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

Les activités ludiques, un des moyens motivationnels dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : étude menée dans les classes de 9ème année de l'école fondamentale des DCE Ntahangwa et Kibago

NDAYISHIMIYE, Vincent

2023-10
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/357

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

LES ACTIVITÉS LUDIQUES, UN DES MOYENS MOTIVATIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : ÉTUDE MENÉE DANS LES CLASSES DE 9ème ANNÉE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE DES DCE NTAHANGWA ET KIBAGO

Par

Vincent NDAYISHIMIYE

Sous la direction de :

Dr Rosalie BIKORINDAGARA

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

Bujumbura, octobre 2023

MEMBRE DU JURY

Le Président : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Le Rapporteur : Dr Rosalie BIKORIMANA

L'Assesseur : Pr Rémy NSENGIYUMVA

DÉDICACE

À notre cher père,

À notre chère mère,

À nos chers frères et sœurs,

À tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Un travail de mémoire est la conjugaison de plusieurs efforts. Au terme de ce travail, nous remercions toute personne qui, de près ou de loin, a participé à sa réalisation.

En premier lieu, nous remercions **Dr. Rosalie BIKORINDAGARA** pour ses efforts consentis à la réalisation de ce travail malgré ses multiples préoccupations. Que ce travail lui soit un plaisir et un signe de reconnaissance. Il nous convient dans cette même logique, de remercier tous les éducateurs qui ont participé à notre instruction depuis l'école primaire jusqu'à l'université, en l'occurrence ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure qui interviennent dans le Master de Didactique du Français Langue Étrangère.

En deuxième lieu, nous remercions tous les apprenants qui ont consacré leur temps à répondre à notre questionnaire d'enquête et les responsables scolaires qui nous ont accueillis dans leurs établissements lors de l'expérimentation.

Nos remerciements s'adressent aussi aux membres du jury de mémoire qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Enfin, nous ne pouvons pas rater cette occasion pour remercier nos camarades de classe et proches plus particulièrement nos camarades et collègues qui ont complété la grille d'observation au moment de la dispense de la leçon d'expérimentation ; votre aide nous a été d'un grand secours.

Vincent NDAYISHIMIYE

RÉSUMÉ

Le présent travail s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du français dans un climat propice, celle de la motivation. Il vise à montrer l'impact des activités ludiques comme moyen motivationnel lors de l'apprentissage du français. En effet, les résultats issus de la grille d'observation et de l'enquête par le questionnaire dans différentes classes de 9ème années fondamentales de la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura et KIBAGO en province de MAKAMBA révèlent que l'utilisation du jeu comme stratégie d'apprentissage de français est d'importance capitale, car il suscite la motivation des apprenants. De par ces résultats, le jeu mérite de figurer en bonne place, parmi les autres instruments, dans la boîte à outils pédagogiques de l'enseignant de français.

Mots-clés : activités ludiques, jeu, motivation.

ABSTRACT

This work focuses on the teaching-learning of French in a favorable climate, that of motivation. It aims to show the impact of playful activities as a motivational means when learning french. Indeed, the results of the survey by the questionnaire and the observation grid in different classes of 9th fundametals years of the Communal Directorate of National Education in Bujumbura Town Hall and KIBAGO in MAKAMBA province reveal that the use of game as strategy of learning is of capital importance because it arrouses the motivation of learners. From these results, the game deserves to figure prominetly, among the other instruments, in the pedagogical toolbox of the french teacher.

Keywords: fun activities, game, motivation.

TABLE DES MATIÈRES

MEMBRE DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RÉSUMÉ iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIÈRES v

LISTE DES TABLEAUX ix

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS x

AVANT-PROPOS xi

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Choix et motivation du sujet 2

2. Problématique 3

3. Questions de recherche 4

4. Hypothèses de recherche 5

4.1. Hypothèse générale 5

4.2. Hypothèses spécifiques 6

5. Objectifs de recherche 6

5.1. Objectif général 7

5.2. Objectifs spécifiques 7

6. Délimitation du sujet 7

7. Articulation du travail 7

I^{ère} partie: CADRE THÉORIQUE 8

CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS 9

I.1. Définition des concepts clés 9

I.1.1. Enseignement 9

I.1.2. Apprentissage 10

1.1. 3. Ludique 12

I. 1.4. Motivation en contexte scolaire 12

I. 1.4. 1. Qu'est-ce que la motivation? 13

I. 1.4. 2. Types de motivation 14

I. 1.4. 2.1. Motivation intrinsèque 14

I. 1.4. 2.2. Motivation extrinsèque 15

I. 1.4. 3. Facteurs qui influencent la motivation. 16

I. 1.4. 3.1. Facteurs relatifs à la vie de l'élève 16

I. 1.4. 3.2. Facteurs relatifs à la société 16

I. 1.4. 3.3. Facteurs relatifs à l'école 17

I. 1.4. 3.4. Facteurs relatifs à la classe 17

I. 1.4. 4. Théories de la motivation 18

I. 1.4. 4.1. Approches béhavioristes 18

I. 1.4. 4.2. Théorie de l'autodétermination 18

I. 1.4. 5. Sources de la motivation 19

I. 1.4. 6. Manifestations de la motivation 19

I. 1.4. 6. 1. Indicateurs de la motivation scolaire 20

I. 1.4. 6.1.1. Choix de s'engager 20

I. 1.4. 6.1.2. Persévérance 20

I. 1.4. 6.1.3. Engagement 21

I. 1.4. 6.1.4. Performance 22

CHAPITRE II: REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LE JEU 23

II.O. Introduction 23

Il.1. Jeu, tentative de définitions 24

II.2. Rôle du jeu 25

II.3. Jeu et apprentissage 26

II. 4. Dimension ludique dans une classe de langue 28

II.5. Jeu en classe de Français Langue Étrangère 29

II.6. Jeu et motivation 30

II.7. Caractéristiques du jeu 31

II.7.1. Niveau ludique 31

II.7.2. Niveau éducatif 31

II.7.3. Niveau Pédagogique 32

II.8. Quelques exemples de jeux pouvant être utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français 33

II. 8.1. Jeu « où est-il caché ? » 33

II.8.1.1. Première version 33

II. 8.1.2. Deuxième version 33

II.8.2. Jeu « Une Valise bien remplie » 34

II.8.2.1. Première version 34

II.8.2.2. Deuxième version du jeu « une valise remplie » 35

II.8.3. Jeu utilisé dans notre recherche 36

II^{ème} Partie : CADRE MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ... 37

CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 38

III.1.Déroulement de la recherche 38

III.1.1. Groupe contrôle ou groupe témoin 38

III.1.2. Groupe expérimental 38

III. 2. Instruments de recherche 39

III.2.1. Questionnaire d'enquête 39

III. 2.1.1. Conception du questionnaire en fonction des indicateurs de la motivation 40

III.2.1.2. Pré-enquête 41

III.2.1.3. Questionnaire d'enquête définitif 41

III. 2. 2. Grille d'observation..... 42

III. 3. Lieux et population d'enquête..... 43

III.3.1. Lieux d'enquête 43

III.3. 2. Population d'enquête 43

III.4.Échantillonnage..... 44

III.5. Déroulement de la recherche proprement dite 45

III.5.1.Déroulement de l'expérimentation et de l'observation 45

III.5.2. Difficultés rencontrées au cours de la recherche..... 45

III.6. Dépouillement des résultats 46

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATIONDES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE…… . 47

IV.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats fournis par la grille d'observation . 48

IV.1.1. Résultats de l'observation au cours de l'enseignement d'une leçon sans le jeu 48

IV.1.2. Résultats de l'observation au cours de l'enseignement d'une leçon avec le jeu..... 51

Tableau n°2 : La motivation des apprenants lors de la leçon enseignée en utilisant le jeu..... 51

IV.2. Présentation, analyse et interprétation des réponses au questionnaire d'enquête 53

IV.2.1. Engagement des apprenants vis-à-vis de la dispense de la leçon en utilisant le jeu 53

IV.2. 2. Choix de s'engager des apprenants pour la leçon dispensée avec le jeu 54

IV.2.3. Intérêt des élèves pour le jeu en classe 56

IV.2.4. Perception du jeu en classe par les élèves..... 57

IV.2.5. Motivation pour le jeu « je pars en voyage »..... 58

CONCLUSION GÉNÉRALE 61

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 63

ANNEXES..... 69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Motivation des apprenants lors de la leçon enseignée traditionnellement, sans le jeu.....48

Tableau n°2 : Motivation des apprenants lors de la leçon enseignée en utilisant le jeu. 51

Tableau n°3 : Intérêt manifesté par les apprenants pendant la leçon enseignée en utilisant le jeu 53

Tableau n°4 : Réaction des apprenants envers la leçon à enseigner en utilisant le jeu 55

Tableau n° 5 : Intérêt des élèves pour la leçon de français en jouant le jeu «je pars en voyage». 56

Tableau n°6 : Perception du jeu en classe par les élèves 57

Tableau n°7 : Motivation prolongée pour le jeu « je pars en voyage »..... 58

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

F.L.E : Français Langue Étrangère

D.C.E : Direction Communale de l'Éducation

T.I.C : Technologie de l'Information et de la Communication

ECOFO : École Fondamentale

L.M : Lycée Municipal

D.P.E : Direction Provinciale de l'Éducation

al. : Et autres

L'ÉNS : École Normale Supérieure

AVANT-PROPOS

Cette étude rentre dans le cadre de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE). Il vise à montrer l'impact des activités ludiques comme moyens motivationnel lors de l'enseignement-apprentissage du français. Ladite étude s'est déroulée dans quatre classes de 9ème Année Fondamentale des Directions Communales de l'Education(DCE) de NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura et KIBAGO en province de Makamba. Nous voulons montrer, enfin, la plus-value des activités ludiques en suscitant la motivation des élèves en classe de FLE.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le système éducatif burundais a connu une forte expansion au cours de cette décennie. Les effectifs scolaires sont en hausse à tous les niveaux d'enseignement (République du Burundi 2018 :10). En effet, l'enseignement-apprentissage en général et celui du français langue étrangère en particulier ne sont pas épargnés par ce bouleversement. C'est dans cette logique que l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'école est l'une des préoccupations de certains acteurs du système éducatif burundais, car cette réforme va de pair avec la maîtrise de cette langue compte tenu du rôle du français dans la vie quotidienne et son statut dans l'administration et l'enseignement en général.

L'enseignement du français, *d'après la plateforme ASJP-CERIST*[1], a pour objectif d'installer chez les apprenants une compétence langagière adéquate à leur développement cognitif, et permet de communiquer en cette langue.

De ce fait, cet enseignement-apprentissage se caractérise par un système, où l'enseignant devrait faire apprendre aux apprenants les quatre compétences de communication proposées par le Conseil de l'Europe (2001), à savoir : *« la capacité de comprendre un message oral et écrit et s'exprimer à l'oral et à l'écrit*». Pour obtenir des résultats satisfaisants, il faudrait que l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère soit plus attractif et plus significatif aux yeux des apprenants, où l'enseignant devrait centrer ses efforts sur les besoins de ses apprenants; il doit en effet identifier son public, ses attentes et sa motivation.

Alors, notre préoccupation aujourd'hui, en tant que futur enseignant de français, est : comment peut-on motiver les apprenants, leur donner le goût à l'apprentissage du FLE? Sachant que la motivation est non seulement un concept largement recherché et étudié mais également c'est un champ qui intéresse beaucoup de spécialistes.

Pour cela, l'enseignant devrait créer des situations stimulantes pour provoquer une interaction et surtout maintenir une communication en classe et donner l'envie d'apprendre, en se basant sur la motivation de ses apprenants. Il devrait aussi réfléchir aux moyens à mettre en œuvre

[1] ASJP est une plateforme d'édition électronique des revues scientifiques Algéririennes dévelopée et gérée par le CERIST.

afin d'attirer l'attention de ses apprenants et de faire de l'apprentissage du français une partie de plaisir avec moins d'ennui.

En s'inscrivant dans cette logique, les activités ludiques en classe du FLE jouent un rôle majeur dans la mise en place d'un enseignement-apprentissage où l'apprenant se sent impliqué. À cet effet, le rendement du ludique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est incontournable.

C'est dans ce postulat aussi que nous estimons que le ludique serait un moyen efficace pour susciter chez les apprenants le désir d'apprendre dans une liberté absolue. Il crée un climat pédagogique positif dans lequel l'erreur est dédramatisée. Le centre d'attention est déplacé du contenu linguistique vers la tâche ludique à effectuer.

C'est dans cette optique que nous allons expérimenter l'utilisation du jeu comme un des moyens suscitant la motivation des élèves des classes de 9ème année fondamentale dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère. L'étude sera menée dans les DCE NTAHANGWA et KIBAGO. En effet, les apprenants de ce niveau seraient beaucoup attirés par les jeux, et les activités ludiques font l'objet d'étude des diverses recherches et théories. Celles-ci apprécient et préconisent l'importance des jeux dans l'enseignement - apprentissage.

1. Choix et motivation du sujet

Dans cette étude, nous nous penchons sur l'utilisation des jeux comme moyen de motivation des apprenants en français. Cette envie a commencé non seulement durant la vie scolaire que nous avons vécue pendant la période d'enfance mais également à partir des observations menées pendant les stages intensifs à la fin du cycle de baccalauréat.

En effet, nous avons trouvé que la quasi-totalité des apprenants du cycle IV de l'enseignement fondamental ont un dégoût remarquable dans les séances de français et un manque de motivation, de désir et de curiosité d'apprendre. Aussi, il est à noter qu'il y a un bon nombre d'enseignants qui ne voient pas d'intérêt dans l'utilisation des jeux, même s'ils sont employés depuis longtemps.

En outre, nous avons pensé que le jeu est très important dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour les apprenants, surtout l'enfant dans sa vie quotidienne aime jouer. Dans cette logique, CHATEAU (1973 : 15) dit que : « *l'enfant se fait par ses jeux et dans ses jeux*». C'est pour cela qu'on accorde beaucoup d'importance au jeu.

Les ouvrages consultés comme ceux de DEGRANDMONT (1995) et BROUGÈRE (2007) donnent du sens à l'utilisation des activités ludiques en classe. Les différentes stratégies d'enseignement-apprentissage que nous avons étudiées en première année du cycle de Master dans le cours de *Principes de l'enseignement-apprentissage* (BIKORINDAGARA & BARAHINDUKA, 2021) nous ont aussi inspiré dans le choix de notre sujet.

En plus, personne n'ignore que tous les enfants, s'ils sont en bonne humeur, aiment jouer. C'est dans cette optique que BROUGÈRE (1995: 35) ajoute que :

> « Le jeu est une piste pédagogique à exploiter à l'école pour apprendre, ou même pour consolider des apprentissages ». Encore plus, il suggère que le jeu apparaît comme « l'activité spontanée de l'enfant, donc le lieu qui permet de percevoir des comportements, domaine où l'enfant a le plus de possibilités d'auto-organisation. »

Toutes ces raisons nous ont poussé à choisir ce sujet : « **Les activités ludiques, un des moyens motivationnels dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : étude menée dans les classes de 9ème année de l'école fondamentale des DCE NTAHANGWA et KIBAGO ».** Pour l'essentiel, le travail vise l'intégration des activités ludiques comme un des moyens motivationnels dans l'enseignement apprentissage du FLE chez les élèves du Burundi.

2. Problématique

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif burundais est doté d'un statut important[2]. Le français est la langue d'enseignement, la langue officielle et d'une manière plus générale la langue de communication dans le pays.

Mais, comment l'apprendre de manière plus efficace et avec intérêt ? La question se pose en effet parce que, au cours de l'enseignement-apprentissage, le français est négligé par les apprenants. En effet, nous constatons qu'actuellement le rendement en français ne répond pas du tout aux attentes de l'enseignant malgré l'effort fourni. Face à cette situation qui ne cesse de s'aggraver, plusieurs explications sont ainsi fournies.

Pour certains, le système éducatif en vogue dans le pays ne faciliterait pas convenablement l'enseignement de la langue française. Cela pourrait être la principale cause d'échec scolaire, que ce soit en français ou dans d'autres langues. À titre d'exemple, enseigner une langue

[2] Cf. Loi portant statut des langues au Burundi de 2014

comme le français en se servant des textes français traduits à partir de ceux du kirundi, du kiswahili et de l'anglais entrave la maîtrise du français. Dans cette logique, les expressions des élèves seraient très peu abondantes tant en qualité qu'en quantité, car ils ont beaucoup du mal à bien préparer et ordonner leurs idées en français.

D'autres, comme NIMBONA &CHRISTINE SIMON (2016 : 115) avancent que :

> « Le français, pour un locuteur burundais, semble donc constituer un costume de dimanche : il n'a recours à celui-ci que quand le niveau de formalité de la situation de communication le requiert ». Ils ajoutent que : « comme cette tenue réservée pour le dimanche ou pour d'autres moments festifs dans la société burundaise, l'apprenant se sert principalement du français pour communiquer avec l'étranger».

De cela, le français est relégué à un rang négligeable. En effet, pour certains apprenants burundais, l'apprendre serait un fardeau. Ainsi, nombre d'élèves souhaiterait qu'on l'enseigne en langue maternelle, le kirundi.

À partir de cela et avec nos grands yeux ouverts, il est clair qu'il manque quelque chose qui permettrait à l'élève de se sentir mieux et donc d'entraîner un meilleur rendement dans les écoles où les apprenants ne semblent pas intéressés par le français. Ce problème est également très courant pour de nombreux apprenants qui ne s'impliquent pas au cours de la leçon de français. C'est pourquoi il devrait toujours y avoir un moyen efficace d'inciter ce genre d'élèves ayant la paresse d'apprentissage.

C'est dans cette même perspective que nous emboîtons le pas déjà franchi par ROBIN &BERGEAUD (1948 :8) suggérant ceci *: « 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. Et la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux. [...]. Pour diriger un savoir il faut l'avaler avec appétit ».*

3. Questions de recherche

En lisant nombre d'ouvrages des chercheurs psychopédagogues et en considérant que le manque de motivation peut être aussi l'une des causes de la non maîtrise du français par les élèves, nous nous sommes amenés à formuler nos préoccupations à travers la question principale de recherche suivante: Dans quelles mesures la pratique de la pédagogie du jeu

peut-elle motiver les élèves dans les séances d'enseignent-apprentissage du français langue étrangère (FLE)?

De cette question, surgissent d'autres interrogations : le manque d'efficacité en français proviendrait-il du fait que la place accordée aux activités motivantes dans l'enseignement-apprentissage lors des séances de français dans le système éducatif burundais serait moindre ? Les élèves sont-ils motivés pendant la dispense d'une leçon de français ? Les activités ludiques auraient-elles un impact dans la motivation des élèves ?

4. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est considérée à la fois comme une manière de répondre à la question de départ et une mise en relation anticipée entre deux phénomènes. En effet, DE LANDSHEERE (1976: 22) la définit comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables*». Il s'agit, en fait, d'une réponse qui est temporairement attribuée et qui met en relation deux ou plusieurs variables.

Quant à AKTOUF (1987: 58), il la perçoit dans le sens qu' « *une hypothèse est une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence* ». C'est une réponse qu'on suppose, une réponse vraisemblable dont on tire une conclusion. À cet effet, tout travail scientifique devrait s'effectuer avec des hypothèses. En conséquence, le but de la recherche est de confirmer ou d'infirmer ces dernières.

En effet, comme les autres recherches, nous ne pouvons pas bien continuer la nôtre en échappant à la formulation des hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

4.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse de départ est la suivante : les élèves qui apprennent en utilisant le jeu dans leur apprentissage seraient plus motivés que ceux qui apprennent de façon traditionnelle, sans le jeu.

4.2. Hypothèses spécifiques

L'enseignant et l'élève ont chacun un rôle à jouer dans l'enseignement-apprentissage du français dans la mesure où chacun a une tâche spécifique à accomplir. Dans ce sens, nous avons formulé les hypothèses suivantes : premièrement, le manque de l'efficacité en français proviendrait du non utilisation des activités ludiques. Deuxièmement, les élèves seraient motivés lorsque l'enseignant applique la pédagogie du jeu lors de l'enseignement-apprentissage de la leçon de français. Et enfin, les activités ludiques susciteraient la motivation pendant l'enseignement-apprentissage d'une langue en général et du français en particulier.

5. Objectifs de recherche

Comme il est de coutume, l'enseignement-apprentissage est un processus où les acteurs éducatifs, l'enseignant et les élèves, se fixent des objectifs à atteindre afin de faciliter la communication entre eux, puisqu'ils précisent les apprentissages à faire, les actions à accomplir ou les performances à réaliser. L'élève sait, de son côté, précisément ce qui est attendu de lui.

Pourtant, à l'heure actuelle, il se remarque plusieurs défis qui nuisent à l'aboutissement des objectifs qu'on se fixe dans certaines disciplines. En effet, ces manquements se remarquent dans quelques domaines en l'occurrence ceux de langues plus particulièrement le français où les élèves se sentent dégoûtés par l'apprentissage de ce dernier. Ainsi, pendant les séances de cours, ils demandent massivement la permission de sortir. Ce comportement n'est pas le même pour les cours des TIC nouvellement conçus, car ils les apprennent avec motivation et assiduité.

De cela, on se pose la question de savoir s'il existe un moyen efficace pour remédier à la situation qui ne cesse de s'aggraver du jour au jour. Mais également il est crucial de savoir si les élèves sont motivés de telle sorte qu'ils se sentent impliqués dans l'enseignement-apprentissage du français. De plus, la stratégie adoptée par l'enseignant est-elle favorable dans la mesure où les apprenants sont impliqués dans l'apprentissage du français ?

De cet effet, BOUTILLIER *et al*. (2009: 83) soulignent que le but de tout projet de recherche est « de *s'en tenir au questionnement de départ, circonscrit par une orientation*

soigneusement définie, afin de garantir l'équilibre des dimensions théoriques et empiriques du sujet ».

De cette logique, notre travail a un objectif général et les objectifs spécifiques.

5.1. Objectif général

L'objectif général de notre recherche est de *vérifier si le jeu ne peut pas susciter la motivation des élèves dans leur apprentissage du français.* En outre, le jeu aide l'enfant à construire sa connaissance à travers un rapport entretenu avec les autres.

5.2. Objectifs spécifiques

En entreprenant ce travail, nous avons formulé trois objectifs spécifiques. Premièrement, notre objectif est de montrer que la pratique de la pédagogie du jeu est efficace dans la motivation des apprenants lors de l'enseignement-apprentissage du français. Deuxièmement, nous voulons montrer, à partir du groupe expérimental, la plus-value de l'utilisation des activités ludiques en suscitant la motivation des élèves en classe de FLE. Enfin, nous dégagerons l'impact desdites activités dans une classe où elles sont employées.

6. Délimitation du sujet

Notre sujet porte sur les activités ludiques comme un des moyens motivationnels dans l'enseignement-apprentissage pour les apprenants de 9ème année de l'école fondamentale du Burundi. Nous nous sommes limité aux apprenants des DCE NTAHANGWA et KIBAGO parce que, respectivement, nous y avons résidé, presté en temps que stagiaire et y travaillons. De plus, nous avons choisi les classes de 9ème année car il y a de nombreuses leçons de vocabulaire et de grammaire faciles à enseigner en utilisant le jeu « une valise bien remplie ».

7. Articulation du travail

Pour bien mener notre travail de recherche, il est important de montrer son articulation. À cet effet, nous l'avons subdivisé en deux parties. La première partie concerne le cadre conceptuel et théorique. Il s'agit de définir les mots clés et de passer en revue la littérature sur le jeu. Un accent particulier sera mis sur le rôle des activités ludiques comme moyen de motivation dans l'enseignement-apprentissage en général et du français en particulier.

La deuxième partie est consacrée à la méthodologie et les résultats de la recherche. Cette partie concerne le cadre méthodologique de notre recherche et la présentation et l'analyse des résultats issus de l'observation et de l'enquête par le questionnaire. Enfin, nous mettons à terme ce travail par une conclusion générale.

I^{ère} partie: CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS

I.1. Définition des concepts clés

Dans la perspective de rendre compréhensible le sujet de notre travail et pour éviter toute confusion, nous élucidons les mots clés du titre de notre sujet. En effet, ces derniers sont l'enseignement, l'apprentissage, l'activité ludique, la motivation en contexte scolaire.

I.1.1. Enseignement

L'enseignement représente la manière d'enseigner, pour faire acquérir les connaissances aux apprenants, leur inculquer un savoir-faire ou un savoir-être. En se référant au Dictionnaire de didactique de CUQ (2003: 83), nous trouvons la définition suivante: « *Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du 18ème siècle, action de transmettre des connaissances* ». L'enseignement est en effet un processus dans lequel se déroule l'acquisition de nouvelles connaissances.

CUQ & GRUCA (2002: 117) donnent une définition reliant l'enseignement et l'apprentissage : « *l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant*.»

L'enseignement est donc une opération de faire accéder aux connaissances qui peuvent emprunter nombre de moyens didactiques afin de véhiculer l'apprentissage.

Dans ce sens, GAGNÉ, (1976: 23), suggère que « *L'enseignement est l'agencement des évènements externes qui achèvent et soutiennent l'apprentissage*». De ce qui vient d'être dit, nous constatons que l'enseignement peut être réalisé dans plusieurs milieux.

Selon HOTYAT (1973: 115), l'enseignement se définit comme « *action ayant pour but d'amener les élèves à des nouvelles acquisitions: connaissances, capacités, techniques, formes de sensibilité*». De ceci, le but ultime de tout enseignement est de développer ou d'améliorer la capacité intellectuelle de la personne (apprenant) cible.

Le même auteur (1973: 119) précise que « *l'enseignement se distingue de la mise en exercice ou l'entraînement en ce sens que ces derniers concernent l'amélioration d'un acquis existant* ». Cela veut dire que l'enseignement peut être objet d'une matière qui était jusque-là inconnue à celui qui l'apprend pour la première fois.

Dans cette même logique, l'enseignement est :

> « L'action d'instruire tout en respectant certaines règles. Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes, et d'idées partagés à quelqu'un. »

De cela, nous constatons que l'enseignement est une bonne pratique non seulement qui permet de réaliser l'instruction des apprenants mais également implante chez eux une gamme de règles que le non instruit ne connaît pas.

En s'inscrivant dans cette idée, GHOZEL & LEGROS (2010: 23) disent que le processus d'enseignement ne pourrait pas bien se passer sans un guide appelé aussi moniteur; c'est pour cela qu'ils nous précisent ceci: « *l'enseignant étant l'acteur essentiel et l'axe autour duquel passe en grande partie la réussite ou bien l'échec des élèves, un bon enseignant est celui qui sera capable de susciter la motivation chez ses élèves».* Cela est vraiment une réalité absolue du fait que l'enseignant est le principal acteur qui cherche des stratégies d'enseignement efficaces non pas uniquement pour bien dispenser sa leçon mais aussi pour créer un climat favorable pour que les élèves soient motivés.

De ce qui est supra cité, nous définissons l'enseignement comme la manière selon laquelle l'enseignant dispense sa leçon et la façon dont l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances selon l'objectif visé. Les dites manières font partie de la pratique qui suscite la motivation des élèves et améliore leur apprentissage.

I.1.2. Apprentissage

DE LANDSHEERE (1992: 125) définit l'apprentissage comme « *un processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement.* »

À cet effet, nous dirions qu'apprendre c'est changer et modifier des comportements, soit déjà présents, soit qui vont venir pour mieux adapter l'individu au monde et à son entourage. Ce processus visera tout simplement de décider les habitudes les plus favorables qui vont durer selon nos attentes pour que l'homme ait de meilleurs comportements.

La notion d'apprentissage implique également, selon GALISSON &COSTE, (1976:198) « *l'idée d'un changement qui résulte d'un exercice ou d'une expérience vécue, et on peut parler*

d'apprentissage uniquement si ces changements sont dus à des exemples ou expériences ». Cela veut dire que le changement résulte soit d'un exercice où chaque répétition ou essai de la situation amène à une amélioration des performances ou bien d'un contact d'une expérience antérieure avec la situation en question.

Mais l'apprenant peut acquérir de nouvelles connaissances qui s'ajoutent aux anciennes apprises informellement. Cela témoigne, en effet, que son éducation commence bien avant le début de sa carrière scolaire. Un enfant qui entre en première année a derrière lui six ans (pour la majorité des enfants qui ne fréquentent pas l'école maternelle) d'expérience de la vie qu'il a utilisée avec les voisins, les amis et les membres de la famille. Cette expérience peut être donc une passerelle dans le développement intellectuel de l'enfant.

Dans ce sens, d'autres chercheurs dans le domaine de l'apprentissage préfèrent le définir comme une forme d'adaptation aux différentes variations de l'environnement comme le montre KOZMAN (2006 : 1). Pour lui, l'apprentissage :

> « Peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».

Dans cette logique, HELOT (2001 : 15) s'inscrit dans l'idée de KOZMAN en soulignant que: « *L'apprentissage est la capacité de modifier de façon plus au moins stable le comportement sur la base de l'expérience. C'est l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain aux variations du milieu* ».

HELOT considère l'apprentissage non seulement comme un processus adaptatif qui se manifeste par des changements de comportement, mais aussi comme une réaction aux différentes variations de l'environnement.

De ces définitions, nous constatons que l'apprenant est au centre de l'apprentissage, il construit ses connaissances et se construit lui-même. À cet effet, la construction de ses connaissances devrait se faire dans un environnement favorable.

1.1. 3. Ludique

Ce concept qui est central dans notre travail sera plus développé dans le cadre théorique du travail. En effet, le mot *ludique* vient du mot latin *ludus* qui veut dire jeu, amusement, plaisanterie, divertissement. Par extension, *ludus* signifie badinage, bagatelle, enfantillage, bon tour. Compte tenu de cette étymologie, l'activité ludique est une entreprise qui se dépense dans le divertissement.

I. 1.4. Motivation en contexte scolaire

La motivation est très importante et essentielle dans le domaine de l'enseignement-apprentissage en général et du français langue étrangère en particulier. Dans les lignes qui suivent nous allons confronter les idées de plusieurs chercheurs afin de montrer les moyens efficaces qui incitent les élèves à bien apprendre.
Aucun enseignant digne de son nom ne cesse pas d'avoir l'ambition selon laquelle tous ses élèves seraient naturellement affamés de connaissances, passionnés par la matière et prêts à dépasser le haut des exigences scolaires.

Toutefois, compte tenu des réalités scolaires, l'enseignant affronte une situation quasi décevante de ses rêves. Ilse remarque beaucoup d'apprenants incapables de réaliser les activités didactiques qui leur sont confiées. Pour eux, ce qui les intéresse c'est d'avoir une note suffisante pour avancer de classe supérieure. C'est ainsi que nombre de chercheurs en éducation comme VIAU (1999 :7) affirment que « *le niveau d'apprendre pour connaître a considérablement dégringolé* ».

C'est dans ce postulat que nous nous sommes intéressés d'aborder en long et en large, tout en restant dans le domaine scolaire, le concept de *motivation* afin de déceler l'impact sur l'enseignement-apprentissage en général et celui du français en particulier.

La motivation joue donc un rôle essentiel dans la vie de l'apprenant. Elle est cette force qui le pousse à agir et à réaliser des activités scolaires qui lui sont proposées. Lorsque quelqu'un est motivé, il est amené à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont il assume une responsabilité.

En plus, dans notre domaine, la motivation est importante dans l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère qu'est le français pour notre cas. Elle

détermine le désir, la capacité et la ténacité de l'apprenant à accomplir ses tâches. Pour cela, nous allons nous intéresser tout d'abord à la motivation. Comment se définit-elle ? Quels en sont les différents types ? Nous allons voir les différents facteurs pouvant entrainer une motivation chez l'élève ainsi que les sources motivationnelles et les différentes manifestations d'une motivation ou d'une amotivation chez l'élève.

I. 1.4. 1. Qu'est-ce que la motivation?

D'après le dictionnaire actuel de l'éducation, LEGENDRE (2006), « *le concept de motivation vient du mot « motif » lui-même emprunté du latin « motivus » qui veut dire « mobile » et « movere » dont l'équivalent en français est « mouvoir». Il signifiait en ancien français « ce qui met en mouvement».*

Ainsi, son étymologie nous permet de muter entre les deux mondes, celui de l'enseignement sans motivation à celui avec motivation.

Selon VALLERAND&THILL (1993) « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »*

Cette définition nous incite à souligner que la motivation n'est pas non seulement déclencheur d'un comportement, mais qu'elle est le guide et en détermine la direction et la permanence.

Pour VIAU (2009: 8), la définition de la motivation scolaire est la suivante *:*

> « Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre».

De ce qui précède, on en déduit que ces propos spécifient également que les principales conséquences de la motivation scolaire sont le choix que l'élève fait pour s'engager cognitivement dans l'activité, sa persévérance et sa performance. Par ailleurs, la notion primordiale se cachant dans cette définition est la persévérance voire l'endurance.

En effet, un élève motivé va s'engager et persévérer dans ses apprentissages, il ne relâche pas dans les activités didactiques. La motivation est un phénomène dynamique, elle évolue au fil

des années et permet d'accomplir un travail. En outre, cette dernière n'est pas innée, elle varie selon les évènements du développement de l'apprenant et elle est intrinsèquement liée à la perception et à l'estime de soi.

En plus, la motivation ne se limite pas aux choix ou aux engagements, mais aussi elle consiste en la contrôlabilité des apprentissages. Il s'agit, comme le fait remarquer VIAU (2009: 10), du « *degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité* ».

En effet, les élèves ayant un degré de contrôlabilité de leur apprentissage élevé pourraient avoir une plus large autonomie sur certains aspects de leur apprentissage.

Par ailleurs, ce degré sera également élevé si l'élève sent qu'il a son mot à dire dans le déroulement de l'activité. En d'autres mots l'élève est le garant de ses activités, qu'il a la possibilité d'effectuer des choix et d'assurer sa responsabilité.

En s'inscrivant dans cette perspective, l'implication dans l'activité scolaire chez l'élève, fait référence à la motivation dans le cas où il peut tout d'abord s'engager dans l'activité pour être en situation de réussite. Dans les lignes qui vont suivre, notre attention particulière s'oriente sur les types de motivation.

I. 1.4. 2. Types de motivation

Deux catégories de motivation se dégagent clairement en 1975, grâce à Richard RYAN &Edouard DECI: *La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.*

Pour eux, « *la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination »(DECI & RYAN 1985).* De par cette théorie, un apprenant a besoin de se considérer qu'il est à l'origine de son apprentissage.

I. 1.4. 2.1. Motivation intrinsèque

L'élève apprend parce qu'il a le désir d'apprendre, il est ainsi réellement motivé pour lui-même, parce qu'il a un esprit de savoir plus. C'est l'intérêt que l'élève va porter aux activités qui vont manifester sa motivation. Un élève motivé intrinsèquement se plongera lui-même dans l'activité. L'observation de la motivation intrinsèque d'un élève est difficilement remarquable. Néanmoins, la ténacité ou la persévérance qu'un élève a dans l'activité nous semble être un indice tout à fait acceptable et observable. Par ailleurs, cette motivation

s'accompagne également d'une coopération avec ses coéquipiers afin de confronter plusieurs points de vue et savoirs différents.

En outre, cette motivation souligne un fait important: elle est interne à l'élève. De ce fait, il est difficile que l'enseignant et les parents de l'élève puissent réaliser qu'il est motivé ou pas, c'est à lui de le montrer. Les autres acteurs l'aideront à développer cette motivation mais l'élève est le promoteur de sa propre dynamique motivationnelle. Ainsi, « *c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs* » (MEIRIEU, 2014 :12).

I. 1.4. 2.2. Motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque semble être celle que nous héritons le plus souvent de l'école. L'élève n'est pas motivé pour lui-même, pour le désir qu'il a d'apprendre mais pour des facteurs externes: l'accumulation de la bonne note, des félicitations ou des cadeaux des parents, etc. Cependant, cette motivation n'est envisageable que sur du court terme car « *dès lors qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît* » (FENOUILLET & LIEURY, 2012).

C'est ainsi que nous retrouvons des élèves qui apprennent de façon « automatique ». Ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils apprennent mais le font quand-même pour satisfaire l'enseignant et les parents. Le professeur s'étonnera peut-être alors, par la suite, de constater que ces élèves ne se rappellent pas des notions abordées lorsqu'on les réinterrogera après un temps donné. La quasi-totalité des élèves n'aura rien retenu sur le long terme puisque leur motivation intrinsèque n'aura pas été suscitée, ils auront juste appris pour l'évaluation. L'intérêt de cette motivation, pour l'élève et pour l'enseignant, est donc assez réduit. Pour nous, il serait mieux de solliciter la motivation intrinsèque de l'élève afin de développer des savoirs à long terme.

En plus, selon VIAU (2009:190), « *le niveau le plus bas de la motivation extrinsèque est la régulation externe* ».

Ici, l'élève est motivé par des stimuli externes auxquels il ne s'implique pas. Par exemple, lorsqu'il accomplit une activité parce qu'on la lui oblige sous peine de sanction. À ce niveau l'élève ne s'autorégule pas. Au contraire, il est dirigé par des pressions qui lui sont entièrement externes.

En ce qui est de l'amotivation, SENECAL & VALLERAND (1992: 53), proposent leur point de vue sur ce concept. Pour eux, l'amotivation « *désigne l'absence de toute forme de motivation. L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus*». En effet, le phénomène d'amotivation survient au moment où l'élève ne manifeste pas l'un des types de motivation. C'est pour cela qu'il faut prêter une attention particulière aux apprenants qui manifestent ce caractère. Pour pallier à cela, il suffirait de recourir aux facteurs qui influencent le dynamisme motivationnel de l'apprenant.

I. 1.4. 3. Facteurs qui influencent la motivation.

Pas mal de facteurs externes influencent la motivation d'un élève. Ces derniers se manifestent dans plusieurs catégories. Comme VIAU (2009: 14) le fait remarquer, il s'agit de la vie de l'élève (par exemple la famille), la société (par exemple la culture), l'école (par exemple les règlements) et la classe (par exemple une activité pédagogique).

I. 1.4. 3.1. Facteurs relatifs à la vie de l'élève

L'environnement familial influence de façon positive ou négative la dynamique motivationnelle de l'enfant. Effectivement, toutes les familles n'ont pas la même vision de l'école (selon leur vécu) et vont, par conséquent, influencer de manière consciente ou non la vision de l'enfant envers l'école. Ainsi, un enfant provenant d'une famille où l'école est perçue comme une véritable chance de pouvoir apprendre des choses, de se construire en tant qu'adulte, aura certainement une motivation plus accrue.

De même, le dynamisme motivationnel sera plus ou moins fort lorsqu'un un enfant est passionné par la lecture des livres dans les endroits appropriés et avec une multitude des ouvrages sera sans doute plus motivé qu'un enfant qui ne lit pas souvent. Par ailleurs, les exigences des différentes familles auront également une influence négative dans le sens où si celles-ci sont trop élevées; l'enfant ne pouvant pas les réaliser, se sentira frustré et démotivé. En effet, ces exigences, sont bénéfiques si « *elles sont réalistes, adaptées à ses capacités* » (VIAU, 2009).

I. 1.4. 3.2. Facteurs relatifs à la société

De nos jours, le nombre de personnes instruites dans notre pays augmente, c'est pourquoi tant de jeunes vont à l'école pour imiter leurs aînés. De l'autre côté, le chômage est une source de

frustration pour les jeunes qui sont à l'école, en particulier pour les enfants qui abandonnent l'école à cause du chômage de leurs ainés. Et même ceux qui ne sont pas passés par l'école critiquent les soi-disant intellectuels en chômage.

Tout cela fait que beaucoup de jeunes n'aiment pas l'école. C'est dans ce postulat que pour certains élèves, il peut n'y avoir ni valeur ni croyance en l'école. Cela étant, la société se modernise et cela influencera la motivation des élèves puisque n'importe quel travail sera confié aux élites. Ces derniers seront ceux qui ont accompli les exigences de l'école.

I. 1.4. 3.3. Facteurs relatifs à l'école

En général, comme le souligne BRESSOUX cité par VIAU (2009: 77) :

> « Chaque école, en tant qu'organisation sociale, génère son propre système de valeurs, de normes, d'attentes. Cette culture ne serait pas sans influence sur les acquis des élèves. En particulier, les performances des élèves sont meilleures là où les attentes sont élevées».

En effet, ce qui est dit souligne que les valeurs d'une école particulière sont bénéfiques pour l'élève. C'est pourquoi, ici, dans notre pays, certaines écoles peuvent être qualifiées de très renommées en raison de leurs valeurs bien développées, ce qui permet à l'élève de viser une grande performance et d'être ambitieux dans ces études.

Comme le dit VIAU (1999 : 9) :

> « L'école est également un lieu de socialisation, les amis y ont donc une grande importance et influence. Ils servent même quelques fois de repères. Ainsi, un élève entouré de camarades peu prédisposés à travailler aura tendance à être moins motivé et vice *versa »*.

En d'autres termes, VIAU souligne que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un environnement de socialisation et un groupe qui rassemble des élèves venus d'horizons différents. De cela, le choix de l'apprenant en termes de pairs peut le rendre meilleur ou pire dans sa « profession d'élève ».

I. 1.4. 3.4. Facteurs relatifs à la classe

Chaque élève a, à un certain niveau, sa propre manière d'appropriation des connaissances mais qui lui est personnelle. C'est pourquoi l'enseignant lui-même devrait être le déclencheur d'un climat favorable pour bien mener sa leçon. Ici, nous dirions la multiplication des primes

d'encouragement, le renforcement selon le comportement manifesté. Ces facteurs sont considérés comme étant déterminants pour la motivation des élèves car s'ils sont bien utilisés, ils contribuent au développement d'un bon comportement chez l'élève.

Après la présentation de ces quelques éléments qui influencent la motivation des apprenants, abordons les théories de la motivation afin de connaître les stratégies nécessaires pour déclencher la motivation chez les élèves.

I. 1.4. 4. Théories de la motivation

Les théories de la motivation c'est le concept qui caractérise les grands courants de pensées. Elles ont révolutionné la psychologie de l'éducation et le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

I. 1.4. 4.1. Approches béhavioristes

Les comportementalistes expliquent la motivation en termes de stimulus externes et renforcement. Ils affirment que les organismes se comportent d'une certaine manière comme une réponse à un stimulus externe. Dans ce cas, la motivation est définie comme extrinsèque ou extérieure à l'élève. Les comportements qui sont renforcés sont susceptibles de réapparaître. Nous pouvons citer la théorie du conditionnement de SKINNER (1938). D'après ce dernier, l'émission des comportements a pour objectif d'être récompensé ou éviter d'être puni.

I. 1.4. 4.2. Théorie de l'autodétermination

Dans la théorie de DECI &RYAN (1985) la focalisation est sur la motivation autonome et la motivation régulée par des facteurs contraignants. D'après eux, il existe trois sortes de motivation déduites à partir du principe qu'il y a des raisons variées expliquant le comportement humain: motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation.

Pour que l'élève s'engage dans une tâche donnée, il devrait d'abord s'attendre à réussir à faire la tâche. Ensuite, il devrait apercevoir le lien entre la tâche donnée et le succès. Enfin, il devrait évaluer les résultats de ce succès. Cet engagement n'aura pas lieu si l'élève n'est pas habitué au travail en autonomie encore moins si la source de sa motivation ou sa perception envers l'activité proposée ne se manifeste pas.

I. 1.4. 5. Sources de la motivation

Ayant une multitude de sources, la motivation est un phénomène complexe car elle s'inspire, selon Viau, de l'école phénoménologique en philosophie et de ce fait, les tenants de l'approche cognitive considèrent que les principales sources de la motivation de l'élève résident dans ses perceptions.

En outre, comme le montre VIAU (1999: 20) « *La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursui*t ».

Cette perception de la valeur de l'activité de l'élève par rapport à la tâche qui lui a été confiée aura pour intérêt la valeur ultime selon le but de la poursuite, ce qui entraine la motivation pour continuer à apprendre mieux.

Ce processus, souvent inconscient, selon le même auteur, génère « *un savoir que notre mémoire emmagasine et qui, au fil et à mesure, nous amène à créer notre propre image du monde et de nous-mêmes* ».

En effet, avec VIAU, on distingue sommairement deux types de perceptions: les perceptions générales comme l'estime de soi, et les perceptions spécifiques à des situations données. Enfin, les manifestations de la motivation constituent une preuve sans précédent de cette perception qu'a l'élève envers une tâche donnée.

I. 1.4. 6. Manifestations de la motivation

Selon DARLEEN (2015: 6), « *l'engagement cognitif de l'élève reprend le degré d'effort mental qu'il fournit. Pour faire simple, les spécialistes parlent de l'attention, de la concentration et des stratégies d'apprentissages pour mener à bien une activité pédagogique* ».

C'est dans cet esprit que le jeune apprenant lui-même est le testateur de sa propre motivation. Les élèves surtout motivés ont toujours soif non seulement d'avoir une bonne note mais également de connaître plus et de sauvegarder leurs meilleures places en classe.

Dans cette même optique, d'après le même auteur, DARLEEN, « *la persévérance peut manifester le comportement d'un élève motivé car elle correspond au temps consacré par l'élève pour réussir à accomplir l'activité pédagogique proposée* ».

Cet indicateur de la motivation, comme le soulignent beaucoup de chercheurs dont VIAU, est souvent révélateur de réussite. En effet, plus la persévérance est grande, plus les chances de réussite augmentent.

Nous signalons que la manifestation de la motivation ne se limite pas seulement à un seul indicateur (la persévérance) mais également aux autres que nous allons aborder dans les lignes qui vont suivre.

I. 1.4. 6. 1. Indicateurs de la motivation scolaire

La motivation est un élément clé dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, la motivation donne l'envie à accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs avancés dans le processus de l'apprentissage. En outre, comme le Soulignent DARVEAU&VIAU (1997: 31), « *les indicateurs de la motivation scolaire constituent des éléments qui permettent de constater à quel degré l'élève est motivé. Ils constituent en peu de mots les conséquences de la motivation scolaire* ».

Ainsi, il existe, selon eux, quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire: le choix de s'engager, la persévérance, l'engagement et la performance.

I. 1.4. 6.1.1. Choix de s'engager

Cet indicateur réfère au choix d'un élève de réaliser une activité en utilisant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas intéressé à faire la tâche demandée, adopter le comportement d'évitement de cette activité. Dans ce comportement d'évitement, nous verrons par exemple : poser des questions non pertinentes, se lever à plusieurs reprises pour demander l'autorisation de sortir, déranger l'enseignant en donnant des consignes, demander à l'enseignant l'importance de l'activité, etc.

I. 1.4. 6.1.2. Persévérance

La persévérance ou la patience se manifeste non seulement par le temps qu'un élève investit dans les activités scolaires pour lui permettre de réussir, mais aussi en étant attentif et

concentré sur la pratique au moment de la dispense d'une leçon en classe. Les élèves qui ont la persévérance n'hésitent pas, après avoir passé une journée à l'école, occupés par leurs devoirs et leurs cours, et passent même plus de temps que d'habitude à mieux comprendre des sujets vagues ou difficiles.

Toutefois, pour d'autres étudiants, réussir n'est pas synonyme d'investir plus de temps et ils ont tendance à terminer leurs devoirs le plus tôt possible. Bien sûr, il faut être prudent avec l'idée d'un temps précis au travail car il est également important d'évaluer la qualité du temps. En effet, certains élèves étudient de longues heures, mais parlent en même temps, regardent la télévision tout en faisant leurs devoirs, ou pensent déjà à la fête du weekend proche.

I. 1.4. 6.1.3. Engagement

Bien que la diversité de la littérature déjà parcourue sur l'engagement scolaire ne permette pas d'en tirer une définition exhaustive, Bélanger, Bessette, Grenier & Lemire (2005: 14) définissent l'engagement en contexte scolaire comme suit:

> « L'engagement par rapport à la matière est une tendance spontanée chez l'étudiant à étudier avec l'espoir de se servir de la compétence nouvellement acquise dans ses études et sa vie professionnelle futures. C'est un goût personnel de continuer à approfondir cette matière et de poursuivre éventuellement des études plus poussées, à fournir plus que ce qui lui est demandé, étant nettement conscient qu'il investit pour son avenir et non uniquement pour réussir un examen ».

Outre l'aspect de faire plus que ce qui est demandé, on retrouve, dans cette définition, les habiletés de planification requises qui consistent à se fixer des objectifs personnels à long terme en rapport avec cette matière par opposition à court terme où l'élève vise l'obtention de bonnes notes ou même simplement la réussite du cours. En fin de compte, l'engagement correspond à un niveau d'investissement actif d'un élève dans ses apprentissages.

Autrement dit, il s'agit de l'effort déployé dans le travail scolaire et de la volonté de l'élève d'apprendre et même de dépasser les exigences de l'école. Il s'observe au travers des stratégies, mises en place par les élèves pour apprendre et réaliser les tâches scolaires.

Ces stratégies d'autorégulation, de planification et d'organisation consistent par exemple à relire et vérifier le travail effectué, utiliser les différents outils proposés par l'enseignant pour

apprendre (dictionnaire, ressources supplémentaires, etc.) ou encore essayer de comprendre ses erreurs car le savoir se construit et il n'est pas donné.

I. 1.4. 6.1.4. Performance

Un étudiant conscient de l'apprentissage peut choisir de s'engager dans des activités, de persévérance et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autonomie qui auront un effet positif sur sa réussite. C'est vrai, tous les élèves n'ont pas le même degré de potentialité, il ya ceux qui investissent plus de temps pour réussir et d'autres qui utilisent peu de temps et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être la seule mesure à considérer pour évaluer le niveau de motivation.

En peu de mots la performance est le résultat de ces trois premiers indicateurs. Elle est le fruit de la réussite du choix de s'engager, de l'engagement et du temps alloué pour accomplir une tâche.

Somme toute, notre recherche s'intéresse à la motivation des élèves et notamment au rôle pédagogique de celle-ci. Bref, encourager les élèves, surtout pendant et/ou après la classe, est une tâche dont chaque enseignant et son institution pourraient s'occuper avant toute autre chose. Nous avons trouvé, de par les idées des chercheurs, que cette pratique promeut non seulement la réussite chez l'apprenant mais également elle donne le goût et le plaisir d'apprendre pour connaître afin de réaliser une tâche qui lui sera ultérieurement confiée dans la vie quotidienne.

Cependant, ladite recherche n'aborde pas l'étude de tous les outils à utiliser pour susciter la motivation des élèves au cours de l'enseignement-apprentissage en général et du français en particulier. Elle cherche à vérifier la part des activités ludiques dans la motivation des apprenants. Dans le chapitre qui va suivre, nous allons montrer, selon les idées des différents auteurs, l'impact desdites activités dans l'apprentissage en général et du français en particulier.

CHAPITRE II: REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LE JEU

II.O. Introduction

L'utilisation des jeux à l'école fondamentale est une nécessité et une activité indispensable pour l'enfant. Ajouter une dimension ludique au processus d'enseignement/apprentissage c'est amusant et c'est ce que les enfants aiment.

En effet, le jeu est un outil pédagogique longtemps apprécié comme moyen efficace dans l'enseignement. Malgré les travaux des différents chercheurs sur l'apport de l'usage des activités ludiques, il existe encore des ambiguïtés sur son impact en classe. C'est dans cette logique que THIBER (2011: 1) se pose la question suivante: «*jouer à l'école, est-ce raisonnable»?*

Pour lui, il conçoit mal que le jeu pourrait être employé en classe malgré l'impact positif de ce dernier. En effet, le jeu est employé souvent à l'école maternelle et suscite la motivation chez les tout petits. Par contre cette pratique laisse à désirer dans les cycles suivants de l'école maternelle.

En effet, de nombreux travaux de recherche éclairent la place spécifique et le rôle original du jeu dans le processus d'apprentissage. BROURGÈRE (1995 : 10) souligne, à cet effet, que « *la logique du jeu renvoie à celle du loisir, d'un temps libéré des contraintes et voué au divertissement* ».

Pour cela, le divertissement procuré par l'emploi du jeu dans l'enseignement pourrait être à l'origine de la motivation continue des élèves en classe du fait que le jeu diminue, d'une certaine manière, toute sorte d'anxiété. C'est dans cette optique que la promotion de l'enseignement en général et du français en particulier par le jeu dans toutes les classes et surtout celle où la motivation des élèves y est presque absente serait une préoccupation de chacun.

En s'inscrivant dans cette logique d'idée, SAUVÉ *et al*. (2007 : 99) soulignent que « *le jeu favorise l'apprentissage notamment par le rôle que jouent l'engagement personnel et les émotions* ». De ces propos, la motivation suscitée par le jeu crée des conditions favorables à l'apprentissage et en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitifs, affectifs et psychomoteurs.

Dans ce même postulat, ces auteurs (2007) soulignent que : « *le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution des problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes apprenants* ».

De ce qui est supra mentionné, nous signalons que les points de vue de ces auteurs ne sont qu'une goutte d'eau dans un océan. Nous allons par la suite parcourir en long et large les définitions des activités ludiques proposées par différents auteurs.

II.1. Jeu, tentative de définitions

Si l'on se tient à une définition de base, celle fournie par le Petit Robert, le jeu est « *une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* ». Cette définition reste trop générale, elle ne coïncide pas exactement avec la dimension pédagogique qui nous concerne. Cependant, le jeu dont il est question n'est pas le simple jeu; c'est le jeu que l'enseignant emploie comme moyen pour inciter les élèves à bien suivre en classe au cours de l'enseignement-apprentissage.

HUGHES (1991: 2) propose ceci: le jeu « est *une activité intrinsèquement motivant, librement choisie, qui procure du plaisir et suppose un engagement actif de la part du joueur*». En effet, le jeu est un élément déclencheur de la motivation intrinsèque des enfants du fait qu'il leur donne le goût et le désir d'apprendre dans des conditions qui leur sont habituelles, celles de jouer.

En effet, tout enfant s'il est en bonne santé, peu importe son statut social, joue régulièrement. En outre, se demander pourquoi il joue c'est se demander pourquoi il est enfant. C'est dans ce sens que l'utilisation des jeux en classe n'est ni un passe-temps ni tabou.

De ce qui précède, nous trouvons que le jeu est une activité libre et gratuite, essentielle au plaisir et nécessaire au développement de tout individu. Donc, le jeu est pratiquement utile non seulement pour les enfants afin de se procurer du plaisir mais également à tout joueur quel que soit son âge afin d'atteindre un autre stade de développement intellectuel par rapport aux attentes de l'enseignant. Il s'agit tout simplement d'une activité qui déclenche le loisir dans un ordre préétabli par l'enseignant peu importe l'âge du joueur.

Ce joueur trouve dans le jeu un monde où l'on peut s'échapper de la réalité, devenir une autre personne et l'espace d'une occasion de se détendre. On retrouve dans cette vision très

personnelle deux critères de la définition de CAILLOIS cité par BROUGERE (2007 : 15): « *le jeu est une activité fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante, et c'est une activité séparée (l'espace d'un instant*) ».

L'utilisation du jeu en classe, constitue donc une détente par rapport à la situation habituelle de l'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi l'utilisation du jeu en classe a aussi un rôle à part.

II.2. Rôle du jeu

Le jeu, d'une façon générale, permet à l'enfant d'acquérir de nombreuses compétences qu'il utilise sans cesse pour continuer à apprendre et comprendre le monde qui l'entoure. De plus, il crée un climat propice d'apprentissage dans lequel l'échec est déconsidéré.

Selon BRUNET (1983: 224), « *il faut savoir que le jeu n'a pas de conséquences: Dans le jeu le comportement se trouve dissocié de séquelles normales. C'est là que résident à la fois la flexibilité et la frivolité du je*u ». En toute rigueur ainsi, on ne peut dire que le jeu est une activité sans conséquence, on peut souligner, encore, que l'emploi du jeu est une stratégie qui minimise les conséquences de punition si le joueur échoue.

En diminuant la charge et la panique de l'apprenant, le jeu peut favoriser les apprentissages scolaires. En effet, lorsqu'un enfant joue, il n'y a pas le stress de la note. Quand on joue il n'y a pas d'erreurs ; et si elles se produisent, elles sont vite tolérées. Le jeu permet l'interactivité entre les élèves, il aide à l'apprentissage du respect de l'autre et du respect des autres.

De même, la vocation prioritaire de l'école élémentaire est d'épanouir les enfants, de les rendre heureux. Le jeu s'il est bien employé, facilite la continuité des acquis, des apprentissages appris en maternelle. La pédagogie par le jeu peut, par ailleurs, participer à un épanouissement intellectuel de l'apprenant.

En outre, le jeu permet aussi à l'enfant d'essayer, de faire des tentatives, de tester ses connaissances sans pour autant se mettre en danger d'échec. Dans cet environnement apparemment sans conséquence, l'élève peut commettre des erreurs et en accepter les conséquences sans risque, sans perdre son assurance. Le jeu oblige l'enfant à respecter son adversaire, même lorsque celui-ci est perdant.

Nous constatons que le jeu a un aspect positif réitérable. L'enseignant peut donc se pencher sur les conséquences sans risque afin d'aider l'élève à se performer, s'améliorer afin de ne pas produire la même erreur produite pendant le jeu. Pour les enfants qui ont déjà développé un sentiment de nullité personnelle, le jeu offre l'opportunité de renforcer une estime d'eux-mêmes.

Selon FERRAROTTI (1990), « *le jeu est assurément un outil primaire d'ouverture au monde, car toutes les relations qui s'y réalisent sont caractérisées par des émotions de nature positive* ». Le jeu est ici une porte d'ouverture et déclencheur de la motivation chez l'apprenant. En effet, l'estime de soi est augmentée par le jeu car celui-ci n'est pas soumis à la norme, l'apprenant se familiarise petit à petit au jeu employé comme outil d'apprentissage.

II.3. Jeu et apprentissage

Toute leçon, pour aboutir à un bon résultat, nécessite beaucoup de créativité de la part de l'enseignant qui essaie d'utiliser une bonne méthode qui rend l'élève heureux. C'est dans ce sens que l'enseignant devrait beaucoup réfléchir sur la méthode à utiliser pour mettre les élèves à l'aise. Les jeux, si nécessaire, peuvent aider les élèves à rester intéressés par le sujet de la leçon.

C'est dans cette optique que PUTTON *et al*. (2021 : 2), reconnaissent que :

> «L'importance de l'utilisation d'activités ludiques dans le processus d'enseignement-apprentissage dans l'éducation de l'enfant, car comprendre que les enfants expriment leurs difficultés et leurs besoins dans le jeu, conduit les éducateurs à travailler harmonieusement avec les enfants, facilitant l'apprentissage et apprenant à mieux connaître les enfants afin de les aider dans cette phase de développement.»

Selon ces propos, stimuler l'utilisation du jeu dans la pratique de l'enseignement aux apprenants est très important, car cela facilite non seulement le travail de l'enseignant avec une pratique plus fraîche mais également d'assurer le rapprochement entre lui et ses apprenants.

Dans cette même logique, RYNGAERT (1996: 56) considère que « l*e jeu est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques et qu'il doit donc devenir un instrument simple et familier, favorisant la motivation ».*

Le jeu est donc un outil pédagogique qui suscite de manière globale la motivation et fait intervenir différentes formes de connaissances et savoirs permettant le désir d'apprendre et le plaisir de savoir.

De plus, ZAIDI& HARKOU (2015 :pp. 39-40), nous montrent combien est important le jeu dans l'enseignement-apprentissage en disant ceci :

> « Le jeu est contre l'ennui scolaire, et apporte un engouement nouveau aux élèves face aux activités pédagogiques proposées. Les caractéristiques essentielles du jeu se résument en quelques mots: plaisir, spontanéité, gratuité (accomplissement d'un acte parce qu'il est de soi). Il répond à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'individu, il permet d'organiser, de structurer son processus psychique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives. »

De cela, il faut accorder l'occasion de jouer à l'enfant dans la perspective de ne pas lui refuser son droit indispensable. En plus y porter atteinte, « *c'est inévitablement entraver son développement*. » Conclut DE GRAEVE (1996 : 125).

Contrairement à ce que certains pensent, CEBALOS *et al*. (2011 : 54), considèrent que :

> « Jouer n'est pas une simple récréation ou passe-temps, mais la façon la plus complète dont l'enfant doit dialoguer avec lui-même et avec le monde. C'est en jouant que l'enfant est capable d'être créatif et d'utiliser toute sa personnalité, et ce n'est qu'en étant créatif que l'individu découvre son « moi ». À ce niveau l'imagination est très forte et particulière du groupe d'âge.».

Le processus d'enseignement par le jeu offre ainsi un développement positif et harmonieux. Lorsqu'ils jouent, les enfants deviennent plus indépendants, apprennent à valoriser la contribution de l'autre, les occurrences d'agressivité diminuent. Ils améliorent l'imagination et avec elle la créativité s'intensifie. Ils équilibrent leur intelligence émotionnelle. Et enfin, ils augmentent la capacité de croissance mentale et l'adaptation sociale.

En plus, dans la perspective du nouveau système d'enseignement-apprentissage au Burundi qui vise l'intelligence et la compétence des enfants, « *les compétences acquises par le jeu sont transférables vers d'autres domaines et ont un impact dans la vie réelle* ». (NEGROPONTE, 1995 : 229)

Pour cet auteur, c'est très important d'employer les jeux en classe car ces derniers enseignent aux enfants des stratégies et exigent un ensemble de compétences qu'ils utiliseront plus tard

dans la vie courante. Cela pourrait être le moyen incontournable pour les apprenants à apprendre avec moins d'ennui du fait qu'il y a une certaine concrétisation des apprentissages. En plus, l'utilisation du jeu dans l'enseignement affecte tous les domaines d'enseignement-apprentissage y compris celui des langues.

II. 4. Dimension ludique dans une classe de langue

Le jeu est couramment associé aux multiples avantages. En effet, HAYDÉE (2011 :25) souligne que :« *Les jeux permettent aux apprenants de mieux connaître leurs capacités et de trouver une motivation supplémentaire pour les dépasser*».

En outre, dans la classe de langue, le jeu favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intelligence.

De surcroît, comme le confirment CARE &BILLAUT (1980: 5), un beau jeu peut avoir beaucoup d'avantages sur certains exercices scolaires :

> « Un beau jeu a des règles bien précises. L'élève qui y joue sait où il va, pourquoi un jeu est un principe créatif. C'est-à-dire qu'il place l'élève en face d'un réel problème à résoudre. Un bon jeu peut amener à 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 ».

C'est en ce sens que l'utilisation des jeux au cours de l'enseignement d'une langue rend l'élève motivé et il comprend bien car l'enseignant a utilisé des jeux au cours de l'apprentissage et on sait déjà que l'enfant dans son habitude aime jouer.

Pour CUQ (2003:106), « *le jeu en didactique des langues est un évènement de communication interactif entre plusieurs participants pour développer une compétence* ». En effet, le jeu est un outil qui permet aux enfants d'apprendre et de développer les compétences langagières surtout dans des activités interactives.

Pourtant, nombre d'enseignants ont l'habitude de dire aux apprenants: « *Nous ne sommes pas ici pour jouer* ». Malgré le sérieux que pareilles injonctions puissent traduire, elles accusent en même temps une certaine méfiance dans la version que pareils enseignants ont du jeu en

pédagogie. Ils le réduiraient à quelques activités distractives, divertissantes pour ménager des pauses.

Pour montrer de l'importance des jeux dans la pédagogie des langues, CARE &BILLAUT continuent en disant que:

> « le jeu parce qu'il est lui-même mélangé de liberté et de contrainte, offre un espace de conciliation entre l'exigence de l'autonomie de l'individu qui se forment et les contraintes de la vie collective dans laquelle celui-ci doit plus profondément s'insérer: enfant qui joue pratique l'autonomie, on lui fixe un but à atteindre, on lui précise les règles qu'il respecte; pour le reste il est son maître .»

Ainsi, le jeu revêt une grande importance dans une classe de langue car il met non seulement en jeu l'utilisation directe de la langue dans une situation de communication mais également suscite la motivation de l'apprenant en situation d'apprentissage. Par conséquent, l'élève devient autonome vis-à-vis de la leçon.

Comme nous venons de voir à quel point le jeu joue un rôle crucial dans l'enseignement d'une langue, il nous conviendrait de montrer l'importance du jeu comme outil de motivation dans l'enseignement du FLE.

II.5. Jeu en classe de Français Langue Étrangère

L'introduction du jeu en classe de FLE s'inscrit avant tout dans la continuité de l'approche communicative et la perspective actionnelle, en proposant un cadre plus ludique et en encourageant la prise de parole et l'interaction.

En effet, l'enseignant possède toute responsabilité de mettre en place une activité ludique et une méthodologie adéquate pour employer le jeu en classe. En outre, au sein de la classe de FLE, comme soulignent HELME, JOURDAN &TORTISSIER (2014: 2), « *le jeu permet tout d'abord de briser la glace (au sein d'un groupe peu communicatif, ou qui ne se connaît pas encore) ou de lâcher du lest avant/après une activité plus lourde et demandeuse* ».

En d'autres termes, le jeu permet de créer un véritable dynamisme du groupe, en tirant partie de sa facette ludique, tout en étant pourvu d'objectifs clairs, définis, pleinement inscrits dans la séquence pédagogique et atteignables.

Les mêmes auteurs (2014 :3) ajoutent :

> «il permet également de dépasser les besoins instrumentaux tels qu'ils sont souvent présentés, et qui peuvent se montrer assez peu motivants pour une partie plus ou moins grande des apprenants qui constituent notre public, et qui ne poursuivent pas toujours d'objectifs spécifiques vis-à-vis du français ».

Dans ce même ordre d'idées, l'activité ludique permet par ailleurs de dépasser ces objectifs purement fonctionnels.

En outre, l'avantage principal du jeu lorsque l'on cherche à le mettre en relation avec les théories de la cognition n'est autre que la motivation, notion clé s'il en est, dès lors que l'on parle d'activités ludiques. Ces dernières comme le suggère CUQ (2003: 160) sont autant de formidables sources de motivation, et permettent aux apprenants « *d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives* ».

En effet, plutôt de se focaliser sur la motivation extrinsèque des apprenants par le biais de récompenses, la motivation dans le jeu est plutôt d'ordre intrinsèque. Le jeu n'a, à l'origine, d'autre fin que l'amusement de la personne qui s'y livre, indépendamment de toute idée de récompense, comme le montrent les travaux de DECI et RYAN (1975). Il suscite, en effet, la motivation chez les apprenants.

II.6. Jeu et motivation

Le jeu apparaît comme un outil pédagogique pertinent lorsqu'il s'agit de stimuler la motivation et les apprentissages des élèves. L'apprentissage par le jeu suscite la participation des apprenants car il n'y a pas risque d'avoir peur en classe du fait que dans le jeu l'erreur est tolérable.

En effet, la relation entre le jeu et la motivation se réalise comme suit: le jeu motive l'apprenant, il facilite sa concentration et développe sa curiosité, c'est-à-dire que le jeu éveille la curiosité et l'intérêt de l'élève en vue de développer la méthode d'apprendre et son sens de responsabilité, comme le disent KOECHLIN &ZWAAN (2010: 2): « *la curiosité est un facteur important du processus d'apprentissage autant pour son effet motivateur. »*

On peut dire que le jeu dégage la curiosité des élèves, et la curiosité est un déclencheur de la motivation. Cette dernière est un moyen efficace dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Alors, le jeu présente une source de motivation et de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il permet de modifier le rythme d'une leçon et relancer l'intérêt des apprenants et rend l'apprentissage plaisant et motivant.

Enfin, nous ne pouvons pas achever ce point sans toutefois montrer les caractéristiques de jeu et leur description puisque c'est à stade que nous faisons le choix approprié du jeu qui permet l'enseignement efficace en général et du français en particulier.

II.7. Caractéristiques du jeu

Les activités ludiques sont considérées comme un moyen d'apprentissage très efficace elles représentent un ensemble d'avantages pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, DE GRANDMONT (1997: 106) donne les caractéristiques du jeu en insistant sur trois catégories du jeu. « *Pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique […], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1. niveau ludique […]. 2. niveau éducatif […]. 3. niveau pédagogique […] ».*

II.7.1. Niveau ludique

Le Jeu est une activité essentielle pour l'enfant, elle est une assimilation du réel, il est défini comme étant l'activité libre par excellence qui n'obéit à aucune règle. Il est l'œuvre du plaisir instinctif de tout joueur ou acteur qui se lance dans le jeu.

DE GRANDMONT (1997 : 1) explique que « *Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et de l'espace »,* elle ajoute aussi (1997 : 106) *« c'est un moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu* »

Donc le jeu est totalement lié à son aspect ludique, il fait appel à l'imagination et la créativité et il n'y a pas de limites de temps et d'espace.

II.7.2. Niveau éducatif

BROUGÈRE (1995: 158) définit le jeu éducatif comme celui qui répondra le plus exactement à l'idée qui découle de cette définition : « *agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui récréent tout en préparant l'effort du travail proprement dit ».*

Ainsi, le jeu éducatif est lié à la connaissance, au comportement et au divertissement. Tout d'abord, cela permet le développement de nouvelles connaissances à travers des jeux qui montrent certaines des forces de l'apprentissage.

En deuxième lieu, le jeu éducatif devrait garder son statut de jeu, en gardant évidemment son caractère distrayant et sans contraintes car le rôle fondamental du jeu est de « *créer un climat de plaisir* » selon toujours le même auteur cité ci-dessus.

II.7.3. Niveau Pédagogique

Pour CAILLOUX (1958 : 70), le jeu pédagogique c'est le fait de « *tester l'apprentissage »* c'est un outil de contrôler les connaissances des apprenants pour promouvoir leur apprentissage, donc ce n'est plus une activité libre ou le choix de jouer. Quant à DE GRANDMONT (1997: 66), la notion de jeu pédagogique est définie comme :

> « Une activité ou un outil qui joue le rôle d'un test des connaissances et des apprentissages. En effet, la différenciation entre jeu éducatif et jeu pédagogique réside dans le fait que le jeu pédagogique désigne un moyen de vérification et de renforcement des compétences, et favorise un apprentissage précis qui porte sur des buts ou des compétences à instaurer, alors que le but et l'intention envisagée par les jeux éducatifs sont moins déclarés. »

Selon ces propos, les jeux pédagogiques permettent aux apprenants d'apprendre les savoirs et d'acquérir les connaissances tout en jouant. Tandis que les jeux éducatifs favorisent l'apprentissage et l'acquisition des connaissances bien surtout en s'amusant et sans savoir le but de jeu. C'est-à-dire que cette notion est axée sur le devoir d'apprendre. Dans ce type de jeu, le plaisir, peut-être, va diminuer.

En fin de compte, HAYDÉE (2011 : 26) souligne également que « *le jeu pédagogique contribue à introduire la notion d'émulation ; favorise le respect d'une certaine discipline grâce au besoin d'observer la règle ; aide aussi à dédramatiser l'erreur ».* De ces propos nous constatons que le jeu pédagogique permet la concurrence positive au sein d'une classe hétérogène car les élèves ont un sentiment de rivalité où chacun cherche à égaler l'autre ou même le surpasser.

Après la présentation de ces caractéristiques, nous allons présenter quelques exemples de jeux qui ont déjà été utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français.

II.8. Quelques exemples de jeux pouvant être utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français

Dans l'enseignement de toute langue le jeu a une grande importance pour susciter la motivation de l'apprenant au cours de l'enseignement-apprentissage. Ici nous allons montrer quelques jeux et leur description, parmi lesquels nous choisirons celui qui sera utilisé en classe en guise d'expérimentation.

II. 8.1. Jeu « où est-il caché ? »

Ce jeu est utilisé pour l'apprentissage des prépositions de lieu. Nous allons présenter deux versions de ce jeu.

II.8.1.1. Première version

Dans la première version du jeu « où est-il caché ? » (AUGE (1981: 86), on part d'un poème qui se joue sur les prépositions de base en français. Les élèves l'écoutent et disent ce qui les frappe (rythme, sonorité, préposition). Le professeur leur demande de se diviser en groupe de quatre ou cinq (s'ils sont nombreux) et d'inventer un poème sous le même modèle.

Où est mon foulard?
Crie Marta.
Il n'est pas sous le lit, Crie Nathalie
Il n'est pas dans le tiroir, crie Renoir
Il n'est pas sur la chaise, crie Thérèse
Il n'est pas dans le bureau, crie Renard
Ne pleure pas
Il est là
Dit Nicolas

II. 8.1.2. Deuxième version

La deuxième version du jeu « où est-il caché ? **»,** WEISS (2002 : 62), se joue de la manière suivante :

L'enseignant annonce à la classe qu'un trésor a été caché quelque part dans la salle et qu'ils ont deux minutes pour le trouver.

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

Est-ce que le trésor est sous le radiateur?
Est-ce qu'il est derrière le tableau?
Il est dans la poche du professeur?
Est-ce qu'il est devant vous?
Il est à votre gauche?

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

Ce jeu permet aux élèves de poser les questions en utilisant les prépositions et les adverbes de lieu et de motiver les élèves pendant l'apprentissage de ces propositions.

Ce qu'on a constaté dans ce jeu, selon AUGE et WEISS, est qu'il permet de faire travailler les élèves sur les structures des phrases en utilisant les prépositions et les adverbes de lieu. Il sert à motiver les apprenants et améliorer les compétences langagières en s'amusant.

II.8.2. Jeu « Une Valise bien remplie »

Ce qu'il faut savoir sur le jeu« Une valise bien remplie », c'est qu'il est présenté en deux versions.

II.8.2.1. Première version

Ce jeu a été décrit par PACTHOD et ROUX (1999 : 17). Ils le détaillent comme suit: Le professeur écrit au tableau la phrase suivante: «*je pars en voyage et j'emporte dans ma valise.....* ». Le premier élève lit la phrase et imagine un objet que l'on peut emporter en voyage. Le deuxième élève répète la même phrase et ajoute un autre objet dans cette valise.

Par exemple, le premier élève dit: *Je pars en voyage et j'emporte dans la valise une brosse à dents.* Le deuxième dit : *Je pars en voyage et j'emporte dans la valise une brosse à dents et*

un peigne. Le troisième dit : *Je pars en voyage et j'emporte dans la valise une brosse à dents, un peigne et un pantalon.* Etc.

Dans ce jeu, l'élève évitera d'ajouter un objet qui a été mis par un autre. Il va chercher un objet nouveau. Voici les consignes à donner aux élèves : l'élève qui ajoute dans la valise les objets déjà indiqués par les autres est éliminé directement de la compétition, c'est-à-dire qu'il rate ce voyage. En plus, l'apprenant ayant cité les objets (comme l'armoire, la chaise, etc.) qui ne peuvent pas être mis dans la valise est aussi éliminé d'office. Par contre, celui qui n'a pas répété les objets déjà cités et qui peuvent être mis dans la valise part, avec nous, en voyage.

II.8.2.2. Deuxième version du jeu « une valise remplie »

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

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

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

Avant que chacun dépose sa carte, il doit répéter ce qui a été dit sans rien oublier (l'élève peut se servir des cartes qui sont déjà dans la valise). Si la classe a un effectif élevé, l'enseignant la divise en petits groupes. Ce type de jeu permet aux apprenants de développer l'écoute et les incite à développer aussi leurs mémoires et enrichir le vocabulaire.

En se bornant sur les règles de ce jeu, selon BEVILLE (2007: 72), le jeu permet aux joueurs de se sentir à l'aise en développant les compétences communicatives du fait qu'ils construisent oralement les phrases grammaticalement correctes.

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

Comme ne l'avons déjà mentionné, le but de notre travail est de vérifier concrètement le rôle du jeu comme moyen motivationnel dans l'enseignement-apprentissage du FLE chez les élèves burundais. Parmi ces jeux présentés, nous avons choisi la première version du jeu « *une valise bien remplie* » afin de l'utiliser pendant l'expérimentation.

II.8.3. Jeu utilisé dans notre recherche

Nous écrivons au tableau la phrase suivante : « je pars en voyage et j'emporte dans ma valise..... ». Le premier élève lit la phrase et imagine un objet que l'on peut emporter en voyage et mettre dans la valise. Le deuxième élève répète la même phrase et ajoute un autre objet dans cette valise, et ainsi de suite. Par exemple, le premier élève dit : « Je pars en voyage et dans ma valise, je mets une brosse à dent. » Le deuxième dit : « Je pars en voyage et je mets dans ma valise une brosse à dent et la pâte dentifrice. Le troisième dit : « Je pars en voyage et je mets dans ma valise une brosse à dent, la pâte dentifrice et un peigne. » Le quatrième dit : « Je pars en voyage et je mets dans ma valise une brosse à dent, la pâte dentifrice, un peigne et un pantalon. » Etc.

Dans le jeu, l'élève évitera d'ajouter un objet qui a été cité par un autre. Il va chercher lui-même un objet nouveau que l'on peut emporter en voyage.

II^{ème} Partie : CADRE MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Toute activité de recherche nécessite une méthodologie à utiliser pour collecter les données. En effet, afin de rendre fiable les résultats, la détermination de l'approche suivie joue un rôle important. C'est dans cette logique que ce chapitre décrit la méthodologie suivie dans notre recherche.

III.1.Déroulement de la recherche

Sachant que notre recherche est basée sur l'expérimentation, elle s'est déroulée en deux groupes différents dans chacune des deux établissements où nous avons effectué notre recherche. Il s'agit du groupe contrôle ou témoin et du groupe expérimental. Il est important de souligner que ces groupes représentent respectivement les classes de 9ème année A et B issues des deux établissements scolaires, c'est-à-dire l'un de la DCE NTAHANGWA et l'autre de la DCE KIBAGO.

III.1.1. Groupe contrôle ou groupe témoin

Avec ce groupe, il s'agit de vérifier la motivation des apprenants lors de l'apprentissage du français sans se servir du jeu. C'est-à-dire que nous avons procédé à la dispense de la leçon de vocabulaire « les objets à emporter en voyage » en suivant la méthodologie décrite dans le manuel en usage. En effet, selon l'Office québécoise de la langue française (2023), « *le groupe témoin est un groupe sur lequel ne s'exerce aucune influence expérimentale et qui est choisi pour servir de point de comparaison par rapport au groupe expérimental* ». Ainsi, ledit groupe nous a aidé à analyser et interpréter les manquements qu'accuse une leçon de vocabulaire sans le recours au jeu.

Pour y parvenir, nous nous sommes servi de la grille d'observation qui sera remplie par un observateur lors de la leçon.

III.1.2. Groupe expérimental

Le groupe expérimental nous a aidé à vérifier les apports du jeu dans la motivation des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de la leçon de français enseignée en utilisant le jeu. C'est-à-dire que nous avons introduit le jeu dont l'aspect ludique nous a permis de vérifier si les apprenants sont motivés. En effet, selon BROWN (2023), « *le groupe*

expérimental dans les expériences contrôlées est le groupe qui reçoit la variable dont les effets sont étudiés ». Pour notre travail, la variable attribuée à la leçon de français à dispenser dans ce groupe est celui du jeu. Et les effets qui en sont étudiés concernent la motivation.

Pour collecter les données auprès de ces deux groupes que nous venons de décrire, nous nous sommes servi des outils de recherche que nous explicitons au point suivant.

III. 2. Instruments de recherche

Lors de la collecte des données, de nombreuses méthodes peuvent être utilisées. À ce point, HAGGETT (1977 : 239-263) distinguent quatre méthodes dont *l'interview, l'observation, le questionnaire et la méthode documentaire*. À ces méthodes, s'ajoute *l'expérimentation* qui permet de tester l'efficacité du travail.

En effet, le choix de la méthode à utiliser dépend du type d'informations recherchées, ainsi que de la nature du problème à traiter. Ainsi, dans cette étude, selon la nature du sujet et les informations à rechercher, nous avons choisi comme outils de recherche, le questionnaire d'enquête et la grille d'observation pour collecter les données.

III.2.1. Questionnaire d'enquête

La méthode de recherche utilisant des questions appartient à la catégorie des méthodes qui impliquent la population d'enquête dans le travail. Cette méthode permet aux répondants de se sentir impliqués dans le processus et ainsi de fournir des informations réelles sur les questions posées. En plus, selon LE ROY & PIERRETTE (2012 :7), « *le questionnaire permet de réaliser des études quantitatives pour lesquelles les résultats sont traités à partir d'analyses statistiques. Il répond à des objectifs de recherche précis ce qui en fait l'outil privilégié de la méthode expérimentale* ». En effet, les hypothèses de notre recherche doivent être vérifiées à partir des résultats fournis par le questionnaire d'enquête.

En outre, la méthode de recherche par le questionnaire facilite l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, avec les questions, le chercheur part des faits et évite tout type de parti pris. De cela, LE ROY constate que :

> « La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le

> questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions ».

La méthode par le questionnaire est donc bonne et fournit des informations complètes. Toutefois, avant de l'utiliser, il faut préciser qu'elle a ses faiblesses. Par ailleurs, Toute méthode a ses avantages et ses inconvénients.

En effet, selon DAVAL (1967 : 190), « *la méthode par questionnaire risque de susciter des réponses stéréotypées* ». Cela se justifie parce que le répondant se sent évalué lorsqu'il répond aux questions de l'enquête et cherche à donner des informations qui ne le dévalorisent pas.

Le questionnaire risque enfin de limiter la libre expression du sujet répondant. Cependant, cela peut être contourné par la comparaison de l'information au vaste champ d'informations, c'est-à-dire en comparant les données avec un champ de données plus grand. Nous avons donc choisi la méthode par le questionnaire étant informé de ses inconvénients.

III. 2.1.1. Conception du questionnaire en fonction des indicateurs de la motivation

Il est important de savoir qu'il faut procéder par des questions ouvertes permettant aux répondants de s'exprimer dans leurs mots propres ou des questions fermées demandant aux répondants de choisir une réponse parmi un ensemble de réponses proposées. Dans notre travail, nous avons préféré de procéder par des questions fermées, c'est à dire des questions à réponses bien précises.

En outre, quand le questionnaire fermé est un type de code,*« les codes doivent être mutuellement exclusifs et collectivement exhaustifs* »(GROSH 2005: 46). À cet effet, les systèmes de codage doivent être cohérents d'une question à l'autre. Ainsi, si une question utilise 1 pour OUI et 2 pour NON, il convient de conserver cette cohérence tout au long du questionnaire et de la mettre clairement à la disposition de l'enquêteur.

De surcroit, au cours de la conception du questionnaire d'enquête, nous nous sommes inspirés des éléments des notions du cours de« *Traitement statistique des données* » (NITUNGA : 2022). Enfin, nous avons utilisé des questions fermées de type *oui* ou *non*.

Avant de concevoir le questionnaire définitif, il est nécessaire de souligner qu'il y a eu la pré-enquête pour tester le questionnaire.

III.2.1.2. Pré-enquête

Pour que l'enquête proprement – dite soit bien menée, il est nécessaire de commencer par la pré-enquête dans l'intention de tester le questionnaire. En effet, la forme la plus courante de pré-enquête est l'enquête pilote qui consiste à donner un questionnaire à un petit échantillon de la population concernée dans des conditions proches ou identiques à celles de l'enquête principale.

Il est crucial de passer à cette phase comme le suggèrent PINTO &GRAWITZ (1964 : 109), « *Il convient donc d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête sur un nombre de sujets permettant de roder le questionnaire et de mieux se rendre compte des difficultés.* »

Quant à MUCCHIELLI (1973 : 47), « *la pré-enquête est une investigation de type qualitatif destiné à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests*. »

Cette phase est donc indispensable puisqu'elle permet de tester le questionnaire et d'en corriger certaines imperfections. Elle permet ainsi la facilité de surmonter les difficultés pendant l'enquête proprement dite.

D'une façon générale, la pré-enquête permet la découverte non seulement du terrain de recherche mais aussi de remarquer l'inadéquation des questions d'enquête par rapport aux objectifs et hypothèses de la recherche sans oublier la complexité et l'incompréhension de certaines questions parles enquêtés.

Cette phase, la pré-enquête, nous a permis la construction définitive du questionnaire qui a été distribué aux apprenants des classes de 9ème année des DCE de NTAHANGWA et KIBAGO lors du déroulement de l'enquête proprement dite.

III.2.1.3. Questionnaire d'enquête définitif

Ce point est une étape finale de la conception du questionnaire d'enquête. En effet, compte tenu de la situation du terrain découverte grâce à la pré-enquête, dans le questionnaire que nous avons utilisé les imperfections sont levées. Notre questionnaire est composé de cinq items à réponses fermées (Oui ou Non) conçus en fonction des indicateurs de la motivation.

Comme le travail d'expérimentation est exercé par le chercheur lui-même, il est important qu'une grille d'observation soit préconisée et mise à la disposition d'un observateur. Celle-là permettra à l'expérimentateur de se rendre compte de ses réalisations après la séance d'expérimentation.

III. 2. 2. Grille d'observation

Notre grille d'observation est un suivi d'activité d'enseignement-apprentissage lors de l'expérimentation. Nous l'avons conçue en fonction des indicateurs de la motivation. Cela étant, elle se base uniquement à « l'engagement » pour le fait que les indices de cet indicateur sont réellement observables. Elle est complétée à chaud par un observateur bien informé de la tâche à accomplir. Celui de la DCE NTAHANGWA a été désigné parmi nos camarades étudiants en Master II de Didactique du Français Langue Étrangère ; tandis que celui de la DCE KIBAGO a été choisi parmi nos collègues enseignants du Lycée Communal BUKEYE I.

En effet, les éléments de ladite grille sont *: la participation* (nombre d'élèves qui demandent à répondre), *nombre d'élèves posant une question*, *nombre d'élèves qui adoptent un comportement d'évitement* (demander à sortir) et *concentration* : nombre d'élèves qui font autres choses (prise de note d'un autre cours, bavardage, etc.).

Les observations relevées ont permis de fournir des informations sur la variable étudiée. Ainsi, pour déterminer l'attitude ou le comportement d'un élève lorsqu'il travaille avec d'autres, nous utilisons une grille d'observation pour l'observer pendant qu'il travaille.

Cependant, la grille d'observation comporte aussi des limites. En effet, comme le fait remarquer BEAUGRAND (1988 : 10), il peut y avoir « *un effet d'intrusion de l'observateur* », c'est-à-dire que la présence de l'observateur, ou de la caméra, peut amener les élèves à modifier leurs comportements.

Après ce point les outils de notre recherche, il est important de présenter les lieux et la population d'enquête de ladite recherche.

III. 3. Lieux et population d'enquête

À ce point, nous présentons où nous avons effectué notre enquête ainsi que la population qui était concernée.

III.3.1. Lieux d'enquête

Les lieux d'enquête sont exclusivement composés de certains établissements scolaires des DCE (Direction Communale de l'Éducation) NTAHANGWA et KIBAGO. En effet, la commune NTAHANGWA qui abrite ladite DCE se localise au Nord de la ville de Bujumbura.
Elle est limitée, au Nord par la commune MUTIMBUZI de la province de Bujumbura, au Sud par la Commune MUKAZA (de la province Mairie de Bujumbura), à l'Ouest par le lac Tanganyika et à l'Est par la commune KANYOSHA de la province de Bujumbura.

Au niveau des établissements éducatifs, la DCE NTAHANGWA comprend des écoles fondamentales, des Lycées Municipaux (LM) et des Lycées publics.

Quant à la DCE KIBAGO, elle se situe en commune KIBAGO de la province MAKAMBA. Elle est limitée au Nord par la commune MAKAMBA, à l'Ouest par la commune MABANDA, à l'Est et au Sud se trouve la Tanzanie. Ladite DCE abrite les ECOFO et les lycées communaux. Dans notre travail seules les écoles fondamentales publiques, précisément au cycle IV en classe de 9ème, sont visées.

Signalons que le choix des lieux n'a pas été fait au hasard. Pour cela, le recueil des données de notre recherche nous exige d'être en contact direct avec les apprenants des classes cibles. Nous avons choisi un établissement de la DCE NTAHANGWA non seulement par le fait que nous y résidons mais également parce que nous y avons presté en tant que stagiaire. Il en est de même pour la DCE KIBAGO où nous sommes affecté comme enseignant de français. Toutes ces explications justifient les raison pour lesquelles nous avons choisi les dites DCE (NTAHANGWA et KIBAGO).

III.3. 2. Population d'enquête

Avant de définir notre population d'enquête, il nous paraît important d'élucider le concept de population dans le contexte scientifique. En effet, selon POLISANO (2018 : 18), « *la*

population d'enquête est le groupe ou l'ensemble d'objets équivalents ». Les objets à leur tour sont appelés «des individus».

La population d'enquête est selon RONGÈRE (1979 : 63) « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Ce terme englobe les éléments, êtres animés ou inanimés d'un groupe bien défini.

Pour notre travail, la population d'enquête est constituée par 146 apprenants répartis en 4 classes de 9ème année fondamentale de deux établissements des Directions Communales de l'Éducation évoquées au point précédent. Il s'agit du Lycée de la Dignité de NGAGARA et de l'ECOFO BUKEYE I. D'où lors de l'enquête par questionnaire, nous avons distribué à un échantillon d'élèves pris dans les classes où nous avons pris l'expérimentation.

III.4.Échantillonnage

À défaut de travailler sur toute la population, chaque chercheur, selon la méthode qu'il utilise, choisit un groupe représentatif de la population. Ce nouveau groupe s'appelle « échantillon ». L'échantillon est donc, selon LOUBET DEL BAYLE (1978 : 150) « *la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers* ».

DUFOUR & LAVIÈRE (2012), distinguent, à cet effet, la manière de choisir l'échantillon. Ils distinguent les méthodes probabilistes[3] et non probabilistes. Pour cette raison, l'échantillon sélectionné selon les méthodes probabilistes est plus représentatif de la population générale. Les méthodes non probabilistes[4] sont critiquées car elles ne permettent pas d'obtenir un échantillon représentatif de la population. Mais concentrons-nous sur les méthodes probabilistes fondées sur l'aspect représentatif de la population dans son ensemble. Ces dernières sont :

[3]Les méthodes probabilistes sont basées sur les lois du calcul des probabilités. Chaque élément de la population a une chance égale d'être choisi (le choix se fait aléatoirement par exemple à l'aide d'un logiciel statistique, avec une table de nombre aléatoire)

[4]Les méthodes non probabilistes sont celles non basées sur les lois du calcul des probabilités. Chaque élément de la population n'a pas une chance égale d'être choisi.

- Échantillonnage aléatoire simple : ici, l'échantillon est choisi sans tenir compte d'aucun critère. C'est le choix au hasard.
- Échantillonnage en grappes : cette méthode permet au chercheur de subdiviser la population en groupe. Ainsi, à partir de ces groupes, un certain nombre est sélectionné pour constituer l'échantillon.

Comme notre travail est basé sur l'expérimentation, nous avons travaillé avec 146 apprenants des deux classes parallèles de 9ème année (A et B) pour chaque établissement. L'observation étant faite dans toutes ces classes, l'enquête par questionnaire, elle, s'est faite avec 96 apprenants. Le choix de cet échantillon a été fait au hasard.

III.5. Déroulement de la recherche proprement dite

À ce point, nous montrons comment s'est déroulée notre recherche sur terrain et les difficultés rencontrées.

III.5.1.Déroulement de l'expérimentation et de l'observation

Après avoir préparé les leçons d'expérimentation, nous nous sommes présenté aux terrains de recherche avec nos observateurs. Les titulaires des classes nous ont accompagné dans les classes concernées par notre recherche pour nous présenter aux apprenants. Après cette présentation, nous avons procédé aux enseignements et nos observateurs au remplissage des grilles d'observation. Signalons qu'à chaque établissement, les enseignements ont commencé d'abord avec le groupe contrôle, c'est-à-dire la classe de 9ème A, sans le jeu. Par après, ces enseignements se sont poursuivis avec le groupe expérimental, c'est-à-dire la classe de 9ème B, avec le jeu.

III.5.2. Difficultés rencontrées au cours de la recherche

D'une manière générale, la collecte des données de terrain s'est achevée sans difficultés. En effet, cela a été rendu possible par le fait que les résultats ont été directement disponibles juste après la dispense de la leçon d'expérimentation. Tous les apprenants ont répondu au questionnaire qui leur était destiné.

Cependant, comme on aime le dire : « *il n'y a pas de règle sans exception* ». Cela a ainsi été caractérisé par le comportement affiché par les apprenants tout au début de la rencontre en

classe mais heureusement le comportement de départ a progressivement été modifié jusqu'à ce que les élèves s'impliquent dans la leçon. D'autres imperfections se sont manifestées surtout au moment de la dispense de la leçon enseignée sans le jeu où les élèves manifestent un désintéressement remarquable. De plus, le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la période des examens du deuxième trimestre.

Enfin, comme notre travail est basé sur l'expérimentation en observant le comportement manifesté par les élèves lors de la dispense de la leçon sans et avec le jeu, nous avons eu la chance d'être accompagné par un observateur bien renseigné en rapport avec notre sujet de recherche afin qu'il complète à chaud la grille d'observation. Cela a, par conséquent, favorisé la collecte et le dépouillement des résultats sans difficultés.

III.6. Dépouillement des résultats

En se basant sur les propos de JAVEAU (1971 : 261), le dépouillement est défini comme suit : « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses* ». Cette étape nous permet de visiter les résultats collectés afin de passer à l'analyse et l'interprétation des résultats.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à la méthode quantitative. À cet effet, selon MUCCHIELLI (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* » Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence et en pourcentage.

Dans le même ordre d'idée, BOUDON (1969 : 31) souligne l'importance de la méthode quantitative en ces termes : « *Elle permet de recueillir sur un ensemble d'éléments des informations comparables d'un élément à l'autre. C'est cette comparabilité des informations qui permet ensuite le dénombrement et plus généralement l'analyse quantitative des données.* »

Ainsi, pour la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête, nous avons adopté la méthode quantitative par le fait que notre questionnaire est composé par les questions fermées. Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, nous allons, tout de suite, entamer celui de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATIONDES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre qui constitue le cœur de ce travail, nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats de la grille d'observation. Cette dernière concerne à la fois le groupe contrôle et le groupe expérimental. En plus, après cette présentation, se poursuit l'analyse et l'interprétation des résultats fournis par le questionnaire d'enquête adressé aux apprenants ayant suivi la leçon d'expérimentation dans la perspective de confirmer ou infirmer l'hypothèse de la recherche. Nous allons, par ailleurs, nous focaliser sur le thème suivant: le jeu comme moyen motivationnel dans l'enseignement-apprentissage du français.

En effet, comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, les résultats à présenter et analyser sont issus de l'expérimentation effectuée dans certains établissements des DCE NTAHANGWA et KIBAGO. La dite expérimentation consiste à l'enseignement d'une leçon de français dispensée de deux manières différentes. Nous avisons que l'observation porte sur les deux leçons (l'une est celle enseignée de façon habituelle, sans le jeu, et l'autre enseignée par l'emploi du jeu). Tandis que le questionnaire vise seulement la leçon dispensée en utilisant le jeu. Le questionnaire élaboré cherche à vérifier si l'utilisation du jeu dans l'enseignement-apprentissage suscite la motivation des apprenants en classe de FLE.

La présentation et l'analyse des résultats de notre travail vont concerner les indicateurs de la motivation déjà élucidés dans le concept de motivation en contexte scolaire développé en long et en large tout au début de notre travail. Nous allons aussi présenter et analyser les résultats issus d'observation. Une grille d'observation a été complétée à chaud par un observateur bien informé en ce qui concerne notre expérimentation.

En outre, la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats s'articule sur deux phases à savoir : la présentation ensuite l'analyse et interprétation des résultats fournis par la grille d'observation et celle des réponses fournies par le questionnaire d'enquête.

IV.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats fournis par la grille d'observation

Il est question d'analyser et interpréter la grille d'observation qui, selon la nature de notre sujet de recherche, accompagne le questionnaire d'enquête. Il convient de souligner que cette analyse se penche généralement sur les indicateurs de la motivation.

En outre, notre grille d'observation est analysée et interprétée en deux phases. La première consiste à prélever les indices de la motivation lors de l'enseignement-apprentissage sans le jeu et la deuxième nous aide à relever les mêmes indices au moment de l'enseignement-apprentissage avec le jeu.

IV.1.1. Résultats de l'observation au cours de l'enseignement d'une leçon sans le jeu

Tableau n°1 : La motivation des apprenants lors de la leçon enseignée traditionnellement, sans le jeu.

Indicateur	**Indices à prélever**	**Effectifs total de la classe**	**Effectif d'élèves manifestant le comportement**	**Effectif d'élèves ne manifestant pas le comportement**	**Pourcentage des élèves manifestant le comportement (%)**	**Pourcentage des élèves Ne manifestant pas le comportement (%)**
	Implication dans la leçon Participation : nombre d'élèves qui demandent à répondre	146	10	136	6.84	93.15
	Nombre	146	6	140	4.10	95.89

Engagement	d'élèves posant une question					
	Nombre d'élèves qui adopte un comportement d'évitement (demander à sortir)	146	8	136	5.47	93.15
	Concentration : Nombre d'élèves qui font autres choses (prise de note d'un autre cours, bavardage)	146	66	80	45.20	54.79

Dans le tableau n°1, nous signalons qu'il était question de prélever quatre indices justifiant *l'engagement*.

Premièrement concernant la participation c'est-à-dire le nombre d'élèves qui demandent à répondre lors de la leçon sans le jeu. Seuls 10 apprenants sur 146, soit 6.84 % lèvent le doigt pour répondre.

136 sur 146 apprenants, soit 93,15 % ne réagissent pas lorsque nous posons les questions en rapport avec la leçon que nous enseignons. On peut se demander si la stratégie employée pour dispenser la leçon ne suscite pas la motivation.

Deuxièmement, *l'engagement* se manifeste aussi parle nombre d'élèves qui posent une question au moment de la leçon. En effet, 6 élèves sur 146, soit 4.10 %, posent des questions pour des notions qui leur sont incompréhensibles pendant la leçon.
Cependant, 140 sur 146 apprenants, soit 95.89 % ne manifestent pas un intérêt en posant des questions.

Troisièmement, cet indicateur (l'engagement) se révèle aussi par le nombre d'élèves qui adoptent un comportement d'évitement (demander à sortir par exemple). En effet, 8 élèves sur 146, soit 5.47 %, ont l'intention de sortir. Cela veut dire qu'ils ont demandé la permission de sortir. Néanmoins, tous les élèves devraient attendre le moment de la récréation pour sortir. Ce nombre de 8 élèves nous semble très élevé dans une classe de 9ème. Il témoigne d'un manque d'intérêt de cette classe pour la leçon.

Tandis que, 138 sur 146 apprenants, soit 94, 56 %, restent en classe lors de l'apprentissage de la leçon.
Enfin, *l'engagement* des élèves vis-à-vis de la leçon enseignée sans le jeu se manifeste dans cet indice qu'est *la concentration* : nombre d'élèves qui font autres choses au même moment que nous enseignons. Ici, nous énumérons entre autre la prise de note d'un autre cours, bavardage. En effet, 66 apprenants sur 146, soit 45.20 %, manifestent le désintéressement à la leçon. Cela étant, certains élèves n'étaient pas extrinsèquement motivés car « *ils savaient que la leçon entrain d'être enseignée ne fera pas partie de l'évaluation* ».

Cependant, 80 sur 146 élèves, soit 54.79 %, affichent le comportement de *concentration*. En effet, il est alors important de reconnaître que, pour cet indice, un peu plus de la moitié d'élèves sont motivés bien qu'une autre grande partie ne le soit pas.

Pour clore, notre analyse et interprétation du tableau n°1consistaient à vérifier si l'enseignement-apprentissage traditionnel (sans le jeu) du français suscite réellement la motivation. Les résultats susmentionnés émanent de l'observation faite au même moment de la dispense de la leçon sans le jeu.

De cela, il est alors prouvé que les élèves n'étaient pas motivés. En effet, l'analyse suivante, celle de l'observation faite pour vérifier la motivation des apprenants lors de la leçon enseignée en utilisant le jeu, pourrait nous révéler le contraire.

IV.1.2. Résultats de l'observation au cours de l'enseignement d'une leçon avec le jeu

Tableau n°2 : La motivation des apprenants lors de la leçon enseignée en utilisant le jeu

Indicateurs	**Indices à prélever**	**Effectifs total de la classe**	**Effectif d'élèves manifestant le comportement**	**Effectif d'élèves ne manifestant pas le comportement**	**Pourcentage d'élèves manifestant le comportement (%)**	**Pourcentage d'élèves ne manifestant pas le comportement (%)**
Engagement	*Implication dans la leçon* Participation : nombre d'élèves qui demandent à répondre	146	142	4	97.26	2.73
	Nombre d'élèves posant une question	146	20	126	13.69	86.30
	Nombre d'élèves qui adoptent un comportement d'évitement (demander à sortir)	146	0	146	0	100
	Concentration : Nombre d'élèves qui font autres choses (prise de note d'un autre cours, bavardage)	146	6	140	4.10	95.89

Pour le tableau n°2, la motivation des apprenants lors de la leçon (*les objets à emporter en voyage*) enseignée avec le jeu se manifeste d'abord dans leur engagement et se résume en quatre indices suivants :

Premièrement, la *participation* : le nombre d'élèves qui demandent à répondre s'élève à 142 sur 146 apprenants, soit 97.26 % alors que celui des élèves qui ne posent pas des questions est 4 apprenants sur 146, soit 2.73 %.

De cela, nous constatons que la participation des élèves vis-à-vis de la leçon enseignée en utilisant le jeu est presque totale. Par conséquent, cette participation illustre bien ce que nous avons recueilli au cours des recherches sur le rôle du jeu dans les apprentissages. C'est pourquoi le jeu mérite de figurer en bonne place, parmi les autres instruments, dans la boîte à outils pédagogiques de l'enseignant de français.

Deuxièmement, l'engagement se manifeste aussi par le nombre d'élèves posant une question. En effet, 20apprenants sur 146, soit 13.69 %, ont posé des questions. Cela étant, le nombre d'élèves qui n'ont pas posé des questions est 126 sur 146 apprenants, soit 86.30 %.

De ces résultats, il convient de souligner que les questions posées étaient d'un côté celles en rapport avec les éclaircissements sur l'emploi du jeu que nous avons utilisé. De l'autre côté, les élèves intervenaient pour corriger ceux qui ont passé outre la règle du jeu (une valise bien remplie) et aussi pour corriger les erreurs de prononciation commises par l'un d'entre eux. Cela nous montre réellement que les élèves étaient impliqués dans la leçon.

Quant aux élèves qui adoptent un comportement d'évitement, nous constatons qu'aucun élève, soit 0 %, n'a adopté ce genre de comportement. Tous les élèves observés, soit 100 %, sont restés en classe jusqu'à ce que la cloche sonne même si nous avons effectuée l'observation à la quatrième heure. En effet, les résultats obtenus nous assurent concrètement que le jeu procure aux élèves la motivation, la persévérance et la ténacité vis-à-vis des situations d'apprentissage.

L'engagement s'affiche enfin à travers la *concentration* : c'est-à-dire le nombre d'élèves qui font autres choses (prise de note d'un autre cours, bavardage, etc.) au moment où nous dispensons la leçon. En effet, 6 apprenants sur 146, soit 4.10 %, faisaient autres choses que suivre la leçon : ils prenaient les notes d'anglais, les autres préparaient l'évaluation de la séance suivante. Cela étant, 140 sur 146 apprenants, soit 95.89%, s'intéressent impeccablement à la leçon.

De ce qui précède et compte tenu des résultats obtenus dans le tableau n°1 sur ce même indice, nous confirmons que les élèves qui apprennent en utilisant le jeu dans leur

apprentissage sont plus motivés que ceux qui apprennent de façon traditionnelle, sans le jeu. Les apprenants sont motivés par l'utilisation des activités ludiques en classe. Toutefois, les résultats fournis par la grille d'observation ne suffisent pas pour confirmer l'hypothèse de notre recherche. En effet, la présentation et l'analyse des réponses fournies par le questionnaire d'enquête vient compléter les résultats fournis par ladite grille afin de confirmer l'hypothèse de notre travail.

IV.2. Présentation, analyse et interprétation des réponses au questionnaire d'enquête

Dans cette phase de notre travail, nous allons présenter et analyser les résultats fournis par le questionnaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les réponses données par les élèves qui ont appris la leçon de français en utilisant le jeu. Il est à noter que le questionnaire d'enquête que nous avons adressé aux apprenants est subdivisé en cinq thèmes à savoir :

IV.2.1. Engagement des apprenants vis-à-vis de la dispense de la leçon en utilisant le jeu

La première question de notre questionnaire vise à vérifier si les apprenants sont engagés au moment de l'enseignement-apprentissage de la leçon en utilisant le jeu « **Je pars en voyage** ». Les réponses à cette question sont mentionnées dans le tableau ci-dessous:

Tableau n°3 : Intérêt manifesté par les apprenants pendant la leçon enseignée en utilisant le jeu

Question 1 : Lorsque l'enseignant était en train de dispenser la leçon en utilisant le jeu :

Rubrique	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage (%)**
a) Je ne voulais pas que la leçon se termine	Oui	84	87.5
	Non	12	12.5
	Total	**96**	**100**
b) Même si j'avais voulu aller me soulager, je n'aurais pas demandé la permission de sortir	Oui	66	68.75
	Non	30	32.25
	Total	**96**	**100**
c) J'aimerais que toutes les leçons de langue soient enseignées avec le jeu	Oui	78	81.25
	Non	18	18.75
	Total	**96**	**100**

Ainsi, les résultats tels que représentés dans ce tableau, nous montrent que 84 apprenants étaient engagés au moment de l'enseignement-apprentissage de la leçon en utilisant le jeu. En effet, 84 sur 96 apprenants ne voulaient pas que la leçon se termine, soit 87.5%, au moment où 12 seulement qui représentent 12.5 % voulaient que la leçon se termine.

En effet, il convient de souligner que le résultat est satisfaisant et n'est pas surprenant par le fait que la majorité des apprenants est adolescente. Cela confirme, d'un côté, les propos des spécialistes en pédagogie du jeu qui stipulent que les enfants, s'ils sont en bonne humeur, jouent. Et de l'autre côté le jeu permet la motivation des élèves de telle sorte qu'ils se sentent engagés pendant l'enseignement-apprentissage de la leçon.

Pour la deuxième proposition concernant « Même si j'avais voulu aller me soulager, je n'aurais pas demandé la permission de sortir », nous constatons que 66sur 96 apprenants ont répondu positivement, soit 68.75%, alors que 30 sur 96 apprenants ont réagi négativement. Ces deniers représentent 32.25% des enquêtés.

Et enfin la troisième proposition « j'aimerais que toutes les leçons de langue soient enseignées avec le jeu », nous constatons que le *oui* a remporté car 78 sur 96 apprenants ont répondu affirmativement, soit 81.25%. Les 18 sur 96 apprenants qui ont répondu négativement ne couvrent que 18.75% de l'effectif total.
En fin de compte, le jeu procure du plaisir aux apprenants non seulement pour sa dimension ludique mais également sa dimension pédagogique. En plus de montrer l'engagement dans l'enseignement-apprentissage de la leçon enseignée en utilisant le jeu, nous avons vu que les élèves étaient très heureux d'apprendre le français avec une stratégie nouvelle en classe, celle de jouer.

Pour cette question, nous avons constaté que le jeu constitue une stratégie efficace pour amener les apprenants à s'impliquer en classe au moment de l'enseignement-apprentissage du français. C'est dans cette logique qu'il est un matériel didactique qui motive l'apprenant dans l'apprentissage de la langue française.

IV.2. 2. Choix de s'engager des apprenants pour la leçon dispensée avec le jeu

La deuxième question de notre questionnaire de recherche vise à vérifier si les apprenants choisissent de s'engager quand le professeur annonce que la leçon de français va être

enseignée en utilisant le jeu « **Je pars en voyage** ». Les réponses à cette question sont mentionnées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°4 : La réaction des apprenants envers la leçon à enseigner en utilisant le jeu

Question 2 : Quand le professeur nous a annoncé que la leçon de français allait être enseignée en utilisant le jeu.

Rubrique	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage (%)**
J'ai été content (e)	Oui	90	93.75
	Non	6	6.25
	Total	**96**	**100**

Comme le montre ce tableau, 90 sur 96 élèves, soit 93,75% affirment qu'ils ont été contents quand le professeur annonce que la leçon de français allait être enseignée en utilisant le jeu. Seuls 6 soit (6.25%) affirment qu'ils n'étaient pas contents lorsque l'enseignant annonçait l'emploi du jeu «**je pars en voyage**» pendant l'enseignement-apprentissage de la leçon de français intitulée « les objets à emporter en voyage ».

En effet, ledit résultat ne nous surprend pas car au moment de la dispense de notre leçon d'expérimentation, nous avons remarqué que la quasi-totalité des élèves était impliquée. Presque tout le monde en classe était content parce qu'elle suscite la motivation chez les apprenants ayant évolué dans le quotidien de jouer. Une autre justification des résultats trouve, en plus, du sens dans les propos de DESCLOUX (2021 : 47), qui souligne que : « *jouer c'est un moment de rupture avec le quotidien des cours classiques de langue* ».

En effet, les pratiques quotidiennes utilisées lors la leçon pourraient nuire à la motivation des apprenants. Pour ce, l'emploi du jeu est une stratégie efficace par rapport à la méthodologie classique le plus souvent employée lors de l'enseignement-apprentissage.

Cela, comme le soulignent plusieurs auteurs, est aussi dû à l'âge des apprenants par le fait que les élèves du niveau 9ème année fondamentale aiment jouer. Pour rester dans la même logique,

la prochaine analyse va porter sur l'intérêt des élèves pour le jeu en classe pendant la leçon de français.

IV.2.3. Intérêt des élèves pour le jeu en classe

Tableau n° 5 : Intérêt des élèves pour la leçon de français en jouant le jeu «je pars en voyage»

Question 3: Lorsque nous avons appris la leçon de français en jouant le jeu «je pars en voyage».

Rubrique	**Réponse**	**Effectif**	**Pourcentage(%)**
J'ai aimé la leçon	**Oui**	96	100
	Non	0	0
	Total	**96**	**100**

L'analyse des réponses se trouvant dans le tableau n°5 montre que 96 élèves, soit 100%, ont répondu affirmativement. Cela nous montre que la totalité des élèves présents au cours de l'expérimentation, affirment que lorsqu'ils apprennent la leçon en jouant « **je pars en voyage**», ont tous aimé la leçon.

La réaction qu'ont donnée les répondants nous aide à affirmer le rôle irremplaçable des jeux dans la motivation des apprenants pendant l'enseignement-apprentissage d'une leçon en général et celle de français en particulier.

Par ailleurs, nous référant aux réponses données par les élèves, nous confirmons que le jeu suscite chez l'enfant l'intérêt non seulement pour la leçon mais également envers l'école.

Le jeu permet, par conséquent, aux apprenants d'aimer l'école car ils apprennent dans un bon climat, sans stress. Il est, en effet, un outil pédagogique qui est compatible avec l'enseignement comme nous le remarquons au travers les idées de QUIJO (2016 : 24)

« *Le jeu est parfaitement compatible avec l'enseignement. Le jeu est même perçu comme vecteur d'apprentissage utile à l'enseignement qui peut faire passer son message et les savoirs qu'il doit enseigner, mais aussi utile aux élèves qui vivent l'école de façon positive* ».

En outre, le jeu aide les apprenants à améliorer certaines compétences langagières parmi lesquelles l'expression orale pour le fait que l'enfant apprend à s'exprimer, avec aisance, oralement. Il facilite aussi la compréhension et la mémorisation du lexique. Comme preuve, ces affirmations émanent non seulement des réponses se trouvant dans le tableau n°3 et aussi de la participation effective observée lors de la dispensation de la leçon d'expérimentation intitulée « les *objets qu'il faut apporter en voyage*».

Quant à la motivation, le jeu motive les apprenants. La motivation suscitée par le jeu permet aux élèves d'aimer non seulement l'école mais également les apprentissages. De cela, la réussite devient facile. En conséquence, plus les apprenants sont motivés, plus l'apprentissage devient facile.

IV.2.4. Perception du jeu en classe par les élèves

La question n° 4 vérifie si réellement jouer en classe est un passe - temps comme le pensaient certains éducateurs dans le passé. Se référant à Blaise Pascal et sa célèbre phrase : « *Vérité en deçà les Pyrénées erreur au-delà* », nous découvrons la réalité dans le tableau ci - après.

Tableau n°6 : Perception du jeu en classe par les élèves

Question 4 : Lorsque nous apprenons une leçon de français en jouant

Rubrique	**Réponse**	**Effectif**	**Pourcentage (%)**
Je pense que jouer en classe c'est perdre du temps	**Oui**	3	3,125
	Non	93	96, 875
	Total	**96**	**100**

Le tableau susmentionné, montre comment les apprenants perçoivent le jeu en classe. Le résultat se trouvant dans le tableau ci - dessus révèle que seuls 3 sur 96 apprenants pensent que

jouer en classe c'est perdre du temps. Cette fréquence ne représente que 3,125 % des enquêtés.

La fréquence des répondants qui considèrent que jouer en classe n'est pas un passe - temps encore moins le temps libre s'élève à 93 sur 96 apprenants, soit 96,875 %. Compte tenu de cette fréquence, les élèves confirment que l'utilisation du jeu en classe de langue lors de l'enseignement-apprentissage n'est pas perdre du temps comme certains le pensent. En effet, il est certain que les élèves ont beaucoup appris et enrichi leur vocabulaire lors de l'apprentissage de la leçon (les objets à emporter en voyage) avec le jeu « je pars en voyage ».

Vu les résultats du tableau n°6, les élèves ayant appris en utilisant le jeu lors de l'apprentissage sont clairs à ce sujet. Comme le soulignent NDEREYIMANA & NDUWINGOMA (2020 : 63), le jeu en classe, s'il est bien employé, permet aux apprenants « *d'éprouver sans doute beaucoup de plaisir à étudier en jouant et peuvent plus maîtriser la leçon que lorsqu'ils étudient normalement*. »

IV.2.5. Motivation pour le jeu « je pars en voyage »

L'utilisation du jeu en classe suscite la motivation des élèves. Le fait que les apprenants affichent le comportement de reprendre le jeu utilisé en classe constitue une preuve incontournable montrant que les élèves ont apprécié l'utilisation de ce jeu lors des apprentissages. En effet, découvrons ensemble l'impact de l'utilisation du jeu en classe sur la motivation en analysant les résultats obtenus dans le tableau ci-après :

Tableau n°7 : Motivation prolongée pour le jeu « je pars en voyage »

Question 5 : Lorsque nous avons appris le jeu « je pars en voyage »

Rubrique	**Réponse**	**Effectif**	**Pourcentage (%)**
J'ai continué à jouer à ce jeu pendant la récréation	**Oui**	39	40, 625
	Non	57	59,375
	Total	**96**	**100**

Comme le témoignent les résultats présentés dans ce tableau, nous constatons que 39 sur 96 apprenants, soit 40,625 %**,** continuent de jouer au jeu employé lors de l'enseignement-apprentissage de la leçon d'expérimentation au moment où 57 apprenants qui couvrent 59,375 % ne continuent pas de jouer au jeu pendant la récréation.

Cela rejoint le point de vue de GONZAREZ MARTINEZ (2017 : 5) qui trouve que :
« *La récréation est un moment de nombreuses interactions libres, où les élèves choisissent librement leurs activités et leurs compagnons de jeu. Elle peut être un contraste à l'espace classe où les contraintes sont plus nombreuses* ». C'est pourquoi certains élèves veulent continuer à jouer, dans un espace plus libre, le jeu qu'ils ont commencé en classe et d'autres préfèrent faire autres choses qu'appliquer le jeu appris en classe.

En effet, même si les élèves ont généralement apprécié l'emploi du jeu comme outil d'apprentissage, ça ne signifie pas qu'ils continuent de le jouer pendant la récréation car la pause est un moment libre de choix des activités pour eux. Cela explique que certains élèves s'adonnent à d'autres activités plutôt qu'à ce jeu qu'ils ont fait en classe.

Cela étant, certains élèves nous ont sollicités de revenir pour continuer à enseigner les autres leçons de français en utilisant le jeu. En effet, cela montre réellement que les enfants étaient motivés par l'utilisation du jeu lors de l'apprentissage de la leçon de vocabulaire.

L'analyse de pareilles réactions montre que la motivation suscitée par l'apprentissage avec le jeu persiste. Les élèves nous ont posé plusieurs questions en rapport avec le jeu employé afin qu'ils puissent le réutiliser. En outre, personne n'est sorti au moment du remplissage du questionnaire bien que la pause fut annoncée.

La leçon dispensée lors de recueil des données était celle du vocabulaire avec objectif « d'*exprimer oralement et mémoriser* les *objets à emporter en voyage*». Cela s'inscrit dans les propos de NDUWINGOMA &NDEREYIMANA (2020 : 69) qui stipulent que : « *Les jeux facilitent l'apprentissage étant donné qu'ils permettent l'amélioration de l'expression orale des apprenants*. » De cela, les élèves ont fortement affiché l'envie que, outre les leçons de vocabulaire, les autres leçons de français soient enseignées en utilisant le jeu.

Dans ce dernier chapitre, il était question de présenter et analyser les données collectées au cours de notre enquête. En effet, lesdites données montrent effectivement à quel degré l'emploi du jeu dans l'enseignement-apprentissage suscite la motivation. Compte tenu des résultats issus de la grille d'observation lors de l'apprentissage de la leçon de français en utilisant le jeu, nous confirmons que l'utilisation du jeu en classe suscite la motivation. En outre, dans cette même logique, les résultats fournis par le questionnaire d'enquête complètent ceux de la grille d'observation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail intitulé« **Les activités ludiques, un des moyens motivationnels dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère : Etude menée dans les classes de 9ème année des écoles fondamentales de la DCE NTAHANGWA et KIBAGO »** cherchait à vérifier si le jeu ne pouvait pas susciter la motivation des élèves du Burundi dans leur apprentissage du FLE.

Notre hypothèse générale de recherche était que « les élèves qui apprennent en utilisant le jeu dans leur apprentissage seraient plus motivés que ceux qui apprennent de façon traditionnelle, sans le jeu »

Un dispositif expérimental a permis de montrer que le jeu peut être source de motivation dans une classe de français où il est utilisé.

Le groupe contrôle ou le groupe témoin a été une classe où nous avons enseigné une leçon de vocabulaire sur « *les objets à emporter en voyage* » de façon traditionnelle, sans utiliser le jeu. Dans le groupe expérimental, nous avons enseigné la même leçon mais en utilisant le jeu « *une valise bien remplie* ».

Les données recueillies par grille d'observation dans les deux groupes et par le questionnaire dans le groupe expérimental montrent que les élèves qui apprennent par le jeu sont plus motivés que ceux qui apprennent de façon traditionnelle, sans utilisation du jeu.

En effet, lors de l'enseignement-apprentissage de la leçon avec le jeu, les résultats fournis par la grille d'observation en ce qui concerne l'engagement des apprenants, nous ont montré que 97.26% participaient activement dans la leçon (*cf. Tableau n°2*). Tandis que 6.84% des élèves ont montré qu'ils sont engagés vis-à-vis de la leçon enseignée de façon traditionnelle, sans le jeu (*cf. Tableau n°1*). Corollairement, l'hypothèse selon laquelle le manque de l'efficacité en français proviendrait du non utilisation des activités ludiques a été confirmée.

De plus, grâce aux résultats fournis par la même grille d'observation lors de l'observation faite dans le groupe expérimental, nous avons constaté que tous les élèves, soit 100%, n'ont pas adopté un comportement d'évitement (*cf. Tableau n°2*). Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle les élèves seraient motivés lorsque l'enseignant applique la pédagogie du jeu lors de l'enseignement-apprentissage de la leçon de français a été confirmée.

Quant aux résultats fournis par le questionnaire après l'enseignement-apprentissage de la leçon dans le groupe expérimental, 87.5 % des élèves ne voulaient pas que la leçon se termine (*cf. Tableau n°3*). En plus, 81.25 % aimeraient que toutes les leçons de langue soient enseignées avec le jeu (*cf. Tableau n°3*). Tout compte fait, l'hypothèse selon laquelle les activités ludiques susciteraient la motivation pendant l'enseignement-apprentissage d'une langue en général et du français en particulier a été confirmée.

De plus, 93.75 % des apprenants étaient contents d'apprendre la leçon de français en utilisant le jeu (*cf. Tableau n°4*). Et enfin, 100 % ont aimé la leçon (cf. *Tableau n°5).*Compte tenu de ces résultats recueillis lors de la leçon dispensée en utilisant le jeu, notre hypothèse générale, « les élèves qui apprennent en utilisant le jeu dans leur apprentissage seraient plus motivés que ceux qui apprennent de façon traditionnelle, sans le jeu » a été confirmée.

Cela étant, l'utilisation du jeu à l'école fondamentale du Burundi et surtout dans les séances de français laisse à désirer malgré le rôle pédagogique de celui-ci montré par les apprenants eux-mêmes. En principe, nous sommes du même avis que NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020 : 72) qui suggèrent que : « *l'enseignement du français par les jeux se focaliserait sur l'élaboration des supports pédagogiques et des contenus à caractère ludique, l'insertion dans les programmes de français des activités ludiques variées qui permettraient un enseignement-apprentissage par des jeux* ». En outre, les enseignants devraient se renseigner sur le rôle du jeu afin de susciter la motivation des apprenants.

Toutefois, notre travail n'épuise pas un tel sujet aussi vaste et complexe. Le champ à exploiter reste ouvert pour d'autres chercheurs qui pourraient étudier l'efficacité du jeu dans l'enseignement-apprentissage du français. En effet, si l'utilisation du jeu en classe suscite la motivation des élèves, comme l'a montré notre recherche, qu'en est-il de l'efficacité sur l'apprentissage des élèves ? Les résultats scolaires seraient-ils meilleurs dans les classes où l'on utilise la pédagogie du jeu que dans les classes traditionnelles (sans utilisation du jeu) ? Une recherche dans ce sens serait utile dans le cadre de la pédagogie du jeu.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AKTOUF O. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations: une introduction à la démarche classique et empirique*, Québec, PUQ.

AUGE H. & Al., (1986), *Jeux pour parler, jeux pour créer,* Paris: Clé International.

BELANGER M.F *et al*., (2005*), L'engagement dans les études : une réalité plurielle,* Montréal, Ed Guérin.

BÉVILLE G., (2007), *60 fiches: Jeux de communication*, Paris: Les Éditions d'organisation.

BIKORINDAGARA R. & BARAHINDUKA E. (2021), *Principes de l'enseignement-apprentissage* : Notes de cours, Master I, Bujumbura, UB-ENS.

BOUDON, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.

BOUTILLIER S *et al*., (2009), *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Levallois-Perret, STUDYRAMA-VOCATIS.

BROUGÈRE G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.

BROUGÈREG. (2007), *Les jeux du formel et de l'informel*, Revue française de pédagogie, 160. 5-12.

BRUNER J.S. (1986), *Jeu, pensée et langage*. Perspective, 57, vol. XVI, no1. P83-90).

BRUNET JÉROME S. (1983), *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. In: Revue française de pédagogie, volume 73, 1985. pp. 79-80.

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

CARE J.M et BILLAUT J.M. (1980), *Jeux et Technique d'expression pour la classe de conversation*, Paris, BELC.

CEBALOS *et al.,* (2011), *Activité ludique comme moyen de développement de l'enfan*t. Disponible sur: http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm. visité le 17/09/2022.

CHANTIER H. (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE international.

CHATEAU J. (1973), Le *jeu chez l'enfant, introduction à la pédagogie*, 6° édition J. Urin.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CUQ, J.P (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ international.

CUQ.J.P et GRUCA I. (2002), cours *de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG.

DARLEEN P. (2015), *Motiver les élèves à apprendre, un jeu d'enfant?* Bruxelles [article en ligne] (https://www.fapeo. be analyse-2015. Consulté le 13/02/2022).

DARVEAU P. & VIAU R. (1997), *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Québec : les Éditions du Renouveau Pédagogique.

DAVAL R. (1967), *Psycho-sociologie de la décision*, In Bulletin de psychologie, 20-262.

DE GRAEVE S. (1996), *Apprendre par les jeux*, Bruxelles: Ed. De Boeck.
DE GRANDMONT N. (1997), *Pédagogie de jeu : jouer pour apprendre*, Paris, De Boeck.

DE LANDESHEERE G. (1976), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin-Bourrelier.

DE LANDSHEERE V., (1992), *L'éducation et la formation*, Paris, Édition PUF.

DECI E. &RYAN R., (1985), *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: Théorie de l'autodétermination et application*: in Revue Québécoise de Psychologie vol.210 no 2, 2000.

DESCLOUX L. (2021), *Jeu de rôle en classe de FLE : le vécu des apprenants*, Grenoble, UGA.

DUFOUR C. & LARVIÈRE V., (2012), *Technique d'échantillonnage*, Université Ibn Tofail, Studocu.

GAGNÉ R. (1976), *Les Principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal: Linehart et Winston.

GALISSON R. &COSTE D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GIASSON J. (2006), *La lecture "de la théorie à la pratique*", Bruxelles, Boeck, 3ème édition.

GONZAREZ MARTINEZ S. (2017), *La récréation au service du développent de l'élève*, Université TOULOUSE Jean Jaurès. Mémoire de Master.

HAGGET P. (1977), Les *principales méthodes de collecte de données*, Rouen, Open Edition Books.

HAYDÉE S. (2011), *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé International

HELME L. *et al.* , (2014: 2), *Jeu en classe de FLE*: *intérêts et pratiques*, Institut Français du Japon.

HELOT C. (2001), *Apprendre à parler et parler pour apprendre, de la langue de la maison à la langue de l'école*, Cahier du CIRID n°11, Strasbourg : Université Marc Bloch.

HOTYOUT, F. (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Labor.

https://bmirgain.skyrock.com/3072569103-ETYMOLOGIE-DE-LUDIQUE.html, visité 9/9/2023.

https://fr.strephonsays.com/control-group-and-vs-experimental-group-7242 (consulté le 02/8/2023).

https://lesdefinitions.fr/enseignement Consulté le 28/10/2022

https://www.asjp/cerist.dz/en/downArticle/155/14/1/6343 (consulté le 30 décembre 2023)

https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_pds/fiches/ggoupe_temoin.html (consulté le 02/8/2023).

HUGHES F.P. (1991), *Children play and developmen*t. Needham Heights, Massachusetts. Ally and Bacon

JAVEAU J.C. (1971), Enquête *par questionnaire*, Bruxelles, E.U.B.

KOZMAN (2006): *Eduquer, enseigner, former…et apprendre* ! Résonances n°88 Mars.

LEGENDRE R. (2006), *Dictionnaire actuel de l'éducation 3e éd*., Montréal, Guérin

LE MENER E. & OPPENCHAIM N. (2018) : « *L'intérêt scientifique d'une démarche participative. Le cas d'une enquête par questionnaire aves des personnes anciennement sans logement*. » In *Recherche participatives*, Volume 25, Numéro 2, Université du Québec, Montréal.

LE ROY J. & PIERRETTE M. (2012), *« Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.

LIEURY A. & FENOUILLET F., (2012), *Motivation et réussite scolaire,* Tours, Université François Rabelais.

LOUBET DEL BAYLE J-L. (1978), *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse, Privat.

MEIRIEU P. (2014). *Le plaisir d'apprendre,* Paris, Editions Autrement.

MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

NDUWINGOMA P. & NDEREYIMANA E. (2020), « *Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du Français Langue Seconde au Burundi : état des lieux et perspectives »*. In synergies Afrique des Grands Lacs n°9 p. 59-74.

NEGROPONTE, N. (1995). *Being digital*. London: Hodder and Stoughton.

NIMBONA G. &ANNE CHRISTINE S. (2016), *Le phrasé et l'accentuation du français parlé au Burundi : un cas de transfert prosodique positif,* Paris, Armand Colin.

NITUNGA P. (2022), *Traitement statistique des données*. Note de cours, Master II, Bujumbura, UB-ENS.

PACTHOD A. & ROUX P.Y (1999), *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris: Les Éditions Didier.

PINTO R. & GRAZITZ M. (1964), *Méthode des sciences sociales. 3e édition. Tome 2*. Paris : Dalloz.

POLISSANO K. (2018), *cours de statistique niveau L1 - L2*. Licence (en France), Université Grenoble Alpes.

PORTELANCE L. *et al*. (2011), *La collaboration dans le milieu de l'éducation*, Presses de l'université du Québec.

PUTTON G M. & al. , (2021), *L'importance du jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation de la petite enfance* .Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. An 06, Ed. 05, Vol. 11, p. 114 à 125. Mai 2021. ISSN: 2448-0959, Lien d'accès: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/denseignement-et-dapprentissage (Consulté le 17/9/2022).

QUIJO M. (2016), *Intégrer l'usage du jeu dans l'enseignement professionnel*. Paris : Université de Toulouse. Récupéré de https://www.google.com/search?q=integrer+1%27usage+du+jeu+dans+1%27enseignement+professionnel visité le 29 décembre 2023 à 16h59.

RAYNAL F. &RIEUNIER A. (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, édition ESF.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI, (2018), *Plan transitoire de l'Éducation au Burundi 2018-2020*, Bujumbura : MEESRS.

ROBIN C. & BERGEAUD C. (1968), *Le français par les méthodes directes*, Paris, Hachette.

RONGERE P. (1979), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

RYNGAERT J.- P. (1996), L*e jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

SAUVÉ L. et al. (2007), Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. In Revue des sciences de l'éducation. Récupéré de https://id.erudit.org/iderudit/016190ar. Vol. 33, n°1, p.89-107. (Visité le 1/1/2024 à 21h 30).

SENECAL C.B. & VALLERAND R.J. (1992), *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*. Apprentissage n°15, 49-62

THIBER R. (2011), *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement*, IFE- ENS Lyon.

VALLERAND R.J & THILL E.E. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation, Laval : Éditions Études vivantes.*

VANTHIER H. (2009), *L'enseignement aux enfants en de langue*. Paris : CLE International

VIAU R. (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*, Bruxelles, De Boeck.

VIAU R. (2009), *Motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck 5ème édition.

VIENNEAU R. (2011), *Apprentissage et enseignement*, Montréal, CHANELIERE Education2ème édition

WEISS F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette

ZAIDI N. & HARKOU L. (2015), *Le rôle des activités ludiques en grammaire du FLE pour l'enseignement-apprentissage de la phrase dans la classe de quatrième*, Alger, Université Oum El Bouaghi. Récupéré de https://hdl.handle.net/123456789/5162 (Accédé le 1/1/2024 à 23h35)

ZWAAN S. & KOECHLIN C. (2010), *Des questions pour apprendre :* enseigner aux élèves à se poser des questions et à utiliser adéquatement les réponses, Montréal, CHANELIERE Education

ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION

Indicateurs	**Indices à prélever**	**Effectifs total de la classe**	**Effectif d'élèves manifestant le comportement**
Engagement	*Implication dans la leçon* Participation : nombre d'élèves qui demandent à répondre		
	Nombre d'élèves posant une question		
	Nombre d'élèves qui adoptent un comportement d'évitement (demander à sortir)		
	Concentration : Nombre d'élèves qui font autres choses (prise de note d'un autre cours, bavardage, etc.)		

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Ecole : Classe :

Mettez une croix (x) devant ce qui correspond à ce que vous pensez

1. Lorsque l'enseignant était en train de dispenser une leçon en utilisant le jeu

a) Je ne voulais pas que la leçon se termine.
Oui ☐ Non ☐

b) Même si j'avais voulu aller à la toilette, je n'aurais pas demandé la permission de sortir.
Oui ☐ Non ☐

c)J'aimerais que toutes les leçons de langue soient enseignées avec le jeu

Oui ☐ Non ☐

2. Quand le professeur nous a annoncé que la leçon allait être enseignée en utilisant le jeu

J'ai été content (e)

Oui ☐ Non ☐

3**. Lorsque nous avons appris la leçon de français en jouant le jeu « Je pars en voyage »**

J'ai aimé la leçon

Oui ☐ Non ☐

4**. Lorsque nous apprenons une leçon de français en jouant**

Je pense que c'est perdre du temps

Oui ☐ Non ☐

5. **Lorsque nous avons appris le jeu « Je pars en voyage »**

J'ai continué à jouer à ce jeu pendant la récréation

Oui ☐ Non ☐

UNIVERSITÉ DU BURUNDI ET ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ATTESTATION DE RECHERCHE

Nous soussignés, **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi et **Dr Eric NDAYISABA**, Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure, attestons par la présente que le nommé **NDAYISHIMIYE Vincent** est un étudiant de Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère en deuxième année et qu'il effectue ses recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« L'IMPACT DES ACTIVITES LUDIQUES COMME MOYEN MOTIVATIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE, CAS DES APPRENANTS DE 9ème ANNEE DE L'ECOLE FONDAMENTALE DES DCE NTAHANGWA ET KIBAGO »

À cet effet, nous sollicitons votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans dire que le chercheur respectera toutes les consignes que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec nos remerciements anticipés, nous vous prions d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de notre considération distinguée.

Sous-couvert de :

Madame le Directeur de mémoire

Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Fait à Bujumbura, le 03/08/2023

Le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi

Pr Gélase NIMBONA

Le Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure

Dr Eric NDAYISABA