sens sans tenir compte de la structure.

d. L'apocope

Le dictionnaire Larousse définit l'apocope comme étant *« la chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin d'un mot. »*[44]

Ainsi donc ce jeu consiste à supprimer les syllabes (ou certains phonèmes) finales.

Exemple

Ciné ⟶ au lieu du cinéma
télé ⟶ au lieu de télévision, téléphoniste télégraphie
radio ⟶ au lieu de radiographie, radiophoniste
prof ⟶ au lieu de professeur
géo ⟶ au lieu de géographie
Maths ⟶ au lieu de mathématiques.

e. L'aphérèse

Le même dictionnaire définit l'aphérèse comme étant *« la suppression d'un ou de plusieurs phonèmes au début d'un mot. »*[45] Ce jeu consiste en la suppression des syllabes initiales ou de quelques phonèmes initiaux. En d'autres termes l'opération effectuée pour l'apocope est diamétralement apposée à celle effectuée pour l'aphérèse.

Exemple

Le pitaine ⟶ au lieu de le capitaine
Un bus ⟶ au lieu de un omnibus ou autobus
Un car ⟶ au lieu de un autocar

---

[44] LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique, Paris, Larousse, 1996, p. 87
[45] Idem, p.86

f. La syncope

Le dictionnaire Larousse définit la syncope comme étant *« le retranchement d'une lettre ou d'une syllabe dans le corps d'un mot »*[46]. En d'autres termes ce jeu consiste à supprimer les phonèmes ou syllabes intermédiaires d'un mot.

A ce niveau il faut noter que ce jeu se différencie du jeu de l'apocope et de celui de l'aphérèse par le fait que ce dernier consiste à supprimer les syllabes se trouvant à l'intérieur ou dans le corps d'un mot alors que ces deux autres s'occupent uniquement des extrémités, c'est-à-dire au début et à la fin d'un mot.
Exemples

V'là ⟶ au lieu de voilà
Mainant ⟶ au lieu de maintenant
P'tit ⟶ au lieu de petit
M'selle ⟶ au lieu de mademoiselle....

2.2.2. Jeux à déconseiller

Comme déjà souligné dans les pages précédentes, ce n'est pas n'importe quel jeu qui est privilégié dans une classe de langue. A côté de jeux qui ont un rôle très important dans l'apprentissage du français, il y en a d'autres qui ne trouvent aucune place dans cet enseignement, qui sont à stigmatiser à cause de leur inefficacité. A ce sujet, il sied nécessaire de citer les jeux de mimes, de présentation, des métiers, des ambassadeurs et enfin le jeu qui consiste à avoir les modalités pragmatiques dans une classe de conversation.

2.2.2.1. Les jeux de mimes

« Ces jeux consistent à entraîner à la paraphrase et à l'expression de l'approximation en passant par le gestuel. Le professeur prépare une liste de mots choisis dans le dictionnaire dans l'ordre alphabétique en écartant les mots trop difficiles à mimer.
Les élèves sont débout en cercle. Leur donner à l'oreille un mot choisi dans le dictionnaire dans l'ordre alphabétique en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre. Chaque élève va alors tenter de représenter son mot par le geste. Les autres doivent le deviner à partir du seul mine mais l'ordre alphabétique peut les aider dans leur formulation d'hypothèse »[47].

---

[46] LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique, *op cit.*, p.1501
[47] NORMAN cité par CARE (J.M) in op. cit., p.130

Comme on le constate déjà ce jeu n'est pas producteur d'effets, car c'est le mimique qui est tenue en considération au lieu de favoriser le parler.

2.2.2.2. Le jeu de présentation

« Ce jeu consiste à permettre aux élèves de se connaître et de se présenter de la manière la plus directe possible dès la première séance.

- Les entraîner à pratiquer des formes interrogatives (demande des renseignements)
- Préparer un questionnaire d'identification type,
- Distribuer les questionnaires. Chaque élève doit interviewer chacun des membres, y compris le professeur. Celui-ci fait le même exercice,
- on remplit les questionnaires. Il faudra ensuite retrouver pour chaque élève à identifier le maximum de renseignements sans le secours de ce questionnaire écrit »[48].

A voir le déroulement de ce jeu on ne peut pas affirmer que c'est un jeu efficace qu'il faut pratiquer dans une classe de langue, car ce dernier ne permet pas aux élèves de s'exprimer oralement.

2.2.2.3. Le jeu des métiers

« Ce jeu consiste à penser à une liste de professions différentes. On doit y inclure quelques professions peu connues. On doit préparer des cartons sur lesquels on doit écrire le nom d'une de ces professions. Alors diviser les élèves en sous groupes de cinq à huit. Donner un carton à chaque élève. Dans chaque groupe, on désigne un élève. Les autres doivent deviner la profession que le sort leur a donnée. Ils ont droit de lui poser vingt questions dont les réponses ne peuvent être que oui ou non. Les gagnants dans ces conditions est le groupe qui termine le premier »[49].

Ce jeu n'est également pas efficace, car dans ce genre de jeu, on remarque que l'expression est bloquée parce que c'est très difficile de deviner le métier que le sort a réservé à n'importe quelle personne, d'où l'expression orale est défavorisée dans ces conditions.

[48] REVEL (J.), cité par CARE (J.M.) in op. cit., p.136
[49] CARE (J.-M), op. cit., p.103

U. B.

2.2.2.4. Le jeu des ambassadeurs

« Dans ce jeu le professeur choisit une dizaine de mots. Il divise la classe en sous groupe de six à huit élèves qui s'isolent (aux quatre coins). Les groupes évitent de se voir. Chaque groupe envoie vers le professeur un de ses membres, l'ambassadeur, qui revient vers son groupe avec un mot que le professeur lui a donné à l'oreille. Les membres de son groupe doivent trouver ce mot qu'il tente de leur communiquer par geste. Un signe de la tête lui permet de répondre oui ou non aux propositions faites »[50]

Ce jeu n'est pas efficace parce qu'il n'épanouit pas non plus l'expression orale. Celle-ci est bloquée car la communication, n'est pas facile à cause des gestes.

2.2.2.5. Les jeux de modalités pragmatiques en classe de conversation

Soit le jeu proposé par J.M CARE dont voici la description :
« Diviser le classe en petits groupes de quatre à six élèves. Le professeur peut participer aussi. Par tirage au sort, un membre de chaque groupe se laisse critiquer par les autres.

- chaque élève note une caractéristique saillante : un défaut , une qualité, un tric, un trait physique....
- Chaque élève exprime alors son opinion. Tout le monde a le droit de contredire celui qui critique et le critique a la droit de se défendre. Les commentaires obligeants doivent se dire gentiment, si non l'on risque de tomber dans les situations psychologiques gênantes.

Ce jeu convient à une classe dont les groupes sont solidement constitués. »[51]

Ce jeu n'a pas à vrai dire raison d'être dans une classe de langue car les élèves peuvent se chamailler en classe voire se battre s'il y a des élèves qui ne supportent pas les critiques surtout les critiques négatives. De plus il pourrait y avoir des élèves qui peuvent se sentir gêner donc ces derniers ne s'expriment plus étant à l'aise.

2.3. Conclusion du deuxième chapitre

S'il est ainsi prouvé que l'activité verbo-ludique n'est pas toujours efficace dans l'enseignement des langues, qu'il existe même des jeux carrément inefficaces et dangereux, la motivation ludique, l'envie et le plaisir de jouer peuvent grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux

[50] CARE (J.-M), op. cit., p.71
[51] Idem. p.83.

élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec des mots, des phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement. De surcroît, les jeux et les exercices de créativité leur permettront d'utiliser de façon nouvelle et personnelle, le vocabulaire et les structures acquises au cours de la leçon, en le faisant sortir du cadre, du contexte dans lesquels ils les ont appris.

Cette situation nouvelle et personnelle constituent un palier capital dans tout apprentissage, palier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par les manuels en vigueur dans nos classes du premier cycle du Secondaire. Il apparaît alors que l'approche ludique peut enrichir de façon significative la pratique pédagogique.

DEUXIEME PARTIE

ENQUETE ET SES RESULTATS

DEUXIEME PARTIE : ENQUETE ET SES RESULTATS

CHAPITRE I. PRESENTATION DE LA METHODE SUIVIE

1.0. Introduction

Tout travail de recherche exige une procédure qui lui soit appropriée. Cette dernière permet de mieux saisir comment les résultats ont été atteints. C'est dans ce but que nous entreprenons maintenant de décrire la méthode par laquelle notre recherche a été effectuée, en présentant successivement notre méthode de cueillette des données, notre population d'enquête, notre échantillon, le déroulement même de notre enquête et notre dépouillement des données, ainsi que notre méthode d'analyse et d'interprétation des données recueillies.

1.1. Méthode de cueillette des données

Pour commencer par le premier point, d'emblée, nous avons utilisé le questionnaire écrit comme un instrument de recherche des données de notre enquête. Pour ce faire, notre questionnaire employé était du genre auto-administratif : nous le laissions au sujet enquêté, et ce dernier était invité à y répondre en notre absence. Ce choix a été motivé par beaucoup de raisons, en l'occurrence sa commodité et surtout les avantages qu'il offre aux partenaires de l'enquête : plus facile à appliquer, il permet en même temps d'atteindre un grand nombre de sujets en peu de temps. Il permet également un bon classement des réponses et leur traitement efficace.

En plus et comme nous le lisons chez R.DAVAL *« La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'enquête. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*[52]

Cependant bien qu'il soit plus facile à appliquer, quelques recommandations de spécialistes dans le domaine s'imposent. Le premier de ces maîtres en la matière est peut-être DE LANDSHEERE : *« Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu. Le questionnaire sera aussi bref que possible. Plus de réponses exigent de temps moins il y a des chances qu'elles soient fournies*

- *On doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite la collaboration*

---

[52] DAVAL (R) Traité de psychologie social. Paris. P.U.F. 1967 P. 190

- *Il faut choisir des questionnaires en fonction de l'objectif poursuivi, et des personnes qui doivent y répondre. »*[53]

DE LANDSHEERE s'inspire lui-même de T.L KELLY : *« Bien que le questionnaire soit l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science expérimentale, il nous permet de passer des jugements humains. On éloigne de notre esprit l'intérêt pour les événements uniques. Ce fantasme enfant de la science si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable. »*[54]

Certes, et DAVAL nous le rappelle en plus de ce qui a été dit avant en éclaircissant davantage pour expliciter avec beaucoup de détails, *« La méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées, mais elle minimise le risque d'erreur d'interprétation par l'interviewer. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup plus de rigueur, car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*[55]

1.2. La population d'enquête

Comme RONGERE le précise *« La population d'enquête est le nombre total des « Unités » ou « individus » qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. »*[56]

Cette population est extraite de l'univers d'enquête que nos investigations ont couvert, et qui comprend toutes les écoles secondaires de Kayanza dans lesquelles nous avons tiré notre échantillon.

---

[53] DELANDSHEERE (G), Introduction à la recherche en éducation 5e ed. Paris. Armand Colin. Bourelier 1982 P. 89-90

[54] KELLY (T.L) cité par DELANDSHEERE (G) in Introduction à la recherche en éducation 3e ed. Paris, Armand Colin, Bourelier, 1995. P. 55

[55] DAVAL (R.), op cit., p.190

[56] RONGERE (P.), Méthodes des sciences sociales, 3e ed. Paris. DALLOZ. 1971 P. 56

Tableau 2. Répartition globale de la population d'enquête.

Listes des écoles secondaires de la province Kayanza jusqu'en 2006.

COMMUNE	Nombre d'écoles	Nom des écoles
BUTANGANZWA	5	LYCEE MUSEMA CO.CO BURANIRO CO.CO KIGARAMA CO.CO. NYARURAMA EN.NINGA
GAHOMBO	4	CO.CO MIKONI CO.CO GAHOMBO CO.CO NZEWE E.N RUKAGO
GATARA	4	LYCEE GATARA CO.CO GATARA CO.CO NGORO LYCEE MARAMVYA
KABARORE	3	CO.CO KABARORE CO.CO RUBURA CO.CO RUGAZI
KAYANZA	7	LYCEE KAYANZA L P.C.KAYANZA LYCEE COMIBU KAYANZA CO.CO. KABUYE I CO.CO MURIMA CO.CO NYABIHOGO LYCEE PUBLIC MURAGO
MATONGO	4	L.P.C MATONGO CO.CO. BURARANA CO.CO. MUZUGA CO.CO. KIZIBA
MUHANGA	3	CO.CO MUHANGA CO.CO CEYEREZI CO.CO RUBANGA
MURUTA	3	COCO MURUTA CO.CO CAMPAZI CO.CO RWEGURA
RANGO	3	CO.CO RANGO CO.CO KABUYE II CO.CO GIKOMERO
TOTAL	36	

En analysant ce tableau, on remarque que la commune qui a beaucoup d'écoles est celle de KAYANZA qui en compte 7 en plus de l'Ecole Paramédicale privée de KAYANZA. Cette commune est suivie par BUTANGANZWA qui en compte 5 et les communes GAHOMBO et GATARA qui ont chacune 4 établissements, les autres communes n'en ont que trois chacune.

Ces données accusent une grave disparité au niveau de la distribution des infrastructures scolaires. A ce niveau, signalons que nous aurions voulu présenter cette dernière sur la carte scolaire nationale, mais nous n'avons pas pu trouver cette carte, étant donné que les chargés de la planification scolaire au ministère nous ont avoué qu'ils ne possèdent pas un tel document.

Cependant, au niveau des faits, il y a lieu de signaler que malgré que cette province figure parmi les provinces les plus peuplées du Burundi, peut-être la troisième en ordre décroissant, elle connaît un taux de scolarité très bas, de manière inexpliquée. Même les dites écoles qui se trouvent dans cette province sont en majorité des collèges communaux exception faite au Lycée MUSEMA, Lycée GATARA et enfin du Lycée KAYANZA.

Toutefois, comme cet aspect de question n'est pas dans la perspective de nos recherches, n'allons nous pas nous y arrêter davantage, pour ne pas nous éloigner de notre sujet.

1.3. Détermination de l'échantillonnage

Echantillonner, écrit R. MUCCHIELLI, *« c'est limiter l'enquête à un nombre de personnes (1/10 ou 1/20 1/100 etc.) qui forment l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête telle qu'elle a été définie antérieurement.*[57] » De son côté DELBAYLE souligne que : *« L'échantillon (d'enquête) est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers. »*[58]

Quant à DE LANDSHEERE, il affirme que *« échantillonner 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 à l'intérieur de la quelle le choix a été fait. »*[59] D'HAINAUT ajoute que *« Il faut que tous les individus de la population aient la même chance d'être sélectionnés. »*[60]

---

[57] MUCCHIELLI (R.), Le questionnaire l'enquête psychosociale, Connaissance du problème, 1973, p.117
[58] DELBAYLE (J.-C.), Introduction aux méthodes des sciences sociales Toulouse, Privat, 1978, p.48
[59] DE LANDSHEERE (G.), op cit., p.
[60] D'HAINAUT (L) Conceps et méthodes de la statistique, T1, Paris, Ed Labor6 Bruxelles, 1975, P . 32

Fort de toutes ces définitions, nous avons déterminé notre population de la manière suivante. Etant donné que nous étions dans l'incapacité de mener notre enquête sur toutes les écoles de la province Kayanza surtout à cause de leur emplacement ou des conditions d'accessibilité, nous nous sommes décidé de mener notre enquête au moins sur plus de la moitié des écoles de chaque commune là où c'était possible afin de toucher beaucoup d'informateurs.

Ainsi donc nous avons pris notre échantillon aléatoire

Tableau 3. Répartition de l'échantillon

COMMUNE	NOMS DES ECOLES	NOMBRE D'ENQUETE (ES)	
KAYANZA	LYCEE KAYANZA	2	
	LYCEE COMIBU	2	
	L.P.C KAYANZA	2	12
	CO.CO KABUYE I	2	
	CO.CO MURIMA	2	
	CO.CO NYABIHOGO	2	
MURUTA	CO.CO RWEGURA	2	
	CO.CO CAMPAZI	2	6
	CO.CO MURUTA	2	
GATARA	LYCEE GATARA	2	
	CO.CO.GATARA	1	5
	LYCEE MARAMVYA	2	
MATONGO	L.P.C MATONGO	2	
	CO.CO KIZIBA	2	4
KABARORE	CO.CO KABARORE	2	
	CO.CO RUGAZI	2	6
	CO.CO RUBURA	2	
RANGO	CO.CO RANGO	2	
	CO.CO KABUYEII	3	5
MUHANGA	CO.CO MUHANGA	3	
	CO.CO CEYEREZI	2	5
BUTAGANZWA	LYCEE MUSEMA	1	
	CO.CO BURANIRO	2	3
TOTAL	**25 écoles**	**50 enquêtés.**	

En analysant ce tableau, l'on remarque que nous avons pris un échantillon de deux par école, sauf au collège communal KABUYE II et au collège communal de MUHANGA. De même, au collège communal de GATARA et au Lycée MUSEMA, nous avons pris un seul échantillon par école c'est-à-dire

celui qui nous remis le questionnaire. Nous avons retenu un échantillon de trois par école. Les raisons en sont que la plupart des écoles n'ont qu'une seule classe et pas de classe parallèle sans oublier la disponibilité des professeurs qui étaient sur place car il y en a qu'on n'a pas pu trouver sur place raison pour laquelle on s'est contenté de ceux qui étaient disponibles. Pour cette raison un seul professeur peut occuper deux classes à la fois, d'où deux enseignants sur tout le cycle inférieur. Là où il y a des classes parallèles nous avons préféré interroger le maximum d'enseignants afin de faire une compensation d'un seul professeur comme le montre le tableau ci-dessus.

1.4. La pré-enquête

Pour son application la plus adéquate, nous avons eu besoin de tester notre questionnaire. C'est l'étape de la pré-enquête.

Selon R. MUCCHIELLI *« La pré-enquête est l'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête : elle est une étape de recherche des hypothèses mais des hypothèses vérifiables. »*[61] De leur côté PINTON et GRAWITZ affirment ce qui suit : *« Il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie. C'est-à-dire d'un essai d'enquête sur questionnaire et de mieux rendre compte des difficultés. »* [62]

En ce qui nous concerne, pour réaliser notre pré-enquête, nous avons couvert les écoles proches du centre ville de KAYANZA. Cette action a porté sur 12 enseignants de français du premier cycle du secondaire de différentes classes et écoles, à savoir le Lycée Kayanza, le Lycée de la COMIBU Kayanza, le L.P.C Kayanza, le CO. CO Murima, le CO.CO Kabuye I et le CO.CO Nyabihogo. Le Lycée public MURAGO aurait dû en faire partie, mais c'est une école nouvellement créée qui n'avait que la seule classe de 7ème lors de nos investigations. En plus, le seul professeur de français a été introuvable durant tout le temps de nos investigations. Ce qui fait que notre pré-enquête n'a concerné que 6 écoles, comme nous l'indique le tableau suivant :

---

[61] MUCCHIELLI (R.). Le questionnaire dans l'enquête psychosociale. Paris. ESP, 1975, p.13.
[62] PINTON (R.) et GRAWITZ(M.), Méthodes des sciences sociales. T2. Paris. DALLOZ. 1964. p. 819.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon de la pré-enquête

Ecoles	Nombre d'enquêtes
1. Lycée Kayanza	2
2. Lycée de la COMIBU Kayanza	2
3. L.P.C. Kayanza	2
4. CO.CO.Kabuye I	2
5. CO.CO. Murima	2
6. C.CO. Nyabihogo	2
Total	12

1.5. L'enquête proprement dite

Ayant été fixé définitivement notre échantillon, nous avons entamé la distribution des questionnaires en parcourant quelques écoles, car nous étions dans l'incapacité de les parcourir toutes. Dans ce travail, quelques directeurs nous ont facilité la tâche car ce sont ces derniers qui nous ont présenté les enseignants de français du cycle inférieur auprès desquels nous allions mener la dite enquête. D'autres ont accepté de donner les questionnaires aux professeurs qui étaient en congé pédagogique le jour où nous procédions à cette distribution. D'autres encore ont accepté de se charger de leur distribution auprès des professeurs concernés dans les établissements où nous n'avions pas pu arriver nous-mêmes. Par après, nous nous sommes quand même entretenu avec nos enquêtés. A cette occasion, alors que quelques un(es) me demandaient la signification de l'adjectif « ludique », les autres m'ont avoué que la langue française est presque morte dans les écoles d'aujourd'hui.
J'en ai profité pour leur expliquer que c'est la raison d'être de ce travail que nous cherchions quelques rénovations, afin que cette langue se renforce davantage dans nos écoles. Il y en a qui me demandaient pourquoi nous n'avions pas commencé notre recherche à partir de l'école primaire, étant donné que tout commence à la base.

L'enquête s'est déroulée de la deuxième quinzaine du mois d'Avril à la première quinzaine du mois de Juillet A vrai dire, la distribution des questionnaires ne nous a pas causé beaucoup de problèmes, mais la récupération a été faite à compte-goutte en raison des distances à faire et des problèmes de déplacement qui étaient quasi insolubles, à telle enseigne que nous avons été obligé d'abandonner quelques uns.

En effet, certains enseignants mal intentionnés ont refusé de compléter les questionnaires malgré qu'ils m'en avaient fait la promesse ; d'autres les ont bien complétés mais ont refusé de nous les remettre. Les cas le plus avéré a été celui de la Commune KABARORE où personne n'a remis le questionnaire malgré les

nombreuses navettes que nous y avons effectuées, ainsi qu'à GAHOMBO et à BUTAGANZWA ou quatre (2+2) ont également refusé de me remettre les questionnaires. Au CO.CO GAHOMBO et au CO.CO BURANIRO, cela a été le même scénario. Dans la Commune RANGO, seul un enseignant au CO .CO RANGO et autre du CO.CO KABUYE II n'ont pas remis le questionnaire. En Commune MURUTA également, un enseignant du CO .CO RWEGURA a gardé le questionnaire. Ainsi, nous n'avons récolté que 37 copies du questionnaire au total sur les 50 distribuées, ce qui fait une perte de 13 copies, soit 26% de déperdition.

Le tableau suivant montre l'effectif réel des répondants .

Tableau 4 : Effectif réel des répondants.

Commune	Ecole	Nombre d'enquêté(es)
KAYANZA	LYCEE KAYANZA	2
	LYCEE COMIBU	2
	L.P.C. KAYANZA	2
	CO.CO. KABUYE I	2
	CO.CO MURIMA	2
	CO.CO NYABIHOGO	2
		12
MUHANGA	CO.CO MUHANGA	3
	CO.CO. CEYEREZI	2
		5
MURUTA	CO.CO MURUTA	2
	CO.CO CAMPAZI	2
	CO.CO RWEGURA	1
		5
GATARA	LYCEE GATARA	2
	COCO GATARA	1
	LYCEE MARAMVYA	2
		5
GAHOMBO et RANGO	CO.CO MIKONI	2
	CO.CO RANGO	2
	CO.CO KABUYE II	1
		5
MATONGO et BUTAGANZWA	L.P.C MATONGO	2
	CO.CO KIZIBA	2
	LYCEE MUSEMA	1
		5
TOTAL	20 ECOLES	37 enquêté(es)

Il s'observe sur ce tableau que non seulement la Commune KABARORE a été exclue de notre échantillon pour des raisons évoquées dans les pages précédentes, mais aussi que la commune RANGO a été associée à la commune GAHOMBO, de même que BUTAGANZWA et MATONGO, car ce sont des

communes frontalières et dont les enseignants se trouvent dans les mêmes conditions de travail. Ainsi donc, à part les écoles qui ont constitué notre pré-enquête, nous évaluons avoir utilisé en moyenne un échantillon de cinq par commune.

1.6 Méthode de dépouillement et d'analyse des résultas

Comme C. JAVEAU l'affirme, dépouiller un questionnaire d'enquête *« c'est dégager les résultas intéressants dans le cadre défini par les hypothèses. »*[63]

En ce qui nous concerne, nous avons utilisé la méthode quantitative pour le traitement et l'analyse des résultats recueillis. Mais pour les présenter, nous allons grouper les réponses sous forme d'indicateurs ou thèmes, à savoir :

1° Etat des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle du secondaire.

2° Le rôle des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français.

3° L'apport des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français.

En plus, nous allons traiter les différents thèmes l'un après l'autre et item par item. A chaque item, nous allons présenter d'abord les résultats globaux que nous allons essayer d'expliquer avec des commentaires à l'appui. Enfin nous allons présenter les diverses propositions de réponses dans les différents tableaux.

1.7. Conclusion partielle

La première partie que nous venons de clôturer était subdivisée en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons défini les concepts clés de notre travail afin de faciliter la tâche à nos futurs lecteurs. Les concepts qui ont attiré notre attention sont : « enseignement-apprentissage », « l'activité ludique » et enfin « le verbo-ludique »

Dans le second chapitre nous avons montré le rôle du jeu dans l'enseignement des langues en insistant beaucoup sur la dimension ludique en classe. A ce sujet nous avons essayé d'inventorier les catégories de jeux

---

70. JAVEAU (C.), Enquête par questionnaire, Bruxelles, E.U.B. 1972. p.32.

possibles dans une classe de langue et nous avons mis un accent particulier sur les jeux efficaces, autrement dit les jeux producteurs d'effets.

Dans la deuxième et dernière partie de ce travail nous allons en entreprendre le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Nous allons terminer par une conclusion générale ainsi que par quelques recommandations.

CHAPITRE II. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

2.1. Etat des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle

2.1.0. Introduction

L'état des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle va nous renseigner sur la situation, le degré de connaissance de ces activités par les enseignants ainsi que la considération que ces derniers attribuent à ce genre d'activité dans une classe de langue.

Pour ce faire, nous traitons successivement :
- l'identification des enseignants du premier cycle ;
- leur expérience dans la carrière enseignante ;
- le personnel enseignant ;
- les opinions des professeurs sur la place des activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle ;
- le moment propice pour recourir aux activités verbo-ludiques ;
- les problèmes liés aux activités verbo-ludiques.

2.1.1. Identification des enseignants du premier cycle

2.1.1.1. Niveau d'études

Pour avoir une idée sur le niveau d'études de nos informateurs, nous avons posé la question suivante :

Item 1. Votre niveau d'études.

- ☐ Licencié en langue et littérature française ;
- ☐ Candidature en langue et littérature française ;
- ☐ I.P. Français-Kirundi ou français-Anglais ;
- ☐ I.P.A français (premier cycle) ;
- ☐ I.P.A Français (deuxième cycle) ;
- ☐ E.N.S Français-Kirundi ;
- Autres (préciser).

Tableau 5. Identification des enseignants du premier cycle.

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Licencié en langue et littérature française	0	0
Candidature en langue et littérature française	1	2,7
I.P. Français-Kirundi ou Français-Anglais	1	2,7
I.P.A. Français (premier cycle)	1	2,7
I.P.A. Français (deuxième cycle)	4	10,8
E.N.S. Français-Kirundi	1	2,7
Autres	29	78,1
TOTAL	37	±100

En analysant ce tableau, nous constatons que l'indicateur « autres » occupe à lui seul 78,1% des enseignants. C'est que, sur 37 enseignants qui nous ont retourné le questionnaire, 78,1% avaient des niveaux et des qualifications qui ne sont pas bien indiqués pour l'enseignement de la langue française.

Parmi ces « autres », nous trouvons les catégories suivantes :

- 2 enseignants qui ont terminé L'ENEFA.
- 13 qui ont terminé les humanités générales.
- 1 graduat qui a terminé uniquement la première année en I.S.P section Français et linguistique africaine.
- 1 graduat qui a terminé le premier cycle de l'ISP.
- 1 enseignant qui a terminé l'ISCO bibliothéconomie.
- 1 enseignant qui a terminé les candidatures en langue et littérature française et après 3 ans d'histoire au Congo.
- 8 D7.
- 1 enseignant qui a terminé l'I.PA Anglais-Kirundi.
- 1 bachelier en philosophie.
- 1 licencié en interprétariat et traduction.

De ce qui précède, nous constatons que le gros des enseignant(es) du premier cycle en province de Kayanza sont des humanistes et quelques D7.

Les licenciés en langue et littérature française sont inexistants.
Des lauréats de l'I.P. et de l'I.P.A premier cycle, nous n'avons qu'un très faible pourcentage (2,7%), ce qui montre qu'on n'a pas beaucoup de lauréats ayant fréquenté cet Institut Pédagogique.

Sur base de ce tableau, nous pouvons dire que les élèves du milieu rural sont sacrifiés au détriment de ceux des milieux urbains alors que les uns et les autres sont évalués de la même manière en fin de cycle. Ce qui limite fortement aux lauréats de Kayanza l'accès au second cycle des humanités, parce qu'ils n'ont pas d'enseignants qualifiés et compétents dans l'enseignement du français.

2.1.1.2. Expérience

Nous avons voulu connaître le temps que les enseignants ont passés dans leur carrière enseignante pour nous faire une idée sur leur expérience professionnelle. Ci-après la question posée et les réponses.

Item 2. Depuis combien de temps (années) enseignez-vous le français au premier cycle du secondaire ?

☐ Entre 1 et 2 ans ;

☐ Entre 2et 5 ans,

☐ Entre 5 et 10 ans,

☐ Plus de 10 ans,

Tableau 6 : Expérience

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Entre 1 et 2 ans	5	13,513
Entre 2 et 5 ans	14	37,837
Entre 5 et 10 ans	13	35,135
Plus de 10 ans	5	13,513
Total	37	99,998

Le tableau ci-haut montre que les enseignants de français au premier cycle ayant une expérience d'entre une année et deux ans représentent 13,5%. Ce pourcentage est en corollaire avec les pourcentages des niveaux d'études et qualifications du tableau précédent.

Entre deux ans et cinq ans, 37,8% ; entre 5 ans et 10 ans, 35,1% ; et enfin les enseignants ayant plus de 10 ans représentent 13,5%. Cette situation s'explique par la mobilité du personnel enseignant. Ce dernier n'est pas stable dans la carrière enseignante pour de nombreuses raisons. L'enseignement est

d'abord un lieu d'attente : beaucoup y vont à cause des contraintes socio-économiques ; il suffit qu'une occasion se présente pour qu'ils le quittent sans hésitations. Pour remédier à cette situation, le gouvernement devrait améliorer les conditions de vie de l'enseignant afin de stimuler et de motiver cette carrière. Dans ces conditions, il y aurait peu de départs, et les enseignements dispensés seraient meilleurs car le personnel enseignant est stabilisé.

2.1.1.3. Le personnel enseignant

D'une manière générale, l'enseignement manque de personnel. Cela apparaît dans les données suivantes.

Item 3. Etes-vous enseignant(e) à temps plein ou à temps partiel ?

☐ Temps plein ;

☐ Temps partiel ;

☐ Autres (préciser) ;

Tableau 7 : Le personnel enseignant

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Temps plein	31	83,7
Temps partiel	3	8,1
Temps plein ou partiel	3	8,1
Total	37	±100

Le tableau précédent y donne déjà une réponse quelque peu satisfaisante puisque ceux qui y sont sont sans qualification. Seulement s'ils sont permanents (83,7%), on peut les former sur le tas. C'est ce qui s'appelle « formation en cours d'emploi ».

2.1.1.4. L'enseignement de l'expression orale

Pour avoir une idée sur la qualité de l'enseignement de l'expression orale, nous avons posé les questions suivantes :

Item 4. Est-ce que l'expression orale est bien enseignée dans les classes du premier cycle ?

Oui ☐

Non ☐

Expliquez-vous en cas de besoin.

Item5. A votre avis, est-ce que l'enseignement de l'oral intéresse beaucoup les enseignants de français aujourd'hui ?

Item 6. Pouvez-vous nous dire comment vous procédez pour enseigner l'expression orale en classe ?

Ci-après leurs réponses.

Tableau 8. Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	10	27
Non	27	72,9
Total	37	±100

Selon ce tableau, 72,9% des enseignants ont répondu que l'expression orale est mal enseignée dans les classes du premier cycle. Ces enseignants ont oublié la priorité de l'oral sur l'écrit. Par contre 10 seulement (soit 27%) affirment que l'expression orale est bien enseignée.

Ces derniers enseignants ont fourni des justifications en fonction de la réponse oui ou non, sans oublier qu'il y en a qui se sont limités à cette réponse sans s'expliquer sur la suite. Les justifications de ceux qui ont répondu par la négative articulent autour des points précisés dans le tableau suivant :

Tableau 9 : Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Problème des effectifs élevés	11	40.7
Le manque de matériel didactique approprié	2	7.4
Problème de niveau des élèves en expression orale surtout	6	22.2
Le programme vaste	4	14.4
Problème du recours à la kirundisation par les élèves quand ils s'expriment en classe	1	3.7
Le manque de compétences de certains enseignants	1	3.7
Sans justification	2	7.4
Total	27	± 100

En analysant le tableau de dessus, on constate que :
- parmi les 27 enseignants soit 72.9 % qui ont répondu par la négative, 11 enseignants (soit 40.7 %) avouent que l'expression orale est mal enseignée dans les classes du premier cycle à cause du problème des effectifs élevés qu'on y rencontre.

- 6 enseignants (soit 22.2 %) imputent cela au niveau bas des élèves surtout en expression orale car ces derniers s'expriment avec beaucoup de difficultés en classe.
- 4 enseignants (soit 14.4) % jettent le tord au programme qui ne favorise pas beaucoup l'oral, ce qui fait que l'évaluation aussi se fait à l'écrit dans tous les cas.
- 2 enseignants (soit 7.4 %) évoquent le manque de matériel didactique approprié à ce genre d'enseignement.
- 1 enseignant a évoqué le manque de compétences de certains enseignants parce que la majorité des enseignants sont des non qualifiés en la matière.
- 1 enseignant à relevé le problème de la kirundisation. Enfin deux enseignants n'ont pas pu donner des justifications. Pour cette dernière catégorie, on peut se demander s'ils enseignent ou pas l'expression orale dans leurs classes respectives. Les informateurs qui ont répondu par la positive ont fourni des justifications même s'ils ne sont pas nombreux. Comme nous l'avons souligné en haut, parmi les 37 enseignants que nous avons interrogés, 10 seulement ont répondu que l'expression orale est bien enseignée dans les classes du premier

cycle. Les justifications tournent autour des points suivants, comme le présente le tableau ci-après :

Tableau 10 : Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
C'est même marqué dans le livre IPAM	1	10
Les élèves parviennent à réussir à la fin du cycle	1	10
Se jugent capables d'enseigner l'expression orale sans problème	4	40
Sans justification	4	40
Total	10	100

Le tableau montre que peu d'enseignants sont en mesure d'enseigner l'expression orale dans les classes du premier cycle du secondaire, parce qu'il y'en a qui ne parviennent pas à se justifier, alors qu'ils avouent que l'expression orale est bien enseignée. Il y'en a d'autres qui ne font que tirer des conclusions d'une manière hâtive lorsqu'ils remarquent que les élèves parviennent tant bien que mal à réussir à la fin du cycle. D'autres, enfin avouent sans hésitation que l'expression orale est bien enseignée, du simple fait qu'ils sont en mesure de l'enseigner comme on l'exige. A ce niveau, on peut se demander sur quel principe ces derniers s'appuient pour affirmer cela, car pareille concluions ne peut être tirée normalement que si l'évaluation de l'élève a été réalisée oralement.

Enfin, pour savoir si les professeurs eux-mêmes sont intéressés par l'enseignement de l'oral nous avons posé la question suivante.

Items 5. A votre avis, est-ce que l'enseignement de l'expression orale intéresse beaucoup les enseignants de français aujourd'hui ?

☐ Oui, parce que …

☐ Non, parce que …

Tableau 11 : Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	**Nombre de répondants**	**Pourcentage**
Oui	17	45.945
Non	19	51.351
Ni oui, ni non	1	2.702
Total	37	99.998

Le tableau ci-dessus montre que 19 enseignants (soit 51.351 %) affirment qu'ils ne sont pas intéressés par l'enseignement de l'expression orale aujourd'hui. Par contre, 17 enseignants soit 45.945 %) seulement affirment que l'enseignement de l'expression orale les intéressent beaucoup. Il n'y a qu'un seul enseignant qui ne s'est pas exprimé sur la question. Nous avons là une situation paradoxale du faite que l'enseignement de n'importe quelle langue doit d'abord être oral, parce que, pour connaître une langue il faut d'abord la parler, et l'écrit vient après. Les justifications fournies par les 19 enseignants qui représentent 51.351 % ayant répondu par la négative sont les suivantes.

Tableau 12 : Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
La non motivation	1	5.2
Problèmes des effectifs	5	26.3
Le programme vaste	3	15.7
Faiblesse des élèves	4	21
Problème du matériel didactique	5	26.3
Problème d'externat ne favorisant pas l'organisation des clubs ou autres activités en rapport avec l'expression orale	1	5.2
Total	19	± 100

Le Tableau 12 montre les justifications fournies par nos informateurs en ce qui concerne le désintéressement de l'enseignement de l' expression orale par les enseignants d'aujourd'hui. Nous y lisons que :

- 1 enseignant évoque la non motivation des enseignants en ces derniers jours. Ces derniers se trouvent dans une situation critique si l'Etat n'intervient pas très rapidement.
- 5 enseignants imputent cela aux effectifs des élèves qu'on trouve dans les classes du premier cycle.

- 1 enseignant a évoqué le problème de l'externat qui ne favorise pas l'organisation des clubs ou autres activités en rapport avec l'expression orale à l'école, étant donné que les élèves sont obligés de regagner leur domicile après les cours pour revenir le lendemain.
- 3 enseignants ont évoqué le programme qui est trop vaste. Ce dernier favorise essentiellement l'écrit, et même l'évaluation se fait par écrit.
- 4 enseignants imputent l'erreur aux faiblesses des élèves car ces derniers n'ont pas de prérequis depuis l'école primaire, et cela devient un handicap pour eux. Ils revient donc aux enseignants d'essayer de remédier à cela, car l'élève deviendra ce qu'ils voudront.
- Enfin il y a le problème de matériel didactique qu'on observe presque partout dans toutes les écoles. Cela a été soulevé par 5 enseignants.

Il apparaît dès lors que beaucoup de raisons sont à l'origine de ce désintéressement des enseignants pour l'enseignement de l'expression orale. Par contre, il y'en a qui sont intéressés par l'enseignement de l'expression orale, comme le montrait le tableau 11, même s'ils ne sont pas nombreux. Les justifications fournies par ces derniers sont indiquées dans le tableau suivant :

Tableau 13. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	pourcentage
L'amélioration et l'enrichissement en français surtout parlé	6	35 ,2
Il y a des élèves qui parviennent à s'exprimer aisément à l'école.	1	5,8
Ca favorise la communication	2	11,7
Il y a le niveau qui est relevé en français	4	23,5
Il y a les notions de grammaire qui sont renforcées	1	5,8
L'expression orale est la base de toute connaissance linguistique	2	11 ,7
Il y a l'amélioration de la prononciation	1	5,8
Total	17	±100

Ce tableau montre que les enseignants qui sont intéressés par l'enseignement de l'expression orale en ces derniers jours donnent des justifications montrant l'importance, le rôle de l'expression orale dans une classe de langue. Cette technique favorise surtout l'amélioration et l'enrichissement en français parlé surtout. Cette idée a été émise par 6 enseignants, soit 35,2%.

D'autres enseignants sont intéressés par l'enseignement de l'expression orale, car il renforce les notions de grammaire et l'amélioration de la prononciation. D'autres encore évoquent le relèvement du niveau en français du fait que l'expression orale est la base de toute connaissance linguistique. D'autres enfin signalent que l'expression orale favorise la communication au cas où les élèves parviendraient à s'exprimer aisément surtout à l'oral.

Dans les lignes qui vont suivre nous allons voir comment les enseignants du premier cycle procèdent pour enseigner l'expression orale dans leurs classes respectives.

Item 6. Pouvez-vous nous dire comment vous procédez pour enseigner l'expression orale en classe ?

Tableau 14. Réparation de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage.
Organisation des travaux en groupe	3	8,1
Récitation des poèmes accompagnés de gestes et de quelques textes surtout les plus courts comme les fables.	8	21,6
Faire faire des exercices oralement	1	2,7
La lecture expressive de textes	5	13,5
Le dialogue en classe	5	13,5
Les jeux de rôle parmi ceux proposés dans le livre	3	8,1
Des images à commenter	1	2,7
Forcer les élèves à toujours s'exprimer en français malgré leurs lacunes	1	2,7
Pratique des activités à caractère ludique	1	2,7
Lecture des Romans à résumer et à exposer plus tard	1	2,7
Sujet de rédaction à critiquer après sous forme de débat	1	2,7
Questions/réponses dans le but de parcourir toute la matière.	1	2,7
Sans réponses	6	16,2
Total	37	±100

En analysant ce tableau, nous constatons que les réponses fournies par nos informateurs accusent une très grande dispersion méthodologique dans l'enseignement de l'expression orale en français, chaque enseignant s'y prenant comme il l'entend, alors qu'en principe ils devaient tous utiliser une technique précise et contrôlable.

2.1.1.5. Opinions des professeurs sur la place des activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle

2.1.1.5.1. Leur considération

Dans les lignes qui suivent, nous allons voir ce que pensent les enseignants sur la place des activités verbo-ludiques surtout dans l'enseignement de l'expression orale dans les classes du premier cycle.

Item 7. Utilisez-vous la méthode verbo-ludique dans l'enseignement de l'expression orale en classe ?

☐ Quelques fois ;

☐ Souvent ;

Tableau 15. Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Quelques fois	27	72,9
Souvent	10	27,02
TOTAL	37	99,9

Ce tableau montre que parmi les 37 enseignants qui nous ont livré des informations, 72,9% disent qu'ils utilisent quelquefois les activités verbo-ludiques lorsqu'ils enseignent l'expression orale, alors que seulement 27.02 % recourent souvent à cette méthode. Il faut signaler que ce tableau n'est pas facile à interpréter objectivement, parce qu'il y a des enseignants qui affirment qu'ils ne sont pas intéressés par l'enseignement de l'expression orale en ces derniers jours mais qui, curieusement parviennent à l'enseigner, bien qu'ils ne soient pas du tout intéressés. Ici on peut se poser beaucoup de questions sur cet enseignement que ces derniers pratiquent, étant donné que chaque enseignement a un but, à poursuivre, comme l'affirme C. BRANCUSI *« il y a un but dans toutes les choses. Pour y arriver il faut se dégager de soi-même . »*[64]

Malgré cela, il est à remarquer que cette technique est appliquée par la plupart des enseignants, ce qui prouve son efficacité dans les classes du premier cycle, même si elle est employée quelques fois par les enseignants et que les autres l'emploient souvent c'est qu'ils reconnaissent son efficacité. Quant à

[64] BRANCUSI (C.), Cité par MONTREY NAUD (F.) in Dictionnaire de citations françaises et étrangères. Paris. Nathan, 1989, p.73

l'appréciation de cette méthode par les enseignants, nous avons posé la question suivante pour connaître leurs avis.

Items 8. La trouvez-vous

☐ Très efficace

☐ Assez efficace

☐ Peu efficace

Tableau 16 Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Très efficace	21	56,7
Assez efficace	10	27
Peu efficace	6	16,1
Total	37	±100

Le tableau 16 montre que parmi les enseignants qui nous ont donné des informations, 21 affirment que les activités verbo-ludiques sont très efficaces dans l'enseignement de l'expression orale en français dans les classes du premier cycle, 27% affirment que ces activités sont assez efficaces, alors que 16,1% les jugent peu efficaces dans l'enseignement du français.

Concernant la place que ces activités occupent dans l'enseignement du français, nos informateurs nous ont répondu de la manière suivante, à la 9^{e} question.

Item 9 Comment trouvez-vous la place accordée aux activités verbo-ludiques dans l'enseignement du français, surtout au premier cycle essentiellement dans ta classe?

☐ Négligeable ;

☐ Suffisante ;

☐ Très importante,

☐ Autres (préciser).

Tableau 17 Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Négligeable	4	10
Suffisante	14	35,1
Très importante	19	51,3
TOTAL	37	±100

Ce tableau montre que 19 enseignants (soit 51,3%) affirment que les activités verbo-ludiques occupent une place très importante, alors que 35,1% affirment que ces dernières occupent une place suffisante dans l'enseignement de l'expression orale. Par contre 10% de nos informateurs avouent que les activités verbo-ludiques occupent une place très négligeable dans l'enseignement du français.

2.1.1.5.2. Attitude du professeur

L'attitude à prendre pour le professeur va influencer beaucoup dans la réussite de sa leçon en classe pendant son enseignement.

Item 10. Quelle attitude devrait prendre le professeur occupé à des activités verbo-ludiques avec sa classe ?

☐ Patient ;

☐ Compréhensif ;

☐ Tolérant.

Tableau 18. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Patient	13	35,1
Compréhensif	12	32,4
Tolérant	12	32,4
Total	37	± 100

Ce tableau montre que 35,1% d'enseignants affirment que la patience doit primer sur tout le reste en classe de langue, lorsqu'on utilise la méthode des activités verbo-ludiques pendant l'enseignement de l'expression orale. Ce même tableau montre que 32,4% d'enseignants affirment que la compréhension et la

tolérance doivent impérativement caractériser un enseignant lors des activités verbo-ludiques dans sa classe pendant l'enseignement de l'expression orale.

A partir de ce tableau, nous constatons qu'il n'y a pas d'écarts dans les réponses que nous avons obtenues. Pour ce qui nous concerne nous pouvons affirmer qu'il ne faut pas être brusque dans une classe de langue surtout dans ces classes du cycle inférieur où les élèves connaissent pas mal de problèmes dans la langue française.
Ainsi donc comme l'affirme C. MAROT.*« Tout vient à point à qui sait attendre. »*[65] Pour sa part J. LEMAITRE *« La tolérance est la charité de l'intelligence. »*[66]

2.1.1.6. Le moment propice pour recourir aux activités verbo-ludiques en classe

Pour connaître l'avis des enseignants sur le moment propice consacré aux activités verbo-ludiques, nous avons posé la question suivante.

Item 11. Quand est-ce que vous pouvez recourir aux activités verbo-ludiques pour enseigner l'expression orale en classe ?

- ☐ Quand les élèves sont fatigués afin que ces derniers se reposent ;
- ☐ Quand on estime qu'on est en avance sur le programme ;
- ☐ A la fin de chaque dossier ;
- ☐ N'importe quand ;
- ☐ Autres (préciser)

[65] CLEMENT (M.), cité par MONTREYNAUD (F) in op. cit., p.371.
[66] LEMAITRE (J.) cité par MONTREYNAUD (F), op. cit. , p. 479

Tableau 19. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombres de répondants	Pourcentage
Quand les élèves sont fatigués afin que ces derniers se reposent	11	29,7
Quand on estime qu'on est en avance sur le programme	2	5,4
A la fin de chaque dossier	15	40
N'importe quand	9	24,3
Total	37	± 100

Comme le montre ce tableau, 11 enseignants (soit 29,7%) recourent aux activités verbo-ludiques quand les élèves sont fatigués, afin que ces derniers se reposent. A ce niveau, il faut souligner que ces enseignants considèrent ces activités comme les activités de détente dans une classe.
Le tableau montre aussi que 2 enseignants (soit 5,4%) emploient les activités verbo-ludiques quand ils estiment qu'ils sont en avance sur le programme. Ce ci montre que lorsqu'ils se rendent compte qu'ils sont en arrière ils laissent tomber carrément ce genre d'activités afin de terminer le programme.

Ce faisant, ces enseignants accusent une grande ignorance de la valeur des activités verbo-ludiques dans une classe de langue. Heureusement, 15 enseignants utilisent les activités verbo-ludiques à la fin de chaque dossier. Ces derniers sont parmi ceux qui suivent littéralement le programme tel qu'il est conçu et l'exécutent sans aucune une critique.

Très peu d'enseignants recourent aux activités verbo-ludiques n'importe quand, ce qui est moins rassurant pour le suivi des programmes.
Quoi qu'il soit, nous constatons ici que les avis sont partagés quant au moment le plus propice à l'utilisation de la technique verbo-ludique dans l'enseignement de l'expression orale en français. C'est qu'il y a un grave manque d'orientation pédagogique, parce que les décideurs en pédagogie des langues n'ont peut-être pas encore vu l'utilité d'uniformiser ce genre d'activités. L'enseignant(e) semble être laissé à elle (lui)-même pour concevoir et organiser son enseignement, en dehors de toute orientation.

2.1.1.7. Problèmes liés aux activités verbo-ludiques en classe

Lorsqu'on dispense une leçon, on se heurte à quelques problèmes qui peuvent handicaper le déroulement de cette dernière. Toute bonne entreprise dans ce sens doit les connaître et chercher à les éviter.
Nos enseignants les connaissent-ils ? Pour le savoir nous avons posé la question suivante, correspondant à l'Item 12

Item 12. Quels sont les obstacles qui peuvent empêcher le bon déroulement d'une leçon à base des activités verbo-ludiques dans n'importe quelle classe ?

☐ L'expression orale difficile des élèves ;

☐ Les effectifs élevés des élèves dans différentes classes ;

☐ Les dérangements des élèves qui attendent leur tour ,

☐ Rien ne peut gêner un telle leçon tout se fait dans l'ambiance ;

☐ Surtout le manque de matériel didactique approprié.

Les réponses à cette question apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 20. Répartition de réponses obtenues.

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Expression orale difficile des élèves	9	24,3
Les effectifs élevés des élèves dans les différentes classes	17	45,9
Rien ne peut gêner une telle leçon, tout se fait dans l'ambiance	2	5,4
Surtout le manque de matériel didactique approprié	9	24,3
Total	37	± 100

Le tableau 20 montre que 45,9% des répondants pensent que des problèmes pouvant constituer un handicap pour le bon déroulement d'une leçon en activités verbo-ludiques sont liés aux effectifs qu'on enregistre dans les classes du premier cycle. 24,3% pensent que ces problèmes sont liés à l'expression difficile des élèves car ces derniers ont un problème de timidité, ainsi que le manque de matériel didactique y afférent. Par contre 5,4% de nos enquêtés affirment que rien ne peut gêner une telle leçon, tout se fait dans l'ambiance totale.

Mais si les effectifs nombreux constituent le handicap le plus avéré pour la pratique de la méthode verbo-ludique, n'y a-t-il pas lieu de trouver quelques responsabilités de l'enseignant lui-même, peut par exemple ne pas apprécier l'opportunité de cette méthode ? C'est pour y répondre que nous avons proposé l'item suivant.

Item 13. Est-ce que les activités verbo-ludiques proposées dans le manuel scolaire sont toutes et toujours exploitées dans votre classe ?

☐ Oui…

☐ Non…

Si non, c'est parce que :

☐ Le programme est long ;

☐ Certaines activités exigent assez de temps ;

☐ Le problème des effectifs qui ne favorisent pas l'octroi de la parole à tous les élèves qui devraient parler en ce moment favorable ;

☐ Autres (préciser).

Tableau 21 : Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	5	13,5
Non	32	86,5
TOTAL	37	± 100

Ce tableau montre que seuls 5 enseignants parviennent à réaliser toutes les activités verbo-ludiques proposées dans le manuel. Ces derniers n'éprouvent aucun problème en ce qui concerne le programme. Par contre 32 enseignants ne parviennent jamais à exploiter toutes les activités verbo-ludiques proposées dans le manuel parce que le temps ne le leur permet pas.

Ainsi donc, nous pensons que les 13,5% suffisent pour démontrer qu'il est possible de faire vaquer la classe aux activités verbo-ludiques en classe de langue, que donc les 86,5% qui ont répondu "non" accusent un certain mauvais vouloir ou un manque de conviction dans la pertinence de cette méthode. Comme nous en connaissons le bien fondé, nous pensons qu'il faudrait exiger des enseignants une meilleure exploitation des manuels didactico-pédagogiques, notamment en ce qui concerne la méthode et les activités verbo-ludiques précisément.

2.2. Le rôle des activités verbo-ludiques dans l'enseignement apprentissage du français

2.2.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous allons étudier le déroulement des activités verbo-ludiques dans les classes de langue, pendant l'enseignement de l'expression orale. En causent donc la tâche du professeur, les consignes à donner à la classe, les divers sujets à proposer sans passer sous silence celui qui pourrait les proposer.

2.2.1. La tâche du professeur

La manière dont le professeur se tient en classe joue un rôle non négligeable dans l'enseignement en général et dans l'enseignement du français en particulier, essentiellement dans l'enseignement de l'expression orale.

Est ainsi visé l'item 14

Item 14. Selon-vous, que doit faire le professeur quand les élèves sont entrain de jouer sur la scène en classe ?

☐ Corriger immédiatement les fautes commises par les élèves ;

☐ Noter quelque part les fautes commises pour les corriger après;

☐ Souffler les mots nécessaires aux élèves qui hésitent ;

☐ Circuler dans les rangées pour assurer l'ordre en classe ;

☐ Autres (préciser).

Tableau 22. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Corriger immédiatement les fautes commises par les élèves	7	18,9
Noter quelque part les fautes commises pour les corriger après	23	62,1
Souffler les mots nécessaires aux élèves qui hésitent	6	16,2
Circuler dans les rangées pour assurer l'ordre en classe	1	2,1
Total	37	± 100

Ce tableau montre que 23 enseignants notent quelque part les fautes commises par les élèves pour les corriger après, alors que 7 corrigent immédiatement. Le même tableau montre que 6 enseignants soufflent les mots nécessaires aux élèves hésitants.

En plus de cela, il y en a qui, peu nombreux heureusement, ne voient pas l'utilité de ce genre d'activités. Au lieu de suivre de près, ces derniers circulent dans les rangées, prétextant assurer l'ordre en classe. Il faut reconnaître que le professeur dans une classe de langue ou ailleurs est un facteur très pertinent. Le geste et surtout la façon de se comporter joue un rôle capital dans le

déroulement de la leçon qu'il dispense, qui influence la réussite ou l'échec de cette dernière.

Ainsi donc, le comportement du professeur dans la classe de langue essentiellement, varie selon les circonstances. A ce sujet, on peut se demander quel modèle de comportement à adopter de manière générale ?

Ceux qui corrigent directement les fautes commises bloquent effectivement la bonne marche de la conversation en raison d'autant d'interruptions qui constituent de coupures de la spontanéité.
Les arrêts, les temps morts et autres formes d'interruptions peuvent même faire oublier la suite de l'histoire, donc on perd les pédales ou le fil d'idées.

L'intervention auprès des timides doit être encore moins fréquente. Par contre cette dernière doit être plus fréquente chez les élèves verbeux, c'est à dire les élèves qui parlent trop et pour ne rien dire. Ces derniers ne font qu'ennuyer le reste de la classe car comme le dit VOLTAIRE : *« Le secret d'ennuyer est celui de tout dire »*[67].

En plus de cela il ne faut pas intervenir trop souvent si non on limite l'expression orale des élèves.
Ainsi donc, nous pensons que la meilleure procédure est de mettre de côté une catégorie de fautes comme celles en rapport avec la grammaire, la conjugaison ou la prononciation, pour cibler les fautes en rapport avec la syntaxe, quitte à ce qu'à la fin du jeu, le professeur puisse les reprendre et les classer si possible afin de donner un modèle parlé.

2.2.2. Les consignes à donner aux élèves qui attendent leur tour

Comme nous l'avons évoqué, le professeur doit organiser sa classe. C'est pourquoi il doit donner des consignes à respecter car la classe ne doit pas être comme un parloir. Le professeur doit insister sur la nécessité de ces consignes qu'il va transmettre sous forme de conseils, pour la bonne marché de la classe.

A ce sujet H.-F. AMIEL conseille ce qui suit :
« Avant de donner un conseil, il faut l'avoir fait accepter ou mieux donner, l'avoir fait désirer. »[68]

Pour avoir une idée à propos des conseils que donnent les professeurs nous avons posé la question suivante.

---

[67] VOLTAIRE cité par MONTREYNAUD (F.) in op. cit., p.55
[68] AMIEL (H.-F) cité par MONTREYNAUD (F) in op. cit., p.102

Item 15. Lorsque les élèves sont entrain de jouer, quelles consignes donnez-vous à ceux qui attendent leur tour ?

☐ Suivre silencieusement (sans rien faire) ;

☐ Suivre attentivement et noter intégralement les fautes commises par leurs amies s'ils en sont capables ;

☐ Réagir immédiatement aux fautes commises :

☐ Réfléchir sur leur tour ;

☐ Autres «(à préciser).

Tableau 23. Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Suivre silencieusement	4	10,8
Suivre attentivement et noter intégralement les fautes commises par leurs amis s'ils en sont capables	28	75,6
Réagir immédiatement aux fautes commises	2	5,4
Réfléchir sur leur tour	3	8,1
Total	37	± 100

Ce tableau montre que, avant de commencer la leçon en rapport avec les activités verbo-ludiques, la majorité des professeurs (Soit 75,6%) conseillent aux élèves de suivre leurs camarades attentivement et de noter intégralement les fautes commises par ces derniers. Le même tableau montre que 4 enseignants conseillent à leurs élèves de suivre silencieusement (sans rien faire) leurs amis, et 3 d'entre eux (soit 8,1%) donnent des conseils en rapport avec la réflexion sur leur tour.

Enfin, les 2 restants (soit 5,4%) invitent les élèves à réagir immédiatement aux fautes commises sans trop tarder.
Que dire de ces consignes qu'on donne ?

Ce qu'il faut dire ici semble être d'abord que le dernier cas n'est pas à encourager, étant donné que la classe pourrait devenir cacophonique car si c'est

n'importe qui, qui prend ainsi la parole n'importe quand, ces réactions brusques vont gêner le bon déroulement de la conversation.
De leur côté, ceux qui conseillent aux élèves de suivre silencieusement (sans rien faire) oublient que ce n'est pas tous les élèves qui sont en mesure de retenir les fautes commises par leurs camarades sans les mentionner quelque part encore les repérer n'est pas facile pour tout le monde. Ceux qui donnent comme conseils de réfléchir sur leur tour oublient eux aussi que les élèves pourraient répéter les fautes commises par leurs camarades parce qu'ils n'ont pas été attentifs au départ, afin de ne pas tomber dans les mêmes pièges.

Par contre, les professeurs qui donnent comme conseils de suivre leurs camarades attentivement et de noter intégralement les fautes commises par leurs amis, s'ils en sont capables, donnent à mon sens de bons conseils, car à ce niveau les élèves seront intéressés ; et s'ils parviennent à noter les fautes commises intégralement par leurs camarades et si le professeur se donne la peine de les corriger avec l'ensemble de la classe, cela va les aider lorsque leur tour viendra ; en plus de cela, la leçon sera mieux réussie puisque les pièges sont déjà déjoués lors de la correction et les élèves sont avertis.

2.2.3. Les sujets de discussions ou thèmes à débattre

Dans une leçon en rapport avec les activités verbo-ludiques, il arrive que l'on propose un sujet ou un thème qui fait l'objet de débat. Des fois, on peut juger en s'éloignant en tout petit peu des sujets proposés dans le manuel s'il est nécessaire ou pas de proposer un sujet ou un thème quelconque, ainsi que celui qui doit proposer ce sujet ou thème afin que le jeu puisse se dérouler dans un contexte précis.

2.2.3.1. Nécessité de proposer un sujet ou un thème

Proposer un sujet ou un thème dans une leçon en rapport avec les activités verbo-ludiques s'avère très nécessaire. Comme nous l'avons évoqué, cette initiative permet l'orientation du jeu, étant donné qu'on parle selon le contexte bien précis, selon un objectif poursuivi ; sinon, ce serait le désordre total. De plus, ça facilite la compréhension de ce qu'on dit car « ce qui se conçoit bien s'énonce bien et les mots pour le dire arrivent aisément.», disaient les français. Aussi, avons nous soumis à nos enquêtés l'item suivant.

Item 16. Est-il nécessaire de proposer un sujet dans les activités verbo-ludiques ?

☐ Oui ...

☐ Non ...

Tableau 24. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	27	72,9
Non	10	27
Total	37	± 100

Le tableau suivant montre que 27 enseignants affirment qu'il est nécessaire de proposer un sujet à débattre dans une leçon avec les activités verbo-ludiques, alors que 10 seulement rejettent la proposition d'un sujet à débattre en classe de langue. Ce qu'il faut dire ici, c'est que la proposition d'un sujet à débattre s'avère très nécessaire car si le sujet est précis, il sera facile aux élèves de bien s'exprimer oralement. En plus de cela, il ne faut pas oublier que la leçon doit avoir un objectif à poursuivre, et cela doit être prévu à l'avance.
Les enseignants qui ont répondu par le négatif se contentent des sujets proposés dans le manuel ou laissent carrément ce genre d'activités dans leur classe à cause de leur négligence face à ce genre d'activité qui a une importance primordiale dans l'enseignement des langues en général et du français dans les classes de tous les niveaux.

2.2.5. Qui doit proposer le sujet ou le thème ?

L'auteur du sujet doit permettre de choisir beaucoup de thèmes ou sujets dans divers domaines. Cela va faciliter la sélection des sujets ou thèmes les plus intéressants et/ ou motivants pour l'une ou l'autre raison.

Item 17. Qui pourrait proposer un sujet dans ce genre d'activité en classe ? Est-ce le professeur, l'élève, le manuel sur qui est proposé dans ce dernier ?

☐ L'enseignant ;

☐ Les élèves ;

☐ Le manuel scolaire seulement ;

☐ Autres (préciser).

Tableau 25. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de réponses	Pourcentage
L'enseignant	11	29,7
Les élèves	15	40,5
Le manuel scolaire seulement	11	29,7
Total	37	± 100

En lisant ce tableau, nous constatons que sur 37 enseignants, 11 seulement choisissent eux-mêmes des sujets ou thèmes, de même que ceux qui tirent les sujets dans le manuel. Pour ce deuxième cas, on peut déduire qu'au cas où les thèmes ou sujet ne seraient pas mentionnés dans le manuel scolaire, l'utilisation des activités verbo-ludiques ne seraient en aucun cas possible. Par contre 15 enseignants laissent le libre choix aux élèves eux-mêmes.

Cette répartition est étonnante. Mais elle nous semble qu'elle est due au fait que la majorité des enseignants que nous avons contactés sont des non qualifiés, donc des enseignants aux capacités créatives peut être limitées. Mais les conséquences sont telles que la privation de l'élève au droit de participer au choix du sujet ou thème entraîne automatiquement une non motivation alors que, dans le cas contraire, l'élève est à l'aise quand c'est lui (elle)-même qui se choisit le sujet. DALGALIAN et al, nous le confirment « Il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même.[69] » C.ROGER lui-même écrit dans ce sens « *L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode* ».[70]

A entendre nos propos à ce sujet, on peut se demander si nous sommes entrain d'inciter les enseignants à négliger le manuel scolaire si nous affirmons sans hésitations que c'est l'élève qui doit, obligatoirement se choisir le sujet ou le thème à débattre en classe. Loin de là, nous le faisons consciemment car nous reconnaissons et soutenons fermement que le manuel scolaire constitue une référence, un guide, une source, un outil par excellence, mais qu'il ne se suffit pas aujourd'hui, à voir l'évolution du monde. En d'autres termes cet outil a besoin le soutien des autres pour le compléter comme les autres outils à employer en classe surtout en classe de langue. Ainsi donc l'enseignant peut s'en inspirer tout en essayant d'éviter d'en être esclave dans le but d'intégrer, de mettre surtout en avant la contribution de la part de l'élève dans l'enseignement de l'expression orale voire dans les autres leçons comme, l'affirme R.

[69] DELGALIAN (G.), LIEU TFAUX (S) & WEISS · Pour le nouvel enseignement des langues, clé international. Paris, 1981, p.196

[70] ROGER (C.), Liberté pour apprendre. Paris, Dunod, 1976, p 45.

MAILLET « *Les bonnes idées n'ont pas d'âge, elles ont seulement l'avenir.* »[71]
Ceci pour dire qu'il ne faut pas négliger la part de l'élève pour l'une ou l'autre raison lors du choix du sujet de débat.

2.2.6. Les sujets motivants

Comme nous l'avons souligné en haut, la contribution de l'élève dans le choix du sujet à débattre est d'une importance capitale dans l'enseignement de l'expression orale utilisant la méthode verbo-ludique.
Comme les élèves du premier cycle sont en âge d'adolescence, on peut se demander quels sujets seraient les plus motivants pour ces derniers en faisant recours aux activités verbo-ludiques en classe dans l'enseignement de l'expression orale. D'où l'item suivant :
Item 18. A votre avis, quels sont les sujets les plus motivants dans les activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle ?

- ☐ La vie scolaire ;
- ☐ La vie familiale ;
- ☐ Les loisirs ;
- ☐ N'importe quel sujet convient ;
- ☐ Autres (préciser)

Tableau 26. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
La vie scolaire	4	10,8
La vie familiale	4	10,8
Les problèmes de la vie en général	8	21,6
Les loisirs	14	37,8
N'importe quel sujet convient	7	18,9
Total	37	± 100

Ce tableau nous présente les sujets motivants ; en le consultant, nous remarquons que 4 enseignants affirment que les sujets les plus motivants dans les classes du premier cycle sont en rapport avec la vie scolaire et la vie

[71] ROBERT (M.) cité par MONTREYNAUD (F.) in op. cit ; p 351

familiale. Ce qu'il faut dire ici c'est que l'environnement compte beaucoup dans cette motivation, car l'élève a tendance à être motivé par une situation qu'il a vécue lui (elle) même.

Par contre 8 enseignants affirment que les sujets les plus motivants sont en rapport avec les problèmes de la vie général, alors que 14 enseignants affirment que les sujets les plus motivants sont généralement en rapport avec les loisirs dans les classes du premier cycle, étant donné qu'on y trouve des adolescents. Ce même tableau montre que 7 enseignants affirment que n'importe quel sujet convient.

Bien que cette répartition soit disparate et ne laisse apparaître aucune préférence d'envergure, il y a lieu de retenir que, pour beaucoup de nos enquêtés, le plaisir et le divertissement occupent une place de choix dans les critères de motivation, ce qui est compréhensible, par le fait que les élèves du premier cycle sont généralement en âge d'adolescence, et qu'à cet âge tout le monde aime jouer. Ce qui rend peu crédible l'avis de ceux qui affirment que n'importe quel sujet convient à la motivation, car les élèves ne sont pas motivés par n'importe quel sujet.

2.3. L'apport des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français

2.3.0. Introduction

Dans ce dernier chapitre de notre travail, nous traiterons successivement les trois points suivants :

- Les objectifs poursuivis par les activités verbo-ludiques
- Le rendement des activités verbo-ludiques
- Enfin le comportement observable chez les élèves.

2.3.1. Objectifs poursuivis par les activités verbo-ludiques

Dans n'importe quelle leçon, que ce soit en français ou ailleurs dans les autres disciplines (branches), il doit y avoir des objectifs qu'on doit se fixer pour les atteindre à la fin de ladite leçon. Pour connaître les objectifs que les professeurs se fixent dans l'enseignement de l'oral en se servant de la méthode ludique, nous avons posé la question suivante.

Item 20. L'objectif primordial des activités verbo-ludiques est généralement.

- ☐ Le renforcement du vocabulaire vu la classe ;
- ☐ Le renforcement des notions de grammaire ;
- ☐ La libération de la parole ;
- ☐ La fixation de quelques notions vues en classe ;
- ☐ L'amélioration de la prononciation ;
- ☐ Autres (préciser).

Tableau 27. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Le renforcement du vocabulaire vu en classe	5	13,5
Le renforcement des notions de grammaire	4	10,8
La libération de la parole	19	51,3
La fixation de quelques notions vues en classe	8	21,6
L'amélioration de la prononciation	4	10,8
Total	37	± 100

Le tableau montre que 19 enseignants affirment que les activités verbo-ludiques ont comme objectif de vérifier si les élèves sont capables de parler, autrement dit la leçon viserait simplement la libération de la parole.

Le même tableau indique que 8 enseignants recourent aux activités verbo-ludiques dans le but de vérifier la fixation des notions vues en classe, alors que 4 enseignants emploient les activités verbo-ludiques dans leur classe pour vérifier le renforcement des notions de grammaire et aussi l'amélioration de la prononciation. Par contre, 5 enseignants recourent aux activités verbo-ludiques dans l'optique de vérifier le renforcement du vocabulaire déjà vu en classe.

De ce qui précède, nous remarquons que les objectifs varient selon le professeur car une même leçon peut avoir des objectifs tout à fait différents si elle est dispensée par différents professeurs. Ce pendant, plus de la moitié de

nos enquêtés visent la libération de la parole, donc à faire acquérir à l'élève une certaine audace linguistique.
Les autres objectifs exprimés semblent être au service de ce dernier.
Ils accusent à notre avis une complémentarité parfaite et donnent ainsi raison à COMENIUS qui dit *« chaque langue doit être apprise par la pratique plutôt que par des règles, principalement en lisant, en répétant et en copiant, avec des essais d'imitation écrits et oraux. »*[72]

2.3.2. Le rendement des activités verbo-ludiques

Comme déjà évoqué, les activités verbo-ludiques doivent apporter un bon rendement en classe de langue si elles sont bien employées, que ce soit pour les élèves ou pour les professeurs, comme le précise J. JOUBERT *« Enseigner c'est apprendre deux fois. »*[73]

Item 21. Quels sont les résultats précis atteignez-vous grâce aux activités verbo-ludiques que vous n'aurez pas atteints autrement ?

Les réponses à cette question vont montrer que les activités verbo-ludiques permettent l'élargissement du champ au cas où elles seraient bien employées par les professeurs dans leurs classes respectives.
En d'autres termes, ce sont les différentes disciplines qui sont concernées pendant le début donc c'est une ouverture au monde, un touche-tout du fait qu'il n'y a aucune frontière.

Voici les réponses que nous avons récoltées à cette question :

---

[72] COMENIUS cité par LEUZIERE in op. cit., p.40
[73] JOSEPH (J) cité par MONTREYAUD (F) in op cit., p.162

Tableau 28. Répartition de réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Développement de l'expression orale des élèves	10	27
Ouverture des horizons	14	37,8
Développement de la mémoire	3	8,1
L'intériorisation et extériorisation de la scène	3	8,1
Favorise la créativité	5	13,5
Sans réponses	2	5,4
Total	37	± 100

Le tableau ainsi dressé montre les réponses données par nos informateurs. Nous y lisons que 14 enseignants affirment qu'en employant les activités verbo-ludiques, il y a une très grande ouverture au monde, autrement dit ouverture des horizons, étant donné que le champ est ouvert dans ce genre d'activités. On ne se limite pas car on doit aborder les sujets qui peuvent concerner les autres branches à part le français, compte tenu des circonstances du moment.

Ce même tableau montre que les activités verbo-ludiques procurent de bons résultats en ce qui concerne le développement de l'expression orale des élèves. Cette idée est soutenue par 10 enseignants, comme le montre le tableau ci-dessus. D'autres parlent du développement de la mémoire et de l'intériorisation de la scène vécue sans oublier son extériorisation.
La créativité n'a pas été oubliée dans une classe de langue qui organise des activités verbo-ludiques.

Notons que, à part les élèves qui sont les premiers bénéficiaires dans ce genre d'enseignement, les professeurs eux aussi peuvent s'enrichir dans l'un ou l'autre domaine, parce que même si cela arrive rarement l'élève peut émettre une idée à propos de l'un ou l'autre sujet, et le professeur peut être inspiré par ces idées en essayant de compléter l'argumentation des autres élèves, car « dans la tête d'un élève il peut sortir un raisonnement mûr »

En plus de cela le professeur est favorisé quand il s'améliore lui aussi dans le français parlé, car il arrive qu'un professeur ne maîtrise pas l'accent, qu'il prononce le français comme il veut à cause des interférences linguistiques, surtout en milieu rural où le professeur aussi a peu d'occasions de parler le français en dehors de l'école, comme le cas des élèves.

2.3.3. Le comportement observable des élèves

Dans une leçon en rapport avec les activités verbo-ludiques, il y a également un comportement affiché par les élèves en situation devant l'ensemble de la classe. Ce comportement varie d'un élève à l'autre selon peut-être la façon dont il se représente ce qui est en train de se faire dans son imagination. Il faut aussi signaler le tempérament de chaque élève car il arrive des fois où on observe des indifférents en classe, c'est-à-dire des élèves qui manifestent un désintéressement total. Autrement dit, les premières impressions ou les constats observables lorsqu'on organise les activités verbo-ludiques dans une classe de langues, selon la manière d'agir des élèves surtout en s'exprimant oralement. Pour avoir une idée là-dessus, nous avons proposé à nos informateurs la question suivante.

Item 22. Quand vous dispensez votre leçon en vous servant des activités verbo-ludiques, trouvez-vous que vos élèves :

- ☐ sont intéressés ?
- ☐ sont spontanés en paroles ?
- ☐ ont peur de parler ?
- ☐ s'expriment avec beaucoup de difficultés ?
- ☐ ne sont pas tout à fait motivés ?
- ☐ ne sont pas intéressés du tout ?
- ☐ Autres (préciser) ...

Tableau 29. Répartition des réponses obtenues

Indicateurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Sont intéressés	6	16,2
Sont spontanés en paroles	4	10,8
ont peur de parler	6	16,2,
S'exprimer avec beaucoup de difficultés	21	56,7
Ne sont pas tout à fait motivés	0	0
Total	37	± 100

En lisant ce tableau, nous constatons que 21 enseignants affirment que le problème majeur est que les élèves s'expriment avec beaucoup de difficultés surtout à cause des structures et du lexique non maîtrisés.

Par contre, certains enseignants avouent que les élèves sont intéressés par les activités verbo-ludiques, pendant que d'autres, également 16,2%, disent que les élèves ont peur de parler. Moins nombreux (10,8%) sont ceux qui affirment que les élèves sont spontanés en parole lorsqu'ils sont en classe occupés à des activités verbo-ludiques.

Quel qu'en soit la situation, nos informateurs avouent qu'il n'y a pas lieu de parler de démotivation des élèves. Mais en ce cas, pourquoi les élèves, bien que motivés, ont tant de difficultés à s'exprimer en français (56,7%), tellement qu'un bon nombre parmi eux ont même peur de s'y essayer (16,2%) ?

Nous pensons que la réponse à cette question est dans le fait qu'en milieu rural, les élèves bénéficient de très peu d'occasions pour pouvoir s'exprimer en français, ils ont plutôt tendance à s'exprimer en Kirundi dans leur milieu de vie, et de ne parler la langue française qu'au moment où ils se trouvent à l'école, souvent même en classe seulement.
S'ils ne manquent donc pas de démotivation, ils ne sont pas du tout incités par leur environnement sociologique à parler une langue étrangère, et le manque d'incitation provoque un manque d'entrain, alors que c'est en écoutant les autres parler que nous améliorons notre langue. C'est là une raison de plus que l'on ne donnent aux leçons d'expression orale la place qui leur convient. Dans pareille situation, l'apprentissage d'une langue étrangère demande beaucoup d'entraînement et une attention particulière.

En effet, et comme l'écrivent PIERETI et al, le professeur de français doit garder à l'esprit que « *Apprendre une langue étrangère demande une attention et un entraînement, grâce aux exercices de prise de la parole comme le débat, la conversation, l'entretien et d'autres exercices qui permettent aux élèves d'effectuer un échange entre eux en cette langue.* »[74]

[74] PIERRETI et LIGRAUD (J.A). Techniques pour communiquer, former organiser pour enseigner. Ed Hachette, 1994, p 17

2.4. Conclusion du deuxième chapitre

Dans ce deuxième chapitre de la deuxième partie, nous avons parlé de la situation des activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle. Ces dernières ne datent pas d'hier, autrement dit, ce n'est pas une nouvelle réalité dans les classes citées. Le constat a montré que les enseignants du premier cycle enseignent l'expression orale comme beau leur semble sans aucune référence méthodologique car les leçons en rapport avec les activités verbo-ludiques sont généralement négligées, peut-être en raison des difficultés de conception et d'organisation sans oublier les problèmes liés à la bonne volonté de l'enseignant lui-même.

Nous avons également démontré le rôle joué par les activités ci-haut citées dans une classe de langue car elles peuvent influencer la manière d'agir que ce soit pour le professeur ou pour l'élève. Nous avons remarqué que dans les leçons du genre, les sujets qui motivent les élèves sont ceux en rapport avec les loisirs par le fait que les élèves qui fréquentent le premier cycle sont en âge d'adolescence et ces derniers aiment beaucoup jouer. Dans ces conditions, le plaisir et le divertissement deviennent alors un impératif en ce qui concerne, les principaux critères de motivation chez les jeunes adolescents qu'on trouve en grand nombre dans les classes du premier cycle du secondaire.

Enfin, nous n'avons pas passé sous silence l'apport des activités verbo-ludiques car elles peuvent apporter un rendement bien appréciable dans l'amélioration de l'enseignement de l'expression orale dans une classe de langue, en particulier et dans les autres branches en général.
Les objectifs primordiaux dignes d'être poursuivis par les enseignants lorsqu'il leur arrive de recourir aux activités verbo-ludiques ont été inventoriés.

Nous pensons que l'heure du bilan a sonné et qu'il est donc temps de nous interroger sur les résultats auxquels nous avons été conduit au terme de ns investigations, en rapport surtout à notre analyse et à notre interprétation des données

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

1. Conclusion générale

Notre travail de recherche s'intitule : *« La part des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du Français au premier cycle du secondaire »*. Il s'articule sur deux grandes parties avec une introduction générale dans laquelle nous avons parlé de notre problématique d'une manière détaillée. En guise de rappel, notre problématique souligne le fait que l'enseignement des langues vivantes, notamment le Français, traverse en ces derniers jours une crise dont on ne sait ni la durée ni l'issu, si la situation reste telle qu'elle se manifeste dans les établissements de l'enseignement secondaire actuel, essentiellement dans les classes du premier cycle.

Nous avons alors posé un certain nombre d'hypothèses. Celles-ci sont de deux sortes, à savoir l'hypothèse générale ou spécifique et les hypothèses opérationnelles. L'hypothèse générale est libellée de la sorte : « Les activités verbo-ludiques seraient efficaces dans l'enseignement-apprentissage du Français dans les classes du cycle inférieur ».

Concernant les hypothèses opérationnelles, nous avons posé que :

1°. Les classes pratiquant les activités verbo-ludiques réussiraient mieux en Français que celles qui les pratiquent pas.
2°. Les élèves ayant réussi en Français réussiraient également dans les autres matières, ce qui prouverait l'efficacité des activités ludiques dans l'épanouissement intellectuel global.

Dans la première partie qui est composée de deux chapitres, nous avons dans le premier chapitre élucidé les termes clés de la question. Les termes ainsi traités étaient : "Enseignement-apprentisage", "l'activité ludique" et "le verbo-ludique". Dans le second chapitre, nous avons montré le rôle du jeu dans la pédagogie des langues, à ce sujet, pas mal de jeux ont été évoqués et nous avons pu y distinguer les jeux recommandables et les jeux à stigmatiser pédagogiquement, autrement dit à déconseiller.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons entrepris le dépouillement du questionnaire ainsi que l'analyse et l'interprétation des données. Nous avons pour ce faire organisé cette partie en deux chapitres également.

I. Présentation de la méthode suivie.
II. Présentation, analyse et interprétation des données.

Nous avons suivi la méthode par questionnaire écrit parce que nous l'avons trouvée conforme à la nature de notre recherche comme nous l'avons amplement décrit dans le travail. Après, nous avons traité le questionnaire item par item. Ainsi donc, à chaque item, nous avons présenté les résultats globaux accompagnés de commentaires explicatifs en cas de besoin. Grâce à ces recherches, il est apparu que les activités verbo-ludiques sont mieux perçues aujourd'hui, surtout grâce à leur efficacité dans l'enseignement-apprentissage du Français.

Pour y arriver, nous avons procédé à l'analyse minutieuse des réponses dans le but de nous rassurer réellement sur la situation ou l'état général des activités verbo-ludiques dans les écoles du premier cycle et aussi leur place sans oublier la considération que les enseignants attribuent à ce genre d'activités dans leurs classes respectives, ce qui confirme notre hypothèse générale « Les activités verbo-ludiques seraient efficaces dans l'enseignement-apprentissage du Français dans les classes du cycle inférieur ». Cette hypothèse a été confirmée grâce aux items 7 et 8.

Nous avons également constaté que ces activités peuvent se heurter à des problèmes, quelque soit le moment qu'on leur réserve dans une classe de langue. Dans ce même ordre d'idées, notre première hypothèse opérationnelle stipulait que « Les classes pratiquant les activités verbo-ludiques réussiraient mieux en Français que celles qui ne les pratiquent pas » a été confirmée par l'item 9.Quant à la deuxième hypothèse opérationnelle, elle stipule que « Les élèves ayant réussi le Français réussiraient également et généralement dans les autres matières, ce qui prouverait l'efficacité des activités verbo-ludiques dans l'épanouissement intellectuel global », elle a été confirmée grâce à l'item 21.

Comme nos hypothèses sont toutes confirmées, nous sommes en plein droit d'affirmer que nous avons atteint pleinement notre objectif. Ce dernier était que nous puissions apporter notre contribution à l'amélioration des méthodes pédagogiques en repensant au rôle des activités verbo-ludiques dans l'enseignement du Français dans les classes du premier cycle du secondaire. C'est dans ce sens que nous aimerions émettre quelques recommandations, spécialement à l'endroit des partenaires éducatifs et scolaires.

2. Propositions ou recommandations

Ainsi, à notre avis, il faudrait :

- Organiser des recyclages ou des stages de formation surtout pour les enseignants non qualifiés à la pratique des activités verbo-ludiques ;
- Disponibiliser le matériel didactique approprié à l'enseignement de l'expression orale en se servant de la méthode ludique ;
- Essayer de réduire le nombre des élèves en classe par la multiplication des infrastructures scolaires afin de gagner beaucoup de temps lors de l'enseignement de l'expression orale, et de rendre possible l'encadrement personnalisé et adapté des programmes ;
- Améliorer les conditions de vie des enseignants afin de les stabiliser dans le but de diminuer la mobilité de ces derniers, mobilité causée par les conditions socio-économiques qui les poussent à quitter la carrière enseignante pour aller là où la vie est un peu meilleure ;
- La revalorisation du Français dans les établissements secondaires. Sur ce, les organes habilités doivent savoir qu'enseigner le Français n'est pas une chance donnée à n'importe qui, s'ils continuent à agir de la sorte, qu'ils sachent que c'est l'avenir du pays qui est en danger ;
- La réorganisation des écoles, surtout les collèges communaux, que ce soit au niveau des infrastructures scolaires et qu'au niveau des programmes pour mettre en pratique des programmes adaptés aux réalités du moment.

Au terme de nos investigations, nous pensons n'avoir pas épuisé la question, mais seulement avoir apporté notre contribution dans l'amélioration du système de pédagogie des langues au Burundi. Nombreux aspects n'ont peut-être pas été touchés, mais il est rare qu'un travail cette nature soit complet. Aussi, nous attendons de nos lecteurs clémence et compréhension.

BIBLIOGRAPHIE

I . Ouvrages généraux

1. BELLENGER (L.), L'expression orale, Paris, Armand Colin, « Que sais-je ? », 1979.
2. BEST (F.), Pour l'expression orale, Paris, Fernand Nathan,1976.
3. CARE(J.-M.), Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation, Paris, BELC, 1980.
4. CARTON (F.), La langue : identité et communication, Conseil International de a philosophie et des sciences humaines, 1981
5. CHEVRY (Gr.), Pratiques des enquêtes statistiques, Paris, P.U.F, 1962.
6. CLOSSET (Fr.), Didactiques des langues vivantes, Bruxelles, Didier,1972.
7. D'HAINAUT (C.), Concepts et méthodes de statistiques T1, Paris, Ed Labor-Bruxelles, 1975
8. DAVAL (R.), Traité de psychologie sociale, Paris P.U.F., 1967.
9. DE LANDSHEERE (G.), Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin, 1982.
10. DECROLY, Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1914.
11. DELBAYLE (J.-C.), Introduction aux méthodes des sciences sociales Toulouse, Privat,1978.
12. DELGALIAN (G.), LIEUTAUD & WEIS, Pour le nouvel enseignement des langues, Pais, clé international, 1981.
13. DESALMAN (P.), L'explication de textes, Paris, CDA, 1979
14. FIOT (F.), Le français par les mots croisés, Paris, Hachette, 1969.
15. FRAISE (P.), Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F, 1973.
16. GAGNE (C.), Les principes fondamentaux de l'apprentissage Montreal, H.R.W, Holt, linehart and Winston, 1976
17. GAGNE (R.), Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, H.R.W, Holt, linehart and Winston, 1976
18. GALISON (R.), Didactique des langues étrangères, des mots pour communiquer, Paris, Ed clé international, 1963.
19. JAVEAU (C.), Enquête par questionnaire, Bruxelles, E.U.B, 1972.
20. LAFON (R.), Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, P.U.F, 1973.
21. LEON (M.), Introduction à la phonétique corrective, Paris, Hachette, 1976.
22. LEUZIERE, Une méthodologie du français, initiation à l'enseignement dans le secondaire et technique, Paris, Ed. ADE Boek Librairie technique de Paris, 1961.

23. MUCCHIELLI (R.), Le questionnaire dans l'enquête psychosociale connaissance du problème, Paris, Entreprise moderne d'édition, Librairies Techniques, Editions E.S.G . 1973.
24. MUCCHIELLI (R.), Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris, ESP, 1975
25. PIERETI (A) LIGRAUD (J.A.), Technique pour communiquer former, organiser pour enseigner Ed Hachette, 1994.
26. PINTON (R.) et GRAWITZ(M.), Méthodes des sciences sociales, T2, Paris, DALLOZ, 1964.
27. RENARD (R.), Initiation à la phonétique à l'usage des professeurs des langues, Mons, centre international de phonétique appliquée, 1978.
28. ROBIN (C.) & BERGEAUD (C.), Le français par les méthodes directes, Paris, Hachette, 1968.
29. ROGER (C.), Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, 1976.
30. RONGER (P.), Méthode des sciences sociales, 3ème année, Paris, Dalloz, 1971.
31. SAUSSURE (F.), Cours de linguistique en générale, Edition Payot 1949.
32. WISSELMANN (R.), Jeux et enseignement du français, Paris, Ed. P.U.F, 1986.

II. Dictionnaires

1. HOTYAT, Dictionnaire encyclopédique de Pédagogie Moderne, Paris, Rue royale, éd Laber, 1973.
2. LAROUSSE, Dictionnaire encyclopédique, Paris, Larousse, 1982.
3. MONTREYNAUD (F.), Dictionnaire de citations françaises et étrangères, Paris, Nathan, 1989.

III. Autres documents

1. B.E.P.E.S., Compte-rendu du séminaire sur le programme de français, Bujumbura, 1981.
2. B.E.P.E.S., Programme de français du cycle inférieur de l'enseignement général, Bujumbura, 1994.

IV. Mémoires, articles de revues et thèses

1. MUNEZERO (F.), Contribution des activités parascolaires à l'amélioration de l'expression où orale en français dans les écoles secondaires au Burundi, Bujumbura, 2 005.
2. NININAHAZWE (D.-D.), L'apport des activités ludiques au processus de réintégration psychosociale des enfants traumatisés par la guerre de 1993. Bujumbura, 2000

TABLE DES MATIERES

Page
DEDICACE i
REMERCIEMENTS ii
LES SIGLES ET ABREVIATIONS iii

0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. Problématique et motivation dans le choix du sujet 1
0.1.1. Hypothèses 2
0.1.1.1. Hypothèse générale 2
0.1.1.2. Hypothèses opérationnelles 3
0.2. Délimitation du sujet 3

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 4

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES TERMES CLES 4
1.1. Le Concept *enseignement-apprentissage* 4
1.1.1. L'apprentissage 4
1.1.2. L'enseignement 6
1.2. Le concept « activité ludique » 7
1.3. Le verbo-ludique 8
Conclusion du premier chapitre 9

CHAPITRE II. LE RÔLE DES JEUX DANS LA PEDAGOGIE DES LANGUES 10
2.0. Introduction 10
2.1. La dimension ludique dans une classe de langue 10
2.2. Les jeux recommandables et jeux à déconseiller dans une classe de langue 11
2.2.1. Les jeux recommandables 11
2.2.1.1. Les jeux phonologiques 11
a. Les jeux consonantiques 12
a.1. Dites les phrases très vite 12
a.2. Lisez le plus rapidement possible les phrases suivantes 12
b. Les jeux vocaliques 13
c. Les jeux prosodiques 13
2.2.2. Les jeux sémantiques 14
a. Les devinettes 15
b. Les charades 16

c. Les mots-croisés.....17
d. Les énigmes.....18
2.2.1.3. Les jeux syntaxiques.....20
a. Les mots-valises.....21
b. L'Armalon.....22
c. Le Calembour.....23
d. L'apocope.....23
e. L'aphérèse.....23
f. La syncope.....24
2.2.2. Jeux à déconseiller.....24
2.2.2.1. Les jeux de mimes.....24
2.2.2.2. Le jeu de présentation.....25
2.2.2.3. Le jeu des métiers.....25
2.2.2.4. Le jeu des ambassadeurs.....26
2.2.2.5. Les jeux de modalités pragmatiques en classe de conversation.....26
2.3. Conclusion du deuxième chapitre.....26

DEUXIEME PARTIE : ENQUETE ET SES RESULTATS.....28

CHAPITRE I. PRESENTATION DE LA METHODE SUIVIE.....28
1.0. Introduction.....28
1.1. Méthode de cueillette des données.....28
1.2. La population d'enquête.....29
1.3. Détermination de l'échantillonnage.....31
1.4. La pré-enquête.....33
1.5. L'enquête proprement dite.....34
1.6 Méthode de dépouillement et d'analyse des résultas.....36
1.7. Conclusion partielle.....36

CHAPITRE II. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....38
2.1. Etat des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle.....38
2.1.0. Introduction.....38
2.1.1. Identification des enseignants du premier cycle.....38
2.1.1.1. Niveau d'études.....38
2.1.1.2. Expérience.....40
2.1.1.3. Le personnel enseignant.....41
2.1.1.4. L'enseignement de l'expression orale.....42

2.1.1.5. Opinions des professeurs sur la place des activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle....49
2.1.1.5.1. Leur considération....49
2.1.1.5.2. Attitude du professeur....51
2.1.1.6. Le moment propice pour recourir aux activités verbo-ludiques en classe....52
2.1.1.7. Problèmes liés aux activités verbo-ludiques en classe....54
2.2. Le rôle des activités verbo-ludiques dans l'enseignement apprentissage du français....56
2.2.0. Introduction....56
2.2.1. La tâche du professeur....56
2.2.2. Les consignes à donner aux élèves qui attendent leur tour....58
2.2.3. Les sujets de discussions ou thèmes à débattre....60
2.2.3.1. Nécessité de proposer un sujet ou un thème....60
2.2.5. Qui doit proposer le sujet ou le thème ?....61
2.2.6. Les sujets motivants....63
2.3. L'apport des activités verbo-ludiques dans l'enseignement-apprentissage du français....64
2.3.0. Introduction....64
2.3.1. Objectifs poursuivis par les activités verbo-ludiques....64
2.3.2. Le rendement des activités verbo-ludiques....66
2.3.3. Le comportement observable des élèves....68

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS....71
1. Conclusion générale....71
2. Propositions ou recommandations....73

BIBLIOGRAPHIE....74

ANNEXES

ANNEXES

UNIVERSITE DU BURUNDI
INSTITU DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Bujumbura le..../...../ 2006

Madame, Mademoiselle, Monsieur
l'enseignant de français au premier cycle.

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Le questionnaire qui vous est soumis s'inscrit dans le cadre de la réalisation de mon travail de mémoire clôturant ma formation universitaire.

En répondant avec franchise à ses différentes questions, vous aurez contribué à ma formation et à l'éclairage de beaucoup de problèmes relatifs à l'enseignement en général et à l'enseignement du français en particulier à l'école secondaire essentiellement dans le premier cycle.

Nous vous avons choisi parce que nous sommes convaincu que vous êtes le (la) mieux placé (e) pour pouvoir nous rendre ce service.

Pour vous permettre d'exprimer librement vos opinions, nous vous garantissons l'anonymat total.
C'est pourquoi il n'est pas nécessaire de marquer votre nom. Vous allez mettre seulement une croix dans la case devant la réponses, si ce n'est pas suffisant vous pouvez vous servir du verso de la feuille.

Comptant sur votre aimable collaboration, nous vous prions d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de notre gratitude anticipée ainsi de nos sentiments respectueux.

L'Etudiant NYANDWI Zacharie
I.P.A. Département de français

A. Identification

Comme convenus

1. Ne marquez pas votre nom,
2. Mettez seulement une croix devant la réponse dans la case de votre choix ou compléter les espaces vides si nécessaires
3. Si vous trouvez que la place laissée pour les réponses à justifier n'est pas suffisante, répondez au verso de la feuille tout en mentionnant (précisant) le numéro de la question.

B. Questionnaire proprement dit

B.1. Votre niveau d'études :

☐ Licencié en langue et littérature française ;

☐ Candidature en langue et littérature françaises ;

☐ I.P. Français-Kirundi ou français-Anglais ;

☐ I.P.A. Français (premier cycle) ;

☐ I.PA. Français (deuxième cycle) ;

☐ E.N.S Français-Kirundi ;

☐ Autres (préciser) ....

B.2. Depuis combien de temps (années) enseignez-vous le français au premier cycle du secondaire ?

☐ Entre un an et deux ;

☐ Entre deux et cinq ans ;

☐ Entre cinq et dix ans ;

☐ Plus de dix ans.

B.3. Etes-vous enseignant (es) à temps plein ou à temps partiel ?

☐ A temps partiel ;

☐ A temps plein ;

☐ Autres (Préciser)

B.4. Est-ce que l'expression orale est bien enseignée dans les classes du premier cycle ?

☐ Oui ..... ;

☐ Non .....

Expliquez-vous en cas de besoin.

B.5. A votre avis, est-ce que l'enseignement de l'expression orale intéresse beaucoup les enseignants de français aujourd'hui ?

☐ Oui parce que ... ;

☐ Non parce que ....

B.6 Pouvez-vous nous dire comment vous procédez pour enseigner l'expression orale en classe.

.....
.....
.....

B. 7. Utilisez-vous la méthode verbo-ludique dans l'enseignement de l'expression orale en classe ?

☐ Jamais ;

☐ Quelques fois ;

☐ Souvent .

B . 8. La trouvez-vous :

☐ Efficace ;

☐ Très efficace ;

☐ Assez efficace ;

☐ Peu efficace.

B.9. Comment trouvez-vous la place accordée aux activités verbo-ludiques dans l'enseignement du français surtout au premier cycle essentiellement dans ta classe ?

☐ Négligeable ;

☐ Suffisante ;

☐ Très importante ;

☐ Autres (préciser)....

B. 10. Dans l'enseignement du français, les activités verbo-ludiques.

☐ Ne sont pas aucunement nécessaires ;

☐ Ne sont pas indispensables ;

☐ Sont nécessaires et suffisantes ;

☐ Sont nécessaires mais non suffisantes ;

☐ Autres (préciser) ....

B.11. Quand est-ce vous pouvez recourir aux activités verbo-ludiques pour enseigner l'expression orale en classe ?

☐ Quand les élèves sont fatigués afin que ces derniers se reposent ;

☐ Quand on estime qu'on est en avance sur le programme ;

☐ A la fin de chaque dossier ;

☐ N'importe quand ;

☐ Autres (préciser).

B.12. Quelle attitude devrait prendre l'enseignant occupé à des activités verbo-ludiques avec sa classe ?

☐ Patient ;

☐ Compréhensif ;

☐ Tolérant ;

☐ Autres (préciser) ....

B. 13. Quels sont les obstacles qui peuvent empêcher le bon déroulement d'une leçon à base des activités verbo-ludiques dans n'importe quelle classe.

☐ L'expression orale difficile des élèves ;

☐ Les dérangement des élèves qui attendent leur tour ;

☐ Rien ne peut gêner une telle leçon, tout se fait dans l'ambiance ;

☐ Surtout le manque de matériel didactique approprié ;

☐ Autres (préciser) ....

B.14. Selon vous ; que doit faire le professeur quand les élèves sont entrain de jouer sur la scène en classe ?

☐ Corriger immédiatement les fautes commises par les élèves ;

☐ Noter quelque part les fautes commises pour les corriger après ;

☐ Souffler les mots nécessaires aux élèves qui hésitent ;

☐ Circuler dans les rangées pour assurer l'ordre en classe ;

☐ Autres (préciser) ....

B.15. Lorsque les élèves sont entrain de jouer, quelles consignes donnez-vous à ceux qui attendent leur tour ?

☐ Suivre silencieusement (sans rien faire) ;

☐ Suivre attentivement et noter intégralement les fautes commises par leurs amis s'ils en sont capables ;

☐ Réagir immédiatement aux fautes commises ;

☐ Réfléchir sur leur tour ;

☐ Autres (préciser),

B.16. Est-ce qu'il est nécessaire de proposer un sujet précis dans ce genre d'activité en classe ?

☐ Oui ... ;

☐ Non .....

B. 17. Qui pourrait proposer un sujet dans ce genre d'activité en classe ? Est-ce que le professeur, l'élève, le manuel sur ce qui est proposé dans ce dernier ?

☐ L'enseignant ;

☐ Les élèves ;

☐ Le manuel scolaire seulement ;

☐ Autres (préciser) .... ;

B. 18. Est –ce que les activités verbo-ludiques proposées dans le manuel scolaire sont toutes et toujours exploitées dans votre classe ?

☐ Oui

☐ Non

Si non, c'est parce que ....

☐ Le programme est vaste ;

☐ Certaines activités exigent assez de temps ;

☐ Le problème des effectifs qui ne favorisent pas l'octroi de la parole à tous les élèves qui devraient parler à ce moment favorable ;

☐ Autres (préciser) .....

B.19. A votre avis, quels sont les sujets les plus motivant dans les activités verbo-ludiques dans les classes du premier cycle ?

☐ La vie scolaire ;

☐ La vie familiale ;

☐ Les problèmes de la vie en général ;

☐ Les loisirs ;

☐ N'importe quel sujet convient ;

☐ Autres (préciser) ....

B . 20. L'objectif primordial des activités verbo –ludiques est généralement :

☐ Le renforcement du vocabulaire déjà vu en classe ;

☐ Le renforcement des notions de la grammaire ;

☐ La libération de la parole ;

☐ La fixation de quelques notions vues en classe ;

☐ L'amélioration de la prononciation ;

☐ Autres (préciser) ....

B. 21. Quand vous dispensez votre leçon en vous servant des activités verbo-ludiques, trouvez-vous que vos élèves :

☐ Sont intéressés ;

☐ Sont spontanés en paroles ;

☐ Ont peur de parler ;

☐ S'expriment avec beaucoup de difficultés ;

☐ Ne sont pas tout à fait motivés ;

☐ Ne sont pas intéressés du tout ;

☐ Autres (préciser)....

B. 22. Quels résultats précis atteignez-vous grâce aux activités verbo-ludiques que vous n'aurez pas atteints autrement ?

.....

.....

.....